



جامعة الخليج العربي

برنامج تربية الموهوبين



كلية الدراسات العليا

الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة
(تخصص تربية موهوبين)

إعداد

فاطمة محمد هلال المالكي

ماجستير تطوير مناهج العلوم، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢٠٠١م

إشراف

د. العربي بن الفقيه

أستاذ علم النفس العصبي

جامعة الخليج العربي

د. موسى محمد النبهان

أستاذ القياس النفسي والتقييم

جامعة الخليج العربي

د. جمال الدين محمد الشامي

أستاذ الإبداع وتنمية التفكير المشارك

جامعة الخليج العربي

مملكة البحرين

يونيو ٢٠١٣ م

شعبان ١٤٣٤ هـ

الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي
ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين

**Emotional Intelligence, Gender, Academic
Specialization, Achievement Level, Learning and
Thinking Style of Secondary and University Students in
Bahrain**

فاطمة محمد هلال المالكي

Fatema Mohamed Helal Al Malki

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذه الرسالة /الأطروحة أو أي جزء منها أو
تخزينها في نطاق استعادة المعلومات أو نقلها بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من

جامعة الخليج العربي

All copyrights reserved. Full or partial reproduction of this thesis
dissertation, its storage and retrieval, or its transfer in any form is not
allowed without a prior written permission from the Arabian

Gulf University

© جامعة الخليج العربي، ٢٠١٣

© Arabian Gulf University, 2013

لجنة مناقشة رسالة الطالبة / فاطمة محمد المالكي

الانعقدة في 3 شعبان 1434 هـ الموافق 12 يونيو 2013 م

(1) أ.د. خليل الخليلي / متحناً خارجياً

أستاذ طرق ومناهج

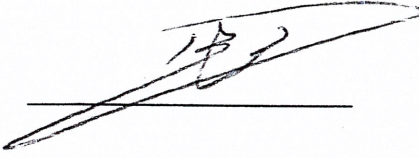
جامعة البحرين



(2) أ.د. محمد جمل الليل / متحناً داخلياً

أستاذ ببرنامج تربية الموهوبين

جامعة الخليج العربي



(3) أ.د. موسى النبهان / مشرفاً رئيسياً

أستاذ ببرنامج تربية الموهوبين

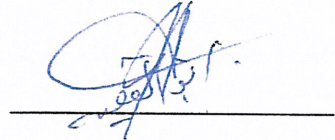
جامعة الخليج العربي



(4) أ.د. العربي بن الفقيه / مشرفاً مشاركاً

أستاذ ببرنامج تربية الموهوبين

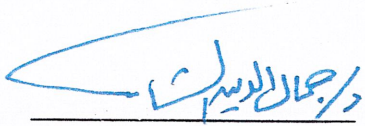
جامعة الخليج العربي



(5) د. جمال الدين الشامي / مشرفاً مشاركاً

أستاذ مشارك ببرنامج تربية الموهوبين

جامعة الخليج العربي



الختم



بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى في محكم تنزيله :

يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا
وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ (269)

صدق الله والعظيم

(البقرة، 269)

الإهداء

أهدي هذا الجهد العلمي

إلى من مهدا ليّ طريق المستقبل بعد الله ...

إلى من لبسا شعار الإيثار والتضحية ...

والديّ الفاضلين رحمهما الله برحمته.

إلى من كان دعمه لي بلا حدود..

إلى ينبوع العطاء الذي لا ينضب..

إلى ذخري للأيام..

شريك حياتي زوجي الغالي عارف بوعسلي حفظه الله.

إلى فلذات كبدي اللاتي تبعثن رؤيتهنّ فيّ الحماس: ابنتي مريم ومروه.

إلى نبض القلب ونور العين: ابني عبدالله.

إلى جميع طلبة العلم وأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية في جامعة الخليج العربي.

إلى جميع القائمين على تربية النشء في مملكة الإنسانية الحبيبة... مملكة البحرين.

الباحثة

شكر وتقدير

في البداية أحمد الله على تمام نعمته بعد أن منّ عليّ بإتمام هذه الدراسة، فإني أجد لزاماً عليّ إن كانت لي كلمة شكر وتقدير ووفاء أضعها في صدر هذه الرسالة فإني أسجلها بكل اعتزاز إلى الأستاذ الدكتور موسى النبهان، نائب العميد لشئون الدراسات التربوية وأستاذ القياس النفسي والتقييم بجامعة الخليج العربي، والأستاذ الدكتور العربي بن الفقيه أستاذ علم النفس العصبي، والدكتور جمال الدين محمد الشامي لإشرافهم على هذا العمل، وكافة أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية لما قدموه من عون صادق وتشجيع خلال دراستي بالجامعة.

كما أسجل شكري وتقديري للأستاذة أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي، أستاذ تطوير مناهج العلوم بجامعة البحرين، والأستاذ الدكتور محمد جعفر جمل الليل، أستاذ الإرشاد النفسي بجامعة الخليج العربي، على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، بما يخدم البحث العلمي بشكل عام، والباحثة بشكل خاص. كما وأتوجه بجزيل الشكر والعرفان للدكتور أحمد سعد أستاذ الإحصاء المشارك بجامعة البحرين على توجيهاته القيمة في الجانب الإحصائي، والدكتور شاكر عبد الحميد على ما زودني به من مراجع ودراسات سابقة أثرت هذه الدراسة، والشكر موصول للجنة المراجعة والتدقيق اللغوي بجامعة الخليج العربي، وإلى منسوبي ومنسوبات إدارة التربية والتعليم بمملكة البحرين لما قدموه من خدمات لتسهيل إجراء مهمة الدراسة، وإلى عينة الدراسة في المرحلتين الثانوية والجامعية شاكرة لهم تعاونهم معي أثناء التطبيق.

وإلى زوجي الغالي وأبنائي على تحملهم معي مصاعب الطريق، وتقصيري في رعايتهم خلال هذه الفترة. وبعد.... فلا أدعي أنني قد بلغت ما أروم من الغايات، وحسبي أنني قد حاولت جهدي فالكمال لله تعالى وحده فأعذروني إن أخطأت.

الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين

فاطمة محمد هلال المالكي

إشراف

أ.د. موسى محمد النبهان و أ.د. العربي بن الفقيه و د. جمال الدين محمد الشامي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف)، والتي تُعزى إلى الاختلاف في كل من النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي والتخصص الدراسي ونمط التعلم والتفكير المستخدم، لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية للعام الدراسي 2011-2012). حيث بلغت العينة العشوائية العنقودية للدراسة (1906) طالباً وطالبةً للمرحلتين الثانوية والجامعية، بواقع (1146) طالباً وطالبةً للمرحلة الثانوية (455 علمي، 289 أدبي، 402 تجاري)، أما المرحلة الجامعية (760) طالباً وطالبةً (365 كليات علمية، 395 كليات نظرية). تم استخدام أداتين وهما: استبانة الذكاء الوجداني المطورة للنبهان وكماي، ومقياس أنماط التفكير لتورانسن. وقد تم تحليل البيانات بالمعالجات الإحصائية المناسبة. أسفرت النتائج بالنسبة للمرحلة الثانوية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده لمتغير النوع الاجتماعي باستثناء بعدي التعاطف وإدارة الذات والآخرين لصالح الإناث، ومتغير التخصص الدراسي باستثناء بعد الوعي بالذات لصالح التخصص الأدبي، ومتغير نمط التعلم والتفكير باستثناء بعدي إدارة الذات والآخرين وبعد ضبط العواطف لصالح النمط الأيسر. كذلك أشارت النتائج للمرحلة الجامعية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده لمتغير الجنس باستثناء بعدي الوعي بالذات والدرجة الكلية لصالح الإناث، ومتغير نمط التعلم والتفكير باستثناء بعدي التعاطف والدرجة الكلية لصالح النمط المتكامل. أما بالنسبة للمرحلة الدراسية، فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده باستثناء بعد التعاطف لصالح المرحلة الثانوية، وبعد الوعي بالذات وإدارة الذات والآخرين وضبط العواطف لصالح المرحلة الجامعية. وقد قدمت الباحثة بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات الدالة: الذكاء الوجداني، أنماط التعلم والتفكير، التحصيل الدراسي، مملكة البحرين.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
..... الآية القرآنية	
..... الإهداء	أ
..... شكر وتقدير	ب
..... ملخص الدراسة	ج
..... قائمة المحتويات	د
..... قائمة الجداول	ز
..... قائمة الأشكال	ي
..... قائمة الملاحق	ك
..... الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	23-1
..... المقدمة	2
..... مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	8
..... أهداف الدراسة	11
..... أهمية الدراسة	12
..... مصطلحات الدراسة	16
..... حدود الدراسة	22
..... الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	125 - 24
..... القسم الأول: الإطار النظري	26
..... المحور الأول: الذكاء الوجداني	26
..... ماهية الذكاء الوجداني	26
..... الجذور التاريخية لمفهوم للذكاء الوجداني	31
..... النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني	38
..... الأساس الحيوي البيولوجي للذكاء الوجداني	51
..... الأهمية التعليمية للذكاء الوجداني	54
..... المحور الثاني: أساليب التعلم والتفكير	56

قائمة المحتويات (تابع)

المحتوى	الصفحة
مفهوم التفكير.....	56
التطور التاريخي لمفهوم التفكير.....	58
مفهوم أساليب التفكير.....	63
النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التعلم والتفكير.....	65
الأهمية التعليمية لاستخدام أساليب التعلم والتفكير.....	77
المحور الثالث: التفوق الدراسي.....	79
المسار التاريخي للاهتمام بالتفوق.....	79
تعريف مفهوم التفوق الدراسي.....	80
خصائص المتفوقين دراسياً.....	84
دواعي الاهتمام بالمتفوقين دراسياً.....	87
العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.....	88
أسباب ضعف المستوى الدراسي وعدم التفوق في التحصيل الدراسي.....	89
القسم الثاني: الدراسات السابقة.....	90
المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع الاجتماعي.....	90
المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي.....	96
المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتخصص الدراسي.....	106
المحور الرابع: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير.....	109
المحور الخامس: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرحلة.....	119
التعليق العام على الدراسات السابقة.....	124
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها.....	160-126
منهج الدراسة.....	127
فروض الدراسة.....	128
متغيرات الدراسة.....	129
مجتمع الدراسة وعيناتها.....	130

قائمة المحتويات (تابع)

المحتوى	الصفحة
أدوات الدراسة.....	139
الأساليب الإحصائية المستخدمة.....	153
الخطوات الإجرائية للدراسة.....	153
الفصل الرابع: تحليل النتائج ومناقشتها.....	190-161
أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها.....	162
ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها.....	174
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها.....	185
الفصل الخامس: الخاتمة والتطبيقات التربوية.....	198 - 191
خاتمة الدراسة.....	192
توصيات الدراسة.....	195
دراسات مستقبلية مقترحة.....	197
قائمة المراجع	219 - 199
أولاً: المراجع العربية.....	200
ثانياً: المراجع الأجنبية.....	214
قائمة الملاحق.....	220
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	1

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 1	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني خلال المائة عام الماضية حتى ظهور مفهوم الذكاء الوجداني.....	34
جدول 2	نموذج "ماير وسالوفي (1997)" للذكاء الوجداني.....	45
جدول 3	أهم المميزات للنماذج الثلاثة.....	51
جدول 4	أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1988).....	68
جدول 5	وظائف النصفين الكرويين للمخ (Torrance, 1982).....	74
جدول 6	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية حسب المحافظة والنوع الاجتماعي وعدد المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.....	130
جدول 7	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية حسب النوع الاجتماعي والتخصص لجامعة البحرين.....	131
جدول 8	توزيع عينة الدراسة للمرحلة الثانوية حسب المحافظة والمدرسة والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.....	133
جدول 9	توزيع عينة الدراسة في كليات جامعة البحرين حسب النوع وعدد الشعب المشاركة في الدراسة.....	135
جدول 10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة والتخصص والنوع.....	136
جدول 11	نتائج التحليل العاملي لإبعاد المقياس الأصلي للذكاء الوجداني.....	142
جدول 12	نتائج تقييم الصدق التقاربي والتبايدي للمقياس الأصلي للذكاء الوجداني...	144
جدول 13	نتائج تقييم ثبات المقياس الأصلي للذكاء الوجداني حسب المكون.....	145

قائمة الجداول (تابع)

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 14	صدق البناء بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.....	147
جدول 15	نتائج تقييم ثبات مقياس الذكاء الوجداني حسب المكون وطريقة الثبات على البيئة البحرينية.....	148
جدول 16	مفتاح تصحيح مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير (نموذج A).....	151
جدول 17	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمرحلة الثانوية حسب النوع والتخصص من بعض المدارس في مملكة البحرين للعام الدراسي (2011- 2012)	155
جدول 18	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمرحلة الجامعية حسب النوع والكلية بجامعة البحرين للعام الدراسي (2011- 2012).....	156
جدول 19	التوزيع الكلي للعينة الاستطلاعية للمرحلتين الثانوية والجامعية للعام الدراسي (2011- 2012).....	157
جدول 20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني وأبعاده لطلبة المرحلة الثانوية وفقاً لمستويات متغيرات الدراسة.....	163
جدول 21	جدول الارتباطات بين مكونات ابعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية	164
جدول 22	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية.....	165
جدول 23	نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) للمرحلة الثانوية	166
جدول 24	المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات (شيفيه) للذكاء الوجداني وأبعاده في التخصصات الدراسية (العلمي، الأدبي، والتجاري) للمرحلة الثانوية....	168
جدول 25	المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات (شيفيه) للذكاء الوجداني وأبعاده في أنماط التعلم والتفكير للمرحلة الثانوية.....	168
جدول 26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني وأبعاده لطلبة المرحلة الجامعية وفقاً لمستويات متغيرات الدراسة.....	176

قائمة الجداول (تابع)

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 27	جدول الارتباطات بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الجامعية	177
جدول 28	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الجامعية	178
جدول 29	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمرحلة الجامعية	179
جدول 30	المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات (شيفيه) للذكاء الوجداني وأبعاده في أنماط التعلم والتفكير للمرحلة الجامعية.....	180
جدول 31	المتوسطات والانحرافات المعيارية للمقارنة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لأبعاد الذكاء الوجداني.....	186

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل 1.	النموذج الهرمي لسالوفي وماير (1990)	41
شكل 2.	تقسيم الذكاء العام.....	47
شكل 3.	شكل تخطيطي لنموذج غولمان (2000) لمكونات الذكاء الوجداني.....	50
شكل 4.	العلاقة التكاملية بين الجانب العقلي المنطقي والجانب الانفعالي.....	52
شكل 5.	شكل تخطيطي لأعداد الطلبة في مجتمع الدراسة وعيناتها للعام الدراسي (2011-2012).....	138
شكل 6.	شكل تخطيطي يلخص خطوات الدراسة.....	160

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق أ	توزيع أفراد مجتمع الدراسة في جامعة البحرين حسب التخصص والنوع الاجتماعي للعام الدراسي (2011-2012).....	222
ملحق ب	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من الجامعيين حسب الكلية والنوع في جامعة البحرين للعام الدراسي (2011-2012).....	222
ملحق ج	الموافقة الرسمية على تطبيق أدوات البحث بمدارس وزارة التربية والتعليم	224
ملحق د	الموافقة الرسمية على تطبيق أدوات البحث بجامعة البحرين.....	226
ملحق هـ	رسالة التحكيم.....	228
ملحق و	قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الذكاء الوجداني.....	230
ملحق ز	استمارة التحكيم لمقياس الذكاء الوجداني قبل التعديل.....	232
ملحق ح	الشكل النهائي لمقياس الذكاء الوجداني بعد التعديل.....	237
ملحق ط	استمارة التحكيم لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير قبل التعديل.....	242
ملحق ي	الشكل النهائي لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير بعد التعديل.....	247
ملحق ك	رسالة رسمية بتسهيل مهمة الباحث لرئيس جامعة البحرين ووزير التربية والتعليم.....	252

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

في عصر السماوات المفتوحة التي تموج بالعديد من الأقمار الصناعية التي تحمل المعرفة من أي مكان لآخر في جزء من الثانية، أصبح إلزاماً على تعليمنا ألا يكسب الطلبة مجموعة من المعارف تبقى في الذهن للحظات قصيرة، وإنما يجب أن يكسبهم معنى وبصيرة بالتعلم، وهذا لن يأتي إلا بإيجاد ارتباطات بين تعلم المعرفة والمهارات، وتعلم الاتجاهات والمشاعر. فهذه الارتباطات تمكن المتعلم من إدراك المعنى الشخصي العميق للمعرفة ومن ثم لا تصبح معرفة خاوية، فالوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على الوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها (الفيل، 2008). إذ لوحظ أن العلاقة بين التفكير والوجدان من وجهة نظر الباحثين النفسيين تنقسم إلى فريقين، أحدهما يرى أن الوجدان يقود التفكير وثانيهما يرى أن التفكير يقود الوجدان.

إن الذكاء قدرات وهبها الله للإنسان، وتوجد بدرجات متفاوتة لدى الأفراد. والذكاء يقاس في الغالب باختبار القلم والورقة، و تعبر نتائجه عن ذكاء الفرد الأكاديمي أو المتعلق بالدراسة، ويطلق على هذا الاختبار حاصل الذكاء العقلي Intelligence Quotient ويرمز له بالرمز (IQ) (سيف، 2001). وهناك جزء مهم مفقود في هذا الاختبار يعرف بالذكاء الوجداني أو الذكاء العاطفي Emotional Intelligence ويرمز له بالرمز (EI).

وهذا يقودنا إلى أن الذكاء بتعريفه المجرد لا يستطيع تفسير ظواهر تفوق الإنسان في

مجالات متعددة. الأمر الذي دعا إلى التفكير بنظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences

كما يراه العالم غاردنر Gardner ويرمز له بالرمز (MI). وقد اقترح غاردنر في البداية سبعة أنواع من الذكاء في نظريته عام (1983) وهي:

1. الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence)
2. الذكاء الحركي الجسماني (Bodily Kinesthetic Intelligence)
3. الذكاء المنطقي الحسابي (Logical Mathematical Intelligence)
4. الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence)
5. الذكاء المكاني (Spatial Intelligence)
6. الذكاء الشخصي المتبادل (Inter Personal Intelligence)
7. الذكاء الشخصي الداخلي (Intra Personal Intelligence)

ثم أضاف إليها في العام (1995) عاملاً آخر، أسماه الذكاء الطبيعي. وفي ضوء مفهوم غاردنر عن الذكاءات المتعددة، ورفضه خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وما تبع مفهومه من نظريات أخرى كنظرية ستيرنبرج (1988) Sternberg وغيرها، بدأ مفهوم الذكاء الإنساني يتوسع حيث تخطى بوضوح حدود الذكاء المدرسي الذي تصدى له اختبارات الذكاء التقليدية، إلى نوع جديد أطلق عليه اسم "الذكاء الوجداني" أو "العاطفي". ويضيف سيف (2001) إلى أن الذكاء الشخصي المتبادل والذكاء الشخصي الداخلي جناحان يطلق عليهما الذكاء الاجتماعي Social Intelligence. ففي عام (1920) عرف ثورندايك Thorndike الذكاء على أنه المقدرة على فهم الآخرين والقدرة على التعامل الإنساني معهم. فإذا كان الذكاء الشخصي المتبادل مبنياً على ملاحظة ما يميز الآخرين دوافعهم وأمزجتهم أي كيف نتعامل معهم، فإن الذكاء الشخصي الداخلي

مبني على أساس مقدرة الفرد على فهم ذاته من جميع الوجوه. من هذا المفهوم أُنبعثت جذور "الذكاء الوجداني" أو "العاطفي" (Emotional Intelligence).

أكد الأسير وكفافي (2000) أن التبلور الأول لمصطلح الذكاء الوجداني قد تم على أيدي الباحثين "سالوفي وماير Salovey & Mayer" في العام (1990). وتعتبر أبحاثهما غاية في الأهمية استنتجا منها وصفاً خاصاً للذكاء الوجداني وهو أنه نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن مقدرة الفرد على تطويع عواطفه ومشاعره، وكذلك إدراك وتقدير مشاعر وعواطف الآخرين. كما تضمن تعريفهما قدرات يمكن تصنيفها في خمسة حقول وهي: 1- معرفة وإدراك النفس، 2- قيادة العواطف وتطويعها، 3- تحفيز النفس، 4- التعاطف، 5- العلاقات مع الآخرين.

كما أن عالم النفس بار- أون (Bar-On (2000 قد عرف الذكاء الوجداني على أنه منظومة من المقدرات الشخصية الوجدانية والاجتماعية تؤثر على كفاءة الإنسان للنجاح في مواجهة ضغوط ومتطلبات حياته. ثم زاد الاهتمام بموضوع الذكاء وكان دانيال غولمان (Daniel Golman) عالم نفسي في مجال المخ وعلوم السلوكيات بأمريكا؛ قد درس ما توصل إليه Salovey & Mayer، وكان لكتابه (الذكاء العاطفي) الذي صدر عام (1995) تأثيراً كبيراً في انتشار مصطلح الذكاء الوجداني (علوي، 2011)، وقد عرفه بالقدرة على إدراك مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين وأن نحفز أنفسنا ونروض عواطفنا ونستخدمها بشكل يتيح نجاح أنفسنا وعلاقاتنا (السمادوني، 2007). يرى كذلك أن الذكاء الوجداني يحتوي على قدرات وكفاءات تختلف تماماً عن الذكاء النظري المبني على القدرات المعرفية البحتة، كما يؤمن بأن نجاح الإنسان يعتمد (20%) منه على الذكاء العقلي، و(80%) منه على الذكاء الوجداني. ويرى غولمان أن الذكاء الوجداني مهارات

متعلمة، يعتقد البعض أنها قدرات داخلية، وبهذا يتضمن مفهوم الذكاء لدى غولمان، خمسة أبعاد أساسية، تتضمن داخلها مكونات فرعية (غولمان، 2000) وهي:

البعد الأول: الوعي بالذات وهو قدرة الفرد على معرفة انفعالاته الذاتية وقت حدوثها، بحيث يكون لديه ثراء في حياته الوجدانية، ورؤية واضحة لانفعالاته.

البعد الثاني: إدارة الانفعالات ويقصد به القدرة على معالجة المشاعر المختلفة مثل القلق، والغضب، وتحمل الانفعالات الوجدانية، والتخلص من الانفعالات السلبية.

البعد الثالث: حفز الذات وهو قدرة الفرد على تركيز طاقاته النفسية لإنجاز هدف مقبول، كما تتضمن القدرة على تأجيل الإشباكات وكظم الاندفاعات.

البعد الرابع: التفهم ويقصد به القدرة على معرفة وإدراك مشاعر الآخرين، مما يؤدي إلي التناغم الوجداني معهم، فالتعاطف يساعد الفرد على أن يستجيب بصورة مناسبة للإشارات الاجتماعية، والتي تحدد ما يريده أو يرغب فيه الآخرون.

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية (التعامل مع الآخرين) وهو القدرة على التعامل مع الآخرين بناءً على فهم ومعرفة مشاعرهم.

من ناحية أخرى، نظراً لأهمية موضوع التفكير أيضاً، فقد نال اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بمتغيرات العصر؛ نظراً لتداخله في كل مظاهر الفروق الفردية، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم. فقد ذكر علماء النفس المعرفي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلبة تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف

المعرفية بالتركيز على الأنماط العقلية وأساليب التعلم؛ نظرا لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأنماط معينة عندما نفكر وعندما نتعلم (جروان، 2008).

أما بالنسبة لأساليب أو أنماط التفكير، فقد تزايد الاهتمام في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بدراسة وظائف المخ وأجزائه (الأيمن والأيسر والتكاملي) ومعرفة خواص ومميزات كل جزء، ومتى يستخدم هذا الجزء أكثر من الآخر؟ ومتى يستخدم الجزء التكاملي؟ وذلك لأن لكل جزء من جزأي المخ نمطاً معرفياً معيناً، يتأثر بالثقافة والمعلومات وطرق التربية التي نشأ عليها الفرد. الأمر، الذي يجعله يدرك العالم إدراكاً يتماشى مع الجزء السائد لديه. وعلى الرغم من وجود الجزأين الأيمن والأيسر في المخ إلا أنهما يتكاملان في أداء بعض الوظائف في مواقف عديدة، كحل المشكلات، سواء أكانت مشكلات تعليمية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، وبأنماط عديدة مختلفة تتناسب وطبيعة الموقف المشكل مما يساعد على تحقيق التوافق، سواء أكان التوافق اجتماعياً، أو نفسياً، أو دراسياً (الأنديجاني، 2009).

لقد اختلفت النظريات المفسرة لأنماط التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف الأهداف التي تسعى كل نظرية إلى تحقيقها وتفسيرها (الطيب، 2006). وقد تم طرح العديد من النماذج والنظريات المفسرة لأنماط التفكير ومن أشهرها: نظرية التواءم والتجديد لكيرتون، ونموذج تورانس للسيادة المخية، ونموذج هاريسون وبرامسون، ونظرية قيادة المخ لهيرمان، ونظرية حوكمة العقل الذاتية لستيرنبرج (جروان، 2002).

ما يهمننا في هذه الدراسة هو نموذج تورانس للسيادة المخية الذي أصدره تورانس Torrance عام (1977). فهو يشير إلى أنه نموذج تكاملي لفكرة السيطرة المخية، وهي فكرة نتجت من أبحاث

الدماغ في مجالات علم النفس الفسيولوجي والعصبي، حيث ترى أن هناك وظائف نوعية مختلفة للنصفين الكرويين في المخ. وقد وصف تورانس Torrance أنماط التعلم والتفكير في نموذجه إلى ثلاثة أنماط يختص كل منها بالعمليات العقلية والتعامل مع المعرفة وتجهيز المعلومات أو السلوك كالتالي:

1 - النمط الأيسر: ويسيطر فيه النصف الكروي الأيسر للمخ Left Hemisphere على العملية المعرفية، ويدخل في نطاقها الجانب اللغوي؛ والمنطقي؛ والتحليلي. ويشير تورانس إلى أن الفرد الذي يسود عنده هذا النمط يكون أكثر تحديداً وتأكيذاً، وينتج أعمالاً المتسمة بالتنظيم والتخطيط، والتي تتيح له الاكتشاف المنظم المتدرج، ويعالج المعلومات بطريقة منطقية.

2 - النمط الأيمن: ويسيطر فيه النصف الكروي الأيمن للمخ Right Hemisphere على العمليات المعرفية، وتشمل وظائفه المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية والفرد الذي يسود عنده هذا النمط يميل للابتكار في حل المشكلات، وإلى إعطاء معلومات عن طريق التمثيل والحركة، ويستخدم الخيال في التذكر، ويعالج المعلومات بطريقة غير منطقية.

3 - النمط المتكامل: يعنى التساوي في استخدام وظائف النصفين الكرويين الأيمن والأيسر. وقد حظي هذا النموذج باهتمام الباحثين العرب منذ بداية الثمانيات من القرن الماضي، ومازال الاهتمام به قائماً، ولعله أكثر نماذج أنماط التفكير والتعلم بحثاً ودراسة في البيئات العربية (الشمري، 2002). وعليه لابد من الاهتمام بعملية التعلم وأنماط التفكير ومحاولة تسهيل عملية التعلم وتحسينها، وتنمية تفكير التلاميذ في المدارس وطلبة الجامعات حيث إنّ من أهم أهداف التربية هو تنمية التفكير العلمي والابتكار (مراد؛ عبد الغفار؛ إسماعيل، 1982). وإذ يتميز الفرق الجوهرية

بين وظائف النصفين الكرويين بأن النصف الأيسر يهتم بالعمليات اللفظية والتحليلية والمنطقية، بينما يجهز النصف الأيمن المعلومات بطريقة كلية تكاملية ويهتم بالعمليات المكانية وغير اللفظية (مراد، 1988). لاحظ مراد أن الدراسات السابقة بينت الدور المهم للنصف الأيمن في العمليات الوجدانية والعلاقات الإنسانية والتفاعل مع البيئة، بينما يتركز دور النصف الأيسر في الضبط والتحكم لإحداث التكيف مع البيئة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لاحظت الباحثة وجود نقص لدى الأفراد بشكل عام والنشء في مرحلة المراهقة والشباب بشكل خاص في مستوى مهارات الذكاء الوجداني، وذلك من خلال إشرافها على طلبة كلية البحرين للمعلمين ولقاءاتها وحواراتها مع العديد من الطلبة والمعلمين في المرحلة الثانوية من خلال القيام بجولاتها لمدارس مملكة البحرين الحكومية للبنين والبنات، وكذلك خلال تدريسها لطلبتها بكلية البحرين للمعلمين. فوجدت الباحثة أن الطلبة في هذه المرحلة يعانون من مشكلات عديدة، أغلبها تعزى في جزء كبير منها إلى ضعف قدرتهم على معالجة المعلومات ذات الطابع الوجداني، مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين. وفي هذا السياق يرى غولمان (2000)، أن أحد الأسباب في انتشار هذه المشكلات هو إغفالنا تعليم أبنائنا الأساسيات في التعامل مع الغضب، أو حل الصراعات حلاً إيجابياً، كما أننا لم نعبأ بتعليمهم التعاطف الوجداني مع الآخرين، والسيطرة على الاندفاع، بل ترك ذلك للمصادفات. لذا يرى روبنسون وسكوت (2000)، أن بناء الذكاء الوجداني لأي شخص سيكون له أكبر الأثر عليه طيلة حياته. فالعديد من الآباء والتربويين عندما انزعجوا في الآونة الأخيرة من المشكلات التي يصادفها طلبة المدارس والجامعات والتي تتراوح من احترام الذات

المنخفض، إلى سوء استعمال المخدرات والكحول، إلى الإحباط لجئوا بكل قوة إلى تعليم الطلبة المهارات الضرورية للذكاء الوجداني. ومن هذا الأساس نبه العديد من العلماء (من أمثال غولمان وشابير وماير وسالوفي وبار- أون) إلى التأكيد على ضرورة الاهتمام بالذكاء الوجداني، وتدريب الطلبة على مهاراته بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبار أن هذا النوع من الذكاء هو أحد الوسائل التي تساعد على تجاوز المشكلات التي يتعرض لها طيلة حياته. من هذا المنطلق، انبثقت مشكلة الدراسة في عزوف الباحثين عن الخوض في مجال الذكاء الوجداني الذي ندرت فيه الدراسات والأبحاث والأدبيات بالرغم من أهميته. وذلك لصعوبة الموضوع وحداثته، وكنتيجة لندرة الدراسات في مجال الذكاء الوجداني في البيئة العربية (وهبة، 2006). إذ يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً من حيث تعرضه للبحث والاستقصاء مقارنة مع الذكاء المعرفي. فقد اختلف الباحثون في تحديد ماهيته ولم يقف اختلاف الباحثين عند حد اختلافهم حول طبيعة الذكاء الوجداني فحسب، بل تعارضت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت حول هذا المفهوم في علاقته بمتغيرات بحثية أخرى (محمود ومحمد، 2004).

هناك تضارب في آراء الباحثين حول الفروق بين الذكور والإناث في مكونات الذكاء الوجداني، حيث أكدت بعض الدراسات أن الذكاء الوجداني لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور (النبهان، 2008). بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن الذكور أعلى من الإناث في الذكاء الوجداني (محمد، 2005؛ العمران، 2006). وقد بين محمد (2005) أهمية معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الإنجاز الأكاديمي خاصة بعد التطورات التي مر بها المجتمع وساهمت فيها المرأة بشكل فعال مما عكس بشكل عملي قدرتها على الإنجاز، وأصبحت تتفوق على الذكور في الكثير

من المجالات. في الوقت ذاته، أوضحت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي. بينما أشارت نتائج دراسات قليلة إلى عدم وجود علاقة بينهما (البحيري، 2007؛ أبو العلا، 2004؛ العمران، 2006). وقد بينت نتائج بعض الدراسات أن الذكاء الوجداني ينمو مع العمر حتى يصل قمته نهاية الأربعينات وأوائل الخمسينات (النبهان، 2002). هذا ما أكدت عليه العمران (2006) بأن الكفايات الوجدانية تنمو مع الإنسان مع تقدمه في العمر. وعليه فإن مستوى الذكاء الوجداني أعلى لدى المراهقين الأكبر سناً منه لدى المراهقين الأصغر سناً.

أما بالنسبة لأنماط التعلم والتفكير، فلقد حاول عدد من الباحثين في المجال التربوي إجراء الدراسات في البيئة العربية لبحث الوظائف العقلية والأنماط التي تستخدم في تجهيز المعلومات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (مراد، 1988). إذ أشار مراد إلى أن العديد من هذه الأبحاث أثبتت سيطرة وظائف النصف الكروي الأيسر على الأيمن على السلوك الإنساني. كما لاحظ أيضاً أن عدة دراسات عربية أثبتت أن أنماط التعلم والتفكير والتي تعبر عن الوظائف العقلية للنصفين الكرويين تختلف باختلاف التخصص الدراسي لطلاب الجامعة. وكما أشار البنا والبنا (1990) إلى الحاجة لدراسة العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير وأثره على التحصيل الأكاديمي. ويعتبر الذكاء الوجداني منظومة مفتوحة ومرنة قابلة للنمو والتعديل الذاتي، حيث أن جميع مهارات الذكاء الوجداني متعلمة ويبدأ اكتسابها منذ السنوات الأولى في حياة الطفل، من خلال التربية والتنشئة الاجتماعية السليمة (محمد، 2005). يتضح مما تقدم أهمية معرفة مستويات الذكاء الوجداني للطلبة وبشكل خاص في المرحلتين الثانوية والجامعية لأجل تلبية احتياجاتهم التعليمية. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيسي الآتي:

هل يختلف الذكاء الوجداني وأبعاده لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية باختلاف كل من النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيمن، الأيسر، المتكامل) في مملكة البحرين؟

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يختلف الذكاء الوجداني وأبعاده باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)، والتحصيل الدراسي (متفوقين دراسياً ومنخفضين)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي، وتجاري)، ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيمن، الأيسر، المتكامل) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
2. هل يختلف الذكاء الوجداني وأبعاده باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)، والتحصيل الدراسي (متفوقين دراسياً ومنخفضين)، والتخصص الدراسي (كليات علمية وكليات نظرية)، ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيمن، الأيسر، المتكامل) لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
3. هل يختلف الذكاء الوجداني وأبعاده لدى الطلبة باختلاف المرحلة الدراسية (الثانوية والجامعية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده باختلاف النوع الاجتماعي (الذكور والإناث) للمرحلتين.

2. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده باختلاف التخصصات العلمية والأدبية والتجارية للمرحلة الثانوية، والتخصصات العملية والنظرية للمرحلة الجامعية.
3. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده باختلاف المستوى الدراسي (المتفوقون دراسياً، والمنخفضون) للمرحلتين.
4. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده باختلاف نمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيمن والأيسر والمتكامل) لدى الطلبة في المرحلتين الثانوية والجامعية.
5. تقييم شيوخ أنماط التفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية السائدة لدى هؤلاء الطلبة بمعنى آخر أي من نصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر، أو كليهما) هو المستخدم بشكل أكبر للطلبة في المرحلتين الثانوية والجامعية.
6. التعرف على مدى تأثير اختلاف العمر على هؤلاء الطلبة بمعنى هل التقدم في العمر أو المرحلة يؤدي إلى الحصول على درجات أعلى في الذكاء الوجداني.
7. التعرف على مدى تأثير استخدام نمط معين من التعلم والتفكير (نصفي الدماغ) في درجات الذكاء الوجداني؟
8. التعرف على مدى تأثير التفوق الدراسي (أي درجات عالية من التحصيل الدراسي) لدى الطلبة على درجات الذكاء الوجداني؟ وهو ما اختلفت فيه الدراسات والأبحاث السابقة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها تتناول مفهوم الذكاء الوجداني الذي يلعب دوراً هاماً في نجاح الفرد أكاديمياً ومهنياً كمصطلح حديث نسبياً لا تزال الدراسات والبحوث العربية التي تناولته

قليلة نسبياً، بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به ذلك الذكاء في تشكيل علاقات الفرد الاجتماعية سواء مع زملاء المهنة أو الأقارب أو الأصدقاء (محمود ومحمد، 2004). وقد لوحظ أن بعض الدراسات السابقة اهتمت بالبحث في مكونات الذكاء الوجداني فقط، والبعض الآخر اهتمت بالبحث في علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية. وبشكل خاص تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها تحديداً لموضوع البحث عن الفروق في الذكاء الوجداني وابعاده لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية والتي تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي، ونمط التفكير المستخدم لديهم، وهو من الموضوعات التي قلما تناولتها البحوث العربية بحسب علم الباحثة - على الرغم من أهميتها النظرية والتطبيقية، لذا تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للبحث الوصفي المقارن في مملكة البحرين.

من ناحية أخرى، تساعد معرفة المعلم لأنماط تفكير تلاميذه في اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم، وتجعله أكثر مرونة في تحديد الإستراتيجية أثناء الممارسة الصفية، وكمثال لذلك: أننا نجد أن بمعرفة أنماط التعلم والتفكير يستطيع المعلمون أن يحددوا التعلم والاستذكار المناسبة للطلبة، حسب الفروق الفردية لديهم، وبالتالي يتحقق التفوق الدراسي الذي يعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم. وعليه يمكن تمثيل أهمية البحث بشكل تفصيلي في قسمين رئيسيين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من الجوانب الآتية:

- 1- دراسة مرحلتين تعليميتين مهمتين هما المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية التي تعد من أهم وأصعب المراحل التعليمية في حياة الفرد.
- 2- تناول مفهوم الذكاء الوجداني الذي يعتبر مفهوم حديث نسبياً وله تأثير في أداء الفرد ونجاحه الأكاديمي والمهني.
- 3- تعتبر من الدراسات المهمة التي ستكشف عن مؤشرات الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية في مملكة البحرين.
- 4- تمكين المعلم أو الأستاذ الجامعي من تنمية الذكاء الوجداني عن طريق استخدام نمط التعلم والتفكير المناسب لطلبته.
- 5- تعتبر من الدراسات المهمة التي سترصد اختلاف الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية (عينة البحث) باختلاف نمط التفكير المستخدم (نصفي الدماغ) في مملكة البحرين.
- 6- فتح المجال أمام الباحثين في علم النفس والتربية لدراسة هذا المفهوم الجديد وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.
- 7- تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية في ظل ندرة البحوث والدراسات العربية المهمة بدراسة أنماط التعلم والتفكير في ضوء نموذج تورانس على حد علم الباحثة.
- 8- تساعد معرفة أنماط تفكير الطلبة المعلمين في معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلبة، وبالتالي قد تسهم في تصميم وإعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم.
- 9- أن نتائج هذه الدراسة تسهم في معرفة الفروق الفردية بين الجنسين في أنماط التعلم والتفكير للمرحلتين الثانوية والجامعية.

- 10- أن فهم المدرس لأنماط التفكير يساعده على إحداث التطوير الشامل لشخصية الطلبة، لأن ذلك يعمل على تنظيم الطلبة في مجموعات حسب نشاطهم وقدراتهم العقلية وأنماط تفكيرهم.
- 11- كذلك نتائج هذه الدراسة قد تساعد المعلمين والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المعنيين بالسلوك الإنساني في التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد النفسي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية)

تكتسب هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من الجوانب الآتية:

1. دعم مقياس الذكاء الوجداني (نسخة الشباب) الذي قننه النبهان وكمالي (2003) والذي تم تطبيقه في جامعة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي (2001-2002).
2. تعتبر عينة الدراسة المكونة من المراهقين والشباب من المراحل المهمة التي تقع على عاتقهم مسؤولية المجتمع في المستقبل.
3. سوف تُوجه نتائج هذه الدراسة أنظار القائمين على تنشئة وتربية الشباب نحو أهمية الذكاء الوجداني في رعاية وتنمية القدرات الوجدانية لهذه الفئة العمرية.
4. توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى دور الذكاء الوجداني في تفوق الطلبة دراسياً وذلك بتنمية وتحسين مكونات الذكاء الوجداني للطلبة في المرحلتين الثانوية والجامعية.
5. مساعدة التربويين والقائمين على العملية التعليمية على فهم مدى تعقيد عملية التعلم، ومحاولة مواجهة هذه التحديات بزيادة التنوع في المناهج وطرق التدريس لإعداد الطلبة لأنماط تعلم وتفكير جديدة.

6. يساعد طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية على فهم ذاتهم لاختيار النمط الأنسب لتفكيرهم واستخدامه في مجالات الحياة المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة عدداً من المصطلحات وفيما يلي تعريفها حسب الدراسات وتعريف الباحثة لكل منها:

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

اهتم الباحثون في الفترة الأخيرة اهتماماً كبيراً بتعريف الذكاء الوجداني لما له من فائدة كبيرة في التنبؤ بكفاءة الأفراد في حياتهم العملية والعلمية، فعرّفه بار - أون (1998) Bar-On "بأنه عبارة عن مجموعة من القدرات غير المعرفية، الكفاءات والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد للتوافق مع متطلبات البيئة وضغوطها" (ص. 2).

بينما عرف كل من سالوفي وماير (1990) Salovey & Mayer الذكاء الوجداني على أنه عبارة عن قدرة على رصد الفرد لمشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر وانفعالات الآخرين، وأن يميز بينهما، وأن يستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته. ولكن يعرف الباحثان عبد الوهاب والوليلي (2011) في دراستهما عن علاقة عادات العقل المنتجة بالذكاء الوجداني "أنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الذكاء الوجداني، وتعد الدرجات المرتفعة دليل على أن الفرد يتمتع بقدرة على التعبير عن انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها بشكل سليم" (ص. 236)؛ بينما يعرف الذكاء الوجداني (مبيضين، 2009) تعريفاً إجرائياً بأنه الدرجة التي

يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الوجداني وهو المكون من خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وإدارة الانفعالات، والدافعية.

وقد تبنت الدراسة الحالية تعريف الذكاء الوجداني الذي اقترحه غولمان (1995)، والذي يشير بأنه قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. ويشمل المفهوم، كما عبر عنه غولمان بأن له خمسة مجالات وهي: (1) الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات، (2) إدارة الانفعالات أي التخلص من الانفعالات السلبية، وسماها فيما بعد بتنظيم الذات، (3) حفز الذات كتأجيل الإشباع، (4) التعاطف استشعار انفعالات الآخرين، (5) التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية.

وسوف يتم قياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في البحث الذي أعده النبهان (2002) والذي يتكون من أربعة أبعاد أساسية وهي التعاطف، والوعي بالذات، وإدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف.

أنماط التعلم والتفكير Thinking and Learning Styles

يعرف ستيرنبرج (2004) نمط التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة وإنما تفضيل لاستخدام القدرات. فنمط التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، كما أن أنماط التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلبة. ويقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر والأيمن أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية وتجهيز المعلومات أو السلوك (مراد ومصطفى، 1982).

النمط الأيسر

يقصد به استخدام وظائف النصف الكروي الأيسر وسيطرته على العمليات العقلية التي تشمل المواد اللفظية، والمنطقية والتحليلية (مراد ومصطفى، 1982). كما بين البنا والبنا (1990) أن الفرد ذا النمط (الأسلوب) الأيسر يميل لأن يكون محدداً، نظامياً، في التفكير والتعلم، ويفضل الأعمال المنظمة المخططة التي يمكنه فيها الاكتشاف المنظم المتدرج عن طريق تذكر المعلومات بطريقة لفظية، لكي يجد الحقائق المعنية ويرتب الأفكار في صورة خطة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات.

النمط الأيمن

يقصد به استخدام وظائف النصف الكروي الأيمن التي تشمل المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية (مراد ومصطفى، 1982). وقد بين البنا والبنا (1990) أن الفرد ذا النمط (الأسلوب) الأيمن يميل لأن يكون غير محدد، ويفضل الأعمال غير المنتهية والتي يستطيع من خلالها الاستكشاف (الإبداع) عن طريق استرجاع المعلومات المكانية لكي يحدد الأفكار العامة التي توضح العلاقات في صورة موجزة تساعده على إنتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية ومن ثم يستطيع ابتكار شيء ما.

النمط المتكامل

يعني التساوي في استخدام وظائف النصفين الأيسر والأيمن (مراد، 1988). وقد تبنت

الدراسة الحالية تعريف نمط التفكير المتكامل على أنه الطريقة المفضلة التي يستخدمها ويوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، وسيقاس إجرائياً بميل الفرد إلى استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ أكثر من الآخر مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها من مفاتيح التصحيح لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير.

التحصيل الدراسي Academic Achievement

يعرف في قاموس اللغة بأنه "النجاح في تحقيق هدف ما أو الوصول إلى النتائج المرجوة من جهد ما، والتحصيل الدراسي هو النجاح في تحصيل درجات دراسية خلال فترة من العام الدراسي في المدرسة أو الجامعة بعد بذل جهد في إنجازها" Longman Dic (أورد في: وهبة، 2006).

أما عبد الوهاب والوليلي (2011) فيعرفا التحصيل بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية، والتي تعبر عن إجمالي ما اكتسبه من معارف ومهارات وخبرات خلال الفصلين الدراسيين" (ص. 236)؛ بينما المزروع (2007) فترى أنه يمكن حساب التحصيل الدراسي على أنه هو التقدير العام، حيث قسمت مستوى التحصيل إلى مستويين:

- التحصيل الأعلى، ويتمثل ذلك في الحاصلين على تقدير: (ممتاز - جيد جداً).

- التحصيل الأدنى، ويتمثل ذلك في الحاصلين على تقدير: (جيد - مقبول) (ص. 19).

فالتعريف الإجرائي الذي تبنته الباحثة للتحصيل الدراسي هو الدرجة أو النتيجة التي سيحصل عليها الطالب بعد أداء أو أنجاز مهمة تطلب منه من قبل المعلم كامتحان أو واجب دراسي، وترصد له كإنجاز أكاديمي أو تحصيل دراسي.

التفوق الدراسي

يشكل التحصيل الدراسي معياراً للتفوق العقلي، مقبولاً وشاملاً في كثير من دول العالم، فالتفوق العقلي يعرف من خلال الامتياز في التحصيل في أي مجال من مجالات النشاط، على أن يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد (علوي، 2011). كما يشير محمد (2003) على أن التفوق العقلي يشتمل على التفوق الدراسي وهو القدرة الموروثة أو المكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية، كذلك عرفه على أنه الفرد الذي لديه قدرة أو استعداد طبيعي. بينما يعرف الزيات (2002) التفوق على أنه امتلاك الفرد الإمكانيات اللازمة لتحقيق إنجازات غير عادية في أي مجال من المجالات المختلفة عن الجماعة بما تشمله من قدرات عقلية ابتكارية في الموسيقى أو الفن، أو المهارات الاجتماعية أو القيادة أو التحصيل الأكاديمي المعرفي والمهاري. ويشير التفوق إلى الأفراد الذين لديهم قدرات وإنجازات يتفوقون فيها على الآخرين، والذين يمثلون الأطفال اللماحين في الفصل والأبطال الرياضيين والموسيقيين، والذين يحرزون درجة أو أكثر في مستوى الذكاء وأصحاب الموهبة المتميزة في الأداء (Santrock, 1997). لذا فالتعريف الإجرائي للتفوق الدراسي في هذه الدراسة هو التوصل إلى مستوى مرتفع في التحصيل أو الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران، حيث سيتم تقسيم الطلبة في مجموعتين، مجموعة الطلبة المتفوقين دراسياً، ومجموعة الطلبة المنخفضين دراسياً، وفقاً لإنجازهم أو تحصيلهم الدراسي.

المتفوقون دراسياً

تعددت التعريفات التي تناولت تعريف المتفوقين دراسياً، وأن اختلفت في تحديد مستوى المتفوق دراسياً إلا أنها تُجمع على أن يكون الطالب متميزاً عن مجموعته العمرية. فمنهم من عرف المتفوقين

دراسياً على أنهم الذين يحرزون تقدماً في المدرسة أو الجامعة في التحصيل الدراسي (مخمر، 2012). أما النفيعي (2009) فقد حدد المتفوقين عقلياً في دراسته على أنهم الطلبة الحاصلون على نسبة تحصيل أكاديمي تصل إلى (85% فأكثر) في كل من المجموع الكلي لاختبارات نهاية الصف الدراسي السابق، واختبارات الفصل الدراسي الأول في صفه. بينما عرّفت الجمعية الأمريكية المتفوق بأنه الذي يتمكن من القيام بأداء متميز بدرجة ملحوظة ودائمة، مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها (Stanford University). كما عرف حامد (1998) المتفوق بأنه التلميذ الذي يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل (15%-20%) من المجموعة التي ينتمي إليها، أو الذي يتميز بقدرة عقلية غير عادية وذكاء مرتفع يبدأ من (120) فأكثر، وأداء متميز وتفكير ابتكاري وإبداعي عالي. ولكن بينما عرفه مارلاند (Marland, 1992) بأنه الطالب الذي يُظهر أداءً متميزاً في التحصيل الأكاديمي وفي واحدة من القدرات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي المتخصص، التفكير الابتكاري، القدرة القيادية، المهارات الفنية والحركية. في حين يرى الروسان (1998) أن الطالب يعتبر متفوقاً دراسياً إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن (90%) في الاختبارات التحصيلية.

المنخفضون دراسياً

يقصد بالطلبة المنخفضين دراسياً بأنهم الطلبة الحاصلون على درجات أقل من أقرانهم المتفوقين، والذين لا تصل نسبة تحصيلهم الأكاديمي إلى (85%) في المجموع الكلي لاختبارات مواد الصف السابق (النفيعي، 2009). ولكن اعتمدت الباحثة في تقسيم الطلبة إجرائياً في هذه الدراسة وفقاً للأربعاءات وبحسب المعدل التراكمي للفصل الدراسي الأخير.

- المتفوقون دراسياً: تضم الفئة التي حصلت على معدل يعادل أو يساوي (88%) فما فوق في المرحلة الثانوية، بينما في المرحلة الجامعية هم الحاصلون على معدل (3.2175) فما فوق.
- المنخفضون دراسياً: تضم الفئة التي حصلت على معدل (69%) فما دون في المرحلة الثانوية، بينما في المرحلة الجامعية هم الحاصلون على معدل (2.32) فما دون.
- العاديون: تضم الفئة التي تقع معدلاتهم في المنتصف بين المتفوقين دراسياً والمنخفضين وقد تم استبعادهم لعدم شمولهم في الدراسة.

المرحلة الدراسية

تعرف المرحلة الدراسية على أنها المستوى التعليمي بحسب النظام التعليمي في مملكة البحرين (علوي، 2011). وقد أقتصرت الدراسة الحالية على المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

التخصص الدراسي

يقصد به مجال دراسة الطالب/ الطالبة بالمدرسة (علمي، أدبي، تجاري)، أو تخصصه بالجامعة أي الكلية التي ينتمي إليها من بين الكليات الموجودة بجامعة البحرين وهي: (الآداب، العلوم، الحقوق، التعليم التطبيقي، كلية البحرين للمعلمين، إدارة الأعمال، الهندسة، التربية الرياضية والعلاج الطبيعي، تقنية المعلومات، العلوم الصحية)، وقد قسمت إلى قسمين: كليات نظرية، وكليات عملية.

حدود البحث:

تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بما يلي:

الحدود البشرية

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصف الحادي عشر للمرحلة الثانوية العامة في مدارس البحرين الحكومية للمحافظات الخمس، فالدراسة لا تشمل طلبة المراحل التعليمية الأخرى والمدارس الخاصة، كما أن الدراسة الحالية تقتصر على السنة الدراسية الثالثة لطلبة جامعة البحرين بجميع التخصصات ولا تشمل طلبة الجامعات الخاصة.

الحدود المكانية

تقتصر الدراسة على طلبة المدارس الثانوية الحكومية بمملكة البحرين في مختلف المحافظات الخمس وجامعة البحرين، والتي تعد الجامعة الحكومية الوحيدة في المملكة.

الحدود الزمانية

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2011-2012).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

القسم الأول: الإطار النظري

المحور الأول: الذكاء الوجداني

- ماهية الذكاء الوجداني
- الجذور التاريخية لمفهوم الذكاء الوجداني
- النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني
- الأساس الحيوي البيولوجي للذكاء الوجداني
- الأهمية التعليمية للذكاء الوجداني

المحور الثاني: أساليب التعلم والتفكير

- مفهوم التفكير
- التطور التاريخي لمفهوم التفكير
- مفهوم أساليب التفكير
- النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التعلم والتفكير
- الأهمية التعليمية لاستخدام أساليب التعلم والتفكير

المحور الثالث: التفوق الدراسي

- المسار التاريخي للاهتمام بالتفوق
- تعريف مفهوم التفوق الدراسي
- خصائص المتفوقين دراسياً
- دواعي الاهتمام بالمتفوقين دراسياً
- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي
- أسباب ضعف المستوى الدراسي وعدم التفوق في التحصيل الدراسي

القسم الثاني: الدراسات السابقة

- المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع الاجتماعي
- المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي
- المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتخصص الدراسي
- المحور الرابع: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير
- المحور الخامس: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرحلة
- تعليق عام على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى تحديد الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد تناولت الباحثة هذا الفصل في قسمين هما:

القسم الأول: الإطار النظري

ويشمل هذا القسم ثلاثة محاور رئيسية، المحور الأول: ويتناول الذكاء الوجداني من حيث ماهيته وتطوره التاريخي، وكذلك النظريات والنماذج المفسرة والأساس الحيوي البيولوجي له، وأهمية الذكاء الوجداني للفرد بشكل عام وللطالب بشكل خاص. أما المحور الثاني: فقد خصص لعرض أنماط التعلم والتفكير مفهومه وأساليبه وتطوره التاريخي، النظريات والنماذج المفسرة له، وخصائص كل نظرية على حده، وقد تبنت الباحثة نموذج تورانس للسيادة المخية الذي هو موضوع البحث بالتفصيل، ثم تطرقت إلى الأهمية التعليمية لاستخدام أساليب التعلم والتفكير. وأخيراً المحور الثالث: فيتناول التفوق الدراسي، وذلك من حيث تعريف التفوق الدراسي والمسار التاريخي للاهتمام بالمتفوقين دراسياً، والنظريات المفسرة للتفوق الدراسي وخصائص المتفوقين دراسياً ودواعي الاهتمام بالمتفوقين دراسياً والعوامل المؤثرة بالتفوق الدراسي وأسباب عدم التفوق في التحصيل الدراسي.

المحور الأول: الذكاء الوجداني

ماهية الذكاء الوجداني:

ينطلق الباحثون في علوم الأعصاب بشتى التخصصات من فكرة أن الدماغ الذي يفكر ويحسب ويقرر هو نفسه الذي يضحك ويبكي ويحب ويغضب ويفرح، فكون الإنسان عقلاً، لا يعني أنه ينقطع عن انفعالاته، فغياب الانفعالات والمشاعر يمنعنا أن نكون أذكاء. ومن هنا تولدت فكرة الذكاء الوجداني التي تشهد اهتماماً كبيراً من قبل الاختصاصيين، لذا يبدأ الكاتب دانييل غولمان في كتابه الشهير "الذكاء العاطفي" بقول أرسطو إن يغضب أي إنسان، فهذا أمر سهل لكن أن تغضب من الشخص المناسب، وفي المكان المناسب، وللهدف المناسب، وبالأسلوب المناسب، فليس هذا بالأمر السهل (غولمان، 2000). فقديماً نظر علماء النفس إلى الوجدان أو الانفعال على أنه متغير غير منظم ومشوش، ويصعب ضبطه والسيطرة عليه، وأنه يتناقض مع التفكير المنطقي. وسادت هذه النظرة منذ القرن الثامن عشر وسميت "بحركة العقلنة" التي لا ترى للوجدان دوراً يذكر في نجاح الفرد، وتبعاً لذلك فقد اقتصر مفهوم الذكاء لدى كثير من الباحثين لفترة طويلة على المجال المعرفي كالتفكير المجرد، والاستدلال، والحكم، والذاكرة. غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض علماء النفس الذين رأوا أن سيطرة المدرسة المعرفية على حساب الجوانب الانفعالية للفرد قد يؤدي إلى اختلال النظرة المتزنة للإنسان باعتباره كائن يجمع بين العقل والوجدان (الخضر، 2008).

لقد بدأ مصطلح "الذكاء الوجداني" في الولايات المتحدة الأمريكية قبل عشرين عام ذلك عندما لاحظ علماء النفس والسلوك أن نجاح الفرد وسعادته في الحياة لا يتوقفان على ذكائه العقلي فقط، وإنما على صفات ومهارات قد توجد وقد لا توجد عند الأشخاص الأذكاء وأطلق العلماء على هذه الصفات والمهارات اسم الذكاء الوجداني، فيقول العلماء: إننا نملك عقليين، عقل يفكر وعقل يشعر، ولكن المتتبع لهذا الموضوع سيرى أن الذكاء ارتبط إلى عهد قريب ارتباطاً وثيقاً بالجانب

العقلي المعرفي في الشخصية، ويعد هذا النوع من الذكاء، والذي يسمى أيضاً الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، وذكاء المشاعر، مفهوماً يكتنفه بعض الغموض عند الكثير من الناس، فهو يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الوجداني، لذلك من المفيد أن نعرف أولاً الترجمة العربية للمصطلح Emotional Intelligence حيث وردت العديد من الترجمات فالبعض ترجم الكلمة بالذكاء العاطفي، في حين البعض ترجمها بالذكاء الوجداني، وآخرون بالذكاء الانفعالي، وتري الباحثة بأن الذكاء الوجداني هو أكثر ملاءمة حيث تتسق هذه التسمية مع التقسيم الذي افترضه علماء النفس منذ القدم إلى النفس الإنسانية باعتبارها عقلاً ووجداناً، وبالتالي يمكن أن يقابل مصطلح الذكاء الوجداني مصطلح الوجدان، كما تم مقابل الذكاء العقلي بمصطلح العقل (الخضر، 2008). ولذلك يعد ما قدمه ماير وسالوفي (1990) Mayer & Salovey مثلاً على اتجاه أكثر علمية وحذراً في تناول الذكاء الوجداني، وهما أول من طرح مصطلح الذكاء الوجداني؛ وقد عرفا هذا المصطلح مبدئياً على أنه: نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على توجيه مشاعر الفرد والآخرين، والتمييز بينهما واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير وسلوكيات الفرد، ويعد هذا التعريف اللبنة الأساسية في التصور الذي قدمه فيما بعد العالمان ماير وسالوفي (2004) Mayer & Salovey.

فقد عرف غولمان (1995) Goleman الذكاء الوجداني " بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني في كافة شؤون الحياة". ويتضمن الذكاء الوجداني لدى غولمان خمسة أبعاد هي:

- 1- الوعي بالذات، أي معرفة انفعالات الذات.
- 2- إدارة الذات، أي التخلص من الانفعالات السلبية.

3- حفز الذات، أي تأجيل الإشباع.

4- التعاطف، أي استشعار انفعالات الآخرين.

5- التعامل مع الآخرين، أي المهارات الاجتماعية (ص. 166).

أما ماير وسالوفي (1990) Mayer & Salovey فيران أن الذكاء الوجداني يجمع بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي للفرد فهو يشمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على توليد الانفعالات، أو الوصول إليها، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي. ويصف ماير وآخرون (2004) Mayer, et al الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بإدراك الانفعالات واستخدامها في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات.

أما البعض الآخر فيعرف الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين أو قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه ولمن حوله (العتيبي، 2006). بينما يعرفا الأعسر وكفاقي (2000) الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات التي تمكن الفرد من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين (ص. 43)؛ ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية والوجدانية انطلاقاً من هذه المهارات. ويرى كل من هيك ودوليوكس Higg & Dulewicz أن الذكاء الوجداني هو معرفة الفرد مشاعره، وكيفية توظيفها، من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف، والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم (الخضر، 2002). ويرى سيمور Seymour أن معظم الناس يعتقدون أن انفعالاتهم ما هي إلا ردة فعل تلقائي تجاه المواقف،

بينما قلة منهم أدركوا أن الانفعالات تتحدد بما يفكر فيه الفرد (عبد الغفار، 2003). فالقدرة على الانفعالات يعد عاملاً مهماً، ذلك لتأثير الانفعالات على التفكير. فالانفعالات السيئة أو المزاج السيئ يأتي بتفكير سيئ، فبعض التلاميذ أثناء الامتحانات يعانون من مشاعر القلق والخوف والرغبة، مما قد يفقددهم القدرة على الإجابة الصحيحة، ويجعل عقولهم غير قادرة على التفكير السليم، ويبين هذا مدى تأثير العقل الانفعالي Emotional Brain على العقل المفكر Thinking Brain (روبنس وسكوت، 2000).

من خلال العرض السابق لمفهوم الذكاء الوجداني نجد أن المفاهيم وإن اختلفت في طريقة عرضها إلا أن جميعها تسعى إلى فهم انفعالات الفرد لنفسه، وللآخرين وإدارة النفس بفعالية ومهارة وكفاءة والاستفادة منها في حفز الذات بطريقة تفاؤلية تؤثر في قدرة الفرد على النجاح ومواجهة ضغوط الحياة والبيئة. ولذلك يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني مفهوماً حديثاً نسبياً، وإن التعاريف التي تم رصدها تؤكد هذا الغموض، وقد انقسمت على نفسها في ضوء النظرية الفلسفية التي بُني عليها هذا المفهوم، إلى قسمين فالقسم الأول: ينظر أصحابه للذكاء الوجداني على أنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل في المواقف الحياتية. ومن أمثلة أصحاب هذا الاتجاه سالوفي وماير (1993,1997) Salovy & Mayer. أما القسم الثاني: وينظر أصحاب هذا الرأي للذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة. ومن أصحاب هذا الاتجاه غولمان (1995) Goleman وبار- أون (1997) Bar-On ، (محمود، 2006).

ويذكر أوجاستو وآخرون (Augusto et al 2008) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين رئيسين الأول: يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار المهمة في حد ذاتها، فهي تعد بداية لفتح جانب جديد في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية. والثاني: أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، كما يرتبط الذكاء الوجداني بمهارات داخل الشخص نفسه مثل تنظيم المزاج وانخفاض مستوى الضغوط والقلق.

وبالطبع فإن هناك تفاوتاً بين الأفراد في مستوى الذكاء الوجداني كما هو الحال في الذكاء العقلي، كما أن هناك تفاوتاً في مستوى هذين النوعين لدى الفرد الواحد فقد يكون الشخص من ذوي القدرات العقلية المرتفعة بينما يكون منخفض الذكاء الوجداني، حيث إن الذكاء الوجداني لا يرتبط بنسبة الذكاء العقلي المعروفة (الوليلي وعبدالوهاب، 2011).

الجزور التاريخية لمفهوم للذكاء الوجداني:

نرى أن الذكاء الوجداني ليس وليد الساعة، ولكنه قديم منذ خلق البشرية، فعلى المستوى الديني، فقد أشار القرآن الكريم في الكثير من الآيات التي تدل على قدرة الشخص على التعامل مع الآخرين والتصرف بحكمة في المواقف الإنسانية لقوله تعالى: {والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين}، (سورة آل عمران، 143) وقال تعالى: {خذ العفو وأمر بالمعروف وأعرض عن الجاهلين}، (سورة فُصِّلَتْ، 34-35)، هذه الآيات تدل على أن ديننا الحنيف قد سبق العلم

باستخدام الذكاء الوجداني في تصرفاتنا فأمر الإنسان أن يملك نفسه عند الغضب ويحسن التصرف في انفعالاته ويعامل الناس بالرفق والهون حتى وإن لم يستحق ذلك فهذه هي الحكمة في التصرف والتكيف مع الآخرين.

وقد زخرت السنة النبوية بالأحاديث النبوية الشريفة أيضاً التي تتضمن مؤشرات عن الذكاء الوجداني وأهميته في الفرد والجماعة، منها عن النعمان بن بشير عن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى". وعن أبي هريرة (رضي الله عنه) عن النبي (صلى الله عليه وسلم) أنه قال: "ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" (صحيح مسلم، بشرح النووي، ج16، ص. 134).

ومن قصص الأنبياء- صلوات الله عليهم- من المنقول عن سيدنا سليمان-عليه السلام- عن نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) أنه قال: خرجت امرأتان معهما صبيان لهما فعدا الذئب على أحدهما فأخذ ولدها فأصبحتا تختصمان في الصبي الباقي إلى داود- عليه السلام- فقاضى به للكبرى منهما، فمرتاً على سليمان فقال: كيف آمركما فقصتا عليه، فقال: انتوني بالسكين أشق الغلام بينهما، فقالت الصغرى: أتشفه؟! قال: نعم! فقالت: لا تفعل، حظي منه لها قال: هو ابنك. فقاضى به لها. فهذا التصرف دليل على أن النبي سليمان استشعر بانفعال المرأة الصغرى فتعاطف معها، فالتعاطف يقوم على أساس الوعي بالذات وضبط الذات ومعرفة وفهم الانفعالات فبقدر ما نكون قادرين على تقبل مشاعرنا وإدراكها نكون قادرين على قراءة مشاعر الآخرين (النمر، 2006).

وعلى المستوى العالمي يُذكر أن جذور التفكير في وجود الذكاء الوجداني انبعث منذ العصور القديمة، في دول عديدة. فقد أهتم علماء النفس منذ زمن طويل بدراسة النفس الإنسانية ومكوناتها، حيث يرى بعض المختصين في هذا المجال أن النفس الإنسانية تركز على جانبين رئيسيين، هما الجانب العقلي وما يتضمنه من ذكاءات وقدرات وسمات عقلية يتسم بها وتمتلكها الشخصية، والجانب الوجداني وما يحتويه من صراعات شعورية، وانفعالات وعواطف ومشاعر سلبية وإيجابية يعبر عنها بأنماط سلوكية مختلفة (علوي، 2011). في حين قسمها آخرون إلى ثلاثة أقسام في شكل دوائر متشابكة هي المعرفة والوجدان والسلوك (علاونة، 2004).

والى وقت قريب كانت دائرة المعرفة تحظى بتقدير أعلى، فتعتبر المحرك الأساسي والرئيس للسلوك، وإن دائرتي الوجدان والسلوك هما تابعتان لدائرة المعرفة، باعتبار أن الفكرة هي الأساس في أي شيء لأنها نتاج العقل، والعقل هو المدبر لكل نشاطات الإنسان بينما ينظر للوجدان على أنه متغير غير منظم ومشوش ويصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يتناقض مع التفكير المنطقي، فالمشاعر والعواطف نقط ضعف في الإنسان عليه أن يبذل الجهد ليتحكم فيها.

ومن ثم كان الإنسان يُقَيَّم من حيث ذكائه العقلي. والمتتبع لتاريخ دراسة الذكاء يلمح ذلك بوضوح، فقد أهتم الكثير من العاملين في مجال علم النفس بدراسة القدرات العقلية للأفراد على مدى سنوات طويلة (علوي، 2011).

وقد لخصت الباحثة جدول (1) من تصميمها الجذور التاريخية للذكاء الوجداني عند بعض علماء النفس ممن درسوا موضوع الذكاء.

جدول 1

التطور التاريخي لمفهوم الذكاء خلال المائة عام الماضية حتى ظهور مفهوم الذكاء الوجداني.

علماء النفس	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
سقراط (الفلسفة اليونانية)	"اعرف نفسك" إنها مقولة وجدها سقراط منقوشة على جدران معبد "دلفي" بأثينا لحكيم آخر مجهول عاش قبله ببضع مئات السنين، هذه المقولة هي حجر الزاوية في الذكاء الوجداني وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها، أي الاهتمام بالوجدان ومعرفة النفس والآخرين، كان منذ العصور الأولى قبل استقلال العلوم عن الفلسفة (الأعسر وكفافي، 2000).
علماء القرن الثامن عشر	يرى علماء هذا القرن أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة وهي: 1- المعرفة: وتشمل العمليات المعرفية مثل التفكير والذاكرة واتخاذ القرارات وغيرها. 2- العاطفة: وتشمل الانفعالات والنواحي المزاجية مثل الفرح والحزن والإحباط وعدم التحمل. 3- الدافعية: وتشمل الدوافع البيولوجية (نور الهبي، 2009).
ألفريد بينية (1904)	قام بتصميم اختبار لتمييز الأطفال العاديين من الأطفال المعوقين عقلياً في المصحات والمدارس الابتدائية في باريس لدراسة عمليات التفكير والقدرة على تقدير الأمور، متجنباً بذلك تحديد مفهوم الذكاء ثم قام بنشر اختباره في عام 1905 (طه، 2006).
فرنسيس غالتون (1905)	قام بإنشاء مختبر لقياس الذكاء في لندن، لإيمانه بأن القياس الكمي هو المحك الأول لأي دراسة علمية وأنه يلعب دوراً في دراسة القدرات العقلية عن طريق القياس التجريبي المعملية لبعض الوظائف السيكلوجية البسيطة (حسين، 2003).
ثورانديك (1930-1920)	اعتبر الذكاء الوجداني هو ذكاء اجتماعي أي فهم وإدارة الآخرين للتصرف بحكمه في العلاقات الإنسانية، وقد ميز بين ثلاثة أنواع للذكاء: الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي (جابر، 1999).

جدول 1 (تابع)

علماء النفس	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
سييرمان (1927)	قام بقياس مفهوم الذكاء في إطار نظرية العاملين: إن كل مظاهر النشاط العقلي تشترك في عناصر أساسية مشتركة عرفها بالعامل العام، وهو طاقة عقلية تشمل النشاطات العقلية للإنسان كإفهامه. وأوجد عامل آخر هو العامل الخاص: ويشمل مهارات خاصة كالقدرة اللفظية والعديدية والاستدلال والابتكار. فأسس نظريته أن جميع الأنشطة العقلية تشترك في وظيفة واحدة وهي التفكير (أبو حطب، 1996).
ثيرسون (1938)	قام بقياس الذكاء ضمن القدرات العقلية الأولية وهي: القدرة اللغوية، والقدرة اللفظية، والقدرة المكانية، والقدرة على التذكر، والقدرة الاستدلالية الاستقرائية المكانية (Thurstone, 1941).
دايفيد ويكسلر (1943-1940)	عرف الذكاء بأنه القدرة على التصرف، وعلى التفكير بعقلانية مع البيئة المحيطة بفاعلية. أكد بضرورة القدرات العاطفية للتنبؤ بنجاح الشخص في الحياة. وفي الفترة بين (1947-1967) أصدر العديد من المقاييس: 1- منها مقياس ويكسلر للمراهقين في العام (1947)، 2- مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال في العام (1949)، 3- مقياس ويكسلر للراشدين في العام (1955)، 4- مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال الصغار في العام (1967) (نور الهي، 2009).
ويديك (1947)	تري في دراستها إن الذكاء قدرة نفسية، فأدراك الأشخاص الآخرين يتطلب من الشخص المدرك قدر كافٍ من الاستبصار بدوافعه ومشاعره فاهتمت بالذكاء الشخصي ولم تدرس قياسه (أبو حطب، 1996).
جيلفورد (1967-1956)	تبني نظرية العوامل المتعددة في تكوين الذكاء وطور نموذج في منظومة أطلق عليها (بنية العقل)، وصنف العوامل إلى ثلاثة أبعاد وهي: - العمليات: وتتكون من خمس قدرات هي: الإدراك المعرفي، والذاكرة، والتفكير المنطقي، والتفكير المحدد والتقويم. - المحتوى: ويتضمن أربعة محتويات للعقل المحتوى الشكلي، الرمزي، والمعنوي، والسلوكي. - النتائج: ويتضمن ستة أنواع هي: الوحدات، الفئات، العلاقات، النظم، التحويلات، والتصنيفات (أبو حطب، 1996).

جدول 1 (تابع)

علماء النفس	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
أبو حطب (1983-1973)	عرض في نموذجه المعرفي للمعلومات مشكلة العلاقة بين القدرات العقلية كموضوع ينتمي تقليدياً لميدان المعرفة وسمات الشخصية باعتبارها تنتمي إلى المجال الوجداني، ذلك أن المعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد بينهما الذكاء الاجتماعي. وقد صنف الذكاء إلى ثلاث فئات: الذكاء المعرفي، الوجداني والاجتماعي. إلا أنه لم يستمر فأقترح تصنيفاً آخر يتكون من سبع فئات: الذكاء الحسي، الحركي، الإدراكي، والرمزي، الموسيقي، والشخصي والاجتماعي. وفي عام 1983 أعاد التصنيف إلى ثلاث فئات: الذكاء الموضوعي، والاجتماعي والشخصي (أبو حطب، 1996).
بلبن وأوستن وموتران (1976)	توصلوا إلى نتيجة أن المجموعات ذات الذكاء العقلي العالي لم تكن أعلاها أداء، الأمر الذي دفعهم لتقديم نموذج شهير عن (أدوار فريق العمل) (نور الهی، 2009).
وارديل ورويس (1978)	وضعوا تصور نظري بناء على الدراسات التي أجريت في هذا المجال حيث أشاروا إلى وجود علاقات قوية بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي.
بوران (1980)	يؤيد النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال (العاطفة) والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الوجداني من خلال النموذج الذي تبناه. فهو يرى أن الشق الأيمن من الدماغ يغلب عليه الجوانب الانفعالية مثل ملامح الوجه والحركة وبالمقابل يغلب على الشق الأيسر من الدماغ معالجة الجوانب اللغوية مثل القدرات العددية والحسابية (حسين، 2003).
هوارد جاردنر (1983)	اقترح في كتابه (أطر العقل) وجود سبعة ذكاءات أساسية سميت بالذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني البصري، والجسمي الحركي، والموسيقي، والاجتماعي والشخصي. وقد أضاف جاردنر أنواع أخرى في عام (1995) كالذكاء الطبيعي، والذكاء الوجداني، وأعتبر الذكاء الوجداني هو مزيج من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (نوفل، 2010).

جدول 1 (تابع)

علماء النفس	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
روبرت سترنبرج (1985)	تتناول في كتابه (ما بعد الذكاء) الذكاء الوجداني فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للنجاح في الحياة، وبناءً عليه صاغ نظريته الثلاثية في الذكاء على أساس ثلاث جوانب: 1- الجانب المكوناتي ويشير إلى التفكير التحليلي. 2- الجانب الخبراتي ويرتبط بالتفكير الإبداعي. 3- الجانب السياقي ويتميز به الشخص البار الذي يمكنه ممارسة اللعب ومعالجة البيئة في الوقت نفسه (بنا والشافعي، 2002).
ريوفين بار-أون (1985)	يرى بار-أون أن الأشخاص الأذكاء وجدانياً هم القادرون على التعرف على انفعالاتهم والتعبير عنها، كما أنهم قادرون على تفعيل إمكاناتهم الكامنة في داخلهم وقيادة أنفسهم، لذلك يتكون الذكاء الوجداني من وجهة نظره من خمسة أبعاد هي (البعد بين الشخصي، البعد بين الأشخاص، وبعد التكيف، وبعد إدارة الضغوط وبعد المزاج العام (النمر، 2006).
جرينسبان (1989)	حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، ويرى أن تعلمه يمر بثلاثة مستويات وهي: التعلم الجسدي، والتعلم بالنتائج والتعلم التركيبي التمثيلي.
ماير وسالوفي (1990)	اهتما بالجوانب غير المعرفية للذكاء ووصفا الذكاء الوجداني بأنه "التعرف على الانفعالات واستخدام الانفعالات وفهم الانفعالات وإدارة الانفعالات". وعلى هذا الأساس قاما بعمل برنامج لتطوير مقاييس الذكاء وتوصلا إلى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في القدرة على فهم الآخرين هم أكثر قدرة على التوافق للتغيرات التي تحدث في بيئاتهم (معمرية، 2005).
دانييل غولمان (1995-1998)	أصدر كتابه الشهير (الذكاء العاطفي) عام (1995) وكان له تأثير كبير في انتشار مصطلح الذكاء الوجداني وقال فيه أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، ومعالجة الجوانب العاطفية، والدافعية، والتفهم، والمهارات الاجتماعية (غولمان، 1995).
جاك بلوك (1995)	قام بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلاً عن الذكاء الوجداني وقد أشارت النتائج إلى أن الأشخاص ذوي الذكاء المرتفع مستقلاً عن الذكاء الوجداني أكثر تميزاً في الجوانب العقلية وأقل تميزاً في الجوانب الشخصية. أما المتميزون في الذكاء فقد كانوا أكثر تميزاً في الجوانب الاجتماعية (نور الهي، 2009).

مما سبق نجد أن مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم له جذور تاريخية وعلى درجة كبيرة من الأهمية وضروري لتكيف الفرد ونجاحه في الحياة.

النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني:

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني، تمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم. وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج والنظريات التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه (الشريف، 2007). وقد ميز ماير وآخرون بين اتجاهين مختلفين في تعريف الذكاء الوجداني حيث ينظر أصحاب الاتجاه الأول للذكاء الوجداني على أنه استخدام للذكاء في مجال أو محتوى انفعالي بينما ينظر أصحاب الاتجاه الثاني على أنه خليط من مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية ويندرج تحت هذين الاتجاهين ثلاث فئات من النظريات التي تختلف في جانب الشخصية الذي يركز عليه. هل هو القدرات (نموذج القدرات) أم السمات أم كلاهما مع ؟ (النماذج المختلطة) (النيل، 2008). وفيما يلي شرح مفصل لكلا الاتجاهين:

الاتجاه الأول: نماذج القدرات العقلية للذكاء الوجداني Mental Abilities Models

(أ) نموذج ماير وسالوفي (1990) Salovey & Mayer

يتبنى هذا الاتجاه ماير وسالوفي (1990) Salovey & Mayer وزملاؤهم وهم أول من طرحوا مصطلح الذكاء الوجداني، ويشيرون للذكاء الوجداني مبدئياً على أنه مجموعة جزئية من الذكاء الاجتماعي، وبعبارة أخرى يوصفون الذكاء الوجداني "بأنه مجموعة من القدرات العقلية

المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية"، وتختص هذه بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي، إذ استخدم مصطلح الذكاء الوجداني لتنبه أصحاب نظريات الذكاء للتأمل في الدور الكبير الذي يلعبه النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات البشرية (عيسى ورشدان، 2006). والتعريف المشار إليه يعرف الذكاء الوجداني من خلال مجموعة من القدرات المنفصلة، ولكنها متجانسة مع بعضها، بمعنى أن الفرد قد يكون عالي القدرة في فهم انفعالات الآخرين من خلال حساسيته في قراءة إشارات الوجه غير اللفوية، وربما التمييز بين التعابير الصادقة وغير الصادقة ولكنه منخفض القدرة في تنظيم انفعالاته والتعبير عنها. ومفهوم القدرة يشير إلى توقع انتشار الأفراد اعتدالياً على طرفي منحنى القدرة. فالشخص الذكي انفعالياً، حسب التعريف أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين له، ويعد هذا التعريف اللبنة الأساسية في التصور الذي قدمه فيما بعد ماير وسالوفي (1997) Mayer & Salovey ويمثل هذا التعريف نموذجاً هرمياً للذكاء الانفعالي، ويشتمل على:

1) تقييم الانفعالات، والتعبير عنها عند الذات والآخرين:

- بالنسبة للذات، نجد هذا الجانب ينقسم إلى جانبين لفظي وغير لفظي:
- الجانب اللفظي: يمكن تعريف المرضى النفسيين (بالأكسيثيميا) على أنهم الأشخاص الذين لا يمكنهم تقييم انفعالاتهم، والتعبير عنها لفظياً ربما لأنه يصعب عليهم التعرف على مشاعرهم.
- الجانب غير اللفظي: إن أحد أسباب إغفال النظر إلى تقييم الانفعالات والتعبير عنها كقدرات عقلية هو أنها تحدث على مستوى غير لفظي.

بالنسبة لجانب تقييم الانفعالات والتعبير عنها عند الآخرين، نجده ينقسم إلى:

- الإدراك غير اللفظي للانفعالات: من الضروري أن يستطيع الأفراد إدراك الانفعالات عند المحيطين بهم، بالإضافة إلى إدراك انفعالاتهم الداخلية. وهناك فروق فردية في تفسير الانفعالات من تعبيرات الوجه وإيماءات الجسم.

- التعاطف: هو قدرة الفرد على تفهم مشاعر الآخرين، وإمكانية استرجاع هذه الخبرات في ذاته.

(2) تنظيم الانفعال:

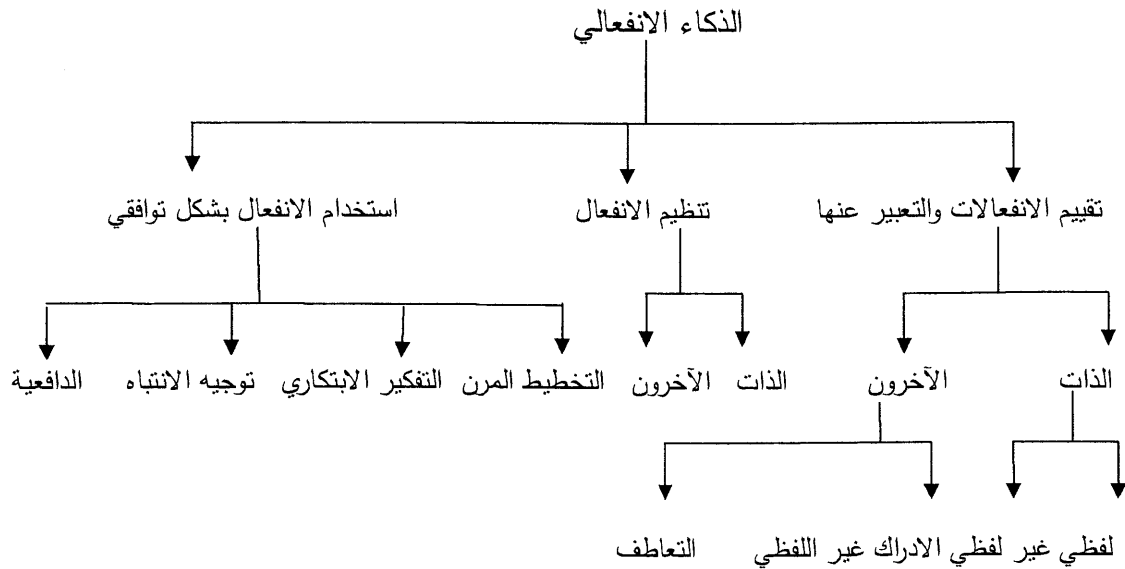
- تنظيم الانفعالات عند الذات: يتضمن الوصول إلى تنظيم المزاج عند الذات من خلال الملاحظات التي تشير إلى أن تأثير المزاج على تشفير الذاكرة والاستدعاء أقوى بالنسبة للحالات المزاجية الموجبة بالمقارنة بالحالات السالبة. فمثلاً يميل البعض إلى قراءة روايات معينة، حتى يحتفظ بالمزاج السار مع محاولة إضعاف خبرة المزاج السيئ.

- تنظيم الانفعالات عند الآخرين: يتضمن الذكاء الوجداني كذلك القدرة على تنظيم ردود الفعل الانفعالية عند الآخرين فمثلاً يمكن للخطيب الذكي انفعالياً أن يختار سلوكاً يصاحبه رد فعل قوي عند الجمهور.

(3) الانتفاع من الانفعالات:

يختلف الأفراد في قدراتهم على تسخير انفعالاتهم من أجل حل المشكلات وتأثير الأمزجة بشكل نمطي في بعض المكونات، والاستراتيجيات المتضمنة في حل المشكلات، من خلال تنمية كل من:

- التخطيط المرن: ربما ييسر تغيير الانفعالات توليد خطط مرنة مستقبلية.
- التفكير الابتكاري: ربما تغير الانفعالات الموجبة تنظيم الذاكرة وتتكامل المادة المعرفية بشكل أفضل ويمكن رؤية الأفكار المتضادة بشكل أكثر ترابطاً.
- توجيه الانتباه: تسترد الانفعالات الانتباه من مستوى معين من التجهيز وتركزه على آخر يحتاجه الفرد.
- الدافعية: يمكن استخدام الانفعالات في إثارة الدافعية فمثلاً يمكن استغلال القلق كدافع على المثابرة والاجتهاد. مما سبق نجد أن التعريف الذي بني عليه النموذج السابق يبدو غامضاً من حيث تناوله لإدراك وتنظيم الانفعال مع التركيز على التفكير في هذا الانفعال، والشكل (1) يلخص النموذج الهرمي لسالوفي وماير (1990).



شكل 1. النموذج الهرمي لسالوفي، وماير (رزق، 2006)

4) نموذج ماير وسالوفي (1997):

حاول ماير وسالوفي منذ أن اقترحا تصورهما (1990) لمفهوم الذكاء الوجداني وحتى (1997) تقديم تصور يجمع بين كل من الذكاء والانفعال. وقد ركز الاستخدام المقترح من قبلهم لهذا المصطلح على مفهوم الذكاء الذي يتعامل مع المعلومات ذات الطابع الانفعالي، ويقوم بتجهيزها من هذه الزاوية، فإن الذكاء الانفعالي مؤلف من مجموعة من قدرات عقلية Abilities أو مهارات Skills أو قابليات Capacities وخلصه هذا التصور بأن الفرد يفكر بذكاء في الانفعال وأن الانفعال يحسن الذكاء والتفكير. ويرى هذا التصور أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة أبعاد هي: القدرة على التعرف على الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الاقتراب من الانفعالات، وتوليدها لتيسير التفكير أو القدرة على فهم وتحليل الانفعالات ومعانيها، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتحسين الانفعال والتفكير. وفيما يلي كل مستوى، والقدرات المتضمنة فيه.

البعد الأول: القدرة على التعرف على الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها

يختص هذا البعد بدقة الفرد على إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء واللغة والقصص والموسيقى والمثيرات الأخرى، ويعتبر هذا البعد هو أبسط الأبعاد الأربعة ويتضمن أربعة قدرات فرعية هي:

1- القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.

2- القدرة على معرفة انفعالات الآخرين.

3- القدرة على التمييز بين الانفعالات والمشاعر بدقة وبشكل صحيح، والتعبير عن الحاجات

ذات العلاقة بتلك المشاعر.

4- القدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر الصادقة والكاذبة الانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة.

البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير

يتضمن هذا البعد القدرة على توليد واستخدام الانفعالات لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها

في عمليات معرفية أخرى ويتضمن الوظائف الانفعالية الفرعية التالية:

- 1- التفكير في أولويات الانفعالات، وذلك بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة.
- 2- توليد الانفعالات التي تساعد على التوازن وإصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.
- 3- التأرجح الانفعالي والذي يشجع على تناول وجهات النظر المختلفة.
- 4- تقلب الحالات الانفعالية، وهو ما يشجع على مقارنة المشكلات، مثل الشعور بالسعادة، فإنه يشجع على التفكير والاستنتاج والاستقراء والإبداع.

البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات، باستخدام المعلومات ذات الطابع الانفعالي

ويقصد به قدرة الفرد على فهم المعلومات الانفعالية وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها من

خلال العلاقات من أجل تقدير معاني تلك الانفعالات: ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

- 1- القدرة على عنونة وتعريف وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه الانفعالات ذاتها.
- 2- القدرة على تفسير وترجمة المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.
- 3- القدرة على فهم الانفعالات المركبة أو المعقدة.
- 4- القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها المعرفي.

ويعتبر هذا البعد أعلى مستويات الذكاء الوجداني، إذ أنه يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من أجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي، ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

- 1- القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.
- 2- القدرة على تحديد الانفعالات بتأمل تلك التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على فائدتها.
- 3- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات بالفرد والآخرين.
- 4- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة بدون مبالغة (نور الهي، 2009).

البعد الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لتطوير النمو الانفعالي

لقد وضع ماير وسالوفي (1995) عدة نماذج للتنظيم الانفعالي وتم تصنيف هذه النماذج طبقاً لدرجة اتساقها الداخلي، وقيمتها التوافقية. أي كلما مر الفرد بمواقف معقدة متزايدة ربما تظهر ردود أفعاله الانفعالية أفكاراً أكثر تعقيداً، ويشمل هذا البعد على القدرات الفرعية التالية:

- 1- القدرة على التفتح للانفعالات.
- 2- القدرة على الاندماج في الانفعالات أو الانفصال عنها.
- 3- القدرة على المراقبة المتأملة للانفعالات.
- 4- القدرة على الانفعال عند الذات والآخرين.

ويُلخص الجدول الآتي (2) نموذج "ماير وسالوفي (1997) " للذكاء الوجداني حيث إن القدرات الفرعية للذكاء الوجداني وكذلك محتوياتها، مرتبة بصورة تطورية من الأدنى إلى الأعلى فالترتيب يعكس مراحل النمو الوجداني للفرد (Mayer & Salovey, 1997).

جدول 2

نموذج "ماير وسالوفي (1997) Mayer & Salovey " للذكاء الوجداني

القدرة الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف على الانفعالات	الإدراك، والتقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	1- التعرف على انفعالات الذات. 2- التعرف على انفعالات الآخرين. 3- التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها. 4- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.
توظيف الانفعالات	تسهيل الانفعالات للتفكير	1- استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. 2- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار 3- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. 4- استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.
فهم الانفعالات	فهم وتحليل الانفعالات، وتوظيف المعرفة الوجدانية	1- تسمية الانفعالات، والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. 2- تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات (كالحزن، فقدان الشيء). 3- فهم الانفعالات المركبة (مثلاً: الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف)، والمتناقضة (الجمع بين حب وكره شخص ما). 4- ملاحظة التحول أو التغير في الانفعال سواء في الشدة (مثلاً مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة).
إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي.	1- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة. 2- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي. 3- ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين بشكل تأملي. 3- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات

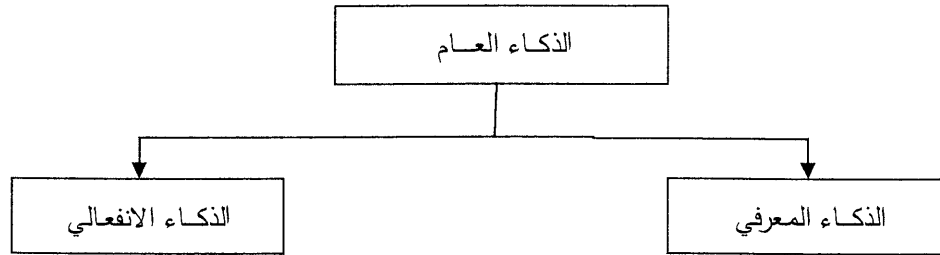
الاتجاه الثاني: النماذج المختلطة للذكاء الوجداني Mixed Models

إن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تختلف إلى حد كبير عن نماذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني وقد أشارت الدراسات أن الأفراد الأذكاء وجدانياً يبتكرون خطط جديدة، ويحسنون الاستفادة من الفرص ولديهم اتجاهات إيجابية نحو الحياة تقودهم إلى نتائج أفضل لهم ولآخرين وعلى الرغم من حصر الباحثين للذكاء الوجداني في مفهوم القدرة العقلية فقد تم عزله عن السمات الشخصية مثل الحماس والانبساط وغيرها من السمات الأخرى (Mayer, et al.2000). ومن رواد هذا الاتجاه هما غولمان وبار- أون.

1) نموذج بار- أون (1997) Bar – On Model:

هذا النموذج انطلق من الإجابة على سؤال مؤداه " لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم؟" وقام بار- أون بتوسيع معنى الذكاء الوجداني وذلك بدمجه بسمات التي لا تتعلق بالقدرة من خلال مراجعته للكتابات النفسية عن الصفات الشخصية المتصلة بالنجاح في الحياة، وحدد خمس مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح. ويضم نموذج بار- أون النظري ما يمكن أن يوصف بالقدرات العقلية (كالإدراك الذاتي الانفعالي) مع سمات شخصية أخرى تعد مستقلة عن القدرة العقلية (كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والمزاج) ولذلك سمي نموذجه "بالنموذج المختلط" (الشهري، 2009). ويشير بار- أون إلى أن الذكاء الوجداني هو منظومة متعددة العوامل من القدرات الانفعالية والشخصية والاجتماعية المرتبطة ببعضها، والتي تساعدنا في مواجهة المتطلبات الحياتية (Bar- On, 2000). ومن ثم فقد توصل بار- أون إلى أن الأفراد الأذكاء انفعالياً أكثر نجاحاً في التعامل مع المطالب اليومية والضغط البيئية. وأن عدم القدرة على التكيف مع البيئة هو

أمر شائع لدى أولئك الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات ثانوية كحل المشكلات، وتجريب الواقع، وتحمل الضغوط، والتحكم في الاندفاعات. ويرى بار- أون أن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي يساهمان بشكل متساوٍ في تشكيل الذكاء العام للفرد (المزروع، 2007) كما هو مبين في شكل (2).



شكل 2. تقسيم الذكاء العام

وتتضمن قائمة بار- أون خمسة أبعاد رئيسية لها صلة بالنجاح هي:

- 1- **البعد بين الشخصي أو داخل الشخص (Intra Personal)** ويقصد به علاقة الفرد مع نفسه، ويتألف من خمس قدرات فرعية هي: الوعي الذاتي الانفعالي، والتوكيدية، والقدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار، واعتبار الذات، والاستقلالية.
- 2- **البعد بين الأشخاص (Inter Personal)** ويتألف من ثلاث قدرات هي: التعاطف أو التفهم، والمسئولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية.
- 3- **بعد التكيف (Adaptability)** ويتألف من ثلاث قدرات هي: اختبار الواقعية، والمرونة، وحل المشكلات.
- 4- **بعد إدارة الضغوط (Stress Management)** ويتألف من قدرتين هما تحمل الضغوط، والسيطرة على الاندفاع.

5- بعد المزاج العام (General Mood) ويتألف من قدرتين هما التفاعل، والسعادة (Bar-On, 2001).

(2) نموذج دانييل غولمان (1995) Daniel Goleman Model:

اتسع مفهوم الذكاء الوجداني بشكل أكبر وأصبح أكثر تداولاً على يد غولمان، الذي ألف كتابين عن الذكاء الوجداني، حيث ذكر في كتابه الأول الذي نشره عام (1995) بعنوان "الذكاء الوجداني" أن معامل الذكاء يسهم بنسبة (20%) فقط في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما (80%) تعود إلى عوامل أخرى غير عقلية، وقد بينت دراسات عديدة استقلال مشاعر التعاطف عن الذكاء الأكاديمي، وقد بنى غولمان فهمه عن الذكاء الوجداني على مفهوم جاردرنر عن الذكاء المتعدد فيما يتعلق بالذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي خاصة حيث فسر الذكاء الشخصي وصول الشخص لمشاعره وانفعالاته المتنوعة والتمييز بينها (Goleman, 2000). كذلك يشير غولمان إلى أن الذكاء الوجداني هو القدرة على التعرف على مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز الذات، وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين. فمن خلال محاولته لتبسيط مفهوم الذكاء الوجداني للعامة، حدث تغيير طفيف وجوهري في مفهوم الذكاء كقدرة كما وضعه سالوفي وماير Salovey & Mayer، فأصبح للذكاء الوجداني عدد من المكونات أو الأبعاد الرئيسية وهي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعرف على انفعالات الآخرين والتعامل في العلاقات (المهارات الاجتماعية). وبهذا التعديل الطفيف استحدث غولمان نظرية جديدة في الذكاء الوجداني، مزج فيها القدرات مع السمات والخصائص الشخصية كالدافعية، السعادة، والعلاقات الاجتماعية إلى

جانب القدرة على فهم ومعالجة الانفعالات، فقدم غولمان (1995) Goleman نموذجاً مختلطاً

Mixed Model, وكما أشرنا سابقاً بأن هذا المفهوم كما عبر عنه غولمان يشمل خمسة أبعاد هي:

1- الوعي بالذات: وتعني معرفة انفعالات الذات والإدراك للمشاعر وتشمل الدقة في قياس

الذات، والثقة في النفس.

2- إدارة الانفعالات: وتعني التخلص من الانفعالات السلبية وتشمل التحكم الذاتي، وإيقاظ

الضمير، والتكيف والتجديد.

3- تحفيز الذات: وتعني تأجيل الإشباع، وتشمل الدافعية الأكاديمية والاتصال، والمبادرة

والتفاؤل.

4- التعاطف: وتعني الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم

والتوحد معهم انفعالياً والتواصل معهم.

5- المهارات الاجتماعية: أي التعامل مع الآخرين من خلال بناء واسع يطلق عليه الكفاءة

الاجتماعية (Goleman, 2001)، ويمكن تلخيص هذا النموذج على النحو الموضح في الشكل (3).

بعد ذلك توسع غولمان في تعريفه للذكاء الوجداني وفكك الأبعاد الخمسة إلى خمسة وعشرين كفاءة

انفعالية مختلفة منها الدافع السياسي، والتوجه للخدمة، والثقة بالنفس، وبقظة الضمير، والدافع

للإنجاز وغيرها.

نموذج غولمان لمكونات الذكاء الوجداني

المهارات الاجتماعية	التعاطف	تحفيز الذات	إدارة الانفعالات	الوعي بالذات
المهارة في التعامل مع مشاعر الآخرين.	الإدراك المتسم بالتعاطف.	دعم المشاعر لخدمة هدف معين.	التعامل مع المشاعر.	ادراك الشعور وفقاً لحقيقته.
التعامل بسلامة مع الآخرين.	التوحد مع ما يحتاجه الآخرون.	تأجيل الاشباع والتحكم في الاندفاعات.	القدرة على تهدئة النفس، والقدرة على التخلص من القلق والحزن.	تمييز المشاعر لحظة حدوثها
		القدرة على الدخول في حالة التدفق.		

شكل 3. شكل تخطيطي لنموذج غولمان (2000) لمكونات الذكاء الوجداني

يتبين مما سبق أن نموذج بار- أون ونموذج غولمان متشابهان إلى حد كبير. إلا أن هناك بعض الانتقادات لنظرية غولمان من قبل ماير وآخرون على أن الخصائص التي حددها غولمان في تعريفه للذكاء الوجداني كالتوجه للخدمة والعلاقات الشخصية وغيرها، من غير المحتمل أن يستطيع شخص تلبية تلك المعايير الخمسة والعشرون في كل الأوقات وأياً كانت هذه الانتقادات موجودة. إن الفضل في لفت انتباه العلماء والعامّة لمفهوم الذكاء الوجداني يرجع لغولمان فقد قدم وصفاً جميلاً وثرياً لمفهومه ومحتوياته عززت من أهميته، وأوضحت أن القدرات العقلية وحدها ليست كافية لنجاح الفرد في مختلف الجوانب الحياتية، بل هناك جانب إنسانيّ مكمل للذكاء لا بد من تفعيله والذي أسماه بالذكاء الوجداني (الخضير، 2002)، كذلك نموذج غولمان له أهمية في التنبؤ بنجاح الفرد في بيئته ومدرسته وعمله، إذ أنه يساعد الناس على العمل الجماعي وعلى التعاون والتعلم بشكل أكثر فعالية في أي مجال من مجالات الحياة (نور الهي، 2009)، لذا اعتمدت الباحثة على هذا النموذج

(نموذج غولمان) في تحقيق أهداف الدراسة الراهنة، ويمكن تلخيص أهم المميزات للنماذج الثلاثة في الجدول التالي (3).

جدول 3

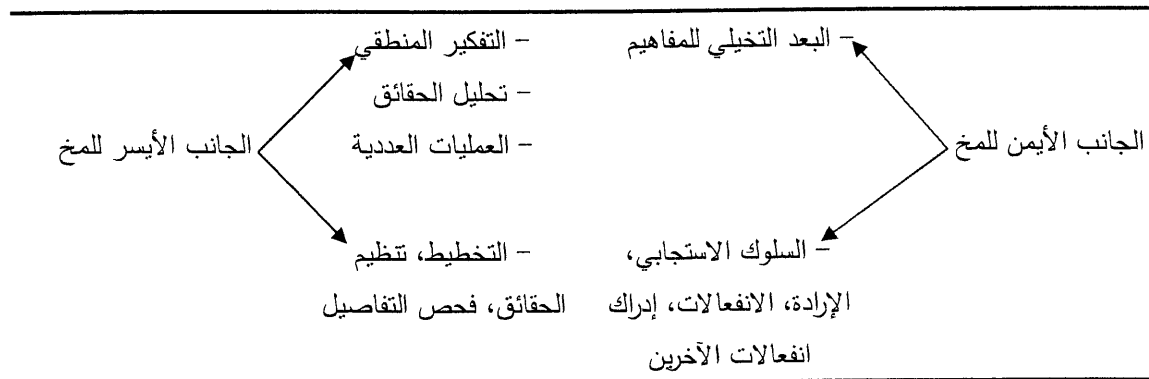
أهم المميزات للنماذج الثلاثة (نموذج غولمان)، (نموذج بار - أون)، (نموذج ماير وسالوفي)

النمط	نموذج القدرة (Ability Model)	النماذج المختلطة (Mixed Models)
النموذج	ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1997)	بار - أون Bar - On (1997)
التعريف	مجموعة القدرات المسئولة عن طريقة إدراك الناس لمشاعرهم وفهمها، وبصورة أدق يتمثل في القدرة على إدراك الانفعالات، وتقييمها، والتعبير عنها، وتوليد الانفعالات، بالإضافة إلى فهم الانفعالات، والقدرة على تنظيمها بطرق تساعد على النمو الوجداني والفكري.	منظومة من الإمكانات غير المعرفية، أي الكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تخطي المشكلات والضغوط الحياتية.
مكونات الذكاء الوجداني	- إدراك الانفعالات والتعبير عنها. - تمثيل الانفعال وتيسيره للتفكير. - فهم الانفعالات وتحليلها. - التنظيم التأملّي للانفعالات.	- الوعي بالمشاعر الذاتية. - الكفاية الاجتماعية. - إدارة الضغوط النفسية. - القابلية للتكيف. - الاستقرار المزاجي.
		- الوعي بالذات. - إدارة الانفعالات. - تحفيز الذات. - التفهم. - المهارات الاجتماعية.

الأساس الحيوي (البيولوجي) للذكاء الوجداني:

في ظل ثنائية العقل والوجدان يقرر غولمان "أن الإنسان يمتلك عقليْن الأول منطقي ومقره العقل والآخر وجداني ويمثل نظاماً مندفعاً وغير منطقي (المخ الوجداني) ومقره القلب، وعن طريقهما

يكون الإدراك التام (المخ المنطقي). ومن الجدير بالذكر أن قيادة حياتنا تستدعي التناغم الدقيق بين النظامين، وذلك من خلال توازن قائم بينهما في فهم مملكتين مستقلتين مترابطتين في دوائر المخ العصبية (Goleman, 1995). ولعل أبرز مظهر لهذه العلاقة التكاملية بين العقل والانفعال هو الذكاء الوجداني والذي يعبر عن نفسه في صورة سلوكية متعددة الأبعاد ويعرض الشكل الآتي (4) العلاقة التكاملية بين الجانب العقلي المنطقي والجانب الانفعالي (عجاج، 2000).



شكل 4. العلاقة التكاملية بين الجانب العقلي المنطقي والجانب الانفعالي

وبشكل أكثر تفصيلاً، يُنظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني، وجميع حالات الإنسان الوجدانية، فهو يؤدي دوراً رئيسياً في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها. ومن عناصر هذا الجهاز اللوزة (Amygdala) وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة، لذلك سميت بهذا الاسم، وتقع في السطح الداخلي للفص الصدغي جزءاً منها في النصف الأيمن للمخ، والجزء الآخر في النصف الأيسر. وتعتبر اللوزة الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي، وفي مخ الإنسان المتخصص في الأمور الوجدانية. وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) هي المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد (روبنسون وسكوت، 2000). إذ لو تآلف هذه

الوصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية، وهي الحالة التي يطلق عليها "العمى الانفعالي Affective Blindness"، ويؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين (عجاج، 2002). فقد أجريت عملية جراحية لشاب أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية، بعدها تغير تماماً وأصبح يفضل الإنطواء مع أنه كان يفضل التماور مع الآخرين، وصار لا يتعرف على أقرب أصدقائه وأقاربه، حتى والدته. وظل لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة الكرب لقد نسي هذا الشاب أي استجابة وجدانية (Goleman, 2000).

وبينت العديد من الدراسات، أن هناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن التعرف على تعابير الوجه الانفعالية، كالخوف والغضب والاشمئزاز. ويؤدي هذا التلف أيضاً إلى تدهور قدرة الفرد على تقويم الموقف. كما يرتبط بأعراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة، ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي (الخضر، 2002).

ويشير لودو (Ledoux 1996)، عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك، وأول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الوجداني، إلى أن الحالات المخية والاستجابات الجسدية تعتبر الحقائق الأساسية للانفعال. وقد فسرت أبحاث جوزيف لودو كيف تتحكم اللوزة في أفعالنا حتى قبل أن يتخذ كل من العقل المفكر والقشرة المخية قراراً ما. تتمثل بؤرة الذكاء الوجداني في المهام التي تقوم بها اللوزة وفي دورها المتداخل مع القشرة المخية (Goleman, 2000).

وقد أجريت العديد من الدراسات العصبية المقارنة على الحيوانات كالقردة حول بيولوجيا التعاطف استعرضتها ليسلي براندرز L.Brothers الطبية النفسية في المعهد التكنولوجي بكاليفورنيا،

تبين دور اللوزة وصلتها بالمناطق المرتبطة بالحاء البصري كجزء من الدورة المخية المهمة الكامنة وراء بيولوجيا التعاطف (روبنس وسكوت، 2000). وفي دراسات أخرى على البشر، قام بها روبرت ليفينسون Robert Levenson من جامعة كاليفورنيا ببركلي على مجموعة من الأزواج حيث قامت دراسته على محاولة تخمين الزوج لمشاعر زوجته أثناء مناقشة ساخنة. فقد كان الزوجان يصوران في شريط فيديو، وكانت تقاس استجاباتهما الفيسيولوجية أثناء نقاشهما حول بعض القضايا الزوجية الحادة، كترية الأطفال، وإنفاق ميزانية الأسرة وغيرها. وكان كل زوج يرى الشريط ويتحدث عما يشعر به لحظة بلحظة، ثم يراه مرة أخرى ويحاول في هذه المرة أن يقرأ مشاعر الزوج الآخر، وكانت أكثر مشاعر الطرف الآخر دقة، هي تلك التي حدثت مع الأزواج والزوجات الذين توافقت ردود أفعالهم الفيسيولوجية أثناء مشاهدتهم لأفلام الفيديو، بمعنى الوعي لمشاعر بعضهم البعض (Goleman, 2000).

الأهمية التعليمية للذكاء الوجداني:

تتمثل أهمية الذكاء الوجداني بشكل عام في مجالات عدة فيما يلي استعراضها:

1- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة؛ لأنه يكفل القدرة على التعاطف، والقدرة على تفهم

احتياجات الآخرين، والتعلي بالمرونة الكافية لاستمرار العلاقات (الخليفي، 2010).

2- الشعور بالثقة والقدرة على رؤية الجانب الإيجابي من الحياة، والإحساس بالسلام مع الداخل

فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني العالي يتسمون بالمرونة الكافية؛ لأنهم يضعون الصعاب جانباً،

ويركزون على حل الصراعات؛ لإيمانهم بقدرتهم على النجاح. (النمر، 2010).

3- يعد الذكاء مؤشراً جيداً في مجال العمل المهني، إذ أن كثيراً من الأعمال تتطلب امتلاك الفرد مهارات جيدة في المرونة، والتفاؤل، وروح المبادرة، والقدرة على التواصل، فأفراد يحتاجون لتلك الصفات والسمات بدرجة كبيرة، حيث إن مكان العمل يتسم بشكل متزايد بالضغط من أجل التنافس والتغيير المستمر، إن الذي يميز أداء الفرد عن الآخرين هو تحليه بالصبر، والثقة بالنفس، فإن كل ذلك سوف يحدث تغييراً كبيراً في أدائه في العمل (Cherniss, 2002).

4- وفي مجال الأسرة تؤكد بعض الدراسات أن الآباء الذين يتسمون بالذكاء الانفعالي ينمو أبناءهم بطريقة صحيحة مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع الانفعالات، وهؤلاء الأبناء يكونون أكثر توافقاً مع والديهم، وأكثر حباً لهما، وأما على المستوى الاجتماعي فهؤلاء الأبناء هم الأكثر شعبية بين أصدقائهم (الخولي، 2002).

5- وبشكل خاص، من الناحية التعليمية فيؤكد الباحثون والخبراء في مجال الذكاء الوجداني على أهمية تغلغل وتضمين مهارات الذكاء الوجداني في المناهج الدراسية، من أجل زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ونجاحهم في مواجهة المشكلات، حيث تسهم في تطوير مهاراتهم من أجل تحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والحياة (Goleman, 1995).

وقد بينت الدراسات والأبحاث العلمية أن التعلم الذي يحرك مشاعر الطلبة ويثير انفعالاتهم نحو التعلم هو أقوى أنواع التعلم، لأن الانفعالات تحتل مكانة الصدارة في الدماغ، وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه، وتساعد على التعلم الفاعل، لذلك يدعو بعض علماء النفس إلى إدماج الانفعالات في العملية التربوية. ومع الإدراك المتزايد لأهمية دور الذكاء الوجداني في التربية والتحصيل الدراسي، فقد أصبح هناك اهتمام متزايد في الولايات المتحدة بتطوير ما يعرف بالبرامج ذات الأساس

المدرسي لتطوير قدرات ومهارات الذكاء الوجداني. وتشير الإحصائيات إلى وجود أكثر من (300) برنامج من هذا النوع في الولايات المتحدة مع بداية القرن الواحد والعشرين ماير وسالوفي وكريسو (Mayer, Salovey and Caruso, 2004). وترى الباحثة أنه من الضرورة العناية بالذكاء العقلي، وألا يكون الاهتمام بالذكاء الوجداني على حساب الذكاء العقلي، فالعقل ما سمي بذلك إلا لأنه يُعقل صاحبه عن الدخول في متاهات الخطأ وبالتالي فإن من ثمار العقل الحكمة وحسن التصرف والنظر في العواقب، ذلك يشير إلى أن ضبط الانفعالات ممكن بمقدار تمكين العقل من الفعل، لذا فإن زيادة الثقافة والمعرفة لدى الإنسان تمكنه من ضبط نفسه والسيطرة على انفعالاته، من هنا فإن الباحثة مع الرأي الذي يقول أنه لا تعارض بين الذكائين، إلا أن العقل مقدم على الوجدان (الدلمي وحراشنة، 2009).

المحور الثاني: أساليب التعلم والتفكير

مفهوم التفكير:

تعتبر عملية التفكير من العمليات المهمة التي ميز الخالق سبحانه وتعالى بها الإنسان عن بقية المخلوقات، وبدونها لا يكون التعلم ولا يحدث التقدم والنمو في حياة الإنسانية. ونظراً لهذا الاهتمام فقد تركزت جهود العلماء على دراسة التفكير الإنساني، وتعددت تبعاً لتلك المفاهيم المعبرة عن التفكير والنظرة الفلسفية والتصوير النظري له، كما تعددت الأساليب المنهجية المتبعة في دراسته (الشمرى، 2008). فقبل الدخول في تفاصيل أساليب التفكير يجدر بنا الإشارة إلى مفهوم التفكير، حيث يرى ماير (Mayer, 1992) أنه مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب أساسية هي:

1- التفكير كعملية (Thinking As Process): ويتضمن عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي.

2- التفكير عقلي/ معرفي: فهو يتم داخل العقل البشري أو النظام المعرفي ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة.

3- التفكير الموجه (Directed) أي يظهر في سلوك موجه نحو حل مشكلة ما.

4- التفكير نشاط تحليلي/ تركيبي معقد للمخ.

ويحدد دي بونو (De Bono, 1984) التفكير بأنه المهارات العقلية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة. بينما يشير جروان (2002) أن التفكير هو في أبسط تعريفاته سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس، بينما يرى الزيات (2006) أن التفكير يشكل أولوية في الاهتمام لدى علم النفس المعرفي، على الرغم من أنه لا يوجد تعريف محدد جامع لماهيته حتى الآن إلا أنه يتناول مدى واسعاً من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار ديناميكي. في حين يلخص دي بونو، (1989) أنه لا يوجد هناك تعريف واحد مرضٍ للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية نسبياً عند أحد مستويات التفكير، فقد يقول قائل إن التفكير نشاط عقلي ويقول آخر إنه المنطق وتحكيم العقل وكل هذا صحيح عند مستوى معين، أما التفكير الذي تبناه دي بونو هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما. وقد يكون الغرض منه هو (الفهم، اتخاذ القرار، التخطيط، حل المشكلات، الحكم على الأشياء....الخ).

ويمكن القول أنه عند محاولة تحديد مفهوم التفكير فإننا نواجه قضية عدم الاتفاق بين علماء النفس حول وجهة نظر واحدة في تعريفه، حيث ترى المدرسة السلوكية أن علم النفس يجب أن

يتعامل مع السلوك الظاهر القابل للملاحظة كمعلومات أساسية بينما ترى وجهة النظر المعرفية أن السلوك هو نتاج التفكير، وأن التعريفات النفسية يجب أن تربط بإحكام بين السلوك والميكانيزمات التي يتضمنها هذا السلوك (حسين، 2002).

التطور التاريخي لمفهوم التفكير:

تشير الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الأفراد يختلفون في الطرق التي يستخدمونها في معالجة المعلومات التي يتلقونها والتي يستخدمونها في التفاعل مع المواقف والإشكالات الحياتية التي يواجهونها. وظهر مفهوم التمييز للفرد أول مرة عام (1920)، تلاه عام (1931) ما سماه أدلر بأسلوب الحياة Life Style، حيث افترض أدلر أن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصية الفرد بمقتضاه وظائفها، وهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص، وبأن لكل شخص أسلوب حياة إلا أنه لا توجد شخصيتان لهما نفس الأسلوب (أورد في: قطامي، 2007).

ونظراً لأن عملية الإدراك من العمليات المعرفية التي يتحدد على أساسها أسلوب تنظيم العلاقات المتضمنة في موقف من المواقف فقد سُمي المنحى الذي يستخدمه الفرد في تنظيم العلاقات ومعالجة المعلومات على مدى واسع وفي حالات مختلفة بالأسلوب Style؛ ولأن هذا المنحى تضمن فعالية الشخص الإدراكية والمعرفية فإنه يسمى الأسلوب المعرفي Cognitive Style، ويعتبر الأسلوب أحد مظاهر الفروق الفردية التي اهتم بدرستها العلماء بارناردو (Bernardo, 2002) وكانو هيوت (Cano & Hewit, 2000). ويذكر الشراوي (2003) أن الأساليب المعرفية هي تلك الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتكوين وتناول

المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية. ويمثل الأسلوب فروقاً فردية في الكيفية التي نرى وننظر ونفكر ونحل من خلالها المشكلات وترتبط بالآخرين، وتمثل الأساليب المعرفية بنية أو نظام يمكن أن يوضع في السطح البيئي بين المعرفة والشخصية (Sternberg, 2005). ويمكن تقسيم تاريخ دراسات الأسلوب إلى أربعة مراحل:

أ) قبل الخمسينيات من القرن العشرين، كان ينظر إلى الأساليب على أساس كونها جزءاً من (أنماط) الفروق الفردية،

ب) من فترة الخمسينيات إلى فترة السبعينيات، تم وضع تصنيفات عديدة للأساليب مثل الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التدريس، وما شابه،

ت) من نهاية الثمانيات إلى منتصف التسعينات، تم وضع التصنيفات المتنوعة في صورة نماذج شاملة،

ث) ومؤخراً وحتى الوقت الحالي، تم- ولا زال- تطبيق نماذج أسلوبية متكاملة في الأبحاث الواقعية الخاصة بالفصول الدراسية، بما في ذلك التعليم بمساعدة الكمبيوتر والمواقف متعددة الثقافات وأساليب تعلم بعض الفئات الخاصة (أورد في: الشمري، 2008). ووفقاً لستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2001) فإن التعريف المحوري للأساليب هو أنها أنماط معتادة أو طرق مفضلة لفعل شيء ما، كالتفكير والتعلم والتدريس، تتسم بالثبات لفترات طويلة من الزمن، وفي مناحي متعددة من النشاطات. كما صنف ستيرنبرج وزانج (Sternberg & Zhang, 2001) الأساليب إلى ثلاثة أنواع هي: الأساليب المعرفية، وأساليب التعلم، وأساليب التفكير، وهذه تندرج تحت مظلة عامة هي الأساليب العقلية.

1- الأساليب المعرفية Cognitive Styles:

مع تطور الدراسات النفسية وظهر علم النفس المعرفي، ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها. وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد هو الأساليب المعرفية. وتعرف الأساليب المعرفية على أنها العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها، أو الطرق التي يستجيب بها للمثيرات، والنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتوجيهها (Stemberg, 2005). ويعتبر وتكن Witkin من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية، وهو يعتبر أسلوباً عاماً أو بعداً يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية، سواء في المجال المعرفي، بما فيه من عمليات إدراك وتفكير وتذكر وحل المشكلات، أو ما يتصل بالمجال الوجداني وما يشمل من سمات الشخصية، ويعرف وتكن وزملاؤه الأسلوب المعرفي بأنه طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الإدراكية والعقلية، أو أنه الطريقة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف (الشرقاوي، 2003). وقد حاول الباحثون أن يتصوروا الأساليب المعرفية من مناهير ثلاثة هي:

أولاً: من منظور الفروق الفردية، حيث ينظر إلى الأساليب المعرفية على أنها فروق فردية ثابتة تتعلق بالطرق المفضلة لتنظيم ومعالجة المعلومات والتجارب، وهي ميل ثابت ودائم نسبياً يعكس تفضيلات الفرد لتلقي ومعالجة المدخلات الخارجية والاستجابة لها.

ثانياً: من منظور العملية المعرفية، حيث يتم النظر إلى الأساليب المعرفية كسمة شخصية وطريقة ثابتة لتنظيم ومعالجة المعلومات، وبالتالي يمكن تعريف الأساليب المعرفية كميول متمركزة حول الإدراك أو المعرفة التي تشكل الطريقة التي ينظم بها الفرد تجربة تعلم معينة. والأساليب

المعرفية أو الإدراكية تشير إلى الطريقة المفضلة والمعتادة لدى الفرد لكل من تنظيم المعلومات وتمثيلها. والمصطلح "يعكس الطريقة التي يفكر بها الفرد".

ثالثاً: من منظور التفضيل السلوكي، إذ تمثل الأساليب المعرفية السلوكيات المعرفية والعاطفية والفسولوجية المميزة التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها الفرد ويتفاعل ويستجيب لبيئة التعلم. وتعرف بأنها ميل أو نزعة تصف الطريقة الفريدة التي يلاحظ بها الفرد المثيرات الخارجية ويعالجها ويستجيب لها. وبعبارة أخرى، يمكن اعتبار الأساليب المعرفية بمثابة إشارة إلى طريقة أو أسلوب المعرفة وتهدف إلى الإجابة عن سؤال يبدأ "بكيف" (أورد في: الشمري، 2008).

2- أساليب التعلم Learning Styles:

يتكون أسلوب التعلم من السلوك المميز الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الفرد من بيئته والتكيف ويعطي تلميحات عن كيفية عمل الدماغ، ويعرف مالكوم في عام (1981) أسلوب التعلم بأنه طريقة معالجة للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم، وكما يتضمن الأسلوب الذي يستخدمه الطلبة في حل أي مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية، أما غريغورك فيرى أن أسلوب التعلم يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعم، والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلم المتعلم، وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف. ويُعد ظهور أساليب التعلم أحد نواتج الاهتمام بالأساليب المعرفية، والتي تدل على نزعات عامة لدى الأفراد لتجهيز المعلومات بطرق مختلفة. وهي في جوهرها أساليب معرفية تطبيقية، فهي من نوع الأداء المميز، وتقاس بوسائل التقرير الذاتي وليس بالاختبارات، كما أنها أقل نوعية وخصوصية من الأساليب المعرفية.

ويرتبط مفهوم أسلوب التعلم بالكيفية التي يفضل الناس التعلم بها، ويعتقد أنه عبارة عن مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على الطريقة التي يتعلم بها المرء ويتفاعل مع البيئة المحيطة به (Yunfeng He, 2006).

وقد أدى انضمام التربويين إلى حركة دراسة الأساليب في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين إلى تطوير العديد من نماذج أساليب التعلم والتدريس، مثل نموذج دن ودن (Dunn 1975) & Dunn ونموذج ميسك (Messick 1967)، ونموذج انتوسل (Entwistle 1981)، ونموذج كولب (Kolb 1984) ونموذج بيجر (Biggs 1987)، ونموذج فلدار وسيلفرمان (Felder and Silverman 1984). وتركز أساليب التعلم على المتعلم بشكل أكبر، وتعتبر أكثر شمولاً في مفهومها من مفهوم الأسلوب المعرفي، وتختلف أساليب التعلم عن الأساليب المعرفية، حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو نظري، بينما أساليب التعلم ترتبط بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كما أن الأساليب المعرفية عادة ما تصنع الأفراد بين قطبين متضادين، في حين تضع أساليب التعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة. ويرى بعض الباحثين أن أسلوب التعلم مرادف لأسلوب التفكير حيث أن التسمية هي التي تختلف في حين أن المحتوى واحد (قطامي، 2006).

أن أساليب التعلم وأساليب التفكير كلاهما أساليب تعكس الفروق الفردية، فأساليب التفكير تعكس الفروق في المعالجة العقلية أو الاستراتيجيات، بينما تعكس أساليب التعلم الفروق في الاكتساب، كما أن كلا منهما يركز على الطريقة وليس على المحتوى (كيف نفكر، وكيف نتعلم) (أورد في: الشمري، 2008).

3- أساليب التفكير Thinking Styles:

تندرج أساليب التفكير تحت مظلة الأساليب المعرفية، ثم استقلت كطريقة مميزة لمعالجة المعلومات لدى الفرد، وقد تواتر استخدام مفهوم أساليب التفكير في كثير من النماذج النظرية والدراسات الإمبريقية، وكانت فكرة وجود نمط يعكس أسلوباً معتاداً في حل المشكلة والفهم والتذكر قد قدمها ألبورت Albort لأول مرة عام (1937). ومنذ ذلك الحين بدأت توجهات الدراسات والبحوث النفسية تعتمد في دراسة الفروق الفردية على ما يعرف بأساليب التفكير Thinking Styles، وكان تورانس (Torrance, 1978) أول من استخدم مصطلح أسلوب التفكير.

وسوف تشير الباحثة إلى هذا النموذج عند الحديث عن النظريات المفسرة لأساليب التفكير بشكل تفصيلي، وحيث إن أساليب التفكير هي محور اهتمام الدراسة الحالية، فسوف تورد الباحثة فيما يلي ذكراً لمفهوم أساليب التفكير، وأهميتها في مجال التربية، وبعض النظريات والنماذج المفسرة لها، وصولاً إلى النظرية التي تتبناها الدراسة الحالية.

مفهوم أساليب التفكير Thinking Styles:

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في العقود الثلاث الأخيرة، واختلفت آراء الباحثين تجاه هذا المفهوم ما بين معارض له مشكك ومتحمس لهذا المفهوم الناشئ ومجتهد في التنظير ووضع النماذج المفسرة له، وإعداد الأدوات والمقاييس اللازمة لقياسه بدقة. فيشير فروم (Fromm, 1947) إلى أن أساليب التفكير هي طرق تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويرى أنه يمكن الحكم على مثل تلك الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناء على مدى ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير

المستخدمة للموقف المشكل (الطيب، 2006). ويعرف (محمود، 1958) أساليب التفكير بأنها أحد الأنماط السلوكية التي يسلکها الكائن الحي في تعامله مع مثيرات بيئته الخارجية، ويرتبط أسلوب التفكير بدوافعه الداخلية وعوامل البيئة الخارجية حتي يتغلب على ما يواجهه من مشكلات، أما (طلعت، 1977) فيرى أن أسلوب التفكير هو تلك العملية التي يقوم من خلالها الفرد بتصنيف وتنظيم إدراكاته للبيئة وللطريقة التي يستجيب بها لمثيراتها وللمنهج الذي يأخذه في السيطرة عليها ومن ثم توجيهها.

بينما يعرف جيلفورد Guilford أساليب التفكير بأنها سمات متميزة وثابتة من فرد لآخر من حيث التفكير، ومن ثم السلوك، وهي تعبر عن السمات المزاجية للأفراد (أورد في: الشمري، 2008). بينما يشير (دي بونو، 1989) إلى أسلوب التفكير بأنه الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية باحتمال يفوق مستوى المصادفة.

تُعبّر أساليب التفكير كذلك عن الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكائه. فأسلوب التفكير ليس هو مستوى الذكاء له، ولكنه هو طريقة تفكير الفرد في استخدام الذكاء (Sternberg, 1988). فهو الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في توظيف قدراته وذكائه (Sternberg, 1997). وبذلك يختلف أسلوب التفكير عن القدرة، فالقدرة تشير إلى مدى إمكانية الفرد أن يؤدي شيئاً معيناً، أما الأسلوب فيشير إلى الكيفية التي يفضل الفرد أداء هذا الشيء بها فيقول ستيرنبرج. إننا كثيراً ما نخلط الأساليب بالقدرات مما ينجم عنه فروق فردية ترجع حقاً إلى الأساليب، ويعتقد أنها ترجع إلى القدرات، والنتيجة هي أن الأفراد الذين لا تتفق أساليبهم مع توقعات الوالدين أو الزملاء أو رؤساء العمل الذين يعانون من أساليب خاطئة، فما يرى على أنه غباء ربما أنه ليس سوى سوء توافق بين

أسلوب فرد ما وأسلوب آخر. وفي المدرسة نجد أن الأطفال الذين ينظر إليهم على أنهم أغبياء لا يعانون من شئ سوى أن أسلوب تفكيرهم لا يتماشى مع أسلوب المعلم (ستيرنبرج، 2004).

وكذلك يرى (ستيرنبرج، 2005) أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلبة، وأنها الحد المشترك أو الوصلة بين الشخصية والذكاء وأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهي ليست قدرة ولكنها تفضيل لاستخدام القدرة، فهي الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدرته أو ذكائه. ويتمثل أسلوب التفكير عند (قطامي، 2007) في الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها ما استقبله في مخزونه المعرفي، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه صورية، أو طريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم.

وتتبنى الدراسة الحالية مفهوم أساليب التعلم والتفكير عند تورانس عام (1978)، فيرى إن أساليب التعلم والتفكير هي أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث يختص كل واحد منهما بطريقة معالجة معينة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير.

النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التعلم والتفكير:

اختلفت النظريات والنماذج المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، ومنذ ظهور حركة الأساليب المعرفية في خمسينات القرن العشرين وبداية الستينات من ذات القرن تم طرح العديد من نظريات أساليب التفكير (Zhang & Sternberg, 2000)، فمنها نظرية التواءم والتجديد

لكيرتون، ونظرية حوكمة العقل الذاتية لستيرنبرج، ونظرية قيادة المخ لهيرمان، ونظرية هاريسون وبرامسون، وأخيراً نموذج تورانس للسيادة النصفية، ونظراً لأن الدراسة الحالية تتبنى نظرية تورانس للسيادة المخية التي ظهرت عام (1977) في أساليب التعلم والتفكير، لذا فسوف تركز الباحثة فيما بعد بالتفصيل في هذا القسم على هذه النظرية لارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، ولعلها من النظريات الأولى التي كان لها الأثر الأكبر في إبراز أنماط التعلم والتفكير إلى حيز الوجود، تلك التي جاءت من نتائج البحوث الطبية في مجال دراسة الأعصاب والتي أكدت تخصصية نصفي الدماغ في الوظائف والأنشطة العقلية المختلفة (Torrance, 1978)، وكذلك هي من النماذج التي أهتم بها الباحثون العرب منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي وما زال الاهتمام بها قائماً، وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات والنماذج المختارة التي تمت دراستها في البيئات الأجنبية والعربية:

نظرية التواءم والتجديد لكيرتون (Kirton, 2006) :Adaptation-Innovation Theory

وهي نظرية في الأساليب المعرفية، قدمت أسلوبين للتفكير الإبداعي، حيث أوضح كيرتون Kirton أن الإنسان حين يحاول حل مشكلة من المشكلات يميل إلى أن يكون متواءماً، أو مجدداً، أو أن يجمع بين الأسلوبين.

1- **فصاحب أسلوب التواءم Adaptation:** هو من يبحث عن حل لما يواجهه من مشكلات من خلال القواعد التقليدية المتعارف عليها، ويقيس عليها ويشق منها أفكاره، كما أنه يميل إلى إدخال تحسينات على ما هو موجود، لكنه لا يأتي بجديد غير مألوف.

2- أما صاحب أسلوب التجديد Innovation: فيتميز بالسعي لإعادة تنظيم أو إعادة بناء المشكلات التي تواجهه، ورؤيتها من جوانب وزوايا جديدة، ويحاول التحرر من المعتاد والمألوف. وقد اقتصرَت هذه النظرية على أساليب التفكير الإبداعية (Kirton, 2006).

نظرية حوكمة العقل الذاتية لستيرنبرج (Sternberg, 1988) :

يقوم نموذج ستيرنبرج في أساليب التفكير على نظرية حوكمة الذات العقلية Mental Self Government التي قدمها عام (1988) والفكرة الأساسية لنظرية حوكمة الذات العقلية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة، لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، إنها تمثل الطرق البديلة لتنظيم أفكارنا، وبالتالي فأشكال الحكومة التي نراها هي مرآيا لما يدور في أذهاننا (ستيرنبرج، 2004)، ولذلك فإن أردنا فهم أساليب التفكير ينبغي أن نقارنها بخمسة جوانب تتعلق بالحكومة هي: الوظائف، والتكوينات، والمستويات، والمجالات، والنزعات. ومن ثم يكون هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت هذه الفئات خمسة هي: الوظائف (أسلوب التفكير التشريعي، وأسلوب التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير الحكمي)، الأشكال (أسلوب التفكير الملكي، وأسلوب التفكير الهرمي، وأسلوب التفكير الأقلي، وأسلوب التفكير الفوضوي)، المستويات (أسلوب التفكير الكلي، وأسلوب التفكير المحلي)، المجالات (أسلوب التفكير الداخلي وأسلوب التفكير الخارجي)، والنزعات (أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التفكير التقدمي). كما في الجدول (4) (الشمري، 2009).

جدول 4

أساليب التفكير في نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1988)

الأبعاد Dimensions					
الوظائف Functions	الأشكال Forms	المستويات Levels	المجالات Scopes	النزعات أو الميول Leanings	
النمط الأول	التشريعي Legislative الحكمي Judicial	العالمي Global	المحافظ	التحرري Liberal	أساليب التفكير Thinking Styles
النمط الثاني	التنفيذي Executive	المحلي Local	المحافظ	Conservative	
النمط الثالث	الأقلي Oligarchic الفوضوي Anarchic	الداخلي Internal الخارجي External			

نظرية قيادة المخ لهيرمان (Herrmann, 1986):

تسمى هذه النظرية النظرية الشمولية للمخ The Whole Brain Theory أو نموذج الأربعة أرباع، حيث تطرح النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

1- الأسلوب المنطقي (A) Logical Style: ومن أهم خصائصه، القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

2- الأسلوب التنظيمي (B) Organizational Style: ومن أهم خصائصه، جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها.

3- الأسلوب البينشخصي (الاجتماعي) (Inerpersonal Style (C): ومن أهم خصائصه، القدرة

على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

4- الأسلوب الابتكاري (Creative Style (D): ومن خصائصه، تخيل البدائل وتخطي الحواجز

والعقبات والحصول على أفكار جديدة (Herrmann, 1996).

نموذج هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramison (1982-2003):

لقد وضع هذا النموذج كل من هاريسون وبرامسون ونقله للعربية مجدي عبد الكريم (1995)، ويكشف هذا النموذج عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أو قابلة للتغير، كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير، وقد صنف التفكير في هذا النموذج إلى خمسة أساليب تعتبر الطرق الأساسية المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم هي:

1- أسلوب التفكير التركيبي Synthetic Thinking: ويعني أصحاب هذا التفكير ببناء أفكار

جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، ويتميزون بالوضوح والابتكارية والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.

2- أسلوب التفكير المثالي Idealistic Thinking: ويعني أصحاب هذا التفكير بالتوجه

المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد له ولمجتمعه، كما يهتمون بالقيم الاجتماعية وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة مع الآخرين، والميل للثقة بينهم، والمشاركة في حل مشكلاتهم.

3- أسلوب التفكير العملي Pragmatic Thinking: ويعني أصحاب هذا التفكير بحرية التجريب للتحقق مما هو صحيح أو خاطئ، ويتفوقون في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء والحل السريع للمشكلات بالاستعانة بما هو متاح لهم. كما يمتازون بالقابلية والتكيف، والاهتمام بالعمل والإجرائية. ويعتقد الفرد ذو التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية، والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية.

4- أسلوب التفكير التحليلي Analytic Thinking: ويعني أصحاب هذا التفكير بالتفاصيل، والمنهجية في مواجهة المشكلات، والحرص على التخطيط والتتظير وجمع أكبر قدر من المعلومات قبل اتخاذ القرار والوصول إلى استنتاجات، ويفضل الاستقرار والعقلانية.

5- أسلوب التفكير الواقعي Realistic Thinking: ويعني أصحاب هذا التفكير بالملاحظة والتجريب، وشعارهم "الحقائق هي الحقائق" والتعامل الحسي المباشر، وهو يتجه دائماً نحو إنجاز النتائج الصحيحة ويرغب في إتمام عمل الأشياء بثبات ودقة؛ لذا فهو أكثر ارتباطاً بالتفكير التحليلي من حيث الاهتمام بالدقة والموضوعية، كما أنه يهتم بنتائج عمله، ويبتعد عن الذاتية واللاعقلانية ويرغب في عمل الأشياء من خلال جمع المعلومات، ويميل إلى الاستقرائية والتجريب (أورد في: الشمري، 2009).

نموذج تورانس للسيادة المخية (Torrance, 1977)، والأسس البيولوجية له:

إن أول من استخدم مفهوم أسلوب التعلم والتفكير تورانس Torrance، وهو نموذج تكاملي لفكرة السيطرة المخية، وهي فكرة نتجت من أبحاث الدماغ في مجالات علم النفس الفسيولوجي

والعصبي. يرى تورانس أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، وتتنوع أساليب التفكير تبعاً للنصف المسيطر لدى الفرد (Torrance, 1978).

وقد بات جلياً أن الدماغ البشري ينقسم إلى نصفين غير متماثلين يطلق عليهما نصف الكرة الدماغية "Brain Hemispheres" وهما النصف الدماغية الأيمن والنصف الدماغية الأيسر بحيث يتصلان معاً من خلال مجموعة من الألياف العصبية تعرف باسم الحصين "Corpus Cullosum" يسيطر النصف الأيسر من الدماغ على وظائف الجانب الأيمن من الجسم، وغالباً ما يكون هو المسيطر على النصف الأيمن من الدماغ لدى معظم الأفراد. ويتصف بأنه لفظي تحليلي يُعني بالتفكير المنطقي والرياضي والسببي، بحيث يتفوق في مجالات قدرات التعرف وتذكر الأسماء وإدراك المعاني، والتفكير المنطقي والتفكير المحسوس والاستدلال الرياضي وحل المشكلات والنقد والتحليل والجدية والنظام وهو يعرف "بالنمط الأيسر"، أما النصف الأيمن من الدماغ فيتحكم بوظائف الجانب الأيسر من الجسم، وهو مركز للوظائف العقلية العليا المرتبطة بالحدس والانفعالات والإبداع والخيال والإدراك المكاني، ويتفوق في قدرات مثل الابتكار والتخيل والتفكير من خلال الصور وتذكر الوجوه والأشكال وإدراك العلاقات المكانية والقدرات الموسيقية والقدرة على التعامل مع عدد من المشكلات بالوقت نفسه، وهذا ما يعرف "بالنمط الأيمن". وقد يشترك هذان النصفان معاً في عمليات التعلم والتفكير لدى العديد من الأفراد بحيث يسود لديهم ما يعرف "بالنمط المتكامل" (Torrance, 1982). أدى الاهتمام المتزايد بدراسة وظائف نصفي الدماغ إلى زيادة التركيز على دراسة أنماط التعلم والتفكير لدى الصغار والكبار على حد سواء، وظهرت المحاولات الجادة لقياس هذه المتغيرات وعلاقتها بمتغيرات شخصية وعقلية أخرى.

وتمخّض عن هذا الاهتمام كذلك بروز اتجاه جديد في مجال التعلم يعرف بالتعلم المستند إلى الدماغ "Brain-Based Learning" والذي يؤكد أنماط التعلم الثلاثة (الأيسر والأيمن والمتكامل) التي أشار إليها تورانس وزملاؤه (مراد، 1982). يستند التعلم الدماغي إلى حقيقة مفادها أن لكل إنسان دماغاً فريداً من نوعه، وهو قادر على التعلم والاكتساب إذا توافرت له الظروف المناسبة، وتزداد قدراته على التعلم بإثارة خلاياه العصبية وتنشيطها على تشكيل أكبر عدد من الوصلات العصبية مع الخلايا العصبية الأخرى. فالدماغ يمتاز بالقدرة التكيفية مع المواقف المختلفة، وهو نظام تكيفي معقد وفريد، قادر على معالجة أكثر من مهمة بشكل متوازي، وهو اجتماعي الطابع يتأثر بجملة العوامل البيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية معاً (Caine & Caine, 1994). يؤكد التعلم الدماغي أن التباين بين الأفراد في أنماط التعلم والتفكير يرجع إلى اعتمادهم على أحد نصفي الدماغ في استقبال المعلومات ومعالجتها، حيث يرى أن الدماغ يستطيع التعلم بشكل أفضل عندما يشترك كلا من نصفيه معاً في معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها (السليمان، 2011). وقد تمكن تورانس وزملاؤه بناءً على بحوثهم التمييز بين ثلاثة أنماط من التعلم اعتماداً على نصف الدماغ المستخدم في استقبال المعلومات ومعالجتها، واستطاع كذلك بناء مقياس يطلق عليه "أسلوب تعلمك وتفكيرك نموذج (A)" ويتكون من (36) فقرة، وكل فقرة مقسمة إلى ثلاث اختيارات تقيس كل فقرة نمط من الأنماط الثلاثة الآتية (Torrance, 1982):

أولاً: نمط التعلم المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ

في هذا النمط من التعلم يمتاز الأفراد بالميل إلى المعالجة التحليلية المنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية وتفضيل الأعمال المنظمة المخطط لها جيداً، حيث يعملون على تركيب الأفكار في

صورة خطية من أجل عمل الاستنتاجات وإصدار الأحكام وحل المشكلات. فهم جيدون في تذكر الأسماء وإدراك المعاني والاستجابة للتعليمات اللفظية بشكل أكبر من الاستجابة للتعليمات الحركية والبصرية، ويستطيعون التعبير عن انفعالاتهم وضبطها والتحكم بها، كما أنهم يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة في آن واحد، وهم جيدون في حل المشكلات من خلال التجريب، ويتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام وتفضيل المعلومات اللفظية في الوقت الذي نجدهم فيه ضعافاً في فهم لغة الإشارة أو الاستجابة للمعلومات الصورية أو التفكير بالأشياء الفكاهية (الخليفي، 1994).

ثانياً: نمط التعلم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ

يمتاز أفراد هذا النمط بالقدرة على إنجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام وتشمل القدرة على تحديد الاتجاهات والتحرك في الحيز المكاني وإدراك العلاقات المكانية، كما أنهم جيدون في القدرات الموسيقية والإدراك المتعلق بالحدس وتذكر الوجوه والاستجابة للتعليمات البصرية والحركية والتعبير عن انفعالاتهم بشكل صريح. ويستطيع أفراد هذا النمط التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، وتفسير لغة الإشارة والتفكير في الأشياء الفكاهية، كما أنهم جيدون في الاستجابة للمواقف العاطفية والتعامل مع المعلومات الغامضة، وفي عمليات التخيل والابتكار، وهم ذاتيون في إصدار الأحكام ويتصرفون بتلقائية ويميلون إلى استخدام المجازات والاستعارات والتخمين في التعامل مع المعلومات (عناقرة، 1998).

ثالثاً: نمط التعلم المتكامل

يمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معاً في التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم

يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي النمط الأيمن والأيسر (عكاشة، 1986 ؛ عبد الفتاح، 1995). وقد وضع تورانس (Torrance, 1982) قائمة بوظائف النصفين الكرويين بناء على نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال كما في الجدول الآتي (5):

جدول 5

وظائف النصفين الكرويين للمخ (Torrance, 1982)

وظائف النصف الأيمن	وظائف النصف الأيسر
- القراءة للأفكار الرئيسية.	- القراءة للتفاصيل.
- الكتابة الخيالية.	- الكتابة غير الخيالية.
- البحث عن الاختصاصات غير المؤكدة.	- البحث عن ما هو أكيد أو حقيقة.
- تذكر الصور والتخيلات.	- استرجاع الكلمات والأسماء والتواريخ.
- التفكير الخيالي والحدسي.	- التفكير اللفظي والمنطقي.
- التعامل مع عدة أشياء في نفس الوقت.	- التعامل مع شيء واحد في نفس الوقت.
- الاستبصار الفجائي.	- الاستنتاج بطريقة استدلالية.
- شروذ الذهن أحياناً.	- حضور الذهن دائماً.
- شرح المشاعر عن طريق الشعر والغناء والرسم.	- شرح المشاعر بلغة مباشرة واضحة.
- التعلم عن طريق العرض العملي.	- التعلم عن طريق الوصف اللفظي.
- الحلم والخيال في التخطيط.	- التخطيط الواقعي.
- التعلم عن طريق البحث والاكتشاف.	- التعلم عن طريق الفحص والتجريب.
- التقريب والتقدير.	- الدقة في القياس.
- الاستماع للموسيقى أثناء القراءة أو الدراسة.	- حب الهدوء أثناء القراءة أو الدراسة.
- تذكر الأصوات والنغمات.	- تذكر المعلومات اللفظية.
- وضع الافتراضات وتركيب الأفكار.	- التحقق وتحليل الأفكار.
- تنظيم الأشياء لتوضيح العلاقات بينها.	- تنظيم الأشياء في تسلسل زمني.

سبب تبني الباحثة لهذه النظرية:

اختارت الباحثة هذه النظرية للاعتبارات الآتية:

1- تُصنف هذه النظرية ضمن النظريات القديمة والمهمة التي قدمها تورانس Torrance وله الفضل في إظهارها على حيز الوجود عام (1978)، والتي تهتم بمعالجة المعلومات على أساس وظائف نصفي المخ (الأيمن والأيسر). فاستفادت النظرية في بنائها مما سبق من الدراسات وحاولت تقديم نظرية عامة من خلال نموذج متكامل لأساليب التعلم والتفكير. فتعتبر من النماذج التكاملية التي تفسر أساليب التعلم والتفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جوانب حياتنا العامة والخاصة، فقد ظلت بحوث المخ ووظائفه لمدة طويلة في مجالات علم النفس الفسيولوجي والعصبي والطب وعلوم المخ، حتى أثمرت عن نظرة تكاملية لوظائف المخ، فيتضح أن هناك شبة تخصص في وظائف النصفين الكرويين بالمخ واللدان يؤثران على أساليب التعلم والتفكير، ولكن المدخل التكاملية يشير إلى وجود تفاعل في وظائف النصفين الكرويين مما يساعد في تقليل الهدر التعليمي الناتج عن سيطرة نصف واحد من نصفي المخ (عجاج، 2000).

2- اشتقت من هذه النظرية مقاييس عديدة مثل مقياس تورانس للكبار "أسلوب تعلمك وتفكيرك نموذج A"، ومقاييس أخرى لتورانس كاللفظية والشكلية وغيرها، وجميعها سهلة التطبيق والتصحيح، بإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكمترية لهذه المقاييس (النبهان، 2003).

3- تعد دراسة وظائف النصفين الكرويين من أحدث الدراسات في هذا الجانب حيث تركزت في ثلاثة محاور رئيسة هي تحديد الوظائف الانفعالية، وتحديد الوظائف المعرفية، وتحديد الوظائف

التروعية للنصفين الكرويين للمخ، حيث يعد المخ أهم أجزاء الجهاز العصبي فهو (كالسنترال) يتم فيه اتخاذ القرارات والقيام بالسلوك الملائم له في الأحوال والظروف المختلفة لذلك لابد من الاهتمام بهذا الجزء وهذا النموذج يركز على استخدام نصفي المخ (السليمانى، 2011).

4- إن التباين في أنماط التعلم والتفكير اعتماداً على نصف الدماغ المستخدم لدى الأفراد أدى إلى ظهور عدد من الانتقادات للمناهج والمقررات الدراسية في المراحل الثانوية والجامعية، إذ يرى بعضهم أنها متحيزة إلى فئة الأفراد الذين يسود عندهم النصف الأيسر من الدماغ على اعتبار أن المقررات تركز على الجوانب اللغوية والمعالجات اللفظية والاهتمام بجوانب التحصيل والتحليل والنقد والتفكير المنطقي والاستدلال الرياضي والبحث والتجريب والكتابة في الوقت الذي لا توفر فيه قدرًا من الاهتمام بفئة الأفراد الذين يسود لديهم النصف الأيمن من الدماغ (الزغول، 2006).

5- بالنظر إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية المختلفة التي تطرحها الجامعات، فإنه من المتوقع أن تفرض مثل هذه التخصصات مطالباً وقدرات عقلية محددة لا تتناسب مع أنماط التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة، الأمر الذي ينعكس سلباً في أدائهم التحصيلي ويتسبب في الفشل من تحقيق النجاح لذا ترى الباحثة بتطبيق هذه النظرية في الجامعات قد يسهم بشكل كبير في حل هذه المشكلة.

6- نتج عن اهتمام الباحثين بهذه النظرية العديد من الأبحاث والدراسات في مختلف دول العالم، وفي مختلف المستويات الدراسية من المرحلة المتوسطة وحتى الجامعية، وفي مختلف الأوضاع الأكاديمية وغير الأكاديمية مثل دراسة سليمان وتورانس (1986)، ودراسة عكاشة (1986)، ودراسة

كامل (1993)، ودراسة عبد الحميد، (1995)، ودراسة شان (2006) Chan وغيرها من الدراسات التي اهتمت بأساليب التعلم والتفكير والتي ستعرض في قسم الدراسات السابقة.

7- أسفرت نتائج بعض البحوث التباين بين الجنسين في بعض القدرات، ففي الوقت الذي يتفوق الذكور على الإناث في القدرات الميكانيكية والمنطقية والرياضية، نجد الإناث يتفوقن على الذكور في القدرات اللغوية والاجتماعية والمكانية، مما يعني وجود تباين في أنماط التعلم والتفكير المفضلة لدى الذكور والإناث (القيسي، 1990)، وهذا ما سعت إليه الباحثة للكشف عنه وذلك لإيمانها بأن هذه النظرية تقدم تفسيراً في تقصي أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية في مملكة البحرين، وتحديد مدى التباين في هذه الأنماط تبعاً لطبيعة التخصص الدراسي والنوع الاجتماعي.

الأهمية التعليمية لأساليب التعلم والتفكير:

1- أصبح هناك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تطوير التفكير وتنميته بوصفه أداة أساسية للمعرفة، ولم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على إكساب الطلبة للمعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير، ومن أجل ذلك فإنه لا بد من إقرار تعليم التفكير وإدراجه في قائمة المواد الدراسية لبناء جيل يتصف بالتماسك والوعي والتزام الجدية في تنفيذ الآراء واتخاذ القرارات الصائبة (قاسم، 2011).

2- تكمن أهمية تعلم التفكير في مجتمعاتنا العربية والإسلامية في استخراج الطاقات الإبداعية الكامنة وتفعيل دور العقل تفعيلاً أكبر مما هو عليه الآن، وهذا يحتاج إلى تضافر الجهود الفردية والمؤسسية في المجتمع من أجل الرقي بالإنسان ومن أجل تحقيق أهداف المجتمع (فخرو، 2000)

3- ضرورة تعليم الطالب مهارات التفكير؛ لأنها ستكسبه القدرة على إنتاج المعرفة بنفسه، فتعلم

مهارات التفكير ضروري لاكتساب العلم في هذا العالم المتغير (Cotton, 1991).

4- الهدف الرئيس من تعليم التفكير هو جعل الطلبة أكثر قدرة في تفكيرهم؛ ليتعلموا ويتصرفوا

بمسئولية أكبر وبشكل فعال. لذا لابد من تضمين أو احتواء طرائق التدريس داخل الصف على

أعمال وأنشطه ينغمس فيها الطلبة بتفكيرهم وعقولهم ليكونوا أكثر تقبلاً للتفكير الجيد والفعال فكلما

دمج تعليم التفكير في محتوى الدرس كلما زاد حصولهم على مستوى عالٍ من الفهم فيما يتعلق بما

يتعلمونه في الصف (حسين، 2006).

5- أن التفكير لا يأتي فجأة دون مقدمات وإنما يزرع وينمى ويربى ويعلم ولا بد من رعاية الفرد

وإكسابه المعارف والمعلومات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل في ذاته وتقوده

للبحث عن معلومات أخرى أبعد وأعمق وهذا لابد من تعليم الفرد منذ طفولته (الدليمي، 2005)،

وتغيير فلسفة التربية من مجرد المعرفة التربوية أو مهارة التدريب إلى ما يسمى "تعلم كيفية التعلم"

(الفوزان، 2008).

6- فالأساليب لها أهمية كبيرة في حدوث التعلم لأن تركيب أساليب التفكير يقترب من التعلم

حتى أنه وجد أن بعض المعلمين يجدون أنه بالرغم من صعوبة البحث في أساليب التفكير إلا أن لها

تطبيقاتها في التعلم وحل المشكلات والإبداع في مختلف جوانب أنشطة التعلم (الفوزان، 2008)،

كذلك الأساليب لها تطبيقاتها في المجالات غير الأكاديمية حتى أنه ضروري في تفسير النجاح

والفشل للأفراد في بعض الأعمال (الطيب، 2006).

المحور الثالث: التفوق الدراسي

أولاً: المسار التاريخي للاهتمام بالتفوق

يعد موضوع التفوق من الموضوعات المهمة التي لابد من التركيز عليها، من منطلق أن المتفوقين كنز من كنوز الأمة، ولابد من استثمار هذا الكنز واستغلاله بالشكل السليم. ولقد حظى مفهوم التفوق اهتماماً بالغاً في كثير من دول العالم التي تعمل على تنمية العنصر البشري. حيث أشارت (زحلق، 1993) إن من أبرز مظاهر هذا الاهتمام العدد الكبير للجمعيات والمراكز العلمية والوطنية التي تنظم العديد من الدورات والمؤتمرات العملية وتنتج العديد من المؤلفات والدوريات العلمية المتخصصة التي تركز على التفوق والمتفوقين.

إن مفهوم التفوق من المفاهيم التربوية التي مازال الخلط قائماً بينه وبين مفهوم الموهبة والذكاء. ولمعرفة أصل ذلك الخلاف لابد من الإطلاع على تاريخ الاهتمام بدراسة التفوق، وقد شكل اختبار ستانفورد بينيه لمعامل الذكاء (IQ) اللبنة الأولى التي قامت عليها العديد من الأبحاث والدراسات في مجال التفوق والموهبة (السليمان، 2006)، ومن أهم تلك الدراسات ما قام به لويس تيرمان من دراسات وأبحاث من بداية (1921) وذلك من خلال دراسة طولية استمرت (35) عاماً للتعرف على الخصائص والسمات العقلية والانفعالية والجسدية والاجتماعية للتلاميذ المتفوقين والموهوبين ومقارنتها بخصائص وسمات التلاميذ العاديين وبلغت العينة (1528) تلميذاً وتلميذة، وقد تم اختيار المتفوقين بناء على درجاتهم على مقياس ستانفورد _ بينيه للذكاء (السمادوني، 2009).

وبدأت العالمية المتخصصة في علم النفس الإكلينيكي ليتا هولنجوورث Hollingworth

اهتماماتها بالمتفوقين والموهوبين من خلال مساهمات واضحة ومهمة في إرشادهم والاهتمام بالجانب الوجداني للطفل المتفوق والموهوب، وأنشأت عدداً من الفصول التجريبية عام (1922-1930) لتطبيق بعض البرامج التعليمية والتربوية المناسبة لقدرات ورغبات هؤلاء المتفوقين والموهوبين، وبعد مرور أكثر من خمسين عاماً تقريباً من تاريخ البحث الذي قدمته المربية هولنجورث ظهرت أولى الدراسات المنهجية المتعمقة في تطور القدرات العقلية للباحثة الأسترالية ميراكا جروس، حيث تناولت التطورات لنمو القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية لعينة من المتفوقين والموهوبين وقدمت تطبيقات عملية وتوصيات مهمة للمؤسسات التربوية والتعليمية للرفقي بقدرات ومواهب الطلبة من الموهوبين المرتفعين الذكاء وحل مشاكلهم العاطفية والاجتماعية لتحقيق التوازن والتوافق في حياتهم (أورد في: العجمي، 2011).

وقد شهد النصف الثاني من القرن الماضي تطوراً واضحاً وملموساً بالاهتمام بالتفوق والموهبة على مستوى الحكومات والدول، فبعد الحرب العالمية الثانية، بدأ التركيز الواضح على التفوق والموهبة من خلال الاهتمام الروسي بالفضاء والأقمار الصناعية، ويعتبر عام (1957) نقطة تحول هامة في دراسة وتربية المتفوقين والموهوبين، فكان التفوق الروسي يبدو جلياً للعيان وانتشر صدهاء في الأوساط الأوروبية والأمريكية، وبدأ التركيز والاهتمام بالوسائل التربوية والتعليمية المستخدمة وطرق التدريس والمناهج المقررة في المدارس والجامعات والتي تؤدي إلى الرفقي بمستوى التفوق والموهبة (ورد في: السليمان، 2006).

مفهوم التفوق الدراسي:

بعد دراسة تيرمان ظهرت العديد من الدراسات التربوية لكن لم يكن هناك إجماع على تعريف محدد

للتفوق والموهبة حيث نجد من يستخدم مصطلح التفوق ومصطلح الموهبة كمصطلحين مترادفين مثل تيرمان Terman، هولنجورت Hollingworth، ويتي Witey، وكلارك Clark. وكذلك ظهرت تعريفات عديدة للتفوق فمنها تعريف ستيرنبرج Sternberg المتفوق أو الموهوب هو من وصل أداؤه إلى مستوى يفوق مستوى زملائه العاديين في المجالات العقلية الوظيفية وفق معايير تحددها الجماعة ويكون موضع تقديرها (السمادوني، 2009).

لقد ظهرت تعريفات أخرى للتفوق متأثرة بالوسائل التي استخدمت في عملية التشخيص فهل اعتمد على معاملات الذكاء أو على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي أو على محكات متعددة. فبعضها ركزت على ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب للدلالة على التفوق (أحمد، 2006) والبعض الآخر ركز على القدرة العقلية المرتفعة لاختبارات الذكاء المقننة، في حين بعضها ركز على جوانب الإبداع أو القدرات الخاصة أو السمات الشخصية والعقلية (السويد، 2009). وهناك أيضاً تعريفات تتحدث عن التفوق في ضوء ارتفاع مستوى أداء الفرد في مجال من المجالات (أحمد، 2006). فمنها التعريف الذي تبناه مكتب وزارة التربية والتعليم الأمريكية حيث عرف ماريلاند (Marland, 1972) المتفوقين أو الموهوبين هم الذين يملكون قدرات وإمكانات غير عادية تبدو في أدائهم المتميز في التحصيل الأكاديمي.

كما اقترح رنزولي Renzulli في عام (1979) أن التفوق هو محصلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص وهي (القدرة العقلية العامة وتكون فوق المتوسط، القدرة على الالتزام بالمهمة، مستوى عال من الإبداع) (أبو عوف، 2009). فالمتفوق من وجهة نظره هو الذي يتسم بقدرة عقلية عالية تظهر على شكل أداء متفوق، ويتمتع بالمتابعة والدافعية وأداء مرتفع على اختبارات الذكاء المقننة،

إذا ما تم مقارنته بأقرانه أو المجموعة التي ينتمي إليها. بينما يوجد تعريف يلقي قبولاً واسعاً في أوساط الباحثين وهو تعريف مكتب التربية الأمريكي، حيث يشير إلى أن المتفوقين هم الذين يتم التعرف عليهم من قبل اشخاص مؤهلون مهنيّاً، فالمتفوقون هم من يقدموا الدليل على تحصيلهم المرتفع أو امتلاكهم استعداد لذلك في المجالات الآتية مجتمعة أو منفردة وهي (القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي المنتج، أو القدرة القيادية للفنون الأدائية أو البصرية أو القدرة النفسحركية) وهم بحاجة إلى برنامج تربوي متمايز منهاجاً وأسلوباً (أورد في: العجمي، 2011).

وأشار الخطيب (1997) أنه يمكن تصنيف أنواع التفوق إلى عدة أنواع كالتفوق النفسي الاجتماعي والتفوق الإبداعي، والتفوق النفسحركي والتفوق الأكاديمي والتحصيلي، ولكن ما يهمنا من هذه الأنواع التفوق الأكاديمي التحصيلي، وعلية تهتم الدراسة الحالية بمفهوم التفوق العقلي في ضوء التحصيل الدراسي. إذ يشكل التحصيل الدراسي Achievement معياراً للتفوق الدراسي، مقبولاً وشاملاً في كثير من دول العالم، فالتفوق العقلي يعرّف من خلال الامتياز في التحصيل في أي مجال من مجالات النشاط، على أن يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. فبناء على ذلك التوجه ظهرت عدد من تعريفات التفوق العقلي اعتماداً على محك التحصيل الدراسي ومنها على سبيل الذكر لا الحصر: تعريف باسو Passo إلى المتفوق هو من لديه القدرة العالية على الإنجاز العالي في المجالات الأكاديمية مثل الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات، كذلك ذكر فليجروبش Flegrobish أن المتفوقين هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل (10% إلى 20%) من المجموعة التي ينتمون إليها الفرد. وأفاد كالو في عام

(1980) أن الولايات المتحدة أكثر بلاد العالم استخداماً لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين، وذلك باستخدام السجلات المدرسية وعلى هذا فقد اعتمد العديد من العلماء والباحثين على المستوى التحصيلي المرتفع لتمييز المتفوقين عن غيرهم من العاديين، وتري الجمعية الوطنية لدراسة التربية بأمريكا (N.S.S.E) الشخص المتفوق بأنه من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، بينما يعرف جود Good التفوق الدراسي بأنه المستوى التحصيلي الذي يصل إلى فئة من الطلبة ويكون أعلى مما هو متوقع، كما يقاس باختبارات الاستعداد العام أو بواسطة مستوى الأداء الدراسي القبلي (أورد في: رمل، 2010).

وقد طرح سعادة (2009) مجموعة من التعريفات يتمثل أهمها في الآتي:

- التفوق عبارة عن قدرة أو هبة طبيعية على الأداء المتميز، وأن المتفوق هو من يمتلك مثل هذه القدرة.

- التفوق عبارة عن شيء ينتج عنه قيمة ذات معنى للمؤسسة التي تعمل جاهدة من أجل المخرجات المرغوبة للتفوق.

- التفوق يشير إلى امتلاك شخص لمقدرة غير معهودة في مجال واحد أو أكثر من مجالات النشاط البشري، أما المتفوق فهو الشخص الذي يتخطى التوقعات لمستوى أقرانه من العمر في ناحية أو أكثر من نواحي الأنشطة البشرية.

- ويلخص سعادة المفهوم بأنه عبارة عن تلك القدرة أو الهبة العقلية المتميزة التي تجعل صاحبها يتفوق بشكل ملحوظ على أقرانه في العمر المتقارب في إحدى نواحي الحياة، أما الطالب المتفوق فهو الذي يمتلك تلك القدرات ويوظفها بشكل ملائم بحيث يتميز على رفاق سنه بدرجة كبيرة.

أما الباحثة فتلخص وصف المتفوقين أكاديمياً بأنهم هم الأفراد الذين يمتلكون قدرات عقلية عامة متميزة أو قدرات أكاديمية خاصة، وبأنهم ذوو الاستعدادات العليا في الدراسة التي تجعلهم متقدمين على أقرانهم الذين في نفس الصف وتصل نسبة تحصيلهم الأكاديمي إلى (90% فأكثر) في المجموع الكلي لاختبارات مواد الصف السابق.

خصائص المتفوقين دراسياً:

يتميز المتفوقون بخصائص تميزهم عن الآخرين وتلك الخصائص ما بين موروثية ومكتسبة، ووجود هذه الخصائص لديهم يمهدهم للتفوق على أقرانهم. ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

أولاً: الخصائص الجسمية

- تتطرق هذه الخصائص إلى الحالة الجسدية للمتفوق، حيث يمتاز غالبية المتفوقون بنمو أعلى من المتوسط وبنائهم الجسدي أفضل من أقرانهم في السن من حيث الخلو من العاهات الجسمية واللياقة البدنية والتمتع بصحة جيدة.
- كذلك يكون غالبية المتفوقين أكثر طولاً من أقرانهم ويتفوقون في التكوين الجسماني ومعدل نموهم ونشاطهم الحركي على أقرانهم وطاقاتهم للعمل عالية ونموهم العام سريع ورياضي، (القريطي، 2005).

ثانياً: الخصائص العقلية أو المعرفية

يذكر جروان (2008) أنه توجد قوائم وتصنيفات كثيرة لسمات وخصائص المتفوقين عقلياً

أو معرفياً وتتمثل في حب الاستطلاع والقراءة، والطلاقة، التفكير المجرد، قوة الذاكرة والتركيز، تنوع الاهتمامات والهوايات، تطور لغوي مبكر والعمل الاستقلالي. فأشار تيرمان Terman إلى أن الأشخاص الذين يقعون ضمن النسبة المئوية العليا في حاصل الذكاء هم أشخاص متفوقون، ولكن فيما بعد أكد أن اختبارات الذكاء العام تمثل نوعاً ما شكلاً محدوداً من المهمات العقلية، فمثل هذه الاختبارات هي الأفضل في تقصي وتحديد المشكلات، ولذلك استنتج أن المدى الكامل للتفوق عند الأفراد لا يمكن قياسه بواسطة اختبارات الذكاء فقط (الهويدي وجمل، 2006). تعتبر الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز المتفوق عن غيره من العاديين، ويمكن تحديد عدد من سمات المتفوقين عقلياً نوجزها فيما يلي:

- أن المتفوقين أعلى تحصيلاً وتقدماً في دراستهم من العاديين.
- يتصف المتفوقين بمقدرات فائقة على التركيز والتذكر ودقة الملاحظة والفهم والمنطق والتفكير الناقد وإدراك العلاقات المتعددة الموجودة بين عناصر المواقف المختلفة والتعميم والأصالة، والذكاء العام، والتفكير الابتكاري (Joyce, 2006).
- يتميزون بمقدرة فائقة على التعامل بكفاءة مع النظم الرمزية وتحليل الموضوعات والمواد المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية كما يتصفون بالتفكير الناقد والتأملي ويستمتعون بحل المسائل المعقدة والألغاز الصعبة ويتجنبون الأحكام السريعة والأفكار غير الناضجة (الباكستاني، 2007)

- حب الأسئلة الهادفة وقوة الملاحظة والتعامل مع التفاصيل المهمة.
- الإلمام بكثير من المفردات والمعلومات والموضوع واسترجاعها بيسر وسهولة.

- القدرة على التخمين واقتراح الحلول والبحث عن الجديد من الخطوات (Freeman,1991).
- ويذكر كل من (كوافحة وعبدالعزیز، 2005) أن الأشخاص المتفوقين يتميزون بخصائص عقلية مثل القدرة على التكيف والسرعة في حل المشكلات، وإجادة القراءة والتفكير المرن المنتج، ويتميزون بخصائص جسمية كالصحة الجيدة والتآزر الحركي البصري، كما يتميزون أيضاً بقدرات اجتماعية وانفعالية كالقدرة على اتخاذ القرار ويمتازون بشخصية قيادية، ولديهم تقدير ذات مرتفع وثقة بالنفس وأكثر انفتاحاً على الآخرين.

ثالثاً: الخصائص الانفعالية

يرى جروان (2008) أن الخصائص الانفعالية يمكن أن تتمثل في النضج الأخلاقي، حس الدعابة والنكتة، القيادية، الحساسية المفرطة، والحدة، والانفعالية، والكمالية. والتي يمكن تلخيصها كالآتي:

- يتميز المتفوقون بأنهم أكثر توافقاً وثباتاً انفعالياً وأكثر ثقة بالنفس ويقظة ويتمتعون بروح الدعابة والنضج في الشخصية كما أنهم أقل أنانية.
- يتمتعون بمستوى رفيع من حيث النضج الأخلاقي والقيمي المبكر، وقدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم كالقدرة على اتخاذ القرارات والالتزام بها، وركوب المخاطر إذا لزم الأمر.
- الحساسية المفرطة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام.
- يتسم المتفوقون بسمات الاستقلالية والاعتماد على النفس والأصالة والطلاقة الفكرية وحب الاستطلاع والقدرة على التعلم بمعدلات سريعة (جروان، 2002).

ولكن بصورة عامة في ضوء تعريف مكتب التربية الأمريكي لخصت مؤخراً (السرور، 2010) خصائص المتفوقين إلى ست خصائص أساسية للمتفوقين إذ يندرج تحت كل خاصية مجموعة من الخصائص توضح السمات التي يتسم بها هؤلاء وهي :

1. القدرة الفنية وتتمثل في (قدرة على التعبير عن النفس، الرغبة في الإنتاج تآزر حركي جيد، حس واضح للعلاقات المكانية).
2. قدرات عقلية عامة وتتمثل في (استنباط الأشياء المجردة ، معالجة المعلومات بطريقة مجردة، سرعة التعلم ، المبادرة والملاحظة الدقيقة).
3. قدرات أكاديمية خاصة وتتمثل في (قدرة على التذكر، سرعة اكتساب المهارات الأساسية، النجاح بتفوق في مجال الاهتمام، القراءة بتوسع في مجال الاهتمام).
4. القدرة القيادية وتتمثل في (تولي القيام بالمسؤوليات، التنبؤ بالنتائج والقرارات الصحيحة، اتخاذ القرارات بحكمة، الثقة بالنفس).
5. القدرة الحركية وتتمثل في (التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة، الدقة البالغة في الحركة، براعة في المهارات اليدوية، البروز في المهارات الحركية).
6. القدرة الإبداعية وتتمثل في التفكير المستقل، الأصالة في التفكير، الاختراع والابتكار، عدم الاكتراث بالاختلاف عن الآخرين).

دواعي الاهتمام بالمتفوقين دراسياً:

تسعى كل المجتمعات المعاصرة لتحقيق التطور والتقدم والرفاهية لأفرادها كافة، ولا يمكن أن

ينتحق ما تصبو إليه المجتمعات إلا من خلال تفعيل قدرات وإمكانات أفرادها واستغلال طاقاتهم الكامنة (رمل، 2010). والموهوبون على اختلاف أنواعهم أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في أي مجتمع. ولذلك أصبح الاهتمام بالموهوبين وتنمية قدراتهم وتوظيفها حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر، وينبغي أن يصاحب هذا الاهتمام لقدراتهم إعطاء أهمية خاصة في مناهج تعليمهم للجانب الوجداني والسلوكي (أبوعوف، 2009). كذلك تقديم برامج متميزة لهم تختلف عن البرامج والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة العاديين، في حين يشير (الطنطاوي، 2001) أنه يجب تقديم برامج خاصة للمتفوقين وذلك لما يلي:

- 1- يعد الاهتمام بالمتفوقين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة، وذلك بالسماح لكل طالب لكي يتعلم في حدود ما تسمح به قدراته واستعداداته.
- 2- إن الرعاية الخاصة للمتفوقين تسهم في استثارة قدراتهم العقلية مما يسهم في اكتشافهم.
- 3- المناهج الحالية لا تفي بحاجات وقدرات الطلبة المتفوقين.
- 4- يعتبر المتفوقون ثروة قومية هامة يجب الحفاظ عليها وعدم إهدارها وذلك بتوفير الفرص التربوية المناسبة لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى درجة.

العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفوق الدراسي، فبعضها خاص

بالفرد وبعضها الآخر خاص بالبيئة التي يعيش فيها، ويمكن إجمالها على النحو التالي:

- 1- عوامل خاصة بالفرد: كالذكاء والقدرات، الدافعية والطموح، والرضا عن الدراسة، والاتجاهات

الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية، العادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم (اسماعيل، 2006).

2- عوامل خاصة بالبيئة: كاتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء، والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة، واستراتيجيات التعليم، توفير الإمكانيات المساعدة لعملية التفوق، التدعيم من الآخرين (عبد اللطيف، 1996).

أسباب ضعف المستوى الدراسي وعدم التفوق في التحصيل الدراسي:

هناك عدد من الأسباب التي تسبب ضعف المستوى التحصيلي للطالب، ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

- أسباب صحية: كالإصابة بمرض مزمن كالسكري، أو حالات الضعف العام والأنيميا وسوء التغذية، وضعف السمع، أو البصر، أو التلعثم بالكلام.
- أسباب عقلية: كضعف القدرة على الإدراك وضعف القدرة اللغوية والرياضية أو الاستيعابية.
- أسباب نفسية: كالخوف والقلق وعدم الشعور بالأمان في البيت أو المدرسة، وعدم القدرة على التعامل مع الزملاء والمدرسين، وضعف الثقة بالنفس والانطواء، وكراهية المدرسة والمدرسين والمناهج.
- أسباب اجتماعية: كسوء التوافق الأسري واتجاهات الوالدين التربوية الخاطئة، وتحميل الطفل فوق قدراته الدراسية، ومقارنته دائماً بزملائه الأفضل دراسياً منه، والإسراف في متابعة الطفل دراسياً، كلها عوامل قد تؤثر سلباً على مستوى الطفل الدراسي.
- كذلك الحالة الاقتصادية للأسرة لها دور مهم في هذه الظاهرة (النجار، 1997).

القسم الثاني: الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة حجر الأساس لبناء أي دراسة في المستقبل، فالدراسات السابقة هي نتاج لجهود الباحثين المتراكمة على مر العصور، وقد تم الإطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية للاستفادة منها وربطها بالدراسة الحالية، وقد قامت الباحثة بالبحث في عناوين الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وذلك ضمن حدود قدرة الباحثة . فليس هناك دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الحالي جميعها معاً. إن هذا البند يهدف لاستعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وقد تم تقسيمها إلى خمسة محاور رئيسية وفق المتغيرات الآتية: المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع الاجتماعي، والمحور الثاني: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي، والمحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتخصص الدراسي، والمحور الرابع: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم التفكير، والمحور الخامس: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرحلة. ولقد علقَت الباحثة على كل محور بصورة مختصرة، وأخيراً تم التعليق بصورة عامة على هذه الدراسات السابقة.

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع الاجتماعي

هناك دراسات عديدة بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي، فمن هذه الدراسات دراسة الخولي (2002) التي كان الهدف منها معرفة الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني، وفقاً لمتغير الجنس، وتقدير الذات، والسعادة، والقلق على عينة قوامها (400) طالب وطالبة من كلية التربية بينها، وقد استخدم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، ومقياس تقدير الذات،

والسعادة من إعداد ايزيك، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وعدم وجود فروق في الأبعاد الأخرى، حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدي الوعي بالذات والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق في بعد إدارة الانفعالات لصالح الإناث، ووجود فروق في بعد الدافعية لصالح الذكور. كذلك وجود فروق بين الطلبة مرتفعي الذات، والطلبة منخفضي الذات في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الطلبة مرتفعي الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الذكاء الوجداني بين الطلبة متوسطي القلق، والطلبة ذوي القلق المرتفع، والطلبة ذوي القلق المنخفض لصالح الطلبة ذوي القلق المتوسط. وفي دراسة وصفية لهردي (2003) كان هدفها التعرف على الفروق الفردية الجوهرية للجنسين على قائمة الذكاء الوجداني، التي صممها الباحث وفقاً لنموذج بار- أون Bar - On، على عينة مجموعها (149) مبحوثاً منهم (90 ذكوراً، 59 إناثاً)، تراوحت أعمارهم بين (18-56) سنة، وتنتمي العينة إلى مختلف الخصائص الحيوية/ الاجتماعية، وقد أشارت النتائج في مجملها إلى أن الإناث المتزوجات، والأكبر سناً، وممن حصلوا على التعليم الجامعي فأكثر يتمتعن بقدر أكبر من الذكاء الوجداني مقارنة بالذكور. فهذا يعني أن الذكاء الوجداني يزداد بزيادة العمر، وذلك يمكن أن يكون لزيادة المعارف والخبرات التي يتلقاها الفرد. ويعني ذلك إمكانية تنمية الذكاء الوجداني بزيادة المعارف الوجدانية والخبرات التي تقدم للفرد (النمر، 2006).

أما دراسة تابيا ومارش (2003) Tapia & Marsh فقد هدفت لبحث صدق قائمة الذكاء الوجداني مع مقياس سكوت Schutte للذكاء الوجداني الذي ظهر عام (1998). تكونت العينة من (234) من الطلبة الجامعيين في المكسيك (84 ذكوراً، 150 إناثاً)، تمتد أعمارهم من (18-25)

سنة، طبق عليهم قائمة الذكاء ومقياس الذكاء الوجداني وهي التعاطف، وضبط العواطف، وتناول العلاقات، والوعي بالذات. وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية في مقياس الذكاء الوجداني وعوامل قائمة الذكاء الوجداني والدرجة الكلية فيها، وجد ارتباط دال بين مقياس الذكاء والدرجة الكلية لقائمة الذكاء وقد تبين أن درجات الطالبات للذكاء الوجداني أعلى من درجة الطلبة وخاصة في بعدي التعاطف وتناول العلاقات. أما "دراسة داي وكارول (Day & Carroll 2004) فقد هدفت إلى دراسة الفروق النوعية في الذكاء الوجداني، حيث أجريت على عينة قدرها (246) طالباً جامعياً، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الوجداني، والدرجة الكلية له لصالح الإناث" (كما أورد في: علوي، 2011، ص. 59). وقد بينت العمران وبوناميكي (2008) Alumran & Punamaki في دراسة قاما بها لإيجاد الفروق في الذكاء الوجداني وأساليب حل المشكلات باختلاف الجنس والعمر ومستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة المراهقين في مملكة البحرين. لقد تكونت العينة من (312) مراهقاً ومراهقةً من البحرينيين بنسبة (54.5% إناثاً، و45.5% ذكوراً)، تم اختيارهم عشوائياً في ثلاث مجموعات تتراوح أعمارهم ما بين (13-15) عاماً من طلبة المدارس الإعدادية وعددهم (56) ، وما بين (16-18) عاماً من المدارس الثانوية وعددهم (89) طالباً وطالبةً، وما بين (19-21) من طلبة جامعة البحرين وعددهم (167) طالباً وطالبةً. وقد استخدم مقياس بار- أون للذكاء الوجداني (نسخة المراهقين والشباب) الذي يحتوي على خمسة أبعاد وهي: الذكاء الشخصي، والإجتماعي، والقابلية للتكيف، وإدارة الضغوط، والمزاج العام، كما استخدم مقياس أساليب حل المشاكل (النسخة القصيرة العامة). وقد بينت النتائج أن الإناث لديهن مستويات عالية في الذكاء الوجداني خاصة في بعد القابلية للتكيف

والذكاء الإجتماعي أفضل من الذكور، وكذلك لديهم قدرة عالية على حل المشكلات، بينما لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الوجداني في إدارة الضغوط والذكاء الشخصي. أما بالنسبة لعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي للمراهقين تكون حسب المستوى للذكاء الوجداني فمثلاً إذا كان الذكاء الوجداني عالياً يكون التحصيل الدراسي للفرد عالياً وقادراً على حل المشكلات والعكس صحيح، لذلك نرى ان هذه الدراسة اعتمدت على نموذج الذكاء الوجداني لبار - اون الذي ظهر عام (1997) الذي يفترض بأن الذكاء الوجداني هو مزيج من سمات الشخصية والكفايات الاجتماعية، وهذا ما اختلفت الدراسة الحالية عنها وذلك باستخدام مقياس الذكاء الوجداني المعتمد على نموذج غولمان الذي ظهر عام (1995).

بينما أجرى النبهان (2008) دراسة على عينة مختلفة لمعرفة الذكاء الوجداني لمدرسي المرحلة الثانوية بمنطقة كرك بالمملكة الأردنية الهاشمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (222) مدرساً ومدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لفئة الكبار، وكان المقياس قد غطى الأبعاد الآتية: التكيف، وإدارة العلاقات الاجتماعية، وإدارة العلاقات الشخصية، والتقمص الوجداني. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المدرسات أفضل من المدرسين في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية، فيما كان المدرسون أفضل في بعد التكيف والتقمص الوجداني، كما بينت الدراسة إن التفاعل بين الجنس والخلفية التعليمية كان لهما تأثيراً فعالاً على عناصر الذكاء الوجداني.

من جانب آخر أجرى عبد الوهاب والويلي (2011) دراسة ركزت علي معرفة العلاقة بين عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية

من الجنسين بمدينة المنصورة بجمهورية مصر العربية. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (301) من طلبة الصف الأول الثانوي (150 طالباً، 151 طالبة)، وتم استخدام مقياس عادات العقل المنتجة ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثين مستعينين بمقياس غولمان الذي ظهر عام (1995)، موزع على خمسة أبعاد وهي المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل. وتبين من نتائج الدراسة بأن الجانب الوجداني لدى الطلبة والطالبات له الغلبة على الجانب العقلي، مما يجعل الوجدان والعاطفة لدى الطلبة مسيطرة على معظم سلوكياتهم، وعليه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس العقل المنتجة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين والبنات في مقياس الذكاء الوجداني لصالح البنات في كل الأبعاد، وكذلك هناك فروق دالة بين البنين والبنات في التحصيل الدراسي لصالح البنات الأمر الذي يجعل القدرة العقلية للبنات في هذه المرحلة العمرية (المراهقة) أعلى من البنين.

وهناك دراسة حديثة تبحث عن الفروق بين الجنسين في مجال العمل لساريناباكرن وسوكامانة (2013) Sarinnapakorn & Sucaomana بحثت عن مستويات الذكاء الوجداني للاستشاريين في المؤسسات التجارية في مدينة بانكوك بتايلاند للجنسين ومقارنة هذه المستويات بسنوات الخبرة العملية التي قضوها في العمل. وتكونت العينة من (90) فرداً، (39 ذكراً، 51 إناثاً) في أربع مؤسسات كبيرة مشهورة ببانكوك عملوا فيها ما يقارب الثلاث سنوات وأكثر، وتم استخدام استبانة مؤلفة من (45) فقرة، مستنداً على نموذج الذكاء الوجداني لغولمان، وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين القسم الأول يحتوي على معلومات عن الأفراد المشاركين في البحث كالجنس وسنوات الخبرة العملية في الشركة، والقسم الثاني يحتوي على خمسة أبعاد للذكاء الوجداني: وهي الوعي

بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة العملية التي قضاها في العمل في مستويات الذكاء الوجداني.

تعليق على نتائج الدراسات في المحور الأول:

يتضح من العرض السابق اختلاف نتائج الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع الاجتماعي. فترى بعض نتائج الدراسات أن للذكاء الوجداني تأثير دال إحصائياً على الجنسين كدراسة هريدي (2003)، ودراسة عبد الوهاب والوليلي (2011) التي ترى وجود فروق دالة إحصائياً في بعد إدارة الانفعالات لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في بعد الدافعية لصالح الذكور. وكذلك دراسة داي وكارول (2004) Day & Carro التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة النبهان (2008) التي بينت أن المدرسات أفضل من المدرسين في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية، فيما كان المدرسين أفضل في بعد التكيف والتقمص الوجدان، بينما كشفت دراسات أخرى كدراسة لساريناباكورن وسوكامانة (2013) Sarinnapakorn & Sucaomana عن عدم وجود أي تأثير للذكاء الوجداني على النوع الاجتماعي، وكذلك دراسة الخولي (2002) التي أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدي الوعي بالذات والمهارات الاجتماعية، كذلك نجد بعض الدراسات قد ركزت على العلاقة بين الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي لفئة الراشدين دون التطرق للمقارنة بينها وبين فئة المراهقين كدراسة النبهان (2008)، فالتباين في النتائج وعدم التطرق للمقارنة بين الفئات سبب سوف تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي

يرى غولمان أن الذكاء الوجداني للأفراد هو سبب مهم للنجاح في الحياة الوظيفية فهو سبب مهم يؤدي وجوده أو عدمه إلى نجاح أو فشل المؤسسات بشكل يحتم على الجميع النظر بعين الاعتبار إلى الذكاء الوجداني (غولمان، 2000). والذكاء الوجداني قدرة عقلية تعمل في مجال الوجدان. فهو قدرة تساعد الفرد على إبراز وإظهار القدرات والمهارات مثل المبادرة والتعاطف والتكيف والقدرة على الإقناع والتعامل مع الضغوط بإيجابية (وهبة، 2006). إذ تعد مهارات الذكاء الوجداني بمثابة الخلفية العامة التي تبرز الاتحاد والتناغم بين العقل والوجدان كما أن لها المقدرة على إبراز القدرات العقلية والمعرفية والمهارية. من ناحية أخرى، كان أساس النجاح الأكاديمي في الماضي هو الذكاء المعرفي (أبو العلا، 2004). لذا فإن النظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه ليس مجرد عمليات منفصلة عن العمليات العقلية كالتفكير المجرد والاستدلال والتذكر، بل هي عمليات متداخلة مكملة لبعضها البعض، فالجانب المعرفي يسهم إيجاباً في العملية الوجدانية وذلك بتفسير الموقف الانفعالي وترميزه وتوظيفه والإفصاح والتعبير عنه (وهبة، 2006). إذ ليس الناجحون في الحياة أمثال نيوتن وبياجيه أذكاء فحسب، بل ويتميزون بخصائص أخرى مثل المثابرة والتحمل والإصرار والتفاؤل والدافعية الذاتية والحماس والحفاظ على مواصلة الاتجاه وغيرها من السمات الوجدانية (معمرية، 2005).

يعتبر الذكاء الوجداني أحد أهم أنواع الذكاءات التي بدأ يُلتفت إليها حديثاً، فقد أهتم علماء النفس منذ زمن طويل بدراسة النفس الإنسانية ومكوناتها، حيث يرى بعض المختصين أن النفس الإنسانية تركز على نوعين أو جانبين رئيسيين، هما الجانب العقلي وما يتضمنه من ذكاءات

وقدرات، والجانب الوجداني وما يحتويه من انفعالات وعواطف سلبية وإيجابية (علوي، 2011). ففي الولايات المتحدة الأمريكية قام دافيد ويكسلر في العام (1940) بشرح تصوره حول الذكاء، وعرفه بالقدرة على التصرف، وعلى التفكير بعقلانية وعلى التعامل مع البيئة المحيطة بفاعلية (معمريه، 2005). أما دراسة سوارت (1996) Swart والتي هدفت إلى مقارنة المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين، حيث تكونت الدراسة من (448) طالباً وطالبة، من طلبة السنة الأولى لجامعة جنوب أفريقيا، تم تقسيمهم إلى متفوقين وغير متفوقين بناءً على الدرجة المعيارية لدرجات التحصيل. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المتفوقين. كذلك كشفت دراسة أبي سمرة (2000) Abi Samara عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الدراسي، حيث كان الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم مستوى عال من التحصيل الدراسي، فقد بلغت عينة الدراسة (500) من الطلبة من الجنسين من الصف الحادي عشر من المدارس العامة والخاصة واستخدمت الباحثة قائمة بار- أون لقياس الذكاء الوجداني واستخدمت درجات التحصيل الدراسي لنهاية العام كمحك للإنجاز الأكاديمي، بينما دراسة فوقية (2001) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لطلبة الجامعة، بتحديد الفروق بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء في التحصيل الدراسي، على عينة قوامها (289) طالباً وطالبة في جامعة المنصورة، واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء الوجداني الذي قامت بإعداده وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات الذكاء الوجداني لصالح الإناث، كما وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة مرتفعي الذكاء والطلبة منخفضي الذكاء في كل من التحصيل

الدراسي، وقدرات التفكير الابتكاري لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، كما بينت دراسة عجوة (2002) والتي كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والعمر والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، فقد طبق مقياس الذكاء على عينة قوامها (257) طالباً وطالبة (63 ذكراً، 194 إناثاً) من جامعة التربية بالإسكندرية من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، وأظهرت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني، كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني لصالح الأكبر سناً.

وهناك دراسة ثيلام وكيري (2002) Thilam & Kirby التي هدفت إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، أجريت الدراسة على مجموعة من الطلبة في غربي الولايات المتحدة، كانت عينة الدراسة مكونة من (304) طالب وطالبة، (152 ذكراً، 152 إناثاً)، تراوحت أعمار أفراد العينة بين (18-33) عاماً. وقد تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (Multifactor Emotional Intelligence Scale) من إعداد ماير وسالوفي Mayer & Salovey الذي يقيس الذكاء العام وبعض مقاييس التحصيل، ومقياس (Shipy Institute Liuving). لقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين الذكاء والتحصيل الدراسي. كما أيدت هذه الدراسة دراسة ستوتليمير (2002) Stottlemeyer التي حاولت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي وتطبيقاتها التربوية، وتكونت الدراسة من (200) طالب وطالبة من

الصفين الحادي عشر والثاني عشر من ثلاث مدارس في جنوب ولاية تكساس. استخدم الباحث مقياساً للذكاء الوجداني واختباراً مقنناً للقراءة والرياضيات. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. كذلك أشارت النتائج إلى أن الفروق في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث تعود إلى الذكاء الوجداني. كما تقصت دراسة باركر، وبارنهارت وكرايو وهارس (2004) Cerau, Parker, & Barnhart, and Haris عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لطالبات المدارس الثانوية. وكانت عينة الدراسة (667) طالبة يدرسن في إحدى مدارس هنت سيفيل Hint Civel في الاباما Alabama في الولايات المتحدة. قُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات حسب مستوى تحصيلهن الدراسي مرتفع ومتوسط ومنخفض، وقد استخدمت قائمة (بار- أون) للذكاء الوجداني (EQ-I). وقد تم مقارنة درجات الطالبات على قائمة الذكاء مع تحصيلهن، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي ارتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني. بينما دراسة محمد وجاد الله (2004) فكان لها أكثر من هدف، ولكن ما يهمنا هو تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ومقارنة البناء العاملي لقائمة نسبة الذكاء بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الطلبة والطالبات، وبين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (416) طالباً وطالبة من أربع مدارس بالتعليم الثانوي العام، بواقع مدرستين للمتفوقين، ومدرستين لغير المتفوقين بمحافظة الاسكندرية، وقد تم استخدام أداة قائمة نسبة الذكاء الوجداني لبار- أون Bar-On- Emotional Quotient inventory (نسخة الشباب)، وقد أظهرت نتيجة الدراسة أنه يوجد تطابق جزئي لمكونات الذكاء الوجداني بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الذكور والإناث، وبين القسمين العلمي والأدبي، وتوجد علاقة موجبة

ذات دلالة إحصائية بين تأكيد الذات كأحد مكونات الذكاء والتحصيل الدراسي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من الوعي بالذات، الانفعالية، التعاطف، والتفاؤل.

من جانب آخر فقد تناولت دراسة موسى (2005) الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلبة جامعة الزقازيق، والتعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني. تكونت العينة من (394) طالباً وطالبة (123 ذكراً، 271 إناثاً) من شعب اللغة العربية والجغرافيا والفلسفة واللغة الفرنسية والرياضيات والتاريخ الطبيعي والكيمياء وامتدت الأعمار بين (17-21) عاماً. وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، وقد أسفرت نتيجة الدراسة عن عدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الدرجة الكلية في مقياس الذكاء وأبعاده والتحصيل الدراسي للطلبة. بينما قامت العمران (2006) بدراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الذكور والإناث في المراحل الدراسية المختلفة في البيئة البحرينية. وقد تألفت العينة من (279) طالباً وطالبة (127 ذكراً، 152 إناثاً)، تراوحت أعمارهم بين (12-18) عاماً بصورة عشوائية من مدارس التعليم العام بمملكة البحرين، أما بالنسبة لأفراد العينة من حيث مستويات تحصيلهم الدراسي فقد قُسموا إلى ثلاث مستويات المتفوقين دراسياً (23)، والعاديين (219)، والمتعثرين دراسياً (37). استخدمت فيها الباحثة مقياس الذكاء الوجداني لبار- أون (نسخة الصغار) (2000)، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود أثر دال لمستوى التحصيل الدراسي والمرحلة الدراسية على الذكاء الوجداني، ما عدا النوع الاجتماعي فقد وجد أن هناك فروقاً تعود لصالح الإناث.

في حين تناولت دراسة شان (2006) Chan علاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، حيث تم استخدام مقياس للذكاء الوجداني متعدد الأبعاد ومقياس القدرة العقلية العامة، وبينت نتائجها أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً ضعيفاً بالتحصيل الدراسي. وعلى عكس هذه الدراسة نتيجة دراسة محمود (2006) التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي)، أجريت الدراسة على عينة قوامها (312) طالباً وطالبة (154، طالباً وطالبة) بالفرقة الرابعة، (158، بالفرقة الأولى) تخصص اللغة العربية والانجليزية والكيمياء والرياضيات، وطبقت المقاييس المستخدمة لمتغيرات الدراسة عليهم، وأسفرت النتائج باستخدام تحليل التباين ($2 \times 3 \times 4$)، وبحساب قيمة (t) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني ترجع لاختلاف الفرقة الدراسية، ووجد تأثير للفاعل بين هذه المتغيرات جميعها، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية ترجع لاختلاف النوع والفرقة الدراسية، بينما وجدت فروق في التحصيل الدراسي ترجع لتأثير التفاعل بين مستويات الأسلوب المعرفي والنوع والفرقة الدراسية. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث، بين طلاب الفرقتين. أما دراسة وهبة (2006) فقد هدفت للكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني وابعاده مع وضع برنامج مقترح لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية، وكذلك معرفه الاختلاف في مستوى الذكاء بين كل من الذكور والإناث في الصف الثاني الثانوي، ومعرفة تأثير مستوى الأبوين ونوعية المدرسة والتخصص العلمي على مستويات الذكاء وابعاده. تكونت العينة من طلبة الصف الثاني الثانوي قوامها (414) طالباً وطالبة (203

طالباً، 211 طالبة) ممن تتراوح أعمارهم بين (16-17) سنة في تخصص العلوم والرياضة والأدبي من عينة المدارس الثانوية النظامية في منطقة شرق القاهرة. تم استخدام اختبار Bar-On لقياس الذكاء الوجداني (نسخة الشباب) من إعداد ريفين بار أون وجيمس باركر لعام (2000). وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة غير دالة إحصائياً بين درجات التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني والتكيف الشخصي والمزاج العام، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) مع محور الذكاء الشخصي، وعلاقة إيجابية غير دالة إحصائياً مع محور الذكاء بين الأشخاص والالتزان الانفعالي والانطباع الإيجابي لدى العينة الكلية من طلبة الصف الثاني الثانوي، ووجود فروق دالة إحصائياً للذكاء ومحور الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص والتكيف الشخصي والمزاج العام لصالح الذكور، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً للذكاء ومتغير الجنس.

أما دراسة أفولابي وأوجنموني وأوكديجي (2009) Afolabi, Ogunmuonyi and Okediji فقد بحثت أثر الذكاء الوجداني والحاجة للإنجاز على العلاقات الشخصية والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة أمبروس عليّ Ambrose Alli University بنيجيريا. فقد بلغت عينة الدراسة (110) من طلبة قسم علم النفس بالجامعة (64 ذكوراً، 46 إناثاً) وتراوحت أعمارهم بين (16-35) عاماً. وكانت أداة الدراسة المستخدمة عبارة عن استبانة تقيس تأثير الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي والحاجة للإنجاز لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتتكون الأداة من خمسة أقسام فالقسم الأول يتكون من المعلومات الديموغرافية للطلاب الجامعي كالعمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي والديانة، بينما القسم الثاني عبارة عن مقياس الذكاء الوجداني المطور من Afolabi في عام (2004) والذي يتكون من (25) عبارة تحتوى هذه العبارات على خمسة أبعاد وهي التعاطف وضبط العواطف

والدافعية والوعي بالذات والمهارات الشخصية. وقد تم استخدام t-test لتحليل بيانات الاستبيان. فأظهرت نتائج الدراسة أن للذكاء الوجداني تأثيراً دالاً إحصائياً على التحصيل الأكاديمي بمعنى أن الأشخاص الذين يمتلكون ذكاء عالي سيكون تحصيلهم الأكاديمي عالي، بينما الأشخاص الذين يمتلكون مستوى متدني من الذكاء الوجداني سيكون تحصيلهم الأكاديمي منخفض، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود أي تأثير على التفاعل بين الذكاء الوجداني والحاجة للإنجاز. بينما دراسة المومني (2010) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وإلى معرفة أثر متغيرات التحصيل الدراسي ونوع التعليم والنوع الاجتماعي في الذكاء الوجداني، تكونت عينة الدراسة من (405) طالب وطالبة (176 ذكراً، 229 إناثاً) من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات التحصيل الدراسي، والتخصص (العلمي، الأدبي) أو تعزى للتفاعل بين هذه المتغيرات.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة في بعد تنظيم الانفعالات ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة في بعد تنظيم الانفعالات تعزى للتفاعل بين النوع والتحصيل الدراسي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة في بعد التعاطف تعزى للنوع لصالح

الإناث.

وفي دراسة قام بها كل من جاجر وبريسكياني وورد (2010) Jaeger, Bresciani, and Ward والتي تحاول أن تبين العلاقة بين المتغيرات غير المعرفية non-cognitive وهي التي يمكن التنبؤ بها مفردة أو متحدة مع المتغيرات الديموغرافية والبيولوجية أو الاجتماعية مع المتغيرات المتعلقة بالاستعداد الأكاديمي التقليدي للأداء الأكاديمي ومعدل SAT لطلبة السنة الأولى في الولايات الأمريكية ، فقد تكونت عينة البحث من (304) من طلبة السنة الأولى بجامعة ولاية شمال كارولينا North Carolina State University لقد تم استخدام مقياس Bar-On Emotional Quotient Inventory وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحثون أن هناك علاقة ذات دلالة بين الذكاء الوجداني ونتائج SAT، وأنه ليس هناك ترابط بين الذكاء الوجداني والمعدل التراكمي المرتفع للطلبة أي التحصيل المرتفع. وفي دراسة قام بها كل من ماكين وفوركري وزندور وروبرت Mac Cann, Fogarty, Zeidner & Roberts (2011) يبحث العلاقة بين مقياس أداء الذكاء الوجداني وأساليب التغلب على المشكلات والتحصيل الدراسي. لقد قام الباحثون بدراستين تم من خلالهما إثبات أن الذكاء الوجداني وأساليب التغلب على المشكلات لهم علاقة ذو دلالة على التحصيل الدراسي، ففي الدراسة الأولى قام (159) طالباً بكلية المجتمع من إكمال اختبار ماير وسالوفاي وكاروسو للذكاء الوجداني (MSCEIT) Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. أما الدراسة الثانية فقد قام (293) من طلبة المرحلة المتوسطة من إكمال اختبار التحكم بالعواطف للشباب Situational Test of Emotion Management for Youths (STEM-Y). لقد توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني وأساليب التغلب على المشكلات لها علاقة في التحكم بالعواطف وبالمعدل التراكمي. فكلما أرتفع الذكاء الوجداني زاد التحصيل الدراسي.

ومن الدراسات الحديثة في البيئة العربية دراسة الغرايبة (2011)، التي هدفت للكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في منطقة القصيم، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين الموهوبين والعاديين. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطبيق الذكاء الذي أعده عثمان ورزق (2001) بعد تطويره بما يناسب البيئة السعودية على عينة مكونة من (144) طالباً حيث كان (72 من موهوبين، 72 من العاديين) من طلبة المرحلة المتوسطة. تفيد نتائج الدراسة بأن مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين كان مرتفعاً، في حين كان مستوى الذكاء الوجداني لدى العاديين متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين العاديين لصالح الموهوبين.

تعليق على نتائج الدراسات في المحور الثاني:

يتضح من العرض السابق اختلاف النتائج في الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي، فترى بعض نتائج الدراسات أن للذكاء الوجداني تأثيراً دالاً إحصائياً على التحصيل الأكاديمي بمعنى أن الأشخاص الذين يمتلكون ذكاء عالي سيكون تحصيلهم الأكاديمي عالياً، بينما الأشخاص الذين يمتلكون مستوى متدني من الذكاء الوجداني سيكون تحصيلهم الأكاديمي منخفض كدراسة أفولابي وأوجنموني وأوكديجي (2009) Afolabi, Ogunmuonyi and Okediji على عكس دراسات أخرى كدراسة المومني (2010) فقد كشفت عن عدم وجود أي تأثير للذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة عبد الوهاب والوليلي (2011) كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي لصالح البنات لأنهن أعلى ذكاءاً من الذكور، وقد فسرا ذلك بأن البنات أكثر تركيزاً واستقراراً في المنزل نظراً للعادات والتقاليد الاجتماعية

التي تفرض عليهن الأمر الذي يجعلهن أكثر دأباً على المذاكرة والتحصيل، وهذه النتيجة تؤكد بأن مرتفعي الذكاء الوجداني هم أنفسهم مرتفعي التحصيل الدراسي. وهذا ما سوف تبحث عنه الدراسة الحالية.

المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالتخصص الدراسي

هناك دراسات عديدة بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتخصص الدراسي، فمن هذه الدراسات، دراسة جودت (1999) لقد هدفت التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني والعلاقة بين مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) لدى الجنسين (الذكور - الإناث) بالأقسام الأدبية والعلمية. تكونت عينة الدراسة من (410) طالباً وطالبة من السنة الثالثة بكلية التربية بينها. وطبق على عينة الدراسة مقياس الذكاء لجيرانك (1998) من ترجمة وتقنين الباحث، بالإضافة إلى مقياس مركز التحكم الذي أعده الباحث. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأبعاد السبعة للذكاء والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في بعد التعامل مع الآخرين، والتفهم، وحفز الذات لصالح التخصص الأدبي. وتؤكد دراسة الدردير (2002) التي هدفت إلى التعرف على أثر كل من الجنس (طلبة - طالبات) والتخصص (علمي - أدبي) على الذكاء الوجداني وفق نموذج غولمان (1998) وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، وتكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة لكلية التربية بقنا، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، كما أوضحت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والذكاءات المتعددة، وارتباط الذكاء الوجداني ارتباطاً دالاً مع عوامل الشخصية

باستثناء الذكاء، وهذا يعني أن الذكاء الوجداني لا يقع في المجال المعرفي. وأيدت هذه النتائج دراسة البلوي (2004) حيث بحثت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية، ودراسة أبعاد الذكاء وفقاً لمتغير التخصص (علمي-أدبي) على عينة قوامها (290) طالبة من الفرقة الثالثة لكلية التربية للبنات ببتوك، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان رزق، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في الدرجة الكلية للذكاء وأبعاده الفرعية (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التعاطف، التواصل الاجتماعي)، ووجود فروق دالة إحصائية في بعد التعاطف لصالح الطالبات غير المتزوجات. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، طبقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

وفي دراسة قامت بها المزروع (2007) كان هدفها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكلاً من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، فقد تكونت عينة الدراسة عشوائياً من (240) طالبة بواقع (131) من الأقسام العلمية، 107 من الأقسام الأدبية)، والتي تتراوح أعمارهن بين (17-24) سنة. وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد كل من رشدي منصور وماجي وليم وأحمد الشافعي (2001)، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد وهي الإتقان، والتروي، والتفاؤل، والتعامل مع الذات، والتعامل مع الآخرين. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفقاً لمتغيري التحصيل والتخصص الدراسي باستثناء بعد التعامل مع الآخرين لصالح طالبات التخصص الأدبي، وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة ربما يرجع لطبيعة المواد التي تدرس بالأقسام الأدبية وهي مواد تنمي الجانب

الوجداني في الشخصية، ويغلب عليها مخاطبة المشاعر واهتمامها بالعلاقات الإنسانية، أما بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي (مرتفع- منخفض) فإنها توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني لصالح طلبة التحصيل الأعلى في بعد الإتقان، وقد أرجعت المزروع هذه الفروق إلى أن الطلبة ذات التحصيل الأعلى يتسمون بالجدية والمثابرة والحرص على الدقة، والضبط الذاتي للسلوك والثقة بالنفس والفاعلية. وقد أوصت الباحثة بضرورة عمل المزيد من البحوث في مجال الذكاء الوجداني لمتغيرات أخرى وهذا ما حاولت الدراسة الحالية أن تكشف عنه بمتغيرات أخرى كالجنس، وأنماط التعلم والتفكير للمرحلتين الثانوية والجامعية.

أما دراسة فودة (2008) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في منطقة مرج بن عامر بالأردن تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة عشوائياً من (370) طالباً وطالبة (161 ذكراً، 209 إناثاً)، قامت الباحثة باستخدام مقياسين، الأول مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق (2001)، والثاني مقياس التكيف الاجتماعي من إعداد الباحثة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الوجداني والتكيف الاجتماعي، وكذلك تفوق طلبة التخصص العلمي على زملائهم من التخصص الأدبي في مقياس الذكاء الوجداني الكلي وبعدي تنظيم الانفعالات والتواصل الوجداني، وإلى تفوقهم في مقياس التكيف الاجتماعي الكلي وجميع أبعاده، ولم تبين النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على المقياس الكلي للذكاء والتكيف الاجتماعي، إلا أنها كشفت عن فروق في بعد المراهق مع أسرته على مقياس التكيف الاجتماعي لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية في بعد تنظيم الانفعالات لصالح الذكور. بينما دراسة طلافحه والزغول (2009) هدفت

للكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى التباين فيه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الدراسي. وقد شملت الدراسة على (490) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2004 - 2005) من بينهم (305) من التخصصات الأدبية، 185 من التخصصات العلمية) وبواقع (220 ذكور، 270 إناث). وقد طبق مقياس توارنس وزملائه، فأظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى الطلبة يليه النمط الأيمن فالمتكامل، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية.

تعليق على نتائج الدراسات في المحور الثالث:

يتضح من العرض السابق للدراسات في هذا المحور اختلاف النتائج، فبعض الدراسات كدراسة البلوي (2004)، ودراسة طلافحة والزغول (2009) ترى عدم وجود فروق دالة إحصائية في ابعاد الذكاء الوجداني طبقاً لمتغير التخصص الدراسي، وكذلك دراسة المزروع (2007) كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في ابعاد الذكاء الوجداني تُعزى للتخصص الدراسي باستثناء بعد التعامل مع الآخرين لصالح طالبات التخصص الأدبي، على عكس دراسة فودة (2008) التي تبين فيها تفوق طلبة التخصص العلمي على التخصص الأدبي في ابعاد الذكاء الوجداني، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية الكشف عنه.

المحور الرابع: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير

هناك دراسات عديدة بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير، فقد قاما تورانس وساتو (Torrance & Sato, 1979) بنشر دراستهما بهدف المقارنة بين أنماط التعلم والتفكير لدى طلبة الجامعة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً، منهم (200) يابانياً، 200 إمرئياً، وقد خلص الباحثان إلى سيطرة النمط المتكامل لدى اليابانيين والأمريكيين. وقد كانت الفروق في الأيمن والأيسر لصالح اليابانيين بينما النمط المتكامل لصالح الأمريكيين، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء الأفكار الموجودة في التراث حول الفروق بين العقل الشرقي والعقل الغربي، خاصة تلك الأفكار التي طرحها جراح الأعصاب الياباني تسونودا (Tsunodo) في كتابه "العقل الياباني (The Japanese Mind) والذي أكد فيه أن الثقافات المختلفة بأنظمتها التربوية المتنوعة تؤثر على الطرائق التي يستخدم من خلالها الأفراد عقولهم (Torrance & Sato, 1979). بينما الدراسة التي قام بها مراد وعبد القادر (1982) كانت على عينة من سبع كليات من جامعتي المنصورة والمنوفية قوامها (842) طالباً وطالبة، منهم (507) ذكوراً، 335 إناثاً). فقد كانت نتائجها أن النمط الأيسر في التعلم والتفكير هو السائد لدى الذكور يليه النمط الأيمن، فالمتكامل. خاصة في كليات العلوم، والتربية، والآداب، والحقوق، والهندسة، أما في تخصص الصيدلية فكان النمطان الأيمن والمتكامل متقاربان. أما بالنسبة للإناث فقد كان النمط الأيسر كذلك هو السائد في جميع الكليات ما عدا كلية العلوم حيث اقترب النمط الأيمن من النمط الأيسر. كما توصل الباحثان إلى أن النمط المتكامل لدى الإناث أكثر ارتفاعاً من النمط الأيمن خاصة في كليات التربية، والآداب، والصيدلة وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليها دراسة "ديني وولف Denny & Wolf فقد أشارت الدراسة باستخدام مقياس تورانس الخاص بأنماط التعلم والتفكير

إلى أن الذكور أكثر تفضيلاً للنمط الأيمن مقارنة بالإناث، بينما كانت الإناث أكثر تفضيلاً للنمط التكاملي (أورد في: مراد، 1984). كذلك دراسة سليمان وتورانس، (1986) والتي هدفت لمقارنة أنماط التعلم والتفكير لثلاث عينات مختلفة الثقافة، ويشتركون في مستوى دخل الفرد المرتفع، ومن طلبة الجامعة في ثلاثة أقطار هي: (أمريكيين وعددهم 200، ويابانيين وعددهم 200، وكويتيين وعددهم 400)، باستخدام مقياس "أسلوبك في التعلم والتفكير" وقد خلصت الدراسة إلى:

- 1- تفوق الأمريكيين في النمط المتكامل ثم تلاهم اليابانيون ثم الكويتيون.
- 2- تفوق اليابانيين في النمط الأيمن ثم تلاهم الأمريكيون ثم الكويتيون.
- 3- تفوق الكويتيين في النمط الأيسر ثم تلاهم اليابانيون ثم الأمريكيون.

بينما دراسة عكاشة، (1986) هدفت إلى مقارنة أنماط التعلم والتفكير في ثقافات عربية مختلفة لدى طلبة كليتي التربية بمصر واليمن، في التخصصات العلمية والأدبية. بلغت عينة الدراسة بمصر (187) طالباً، بينما اليمن (85) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى سيطرة النمط الأيسر لدى العينتين سواء في التخصص الأدبي أو العلمي، ولم تظهر في النتائج أي فروق في النمطين الأيمن والمتكامل لدى أفراد العينتين. كذلك وجد مراد (1988) في دراسته على عينات من طلبة الثانوية العامة والجامعة في الدول الآتية: (مصر، والسودان، والأردن، والعراق، وفلسطين والإمارات) سيادة واضحة لتفضيل النمط الأيسر في التعلم والتفكير. وفي عام (1989) نشر سليمان دراسته التي قام بها حول الفروق بين الجنسين في أنماط التعلم والتفكير لدى طلبة جامعة الكويت. وقد تكونت العينة من (400) طالباً وطالبة (200 ذكراً، 200 إناثاً)، في تخصصات دراسية مختلفة، وبعد تطبيق مقياس تورانس "نموذج A"، أسفرت النتائج عن حصول الذكور والإناث على درجات أعلى

في النمط الأيمن والتكاملي، بينما حصل الذكور على درجات أكثر ارتفاعاً من الإناث في النمط الأيمن والنمط الأيسر. ولقد فسر الباحث الارتفاع في الأنماط قد ترجع أسبابه في ضوء المتغيرات الاجتماعية والثقافية والتربوية الشائعة في الثقافة العربية، والتي تؤكد على السلبية والاستجابة (أو التلقي) والمنطقية واللفظية أكثر من تأكيدها على الجوانب الخاصة بالمرونة، والانفعال، والإبداع. أما البيلي (1990) Al Baili فقد قام بدراسة على عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة اشتملت على (190) طالباً وطالبة (86 ذكراً، 104 إناثاً) في تخصصات متنوعة، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالنمط الأيسر، وعن وجود فروق لصالح الذكور فيما يتعلق بالنمط الأيمن ولصالح الإناث فيما يتعلق بالنمط التكاملي. من جانب آخر كانت دراسة القيسي (1990). استهدفت معرفة العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر، والإبداع، والجنس لدى طلبة الصف العاشر في عمان. تكونت العينة من (724) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث مقياس تورانس وزملائه لأنماط التعلم والتفكير كأداة للدراسة، فأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في النمط الأيمن لصالح الذكور. وفي العام نفسه (1990) قاما البنا والبنا بدراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين السعة العقلية وأنماط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية وعما إذا كان هناك تأثير لهذه العلاقات على التحصيل لديهم أم لا. تكونت عينة الدراسة من طلبة وطالبات السنة الثالثة شعبة الأحياء والكيمياء من كلية التربية بالمنصورة قوامها (95) طالباً وطالبة (55 ذكراً، 40 إناثاً). وقد استخدم الباحثان مقياس أنماط التعلم والتفكير (صورة الشباب) من إعداد صلاح مراد (1988) واختبار الأشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية وقاما الباحثان بترجمته وإعداده بما

يتناسب مع البيئة المصرية. وقد أسفرت النتائج عن سيطرة النصف الأيسر على الأيمن والمتكامل لدى طلبة المرحلة الجامعية المتضمنة في عينة الدراسة والمختلفة السعة العقلية. كما توجد علاقة دالة موجبة بين التحصيل الدراسي في الكيمياء ودرجات النمط الأيسر والمتكامل. بينما دراسة كامل (1993) كان هدفها أن تجيب عن التساؤل (هل تسهم الثقافة في تفسير التباين في الأسلوب المفضل لدى الأفراد في التعلم والتفكير؟). لذا تم المقارنة بين طلبة كليات التربية في ست أقطار عربية (السعودية، الكويت، مصر، سلطنة عمان، الإمارات، قطر) في أنماط التعلم والتفكير، وبلغت العينة (746) طالباً جامعياً من الأقطار العربية الستة السالفة الذكر، وقد خلصت الدراسة إلى:

1- سيطرة النمط الأيسر لكل العينات ثم يليه الأيمن ثم المتكامل.

2- تفوق الطلبة المصريون في استخدام النمط الأيمن بالمقارنة بالسعوديين.

3- تفوق طلاب (الإمارات وقطر وعمان والكويت) في النمط الأيمن بالمقارنة بالسعوديين.

4- وجود فروق بين المجموعات الستة في النمط المتكامل (كامل، 1993).

أما دراسة أبو مسلم (1994) فقد كانت على المرحلة الثانوية العامة بفصول الفائقين، قوامها (268) طالباً وطالبة (168 ذكراً، 100 إناثاً) من خمس مدارس ثانوية بمدينة المنصورة بجمهورية مصر العربية. وقد أسفرت النتائج على سيطرة النصف الأيمن أكثر من النصف الأيسر أو كليهما، ولم يكن هناك أي فروق بين الجنسين من الفائقين في أنماط التعلم والتفكير، كذلك دراسة السليمان (1994) استهدفت التعرف على أنماط التفكير لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة وجدة حسب الصف والتخصص الدراسي. تكونت العينة من (674) طالباً وطالبة وقد طبق مقياس تورانس لأنماط التفكير، وتم استخدام اختبار t-test وتحليل التباين الأحادي كوسائل

إحصائية ومن النتائج تبين سيطرة النمط الأيمن على جميع الطلبة والطالبات ماعدا الصف الثاني والثالث الأدبي سيطر عليهم النمط الأيسر، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة وطالبات الصف الثالث العلمي والأدبي والصف الأول الثانوي في أنماط التفكير الأيمن والأيسر والمتكامل بينما هدفت دراسة العلي (1995) المقارنة بين المتفوقات عقلياً والعاديات في أنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الأول ثانوي بدولة قطر. بلغت العينة (137) طالباً وطالبة (31 طالبات متفوقات، 106 طالبات عاديات)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقات عقلياً والعاديات في أنماط التفكير وظهر ارتفاع ملحوظ في النمط الأيسر من الدماغ في مجتمع الطالبات العاديات وتساوت الطالبات المتفوقات عقلياً تقريباً في النمط الأيمن والمتكامل.

ومن الدراسات التي اهتمت أيضاً بدراسة الفروق بين الجنسين في أنماط التعلم والتفكير دراسة عبد الحميد (1998) فقد هدفت للمقارنة بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في مصر وعُمان في أنماط التفكير المستخدمة. وقد تكونت العينة المصرية من (395) من طلبة وطالبات كلية الآداب جامعة القاهرة، بينما العينة العمانية من (492) من طلبة وطالبات كلية التربية والعلوم الإسلامية جامعة السلطان قابوس. وقد استخدم مقياس تورانس (أسلوبك في التعلم والتفكير، النموذج A) والذي يهدف إلى مدى تفضيل الأفراد للنشاطات الخاصة بالنصف الأيسر من المخ (النمط الأيسر) أو تفضيل الأفراد للنشاطات الخاصة بالنصف الأيمن منه (النمط الأيمن)، أو النشاط التكاملي للمخ (النمط التكاملي). وقد أسفرت النتائج أن هناك فروق في التفكير بين الذكور والإناث في العينة المصرية في النمط الأيمن لصالح الذكور، والنمط التكاملي لصالح الإناث. بينما

توجد فروق بين الذكور والإناث في العينة العمانية في النمط الأيسر لصالح الذكور، وفي النمط التكاملي لصالح الإناث، وعند مقارنة العنيتين وجد أن الذكور المصريين يستخدمون النمط الأيمن أكثر من الذكور العمانيين، والإناث المصريات يستخدمن النمط الأيسر أكثر من الإناث العمانيات وهذا يدل على تفوق النمط الأيسر على النمط الأيمن عند ذكور العينة المصرية والعكس عند العينة العمانية، وتفوق النمط الأيمن على النمط الأيسر عند العينة العمانية، وهذا قد يرجع لوجود فروق بين الجنسين في النمط الخاص المميز لكل جنس منهما، وكذلك فرق الثقافة بين المجتمعين المصري والعماني وبالتالي يؤثر على الأسلوب المستخدم في التفكير. وفي دراسة أخرى مشابهة قام بها شنج يانج لي Sheng Ying Lii في تايوان على عينة من الأطفال والمراهقين بلغ عددها (939) طفلاً ومراهقاً، كان منهم (542 من الأطفال والمراهقين والعاديين، 397 من الموهوبين). وقد بينت النتائج على حصول الذكور على درجات أعلى من الإناث فيما يتعلق بالنمط الأيمن والأيسر بينما حصلت الإناث على درجات أعلى فيما يتعلق بالنمط المتكامل، كذلك حصل الطلبة والطالبات الموهوبات على درجات أعلى من العاديات على النمطين الأيمن والمتكامل، بينما حصل الطلبة العاديون والطالبات العاديات على درجات أعلى على النمط الأيسر. وأخيراً كانت نتيجة الذكور الموهوبين هي الأعلى بالنسبة للنمط الأيمن بينما كانت الإناث الموهوبات هن الأعلى بالنسبة للنمط المتكامل (أورد في: عبد الحميد، 1998). ولكن دراسة وهيب وندي (2001) استهدفت التعرف على أثر برنامج توسعة الإدراك في تنمية التفكير لدى طلبة الصف الثالث العلمي المختلفين في أسلوب التعلم والتفكير. تكونت العينة من (65) طالباً، وطبق مقياس تورانس لأساليب التعلم والتفكير على المجاميع الثلاثة (الأيمن، الأيسر، المتكامل) ومن بين النتائج تبين أن مجموعة أسلوب التعلم

الأيمن هي من حصلت على أعلى المتوسطات وتليها أسلوب التعلم الأيسر وأخيراً أسلوب التعلم المتكامل ذات وسط حسابي أقل من المجموعتين الأوليتين مما يدل على اختلاف أساليب التعلم والتفكير عند الطلبة.

كذلك هدفت دراسة بركات (2005) إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير لدى طلبة الجامعة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة في ضوء متغيرات الجنس والتفاوت والتشاور. وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة (33 طالباً، 35 طالبة) منهن يستخدمن اليد اليسرى في الكتابة وهن ملتحقات بجامعة القدس المفتوحة، وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد للطلبة هو النمط الأيمن، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة على أنماط السيطرة المخية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في درجات الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة، على أن مقياس السيطرة المخية تعزى إلى الاضطرابات الانفعالية. أما دراسة الديلمي (2005) استهدفت التعرف على اثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر) وفق متغير الجنس ونمط التفكير السائد. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من المدارس الإعدادية، وتم بناء مقياس لمهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ. أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعتين التجريبيتين ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في نمط التفكير السائد لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين والضابطتين لصالح المجموعتين التجريبيتين وأوصى الباحث بأهمية الاهتمام ببرامج المواهب المتعددة في المدارس الإعدادية لكونه يعمل على تنمية التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ.

كما أجرى مورفي وجانكي (2007) Murphy & Janeke دراسة تجريبية لبحث العلاقة بين الذكاء الوجداني بناءً على نموذج ماير وسالوفي (1990) Mayer and Salovey وأنماط التفكير المعرفية المبنية على نظرية حكمة العقل الذاتية لستيرنبرج. وتكونت عينة الدراسة من (309) طالباً وطالبة للسنة النهائية في برنامج الدراسات العليا من تخصصات مختلفة في جامعة جاوتنج Gauteng University بجنوب أفريقيا. حيث كانت العينة من الجنسين (193 ذكراً، 116 إناثاً)، أما عدد الطلبة في التخصصات فقد بلغ (99 دراسات إنسانية، 41 إدارة أعمال، 131 علوم، 38 هندسة). وقد تم استخدام كل من قائمة شتوت لبيان الذات (Schutte Self-Report Inventory) (SSRI) (1998)، ومقياس الذكاء الوجداني والذي طوره سالوفي وماير في (1990)، وكذلك استخدمت قائمة أنماط التفكير لستيرنبرج ووكنر (TSI) (Sternberg and Wagner) لمقارنة إجابات الطلبة. وقد بين التحليل الإحصائي أن المقياسين المستخدمين في الدراسة (SSRI, TSI) يتطابقان حيث إنهم يقيسون المتغيرات بالطريقة ذاتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التفكير لها تأثير كبير على القدرة على التنبأ بالذكاء الوجداني، وأن المشاركين في الدراسة الذين سجلوا نسبة عالية في الذكاء الوجداني يفضلون استخدام أساليب التفكير الأكثر تعقيداً وإبداعاً. كما أوضحت الدراسة أن الطلبة برغم اختلاف تخصصاتهم يمتازون بمستوى ذكاء وجداني واحد ويستخدمون أساليب تفكير متشابهة.

كذلك من الدراسات التي تحدثت عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وأنماط التعلم التفكير دراسة زانج (2008) فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والعواطف عند طلبة جامعة هونج كونج. وقد استجاب (99) طالباً من السنة الثانية (23 ذكراً، 76 إناثاً)

لإحصاء عينات من أنماط التفكير بناءً على مقياس قائمة أنماط التفكير (النسخة المعدلة) (TSI-R) لنظرية حوكمة العقل الذاتية لستيرنبرج (1988) Sternberg وقائمة إدارة العواطف (IMEI) المبنية على نظرية التطور الاجتماعي لجكرنس (1969). وقد بينت نتائج الدراسة أن أنماط التفكير مقترنة بالعواطف لدرجة أن لها قدرة على التنبؤ بعواطف الشخص بغض النظر عن عمره. كما بحثت دراسة قاسم (2011) العلاقة بين أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، والأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي في محافظة نينوي بالعراق للعام الدراسي (2008-2009)، وقد تكونت العينة من (513) طالباً وطالبة (268 طالباً، 245 طالبة)، واعتمدت الباحثة على اختبار أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، والأيسر) والمعد من قبل الديلمي (2005) واختبار التفكير التباعدي والذي أعده التميمي (1996) واستخدمته الديلمي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التفكير المرتبط بنصفي الدماغ لصالح النمط الأيسر للدماغ، ووجود علاقة إيجابية في نمط التفكير الأيمن والتفكير التباعدي مع وجود علاقة سلبية في نمط التفكير الأيسر والتفكير التباعدي.

تعليق على نتائج الدراسات في المحور الرابع:

ويمكن أن نستشف من نتائج الدراسات في هذا المحور ما يلي:

- 1- ترتبط أنماط التعلم والتفكير بالنمط الثقافي والتربوي السائد في المجتمع.
- 2- سيادة النمط الأيسر للتعلم والتفكير في معظم نتائج الدراسات العربية.
- 3- توجد ارتباطات موجبة دالة بين مستوى التفكير الابتكاري وكل من النمط المتكامل والأيمن للتعلم والتفكير على حين جاء الارتباط سالب مع النمط الأيسر.

4- تسير تلك الدراسات أو بعضها على منهج تورانس لفكرة السيادة المخية ودمج أساليب التعلم

والتفكير معاً، وقد ظهرت في البيئة المصرية والعربية العديد من الدراسات انعكاساً لهذا المنهج.

5- إن الاختلاف الدماغي بين الجنسين يبدو واضحاً من ناحية الشكل والوظيفة، أن النصف الأيمن

عند الذكور أكبر من الإناث، وهذا يعطي مساحة أكبر للذكور لاستخدام النصف الأيمن ويحدد

أسلوب التعلم المناسب لهم (الغوطي، 2007). كذلك كشفت الدراسات السابقة تفوق الإناث على

الذكور بالنسبة لأنماط التعلم والتفكير التكاملية.

6- يتصف التعلم القائم على نصفي الدماغ بأنه يتأثر كلما مر الفرد بخبرات بيئية وتجارب عملية

أي يتأثر بالعوامل البيئية وينمو بنمو الفرد، حيث تنمو وتتطور القدرات بسرعة في مرحلتي

الطفولة والمراهقة وللتين تعدان مهمتين في بناء وصقل الفرد (الغوطي، 2007).

يتضح مما سبق بأن معظم الدراسات التي تبحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني ونمط

التفكير كانت نتائجها معتمدة على نظرية ستيرنبرج، وكذلك لم تتطرق على حد علم الباحثة للبحث

عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وأسلوب التعلم والتفكير باستخدام مقياس تورانس وزملائه المعروف

باسم "أسلوب تعلمك وتفكيرك النموذج A" " (You Style of Learning & Thinking "form A")،

ولكن هناك دراسات عديدة بحثت عن العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير كما أسلفنا سابقاً ولكن لم يكن

هناك على حد علم الباحثة بحوث دراسية تدرس العلاقة بين الذكاء الوجداني وأنماط التعلم والتفكير.

المحور الخامس: دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرحلة

هناك العديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرحلة، فقد افترض

بعض الباحثين أن الذكاء الوجداني يختلف باختلاف المرحلة التي يكون فيها الفرد، ويزداد الذكاء

الوجداني بازدياد العمر أو التقدم في المرحلة الدراسية، وبناءً عليه قاموا بإجراء بعض الدراسات للتحقق من ذلك، ومنذ عام (1990) بدأت البحوث والدراسات تتوالى حول مفهوم الذكاء الوجداني حيث نُشر كلاً من سالوفي وماير (1990) Salovey & Mayer دراستين حاولا فيها إيجاد طريقة علمية لقياس الفروق الفردية بين الأفراد في قدراتهم الانفعالية، ووجدوا أن بعض الأفراد أفضل من البعض الآخر في تحديد مشاعرهم الخاصة وتحديد مشاعر الآخرين. كما وجدوا أن المتميزين في تحديد مشاعرهم يتفوقون أيضاً في حل المشكلات ذات الصبغة الانفعالية الوجدانية، وعرضاً في هاتين الدراستين نموذجاً للذكاء الوجداني وقاما بتصميم أداة لقياس هذا المتغير النفسي (كما أورد في محمود ومحمد: 2004). وهذه الدراسة كشفت عن الخصائص السيكمومترية للذكاء الوجداني، تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Multifactors Emotional Intelligence (MEIS) Scale على مجموعتين من فئات عمرية مختلفة: تكونت المجموعة الأولى من (229 من المراهقين) تراوحت أعمارهم ما بين (12-18) عاماً، والمجموعة الثانية (251 من الراشدين) تراوحت أعمارهم ما بين (17-70) عاماً، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين الأكبر سناً أعلى منه لدى المراهقين الأصغر سناً، مما يؤكد أن الذكاء الوجداني يزداد مع التقدم في السن أو المرحلة الدراسية. أما دراسة بار-أون وباركر (2000) Bar-On & Parker التي قام فيها الباحثان بدراسة الخصائص السيكمومترية لمقياس الذكاء الوجداني، حيث طبقا المقياس على عينة من الأفراد قوامها (9172) فرداً، تتراوح أعمارهم بين (7-18) عاماً من مراحل مختلفة، فقد توصل الباحثان فيها إلى أن الذكاء الوجداني يزداد بازدياد العمر في كل مرحلة. كما أجرى بار-أون وباركر Bar-On & Parker (2000)، أيضاً دراسة أخرى حول ارتقاء الذكاء الوجداني لدى الراشدين، على عينة

قوامها (3831) من المجتمع الأمريكي من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم بين (17-70) عاماً، استخدمنا فيها مقياس (بار- أون) للذكاء الوجداني، أظهرت نتائج الدراسة المستعرضة التي قام بها الباحثان أن الذكاء الوجداني يرتقي بتقدم العمر، إلى سن الخمسين، ولكنه قد يتعرض للهبوط بعد ذلك.

ومن الدراسات العربية في هذا المجال، الدراسة التي قام بها النبهان وكمالي (2003) بعنوان تطوير مقياس الذكاء الوجداني. تكونت عينة الدراسة من (319) من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة من الجنسين تتراوح أعمارهم في فئتين: أكبر من (21) سنة، وأقل من (21) سنة، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني لا يختلف باختلاف العمر في المرحلة الجامعية. وكذلك دراسة العمران (2006) التي سبق أن أشرنا لها في المحور الثاني والتي من ضمن نتائجها التي توصلت إليها عدم وجود أثر دال للعمر على الذكاء الوجداني. وفي دراسة أخرى قام بها النجار (2007) بهدف قياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (4-7) سنوات، ومدى تمايز أبعاده في ضوء متغير السن، وذلك من منظور الذكاء كقدرة. حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طفل (100 من الذكور، 100 من الإناث)، من مدرسة النيل بمصر. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة تمايز الذكاء الوجداني بأبعاده الثلاثة على نحو دال إحصائياً في اتجاه المجموعات العمرية الأكبر.

بينما دراسة جيرير (2004) Gerber كان هدفها تقصي العلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح في المرحلة الثانوية على عينة قوامها (51) طالباً من الصف الثامن. استخدم الباحث قائمة بار- أون لقياس مستوى الذكاء الوجداني، وعلامات التحصيل الدراسي خلال العام الدراسي لقياس

مستوى النجاح المدرسي. أشارت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء وبين النجاح في المرحلة المدرسية خاصة الثانوية مقاساً بعلامات التحصيل الدراسي، وعدم وجود أثر دال للمرحلة الدراسية على الذكاء، بمعنى أن المرحلة لا تؤثر على الذكاء الوجداني. وتؤيد ذلك دراسة وايتاوزكي وسكوت وماثيو (2005) Woitaszewski, Scott, & Mathew هدفها الكشف عن مدى تأثير الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى عينة من المراهقين الموهوبين في المرحلة الثانوية، تكونت من (39) طالباً متوسط أعمارهم (16.5) سنة من المرحلة الثانوية للصفين الحادي عشر والثاني عشر وكان متوسط ذكائهم (129) درجة. واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS-A) وهو مقياس لقياس الذكاء الوجداني وقياس العلاقات الشخصية، والضغط الاجتماعي، ومتوسط الطلبة. أشارت النتائج لوجود علاقة إيجابية بين الذكاء العام والتحصيل وعدم وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي في مرحلة المراهقة، أي أن المرحلة لا تؤثر على الذكاء الوجداني. كذلك قام لورنوزو وماسميليانو وجوشوا (2006) Lorenzo & Massimiliano & Joshua بدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والعمر في مرحلة الشباب والشيخوخة، باستخدام مقياس الذكاء الوجداني (SEI) على عينة بلغت (405) من الأفراد الأمريكيين، (156 ذكوراً، 249 إناثاً) حيث تتراوح أعمارهم بين (22-70) عاماً، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بمستوى دلالة (0.006)، حيث كانت العلاقة دالة إحصائياً عند ثلاثة أبعاد كالتعاطف، والوعي بالذات، وضبط العواطف، ولكن غير دالة إحصائياً عند بعد إدارة الذات والآخرين، فتشير الدراسة على وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والعمر تزداد بزيادة العمر للأفراد فكلما تقدم الفرد بالعمر أزداد الذكاء الوجداني له، وقد بينوا أن ذلك

قد يرجع لسببين هما القدرة التطورية للعقل البشري، وتراكم الخبرة الحياتية طوال هذه السنوات من العمر. كذلك أوضحت نتائج دراسة قام بها نكن (Duncan 2007) حول العلاقة بين خصائص الذكاء الوجداني المتعلقة بالنوع والمرحلة، وشملت (114) مشاركة من الإناث في الفئة العمرية من مرحلة الرشد حتى مرحلة الشيخوخة (29-74) عاماً. أن الذكاء الوجداني يتطور لدى المرأة كلما تقدمت بالعمر حتى بعد سن الخمسين أفضل من الرجل وبصورة سريعة بينما الرجل يحتاج إلى وقت أطول. وهناك دراسة حديثة لتوماس وجيني وميشيل وديوني (Thomas, Geanie, 2011) Michael, and Duane وهي دراسة تبحث عن أثر بعض المتغيرات (كالعمر والعمل والطبقة الاجتماعية والمدينة المقيم فيها الشخص والمستوى الدراسي والخبرة العملية ودخل الأسرة) على مستوى الذكاء الوجداني بين الأشخاص، وقد ركزت الدراسة على مدى تأثير التحصيل الدراسي على الذكاء الوجداني للأفراد. وكانت العينة من مستويات مختلفة وهي (128) طالباً من إدارة الأعمال يدرسون في جامعة الصين (131 أنثى، 37 ذكور) والتي تتراوح أعمارهم بين (17-22) للطلبة المنتظمين، (40) من طلبة النظام الجزئي بالجامعة وتتراوح أعمارهم (23 وما فوق) سنة، (108) من الصيادين والراشدين، (60) من المتقاعدين. وقد تم استخدام أداة الاستبانة لمعرفة مستوى الذكاء الوجداني لهم وهي مطورة من شيتي وملوف (Schutte, Malouff 1998) أسفرت نتائج الدراسة على أن الذكاء الوجداني للطلبة يختلف باختلاف العمر والتحصيل الدراسي، فمثلاً كلما كان الطالب صغير في السن كلما زاد الذكاء الوجداني لديه وبالتالي أدى إلى ارتفاع تحصيله الدراسي والعكس صحيح، وكذلك الذكاء الوجداني يتأثر بعوامل أخرى كالطبقة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، وحجم المدينة التي يسكن فيها الشخص، ودخل الأسرة.

تعليق على نتائج الدراسات في المحور الخامس:

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرحلة والعمر، أن هناك تضارب حول نتائج الدراسات، فبعض الدراسات تشير إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء والمرحلة كدراسة لورنوزو بينما دراسات أخرى ترى أن الذكاء الوجداني يرتبط بالعمر بعلاقة ضعيفة جداً، في الوقت الذي أكدت دراسات أخرى عدم وجود أثر دال للعمر على الذكاء الوجداني، كدراسة النبهان مما يؤكد الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال للتأكد من صحة ما توصلوا له خاصة في البيئة العربية لندرة هذه البحوث في هذا المجال على حد علم الباحثة.

التعليق العام على الدراسات السابقة لجميع المحاور:

تدل هذه الدراسات في مجموعها على الأهمية التي يحظى بها موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بمتغيرات الدراسة الحالية في المجال التعليمي، وقد تنوعت الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وتنوعت معها المتغيرات وبالتالي ولدت نتائج متغايرة أحياناً ومتجانسة أحياناً أخرى حول طبيعة هذه العلاقة. فبعد استعراض العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي وقعت تحت يد الباحثة في هذه الدراسة نستخلص ما يلي:

أولاً: أن معظم الدراسات السابقة لم تتوصل إلى نتائج مستقرة بشأن الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة وعلاقته بكل من النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، ونمط التفكير المستخدم، والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية معاً. فبعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي والتخصص كدراسة لساريناباكرن وسوكامانة

Sarinnapakorn & Sucaomana (2013) ودراسة العمران ويوناميكي (2008) Alumran & Punamaki والبعض الآخر توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده كدراسة توماس وجيني (2011) ودراسة عبدالوهاب والوليلي (2011).

ثانياً: لم تتعرض الدراسات في حدود علم الباحثة للبحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وأنماط التعلم والتفكير حسب (نموذج تورانس A) وإنما ركزت معظم الدراسات على استخدام أنماط التعلم التفكير المبنية على نظرية حوكمة العقل الذاتية لستيرنبرج.

ثالثاً: أجريت معظم هذه الدراسات على عينات صغيرة العدد مما يصعب تعميم نتائجها، كما أنها أجريت على مرحلة دراسية واحدة ولم تجمع بين المرحلتين ونفس التخصصات معاً.

رابعاً: إن الدراسات السابقة لها أهميتها في تدعيم الجهود النظرية للباحثين، فيما يتصل بالذكاء الوجداني عموماً، وعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي خاصة. إن الدراسات السابقة لها أهميتها في تدعيم الجهود النظرية للباحثين، فيما يتصل بالذكاء الوجداني عموماً، وعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي خاصة.

وأخيراً: تناولت الدراسات العلاقة بين الذكاء الوجداني وأنماط التعلم والتفكير ومتغيرات الدراسة الحالية في عدد من الدول العربية والأجنبية، ولم تأخذ حقها في البحث في البيئة العربية، بشكل عام والبيئة البحرينية بشكل خاص وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- فروض الدراسة
- متغيرات الدراسة
- مجتمع الدراسة وعينتها
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- الخطوات الإجرائية للدراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهج الدراسة المتبع؛ ومجتمعها؛ وعيناتها، والأدوات التي اقتضت متغيرات الدراسة استخدامها، ومن ثم التأكد من مدى ملائمتها للبيئة البحرينية، كذلك تقييم وصف خصائصها السيكومترية، وذكر متغيرات الدراسة؛ وبالنهاية يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات الكمية التي تم إتباعها أثناء هذه الدراسة في فحص فروضها للتوصل إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية قد استهدفت التعرف على طبيعة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة (التعاطف، والوعي بالذات، وإدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) والتي قد تُعزى إلى الاختلاف في النوع الاجتماعي، مستوى التفوق الدراسي، التخصص الدراسي، وأنماط التعلم والتفكير (نصف المخ الأيمن، والأيسر، أو كلاهما) المستخدم لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في مملكة البحرين، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن. ويعتمد هذا المنهج على وصف ظاهرة تربوية كما توجد في الواقع ويهتم بجمع المعلومات والبيانات المطلوبة. ولذلك، فالمنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع لفظياً كما هو فقط، بل سيتم التعبير عنها كميّاً بغرض الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع تلك الظاهرة من خلال تحليل النتائج وتفسيرها (النبهان، 2011). وبشكل أدق، اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة القطاعات المستعرضة والتي تستخدم عند إجراء الدراسة على أكثر من مجموعة عمرية خلال فترة زمنية محددة. إذ تم في

الدراسة الحالية التعامل مع مجموعات من الأفراد من مستويات دراسية مختلفة من المرحلتين الثانوية والجامعية للجنسين (الذكور والإناث) بهدف الإحاطة بمظاهر الاختلاف في الذكاء الوجداني باختلاف الجنس والتخصص ونمط التفكير المستخدم لديهم وبمستوى تحصيلهم.

فروض الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة التي عرضت في الفصل الثاني من هذه الدراسة والتي لم تتعرض للبحث عن الفروق في الذكاء الوجداني باختلاف أنماط التعلم والتفكير حسب (مقياس تورانس، نموذج A) وخاصةً في البيئة العربية على حد علم الباحثة، والتي ركزت معظمها على استخدام أنماط التفكير المبنية على نظرية حوكمة العقل الذاتية لستيرنبرج، يمكن فحص الفروض الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) تُعزى لاختلاف كل من النوع الاجتماعي (الذكور، والإناث)، والتخصص الدراسي (علمي، وأدبي، وتجاري)، والتحصيل الدراسي (المتفوقون والمنخفضون) ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأسر، والأيمن، والمتكامل) لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) تُعزى لاختلاف كل من النوع الاجتماعي (الذكور، والإناث)، والتخصص الدراسي (الكليات العملية، والكليات النظرية)، والتحصيل الدراسي (المتفوقون،

والمنخفضون)، ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيسر، الأيمن، المتكامل) لدى طلبة المرحلة الجامعية.

3- توجد فروق داله إحصائياً في الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) لدى الطلبة تُعزى إلى المرحلة الدراسية (الثانوية والجامعية).

متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

1 - المتغير (التابع) المتنبأ به Predicted

الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف).

2- المتغيرات (المستقلة) المتنبئه Predictors

1- نمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيسر، الأيمن، والمتكامل).

2- تخصص الطلبة في المرحلتين، ففي المرحلة الثانوية (علمي، أدبي، وتجاري)، أما في المرحلة الجامعية فهو حسب الكليات الموجودة بجامعة البحرين، وهي الكليات العملية وتشمل (العلوم، الهندسة، التعليم التطبيقي، تقنية المعلومات، والعلوم الصحية)، بينما الكليات النظرية وتشمل (الآداب، الحقوق، كلية البحرين للمعلمين، التربية الرياضية والعلاج الطبيعي، إدارة الأعمال).

3- النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث).

4- التحصيل الدراسي (متفوقون دراسياً، ومنخفضون).

مجتمع الدراسة وعيناتها:

أولاً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، وقد تم وصف كل منها بالتفصيل كما هو مبين:

المرحلة الثانوية: جميع طلبة المرحلة الثانوية العامة متمثلة في الصف الحادي عشر بواقع (30590) طالباً وطالبة (14819 ذكراً، 15771 إناثاً) ويتوزعون على مدارس محافظات مملكة البحرين الخمس (العاصمة، المحرق، الوسطى، الشمالية، والجنوبية)، والتي بلغ عدد المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم فيها 29 مدرسة (10 ذكور، 19 إناثاً) وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2011-2012) كما في الجدول (6).

جدول 6

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية حسب المحافظة والنوع الاجتماعي وعدد المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم

النوع الاجتماعي	الذكور		الإناث		المجموع	
	المدارس	الطلبة	المدارس	الطالبات	المدارس	الطلبة
العاصمة	4	3782	3	1216	7	4998
المحرق	1	3347	3	3064	4	6411
الشمالية	1	1915	5	5472	6	7387
الوسطى	4	5775	7	4548	11	10323
الجنوبية	-	-	1	1471	1	1471
المجموع	10	14819	19	15771	29	30590

وقد تم اختيار طلبة الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية على اعتبار أن في هذا الصف يتم فيه توزيع الطلبة حسب التخصص المرغوب للطلاب (العلمي، الأدبي، والتجاري، التلمذة)، والتي بلغ عدد الطلبة في هذا الصف المشمول في الدراسة لجميع التخصصات للعام الدراسي (2011- 2012) حوالي (7700) طالباً وطالبة (2985 ذكوراً، 4715 إناثاً) وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم، مع استبعاد تخصص التلمذة لعدم توفرها في جميع المدارس.

المرحلة الجامعية: وتضم جميع طلبة جامعة البحرين بمختلف التخصصات في جميع الكليات التابعة لجامعة البحرين الحكومية وهي (كلية الآداب، كلية العلوم، كلية الحقوق، كلية التعليم التطبيقية، كلية إدارة الأعمال، كلية الهندسة، كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي، كلية تقنية المعلومات وكلية العلوم الصحية التي انضمت مؤخراً لجامعة البحرين. وقد بلغ عدد الطلبة الإجمالي في جامعة البحرين للعام الدراسي (2011-2012) حوالي (14430) طالباً وطالبة (4403 ذكوراً، 10027 إناثاً) كما هو مبين في الجدول (7). وحول توزيع الطلبة في كل كلية (انظر الملحق أ)

جدول 7

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية حسب النوع الاجتماعي والتخصص لجامعة البحرين

النوع	الذكور	الإناث	المجموع الكلي	النسبة المئوية
التخصص	العدد	%	العدد	%
الكليات العملية	2181	35.26%	4005	64.74%
الكليات النظرية	2222	26.95%	6022	73.05%
المجموع	4403		10027	100%

وقد تم اختيار طلبة السنة الدراسية الثالثة من المرحلة الجامعية بطريقة عشوائية على اعتبار أن هذه السنة قريبة من نهاية المرحلة الجامعية وكذلك إمكانية توفر العينة، مع استبعاد السنة الرابعة، لأن يتم أثناءها إرسال الطلبة للتدريب العملي خارج الجامعة في بعض التخصصات. وقد بلغ عدد الطلبة الإجمالي للسنة الثالثة الجامعية للعام الدراسي (2011-2012) حوالي (2179) طالباً وطالبةً بواقع (613 ذكوراً، 1566 إناثاً)، كما في الملحق (ب).

ثانياً: عينات الدراسة

تكونت عينة البحث بطريقة عشوائية من مرحلتين:

عينة المرحلة الثانوية: من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر فقط) في التخصصات العلمي والأدبي والتجاري، في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين في المحافظات الخمس. وقد تم سحب العينة حسب إمكانية الوصول إلى المدرسة بمعدل مدرستين في كل محافظة على الأقل، وقد بلغ إجمالي العدد الكلي للعينة في هذه المرحلة للجنسين الذكور والإناث (1146) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر. وكذلك تم سحب عدد من الشعب في كل تخصص في المدارس المشمولة في الدراسة والتي بلغ عددها (12) مدرسة بمعدل ست مدارس بنين وست مدارس بنات، والجدول (8) يعرض توزيع أفراد عينة الدراسة في المرحلة الثانوية حسب المحافظة والمدرسة المشاركة في الدراسة وعدد الشعب والذي بلغ حوالي (50) شعبة من مجمل المدارس المشمولة بالدراسة، وذلك بعد أخذ الموافقة الرسمية من قسم البحوث بوزارة التربية والتعليم للسماح بدخول هذه المدارس وتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة (انظر الملحق ج).

جدول 8

توزيع أفراد عينة الدراسة للمرحلة الثانوية حسب المحافظة والمدرسة والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي

(1) محافظة العاصمة						
النوع	المدرسة	عدد الشعب	التخصص	العدد الإجمالي		
			علمي	أدبي	تجاري	
الذكور	أحمد العمران	4	53	17	27	97
	الشيخ عبدالعزيز	3	15	15	31	61
الإناث	المنامة	2	21	-	28	49
المجموع						207
(2) محافظة المحرق						
الذكور	الهداية الخليفة	4	51	21	16	88
الإناث	المحرق	4	33	32	25	90
المجموع						178
(3) المحافظة الشمالية						
الذكور	مدينة حمد	6	40	40	40	120
الإناث	مدينة حمد	3	25	28	29	82
المجموع						202
(4) المحافظة الوسطى						
الذكور	مدينة عيسى	6	69	24	58	151
	التعاون	6	22	28	60	110
الإناث	النور الثانوية	4	27	30	28	85
	أميمة بنت النعمان	4	38	23	30	91
المجموع						437
(5) المحافظة الجنوبية						
الذكور	لا توجد	-	-	-	-	-
الإناث	الرفاع الغربي	4	61	31	30	122
المجموع						122
المجموع الكلي لأفراد عينة المرحلة الثانوية		50	455	288	403	1146

عينة المرحلة الجامعية:

تكونت هذه العينة من طلبة وطالبات جامعة البحرين (بالسنة الجامعية الثالثة فقط) في كليات جامعة البحرين وقد تم دمج الكليات التابعة للجامعة لتسهيل عملية المقارنة فيما بعد في فصل المناقشة وتفسير النتائج، إلى قسمين رئيسيين هما: (الكليات العملية، والكليات النظرية)، فالكليات العملية تشمل (العلوم، الهندسة، التعليم التطبيقي، تقنية المعلومات، والعلوم الصحية) بينما الكليات النظرية فتشمل (الآداب، الحقوق، كلية البحرين للمعلمين، التربية الرياضية والعلاج الطبيعي، وإدارة الأعمال). وقد تم سحب العدد الكلي من عينة الدراسة بطريقة عشوائية بحسب إمكانية الوصول إليها وفقاً للجدول الدراسي لكل كلية ومدى ملائمة الوقت لأساتذة الجامعة كل على حده، بعد أن تم أخذ الموافقة من رئيس الجامعة للدخول للشعب المشاركة في الدراسة كما هو مبين في الملحق (د). كما أن الجدول (9) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في المرحلة الجامعية والذي بلغ العدد الإجمالي لها (760) طالب وطالبة، حسب الكلية والنوع وعدد الشعب في كل الكليات والذي بلغ (38) شعباً.

جدول 9

توزيع أفراد عينة الدراسة في كليات جامعة البحرين حسب النوع وعدد الشعب المشاركة

التخصص	الكلية	عدد الشعب	الذكور		الإناث		عدد الطلبة	%
			العدد	%	العدد	%		
الكليات العملية	كلية العلوم	4	5	7.4%	63	92.6%	68	18.63
	كلية الهندسة	2	16	44.4%	20	55.6%	36	9.86
	كلية تقنية المعلومات	4	22	28.6%	55	71.4%	77	21.09
	كلية العلوم الصحية	3	8	6.4%	117	93.6%	125	34.25
	كلية التعليم التطبيقي	2	12	20.3%	47	79.7%	59	16.16
المجموع للكليات العملية		15	63		302		365	48.03
الكليات النظرية	كلية الآداب	6	7	10.0%	63	90.0%	70	9.21
	كلية الحقوق	3	18	26.5%	50	73.5%	68	8.95
	كلية إدارة الأعمال	4	14	14.4%	83	85.6%	97	12.76
	كلية المعلمين	7	40	28.2%	102	71.8%	142	18.68
	كلية التربية الرياضية	3	5	27.8%	13	72.2%	18	2.37
المجموع للكليات النظرية		23	84		311		395	51.97
المجموع الكلي لعينة الجامعة		38	147		613		760	100%

ويمكن القول بأن العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة قد بلغ (1906) طالباً وطالبة في المرحلتين، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في المرحلة الثانوية (1146) طالباً وطالبة في التخصصات الآتية (455 علمي، 289 أدبي، 402 تجاري)، بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الكلي في المرحلة الجامعية (760) طالباً وطالبة في التخصصات الآتية (365 تخصصات عملية، 395 تخصصات نظرية). والجدول (10) يعرض توزيع أفراد العينة النهائي حسب المرحلة والتخصص والنوع.

جدول 10

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة والتخصص والنوع

المرحلة	التخصص	الذكور		الإناث		المجموع	%
		العدد	%	العدد	%		
الثانوية	العلمي	250	54.95	205	45.055	455	39.70
	الأدبي	145	50.17	144	49.83	289	25.22
	التجاري	232	57.71	170	42.29	402	35.08
المجموع		627		519		1146	100%
الجامعية	الكليات العملية	63		302		365	48.03
	الكليات النظرية	84		311		395	51.97
المجموع		147		613		760	100%
المجموع الكلي لعينة الدراسة		774		1132		1906	100%

وقد تم اعتبار كل مرحلة من المراحل التعليمية مجتمعاً قائماً بذاته. وعليه، يمكن وصف

أفراد العينة في المرحلتين الثانوية والجامعية بالخصائص التالية:

1- تمثل جميع طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين (الذكور والإناث) من جميع مناطق مملكة

البحرين بالمحافظات الخمس بواقع مدرسة للبنين وأخرى للبنات من كل محافظة.

2- شملت العينة أعماراً متقاربة من أجل تثبيت متغير العمر والمستوى التعليمي في كل مرحلة

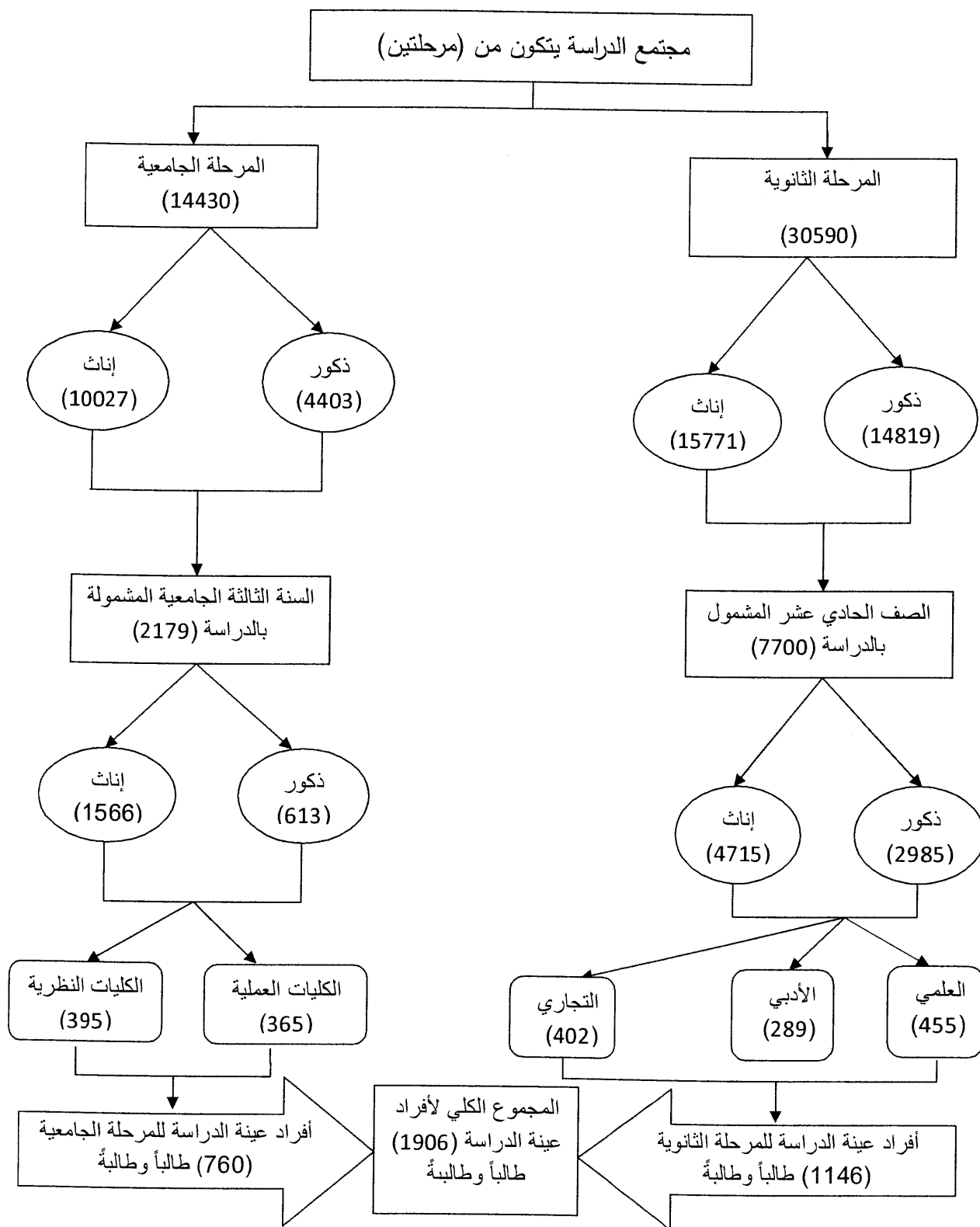
على حدة. حيث كان أفراد العينة في المرحلة الثانوية معظمهم تتراوح أعمارهم بين (17-19) سنة،

بينما معظم أفراد العينة في المرحلة الجامعية أعمارهم تتراوح بين (21-23) سنة.

3- تم تصنيف العينة بحسب التخصص لكل مرحلة على حده، حيث شملت عينة المرحلة الثانوية التخصص العلمي والأدبي والتجاري بينما المرحلة الجامعية بحسب الكلية التي ينتمي إليها الطالب.

4- شملت العينة طلبة متفوقين وعاديين ومنخفضي التحصيل ولكن تم تصنيفهم حسب مستوى التفوق الدراسي إلى متفوقين دراسياً ومنخفضين بحسب المعدل الدراسي الذي حصلوا عليه.

5- تم استبعاد الطلبة الذين أبدوا عدم الجدية في التطبيق أو لم يستكملوا الاستجابة على أدوات الدراسة المستخدمة، والذي بلغ عددهم حوالي 150 طالباً وطالبة وبالتالي أصبحت العينة النهائية للمرحلة الثانوية (1146) طالباً وطالبة، بينما العينة النهائية للمرحلة الجامعية (760) طالباً وطالبة، وعلية أصبح مجموع حجم عينة الدراسة النهائي للمرحلتين هو (1906) طالباً وطالبة من هنا أمكن القول بأن هذه العينة تمثل المجتمع تمثيلاً جيداً للمرحلتين الثانوية والجامعية في البيئة البحرينية، وهذا يساعد على تعميم نتائج الدراسة للمجتمع بأكمله بصورة جيدة، وقد قامت الباحثة برسم شكل تخطيطي (5) لتوزيع أعداد الطلبة في مجتمع الدراسة وعيناتها للعام الدراسي (2011-2012).



شكل 5. شكل تخطيطي لأعداد الطلبة في مجتمع الدراسة وعيناتها للعام (2011 - 2012)

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم استخدام نوعين من الأدوات بهدف جمع البيانات الكمية من أفراد عينة الدراسة وهما: مقياس الذكاء الوجداني لدى الكبار (18 سنة فأكبر)، ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير (نموذج A)، وقد تم تالياً وصف تلك الأدوات بالتفصيل.

الأداة الأولى: مقياس الذكاء الوجداني لدى الكبار (18 سنة فأكبر)

تم استخدام المقياس الذي طوره النبهان وكمالي (2003) والذي تم تطويره ابتداء من 61 عبارة تغطي الأبعاد والقدرات الفرعية للتفكير الوجداني التي اقترحها سالوفي وماير. كما تمت ترجمة بعض فقرات الاختبار الذي طوره كارسون وكارسون وبيركنمير (2000) Carson, Carson, and Birkenmeier. ويتألف المقياس من (37) عبارة تتوزع على أربعة عوامل هي مكونات الذكاء الوجداني: التعاطف، والوعي بالذات، وإدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف. وهذا شرح مفصل لكل من هذه الأبعاد:

1- **التعاطف Empathy**: ويعرف أحياناً بالنقص الوجداني، أو القدرة على التعرف على عواطف الآخرين والاهتمام باتجاهاتهم. كما يمكن تعريف التعاطف بأنه قدرة الفرد على التنبؤ والشعور باحتياجات الآخرين وتحسينها. ويتميز الشخص المتعاطف بأنه القادر على قراءة الناس عاطفياً. من ناحية أخرى، يعتمد التعاطف على الوعي بالذات، إذ كلما نكون على وعي بعواطفنا، نكون أكثر مهارة على قراءة المشاعر. وقد دلت البحوث إلى أن نسبة غير قليلة من وسائل التعبير

هي غير لفظية، تتم بغير الكلمات. فالفهم الدقيق لمشاعر الآخرين يكمن في القدرة على قراءة الاتصال غير اللفظي كنبرة الصوت وتعبيرات الوجه (Goleman, 1995).

2- الوعي بالذات Self-awareness: ويقصد بذلك تقييم الذات الداخلية للفرد ومدى إدراكه لحالته النفسية وتعكس مدى تفاؤله وثقته وإعجابه بما يفعل. كذلك قدرته على التعبير عن عواطفه، مستقلاً، وقوياً، وواقعياً في التعبير عن أفكاره ومعتقداته. من ناحية أخرى، تعد القدرة العالية في إدارة الذات رصيذاً ثميناً وخاصة بالنسبة للأشخاص المشتغلين في المبيعات والعلاقات العامة والتسويق (غولمان، 2000).

3- إدارة الذات والآخرين Management of self-reliance and others: وتعرف بالقدرة على إدارة وتنظيم العواطف والمشاعر وتطويعها عند الآخرين باحترام وإنسانية. من ناحية أخرى، تتطلب إدارة العلاقات نضج في القدرة على التعاطف مع الآخرين، وهذا ما يعرف بالكفاءة الاجتماعية. ومن يملك القدرة على إدارة العلاقات يتسم بالمرونة والتأثير في الآخرين وجذبهم، وهؤلاء يعرفون بنجوم المجتمع. ولا شك أن الناس مختلفون في امتلاكهم لهذه القدرة، فقد يكون البعض قادراً على التحكم بما يعانیه من حالات نفسية تنتابه، أو قد لا يكون قادراً على التخفيف مما ينتاب آخرين من مظاهر الضجر والملل وأكثر ما تكون تلك القدرات مطلوب تحقيقها عند الأشخاص الذين يعملون في مجالات القيادة والإدارة وخدمة الزبائن.

4- ضبط العواطف Control of emotions: ويقصد بذلك القدرة على تحقيق التوازن الوجداني، أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلبي أو إيجاباً على نحو مناسب. ولا يخفى أن الوعي بالذات هو أساس في نجاح قدرة الفرد على ضبط عواطفه. كما أن الإنسان لا

يستطيع التحكم بالانفعال من حيث توقيته أو نوعيته ولكن في مدى استمراره، فيحاول بتوازن معقول أن يتخلص من العوامل التي تجعله عبداً لعواطفه. من جهة ثانية، تعد مهارات ضبط العواطف مهمة جداً للأفراد الذين يعملون في الخطوط المتقدمة، كضباط الأمن، والعاملين في دوائر الطوارئ والإسعاف، والجنود المقاتلين، ورجال الإطفاء.

أ- تقييم الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي من قبل المؤلفين:

قام مؤلفا المقياس بتقييم درجة صدق المقياس بصورته الأولى (61) فقرة على عينة عشوائية من خمسين من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة بقصد الوقوف على مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة العبارات لثقافة المستجيبين. ولتقدير الوقت اللازم للطلبة لاستكمال الإجابة، وترك المجال لكل منهم أن يجيب بكل حرية دون الحاجة لكتابة أسمائهم والطلب من كل مستجيب أن يكتب رأيه وملاحظاته على فقرات المقياس. بعد ذلك جرى تعديل مناسب على الفقرات، تبعه إعادة صياغة فقرات المقياس من جديد بحيث يطلب من كل مستجيب قراءة كل فقرة، ثم تحديد موافقته على توفر الصفة التي تحتويها العبارة لديه على سلم من خمسة مستويات هي:

دائماً (5) غالباً (4) أحياناً (3) نادراً (2) إطلاقاً (1)

ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في علم النفس والمقياس النفسي، لإجراءات التحكيم. وقد امتدت إجراءات الصدق إلى تقييم صدق البناء Construct-validity للمقياس للتعرف على واقع التركيب العائلي له. وتم تطبيق المقياس على (340) من أفراد العينة من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة المسجلين للفصل الثاني من العام الجامعي (2001-2002) وروعي في

التوزيع النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي. وجرى التحليل على (319) حالة واستبعاد (21) حالة لعدم اكتمالها.

هذا وقد فحصت الفروق في الذكاء الوجداني كما قيسست بالمقياس الذي تم تطويره حتى هذه المرحلة باختلاف جنس الطلبة والفئة العمرية وكانت النتيجة عدم وجود اختلاف ذي دلالة يعزى للجنس وللعمر أو حتى للتفاعل بينهما، ثم جرى التحليل العاملي Factor Analysis لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس باستخدام طريقة المحاور الرئيسية Principal Axis Factoring ، تبعه إجراء تدوير فارماكس المتعامد Varimax Rotation وتم تبعا لذلك الحصول على أربعة عوامل كابعاد للذكاء الوجداني.

ويعرض الجدول الآتي (11) نتائج التحليل العاملي لأبعاد المقياس الأصلي للذكاء الوجداني:-

جدول 11

العوامل المستخرجة من التحليل العاملي وأرقام الفقرات التي تكونها (ن=319)

البعد	اسم البعد	أرقام الفقرات المكونة للبعد	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين
1	التعاطف	11-1	7.1	%19.3
2	الوعي بالذات	21-12	4.3	%9.1
3	إدارة الذات والآخرين	32-22	2.4	%6.4
4	ضبط العواطف	37-33	2.2	%5.9
مجموع نسبة التباين المفسر				%40.7

ثم تم تقدير درجتي الصدق التقاربي والصدق التباعدي Convergent and divergent validities للمقياس بتطبيق المقياس في صورته النهائية (37) فقرة على عينة الصدق والثبات وكانت تتألف من (106) من طلبة الجامعة، إذ تم حساب الارتباط بين الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة من ناحية، ومع مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين الذي عرّبه الديب (1994) بأبعاده الخمس من ناحية أخرى لتقدير الصدق التقاربي للمقياس. حيث أن مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي يتمتع بمعامل ثبات استقرار (.77) بفارق زمني بواقع أسبوعين بين التطبيقين وبمعدل صدق بناء جيد بني على نتائج التحليل العاملي. وتم حساب الارتباط بين الذكاء الوجداني وأبعاده ومقياس قلق السمة لتقييم الصدق التباعدي للمقياس. وقائمة قلق السمة التي أعدها كل من سبيلبرغر وجورسش ولوشين (1970) Spielperger, Gorsuch, Lushene وقامت بتعريبها كاظم (1985)، وقد تمتعت القائمة بمعامل ثبات يتراوح بين (.73) - (.86) للذكور وبين (.76) - (.77) للإناث حسب اختلاف المدة البينية بين التطبيقين (كاظم، 1985). ويعرض الجدول الآتي (12) نتائج تقييم الصدق التقاربي والصدق التباعدي لمقياس الذكاء الوجداني (المقياس الأصلي من قبل المؤلفين).

نتائج تقييم الصدق التقاربي والتباعد لمقياس الذكاء الوجداني (المقياس الأصلي)

معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية لأبعاد الذكاء الوجداني					
الأبعاد	التعاطف	الوعي بالذات	إدارة الذات والآخرين	ضبط العواطف	الذكاء الوجداني
البعد الجسمي	.15	.28	.18	.14	.20
البعد النفسي	.22	.25	.12	.30	.31
البعد الأسري	.26	.21	.33	.20	.38
البعد الاجتماعي	.55	.53	.51	.41	.40
بعد الانسجام	.37	.31	.38	.33	.38
التوافق ككل	.38	.31	.35	.33	.37
قلق السمة	.21-	.39-	.27-	.22-	.32-

مكونات التوافق الشخصي والاجتماعي

فالذكاء الوجداني ككل وأبعاده الأربعة ترتبط ارتباطاً موجباً مع قدرة الأفراد على التوافق ككل وكل مكون من مكوناته الخمس، كذلك يرتبط ارتباطاً سالباً مع القلق. وهذا إنما يدعم كلا من الصدق التقاربي والصدق التباعد للمقياس على الترتيب.

أما بالنسبة لدرجة ثبات المقياس، فقد جرى تقييمها بصورته النهائية (37 فقرة) ككل وثبات مكوناته باستخدام طريقتي: (1) الاستقرار Stability بفارق زمني يتراوح بين (3-4) أسابيع بين التطبيق الأول للمقياس المطور وإعادة التطبيق على عينة الصدق والثبات التي تكونت من (106) من طلبة

الجامعة، جرى التحليل على (101) منهم فقط بعد إسقاط (5) حالات لعدم مشاركتهم في التطبيق الثاني، (2) الاتساق الداخلي Internal consistency وذلك بتطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات الواردة أعلاه، ومن ثم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وتظهر نتائج تقييم ثبات المقياس في الجدول (13): كالآتي:

جدول 13

نتائج تقييم ثبات المقياس الأصلي للذكاء الوجداني حسب البعد وطريقة الثبات

الذكاء الوجداني		معامل الثبات (ن=101)	
البعد	عدد الفقرات	الاستقرار	كرونباخ ألفا
التعاطف	11	.65	.83
الوعي بالذات	10	.79	.86
إدارة الذات والآخرين	11	.63	.69
ضبط العواطف	5	.46	.50
المقياس ككل	37	.78	.81

يتضح مما تقدم أن المقياس بأبعاده الأربع يتمتع بدرجة معقولة من الثبات. الأمر الذي يجعل من استخدامه أمراً عملياً وموثوقاً (النبهان، 2004)

بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، يتم إدخال البيانات في برنامج SPSS ومن ثم يتم تصحيح العبارات السلبية (8,13,17) وتحويلها إلى موجبة. ومن ثم إيجاد الدرجة على كل مكون، حيث إن الاختيار (دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً، إطلاقاً=1) وكذلك الدرجة الكلية على المقياس ككل.

ب - تقييم الخصائص السيكمترية للمقياس في البيئة البحرينية كما يلي:

أولاً: صدق المقياس

صدق المحتوى: عُرض المقياس على مجموعة من المختصين في مجال اللغة العربية وعلم النفس التربوي والمهتمين بمجال الذكاء الوجداني، وقد تم مخاطبتهم برسالة رسمية لمراجعة عبارات المقياس وإعادة صياغة بعض العبارات مع مراعاة القواعد اللغوية، والاحتفاظ بالمعنى للعبارة والتأكد من سلامة العبارات، وتمثيلها للأبعاد التي تمثلها (أنظر الملحق رقم هـ)، وهم أساتذة في جامعة البحرين وكذلك معلمين ومعلمات من وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين انظر أسماء المحكمين الملحق (و)، حيث تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين كما هي في استمارة التحكيم المرفقة في الملحق (ز). وبالتالي أخذ مقياس الذكاء الوجداني الشكل النهائي بعد التحكيم القابل للتطبيق كما في الملحق (ح). أما الصدق التقاربي والصدق التباعدي للمقياس فقد تم الاعتماد على نتائج المقياس الأصلي كما أسلفنا عنها سالفاً.

تقييم صدق البناء للمقياس بتقييم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

وعليه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني للعيينة الاستطلاعية والجدول الآتي (14) يوضح معاملات ارتباط الدرجة على البعد مع الدرجة على المقياس ككل.

جدول 14

صدق البناء بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني على البيئة البحرينية

صدق بناء مقياس الذكاء الوجداني		
البعد	عدد العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
التعاطف	11	0.64
الوعي بالذات	10	0.74
ادارة الذات والآخرين	11	0.76
ضبط العواطف	5	0.60

ثانياً: ثبات المقياس

تم تقييم المقياس بصورته النهائية (37 فقرة) بطريقتي الاستقرار والاتساق الداخلي. وذلك بتطبيق الاختبار المطور على مجموعة من الطلبة والطالبات للمرحلتين الثانوية والجامعية بجميع التخصصات المشمولة في الدراسة وإعادة الاختبار على عينة الصدق والثبات بفارق زمني تراوحت ما بين (3-4) أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تكونت العينة من (232) من الطلبة والطالبات، ممثلةً للمرحلتين المستهدفتين في الدراسة، فمنها (117) من المرحلة الثانوية (58 ذكراً، 59 إناثاً)، (115) من المرحلة الجامعية، (71 ذكراً، 44 إناثاً) بعد إسقاط (6) حالات لعدم مشاركتهم في التطبيق الثاني وتم استبعاد (11) حالة لعدم اكتمالها للاستبيانات. ومن ثم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وتظهر نتائج تقييم المقياس في الجدول الآتي (15).

جدول 15

نتائج تقييم ثبات مقياس الذكاء الوجداني حسب البعد وطريقة الثبات على البيئة البحرينية.

الذكاء الوجداني		معامل الثبات (ن=232)	
البعد	عدد الفقرات	الاستقرار	كرونباخ ألفا
التعاطف	11	0.92	0.80
الوعي بالذات	10	0.89	0.59
إدارة الذات والآخرين	11	0.96	0.78
ضبط العواطف	5	0.95	0.71
المقياس ككل	37	0.95	0.83

يتضح مما تقدم أن المقياس بأبعاده الأربع يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، الأمر الذي يجعل من استخدامه أمراً عملياً وموثوقاً.

الأداة الثانية: مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير (صورة الشباب والكبار "نموذج A")

وقد أعده تورانس ومساعدوه عام (1978) وكان المقياس في الأصل باللغة الإنجليزية يتكون من (36) مجموعة من العبارات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين، ولكل مجموعة ثلاث عبارات، يطلب من المفحوص أن يختار من كل مجموعة عبارة واحدة فقط يرى أنها تنطبق عليه أكثر من غيرها من العبارات. وقد ترجمه ونقله إلى العربية مراد ومصطفى (1982) وتم تقنين المقياس على البيئة العربية على طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية، وأجريت عليه دراسات للصدق والثبات باستخدام عينات أخرى (مراد، 1988)، فأصبح المقياس بصورته العربية يتكون من (28) زوجاً من العبارات: أحدهما من وظائف النصف الكروي الأيسر (النمط الأيسر)، والآخر من وظائف النصف الكروي الأيمن (النمط الأيمن)، وعلى المفحوص أن يختار ما ينطبق

عليه من العبارتين. وتُصف حالته أكثر، وإذا كانت العبارتين تتطابقان عليه، فيمكنه اختيار العبارتين معاً ويعتبر (النمط المتكامل). ويصنف الأفراد حسب أنماط التعلم والتفكير المستخدم إلى ما يلي:-

النمط الأيسر: الفرد ذو النمط الأيسر الذي يميل لأن يكون محدداً (مؤكداً) ويفضل الأعمال المنظمة المخططة والتي يمكنه فيها الاكتشاف المنظم المتدرج عن طريق تذكر المعلومات بطريقة لفظية لكي يجد الحقائق المعنية ويرتب الأفكار في صورة خطة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات.

النمط الأيمن: الفرد ذو النمط الأيمن يميل لأن يكون غير محدد، ويفضل الأعمال غير المنتهية والتي يستطيع من خلالها الاستكشاف (الإبداع) عن طريق استرجاع المعلومات المكانية لكي يحدد الأفكار العامة التي توضح العلاقات في صورة موجزة تساعده على إنتاج أفكار لحل المشكلات بطريقة حدسية ومن ثم يستطيع ابتكار شي ما.

النمط المتكامل: الفرد ذو النمط المتكامل يميل إلى التساوي في استخدام وظائف النصفين الأيسر والأيمن (مراد، 1988).

أ- تقييم الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي من قبل المؤلفين:

بالنسبة لصدق المقياس: يتمتع المقياس بدرجات صدق عالية، حيث إن عباراته تعتمد على ما توصلت إليه البحوث والدراسات من وظائف النصفين الكرويين، كما قام واضع المقياس في صورته الأجنبية (Torrance, 1978) بإجراء العديد من دراسات الصدق والتي تدل على أن للمقياس درجة صدق عالية. وقد أجريت دراسة للصدق في البيئة المصرية (مراد ومصطفى، 1982)، فكان

المقياس يميز بين طلبة المسارين الأدبي والعلمي في النصفين الأيسر والأيمن وبين الكليات المختلفة.

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد وجد أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مناسبة، حيث تتراوح معاملات ثباته في صورته الأجنبية بين (0.50) إلى (0.85) على عينات مختلفة من طلبة الإعدادية والثانوية والجامعة والدراسات العليا. أما في صورته العربية، فتتراوح معاملات الثبات بين (0.75) إلى (0.83) على عينات من كلية التربية. وهذا يعني أن درجة الثبات مناسبة. وقد طبق المقياس على دراسة خلال العام الجامعي (1981-1982).

وبالنسبة لتصحيح المقياس، فبعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، يتم إدخال البيانات في برنامج SPSS ومن ثم يتم تصحيح العبارات على أساس أن الفرد سيختار أحد الخيارين أما (أ) أو (ب) أو كليهما معاً، فالجدول الآتي (16) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير. فالحرف (س) يعبر عن النمط الأيسر بينما الحرف (م) يعبر عن النمط الأيمن وتعطي درجة لكل اختيار، بينما تعطى درجة إضافية عند اختيار العبارتين معاً (أ+ب)، ومجموعها يدل على النمط المتكامل، وبالتالي يمكن إيجاد الدرجة على كل عبارة لتعبر عن النمط المستخدم للفرد وأي العبارات عددها أكثر لدى الفرد تعتبر النمط السائد للفرد، ويمكن بالتالي تحديد أي من النصفين الكرويين للمخ مستخدماً أكثر لدى هذا الفرد (مراد، 1982).

جدول 16

مفتاح تصحيح مقياس أنماط التعلم والتفكير (صورة الشباب والكبار "نموذج A")

مفتاح تصحيح مقياس أنماط التعلم والتفكير (صورة الشباب والكبار "نموذج A")					
رقم العبارة	الاختيار (أ)	الاختيار (ب)	رقم العبارة	الاختيار (أ)	الاختيار (ب)
1	س	م	15	س	م
2	م	س	16	س	م
3	س	م	17	س	م
4	م	س	18	س	م
5	س	م	19	س	م
6	س	م	20	م	س
7	م	س	21	م	س
8	س	م	22	س	م
9	س	م	23	م	س
10	س	م	24	م	س
11	س	م	25	س	م
12	م	س	26	س	م
13	س	م	27	م	س
14	س	م	28	م	س

(س) = الأيسر / (م) = الأيمن / تعطى درجة إضافية عند اختيار العبارة معاً، ومجموعها يدل على النمط المتكامل (مراد، 1994).

ب- تقييم درجتي الصدق والثبات للمقياس على البيئة البحرينية:

أولاً: الصدق

صدق المحتوى: حيث عرض المقياس من قبل مجموعة من المختصين في مجال اللغة العربية وعلم النفس التربوي، وقد تم مخاطبتهم برسالة رسمية لمراجعة عبارات المقياس وإعادة صياغة بعض العبارات مع مراعاة القواعد اللغوية والاحتفاظ بالمعنى للعبارة والتأكد من سلامة العبارات وتمثيلها للأبعاد التي تمثلها، وهم نفس الأساتذة في جامعة البحرين وكذلك معلمين ومعلمات من وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين الذين قاموا بتحكيم مقياس الذكاء الوجداني، حيث تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين كما هي في استمارة التحكيم المرفقة في الملحق (ط)، وبالتالي أخذ مقياس تورانس للكبار الشكل النهائي بعد التحكيم القابل للتطبيق كما في الملحق (ي).

ثانياً: ثبات المقياس

تم تقييم المقياس بصورته النهائية (28 فقرة) ككل وثبات مكوناته بطريقتي الاستقرار والاتساق الداخلي. حيث تم تقييمه بإعادة تطبيق الإختبار بعد فترة زمنية تراوحت ما بين (3-4) أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، للمقياس المطور وإعادة التطبيق على عينة قوامها (232) طالباً وطالبة من المرحلتين (العينة الأستطلاعية) وقد بلغ قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.786) وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وهذا دليل على المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي مما يجعله صالحاً للتطبيق على البيئة البحرينية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لإيجاد الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقارنة المرحلتين كلاً على حده المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية حسب النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي وأنماط التعلم والتفكير المستخدم للطلاب وتم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد ($3 \times 2 \times 3 \times 2$) للمرحلة الثانوية وتم استخدام تحليل التباين المتعدد ($3 \times 2 \times 2 \times 2$) للمرحلة الجامعية، وذلك بهدف تحديد الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده لدى عينة الدراسة لكل مرحلة على حده. كما تم تحليل البيانات المستمدة من الدراسة لإيجاد الفروق للذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة تغزى للاختلاف في المرحلة الدراسية باستخدام اختبار (t-test)، وباستخدام شيفيه للتخصصات الثلاثة للمرحلة الثانوية فقط، وأنماط التعلم والتفكير للمرحلتين الثانوية والجامعية.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

لقد سارت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: الإطار النظري للبحث ويتناول

دراسة نظرية لمتغيرات البحث والتي شملت الذكاء الوجداني، وأنماط التعلم والتفكير المستخدم (النصف الأيمن، والأيسر، والمتكامل)، والتفوق الدراسي (المتفوقون والمنخفضون دراسياً)، وتم ذلك عن طريق عرض نشأة هذه المتغيرات وتعريفها والنماذج المفسرة لها وأنواعها المختلفة ودواعي الاهتمام بها. وتم أيضاً استعراض الدراسات السابقة وعلاقتها ببعض المتغيرات وثيقة الصلة بموضوع

البحث الحالي، والتعقيب عليها للاستفادة منها في صياغة فروض الدراسة والاستفادة من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: أدوات البحث

تم استخدام أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها على البيئة البحرينية، وقد شملت مقياس الذكاء الوجداني، من إعداد النبهان وكمالي (2003)، ومقياس أنماط التعلم والتفكير، من إعداد تورانس ومساعدوه، وترجمة صلاح مراد (1982).

ثالثاً: الدراسة الاستطلاعية

ومن ثم تم سحب عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي لتطبيق أدوات الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني لموسى وكمالي (2003) ومقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس، المترجم من قبل مراد (1982)، وكانت العينة الاستطلاعية من المرحلتين الممثلتين لمجتمع الدراسة في مملكة البحرين (المرحلة الثانوية، المرحلة الجامعية). بحيث كانت عينة المرحلة الثانوية الاستطلاعية من مدرستين من مدارس البحرين الحكومية (مدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنين بمعدل شعبتين، ومدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات بمعدل شعبتين، للصف الحادي عشرة، أما عينة المرحلة الجامعية الاستطلاعية فقد كانت من جامعة البحرين المتمثلة في طلبة السنة الدراسية الثالثة بمعدل شعبة في كل تخصص من الكليات النظرية والكليات العملية وذلك بهدف:

- ضبط الوقت المستغرق لتطبيق المقاييس.

- التأكد من وضوح فقرات المقاييس المستخدمة واختبار صدق وثبات المقاييس على البيئة البحرينية (الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية).

- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة الاستطلاعية بعد ما تم تحكيمه من قبل المحكمين، وقد تم ذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي (2011-2012) ولم يعترض التطبيق لأي مشكلات فيما يتعلق بالأسئلة، وقد تركزت استفسارات الطلبة على استيضاح بعض معاني الكلمات القليلة التي لم يالفوها، وكانت أغلب العبارات واضحة بالنسبة لهم، وبالتالي تبين للباحثة إمكانية استخدام المقياس مع طلاب المرحلة الثانوية والجامعية فيما بعد. ثم طبقت الباحثة المقياسين على العينة الاستطلاعية بمعدل جلستين لكل مقياس استغرقت كل جلسة حوالي (15) دقيقة لكل مقياس على حده. والجدول (17) يبين توزيع العينة الاستطلاعية للمرحلة الثانوية حسب النوع والتخصص.

جدول 17

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمرحلة الثانوية حسب النوع والتخصص من بعض المدارس في مملكة البحرين للعام الدراسي (2011-2012)

التخصص					
المدرسة	النوع	علمي	أدبي	تجاري	المجموع الكلي
مدينة عيسى الثانوية	بنات	14	20	25	59
الرفاع الشرقي الثانوية	بنين	18	17	23	58
المجموع الكلي		32	37	48	117

أما العينة الاستطلاعية من المرحلة الجامعية فقد شملت الكليات العملية والكليات النظرية بعدد تقاربي من الجنسين حسب امكانية الوصول إليها مع مراعاة تغطية جميع الكليات الموجودة في جامعة البحرين والجدول (18) يشمل العينة الاستطلاعية للمرحلة الجامعية حسب الكلية والنوع.

جدول 18

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمرحلة الجامعية حسب الكلية والنوع في جامعة البحرين للعام الدراسي (2011-2012)

الرقم	الكلية	النوع		العدد الكلي
		ذكور	إناث	
1.	كلية الآداب	3	8	11
2.	كلية العلوم	5	8	13
3.	كلية الحقوق	5	7	12
4.	كلية التعليم التطبيقي	4	8	12
5.	كلية البحرين للمعلمين	8	3	11
6.	كلية إدارة الأعمال	4	8	12
7.	كلية الهندسة	5	7	12
8.	كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي	2	5	7
9.	كلية تقنية المعلومات	4	8	12
10.	كلية العلوم الصحية	4	9	13
	المجموع الكلي	44	71	115

وقد تم جمع أفراد العينة الاستطلاعية الكلي للمرحلتين الثانوية والجامعية والتي بلغت (232) طالباً وطالبة، منها (117 المرحلة الثانوية، 115 من المرحلة الجامعية) كما مبين في الجدول (19).

جدول 19

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمرحلتين الثانوية والجامعية للعام 2011-2012

المرحلة	النوع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	
الثانوية	58	59	117
الجامعية	71	44	115
مجموع العينة الاستطلاعية للمرحلتين	129	103	232

خامساً: تطبيق أدوات الدراسة:

بعد ذلك قامت الباحثة بسحب عينة الدراسة عشوائياً من المجتمع الأصلي حيث بلغ عدد أفرادها (1906) طالباً وطالبة لتطبق أدوات الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير) على أفراد العينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في مملكة البحرين للفصل الدراسي الثاني للعام (2011-2012)، وقد استغرق التطبيق حوالي (15) دقيقة لكل مقياس على حده. وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1- حصلت على الإذن الرسمي من وزارة التربية والتعليم وجامعة البحرين بتطبيق مقاييس الدراسة بعد أخذ رسالة رسمية من مشرف الدراسة بتسهيل مهمة الباحثة يخاطب فيها كلا من وزير التربية والتعليم ورئيس جامعة البحرين كما في ملحق (ك).

2- قامت الباحثة عند زيارة إدارات المدارس المشمولة في الدراسة، وجميع الأقسام لكليات جامعة البحرين، بشرح المهمة للمسؤولين، وإطلاعهم على المقاييس للتأكد من عدم إحتوائها على أمور قد

تمس خصوصية الطالب أو تتعلق بأمور سياسية، وما يجب أن تقوم به أثناء الزيارة للصف وكم من الوقت تحتاج لتطبيق أدوات الدراسة، وقد تم في هذه الزيارات الاتفاق على مواعيد تطبيق مقاييس الدراسة على الطلبة وتحديد وقت مناسب للطلبة دون الضغط عليهم أو اختيار أوقات امتحانات.

3- قامت الباحثة مع كل زيارة أولى للفصول بالتعريف بنفسها وبطبيعة بحثها، والهدف منه، وأجابت على استفسارات الطلبة حول الأمور المتعلقة بالبحث.

4- قامت الباحثة بتوزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة موضحةً لهم الإرشادات الضرورية اللازمة للإجابة على فقراتها وأهمية توخي الدقة والأمانة في الإجابة.

5- وضحت الباحثة لأفراد العينة أن إجاباتهم سوف تستخدم لغايات البحث العلمي فقط، وليس لها علاقة بالمستوى الدراسي لهم.

6- قامت الباحثة بإعطاء عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات أدوات الدراسة.

7- تم تطبيق المقاييس بصورة جماعية داخل الفصول الدراسية.

8- نظراً لوجود مقياسين للدراسة فقد تم تطبيقهما على جلستين حرصاً على عدم ملل أفراد العينة.

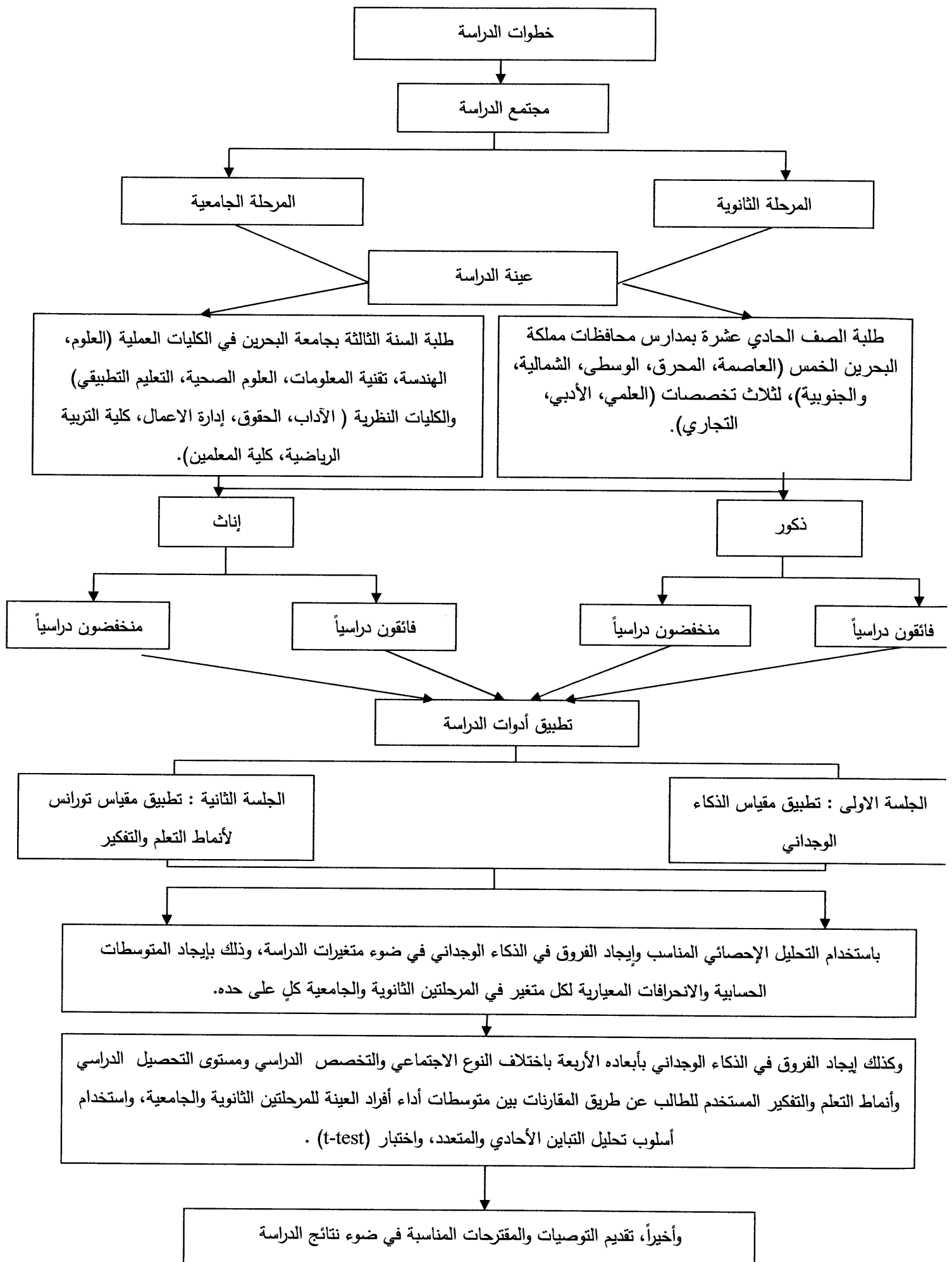
9- استبعدت الباحثة أوراق الطلبة غير الكاملة أو غير الجادين ممن ثبت عدم جديتهم في الإجابة على أدوات الدراسة.

سادساً: تحليل نتائج المقاييس وتقديم التوصيات:

- بعد تطبيق أدوات الدراسة على كامل أفراد العينة قامت الباحثة باستبعاد الاستجابات غير مستوفية الشروط.

- تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب الـ SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) .

- بعد ذلك قامت الباحثة باستخراج النتائج النهائية للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية؛ وذلك لتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة. وأخيراً تم تقديم التوصيات المناسبة في ضوء تحليل نتائج الدراسة. ويمكن تلخيص خطوات الدراسة في الشكل (6).



شكل 6. شكل تخطيطي يلخص خطوات الدراسة

الفصل الرابع

تحليل النتائج ومناقشتها

- أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها
- ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها
- ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها

الفصل الرابع

تحليل النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها؛ وذلك بإجراء عدد من التحليلات الإحصائية المناسبة لبيانات الدراسة، ومناقشة هذه النتائج، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة كما يلي:

أولاً: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) تُعزى لاختلاف كل من النوع الاجتماعي (ذكوراً، وإناثاً)، والتخصص الدراسي (علمي، وأدبي، وتجاري)، والتحصيل الدراسي (متفوقون ومنخفضون)، ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأسير، والأيمن، والمتكامل) لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لأبعاد الذكاء الوجداني الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) وفقاً لمستويات متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير) للمرحلة الثانوية، كما هو مبين في الجدول (20).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني وأبعاده لطلبة المرحلة الثانوية وفقاً لمستويات متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير)

الدرجة الكلية		ضبط العواطف		إدارة الذات والآخرين		الوعي بالذات		التعاطف		الأبعاد	
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	المتغيرات المستقلة	النوع
17.717	133.295	0.824	<u>3.384</u>	0.686	3.854	0.507	<u>3.308</u>	0.639	3.717	الذكور ن=627	النوع
16.045	<u>134.838</u>	0.894	3.101	0.620	<u>3.968</u>	0.531	3.248	0.524	<u>3.927</u>	الإناث ن=519	
18.207	<u>135.879</u>	0.899	3.247	0.665	<u>3.972</u>	0.567	<u>3.314</u>	0.615	<u>3.893</u>	المتفوقون ن=290	التحصيل
15.919	132.003	0.842	<u>3.326</u>	0.659	3.831	0.486	3.269	0.597	3.686	المنخفضون ن=296	
17.534	<u>135.397</u>	0.883	3.229	0.653	<u>3.938</u>	0.560	3.299	0.593	<u>3.903</u>	العلمي ن=455	التخصص
16.246	132.149	0.849	3.270	0.641	3.871	0.467	3.202	0.579	3.745	التجاري ن=402	
16.958	134.349	0.872	<u>3.274</u>	0.691	3.904	0.506	<u>3.361</u>	0.619	3.765	الأدبي ن=289	نمط التفكير
16.501	131.496	0.898	<u>3.367</u>	0.699	<u>4.016</u>	0.511	3.244	0.569	3.724	الأسير ن=314	
17.075	134.475	0.859	3.239	0.633	3.913	0.514	3.287	0.610	<u>3.850</u>	الأيمن ن=625	
17.085	<u>136.328</u>	0.841	3.214	0.655	3.818	0.545	<u>3.315</u>	0.597	3.832	المتكامل ن=207	

من الجدول (20) يتضح أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية، وللتحقق من دلالة هذه الفروق قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين المتعدد MANOVA للمرحلة الثانوية، ولكن قبل إجراء ذلك تم القيام ببعض الخطوات كما يلي:

أولاً: إجراء تحليل الارتباط بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني في المرحلة الثانوية

تم استخراج معاملات بيرسون للارتباط بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة وذلك للتحقق من وجود ارتباط بين المكونات بعضها البعض كما هو مبين في الجدول (21)

جدول 21

نتائج تحليل الارتباطات بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية

البعد	التعاطف	الوعي بالذات	إدارة الذات والآخرين	ضبط العواطف
التعاطف	1	0.393	0.486	0.120
الوعي بالذات	0.393	1	0.450	0.245
إدارة الذات والآخرين	0.486	0.450	1	0.346
ضبط العواطف	0.120	0.245	0.346	1

ثانياً: إجراء تحليل التباين المتعدد MANOVA لأبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية

من الجدول (21) يتضح وجود علاقات دالة إحصائية وموجبة ومتوسطة القيم بين الذكاء الوجداني وأبعاده، لذلك تم إجراء تحليل التباين المتعدد MANOVA وكانت النتائج كما في الجدول (22).

جدول 22

نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية MANOVA

المتغيرات المستقلة	Value	F	درجات حرية الفرض	درجة حرية الخطأ	الدلالة
النوع الاجتماعي	0.960	5.662	4.000	547.000	0.000
التخصص	0.979	1.487	8.000	1094.000	0.015
التحصيل	0.995	0.658	4.000	547.000	0.621
نمط التفكير	0.985	1.024	8.000	1094.000	0.046

Wilks' Lambda

ثالثاً: إجراء تحليل التباين الأحادي لإبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الثانوية

من الجدول (22) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة عند مستوى الدلالة (0.01) تغزى إلى الاختلاف في كل من النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة F (5.662)، ودالة بقيمة (0.000)، كما وجد هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة عند مستوى الدلالة (0.05) تغزى إلى الاختلاف في نمط التعلم والتفكير (الأسر، الأيمن والمتكامل) حيث قيمة F (1.024) ودالة (0.046)، كما وجد أيضاً أن هناك فروقاً دالة إحصائية تغزى إلى الاختلاف في التخصص الدراسي (العلمي، الأدبي، والتجاري) وللوقوف على طبيعة هذه الفروق لصالح من؟ قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي

.ANOVA

جدول 23

نتائج تحليل التباين الاحادي للمرحلة الثانوية ANOVA

البيانات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	دلالة F
أبعاد الذكاء						
التعاطف	النوع الاجتماعي	4.148	1	4.148	11.878	0.001 دالة
	التخصص	0.496	2	0.248	0.711	0.492
	التحصيل	0.615	1	0.615	1.761	0.185
	أنماط التفكير	0.176	2	0.088	0.253	0.777
الوعي بالذات	النوع الاجتماعي	0.072	1	0.072	0.262	0.609
	التخصص	1.631	2	0.815	2.965	0.050 دالة
	التحصيل	0.197	1	0.197	0.716	0.398
	أنماط التفكير	0.577	2	0.289	1.050	0.351
إدارة الذات والآخرين	النوع الاجتماعي	2.624	1	2.624	6.139	0.014 دالة
	التخصص	0.241	2	0.121	0.282	0.754
	التحصيل	0.327	1	0.327	0.765	0.382
	أنماط التفكير	2.796	2	1.398	3.271	0.039 دالة
ضبط العواطف	النوع الاجتماعي	1.375	1	1.375	1.843	0.175
	التخصص	1.017	2	0.508	0.681	0.507
	التحصيل	0.172	1	0.172	0.321	0.631
	أنماط التفكير	2.160	2	1.080	1.447	0.023 دالة
الدرجة الكلية	النوع الاجتماعي	1003.3	1	1003.38	3.551	0.060
	التخصص	257.70	2	128.851	0.456	0.634
	التحصيل	298.67	1	298.673	1.057	0.304
	أنماط التفكير	1341.6	2	670.826	2.374	0.094

يتضح من الجدول (23) أن قيمة F غير دالة لجميع المتغيرات قيد الدراسة في المرحلة الثانوية، باستثناء متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير، ويمكن معرفة الفروق بالتفصيل لكل متغير:

أولاً: متغير النوع الاجتماعي، يتضح إن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الوجداني عند مستوى (0.01) تُعزى لإختلاف النوع الاجتماعي (ذكوراً، إناثاً)، في بعدي التعاطف وإدارة الذات والآخرين. وفيما يتعلق في بعد التعاطف فقد بلغت قيمة F (11.878)، بينما في بعد إدارة الذات والآخرين، فقد بلغت F (6.139) لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث في بعد التعاطف (3.927) وللذكور (3.717)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث في بعد إدارة الذات والآخرين (3.968)، وللذكور (3.854).

ثانياً: متغير التخصص الدراسي، يتبين عدم وجود فروق دالة بين التخصصات الدراسية الثلاثة باستثناء بعد الوعي بالذات حيث بلغت قيمة F (2.965) ودالة لصالح التخصص الأدبي فقط كما في الجدول (24) بعد أن قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بين أزواج متوسطات التخصصات الثلاثة في المرحلة الثانوية (العلمي، الأدبي، والتجاري) باستخدام طريقة "شيفية".

جدول 24

المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات بطريقة (شيفيه) للذكاء الوجداني وأبعاده في التخصصات الدراسية (العلمي، الأدبي، والتجاري) للمرحلة الثانوية

البعد	التخصص (I)	(J) التخصص	فرق المتوسطات (I-J)	تفسير دلالة (F) من الجدول (20)
الوعي بالذات	العلمي	الأدبي	-5.293*	دالة بين العلمي والأدبي لصالح الأدبي

ثالثاً: بالنسبة لمتغير نمط التعلم والتفكير، من الجدول (23) فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلم والتفكير المستخدم للطالب في المرحلة الثانوية باستثناء بعدي إدارة الذات والآخرين وضبط العواطف، حيث وجد أن قيمة $F(3.271)$ ، $F(1.447)$ على التوالي لصالح النمط الأيسر فقط كما في الجدول (25)، باستخدام المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات لأنماط التعلم والتفكير (الأيسر، الأيمن، المتكامل) باستخدام طريقة "شيفيه".

جدول 25

المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات بطريقة (شيفيه) للذكاء الوجداني وأبعاده في أنماط التعلم والتفكير للمرحلة الثانوية

البعد	النمط (I)	النمط (J)	فرق المتوسطات (I-J)	تفسير دلالة (F) من الجدول (20)
إدارة الذات والآخرين	الأيسر	الأيمن	0.256*	دال لصالح النمط الأيسر
ضبط العواطف	الأيسر	المتكامل	0.227*	دال لصالح النمط الأيسر
	الأيسر	المتكامل	0.248*	دال لصالح النمط الأيسر

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول للدراسة

أشارت النتائج الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده للمتغيرات قيد الدراسة باستثناء متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير المستخدم للطالب.

أولاً: تفسير نتائج متغير النوع الاجتماعي

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي باستثناء بعدي التعاطف وإدارة الذات والآخرين لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة ذلك بأن الإناث لديهن القدرة على فهم مشاعرهن والتعاطف أو الاستشعار بانفعالات الآخرين بحكم طبيعتهن التي خُلِقن بهن، ويكونن أكثر إحساساً من الذكور في المشاعر والعواطف، وأنهن يفكرن بمشاعرهن أكثر من البنين، فالذكور يتقيدون بعادات وتقاليد المجتمع التي تفرض عليهم عدم البوح بمشاعرهم وعواطفهم والالتزام بعدم إظهار ذلك كنوع من الرجولة، بينما يمكن تفسير الفروق في بعد إدارة الذات والآخرين لصالح الإناث، فيرجع ذلك أن البنات بشكل عام في هذه المرحلة قدرتهن كبيرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، وإدارة أفعالهن وأفكارهن ومشاعرهن بطريقة متوافقة ومرنة، ويتميزن بالثبات الانفعالي عند مواجهتهن لأي مشكلة انفعالية في معظم الأحيان، وإن كن يتأثرن بالجانب الوجداني في بعض المواقف، مما يجعل قدرتهن على إدارة ذاتهم أفضل من البنين خاصةً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من داي وكارول (2004) التي ترى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لصالح

الإناث، وكذلك دراسة العمران (2006) التي ترى أن الإناث لديهن مستويات عالية في الذكاء الوجداني خاصة في بعد القابلية للتكيف أفضل من الذكور، ودراسة النبهان (2008) الذي يرى أن المدرسات أفضل من المدرسين في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية ودراسة عبد الوهاب والويلي (2011) أن البنات أفضل من البنين في جميع أبعاد الذكاء الوجداني، على عكس كل من دراسة جودة (1999) ودراسة الخولي (2002) اللتان تختلفان مع هذه الدراسة، حيث ترى الدراستان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعدي الوعي بالذات والمهارات الاجتماعية، ولكن وجود فروق في بعد إدارة الانفعالات لصالح الإناث كذلك دراسة لسارينتابكرن وسوكامانه (2013) ترى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في جميع الأبعاد، ودراسة عوجة (2002) التي ترى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين.

ثانياً: تفسير نتائج متغير التخصص الدراسي

من نتائج هذه الدراسة كما في الجدول (24) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة تعزى لمتغير التخصص الدراسي في المرحلة الثانوية باستثناء بعد الوعي بالذات لصالح التخصص الأدبي. فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه الأدب التربوي والنفسي من أن عملية فهم الذات وتنظيمها وإدراكها بشكل عام والفهم الذاتي للانفعالات وتنظيمها وتطورها، لدى الأفراد في مرحلة المراهقة ما زال في طور النمو، ولكن بناءً إلى ما توصلت له هذه النتيجة يمكن القول بأن الطلبة في مدارس مملكة البحرين ربما وصلوا إلى مرحلة الاعتماد الكلي على الذات، والتصرف الذاتي، وهم ما زالوا في مرحلة بناء العديد من المهارات التي تساعدهم

على اتخاذ قراراتهم الانفعالية واتخاذ المواقف حياله، وربما يرجع لتأثير التقدم العلمي والتكنولوجي على حياتهم.

من جهة أخرى ترى الباحثة أن النتيجة ظهرت لصالح التخصص الأدبي ربما يرجع لطبيعة المواد التي تدرس بالأقسام الأدبية وهي مواد تنمي الجانب الوجداني في الشخصية، ويغلب عليها مخاطبة المشاعر واهتمامها بالعلاقات الإنسانية، لذا نرى أن الطلبة في هذا التخصص لديهم قدرة في إدارة وتنظيم عواطفهم ومشاعرهم وتطويرها في التعاطف مع الآخرين والتأثير في الآخرين وجذبهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جودة (1999) لوجود فروق دالة لصالح التخصص الأدبي في بعد التعامل مع الآخرين ودراسة طلافحه والزعول (2009) في ظهور فروق لصالح التخصص الأدبي، بينما تختلف هذه الدراسة مع دراسة الدردير (2002) ودراسة البلوي (2004) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده وفقاً لمتغير التخصص كذلك اختلفت هذه الدراسة مع دراسة فودة (2008) في وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الوجداني والتكيف الاجتماعي ولكن هذه العلاقة تفوق في التخصص العلمي على الأدبي وخاصةً في تنظيم الانفعالات والتواصل الوجداني، وكذلك مع دراسة المزروع (2007) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده باستثناء بعد التعامل مع الآخرين، وكذلك دراسة عجوة (2002) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني.

ثالثاً: تفسير نتائج متغير التحصيل الدراسي

يتضح من الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي (المتفوقون، المنخفضون) للمرحلة الثانوية، فيمكن أن يعزى ذلك إلى تشابه الخبرات لدى الطلبة من النوعين المتفوقين والمنخفضين دراسياً، إذ أن الطلبة في مدارس البحرين الحكومية يتعرضون لنفس الظروف البيئية والخبرات التربوية تقريباً، مما يعمل على تقليص الفجوة بينهم في مستوى الذكاء الوجداني والذي ينمو ويتطور ويتميز في ضوء تراكم الخبرات وتمايزها. من جهة أخرى، فإن الطلبة المتفوقين والمنخفضين في الدراسة الحالية، يتوقع أن يكون لهما نفس الخصائص النفسية فهم يمرون بمرحلة نمائية محددة، كذلك أغلب الطلبة المتفوقين هم في الواقع طلبة عاديون تمكنوا من تحقيق معدلات دراسية عالية بالجد والاجتهاد في أنظمة تعليمية قائمة بالدرجة الأولى على الحفظ للمعلومات واسترجاعها أثناء الامتحانات كما هو معروف، وربما اختلفت هذه النتيجة فيما لو تم الاعتماد على معايير أخرى غير المعدل الدراسي لقياس التفوق الدراسي.

رابعاً: تفسير نتائج متغير نمط التعلم والتفكير

يتضح من الجدول (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة تُعزى لمتغير نمط التعلم والتفكير في المرحلة الثانوية باستثناء بعدي إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف لصالح النمط الأيسر. ويمكن تفسير ذلك بأن بعض الطلبة في هذه المرحلة يميلون لقراءة روايات معينة بالتفاصيل، والكتابة غير الخيالية، مما يساعدهم على السيطرة على أنفسهم وشرح وضبط عواطفهم، وبالتالي القدرة على تنظيم المزاج مع الاحتفاظ بالمزاج السار وتنظيم الانفعالات عند الآخرين والانتفاع بتسخير هذه الانفعالات من أجل شرح مشاعرهم بلغة

واضحة ومباشرة، وإن كانت هذه المرحلة (المراهقة) يكون فيها الفرد متقلب المزاج إلا أنه يحاول تنظيم أفكاره بشكل متسلسل، وترى الباحثة سيطرة النصف الأيسر من الدماغ للطلبة ما هو إلا دليل على أن مناهج المدرسة في هذه المرحلة تعطي أهمية خاصة للمهارات الترتيبية واللغوية والعديدية والتحليلية وهي جميعها من وظائف النصف الأيسر من الدماغ. في حين الطرف الأيمن من الدماغ هو الأصعب من حيث التعامل معه وفي الحقيقة يعطي أهمية أقل لأنه يحتوى على نشاطات لا تخضع بشكل جيد للقياس الكمي للاختبارات والنشاطات المرتبة بشكل جيد، فضلاً عن أن المراهق الذي يعمل بشكل أفضل بطريقة غير لغوية وحسنية وغير ترتيبية قد يواجه صعوبة في الحصول على النجاح في المدرسة ونتيجة لذلك لابد من إعطاء عناية أكثر لتنشيط كلا النصفين. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة قاسم (2011) التي ترى وجود فروق دالة إحصائية بين التفكير المرتبط بنصفي الدماغ لصالح النمط الأيسر للدماغ، والتي أوصت بضرورة تربية جيل يعتمد على مهارات الدماغ بصورة متكاملة من خلال تنمية عقول الطلبة وتطوير أنماط تفكيرهم، وتقديم نظام تعليم يشكل التفكير في أعلى مراتبه ومستوياته، كذلك دراسة القيسي (1990) بينت وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الإبداع ونمط التفكير الأيمن وعلاقة ارتباطيه موجبة بين الإبداع ونمط التفكير الأيسر لطلاب الصف العاشر بمدينة عمان، كذلك دراسة السليمانى (1994) التي بينت سيطرة النمط الأيمن على جميع الطلبة والطالبات ما عدا الصف الثانى والثالث الأدبي سيطر عليهم النمط الأيسر وقد اختلفت مع الدراسة الحالية في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الصف الثالث العلمي والأدبي والصف الأول في أنماط التفكير الأيمن والأيسر والمتكامل. أما دراسة العلي (1995) فقد بينت ظهور ارتفاع ملحوظ

في استخدام النصف الأيسر من الدماغ في مجتمع الطالبات العاديات وتساوت الطالبات المتفوقات عقلياً في النصف الأيمن والمتكامل، بينما تختلف دراسة وهيب وندي (2001) في نتائجها لطلبة الصف العلمي المختلفين في أسلوب التفكير الذين استخدم لهم برنامج خاص لتوسعة الإدراك في تنمية التفكير الإبداعي فوجد أن مجموعة أسلوب التعلم الأيمن هي من حصل على أعلى المتوسطات وتليها أسلوب التعلم الأيسر وأخيراً مجموعة أسلوب التعلم المتكامل، وتوافقها دراسة بركات (2005) الذي يرى سيطرة نمط التفكير الأيمن للطلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة على أنماط السيطرة المخية تعزى لمتغير الجنس. وكذلك دراسة الديلمي (2005) أظهرت وجود اختلاف في نمط التفكير السائد لدى طلبة الصف الإعدادي عند استخدام برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح النمط الأيمن.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) تعزى لاختلاف كل من النوع الاجتماعي (ذكوراً، وإناثاً)، والتخصص الدراسي (الكليات العلمية، والكليات النظرية)، والتحصيل الدراسي (متفوقون، ومنخفضون)، ونمط التعلم والتفكير المستخدم (الأيسر، والأيمن، والمتكامل) لدى طلبة المرحلة الجامعية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لأبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) وفقاً

لمستويات متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير) للمرحلة الجامعية، كما هو مبين في الجدول (26).

جدول 26

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة لطلبة المرحلة الجامعية وفقاً لمستويات متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، ونمط التعلم والتفكير)

الدرجة الكلية		ضبط العواطف		إدارة الذات والآخرين		إدراك الذات		الوعي بالذات		التعاطف		الأبعاد	
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	المتغيرات المستقلة	النوع الاجتماعي
14.438	134.634	0.916	3.238	0.592	4.047	0.474	3.289	0.517	3.927	147 = ن ذكور			
14.842	<u>138.027</u>	0.841	3.038	0.560	4.011	0.474	<u>3.412</u>	0.493	3.856	613 = ن إناث			
14.82	137.34	0.853	3.109	0.563	4.112	0.465	3.384	0.499	3.883	190 = ن المتفوقون			التحصيل
15.59	134.83	0.848	3.195	0.615	3.971	0.510	3.270	0.515	3.859	192 = ن المنخفضون			
14.74	136.14	0.845	3.106	0.563	4.066	0.459	3.304	0.509	3.893	365 = ن الكليات العملية			التخصص
14.37	134.50	0.873	3.049	0.566	3.974	0.491	3.320	0.489	3.848	395 = ن الكليات النظرية			
14.155	133.730	0.877	3.014	0.555	4.015	0.440	3.294	0.502	3.776	300 = ن الأيسر			نمط التفكير
14.891	135.737	0.866	3.099	0.570	4.001	0.499	3.308	0.489	3.922	343 = ن الأيمن			
14.295	<u>137.982</u>	0.784	3.170	0.587	4.079	0.495	3.372	0.484	<u>3.957</u>	117 = ن المتكامل			

من الجدول (26) يتضح أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمرحلة الجامعية، وللتحقق من دلالة هذه الفروق قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين المتعدد كما يلي:

أولاً: إجراء تحليل الارتباط بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني

تم استخراج معاملات بيرسون للارتباط بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني بعضها البعض كما هو في الجدول (27)

جدول 27

نتائج تحليل الارتباطات بين مكونات أبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الجامعية

البعد	التعاطف	الوعي بالذات	إدارة الذات والآخرين	ضبط العواطف
التعاطف	1	0.376	0.344	0.105
الوعي بالذات	0.376	1	0.473	0.265
إدارة الذات والآخرين	0.344	0.473	1	0.277
ضبط العواطف	0.105	0.265	0.277	1

ثانياً: إجراء تحليل التباين المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الجامعية

من الجدول (27) يتضح وجود علاقات دالة إحصائية وموجبة ومتوسطة القيم بين أبعاد الذكاء الوجداني، لذلك تم إجراء تحليل التباين المتعدد MANOVA للمرحلة الجامعية.

جدول 28

تحليل التباين المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الجامعية MANOVA

المتغيرات المستقلة	Value	F	درجات حرية الفرض	درجة حرية الخطأ	الدالة
النوع الاجتماعي	0.970	2.785	4.000	356.000	0.027
التخصص	0.978	2.009	4.000	356.000	0.093
التحصيل	0.992	0.753	4.000	356.000	0.556
نمط التفكير	0.954	2.109	8.000	712.000	0.033

Wilks' Lambda

ثالثاً: إجراء تحليل التباين الأحادي لإبعاد الذكاء الوجداني للمرحلة الجامعية

من الجدول (28) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الوجداني لمجموعة تعزى إلى الاختلاف في كل من النوع الاجتماعي (ذكوراً، إناثاً)، حيث قيمة $F(2.785)$ ، ودالة بقيمة 0.027، وكذلك هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الوجداني لمجموعة تعزى إلى الاختلاف في نمط التعلم والتفكير (الأيسر، الأيمن والمتكامل) حيث قيمة $F(2.109)$ ، ودالة عند (0.033) وللوقوف على طبيعة هذه الفروق قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA.

نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للمرحلة الجامعية

البيانات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	دلالة F
أبعاد الذكاء						
التعاطف	النوع	0.533	1	0.533	2.218	0.137
	التخصص	0.158	1	0.158	0.657	0.418
	التحصيل	0.021	1	0.021	0.087	0.768
	أنماط التفكير	3.359	2	1.680	6.990	0.001 دالة
الوعي بالذات	النوع	1.930	1	1.930	8.382	0.004 دالة
	التخصص	0.662	1	0.662	2.877	0.091
	التحصيل	0.198	1	0.198	0.861	0.354
	أنماط التفكير	0.676	2	0.338	1.468	0.232
إدارة الذات والآخرين	النوع	0.128	1	0.128	0.376	0.540
	التخصص	0.333	1	0.333	0.975	0.324
	التحصيل	0.111	1	0.111	0.324	0.569
	أنماط التفكير	2.053	2	1.026	3.008	0.056
ضبط العواطف	النوع	1.875	1	1.875	2.553	0.111
	التخصص	0.005	1	0.005	0.007	0.933
	التحصيل	0.666	1	0.666	0.906	0.342
	أنماط التفكير	1.103	2	0.551	0.751	0.473
الدرجة الكلية	النوع	1069.78	1	1069.787	4.876	0.028 دالة
	التخصص	33.701	1	33.701	0.154	0.695
	التحصيل	5.939	1	5.939	0.027	0.869
	أنماط التفكير	2320.69	2	1160.345	5.289	0.005 دالة

يتضح من الجدول (29) أن قيمة F غير دالة لجميع المتغيرات قيد الدراسة، باستثناء متغيري الجنس، ونمط التعلم والتفكير في أبعاد التعاطف والوعي بالذات والدرجة الكلية للذكاء الوجداني أولاً: متغير النوع الاجتماعي، يتضح من الجدول (29) إن هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد الذكاء الوجداني عند مستوى (0.01) يعزى لإختلاف الجنس (ذكور، إناث)، في بعد الوعي بالذات، حيث بلغت قيمة F (8.382) وهي دالة إحصائياً لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث في بعد الوعي بالذات (3.412) وللذكور (3.289).

ثانياً: متغير نمط التعلم والتفكير للمرحلة الجامعية، لقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلم والتفكير المستخدم للطالب في المرحلة الجامعية باستثناء بعد التعاطف حيث وجد قيمة F (6.990) وهي دالة إحصائياً لصالح النمط المتكامل كما في الجدول (30)، وذلك بعد أن قامت الباحثة بإجراء المقارنات البعدية بين أنماط التعلم والتفكير (الأيسر، الأيمن، المتكامل) باستخدام "طريقة شيفيه".

جدول 30

المقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات بطريقة (شيفيه) للذكاء الوجداني وأبعاده في أنماط التعلم والتفكير للمرحلة الجامعية

البعد	النمط (I)	النمط (J)	فرق المتوسطات (I-J)	تفسير دلالة F من الجدول (26)
التعاطف	الأيسر	المتكامل	-0.235*	دال لصالح النمط المتكامل
الدرجة الكلية	الأيسر	المتكامل	-6.191*	دال لصالح النمط المتكامل
	الأيمن	المتكامل	-5.973*	دال لصالح النمط المتكامل

ثالثاً: بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي ونمط التفكير في بعد الدرجة الكلية، فقد وجد بالرجوع لجدول (29) أن هناك فروق دالة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ونمط التعلم والتفكير في بعد الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، فقد بلغت قيمة $F(4.876)$ ودالة إحصائياً لصالح الإناث في متغير النوع الاجتماعي فقد بلغ المتوسط الحسابي للإناث (138.027) وللذكور (134.634)، بينما في متغير نمط التعلم والتفكير بلغت قيمة $F(5.289)$ ودالة إحصائياً لصالح النمط المتكامل كما مبين في الجدول (30).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني للدراسة

أشارت النتائج الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده للمتغيرات قيد الدراسة باستثناء متغيري النوع الاجتماعي في بعد الوعي بالذات فقط، ومتغير نمط التعلم والتفكير المستخدم للطالب في المرحلة الجامعية في بعدي التعاطف والدرجة الكلية.

أولاً: تفسير نتائج متغير النوع الاجتماعي

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة تُعزى لمتغير الجنس باستثناء بعد الوعي بالذات لصالح الإناث في المرحلة الجامعية، ويمكن تفسير نتيجة ذلك بأن بعد الوعي بالذات، يعني بحسب توصيف بار - أون، قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره وقدرته على التعبير والدفاع عنها، في ازدياد بالتقدم في المرحلة الدراسية أو بزيادة العمر، فعملية فهم الذات وتنظيمها وإدراكها لدى الأفراد في مرحلة الرشد تكون في طور النمو حتى تصل إلى مرحلة الاعتماد الكلي على الذات، والتصرف الذاتي، مما يوصلهم إلى مرحلة بناء العديد

من المهارات، بعد أن اكتسبوا الخبرات التي يحتاجونها لتكوين اتجاهات انفعالية إيجابية ترفع من قدرتهم على مواجهة الأحداث الانفعالية وتنظيمها واتخاذ المواقف حيالها. والإناث في المرحلة الجامعية يكنّ أكثر قدرة على التعبير عن ما يجول بداخلهن من الذكور، فيكون اللجوء إلى تعبير الذكور عن حالاتهم الانفعالية في صورة جسدية وسلوكية، فيما يكون تعبير الإناث لفظياً، مفسرين ذلك بأن النصف المخي الأيسر في الإناث أكثر اكتمالاً ونمواً، لذلك غالباً ما تتفوقن على الذكور في التعبير عن مشاعرهن بما يمتلكنه من قدرة لغوية عالية.

وتتفق هذه النتيجة وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلّ من داي وكارول (2004) التي ترى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لصالح الإناث، وكذلك دراسة العمران (2006) التي ترى أن الإناث لديهن مستويات عالية في الذكاء الوجداني خاصة في بعد القابلية للتكيف أفضل من الذكور ، ودراسة النبهان (2008) الذي يرى أنّ المدرسات أفضل من المدرسين في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية ودراسة عبد الوهاب والويللي (2011) أن البنات أفضل من البنين في جميع أبعاد الذكاء الوجداني، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بار- أون (1997) والتي بينت أن الذكور أقوى من الإناث في جانب العلاقات مع الذات، ودراسة عجوة (2002) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الوعي بالذات.

تفسير نتائج متغير نمط التعلم والتفكير

يتضح من الجدول (30) أن بعد نمط التعلم والتفكير دال إحصائياً لصالح النمط المتكامل ويمكن تفسير ذلك بقول جراح الأعصاب الياباني تسونودا في كتابه العقل الياباني الذي أكد فيه أن

الثقافات المختلفة بأنظمتها التربوية تؤثر على الطريقة التي يستخدم من خلالها الأفراد عقولهم، لذلك ترى الباحثة بأن العقل العربي بدأ يتأثر بطريقة تفكير العقل الغربي (الأمريكان) ويمكن تفسير ذلك لغزو العولمة للوطن العربي في عصر التكنولوجيا وهذا ما تتفق معه دراسة تورانس وساتو (1979) اللذان خلصت نتائجهما إلى سيطرة النمط المتكامل لدى الأمريكيين وقد تم تفسير هذه النتيجة في ضوء التراث حول الفروق بين العقل الشرقي والعقل الغربي، وتتفق مع هذه الدراسة كل من دراسة سليمان وتورانس (1986) فقد خلصت لتفوق الطلبة الأمريكيين للنمط المتكامل على اليابانيين والكويتيين في الجامعة، وهذا مؤشر لتأثير الثقافة على عقل الفرد، وكذلك دراسة سليمان (1989) التي قام بها على الطلبة في الكويت ومن تخصصات دراسية مختلفة وقد أسفرت نتائجها على حصول الذكور والإناث على درجات أعلى في النمط الأيمن والمتكامل، وبالأخص حصول الذكور على درجات أكثر ارتفاعاً من الإناث في النمط المتكامل، وقد فسر سليمان أن هذا الارتفاع ترجع أسبابه في ضوء المتغيرات الاجتماعية والثقافية والتربوية الشائعة في الثقافة العربية. وكذلك دراسة مراد وعبد القادر اللاتي أكدت بسيطرة النمط المتكامل لدى البنات أكثر من البنين في جامعة المنصورة والمنوفية بجمهورية مصر العربية. ومن الدراسات كذلك التي ترى تفضيل الإناث للنمط المتكامل على الأيمن دراسة ديني وولف (1984)، ودراسة مراد (1988). كما اختلفت مع دراسة عكاشة (1986) على طلبة كليتي التربية بمصر واليمن، والتي توصلت لسيطرة النمط الأيسر لدى العينتين، واختلفت مع دراسة البنا والبنا (1990) التي أسفرت نتائجها عن سيطرة النصف الأيسر على الأيمن والمتكامل لدى طلاب المرحلة الجامعية في المنصورة المتضمنة في عينة الدراسة

والمختلفة السعة العقلية. كما توجد علاقة دالة موجبة بين التحصيل في الكيمياء ودرجات النمط الأيسر والمتكامل.

تفسير متغير النوع الاجتماعي ونمط التفكير في بعد الدرجة الكلية للذكاء الوجداني

يتضح مما سبق أن هناك فروق دالة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس ونمط التعلم والتفكير في بعد الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لصالح الإناث، ترى الباحثة أنه يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور بعد الوعي بالذات قد يرجع إلى ظروف التنشئة الاجتماعية في البحرين والتي تعد الفتاة للزواج وتكوين أسرة ناجحة، وبالتالي يتم التركيز على النواحي الوجدانية في تربيتها ووعيها بذاتها أكثر من الرجل الذي يعد لتحمل مسؤولية الأسرة والبحث عن الوظيفة وبالتالي يركز على النواحي الأكاديمية أكثر رغم أنه في وقتنا الحاضر نجد أن كلاً من البنين والبنات يخضعون لنظام تعليمي واحد، عوّدهم على أسلوب تفكير واحد، وعادات استذكار مشتركة، ولكن الإناث أكثر حرصاً في التفوق في تلك المرحلة الحساسة من عمر الفرد. أما متغير نمط التفكير يتضح مما سبق أن هناك شبة تخصص في وظائف النصفين الكرويين بالمخ واللدان يؤثران على أساليب التعلم والتفكير ولكن النصف المتكامل يشير إلى وجود تفاعل بين وظائف النصفين الكرويين مما يساعد في تقليل الهدر التعليمي الناتج عن سيطرة نصف واحد من نصفي المخ. وكذلك نحن في هذا العصر بالذات لم يعد الاهتمام منصباً على كم المحتوى بقدر ما هو منصب على كيف نتعلم وكيف نفكر وهذا ما جعل طلبة الجامعة يفكرون بشكل متكامل.

فظهر فكرة التفكير (Group Thinking)، أو أن الطلبة يفكرون بجدية وحسم في محيط الجامعة

تداخل الأفكار بين الطلبة في الحوارات بينهم على الأنترنت يخلق عصف ذهني يقرب المسافات بينهم ويجعل أنماط التفكير متشابهة.

ثالثاً: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بأبعاده الأربعة (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، ضبط العواطف) لدى الطلبة عينة الدراسة تعزى إلى المرحلة الدراسية (الثانوية والجامعية).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين المرحلتين باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) وتم استخدام (t- test) لمعرفة الدلالة.

جدول 31

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمقارنة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لأبعاد الذكاء الوجداني

البعد	الثانوية	الانحراف	المتوسط	الجامعية	قيمة t	دلالة t
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعاطف	3.870	0.598	3.813	0.499	2.267	(0.023) دالة عند 0.05 لصالح الثانوية
الوعي بالذات	3.281	0.519	3.313	0.476	1.363	(0.017) دالة عند 0.05 لصالح الجامعة
إدارة الذات والآخرين	3.906	0.659	4.018	0.567	3.975	(0.00) دالة عند 0.001 لصالح الجامعة
ضبط العواطف	3.077	0.868	3.256	0.859	4.42	(0.00) دالة عند 0.001 لصالح الجامعة
الدرجة الكلية	133.994	16.990	135.291	14.569	1.779	(0.070) غير دالة

يتضح من الجدول (31)، عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده تُعزى للمرحلة الدراسية باستثناء بعد التعاطف لصالح المرحلة الثانوية، حيث وجد أن قيمة $t = 2.267$ وهي دالة إحصائية لصالح المرحلة الثانوية في بعد التعاطف فقط، فقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.870) للمرحلة الثانوية أكبر من المتوسط الحسابي للمرحلة الجامعية (3.813). أما أبعاد الوعي بالذات، وإدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف فكانت لصالح المرحلة الجامعية، أما بعد الوعي

بالذات فإن قيمة $t = 1.363$ ودالة عند مستوى (0.05) وهي دالة إحصائياً لصالح المرحلة الجامعية، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الوعي بالذات (3.313) للمرحلة الجامعية بينما (3.281) للمرحلة الثانوية، أما بعد إدارة الذات والآخرين وجد أن قيمة $t = 3.975$ وهي دالة لصالح المرحلة الجامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (4.018) للمرحلة الجامعية بينما (3.906) للمرحلة الثانوية، وبعد ضبط العواطف وجد فيه قيمة $t = 4.42$ وهي دالة إحصائياً لصالح المرحلة الجامعية فبلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3.256) للمرحلة الجامعية بينما بلغ المتوسط الحسابي للمرحلة الثانوية (3.077).

تتفق هذه النتيجة في مجملها مع ما توصل إليه كل من سالوفي وماير (1990) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين الأكبر سناً أعلى منه لدى المراهقين الأصغر سناً، مما يؤكد أن الذكاء يزداد مع التقدم في السن أو المرحلة الدراسية، وتؤكد هذه الدراسة دراسة كل من بار - أون وباركر، حيث بينت نتائج دراستهما وجود أثر دال للمرحلة الدراسية أو العمر وتوصلا إلى أن الذكاء الوجداني ينمو ويزداد مع التقدم في العمر، أو المرحلة الدراسية، كذلك دراسة النجار (2007) التي توصلت إلى أنه كلما تقدم الفرد بالعمر وانتقل إلى مرحلة دراسية جديدة بدأ الذكاء يزداد. كما أيدت دراسة بار - أون وباركر (2000) Bar-On & Parker ارتفاع الذكاء لوجداني لدى الراشدين، من المجتمع الأمريكي فقد أظهرت نتائج الدراسة المستعرضة التي قام بها الباحثان أن الذكاء الوجداني يرتقي بتقدم العمر، إلى سن الخمسين، ولكنه قد يتعرض للهبوط بعد ذلك.. كذلك تؤيد هذه النتائج دراسة لورنوزو وماسميليانو وجوشوا (2006) Lorenzo ,Massimiliano & Joshua التي كان الهدف منها كشف العلاقة بين الذكاء الوجداني

والعمر في مرحلة الشباب والشيخوخة، فتشير الدراسة على وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والعمر أي كلما تقدم الفرد بالعمر ازداد الذكاء الوجداني له.

وكذلك أيدت ذلك دراسة دنكن (Duncan 2007) حول العلاقة بين خصائص الذكاء الوجداني المتعلقة بالنوع والمرحلة، والتي أسفرت نتائجها عن أن الذكاء الوجداني يتطور لدى المرأة كلما تقدمت بالعمر حتى بعد سن الخمسين أفضل من الرجل وبصورة سريعة بينما الرجل يحتاج إلى وقت أطول. وأيدت ذلك دراسة لتوماس وجيني وميشيل Thomas, Geanie, and Michael التي أسفرت نتائج الدراسة فيها على أن الذكاء الوجداني للطلبة يختلف باختلاف العمر والتحصيل الدراسي، فمثلاً كلما كان الطالب صغير في السن كلما زاد الذكاء الوجداني.

وتختلف مع كل من دراسة النبهان وكذلك دراسة العمران (2006) والتي أظهرت النتائج لهما عدم وجود أثر دال للعمر أو المرحلة الدراسية على الذكاء الوجداني وكذلك دراسة كل من جبرير وتؤيد ذلك دراسة وايتاوزكي وسكوت وماثيو (2005) Woitaszewski, S, Scott, A, Mathew .

تفسير نتائج الفرض الثالث للدراسة

أما بالنسبة لبعد التعاطف دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة باستثناء بعد التعاطف لصالح المرحلة الثانوية. ويمكن تفسير ذلك بأن التعاطف هو يعرف أحياناً بالتقمص الوجداني أي القدرة على التعرف على عواطف الآخرين والاهتمام باتجاهاتهم والقدرة على التنبؤ بشعور واحتياجات الآخرين، فالشخص المتعاطف أو الطالب في الصف الثاني الثانوي في نهاية مرحلة المراهقة المتوسطة وبداية المراهقة المتأخرة، يكون متعاطفاً

مع رفقاته حيث تظهر لديه نزعة واضحة للانتماء إلى جماعة معينة والتماثل معها، والخروج عن سلطة الأهل ووصاياهم مما يرفع التعاطف بينه وبين هذه الجماعة الذي ينتمي لها ويكون ميالاً للدفاع عنهم، والتعاطف معهم وتكون لديه مهارة قراءة مشاعر أصحابه.

وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً للذكاء الوجداني وأبعاده يعزى للمرحلة الدراسية باستثناء الأبعاد الآتية: بعد الوعي بالذات، وإدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف لصالح المرحلة الجامعية. فيمكن تفسير بعد الوعي بالذات للمرحلة الجامعية، بما أن الطالب في الصف الثالث الثانوي يكون في نهاية مرحلة المراهقة المتوسطة وبداية مرحلة المراهقة المتأخرة، فالطالب الجامعي يكون قد اتجه سلوكه نحو الرشد فيميل إلى الواقعية في قراءة مشاعره وانفعالاته وفهم أسبابها الحقيقية، وتزداد قدرته على التعبير عنها. كما أن الطالب في هذه المرحلة يكون قد أنهى التعليم المدرسي ودخل للتعليم الجامعي، فيشعر الطالب بمساحة أكبر للاعتماد على نفسه والتحرر من سلطة الكبار مما يزيد ثقته بنفسه ويرفع من فهمه لذاته واحترامه لها.

بالنسبة لبعد إدارة الذات والآخرين، يمكن تعليل ذلك بأن المرحلة الجامعية هي مرحلة الاستقلال والتحرر النفسي عن قيود الأهل، حيث يحاول الفرد إدارة ذاته بالسعي إلى بناء شخصية مستقلة لها كيائها ومشاعرها، ويحاول أن يكسب رضا الآخرين بشكل عام بسبب وضعه المهم بالمجتمع، وتوسيع الأفق الاجتماعي وتكوين علاقات جديدة، والنظر بجدية أكبر في المستقبل الدراسي والوظيفي مما يعمل على ضبط عواطفه والتأمل في حياته بهدوء دون قلق وتوتر قد يؤثر على علاقاته مع الآخرين. فالطالب الجامعي لا يرضى أن يكون صورة منسوخة من غيره، بل له نظره وقناعاته وقدرته على تبني مواقف خاصة به، ولديه الاستقلالية في الرأي، والدفاع عن وجهة

النظر. قادر على التواصل مع البيئة من حوله وإقامة علاقات اجتماعية واعية ومتوازنة والاعتماد على الحوار كخير وسيلة للتعرف على آراء الآخرين وتقييم الآراء، التواصل مع الآخرين في علاقات اجتماعية فاعلة. والمشاركة في نشاطات نشر الوعي والثقافة بين زملائه وفي مجتمعه.

أما بعد ضبط العواطف فنرى الطالب الجامعي في هذا السن يكون قادراً على ضبط عواطفه فلا يكون مندفعاً ومتهوراً ولا متبلد المشاعر، على عكس الطالب في المرحلة الثانوية حيث تسيطر العاطفة الحادة عليه أكثر من العقل، فيكون المراهق لا يتحكم في مشاعره، تغلب على سلوكه بشكل عام الانفعالات الشديدة، لذا فمن الطبيعي أن يبدأ الطالب الجامعي بضبط عواطفه وانفعالاته تدريجياً مع التقدم في العمر أو في المرحلة الدراسية، لذا نرى الطالب في نهاية المرحلة الجامعية أصبح أكثر كفاءة في السيطرة على انفعالاته. من خلال التحكم في مشاعره، مما يدل على النضج العاطفي لديه لاستقبال حياته الجديدة التي يتحمل فيها المسؤولية والتركيز فيها على البحث عن وظيفة ملائمة، وبالتالي يتحمل مسؤولية الإنفاق على أسرته أي أكثر ضبطاً للنفس، كما يكون إيجابياً، ينظر لنفسه وللآخرين بطريقة أكثر موضوعية.

الفصل الخامس

الخاتمة والتطبيقات التربوية

- خاتمة الدراسة
- توصيات الدراسة
- دراسات مستقبلية مقترحة

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية

تكمن أهمية هذه الدراسة في كون طلبة المرحلة الثانوية، وطلبة المرحلة الجامعية هم الشريحة الواعية في المجتمع والتي سوف تقع على عاتقهم مسؤوليات وواجبات من شأنها ترفع في رقي المجتمع وبالتالي المساهمة في رفع المستوى التحصيلي والعلمي والوصول إلى مستويات عقلية عالية تسهم في رفع المجتمعات بالطاقات المبدعة، وقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل يعتمد على الذكاء الوجداني وكيف يوظف هذا الذكاء في صالحه من خلال الاعتماد على مهارات الدماغ بصورة متكاملة من خلال تنمية عقول الطلبة وتطوير أنماط تفكيرهم.

يعتبر موضوع الذكاء الوجداني في الوقت الحاضر من أشد الموضوعات أهمية ليس على الساحة التربوية فقط، بل في مواقع العمل وفي مجال إدارة المال والإعمال كما أنه احتل مساحة واسعة من الإبهار الإعلامي منذ أن أصدر دانييل غولمان كتابه الشهير "الذكاء الوجداني" عام 1995. واعتبر غولمان الذكاء الوجداني عاملاً من عوامل النجاح في الحياة.

وفي ضوء ذلك جاء الهدف الرئيسي من إجراء هذه الدراسة هو "هل يختلف الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة باختلاف الجنس (ذكوراً، إناثاً)، والتحصيل الدراسي (متفوقون ومخفضون دراسياً)، والتخصص الدراسي في المرحلة الثانوية (العلمي، الأدبي، التجاري)، والتخصص الدراسي في المرحلة الجامعية (الكليات النظرية، والعملية)، ونمط التفكير المستخدم (الأيمن والأيسر والمتكامل) لدى الطلبة لكل مرحلة على حده؟"

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج للمرحلتين الثانوية والجامعية أهمها:

نتائج المرحلة الثانوية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير الجنس باستثناء بعدي التعاطف وإدارة الذات والآخرين لصالح الإناث في المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة (0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير التخصص الدراسي (العلمي، الأدبي، التجاري)، باستثناء بعد الوعي بالذات لصالح التخصص الأدبي في المرحلة الثانوية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (المتفوقون، المنخفضون) في المرحلة الثانوية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات، والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير نمط التعلم والتفكير (الأيسر، الأيمن، والمتكامل) باستثناء بعدي إدارة الذات والآخرين وبعد ضبط العواطف لصالح النمط الأيسر في المرحلة الثانوية.

نتائج المرحلة الجامعية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات

والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير الجنس باستثناء بعدي الوعي بالذات والدرجة الكلية لصالح الإناث في المرحلة الجامعية عند مستوى دلالة (0.05).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير التخصص الدراسي (الكليات النظرية، والكليات العملية) في المرحلة الجامعية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (المتفوقين، المنخفضين) في المرحلة الجامعية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده (التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الذات، والآخرين، وضبط العواطف) لمتغير نمط التعلم والتفكير (الأيسر، الأيمن، والمتكامل) باستثناء بعدي التعاطف والدرجة الكلية لصالح النمط المتكامل في المرحلة الجامعية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة تُعزى للمرحلة الدراسية باستثناء بعد التعاطف لصالح المرحلة الثانوية، وبعد الوعي بالذات وإدارة الذات والآخرين وضبط العواطف لصالح المرحلة الجامعية.

- سيطرة النمط الأيسر من الدماغ على طلبة المرحلة الثانوية، لهو دليل على استخدام النصف الأيسر أكثر من الأيمن وهذا مؤشر للعاملين في الحقل التربوي للاهتمام بتحسين وتطوير تفكير

الطلبة في هذه المرحلة الحساسة عن طريق تقديم برامج تعليمية داخل المنهج ومساعدة الطلبة لاستخدام نصفي الدماغ.

- سيطرة النمط المتكامل من الدماغ على تفكير طلبة المرحلة الجامعية، أي تساوي استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معاً في التعلم والتفكير، مما يعني أن الطلبة في هذه المرحلة يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي النمط الأيمن والأيسر وهذا يساعدهم على سرعة اكتساب العلم والمعرفة كلما تقدم بهم العمر.

وفي ضوء ذلك تطرح الباحثة مجموعة من التوصيات الموجهة إلى القائمين على التربية والتعليم على النحو الآتي:

توصيات الدراسة

فيما يلي بعض التوصيات التي خلصت إليها الباحثة من خلال نتائج بحثها الحالي، والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل كل مهتم بتربية وإعداد أجيال المستقبل وهي:

- 1- توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية النصفين الأيسر والأيمن في مراحل التعليم المختلفة. بل وتوصي بالتركيز على عمليات النصف الأيمن حتى يحدث نوع من التوازن بين عمليات النصفين، فالنصف الأيمن هو المسئول عن إنتاج الأفكار الإبداعية لحل المشكلات. فالنصفين الكرويين بالمخ يعملان معاً في هرمونية على الرغم من قلة استخدام النصف الأيمن وتعد هذه النقطة في منتهى الأهمية للتربية ودعم الإبداع وتشجيعه.

2- كما توصي الباحثة المهتمين والقائمين على وضع المناهج الدراسية، بضرورة الاهتمام بتنمية العمليات العقلية للنصفين الكرويين دون التركيز على واحد منهما على حساب الآخر. بل إنه يمكن التوصل إلى الاستراتيجية المناسبة لعرض المادة العلمية إذا ما عرفت أساليب تجهيز المعلومات للطلاب المقصودين بالمادة العلمية. ويستطيع خبراء المناهج وطرق التدريس التوصل إلى استراتيجيات للتعليم في كل تخصص دراسي من تحليلهم للعمليات المستخدمة في تجهيز المعلومات، والتي تختلف باختلاف المادة والتخصص الدراسي.

3- يجب الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني بشكل خاص لدى الطلبة المعلمين أو ما يسمون بالمعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، لما للذكاء الوجداني من أهمية كبرى في النجاح المهني للمعلم، وبشكل عام للطلبة في التخصصات الأخرى لما له من أثر للنجاح في العمل في المستقبل.

4- تضمين المناهج الدراسية تدريبات وممارسات صريحة وكافية في مجال الذكاء الوجداني لمساهمته في زيادة التحصيل الدراسي، وضرورة تقديم فرص تعليمية أفضل للتدريب على تطبيقات واستخدامات مهارات التفكير ومساعدة الطلبة ليكونوا أكثر مهارة في التفكير من خلال منهج منظم.

5- توعية العاملين بحقل التعليم بأهمية موضوع الذكاء الوجداني وذلك من خلال عقد الندوات والدورات التدريبية والورش العملية التي توضح المهارات الخاصة به وكيفية تنميتها لدى الطلبة واعتباره من مفاتيح النجاح وتحقيق الأهداف في جميع مجالات الحياة.

6- لقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل يعتمد على مهارات الدماغ بصورة متكاملة من خلال تنمية عقول الطلبة وتطوير أنماط تفكيرهم وذلك من خلال إعداد برامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني للمراحل التعليمية المختلفة كي يتحقق النمو المتكامل المتوازن لجميع جوانب الشخصية.

7- أن الأسلوب التربوي الذي يتربى عليه الغالبية العظمى من الأطفال في العالم هو أسلوب تلقيني عقيم من الإبداع ويحد من التفكير والخيال وهذا الأسلوب يعيشه معظم الأبناء في معظم بيوتهم مع آبائهم وفي مدارسهم مع مدرسيهم لذلك لابد من قيام وسائل الإعلام بتوعية المجتمع بدور الذكاء الوجداني في نجاح مسيرة الحياة.

8- وأخيراً لابد من توعية الوالدين على توفير مناخ أسري مليء بالمودة والحب المتبادل والاحترام والمشاعر الصادقة لما لها من مردودة فعال على حياة الطالب الدراسية، فالمدرسة لا تستطيع أن تؤدي الدور لوحدها لابد من مشاركة البيت معاً.

دراسات مستقبلية مقترحة

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة في مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

2- إجراء المزيد من الدراسات على الذكاء الوجداني ولكن على مجالات أخرى غير المجال

التعليمي

3- إجراء دراسة مشابهة ولكن على فئات عمرية متباعدة.

- 4- إجراء دراسة عبر ثقافية مقارنة في العالم العربي عن الذكاء الوجداني.
- 5- إجراء دراسات مقارنة في أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ مع متغيرات أخرى
- 6- دراسة أثر الذكاء الوجداني على تنمية القدرة على حل المشكلات.

قائمة المراجع

- أولاً: المراجع العربية
- ثانياً: المراجع الأجنبية

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- القران الكريم. مطابع الملك فهد، المدينة المنورة.
- إبراهيم، معصومة. (1994). التكامل الوظيفي بين النصفين الكرويين للدماغ وعلاقته بالثقافة. ورقة بحث عرضت في المؤتمر الدولي لقضايا ومشكلات الإرشاد النفسي الذي نظمه مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، 115-198.
- أبو العلا، مسعد. (2004). علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي. مجلة التربية بجامعة الأزهر، 126(2)، 266-297.
- أبو حطب، فؤاد. (1996). القدرات العقلية (ط.5). القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
- أبو عوف، طلعت. (2009). الأسرة والأبناء الموهوبون (ط.3). دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- أبو مسلم، محمود. (1994). السيادة النصفية وسمات الشخصية لدى الفائقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 1(24)، 34-82.
- أحمد، سهير. (2006). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- إسماعيل، نبيه. (2006). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين. (2000). في التربية السيكلوجية "الذكاء الوجداني". القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الأنديجاني، عبد الوهاب. (2009). الفرق بين الموهوبين والعاديين في استخدام أجزاء المخ وحل المشكلات والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الباكستاني، عدنان. (2007). دراسة بعض متغيرات مناخ الابتكار على الأداء الابتكاري لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأمريكية في لندن، المملكة العربية السعودية.

البحيري، صفاء. (2007). فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة علم النفس العربي المعاصر، 3(2)، 59-99.

البناء، إسعاد والبناء، حمدي. (1990). السعة العقلية وعلاقتها بأنماط التعلم والتفكير والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 14(1)، 134-160.

البولي، خولة. (2004). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للبنات، المملكة العربية السعودية.

الخضر، عثمان. (2002). الذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد. مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 12(1)، 5-41.

الخضر، عثمان. (2008). الذكاء الوجداني: إعادة صياغة مفهوم الذكاء. الكويت: شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

الخليفي، حنان. (2010). الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الخليفي، سبيكة. (1994). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة قطر. *حولية كلية التربية*، 1(11)، 1-12.
- الخولي، هشام. (2002). الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس، تقدير الذات، السعادة، والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 12(52)، 117-159.
- الدريز، عبد المنعم. (2002). الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. *مجلة دراسات تربوية اجتماعية*، 8(4)، 229-317.
- الديدي، رشا. (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس. *مجلة علم النفس العربي المعاصر*، 1(1)، 69-112.
- الدلمي، طة وحراشة، ابراهيم. (2009). تدريس مهارات اللغة العربية باستراتيجيات عادات العقل والذكاء الوجداني بين التظير والتطبيق. *مجلة الثقافة والتنمية بالأردن*، 1(28)، 69-106.
- الدلمي، ياسر. (2005). اثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر) لدى طلبة المرحلة الإعدادية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الموصل، العراق.
- الزغول، عبد الرحيم. (2006). *نظريات التعلم* (ط.2). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي. (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات* (ط.2). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السور، ناديا. (2010). *مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين* (ط.5). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السكري، عماد الدين. (2009). عوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، 24(1)، 2-36.

السليمان، نورة. (2006). التفوق العقلي والموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

السليمان، محمد. (1994). أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. مجلة البحوث التربوية بدولة قطر، 3(6)، 171-172.

السليمان، ميرفت. (2011). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السمادوني، السيد. (2007). الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السمادوني، السيد. (2009). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

السويد، عبدالله. (2009). المهارات القيادية وعلاقتها بأبعاد الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين ومتوسطي التحصيل الدراسي من الجنسين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشرقاوي، أنور. (2003). علم النفس المعرفي المعاصر (ط.2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، إيمان. (2007). الذكاء الوجداني، الذكاء العام، القدرات المعرفية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب بكلية التربية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول لشباب الباحثين بكلية التربية، جامعة أسيوط - مصر، 123 - 140.

الشمري، صالح. (2008). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت (في ضوء نظرية ستيرنبرج) (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشهري، سعد. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف (رسالة ماجستير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الطنطاوي، رمضان. (2001). الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم. القاهرة: المكتبة العصرية بالمنصورة.

الطيب، عصام. (2006). أساليب التفكير ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

العبدلي، خالد. (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العلي، مريم. (1995). دراسة مقارنة بين المتفوقات عقلياً والعاديات في أنماط التعلم والتفكير. مجلة التربية، 24(124)، 149-150.

العمران، جيهان. (2006). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. مجلة جامعة دمشق، 22(2)، 131-168.

العتيبي، ياسر. (2006). الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة. دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الغرابية، سالم (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم - دراسة مقارنة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19(1)، 567-596.

الغوطي، عاطف. (2007). العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، دولة فلسطين.

الفوزان، فوزان.(2008). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - دراسة تنبؤية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الفيل، حلمي. (2008). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. (رسالة ماجستير منشورة على موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، (www.gulfkids.com)). جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

القاسم، موضي. (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة الأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى (رسالة ماجستير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

القريطي، عبد المطلب. (2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

القيسي، هند. (1990). علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

المزروع، ليلي. (2007). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. دراسات تربوية واجتماعية، 13(3)، 11-49.

المومني، عبداللطيف.(2010). الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 291-323.

النبهان، موسى. (2002). مقياس الذكاء العاطفي لدى الكبار (الفئة العمرية 18 سنة فأكبر). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

النبهان، موسى. (2011). منهجية البحوث الكمية والنوعية. جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

النبهان، موسى وكمالي، محمد. (2003). تطوير مقياس الذكاء العاطفي وتقدير خصائصه السكومترية؟. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 19(1)، 79-109.

النجار، خالد. (2007). الذكاء الوجداني لدى الأطفال - قياسه وتمايز ابعاده. دراسات نفسية، 17(2)، 423-479.

النجار، عبد الرحمن. (1997). أطفالنا ومشكلاتهم النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

النفيعي، فؤاد. (2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

النمر، آمال. (2006). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية للأطفال (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية جمهورية مصر العربية.

النمري، أحمد. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

النووي، (ب.ت). رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين نسخة الكترونية. ص 134 ج 16.

النيل، هبة الله ، (2008). الذكاء الوجداني والسلوك الصحي لدى مريضات ضغط الدم المرتفع. مجلة دراسات نفسية، 18(1)، 56-57.

الهيدي، زيد وجمل، محمد. (2006). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع (ط.2). العين: دار الكتاب الجامعي.

الوليلي، أسماعيل، وعبد الوهاب، صلاح. (2011). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 1(76)، 231-295.

باسكا، جوسي. (2007). المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين. (ترجمة: أبو رياش، حسين وعمور، أميمة، والصافي، عبد الحكيم وشريف، سليم). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بركات، زياد. (2005) أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذي يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، 7(2)، 109-139.

جابر، عبد الحميد. (1999). سيكولوجية التعلم: ونظريات التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية.

جروان، فتحي. (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2008). الموهبة والتفوق والإبداع (ط.3). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جودت، محمد. (1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها، 10(40)، 53-143.

حامد، عبد السلام. (1998). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

حسين، نائر. (2006). تضمين المهارات في المنهج الدراسي. مجلة رسالة التربية بعمّان، 1(4)، 1-17.

حسين، صابر. (2002). أساليب التفكير وعلاقتها بوجهة الضبط والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

- حسين، محمد. (2003). تربيوات المخ البشري: نظرية الذكاء المتعدد - نظرية الذكاء العاطفي - نظرية المنة النفسية العصبية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- دي بونو. (1989). تعليم التفكير. (ترجمة: عادل ياسين). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- راضي، فوقية. (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1(45)، 169-204.
- رزق، زينب. (2006). الذكاء الانفعالي المفهوم، القياس. (دراسة استطلاعية على طلاب كلية التربية). جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- رزق، محمد وعثمان، فاروق. (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، 15(61)، 32-49.
- رمل، عادة. (2010). فاعلية الأنشطة الأثرانية في تنمية التفكير الابداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- روبنسون، بام وسكوت، جين. (2000). الذكاء الوجداني. (ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. (البرنامج الأصلي منشور عام 1995).
- زحلق، مها. (1993). التربية الخاصة للمتفوقين. سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- ستيرنبرج، روبرت. (2004). أساليب التفكير. (ترجمة عادل سعد). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية (نشر العمل الأصلي في 1997).
- سعادة، جودت. (2009). المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين. (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع).
- سيف، ياسر. (2001). الذكاء الوجداني رؤية جديدة في شخصية الرئيس مبارك. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية للنشر والتوزيع.

طة، محمد. (2006). الذكاء الوجداني. المجلس الأعلى للثقافة والفنون، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

طلافحه، فؤاد والزغول، عماد. (2009). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق، 25(1،2)، 269-297.

عبد الحميد، شاكر. (1998). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير" دراسة عبر ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان". دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 8(4،3)، 329-359.

عبد الغفار، أنور. (2003). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 2(53)، 133-167.

عبد الفتاح، يوسف. (1995). الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الإمارات. مجلة علم النفس، 1(35)، 23-45.

عبد اللطيف، مدحت. (1996). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. الإسكندرية: دار المعارف الجامعية.

عبد الوهاب، صلاح والوليلي، إسماعيل. (2011). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة التربية بالمنصورة، 1(36)، 232-285.

عبد الحميد، شاكر. (1989). الطفولة والإبداع: الجزء الثاني. (مراجعة الدكتور قاسم على الصراف). الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عجاج، خيرى. (2000). أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عجاج، خيرى. (2002). الذكاء الوجداني: الأسس النظرية والتطبيقات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عجوة، عبد العال. (2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 13(1)، 249-344.

عكاشة، محمود. (1986). وظائف النصفين الكرويين وعلاقتهما بالأداء على بعض اختبارات الذكاء والتفكير. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 4(7)، 12-30.

عكاشة، محمود. (1988). دراسة مقارنة لأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب كلية التربية في مصر واليمن. مجلة كلية التربية بجامعة صنعاء، 1(3)، 1-17.

علاونة، شفيق. (2004). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص352.

علوي، وهيب. (2011). دراسة نمائية للذكاء الوجداني وتقييم قدرته التنبؤية بالتحصيل الدراسي مقارنة بالذكاء العقلي لدى الفائقين دراسياً والمنخفضين في المراحل الدراسية الثلاث في البحرين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

عناقرة، نذير. (1998). أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

عيسى، جابر ورشوان، ربيع. (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. دراسات تربوية واجتماعية، 12(4)، كلية التربية جامعة حلوان.

غولمان، دانييل. (2000). الذكاء العاطفي. (ترجمة الجبالي، مراجعة محمد يونس). الكويت: عالم المعرفة رقم 262. (الكتاب الأصلي منشور عام 1995).

فخرو، عبد الناصر. (2000). حل المشكلات بطريقة إبداعية، المجلس العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين. ورقة بحث عرضت في المؤتمر العلمي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان: الأردن.

فودة، سناء. (2008). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في منطقة مرج بن عامر في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

قاسم، أزهار. (2011). أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، 10(4)، 115-146.

قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان: دار المسيرة.

كامل، مصطفى. (1993). أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة. دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 22(1)، 1-26.

كوافحة، تيسير وعبدالعزیز، عمر. (2005). مقدمة في التربية الخاصة. (ط.2). المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مبيضين، زكية. (2009). بناء برنامج ترببي وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الانفعالي وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة الثقافة والتنمية بالقاهرة، 1(30)، 216-276.

محمد، حسين. (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي (دراسة نفسية مقارنة لدى طلاب الجامعة) (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

محمد، عادل. (2003). رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، حبشي وجاد الله، أبو المكارم. (2004). المكونات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير متفوقين من طلاب التعليم الثانوي. دراسات نفسية، 14(3)، 281-336.

محمود، أحلام. (2006). الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي). دراسات عربية في علم النفس، 5(4)، 757-844.

محمود، عبدالحى ومحمد، مصطفى. (2004). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 14(43)، 56-95.

مراد، صلاح. (1988). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الثانوي الأزهرى والثانوي العام وعلاقتها بالميل العصائى. *بحوث تربوية*. القاهرة: مكتبة النهضة.

مراد، صلاح. (1994). تقنين مقياس أنماط التعليم والتفكير. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، 1(25)، 1-16.

مراد، صلاح ومصطفى، محمد. (1982). اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير. *كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مراد، صلاح ومحمد، عبدالغفار واسماعيل، نبیه. (1982). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، 2(5)، 112-141.

معمرية، بشير. (2005). الذكاء الوجداني (كمفهوم جديد في علم النفس). *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية بالجزائر*، 2(6)، 51-79.

منشار، كريمان. (2004). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير، ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، 4(28)، 171-209.

منصور، رشدي ويوسف، ماجي والشافعي، أحمد. (2001). *مقياس الذكاء الفعال*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، فانتن. (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية*، 15(60)، 105-133.

نور الهى، سوسن. (2009). *علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتى التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة* (رسالة دكتوراه منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

نوفل، محمد. (2010). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

هريدي، عادل. (2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية / الاجتماعية. دراسات عربية في علم النفس، 2(2)، 57-108.

وزارة التربية والتعليم (2011-2012). احصائيات وزارة التربية والتعليم. مملكة البحرين.

وهبة، فاطمة. (2006). التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع اقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية: دراسة وصفية مقارنة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

وهيب، محمد. (2001). اثر برنامج توسعة الإدراك في تنمية التفكير الإبداعي لدى أساليب التعلم والتفكير الثلاثة (الأيمن، الأيسر، المتكامل) مجلة الآداب ببغداد، 1(56)، 160-162.

- Abi Samara, N. (2000). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic in Eleventh Grades*. Retrieved October, 15th, 2012. Available from <http://www.nadasisland.com/research - intell2.html>.
- Afolabi, O., Ogunmwonyi, E & Okediji, A. (2009). Influence of emotional intelligence and need for achievement on interpersonal relations and academic achievement of undergraduates. *Educational Research Quarterly*, 33(2), 15-29.
- Al Baili, M. (1990). *Inferred hemispheric thinking style, bender and academic major among united arab Emirates College .Students Perceptual and Motor Skills*.
- Alnabhan, M. (2010). Emotional intelligence as a predictor of leadership of Kuwaiti high and low achieving 11th Graders. *Gifted and Talented International*, 25 (2), 107-110.
- Alnabhan, M. (2008). Assessing the high school teachers emotional intelligence in Karak District of Jordan. *Gifted and Talented International*, 23(1), 81-86.
- Alumran, J.& Punamaki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, 6(2), 104-119. Available from www.idr-journal.com.
- Augusto, J.M.; Augilar, L., & Salguero, M. (2008). The role of perceived emotional intelligence and dispositional / Pessimism in social problem solving: A study of social work students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, ISSN, 1696-2095, 6(15), 363-382.
- Bar-On, R. (1998). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical Manual*. Multi-Health System Inc: Toronto, Canada.
- Bar-On, Parker, D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey- Bass.

- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In j. Ciarrochi., J.D . Mayer (Eds), *Emotional Intelligence In Everyday Life: A scientific inquiry*. Philadphia: Psychology Press.(pp. 82-97).
- Bar-On, R. (2002). *Bar- On Emotional quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Users Manual. Multi- Health-Systems., Inc.Toronto, Ontario, Canada.
- Bernardo, A; Zhang, L., & Callueng, C. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-163.
- Carson, K. D., Carson, P, Ph., & Birkenmeier, B. J. (2000). Measuring emotional intelligence: Development and validation of an instrument. *The Journal of Behavioral and Applied Management*, 2(1), 30-70 .
- Caine, R.N., & Caine, G. (1994). *Making Connections: Teaching and Human Brain*; Part one: Addison Wesley Association for Supervision and Curriculum Development, 11141 Georgia Avenue, Suite 200, Wheaton, MD 20902 (ASCD Stock No. 611-91025, \$15.95) Retrieved from www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/
- Cano, F., & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20(40), 413-431
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1042-1054.
- Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. NJ: Astd Press.
- Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*, (North west) Regional Educational Labratory school improvement series.
- Datter. B. (2007). Succeeding with emotional intelligence. Retrieved October,15th,2012 www.dattnerconsulting.com/presentations.pdf.
- De Bono, E. (1984). Critical thinking is not enough. *Educational Leadership*, 42(1), 16-17.

- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London, UK: Cassell Education Ltd.
- Gary, A.; Sylvia, B. & Del, S. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th edition) Pearson Education Inc. New Jersey. (pp. 31-51).
- Gerber, C. (2004). *The Relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth-grade students*. Pro-Quests-Dissertation Abstract. Pp1- 77.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D.(1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D.(2001). *Emotional intelligence: Perspectives on a theory of performance*. New York: Basic Books.
- Herrmann, N. (1996). *The whole brain business book*. New York: McGraw Hill.
- Joyce, V. & Baska, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd Edition). published by Pearson Education, Inc, publishing as Allyn & Bacon.
- Kirton, M.(2006). *Adaption- innovation in the context of diversity and change*. New York: Routledge.
- Ledoux, J.(1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Sheuster.
- Lorenzo F., Massimiliano G., Joshua F. (2006). *Age and emotional intelligence*, white paper research on emotional intelligence. Six seconds The Emotional intelligence network.
- MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence and academic achievement. contemporary. *Educational Psychology*, 36(1), 60-70.

- Marland, S. P. (1992). "*Education of the gifted and talented*", Report to the congress of the United States By the U.S. commissioner Of Education, Washington, D.C., U.S: Government Printing Office.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. in R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed). pp. 396-420., Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* In P.Salovey &D. Sluyter (Eds) *Emotional development and intelligence: Educational implications* pp(3-34). New York: Basic books.
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotions Inquiry*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications, *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, R.E. (1992). *Thinking Problem Solving Cognition* (2th ed). New York: Freeman and Co.
- Murphy, A. (2007). The Relationship between thinking styles and the Emotional Intelligence: an exploratory study. *South African Journal of Psychology*, 39 (3), 357-375.
- Salovey, M & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence.*(pp. 3-31), New York, Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1(9),. 185-211
- Sarinnapakorn, F., &Sucaomana, U. (2013). Emotional intelligence among business consultants: A comparative study. *Asian Social Science*, 9(3), pp.1-7. Published by Canadian Center of Science and Education. Available from www.ccsenet.org/ass.
- Santrock, J. W. (1997). *Children*, (Fifth Edition), Brown & Benchmark.
- Stanford University. (1996). *Creating The Thoughtful Classroom Strategies To Promote Student Thinking*, Stanford University.

- Sternberg, R. (1988). Mental self-government: A theory of intelligence styles and their development. *Human Development*, 31(1), 197-224.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). A capsule history of theory and research on styles. In R. J. Sternberg & L-F. Zhang(Eds.), *Perspectives on Thinking, learning, and Cognitive Styles*, Pp. 1-21. Mahwah, NJ:LEA.
- Sternberg, R., & Zhang, L. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (Edited). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. (2005). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Stottlemeyer, B. G. (2002). *An examination of Emotional Intelligence its relationship to achievement and implications for education Texasalm University- Kingsville*. Available at Dissections fullcit (UMTN9304359).
- Swart A . (1996). The relationship between well- Being and academic performance. (Unpublished master's thesis). Un. of Pretoria, South Africa. Parker, j; Cerau R; Barnhart, D; Haris, J; et al .(2004). Wood Academic achievement in high school: does Emotional Inteeigence mattern seasonality & Individual Difference, *Journal of Personality*, 34(7), 1321-1331.
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and Desire (Theory, Structure)*. http://eqi.org/ei_abs2.htm.
- Petrides, K. V., Frederickson. & Furnham. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 267-276.
- Tapia, M., & Marsh, G .(2003). *Avalidation of emotional intelligence inventory*. Paper presented at annual of the mid- south educational research association Biloxi, Mississippi.

- Thilam, L., & Kirby, S.(2002). Is Emotional intelligence an advantage: An exploration of shipmate of emotional and general intelligence on individual performance, *journal of Psychology*, 142(1), 133-144.
- Thomas, M., Geanie, M., Michael, H.,& Duane, M. (2011). An analysis of Chinese business students' performance on A test of emotional intelligence. *College Student Journal*, 45(3), 556-565.
- Thurstone, L., & Thrstone, T. (1941). *Factional studies of intelligence*. Psychometrics. N(2).
- Torrance, E. P. (1979). Difference in Japanese and United States styles of thinking, creative child and adult. *Quarterly*, 4,(1), 145-151.
- Torrance, E. P. (1982). Hemisphericity and creative functioning. *Journal of Research and Development in Education*, 15(3), 29-37.
- Torrance, E. P., McCarthy.,& Kaltsounis. (1978). *Norms and Technical manual for your style of learning and thinking*. Department of Educational Psychology. University of Georgia.
- Woitaszewski, S. Scott, A., Mathew. (2005). *The contribution of emotional intelligence to the social academic success of gifted adolescents as measured by multifactor emotional intelligence scale- Adolescent version*. (ERIC Document reproduction service no EJ69865).'
- Wolman, B. B. (1975). *Dictionary of behavioral science*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Yunfeng He, .(2006). *The roles of thinking styles in learning and achievement among chinese university students*. For the degree of Doctor of Philosophy at The University of Hong Kong.
- Zhan, L., & Sternberg, R. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese population. *The Journal of Psychology*, 134(5), 469-489.
- Zhang ,L.F. (2008). Thinking styles and emotions. *Journal of Psychology*, 142 (5), 497-515.

قائمة الملاحق

- ملحق (أ): توزيع أفراد مجتمع الدراسة في جامعة البحرين حسب التخصص الدراسي والنوع الاجتماعي للعام الدراسي (2011-2012)
- ملحق (ب): توزيع أفراد مجتمع الدراسة من الجامعيين في السنة الثالثة الدراسية حسب الكلية والنوع في جامعة البحرين للعام الدراسي (2011-2012)
- ملحق (ج): الموافقة على تطبيق أدوات البحث في مدارس وزارة التربية والتعليم
- ملحق (د): الموافقة على تطبيق أدوات البحث في كليات جامعة البحرين
- ملحق (هـ): رسالة التحكيم
- ملحق (و): قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة من جامعة البحرين ووزارة التربية والتعليم
- ملحق (ز): استمارة التحكيم لمقياس الذكاء الوجداني قبل التعديل
- ملحق (ح): الشكل النهائي لمقياس الذكاء الوجداني بعد التعديل
- ملحق (ط): استمارة التحكيم لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير قبل التعديل
- ملحق (ي): الشكل النهائي لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير
- ملحق (ك): الرسالة الرسمية لتسهيل مهمة الباحث من المشرف على الدراسة إلى وزير التربية والتعليم ورئيس جامعة البحرين

ملحق (أ)، (ب)

أ- توزيع أفراد مجتمع الدراسة في جامعة البحرين حسب التخصص الدراسي والنوع

الاجتماعي للعام الدراسي 2011-2012

ب- توزيع أفراد مجتمع الدراسة من الجامعيين في السنة الثالثة الدراسية حسب الكلية والنوع

في جامعة البحرين للعام الدراسي (السنة الثالثة) 2011-2012

الملحق (أ) توزيع أفراد مجتمع الدراسة في جامعة البحرين حسب التخصص والنوع الاجتماعي
للعام الدراسي (2011-2012).

الرقم	الكلية	عدد الطلبة		العدد الكلي
		ذكور	إناث	
1.	كلية الآداب	331	1220	1551
2.	كلية العلوم	66	599	665
3.	كلية الحقوق	266	799	1065
4.	كلية التعليم التطبيقي	221	683	904
5.	كلية البحرين للمعلمين	177	610	787
6.	كلية إدارة الأعمال	1367	3273	4640
7.	كلية الهندسة	1158	897	2055
8.	كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي	81	120	201
9.	كلية تقنية المعلومات	625	1112	1737
10.	كلية العلوم الصحية	111	714	825
	المجموع الكلي	4403	10027	14430

الملحق (ب) توزيع أفراد مجتمع الدراسة من الجامعيين حسب الكلية والنوع في جامعة البحرين
للعام الدراسي 2011م-2012م:

الرقم	الكلية	عدد الطلبة		العدد الكلي
		ذكور	إناث	
1.	كلية الآداب	25	136	161
2.	كلية العلوم	6	85	91
3.	كلية الحقوق	15	70	85
4.	كلية التعليم التطبيقي	77	228	305
5.	كلية التربية للمعلمين	45	116	161
6.	كلية إدارة الأعمال	163	462	625
7.	كلية الهندسة	178	178	356
8.	كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي	12	15	27
9.	كلية تقنية المعلومات	72	126	198
10.	كلية العلوم الصحية	20	150	170
	المجموع الكلي للسنة الثالثة	613	1566	2179

ملحق (ج)

الموافقة على تطبيق أدوات البحث على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس وزارة التربية والتعليم



٣ ابريل ٢٠١٢م

حضرة الفاضلة فاطمة محمد هلال المالكي المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات بحث بوزارة التربية والتعليم ومدارسها

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٠١٢/٠٣/١٤م بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون: " الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير ومستوى التفوق لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في مملكة البحرين "، يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
٢. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
٣. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتفضلوا بقبول خالص التحية والاحترام.


أ.هـ

د. فرزانة عبدالله المراخي
القائم بأعمال مدير إدارة البحث العلمي

ملحق (د)

الموافقة على تطبيق أدوات البحث على طلبة الجامعة في كليات جامعة البحرين

الرقم: م/ر/١٩٧/٢٠١٢

التاريخ: ٢٧ مارس ٢٠١٢ م

الفاضل الأستاذ الدكتور موسى النبهان المحترم
نائب عميد كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،،

يطيب لي أن أبعث لكم أطيب التحية مقرونة بخالص التمنيات لكم بالصحة والسعادة،
وعطفاً على خطابكم المؤرخ في ٧ مارس ٢٠١٢ م بشأن طلب تطبيق استبانتي بحث طالبة
الدكتوراه فاطمة المالكي بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير
ومستوى التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في مملكة البحرين" على
عينة من طلبة السنة الثالثة بجامعة البحرين، وبعد مراجعة لجنة تدقيق الاستبانات،
نفيدكم بأنه لا مانع من تطبيق الاستبانة المذكورة.

شاكراً ومقدراً لكم تواصلكم مع جامعة البحرين.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام،،،



الدكتور إبراهيم محمد جناحي
رئيس جامعة البحرين

ملحق (هـ)

رسالة التحكيم



جامعة الخليج العربي

بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم

الدكتور / المعلم الفاضل

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بتقنين أدوات الدراسة الحالية (مقياس الذكاء الوجداني للنبهان، ومقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير)، وبما أنه معروف عن خبرتكم في هذا المجال، فإنه من دواعي اعتزاز الباحثة أن تلجأ إليكم في إبداء الرأي حول فقرات هذه المقاييس

لذا تأمل الباحثة من جنابكم الكريم التكرم بكتابة أية ملاحظات وإبداء الرأي العلمي نحو مدى ارتباط العبارات بالبعد المراد، ومن حيث السلامة اللغوية والصياغة العلمية، علماً بأن اقتراحاتكم ستكون بالتأكيد مفيدة للغاية للبحث.

ولكم خالص الشكر على تعاونكم واهتمامكم،

الباحثة

فاطمة محمد المالكي

ملحق (و)

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة من جامعة البحرين ووزارة التربية والتعليم

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة				
الرقم	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل	المسمى الوظيفي
1	د. نعمان الموسوي	علم النفس التربوي	جامعة البحرين	أستاذ مشارك بجامعة البحرين
2	د. محمد أحمد عبدالله	تاريخ	جامعة البحرين	رئيس قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة البحرين
3	د. خالد عشيح	لغة عربية	جامعة البحرين	أستاذ مساعد بكلية البحرين للمعلمين
4	د. فاطمة الحمياني	لغة عربية	جامعة البحرين	أستاذ مساعد بكلية البحرين للمعلمين
5	أ. هالة صادق	لغة عربية	جامعة البحرين	محاضر بجامعة البحرين
6	أ. منال كويتان	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مديرة مساعدة بمدرسة أبن طفيل الابتدائية للبنات
7	أ. حزامة أحمد	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرسة بمدرسة بيان البحرين النموذجية
8	أ. موسى حسين محمد	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرس بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنين
9	أ. عايدة فايز عبد القادر	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرسة بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات
10	أ. نجمة محمد أحمد	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرسة بمدرسة بيان البحرين النموذجية
11	أ. آمال عابدي	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرسة بمدرسة بيان البحرين النموذجية
12	أ. حسين محمد متولي	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرس بمدرسة المحرق الثانوية للبنين
13	أ. عبير أحمد خليل	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرسة بمدرسة عقبة بن نافع الابتدائية للبنين
14	أ. جميلة عبدالله الحماد	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مديرة مساعدة بمدرسة خوله الثانوية للبنات
15	أ. أسماء محمد علي	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم	مدرسة بمدرسة ابن خلدون الوطنية

ملحق (ز)

استمارة التحكيم لمقياس الذكاء الوجداني قبل التعديل

استمارة التحكيم لمقياس الذكاء الوجداني قبل التعديل					
الرقم	العبارة قبل التعديل	تحتاج تعديل (✓)	لا تحتاج تعديل (x)	العبارة بعد التعديل	
1	أستطيع معرفة مشاعر أصدقائي نحوي من بعض الملامح التي تبدو على وجوههم.	✓		لدي القدرة على معرفة مشاعر أصدقائي نحوي من بعض الملامح التي تبدو على وجوههم.	
2	لدي قدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.	✓		أمتلك القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.	
3	أنا أشعر بأحاسيس الآخرين.	✓		لدي حساسية خاصة بمشاعر المحيطين بي.	
4	لدي حساسية خاصة بمشاعر المحيطين بي.	✓		أمتلك أحاسيس خاصة بمشاعر المحيطين بي.	
5	انتبه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.	✓		انتبه لأي تغير في مشاعر الشخص الآخر.	
6	لدي القدرة على معرفة ما يشعر به الآخرون بدقة.		X		
7	لدي قدرة متميزة على التنبؤ بردود أفعال الآخرين ومشاعرهم.	✓		لدي قدرة متميزة على ردود أفعال الآخرين ومشاعرهم.	
8	أنا أعجز عن كشف مشاعر الآخرين.		X		
9	أستطيع فهم مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم.		X		
10	أنا على دراية بالنواحي الوجدانية التي تتعلق بي وبالأخرين.		X	.	
11	أستطيع التأثير على الآخرين.	✓		أستطيع التأثير في الآخرين.	
12	أحاول التكلم أمام مجموعة كبيرة من الناس.		X		
13	يصعب عليّ التحدث مع من لا أعرفهم (الغرباء).		X		
14	لا يزعجني الناس الذين يكررون أسئلتهم.		X		
15	أستطيع التعبير عن نفسي أمام الآخرين بغاية.				

16	أستطيع إقناع أصدقائي بأحاسيسي.	✓		أستطيع إقناع أصدقائي بأحاسيسي. الشخصية.
17	أجد صعوبة في وصف مشاعري للآخرين.		X	
18	أستطيع التعبير عن مشاعري بالكلمات.		X	
19	يكشف الناس مزاجي المتعكر وينبهوني إليه من قبل أن أدرك ذلك بنفسي.	✓		يكشف الناس مزاجي المتعكر وينبهوني إليه قبل أن أدرك ذلك بنفسي.
20	أعرف كيف يسيطر الإنسان على عواطفه.		X	
21	في داخلي مشاعر قوية تعكس تفكيري الداخلي.	✓		تتناوب مشاعر قوية تعكس تفكيري الداخلي.
22	اهتمامي بغيري هو أحد واجباتي.	✓		اهتم بالآخرين باعتباره أحد واجباتي.
23	أصبر حتى عندما أفضّل في تحقيق أي نجاح.		X	
24	أستمع بعد الانتهاء من أعمالي حتى لو كانت مملة.		X	
25	يبدو لي أن الناس يحبون التعامل معي.		X	
26	لي علاقات جيدة مع الآخرين.		X	
27	يصنفي الناس بأنّي شخص اجتماعي.		X	
28	لدي خصائص اجتماعية جيدة.	✓		أمتلك خصائص اجتماعية جيدة.
29	يمكن وصفني بأنّي أحب التعاون مع الآخرين.		X	
30	لدي الإدارة والعزم لتحقيق أهدافي.	✓		لدي الإدارة والطموح لتحقيق أهدافي.
31	أنا شديد الحماس للتقدم بأهدافي وإنجازها.		X	
32	أسعي بشكل مثابر وراء أهدافي وأهداف العمل.	✓		أسعي بعزم وراء أهدافي وأهداف العمل.
33	أستطيع تجاهل مزاجي المتعكر وتجاوزه وأعيش يومي بشكل طبيعي.	✓		أستطيع تجاهل مزاجي المتعكر وتجاوزه حتى أعيش يومي بشكل طبيعي.
34	أستطيع ضبط انفعالاتي بحيث إنها لا تغطي علي.	✓		أستطيع ضبط انفعالاتي بحيث إنها لا تسيطر علي تصرفاتي.
35	لدي قدرة كافية علي التحكم بحالات الحزن التي تتناوب.		X	

36	لا أشعر بالتعب حتى تحت الضغط.	✓		لا أشعر بالتعب حتى تحت الضغط النفسي.	
37	عندما أغضب لا تظهر علي آثار الغضب بوضوح.	✓		عندما أغضب فإن آثار الغضب قلما تظهر علي بوضوح.	

ملحق (ح)

الشكل النهائي لمقياس الذكاء الوجداني بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

أعزاءنا طلبة جامعة البحرين / طلبة مدارس مملكة البحرين:

بعد التحية والاحترام

انطلاقاً من الاهتمام بتطوير وتحسين التعليم في مملكة البحرين، ومحاولة تسهيل عملية التعلم، وتنمية تفكير التلاميذ في المدارس وطلبة الجامعات، فقد قامت الباحثة بدراسة (الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في مملكة البحرين)، وللحصول على هذه الفروق قامت باستخدام مقياسين أحدهما مقياس الذكاء الوجداني من إعداد النبهان، والآخر مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير كمرحلة أولى للكشف عن هذه العلاقة.

لذا تأمل الباحثة من جنابكم الكريم التكرم بالإجابة على المقاييس، ونطمئنك بأن إجابتك ستحاط بمنتهى السرية، إذ لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وقد طلبت منكم كتابة الاسم بقصد مطابقة إجابة المقاسيين بعد ذلك معاً.

شاكرين لكم تفضلكم بالإجابة ومقدرين لكم إعطاءنا جزءاً من وقتكم الثمين.

الباحثة

فاطمة محمد المالكي



جامعة الخليج العربي
كلية الدراسات العليا
برنامج تربية الموهوبين

مقياس الذكاء الوجداني

الاسم (اختياري)..... الجنس:.....
الصف:..... التخصص:.....
المدرسة أو الكلية:..... المعدل التراكمي:.....

أعزائي الطلبة....

يتكون المقياس من عبارات تعطيك الفرصة لوصف نفسك بالإشارة إلى مدى صدق العبارة في التعبير عن مشاعرك أو تفكيرك أو سلوكك غالب الوقت وفي معظم المواقف هناك خمس إجابات محتملة على كل عبارة من عبارات المقياس الـ (37) على النحو الآتي.

1 - لا تنطبق علي إطلاقاً.

2 - نادراً ما تنطبق عليّ.

3 - تنطبق عليّ بعض الأحيان.

4 - تنطبق عليّ غالب الأحيان

5- تنطبق عليّ دائماً

- اقرأ العبارة وحدد الإجابة المحتملة من الإجابات الخمس التي تعتبر أفضل وصف ينطبق عليك، ثم سجل إجاباتك أمام كل عبارة.
- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك أجب بالطريقة التي تعطي أفضل مؤشر أو دليل على مدى مشاعرك أو تفكيرك أو سلوكك.
- بالرغم من أن بعض العبارات قد لا تعطيك كل المعلومات التي تتمنى الحصول عليها، اختر الإجابة التي تبدو لك الأفضل، حتى لو كنت غير متأكد منها.
- لا توجد إجابات "صحيحة" أو "خاطئة" وليس هناك إجابات جيدة أو سيئة أجب بصدق وأمانة بالتعبير عن الحقيقة وليس عن ما تتمناه.
- لا يوجد وقت محدد للإجابة على المقياس ولكن اختر بسرعة وتأكد من أنك تفكر وأنت تجيب على كل عبارة.

ضع إشارة (X) في المربع المناسب حسب درجة انطباق العبارة عليك:-

الرقم	العبارة	بدائل الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	2	3	4	5	1	2
1	لدى القدرة على معرفة مشاعر أصدقائي نحوي من بعض الملامح التي تبدو على وجوههم					
2	أمتلك القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي					
3	أنا أشعر بأحاسيس الآخرين.					
4	أمتلك أحساس خاصة بمشاعر المحيطين بي					
5	انتبه لأي تغير في مشاعر الشخص الآخر.					
6	أمتلك القدرة على معرفة ما يشعر به الآخرون بدقة					
7	لدي قدرة متميزة على ردود أفعال الآخرين ومشاعرهم.					
8	أنا أعجز عن كشف مشاعر الآخرين.					
9	أستطيع فهم مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم					
10	أنا على دراية بالنواحي الوجدانية التي تتعلق بي وبالآخرين.					
11	أستطيع التأثير في الآخرين					
12	أحاول التكلم أمام مجموعة كبيرة من الناس.					
13	يصعب عليّ التحدث مع من لا أعرفهم (الغرباء)					
14	لا يزعجني الناس الذين يكررون أسئلتهم.					
15	أستطيع التعبير عن نفسي أمام الآخرين بفاعلية.					
16	أستطيع إقناع أصدقائي بأحاسيسي الشخصية					
17	أجد صعوبة في وصف مشاعري للآخرين.					
18	أستطيع التعبير عن مشاعري بالكلمات.					
19	يكتشف الناس مزاجي المتعكر وينبهوني إليه قبل أن أدرك ذلك بنفسي.					
20	أعرف كيف يسيطر الإنسان على عواطفه					

الرقم	العبارة				
21	تنتابني مشاعر قوية تعكس تفكيري الداخلي.				
22	أهتم بالآخرين باعتباره أحد واجباتي.				
23	أصبر حتى عندما أفشل في تحقيق أي نجاح.				
24	أستمتع بعد الانتهاء من أعمالي حتى لو كانت مملة.				
25	يبدو لي أن الناس يحبون التعامل معي.				
26	لي علاقات جيدة مع الآخرين.				
27	يصفني الناس بأنني شخص اجتماعي.				
28	أمتلك خصائص اجتماعية جيدة.				
29	يمكن وصفي بأنني أحب التعاون مع الآخرين				
30	لدى الإرادة والطموح لتحقيق أهدافي.				
31	أنا شديد الحماس للتقدم بأهدافي وإنجازها.				
32	أسعى بعزم وراء أهدافي وأهداف العمل.				
33	أستطيع تجاهل مزاجي المتعكر وتجاوزه حتى أعيش يومي بشكل طبيعي.				
34	أستطيع ضبط انفعالاتي بحيث إنها لا تسيطر على تصرفاتي.				
35	لدي قدرة كافية على التحكم بحالات الحزن التي تنتابني.				
36	لا أشعر بالتعب حتى تحت الضغوط النفسية.				
37	عندما أغضب فإن آثار الغضب قلما تظهر عليّ بوضوح.				

ملحق (ط)

استمارة التحكيم لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير قبل التعديل

استمارة التحكيم لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير قبل التعديل

الرقم	العبارة قبل التعديل	تحتاج تعديل (✓)	لا تحتاج تعديل (x)	العبارة بعد التعديل
1	أ- أحب قراءة شرح (توضيح) مفصل للأشياء التي يجب عليّ عملها.	✓		أ- أحب قراءة الأشياء التي يجب عليّ عملها قراءة مفصلة
	ب- أحب أن تشرح لي الأشياء عن طريق العرض العملي.	✓		ب- أحب أن تشرح لي الأشياء عن طريق العرض العملي.
2	أ- أنا ماهر في تفسير الإشارات وتعبيرات الجسم.		x	
	ب- أفضل أن أقول ما أفكر به وأعتمد على ما يقوله الناس.		x	
3	أ- استمتع بالمقررات أو الدروس التي استمع فيها إلى المعلم.	✓		أ- استمتع بالمقررات (الدروس) التي أستمع إليها من المعلم.
	ب- استمتع بالمقررات أو الدروس التي أتحرك فيها وأحاول تجريب الأشياء.	✓		ب- استمتع بالمقررات (الدروس) الغنية بالحركة والتجارب.
4	أ- أميل إلى حل المشكلات بطريقة غير جادة (طريقة المداعبة).	✓		أ- أميل إلى حل المشكلات بطريقة غير جادة (كطريقة اللعب مثلاً).
	ب- أميل إلى حل المشكلات بطريقة جادة (جدية) مثل رجال الأعمال.	✓		ب- أميل إلى حل المشكلات بطريقة جادة وواقعية (كطريقة رجال الأعمال).
5	أ- استخدام المعلومات المناسبة فقط لأداء العمل المطلوب مني.	✓		أ- اكتفي باستخدام المعلومات المناسبة لأداء العمل المطلوب مني.
	ب- أستخدم أي معلومات متوفرة لديّ لأداء العمل المطلوب مني.	✓		ب- أستخدم كل المعلومات المتوفرة لديّ لأداء العمل المطلوب مني.
6	أ- أحب الدروس أو الأعمال المحددة، والتي أعلم فيها تماماً المطلوب مني.	✓		أ- أحب الدروس أو الأعمال المحددة، التي أعلم فيها المطلوب مني تماماً.

	ب- أحب الدروس أو الأعمال غير المحددة، والتي تتيح لي فرص للتغير كلما تقدمت في أدائها.		✓	ب- أحب الدروس أو الأعمال غير المحددة، والتي تتيح لي فرص للتغير كلما تقدمت في أدائها.	
	أ- أحب استخدام التخمين.	x		أ- أحب استخدام التخمين.	
7	ب- لا أحب التخمين		✓	ب- أفضل عدم اللجوء إلى التخمين.	
	أ- أحب التعبير عن مشاعري (وعواطفي) في لغة واضحة ومباشرة.		✓	أ- أحب التعبير عن مشاعري (وعواطفي) بلغة واضحة ومباشرة مع الآخرين.	
8	ب- أحب التعبير عن مشاعري (وعواطفي) بالشعر أو الغناء أو الرسم.	x			
	أ- أحب تعلم الأشياء المعروفة والمتأكدين منها (التي ثبت صحتها ولا تحتمل الجدل).		✓	أ- أحب تعلم الأشياء المعروفة والأكيدة (التي ثبت صحتها ولا تحتمل الجدل).	
9	ب- أحب تعلم الأشياء الغامضة (غير المعروفة).				
	أ- حب تجزئ الأفكار لكي أفكر في كل منها على حدة.		✓	أ- أحب تجزئة الأفكار لكي أفكر في كل منها على حدة.	
10	ب- أحب وضع كثير من الأفكار معاً.		✓	ب- أحب دمج كثير من الأفكار معاً.	
	أ- أنا ماهر في استخدام المنطق في حل المشكلات.	x			
11	ب- أنا ماهر في استخدام الاستكشاف في حل المشكلات.	x			
	أ- أحب أن أرى وأتخيل الأشياء عند حل المشكلات.	x			
12	ب- أحب تحليل المشكلات عن طريق القراءة والاستماع للمعلمين الذين يعرفونها.		✓	ب- أحب تحليل المشكلات عن طريق القراءة والتفاعل مع المعلمين الذين يعرفونها.	
	أ- أتعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الكلمات في الشرح.		✓	أ- أتعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الكلمات في أثناء الشرح.	
13	ب- أتعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في الشرح.		✓	أ- أتعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في أثناء الشرح.	

14	أ- أنجح في استخدام الكلمات عند التذكر أو التفكير في شيء ما.		x		
	ب- أنجح في استخدام الصور والخيال عند التذكر أو التفكير في شيء ما.		x		
15	أ- أحب رؤية الأشياء المنتهية أو الكاملة.	✓		○ أ- أحب رؤية الأشياء (المنجزة) أو الكاملة.	
	ب- أحب تنظيم وإكمال الأشياء غير الكاملة.	✓		○ ب- أحب تنظيم واستكمال الأشياء (الناقصة) غير الكاملة.	
16	أ- أنا ذكي.		x		
	ب- أنا مستكشف (مبتكر).		x		
17	أ- أنا ناجح في تعلم التفاصيل والحقائق.	✓		○ أ- أنا ناجح في التعلم من خلال التعقيد في التفاصيل والحقائق.	
	ب- أنا ناجح في التعلم من الفكرة العامة أو الصورة الكلية.	✓		○ ب- أنا ناجح في التعلم من الفكرة العامة أو الصورة الكلية.	
18	أ- أتعلم وأتذكر الأشياء التي درستها.		x		
	ب- أتعلم وأتذكر التفاصيل والحقائق التي أتوصل إليها مما يحدث حولي.		x		
19	أ- أحب قراءة القصص الواقعية.		x		
	ب- أحب قراءة القصص الخيالية.		x		
20	أ- أستمع بأن أخطط لما سأقوم بعمله.		x		
	ب- أستمع بأن أحلم أو أتخيل ما سأقوم بعمله.		x		
21	أ- أحب الاستماع للموسيقى أثناء القراءة أو المذاكرة.		x		
	ب- أحب الانتهاء بسرعة من القراءة أو المذاكرة.		x		
22	أ- أستمع بنقل (نسخ) وتكملة التفاصيل.	✓		○ أ- أستمع بنقل (نسخ) التفاصيل وتكملتها.	
	ب- أستمع برسم أفكارى وتخيلاي.	✓		○ ب- أستمع برسم أفكارى وتخيلاي على الورق.	

23	أ- يستثيرني (يفرحني) أن أخترع شيئاً ما.	✓		أ- يستثيرني (ببهجني) أن أخترع شيئاً ما.	أ- يستثيرني (ببهجني) أن أخترع شيئاً ما.
	ب- يستثيرني (يفرحني) أن أحسن شيئاً ما.	✓		ب- يستثيرني (يفرحني) أن أحسن عمل شيئاً ما	ب- يستثيرني (يفرحني) أن أحسن عمل شيئاً ما
24	أ- أتعلم جيداً عن طريق الاستكشاف.	✓		أ- أتعلم أكثر عن طريق الاستكشاف.	أ- أتعلم أكثر عن طريق الاستكشاف.
	ب- أتعلم جيداً عن طريق الفحص أو التجربة.	✓		ب- أتعلم أكثر عن طريق الفحص أو التجربة.	ب- أتعلم أكثر عن طريق الفحص أو التجربة.
25	أ- أحب أن أتعلم علي الأفكار بطريقة مرتبة.	✓	x	ب- أحب أن أتعلم علي الأفكار عن طريق تحديد علاقتها ببعضها البعض.	ب- أحب أن أتعلم علي الأفكار عن طريق تحديد علاقتها ببعضها البعض.
	ب- أحب أن أتعلم علي الأفكار عن طريق علاقتها ببعضها البعض.	✓		أ- أنا ناجح في تذكر المفردات اللغوية.	أ- أنا ناجح في تذكر المفردات اللغوية.
26	أ- أنا ناجح في تذكر الأشياء اللغوية.				
	ب- أنا ناجح في تذكر الأصوات والنغمات.		x		
27	أ- يشرح عقلي غالباً عن التفكير في شيء ما.	✓		أ- يشرح انتباهي غالباً عند التفكير في شيء ما.	أ- يشرح انتباهي غالباً عند التفكير في شيء ما.
	ب- لا يشرح عقلي تقريباً.	✓		ب- يظل عقلي مستيقظاً طوال الوقت.	ب- يظل عقلي مستيقظاً طوال الوقت.
28	أ- أستمع بالتلخيص.			أ- أستمع بالتلخيص.	أ- أستمع بالتلخيص.
	ب- أستمع بعمل خطة (مسودة).			ب- أستمع بعمل خطة مسبقة (مسودة).	ب- أستمع بعمل خطة مسبقة (مسودة).

ملحق (ي)

الشكل النهائي لمقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير بعد التعديل



جامعة الخليج العربي
كلية الدراسات العليا
برنامج تربية الموهوبين

مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير

الاسم (اختياري) الجنس:

الصف: التخصص:

المدرسة أو الكلية: المعدل التراكمي:

التعليمات:-

يهتم هذا الاختبار بقياس تفضيلك لطرق التعلم والتفكير وهو يحتوي على (28) مجموعة من العبارات، وبكل مجموعة عبارتان فقط. المطلوب منك أن تقرأ كل مجموعة على حده. ثم تضع علامة (✓) أمام العبارة التي تنطبق عليك وإذا كانت العبارتان تنطبقان عليك فيمكنك وضع علامة (✓) أمام كل منهما:

- لاحظ أنه يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. حاول أن تكون إجابتك معبرة عنك تماماً (ما أمكن ذلك).

- لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة.

وفيما يلي مثال يشبه عبارات الاختبار:

مثال:-

(أ) أفضل مشاهدة برامج التلفاز.

✓ (ب) أفضل السير مع الأصدقاء.

وقد وضعت العلامة (✓) أمام العبارة (ب) ويعني ذلك أنني أفضل السير مع الأصدقاء أكثر من الجلوس في المنزل لمشاهدة برامج التلفاز.

وإذا كانت العبارتان متساويتين بالنسبة لي (أو تنطبقان عليّ) فيمكنني وضع علامة أمام كل منهما، وتجد في الصفحات الآتية عبارات الاختبار.

الرقم	الإجابة	العبارات
1.	☐ أ	أحب قراءة الأشياء التي يجب عليّ عملها قراءة مفصلة.
	☐ ب	أحب أن تشرح لي الأشياء عن طريق العرض العملي.
2.	☐ أ	أنا ماهر في تفسير الإشارات وتعبيرات الجسم.
	☐ ب	أفضل أن أقول ما أفكر به وأعتمد على ما يقوله الناس.
3.	☐ أ	أستمتع بالمقررات (الدروس) التي أستمع إليها من المعلم.
	☐ ب	أستمتع بالمقررات (الدروس) الغنية بالحركة والتجارب.
4.	☐ أ	أميل إلى حل المشكلات بطريقة غير جادة (كطريقة اللعب مثلاً).
	☐ ب	أميل إلى حل المشكلات بطريقة جادة وواقعية (كطريقة رجال الأعمال).
5.	☐ أ	أكتفي باستخدام المعلومات المناسبة لأداء العمل المطلوب مني.
	☐ ب	أستخدم كل المعلومات المتوفرة لديّ لأداء العمل المطلوب مني.
6.	☐ أ	أحب الدروس أو الأعمال المحددة، التي أعلم فيها المطلوب مني تماماً.
	☐ ب	أحب الدروس أو الأعمال غير المحددة، التي تتيح لي فرصاً للتغيير كلما تقدمت في أدائها.
7.	☐ أ	أحب استخدام التخمين.
	☐ ب	أفضل عدم اللجوء إلى التخمين.
8.	☐ أ	أحب التعبير عن مشاعري (وعواطفني) بلغة واضحة ومباشرة مع الآخرين.
	☐ ب	أحب التعبير عن مشاعري (وعواطفني) بالشعر أو الغناء أو الرسم.
9.	☐ أ	أحب تعلم الأشياء المعروفة والأكيدة (التي ثبت صحتها ولا تحتمل الجدل).
	☐ ب	أحب تعلم الأشياء الغامضة (غير المعروفة).
10.	☐ أ	أحب تجزئة الأفكار لكي أفكر في كل منها على حدة.
	☐ ب	أحب دمج كثير من الأفكار معاً.
11.	☐ أ	أنا ماهر في استخدام المنطق في حل المشكلات.
	☐ ب	أنا ماهر في استخدام الاستكشاف في حل المشكلات.
12.	☐ أ	أحب أن أرى وأتخيل الأشياء عند حل المشكلات.
	☐ ب	أحب تحليل المشكلات عن طريق القراءة والتفاعل مع المعلمين الذين يعرفونها.
13.	☐ أ	أتعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الكلمات في أثناء الشرح.

	☐ ب	أتعلم بسهولة من المعلمين الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في أثناء الشرح.
14.	☐ أ	أنجح في استخدام الكلمات عند التذكر أو التفكير في شيء ما.
	☐ ب	أنجح في استخدام الصور والخيال عند التذكر أو التفكير في شيء ما.
15.	☐ أ	أحب رؤية الأشياء (المنجزة) أو الكاملة.
	☐ ب	أحب تنظيم واستكمال الأشياء (الناقصة) غير الكاملة.
16.	☐ أ	أنا ذكي.
	☐ ب	أنا مستكشف (مبتكر).
17.	☐ أ	أنا ناجح في التعلم من خلال التعمق في التفاصيل والحقائق.
	☐ ب	أنا ناجح في التعلم من الفكرة العامة أو الصورة الكلية.
18.	☐ أ	أتعلم وأتذكر الأشياء التي درستها.
	☐ ب	أتعلم وأتذكر التفاصيل والحقائق التي أتواصل إليها مما يحدث حولي.
19.	☐ أ	أحب قراءة القصص الواقعية.
	☐ ب	أحب قراءة القصص الخيالية.
20.	☐ أ	أستمتع بأن أخطط لما سأقوم بعمله.
	☐ ب	أستمتع بأن أحلم أو أتخيل ما سأقوم بعمله.
21.	☐ أ	أحب الاستماع للموسيقى أثناء القراءة أو المذاكرة.
	☐ ب	أحب الانتهاء بسرعة من القراءة أو المذاكرة.
22.	☐ أ	أستمتع بنقل (نسخ) التفاصيل وتكملتها.
	☐ ب	أستمتع برسم أفكار وتخيالاتي على الورق.
23.	☐ أ	يستثيرني (يبهجنني) أن أخترع شيئاً ما.
	☐ ب	يستثيرني (يفرحني) أن أحسن عمل شيئاً ما.
24.	☐ أ	أتعلم أكثر عن طريق الاستكشاف.
	☐ ب	أتعلم أكثر عن طريق الفحص أو التجريب.
25.	☐ أ	أحب أن تُعرض عليّ الأفكار بطريقة مرتبة.
	☐ ب	أحب أن تُعرض عليّ الأفكار عن طريق تحديد علاقتها ببعضها البعض.

26.	☐ أ	أنا ناجح في تذكر المفردات اللغوية.
	☐ ب	أنا ناجح في تذكر الأصوات والنغمات.
27.	☐ أ	يشرد انتباهي غالباً عند التفكير في شيء ما.
	☐ ب	يظل عقلي مستيقظاً طوال الوقت.
28.	☐ أ	أستمع بالتلخيص.
	☐ ب	أستمع بعمل خطة مسبقة (مسودة).

ملحق (ك)

الرسالة الرسمية لتسهيل مهمة الباحث من المشرف على الدراسة إلى وزير التربية والتعليم
ورئيس جامعة البحرين

07 مارس 2012م

معالي الدكتور ماجد بن علي النعيمي الأكرم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

نحيطكم علماً أن الطالبة / فاطمة محمد المالكى (20091390)،
مسجلة لدرجة الدكتوراه في التربية الخاصة (تخصص: تربية الموهوبين)،
وموضوع رسالتها للدكتوراه هو "الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم
والتفكير ومستوى التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في
ملكة البحرين". الأمر الذي يتطلب منها تشكيل لجنة دراستها من الطلبة
المتحقين بجامعة البحرين في السنة الثالثة، وطلبة الصف الحادي عشر من
مدارس وزارة التربية والتعليم في ملكة البحرين.

وعليه يرجى التكرم بتسهيل مهمتها.

مع خالص الشكر والتقدير، على حسن تعاونكم.



أ.د. موسى النبهان

المشرف على رسالة الطالبة

نائب عميد كلية الدراسات العليا

تسهيل مهمة باحث



07 مارس 2012م

سعادة الدكتور إبراهيم محمد أحمد جناحي.... الأكرم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد..

نحنيطكم علماً أن الطالبة / فاطمة محمد المالكي (20091390)،
مسجلة لدرجة الدكتوراه في التربية الخاصة (تخصص: تربية الموهوبين)،
وموضوع رسالتها للدكتوراه هو "الذكاء الوجداني وعلاقته بأنماط التعلم
والتفكير ومستوى التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في
ملكة البحرين". الأمر الذي يتطلب منها تشكيل عينة دراستها من الطلبة
المتحقين بجامعة البحرين في السنة الرابعة، وطلبة الصف الحادي عشر من
مدارس وزارة التربية والتعليم في ملكة البحرين.

ونظراً لإرتباط الطالبة بالمتحقين بجامعة البحرين في السنة الرابعة
بالتدريب العملي خارج الجامعة تود الباحثة تغيير العينة إلى طلبة السنة
الثالثة.

وعليه يرجى التكرم بتسهيل مهمتها.

مع خالص الشكر والتقدير على حسن تعاونكم.



أ.د. موسى النبهان

المشرف على رسالة الطالبة

نائب عميد كلية الدراسات العليا

تسهيل مهمة باحث



Emotional Intelligence, Gender, Academic Specialization, Achievement Level, Learning and Thinking Style of Secondary and University Students in Bahrain

Fatema Mohamed Helal Al Malki

Supervised by

Prof. Mousa M. Alnabhan, Prof. Larbi Benlafkih & Dr. Gamel Eldean M. Alshami

Abstract

The current study aimed to exploring the existence of statistically significant differences for the emotional intelligence and its elements (empathy, self awareness, management of self –reliance and others, and emotion control). These differences are attributed to variations in gender, achievement, academic specialization and the thinking style for university and secondary education students for the academic year (2011-2012). The study sample contained (1906) students, of them (1146) were secondary-school students (455 science students, 289 literary and 402 commercial). Whereas the university students were (760) in number (365 are enrolled at practical-study colleges and 395 at theoretical-study colleges). The study used emotional intelligence scale which was developed by Alnabhan and Kamala (2003) and Torrance scale (1978) for learning and thinking styles as study tools to achieve the objective of this study. The study results were analyzed by applying the analysis of multiple variances ($2 \times 2 \times 3 \times 3$) test for secondary school students and ($3 \times 2 \times 2 \times 2$) for university students. Regarding the secondary stage the study has concluded that there is no statistically significant differences for the emotional intelligence and its elements for the variable of gender with the exception of the extent of empathy, self management and others which came in favor of girls and for the variable of academic specialization except for some self awareness for the arts students. Also, the variable of the thinking style except for the extent of self management and others and emotion control for the left pattern. As for the university stage, the study has concluded that there is no statistically significant differences for the emotional intelligence and its elements for the variable of gender except for the extent of self awareness and GPA in favor of girls or the variable of thinking style except for the extent of sympathy and GPA in favor of the integrated pattern. Results that can be attributed to the academic stage has shown no statistically significant differences for emotional intelligence and its various elements except for the extent of sympathy in favor of the secondary stage and the extent of self awareness, others and self management and emotion control in favor of university stage. In conclusion, the researcher recommends that training school students on the skills of emotional intelligence should be considered because it has a greatly positive effect on reducing or at least defusing the students' behavioral problems.

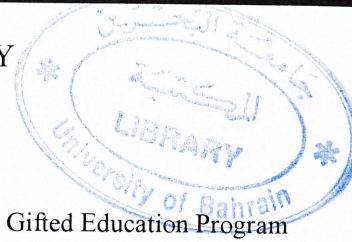
Keywords: emotional intelligence, learning and thinking style, achievement level, Kingdom of Bahrain.

ARABIAN GULF UNIVERSITY

College of Graduate Studies



Gifted Education Program



Emotional Intelligence, Gender, Academic Specialization, Achievement Level, Learning and Thinking Style of Secondary and University Students in Bahrain

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Doctorate of Philosophy in Special Education
(Specializing in Gifted Education)

Submitted by

Fatema Mohamed Helal Al Malki

Master of Science in Curriculum Development, College of Education,
Kingdom of Bahrain, 2001

Supervised by

Dr. Mousa M. Alnabhan

Professor of Psychometrics and Assessment
Arabian Gulf University

Dr. Larbi Benlafkih

Professor of Neuropsychology
Arabian Gulf University

Dr. Gamel Eldean M. Elshami

Associate Professor of Creativity and
Thinking Development
Arabian Gulf University

KINGDOM OF BAHRAIN

June 2013 (A.D.)

Shaban 1434 (A.H.)