جامعة القاهرة
معهد الدراسات التربوية
قسم علم النفس التربوي

جامعة البحرين
المكتبة
LIBRARY
University of Bahrain

برنامج تدريبي مصور للذكاء الوجداني وأثره على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

بحث مقدم للحصول على

درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص: علم نفس تربوي

إعداد

الباحث/ جميل حسن حسين

إشراف

الأستاذة الدكتورة/ نادية محمود شريف
أستاذ علم النفس التربوي
معهد الدراسات التربوية
وعميد كلية رياض الأطفال سابقاً
جامعة القاهرة

الدكتورة/ حنان محمد نور الدين
مدرس علم النفس التربوي
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

١٤٣١ هـ/ ٢٠١٠م

تشكيل لجنة المناقشة والحكم
على رسالة الدكتوراه في التربية
قسم علم النفس التربوي

للطالب: جميل حسن حسين حسين

عنوان الرسالة: برنامج تدريبي مصور للذكاء الوجداني وأثره على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

قد وافق السيد الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم على الرسالة على النحو التالي:

أ.د. رجاء أبو علام — **رئيساً**
أستاذ غير متفرغ بقسم علم النفس التربوي بالمعهد

أ.د. نادية محمود شريف — **مشرفاً وعضواً**
أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي بالمعهد

أ.د. عادل العدل — **عضواً**
أستاذ علم النفس بكلية التربية – جامعة الزقازيق

شـــكـــر وتقـــديـــر

الحمد لله رب العالمين، المستعان به في كل قول وعمل، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسعدني بعد أن أنهيت هذا البحث أن أتقدم بجزيل الشكر وبالغ التقدير إلى كل من وهبني برهة من وقته ولفتة من نظراته وغيض من عطاءه، بدءاً من الأستاذة الدكتورة نادية محمود شريف على تفضلها بمتابعتي والإشراف على رسالتي الماجستير والدكتوراه، فلها كل الشكر والتقدير على اهتمامها الكبير ومتابعتها الدؤوبة والدقيقة وعلى دفعها وتشجيعها لي نحو مواكبة واقتحام الموضوعات المستجدة، وإني على ثقة ويقين أن من يقرأ هذا البحث سيرى بصماتها ولمساتها واضحة وجلية بين ثناياه، ومرة أخرى أجدد شكري على ما أبدته الأستاذة الدكتورة نادية محمود شريف من حرص شديد وعناية فائقة ليظهر هذا البحث بهذه الصورة.

والشكر موصول أيضاً للدكتورة الفاضلة حنان نور الدين مدرس علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة لإشرافها على هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للهيئتين الإدارية والتعليمية بمدرسة البسيتين الابتدائية للبنين، وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل محمد صويلح مدير المدرسة والأستاذ الفاضل عبدالرحمن أحمد عيد المدير المساعد على ما قدموه من عون ومساعدة وتسهيل لتطبيق أدوات الدراسة وعلى متابعتهم الدائمة لمراحل البحث، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر للأستاذ هاني ميرزا معلم الرياضيات على تحمله عناء التصوير و برمجة قصص البرنامج الخاصة بهذا البحث.

والشكر الخاص والمفعم بالحب والود إلى رفيقة دربي وشريكة حياتي زوجتي الغالية على مرافقتها لي طوال كتابة البحث، وعلى تفضلها بترجمة ما احتجته من دراسات وكتابات وقراءتها الدقيقة والمتأنية لصفحات هذا البحث وملاحظاتها الثاقبة والقيمة، فلها عظيم امتناني وأدفأ مشاعري، وأسأل الله أن يبقيها لي ذخرًا وسندًا في جميع الأوقات.

وأخيرًا أتقدم بالشكر والتقدير للسادة المحكمين لأدوات البحث، وللسادة المناقشين على ما أبدوه من ملاحظات وإضافات للرقي بهذا البحث.

الباحث

الإهـــــــــداء

إلى من شجعني على طلب العلم ورحل عني فتمنيت لو شاطرني جني الثمار في هذه اللحظة

إلى روح والدي رحمه الله

إلى نبع الحنان والتي ما فتأت تدعو لي ليلاً ونهارًا لنيل مطلبي العلمي

إلى والدتي أمد الله في عمرها

إلى معنى العطاء والوفاء التي وهبتني وقتها وجهدها وظللتني بمشاعرها الحانية

إلى زوجتي الغالية أبقاها الله ذخرًا

إلى أمل المستقبل وإشراقة الغد وزينتي وسلوتي في هذه الحياة الدنيا

إلى أبنائي الثلاثة زهراء وحسن وولاء حفظهم الله

يسعدني أن أهدي عملي المتواضع لكل هؤلاء الأحبة

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة لتقويم مدى فاعلية برنامج تدريبي مصور للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج ماير وسالوفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية(صف السادس)، والكشف عن أثره في تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي، وتكونت عينة الدراسة من(٥٨) تلميذً ذكر في عمر(١٢)سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تكونت من (٣٠) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية، والثانية تكونت من (٢٨) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة، وقد أجري التجانس بينهما على العديد من المتغيرات النفسية والمعرفية والديموجرافية التي من شأنها التأثير في نتائج الدراسة، وقد استخدم الباحث عدة أدوات جميعها من إعداده، هي: برنامج الذكاء الوجداني المصور، مقياس الذكاء الوجداني المصور، مقياس التصور البصري، قائمة التفكير البنائي، وقد اسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك من خلال مقارنة درجاتهم بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، ومن خلال مقارنة درجاتهم القبلية بدرجاتهم البعدية على المقاييس المستخدمة، وقد اسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن فاعلية البرنامج في تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك من خلال مقارنة درجاتهم القبلية بدرجاتهم البعدية على المقاييس المستخدمة.

فـــــهرس المـــوضـــوعـــات

الموضـــــــــوع	الصـــــفحة
مستخلص الدراسة	أ
فهرس الموضوعات	ب، ت، ث، ج
فهرس الملاحق	ج
فهرس الجداول	ح، خ
فـــــهرس الأشكال	خ
الفصل الأول: مدخل الدراسة	١
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٨
حدود الدراسة	٨
الفصل الثاني:الإطار النظري	٩
الذكاء الوجداني	١٠
المقدمة	١٠
مفهوم الذكاء الوجداني	١٢
نموذج القدرة(ماير وسالوفي) للذكاء الوجداني	١٨
أهمية برامج تنمية الذكاء الوجداني	٢٧
بعض برامج تنمية الذكاء الوجداني	٣٠
هل تحدث نسبة الذكاء الوجداني فروقاً في التعلم	٣٤
الطريقة الفاعلة في تطبيق التعلم الوجداني في المدارس	٣٧
الطرق الفعالة في تنمية الذكاء الوجداني	٤٤
الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية الذكاء الوجداني	٥٠
الذكاء الوجداني في المدرسة	٥٢
التفكير البنائي	٥٥
المقدمة	٥٥
مفهوم التفكير البنائي	٥٨

التفكير البنائي الجيد و التفكير البنائي الرديء	٥٨
أبعاد التفكير البنائي	٥٩
العقل المنطقي والعقل التجريبي(المتصل بالخبرة)	٦٣
نظرية الذات المرتبطة بالخبرة المعرفية	٦٤
كيف يعمل كلا العقلين، التجريبي(المتصل بالخبرة) والمنطقي	٦٥
الدليل على وجود العقل التجريبي(المتصل بالخبرة)	٦٧
انحرافات التفكير	٧٤
كيف تجعل تفكّيرك راشداً	٧٦
تغيير العقل التجريبي(المتصل بالخبرة)	٧٧
قياس التفكير البنائي	٧٧
التفكير البنائي في المدرسة	٧٨
التصور البصري	٨١
المقدمة	٨١
مفهوم التصور البصري	٨٣
النظريات المفسرة للصور العقلية	٨٧
مفهوم الوضوح	٩٥
أبعاد التصور البصري	٩٦
قياس التصور البصري	٩٧
توظيف التصور البصري في المدرسة	٩٨
الحاسب الآلي ومتغيرات الدراسة	١٠٣
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	١٠٦
الدراسات المتعلقة ببرامج تنمية الذكاء الوجداني	١٠٧
الدراسات المتعلقة بالتفكير البنائي	١١٣
الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني والتفكير البنائي	١١٤
الدراسات المتعلقة بالتصور البصري	١١٥
التعليق على الدراسات السابقة	١١٩
فروض الدراسة	١٢١
الفصل الرابع: الطريقة و الإجراءات	١٢٣
المقدمة	١٢٤
منهج الدراسة	١٢٤
عينة الدراسة	١٢٤

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة	١٢٥
أدوات الدراسة	١٢٩
المقاييس السيكومترية	١٢٩
اختبار الذكاء المعرفي IQ	١٢٩
مقياس التصور البصري	١٣٠
قائمة التفكير البنائي	١٤١
مقياس الذكاء الوجداني المصور	١٥٢
البرنامج التدريبي المصور	١٥٣
الأساس النظري للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة	١٥٣
مقدمة	١٥٣
مفهوم البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة	١٥٤
هدف البرنامج التدريبي	١٥٤
أسس ومفاهيم نظرية لبناء البرنامج التدريبي	١٥٥
معايير اختيار محتوى البرنامج التدريبي	١٥٩
إجراءات بناء البرنامج	١٥٩
مصادر بناء البرنامج	١٥٩
تحكيم البرنامج	١٦١
الدراسة الاستطلاعية للبرنامج	١٦٥
الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج	١٦٧
مراحل وخطوات تطبيق وتنفيذ البرنامج	١٦٨
طريقة تنفيذ البرنامج	١٦٩
محتوى البرنامج(وحدات البرنامج التدريبي)	١٦٩
أساليب تقويم البرنامج	١٧٠
الفترة الزمنية للبرنامج	١٧١
إجراءات تطبيق الدراسة	١٧١
الأساليب الإحصائية المستخدمة	١٧٢
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها	**١٧٣**
مقدمة	١٧٤
نتائج الفروض المتعلقة بالذكاء الوجداني	١٧٤
مناقشة نتائج الفروض المتعلقة بالذكاء الوجداني	١٧٨
نتائج الفروض المتعلقة بالتصور البصري	١٨٩

مناقشة نتائج الفروض المتعلقة بالتصور البصري	١٩٠
نتائج الفروض المتعلقة بالتفكير البنائي	١٩٤
مناقشة نتائج الفروض المتعلقة بالتفكير البنائي	١٩٥
الفصل السادس: انتقال أثر البرنامج وتحليل بعض استجابات التلاميذ	**٢٠١**
التوصيات	٢١٥
بحوث مقترحة	٢١٦
ملخص الدراسة	٢١٧
المراجع العربية	٢٢٣
المراجع الأجنبية	٢٣٧
الملاحق	٢٤٥
المحكمون لأدوات الدراسة	٢٤٥
قائمة التفكير البنائي	٢٤٦
مقياس التصور البصري	٢٥٠

الملاحق	
المحتوى	الصفحة
المحكمون لأدوات الدراسة	٢٤٥
قائمة التفكير البنائي	٢٤٦
مقياس التصور البصري	٢٥٠

فـــــهرس الجـــــداول

الرقم	المـــــحتـــــوى	الصفحة
١	نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني	٢٦
٢	بعض الأساليب الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج	١٢٦
٣	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغيرات الدراسة	١٢٦
٤	دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكاء المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٢٧
٥	قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط ودلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس الذكاء الوجداني لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج	١٢٨
٦	دلالة الفروق بين متوسطات درجات التصور البصري في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	١٢٨
٧	دلالة الفروق بين متوسطات درجات التفكير البنائي في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	١٢٩
٨	قيم معاملات الارتباط للأبعاد الرئيسية بالدرجة الكلية لمقياس التصور البصري	١٣٧
٩	استجابة المحكمين على أبعاد وبنود مقياس التصور البصري	١٣٩
١٠	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية و درجة البند والمجال الذي ينتمي إليه لمقياس التصور البصري	١٤٠
١١	قيم معاملات الارتباط للأبعاد الرئيسية بالدرجة الكلية لقائمة التفكير البنائي.	١٤٦
١٢	استجابة المحكمين على أبعاد وبنود قائمة التفكير البنائي	١٤٩
١٣	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية و درجة البند والبعد الذي ينتمي إليه لقائمة التفكير البنائي	١٥٠
١٤	مصفوفة تشبعات بنود مقياس التفكير البنائي وفقاً للتحليل العاملي من الدرجة الثانية	١٥٢
١٥	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج	١٧٤
١٦	مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج بعد حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني	١٧٥
١٧	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني	١٧٧
١٨	مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج بعد حساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني	١٧٧

١٩	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التصور البصري ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج	١٨٩
٢٠	دلالة الفروق للمجموعة التجريبية بين متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التصور البصري ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج	١٩٠
٢١	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقائمة التفكير البنائي ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج	١٩٤
٢٢	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لقائمة التفكير البنائي ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج	١٩٥

فـــــهرس الأشكال

الرقم	المـــــحتـــــوى	الصفحة
١	سلسلة التفكير البنائي وغير البنائي	٧٣

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: المقدمة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: مصطلحات الدراسة

سادساً: حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة

نال الذكاء الوجداني اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، ومثل مخرجاً كبيراً لمختلف المشكلات، فعده التربويون علاجاً ناجعاً لحل المشكلات السلوكية والدراسية التي تواجه المدارس بعد أن لمسوا عجزاً في طرق العلاج التقليدية، و مهد لعلماء النفس الإقدام على توسيع مفهوم الذكاء بعد أن ظل زمناً طويلاً محصوراً في القدرات المعرفية، أما الاختصاصيون النفسيون فقد اعتبروه أحد مداخل علم النفس الإيجابي الذي يتبنى تقديراً واعتباراً لطاقات الإنسان وقدراته بعدما كان تركيزه منصباً على دراسة الأعراض المرضية وعوامل الضعف، بالإضافة إلى أن أصحاب العمل وجدوا فيه ضالتهم للنهوض بمستوى إنتاجهم ورفع دافعية موظفيهم بعدما كانوا يعتقدون بأن المهارات الفنية والأكاديمية وحدها هي سبب الإنجاز والنجاح في العمل. فيفول جولمان" فنحن نحتاج إلى الذكاء الوجداني لأنه يسمح لنا بالتعلم في مجالات أساسية هي الثقة بالنفس والتحكم الذاتي والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، والقدرة على إظهار الانفعالات الإيجابية، حتى في الأوقات العصيبة والمواقف الضاغطة، والقدرة على إدارة الانفعالات والقدرة على تأويل المعاني التي ترتبط بالانفعالات في علاقاتنا بالآخرين من خلال التفهم والتعاطف لانفعالاتهم والتواصل الجيد معهم(Goleman,1995).

وبعدما اتضح للمربين والقياديين إسهامات الذكاء الوجداني على كافة الأصعدة، دأبت المؤسسات التربوية والمهنية على تصميم برامج تنمي هذا النوع من الذكاء لدى منتسبيها، ولم تكتف بذلك بل طالبت المدارس بضرورة إدراج هذه البرامج ضمن مناهجها الدراسية جنبًا إلى جنب مع المواد المعرفية التقليدية " يؤكد الباحثون في مجال الذكاء الوجداني على أهمية تغلغل مهارات الذكاء الوجداني في المناهج التدريسية اليومية، التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والحياة(Mayer & Salovey,1997). وفي العقد الأخير كان هناك اهتمامًا غير مسبوق بتطوير واستحداث البرامج الدراسية المتضمنة لقدرات ومهارات الذكاء الوجداني فعلى سبيل المثال نجد شيلنج(1996) Schilling في كتاب مرشد المعلم لتنمية الذكاء الوجداني في إطار مناهج المرحلة الابتدائية، يوصي بضرورة وجود وحدات خاصة للتدريب على الوعي بالذات وإدارة المشاعر واتخاذ القرار وإدارة الضغوط والمسؤولية الشخصية ومفهوم الذات والتواصل والتعاطف مع الآخرين وديناميات الجماعة وحل الصراعات(في منار السواح،٢٠٠٥م).

وتعد مرحلة الطفولة ذات أهمية خاصة في حياة الإنسان ففيها تغرس البذور الأولى لشخصيته، ولأنها تتميز بسرعة الإثارة والانفعال وتلقائية التعبير عن المشاعر، لذا يجب

العناية بالناحية الوجدانية بجانب العناية المعرفية "لأن معظم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال تعزى في جزء منها إلى أنهم تنقصهم القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الوجدانية للآخرين، وأنهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفي بسرعة ودقة إذا ما قورنت بالمعلومات الوجدانية، (خالد عبدالرزاق النجار،٢٠٠٧م: محمود فتحي عكاشة،٢٠٠٥م).

ورغم القناعة والتفهم للمهام الجسيمة التي تقع على عاتق المدرسة، إلا أن ذلك لا يعني تخليها عن دورها في ضرورة الاضطلاع بدور ريادي في تقديم البرامج الوجدانية والاجتماعية لتلاميذها إلى جانب المواد المعرفية " إن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط وتوتر واضطراب علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على درجة تركيزه الجيد للمواقف التعليمية فيقل تحصيله. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بالذات وبقدراته، مما يؤثر على توافقه بشكل عام وعلى مفهومه عن ذاته الأكاديمية(Goleman,1995).

يعالج الذكاء الوجداني هذه المشكلة عن طريق توفير البيئة الآمنة انفعاليا للطلبة من خلال مهارة إدارة الانفعالات التي تمكن الطالب من السيطرة على انفعالاته السلبية، وتحويلها إلى انفعالات سارة عن طريق هزيمة القلق، والتوتر، والاكتئاب، وتحدي النكسات التي يتعرض لها الطالب، مما يؤثر في توجهه نحو التحصيل وتقبل المواقف التعليمية(Goleman,1995). وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن الأطفال الذين تلقوا تدريباً على مكونات الذكاء الوجداني أصبحوا أفضل من الناحية الاجتماعية والتكيفية والوجدانية مقارنة بنظرائهم الذين لم يتلقوا ذلك التدريب(محمد رزق البحيري،٢٠٠٧م).

ويتبين دور الذكاء الوجداني من خلال تعرض الفرد للمشكلات اليومية، فالفرد الذكي وجدانياً يتكيف مع المشاعر السلبية ويعزز من المشاعر الإيجابية وذلك خلال مواجهته المشكلات اليومية، فهو يتقبل الذات والآخرين ويحسن إدارة الذات و الآخرين، فالذكي وجدانياً ونتيجة للانفعال الذي يشعر به يقوم بتبنى بعض أنماط التفكير -كالتفكير الإيجابي أو الواقعي أو المرن أو البناء -(وهذا التحول من الانفعال إلى التفكير هو أحد أبعاد الذكاء الوجداني) التي تيسر حل مشكلات الحياة اليومية ، و ينظر للمواقف والمشكلات بتفاؤل واقعي ويجدها فرصة للاختبار والتعلم ويبحث عن حلول واقعية لمشكلاته ولا يؤمن بالحلول الخيالية والخرافية." إن القرارات اليومية لا تعتمد فقط على المنطق، لكن غالباً هنالك مكونات وجدانية تساعد على صنع القرار الأفضل لكل شخص بصورة فردية، إن هذا المكون الوجداني غالباً ما يكون أقل وضوحاً في عملية اتخاذ القرارات، ولكنه رغم ذلك يكون مرتبطاً بمعرفتنا، فضلاً عن ذلك يمكن أن تعيق العاطفة عمليات المعرفة، ولكنها يمكن أن تساعد في تحديد أولويات عمليات

المعرفة للتركيز على مـــا هـــو مهـــم (Eastcrbrook;Mandler;Simon;As Cited In (Salovey & Pizarro,2003: Briody,Marie,2005,P.9

ومن خلال تفحص بعض المهارات السابقة التي أحدثها الذكاء الوجداني يرى الباحث إنها تتدرج تحت مهارات التفكير البنائي حيث" ثبت أن الأشخاص الذين يمتلكون تفكيراً بنائياً مرتفعاً يستخدمون عمليات معرفية مرنة تعتمد على الواقع لمواجهة مشكلات الحياة اليوميـــة التي تسهل التكيف وتزيد من محاكاة الحلول الفعالة لمـــشكلات الحيـــاة" (Epstein,1998)، ويرى ابستين Epstein أن الذكاء الوجداني عبارة عن قائمة من ســـمات الشخـــصية مثـــل التفاؤل والمثابرة والحماس، كما أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على تكوين وبلورة ســـمات الشخصية لدى الأفراد مثل التكيف، الثقة بالنفس، الدافعية وتقدير الذات، وبناءً على ذلك فإنـــه من المتوقع أن يساهم برنامج الذكاء الوجداني التدريبي المصور في تنمية مهـــارات التفكيـــر البنائي، وهذا أحد فروض الدراسة الحالية التي يحاول الباحث التحقق منه(Epstein,1998).

ونظرًا لأهمية الصور والرسومات في تنشيط الانتبـــاه والإدراك والتـــذكر والتخيـــل والإبداع بخاصة لدى الأطفال فإن البرامج أو القصص التي تكون مطعمـــة بالـــصور تـــصل رسالتها بسرعة ويسر للمتلقي ، " ينصح كثير من خبراء التربية والتعليم بأهمية المزاوجة بين الكلمة والصورة في المراحل المختلفة لتعليم الصغار والكبار أيضاً. وفي مجال الأدب تكـــون الكلمات والأبيات الشعرية والجمل التصويرية المشحونة بالصور أكثر قدرة على إثارة خيـــال القارئ ، (شاكر عبدالحميد: ٢٠٠٥ م). وقد دافعت جراهام (١٩٩٠ م) عن دور الصورة في تنمية قدرة التصور البصري، " ويرتبط التفكير بالصور بما يسمى التفكير البصري، والتفكير البصري كما يعرفه عالم سيكولوجية الفن الجشطلتي (رودلف أرنهيم A.Arnheim): محاولة لفهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة، والتفكير بالصورة يرتبط بالخيال والخيال يـــرتبط بالإبداع والإبداع يرتبط بالمستقبل والمستقبل ضروري لنمو الأمم والجماعات والأفراد(شاكر عبدالحميد ، ٢٠٠٥م). ولأن البرنامج التدريبي المصور المعد لهذه الدراسة يحتوي على العديد من المواقف المصورة ويستعين ببعض الاستراتيجيات التعليمية المعرفية في تقديم البرنـــامج والتي منها إستراتيجية التصور البصري، فإن الباحث يتوقع أن يـــسهم البرنـــامج التـــدريبي المصور في تنمية عملية التصور البصري لدى التلاميذ، وهذا ما نحاول التحقق منه.

ومما لا شك فيه أن استخدام تقنية الحاسوب في عرض برنامج تنمية الذكاء الوجداني يمثل تجاوباً مع النظريات التربوية الحديثة التي تحث على توظيف الحاسوب في عملية التعليم والتعلم من أجل توصيل المعلومة بطريقة ميسرة ومشوقة ، حيث توصلت العديد من الدراسات إلى أن استخدام هذه التقنية في التدريس يرفع من مستوى التحـــصيل واكتـــساب المعـــارف والمفاهيم ويرسخ المعلومة في ذهن التلميذ فقد " أشارت كثير من نتائج الدراســـات المتعلقـــة بتوظيف الكمبيوتر في العملية التعليمية إلى النتائج الإيجابية التي حققها توظيف الكمبيوتر في

رفع درجة تحصيل التلاميذ، واختصار زمن التعليم، وجعل عملية التعليم أكثر متعة وإثـارة، بالإضافة إلى تقليل التكلفة"(عبدالله سالم المناعي،٢٠٠٥ م).

ومع توافر الحاسب الآلي في أغلب المنازل والمؤسسات والشركات والوزارات فإنـه من الأفضل والأنسب أن يتم عرض البرامج الإرشادية والتعليمية كبرنامج الذكاء الوجداني من خلال شاشة الحاسب الآلي مع التوظيف الجيد لإمكاناته الهائلة في سبيل تيسير تنمية الـذكاء الوجداني للأفراد" لا أحد منا يملك الصبر والتحمل اللذين يتصف بها الحاسب الآلي، ولا يمكن لأحدنا أن يكون مصدراً للترفيه بمجرد الضغط على مؤشر يملكه(فأرة الكمبيوتر) في أي وقت ليلاً أو نهاراً، فيقبل جميع الأطفال اطرادا على أجهزة الحاسب الآلي أكثر من غيرهـا مـن الوسائل النفسية أو التربوية المستخدمة، ومع ظهور أنواع جديدة من أجهزة الحاسـب الآلـي المتنوعة فضلاً عن الإمكانية الفائقة لشبكة الإنترنت- يستطيع الحاسب الآلـي تـوفير كافـة الإمكانات الأساسية لتعليم مهارات الذكاء العاطفي فيمكنه تنشيط الأجزاء العاطفية والفكريـة للعقل، وتوفير التكرار المطلوب لتطوير قدرات عصبية جديدة للعقل، وجعل الـتعلم عمليـة تفاعلية بحيث توائم قابلية الطفل للتعلم، وبناء وجدان الطفل النفسي، وتسهم بـرامج الحاسـب الآلي في تنشيط الأجزاء العاطفية (الانفعالية) للعقل من خلال تخـزين الـصور المتحركـة والأصوات والموسيقى وصور الأفلام والألوان والعديد من المواقف المفاجئة(شابيرو،٢٠٠٥).

وبناءً على ذلك تسعى هذه الدراسة لتصميم برنامج مصور فـي الـذكاء الوجـداني باستخدام الحاسوب وقياس أثره على تنمية التصور البصري و مهارات التفكير البنائي لـدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إذ من المتوقع أن يلعب البرنامج التدريبي المـصور دورًا فاعلاً في تنمية الذكاء الوجداني للتلاميذ المندرجين تحته مقارنة بالتلاميذ الذين لم يخـضعوا لهذا البرنامج، ويسهم أيضًا في تنمية التصور البصري و مهارات التفكير البنائي لدى التلاميذ الذين خضعوا لهذا البرنامج.

مشكلة الدراسة

ليس هناك شك في أن الحلول لمعظم المشكلات التي تواجه الفرد تحتاج إلى أن يمتلك الفرد ليس فقط القدرات الفكرية المطورة، بل عليه أن يمتلك مهارات اجتماعيـة ووجدانيـة تتكامل مع المهارات الفكرية لحل المشكلات الراهنة".(أنور فراج،٢٠٠٥م;Pfeiffer,2001) وما من شك في أن تعاظم مشكلات الجرائم والعنف وانتشار الفساد وتفشي الانحلال الخلقي قد دعت إلى نوع آخر من الذكاء كفيل بان يقضي على ما يعكر صفو العيش ويتمثل ذلـك فـي وعي الفرد لعواطفه والسيطرة عليها وتحفيز النفس للتغلب على الإحباطات وفهـم مـشاعر الآخرين وتوطيد العلاقات بينهم لتكون قائمة على الحب والود والتفاهم وهذا ما يطلق عليـه بالذكاء الوجداني، ويشير جولمان (1995) Goleman إلى أهميـة الـذكاء الوجـداني فـي العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيراً وتأثراً.

وبالتحديد فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالذكاء الوجداني:

١. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لبرنامج مصور في تنمية الذكاء الوجداني)، عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين لم يتعرضوا للبرنامج) على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ثانياً: بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالتصور البصري:

١. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ثالثاً: بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالتفكير البنائي:

١. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. هل يختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي مصور لتنمية الذكاء الوجداني، وقياس أثر هذا البرنامج على التصور البصري ومهارات التفكير البنائي، وبصورة أكثر تفصيلاً تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الأربعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج الدراسة.
- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المصور في الذكاء الوجداني باستخدام الحاسب الآلي في تنمية التصور البصري لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.
- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المصور في الذكاء الوجداني باستخدام الحاسب الآلي في تنمية مهارات التفكير البنائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة

تحاول هذه الدراسة التحقق من أثر برنامج تدريبي مصور مستند إلى نظرية مـاير وسالوفي في الذكاء الوجداني باستخدام الحاسوب لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين وقياس أثره على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي.

أ. الأهمية النظرية:

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لموضوع حديث نسبياً على الساحة النفسية- وهو الذكاء الوجداني- إذ أن من التطورات المهمة في مجال دراسة الذكاء هو توسيع مفهوم الذكاء فلم يعد الذكاء تلك القدرة الأحادية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، أضف إلى ذلك أن الذكاء الوجداني يعتبر من المفاهيم المستحدثة التي تنطوي تحت مسمى علم النفس الإيجابي.

٢. لقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية الذكاء الانفعالي وضرورة التوسع في دراسته، فقد أشار ستوفت(Stufft,1996) إلى أن تنمية الذكاء الانفعالي يمكن أن تؤدي إلى خفض معدلات الجريمة ، كما توصل أبراموفتيز(Abrammovitz,2001) إلى نتيجة مشابهة حيث وجد أن برامج علاج مشكلة التسرب من المدرسة تصبح أكثر فعالية عند ما تتضمن عنصر الذكاء الانفعالي(في سامي هاشم،٢٠٠٤م).

٣. تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول أربعة متغيرات هامة لهذا العصر، فمهارات الذكاء الوجداني تسهم في تكيف الفرد مع ذاته ومع الآخرين ، كما يساعد التفكير البنائي على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل جهد أو ضغط ممكن، و يسّهل التصور البصري عملية التذكر، فكلما كان الشيء له صورة سابقة في العقل أصبح تذكره سهلاً، بالإضافةً إلى أن توظيف الحاسب الآلي في التعليم هو ما تدعو إليه الدراسات الحديثة وثبت أن البرامج المعدة بالكمبيوتر هي الأكثر انتشاراً والأكثر فاعليةً.

ب. الأهمية التطبيقية:

١. إن معرفة تأثير البرنامج المصور على مستوى الذكاء الوجداني أو على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي ربما يهيئ أرضية صلبة لمساعدة المربين والآباء والأمهات في مواصلة التربية السليمة للنشء، وربما تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة ومتطورة لبناء برامج مكملة يمتد أثرها لمرحلة المراهقة.

٢. تكمن أهمية هذه الدراسة في إنها جاءت متجاوبة مع المشروع الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والذي أطلق عليه "مدارس المستقبل"، حيث يكون الحاسوب هو الأداة الفاعلة في هذا المشروع من خلال ترجمة المناهج الدراسية في صورة مقررات تعرض بواسطة الحاسوب بدلاً من تدريسها بواسطة الكتب.

٣. من خلال استعراض المشكلات التي طرأت في البيئة المدرسية ، يرى الباحث أن مجرد إسداء النصح والتوجيه للتلاميذ لا يجدي نفعاً، فقد يتأثر التلميذ وقت تقديم النصيحة فقط إلا أن أثرها سرعان ما يزول دون أن يحدث للتلميذ تغييراً في تفكيره وسلوكه ومشاعره، لذا يرى الباحث أن تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني وإدراجها ضمن المقررات الدراسية هي الخيار السليم للتغلب على العقبات التي تحول دون تهيئة المناخ المناسب لعملية التعليم والتعلم بشرط أن تكون البرامج مناسبة وجذابة للعينة المستهدفة، حيث ستشهد السنوات المقبلة اهتماماً

متزايداً ليس فقط بتصميم برامج في الذكاء الوجداني وإنما الإصرار علـــى إدراجهـــا ضـــمن المواد الإلزامية جنباً إلى جنب مع المواد الأساسية الأخرى كالرياضيات والعلوم.

٤. تتجلى هذه الأهمية في الدور الذي يمكن أن تؤديه برامج تنمية الذكاء الوجداني في ميدان التوجيه والعلاج والإرشاد النفسي، حيث تفتقد المؤسسات التربوية العربية البرامج التي تنمي القدرات الوجدانية للتلميذ، وقد تمثل أدوات الدراسة الحالية(مقياس الذكاء الوجداني المـــصور، برنامج التدريبي المصور لتنمية الذكاء الوجداني، قائمة التفكير البنـــائي للأطفـــال، مقيـــاس التصور البصري للأطفال) إثراءً للمكتبات العربية.

مصطلحات الدراسة:

١. **الذكاء الوجداني:** تتبنى الدراسة الحالية التعريف الآتي:

الذكاء الوجداني هو قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين مـــن خـــلال تعابير الوجوه وتفهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم –التعاطف– وقدرتـــه علـــى توظيـــف انفعالاته لتحسين التفكير، وقدرته على تمييز الانفعال الواحد بتعـــدد المواقـــف وإدراكـــه للتحولات بين الانفعالات، وقدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

٢.**التفكير البنائي:** تتبنى الدراسة الحالية تعريف إبستين (1998) Epstein:

و هو قدرة الفرد على التفكير بطريقة تحل المشكلات اليومية بأقل قدر من التوتر.

أو هو الدرجة التي يكون فيها التفكير التلقائي مساعداً على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل درجة من التوتر.

٣. **التصور البصري:** تتبنى الدراسة الحالية التعريف الآتي:

نشاط عقلي يشابه الخبرة الحسية المدركة وذو خاصية بصرية يقترن باستحضار الذاكرة لتمثيلات غير لفظية للأحداث والأشياء العيانية والأماكن والأفراد من الماضي في غيـــاب المثيرات الحسية.

٤. **البرنامج التدريبي المصور:**

مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهام التي صـــممها الباحـــث، والتـــي اشـــتملت على(٢٠) جلسة تدريبية تضمنت قدرات الذكاء الوجداني الأربعة لماير وسالوفي وهي(إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، استخدام الانفعال لتسهيل التفكير، فهـــم الانفعـــالات، إدارة الانفعالات).

حدود الدراسة

– تنحصر حدود الدراسة بالتالي:

حدود مكانية: مدارس التعليم الابتدائي بمملكة البحرين.

حدود زمانية: العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

حدود بشرية: يتراوح العمر ما بين ١١سنة إلى ١٢سنة لتلاميذ المرحلة الابتدائيـــة بمملكـــة البحرين.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الرقم	العنوان
أولاً	**الذكاء الوجداني**
١	المقدمة
٢	مفهوم الذكاء الوجداني
٣	نموذج القدرة(ماير وسالوفي) للذكاء الوجداني
٤	أهمية برامج تنمية الذكاء الوجداني
٥	بعض برامج تنمية الذكاء الوجداني
٦	هل تحدث نسبة الذكاء الوجداني فروقاً في التعلم
٧	الطريقة الفاعلة في تطبيق التعلم الوجداني في المدارس
٨	الطرق الفعالة في تنمية الذكاء الوجداني
٩	الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية الذكاء الوجداني
١٠	الذكاء الوجداني في المدرسة
ثانياً	**التفكير البنائي**
١	المقدمة
٢	مفهوم التفكير البنائي
٣	التفكير البنائي الجيد و التفكير البنائي الرديء
٤	أبعاد التفكير البنائي
٥	العقل المنطقي والعقل التجريبي(المتصل بالخبرة)
٦	نظرية الذات التجريبية المعرفية
٧	كيف يعمل كلا العقلين، التجريبي(المتصل بالخبرة) والمنطقي
٨	الدليل على وجود العقل التجريبي(المتصل بالخبرة)
٩	انحرافات التفكير
١٠	كيف تجعل تفكيرك راشداً
١١	تغيير العقل التجريبي(المتصل بالخبرة)
١٢	قياس التفكير البنائي
١٣	التفكير البنائي في المدرسة
ثالثاً	**التصور البصري**
١	المقدمة
٢	مفهوم التصور البصري
٣	النظريات المفسرة للصور العقلية
٤	مفهوم الوضوح
٥	المفاهيم المتداخلة والمرتبطة بالتصور البصري
٦	المقارنة بين التصور البصري وبعض المصطلحات
٧	أبعاد التصور البصري
٨	قياس التصور البصري
٩	توظيف التصور البصري في المدرسة
رابعاً	**التدريس بواسطة الحاسوب**

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: الذكاء الوجداني

المقدمة:

لم يعد في الإمكان في ظل ما يشهده العالم من تحولات اجتماعية ومعرفية واقتصادية وثقافية أن تظل المناهج التعليمية أسيرة للماضي دون أن ينالها التغيير والتطوير، فزيادة التوترات داخل الأسرة ونطاق العمل، وتعاظم المشكلات السلوكية في المدرسة، وارتفاع حدة الاضطرابات النفسية لبعض الأفراد، وتعثر بعض الأفراد الأذكياء أكاديمياً في مسيرة حياتهم العملية حتّم على التربويين أن يعيدوا النظر في النظام التعليمي القائم، فلن يجدي نفعاً في ظل هذا المناخ المتوتر والمتأزم الاكتفاء بتدريس المواد المعرفية التقليدية كالرياضيات والعلوم ونحوها في مدارسنا، فنشأت حاجة ماسة للاهتمام بالبرامج الاجتماعية والوجدانية، إذ أن من أهداف هذه البرامج التخفيف أو القضاء على حدة التوترات، وضبط الانفعالات وتفهم انفعالات الذات والآخرين، وتكوين نظرة إيجابية نحو الذات والآخرين والتعامل مع الضغوط الحياتية والمدرسية بهدوء، وبتحقيق هذه الأهداف يصبح المناخ المدرسي مناسباً لتلقي التعليم.

" مما لا شك فيه أن الإنسان يحتاج لنمو متكامل من شتى النواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية، لكن ما هو شائع هو التركيز على الموضوعات الأكاديمية بخاصة في المدرسة وترك الموضوعات الوجدانية لتكون من نصيب الأسرة وبقية مؤسسات المجتمع المدني " (إبراهيم السمادوني،٢٠٠٧م). ويعبر هذا التوجه عن فصل الموضوعات الأكاديمية عن الموضوعات الوجدانية والاجتماعية، في حين أن الكثير من الدراسات توصلت إلى أن الموضوعات الوجدانية والاجتماعية ساهمت كثيراً في تهيئة البيئة الصفية للتعلم عن طريق خفض المشكلات السلوكية التي تحدث من قبل بعض التلاميذ.

ولقد سارعت المجتمعات الغربية إلى إدخال البرامج الاجتماعية والوجدانية ضمن المناهج المدرسية، نظراً لما تلعبه هذه البرامج من دور في خفض المشكلات السلوكية المنتشرة في المدارس والإسهام في رفع التحصيل الدراسي على أن لا تقتصر على وقت معين فقط أو مرحلة معينة، وإنما تتواصل البرامج وتقدم جنباً إلى جنب مع بقية المواد الأخرى" إن هذا التحول الجديد بإدخال وإدماج برامج التعليم الوجداني بالمدارس الأمريكية في المناهج الأكاديمية قد يبدو للوهلة الأولى متغيراً لا أهمية له مع التحصيل الدراسي وأنها صممت بهدف التدخل لمعالجة بعض العيوب في المهارات الاجتماعية التي تعزز ظهور مشاكل الطفولة المتأخرة والمراهقة، ولكن هذه البرامج التداخلية صممت كسلسلة ممتدة طوال سنوات الدراسة لتحقيق النضج الوجداني وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعي وتهيئة العقول لتلقي العلم والمعرفة في طريق تحقيق النجاح والسعادة(فاطمة وهبة،٢٠٠٦م

Association,1996;) وتهتم هذه البرامج التداخلية بتنمية عناصر التفكير الإيجابي، وأسس التفكير المنطقي مثل الأمل والتفاؤل والمرونة والتدفق وتأكيد الذات وتقبل الآخر والتحكم في الاندفاعية(فاطمة وهبة، ٢٠٠٦م).

إننا في حاجة ماسة إلى التعليم الوجداني لما يسببه الإهمال في هذا النوع من التعليم في تنشئة جيل يعاني من العدوانية واللامبالاة والقلق والتشتت والانسحاب من المواقف الحياتية ولا يقف الضرر عند هذا الحد، وإنما يزداد بانتقال مثل هذه السلوكيات من الطفل إلى رفاقه أو من الآباء إلى الأبناء عن طريق التقليد(خيري المغازي عجاج،٢٠٠٢م).و تبين البحوث والخبرة في المرحلة الحالية أن تنمية الجوانب الاجتماعية والوجدانية أمر ضروري إذا أردنا أن نحسِّن التمدرس في العالم العربي. وهناك تفاهم متزايد بين المربين قوامه أن تعلم الأطفال الاجتماعي والوجداني من أعمال المدرسة التي ينبغي أن تزكيه(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ومن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني التي حظيت باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة هي البرامج التي سعت إلى تنمية الذكاء الوجداني، والسبب في تبني العديد من المؤسسات تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني هو أهمية هذه البرامج في خفض حالات الاضطراب وإضفاء حالة من الاستقرار والتكيف، بالإضافة إلى أنها أقل تأثرا بالعوامل الوراثية مقارنة بالذكاء العقلي،" لعل أهم ما في الذكاء الوجداني، هو ما يتعلق بتدريبه وزيادته في السلوك، فالذكاء الوجداني بعكس الذكاء العقلي يتصف بعدد من المهارات التي يمكن تعلمها واكتسابها بيسر، وقد توصلت الكثير من الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات أو المهارات يمكن تنميتها من خلال كثير من الأساليب، وقد كان أحد أهم أسباب اهتمام الباحثين السيكولوجيين بالذكاء الوجداني، هو عجز اختبارات القدرات العقلية في التنبؤ بشكل واضح بنجاح الفرد في مختلف مواقف الحياة، وأهمها المجال الاجتماعي والمهني. وقد توصلت الدراسات على أن المهارات الاجتماعية والوجدانية يمكن أن يكون لها اثر كبير على النجاح في الحياة من ذلك الأثر الذي يكون للقدرة العقلية، ويمكن القول بطريقة أخرى أن التمتع بقدر كبير من الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية حاصل الذكاء المعرفي الذي يقاس بالاختبارات المقننة(شابيرو،٢٠٠٥ م).

إن تنمية المهارات الوجدانية تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسئولية وتأكيد الذات، ومتفتحة ومتعاونة، والقادرة على فهم الآخرين، والقادرة على حل المشكلات والقادرة على ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر(Goleman, 1995). فقد أكد سالوفي وزملاؤه (Salovey , 2003)على أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني أكثر قدرة على التكيف والتوافق مع التغيرات البيئية من حولهم، وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة، فالذكاء الوجداني يسيطر على العمليات العقلية الجارية ويوجهها ويرتب أولوياتها، كما أن العوامل الانفعالية هي التي تيسر التواصل

الاجتماعي بين الأفراد فهي لغة عامة بين البشر تتجاوز حدود اللغة المنطوقة، وتهيئ الفرد للتوافق مع بيئته" (Salovey , 1999).

والذكاء الوجداني يبدأ تنميته وتربيته من المنزل، حيث يتعلم الأطفال مهارات التعامل مع مشكلات الحياة من خلال تفاعلهم مع الوالدين، حيث يساعدانه على تحديد وعنونة انفعالاته، واحترام وتقدير مشاعره، والبدء في الاتصال والتفاعل الاجتماعي وهذه تعد المعرفة الانفعالية الأساسية للفرد، إلا أن الآباء قد يخطئون في تربية وترقية تلك الانفعالات ويتجاهلون مشاعر الأطفال وهذا ما يلقي العبء على المناهج الدراسية للقيام بدورها في هذا المجال من خلال الفنون التقليدية والتقدمية والأدب القصصي ودراسة الشخصيات العامة والتاريخية فيما يسمى بالتربية الانفعالية للأبناء(Mayer & Salovey,1995).

ورغم التفهم للمسؤليات الجسام التي تقع على عاتق المدرسة، إلا أنه لا يعني بأي حال صرف النظر عن البحث عن طرق وإجراءات تدعم فكرة ضرورة اضطلاع المدرسة بدور ريادي في تقديم البرامج الوجدانية والاجتماعية لتلاميذها بجانب تقديمها الموضوعات الأكاديمية، فيقول جولمان: أن تعليم مهارات الذكاء الوجداني وإدخاله ضمن المناهج الدراسية يتطلب إحداث تغييرات شاملة في المناهج الدراسية، وتحسين العلاقة بين الحياة والمدرسة. (إبراهيم السمادوني،٢٠٠٧ م).

وتجدر الإشارة إلى أن برامج تنمية الذكاء الوجداني آخذة في التوسع والازدهار والتطوير من قبل المهتمين بالاستثمار البشري، وأنه لا غنى ولا مفر من تبنى المدارس لهذه المناهج سواء قدمتها في صورة مقررات إلزامية على التلاميذ أو من خلال برامج تنمية القيم المدرسية في المجتمع، ومن المتوقع أن يشهد المستقبل القريب اهتماماً متزايداً في برامج تنمية الذكاء الوجداني من قبل المدارس حيث ستعده من صميم أولوياتها التي يجب أن لا تغفل عنها.

مفهوم الذكاء الوجداني

في الآونة الأخيرة شاع مصطلح الذكاء الوجداني، ونظراً لحداثته أجريت حوله العديد من الدراسات والبحوث لأهداف عدة : بعضها لتأصيله، والبعض الآخر لاستنتاج علاقته ببعض متغيرات الشخصية، حيث بحثت بعض الدراسات في دوره الفعال على مسرح الحياة، بينما قامت دراسات أخرى بإعداد برنامج لتنميته لدى الطلاب، واختلاف هذه التوجهات نتج عنه تعريفات متعددة، منها ما هو متشابه ومنها ما هو متباين، والآن يحاول الباحث استعراض بعض التعريفات الخاصة بالذكاء الوجداني مستشهدين بآراء المدرستين، مدرسة القدرة، ومدرسة النماذج المختلطة من أجل التوصل لتعريف لهذه الدراسة.

من خلال التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الوجداني، يعتبر ماير وسالوفي هما أول من قاما بوضع تعريف له،"وحرصت نظرية ماير وسالوفي(١٩٩٠م) على تأكيد ذكائية الذكاء الوجداني ووفقاً لهذا التصور صاغ ماير وسالوفي باكورة تعريفات القدرة الأولية للذكاء الوجداني، وتتضمن هذا التعريف مكونين فقط؛ الأول، هو المعالجة العامة للمعلومات

الوجدانية، ويشير الثاني؛ إلى تحديد المهارات اللازمة في تلك المعالجة، فجاء مصاغاً على النحو التالي(نوع من معالجة المعلومات الوجدانية، التي تتضمن تقويم الوجدان داخل الشخص نفسه، ولدى الآخرين، والتعبير الملائم عن الوجدان، وتنظيم الوجدان على نحو تكيفي، من شأنه أن يحسن المعيشة)"(عادل هريدي،٢٠٠٣م; Mayer,2001) .

وفي عام (١٩٩٣) أشار ماير وسالوفي بأن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي والذي يتضمن ،قدرة الفرد على مراقبة وإدراك انفعالاته الخاصة، وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما، وتوظيف هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله(Mayer & Salovey, 2001)، ويدخل هذا التعريف ضمن الأعمال المبكرة أيضاً لماير وسالوفي فيما يختص بالذكاء الوجداني. لكن هذا التعريف وصفه البعض بالغموض لأنه ركز على ملاحظة وتنظيم الانفعالات وأهمل التفكير عن الشعور.

ثم قام كل من "ماير وسالوفي" بعمل تنقيحات صححت هذه المشكلات وصاغا تعريف آخر للذكاء الوجداني في عام (١٩٩٧م)" بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقيمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسراً، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني".(Mayer & Salovey, 2001).

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 قراءات إشارات الوجه غير اللغوية، وربما التمييز بين التعابير الصادقة وغير الصادقة مثلاً، ولكنه منخفض القدرة في تنظيم انفعالاته والتعبير عنها، مفهوم القدرة يشير إلى توقع انتشار الأفراد اعتدالياً على طرفي منحنى القدرة (عثمان الخضر،٢٠٠٢). إضافة إلى أن هذا التعريف كما يشير "ماير وسالوفي" يجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، ويركز على القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات، والتفكير فيها.

وهذا التعريف قسم الذكاء الوجداني إلى أربعة أبعاد أو جوانب وهي:

١. إدراك الانفعالات بدقة، وتقيمها والتعبير عنها: وتشمل تحديد والتعبير عن انفعالاتنا وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم.

٢. توظيف الانفعالات في تسهيل التفكير: فالانفعالات تستطيع تقودنا نحو التفاؤل ونستخدمها لتحسين الذاكرة.

٣. فهم وتحليل الانفعالات: وتتضمن القدرة على وصف الانفعالات بكلمات، وفهم الانفعالات وتوليفاتها.

٤. إدارة الانفعالات: وتتضمن بقاء المشاعر مفتوحة وتنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الوجداني.

وفي سياق تبني نموذج القدرة ، قامت علا عبدالرحمن(٢٠٠٥م)، في دراستها التي استهدفت أطفال الروضة بتعريف الذكاء الوجداني- باعتباره مجموعة من القدرات- بأنه: قدرة الطفل لتعرف مشاعره الخاصة، ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، وكيفية إدراك تلك المشاعر من خلال التنظيم والتحكم في الانفعالات متمثلاً في تحكمه في غضبه، وقدرته على تأجيل اشباعاته العاجلة، والتعاطف مع الآخرين من خلال قدرته على تعرف مشاعرهم، وإدارة النزاعات المختلفة.

أما خيري عجاج(٢٠٠٢م) فعرفه، بأنه" عدد من القدرات مثل القدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، فالقدرة التي تجعل التفكير ميسراً، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني.

وعرف إسماعيل إبراهيم(٢٠٠٢م) الذكاء الوجداني: هو القدرة على خلق نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، وتشمل النواتج الإيجابية البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة.

ويرى كوبر وسواف(Cooper & Sawaf(1997: بأنه القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعال لقوة وفطنة الانفعالات بوصفها مصدراً للطاقة ،والمعرفة والتأثير في الروابط الإنسانية.(سامي هاشم، ٢٠٠٤م;Cooper & Sawaf,1997).

ما سبق يمثل تعريفات الذكاء الوجداني للباحثين الذين يرون أن هذا الذكاء هو عبارة عن مجموعة من القدرات ، وبالتالي يتضح أن هؤلاء الباحثين تبنوا نموذج القدرة الذي يتزعمه ماير وسالوفي، أما النموذج الآخر الذي يعبر عنه بالنماذج المختلطة والذي يتزعمه بار-أون وجولمان فيرون أن الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات أو الكفاءات أو القدرات غير المعرفية ، وسيقوم الباحث باستعراض بعض التعريفات التي تتبنى النماذج المختلطة.

فعرف جولمان (Goleman, 1995) الذكاء الوجداني بأنه: قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، و على تحفيز ذاته ،و على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين بشكل فعال.(Goleman,1998)

ويتضمن المفهوم الذي تبناه جولمان نموذجاً يتكون من خمسة مجالات تندرج تحتها (٢٥) كفاءة هي:

١. الوعي بالذات: ويشمل الدراية الانفعالية، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالذات.

٢. تنظيم الذات: ويشمل التحكم الذاتي،الصدق، يقظة الضمير، القدرة على التكيف، التجديد.

٣. حفز الذات(الدافعية): وتشمل الإنجاز،الالتزام،المبادأة، التفاؤل.

٤. التعاطف: ويشمل فهم الآخرين،تطوير الآخرين، التوجه نحو الخدمة،تنوع الفعالية، الوعي السياسي.

٥. المهارات الاجتماعية: وتشمل التأثير، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، تحفيز التغيير، بناء الروابط، التعاون والمشاركة، إمكانات الفريق.

على الرغم من أهمية رؤية جولمان في إظهار قدرات خارج الذكاء الأكاديمي، وعلى الرغم من مبالغته في إظهار القدرة التنبؤية للمفهوم، فإن تعريفه ومفهومه للذكاء الانفعالي لم يكن مفيداً بدرجة كبيرة، فما أنجزه جولمان هو توجيه النظر نحو أوجه القصور في التوجه نحو الذكاء الأكاديمي فحسب كمؤشر على النجاح في الحياة، والتأكيد على أهمية قدرات متعددة وصفات أخرى، كما أنه ركز في أبعاده على بعض خصائص الدافعية مثل الحماسة والمثابرة بدلاً من تركيزه على الانفعالات(زينب رزق، ٢٠٠٣م).

و قام العالم "بارون"Bar-On بطرح سؤاله" لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم"؟ وخلص بارون بعد استعراضه للتراث السيكولوجي إلى بعض الخصائص التي تمكن من النجاح في الحياة، وحددها في خمس مجالات يندرج تحت كل مجال عدة عناوين فرعية هي:

١.المهارات داخل الشخصية- الذكاء الوجداني البينذاتي- *Intrapersonal* ويشمل على: الوعي الانفعالي بالذات ، احترام الذات، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات.

٢. المهارات البينشخصية الذكاء -الوجداني البينشخصي- *Interpersonal EI* ويشمل على: التعاطف، المسئولية الاجتماعية، العلاقات البينشخصية.

٣.التكيف *Adaptability* ويشمل: اختبار الواقع، المرونة، حل المشكلات.

٤.ضبط الضغوط*Stress Management* ويشمل: تحمل الانضغاط، السيطرة على الدفعات.

٥.المزاج العام *General Mood* ويشمل: التفاؤل، السعادة، الخصائص الحيوية /الاجتماعية.

ومن ثم صنف "بارون" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات التي تمثل خليطا من المعرفة لمجابهة الحياة بشكل فعال، وهذا النوع من الذكاء يأخذ صفة وجدانية لتميزه عن الذكاء المعرفي.

وتوصل "بارون" إلى أن الذكاء الوجداني: هو مجموعة من القدرات غير المعرفية – الانفعالية والشخصية والاجتماعية- والكفاءات والمهارات التي تؤثر على القدرة العامة للفرد ليتكيف مع متطلبات البيئة و ضغوطاتها.

فالذكاء الوجداني لدى بار_اون هو عبارة عن تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية و يمكن قياسه بالتقرير الذاتي يتضمن المجالات الخمسة السابقة ويسمى قائمة نسبة الذكاء الوجداني(EQI) (Bar-On,2001)

وقد تأثر "بارون" بنظرية جاردنر، إذا احتل الذكاء البينذاتي والذكاء البين شخصي صدارة مكونات الذكاء الوجداني، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة بنظرية وكسلر

في الذكاء بوصفه جماع مقدرة الفرد للتصرف بغرضية والتفكير بمنطقية، والتعامل مع البيئة بفعالية(عادل هريدي، ٢٠٠٣م).

أما الباحثان فيكتور دوويتش ومالكولم هـيجس Victor Dulewicz & Malcolm Higgs الرائدان في الذكاء الوجداني بالمملكة المتحدة اللذان حللا نفسيات وسلوك آلاف الأفراد و وطورا سلسلة من أدوات تقييم الذكاء الوجداني ، فيعرفان الذكاء الوجداني بأنه مفهوم يتضمن إنجاز الفرد لأهدافه من خلال القدرة على إدارة مشاعره وعواطفه، ليكون حساساً لما تثيره تأثيرات الناس، ولموازنة دوافعه ومناضلته لبلوغ هدفه بالسلوك الواعي والأخلاقي (Dulewicz & Higgs,1999).

كذلك يعرف مدثر سليم(٢٠٠٣م) الذكاء الوجداني" بأنه قدرات ومهارات قد تكون موجودة لدى الشخص وقد تكون غير موجودة ولكن يمكن اكتسابها وتنميتها وتدريب النفس عليها.

أما في دراسة فاروق السيد عثمان ومحمد عبدالسميع رزق (١٩٩٨م) فقد عرفاه : "بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيقين لانفعالات الآخرين ومشاعرهم ، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني أو تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

ويرى عادل هريدي(٢٠٠٣م) في دراسته حول الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية بأنه: " مجموعة كبيرة من الإمكانات ، والكفايات ، المهارات غير المعرفية ، والتي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات وضغوط البيئة".

أما رشا عبدالفتاح الديدي،(٢٠٠٥م) فعرفته بأنه : " قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيدا وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانيا وتحقيق نجاح في الاتصال بالآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس والآخرين والعالم المحيط".

وترى فوقية راضي(٢٠٠٢م) بأنه: القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها وتوظيف المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله.

ويرى الباحثان عصام محمد وكمال أحمد(٢٠٠٣م) أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية، وانفعالات الآخرين ومشاعرهم والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها، وتوظيف المعرفة الانفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الانفعالي

والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم.

أما منى سعيد أبو ناشي(٢٠٠٢م) فعرفته بأنه : " قدرة الفرد بتعرفه على مشاعره وكيفية إدارة تلك المشاعر مع دفع لذاته والتعاطف مع الآخرين وكذلك قدرته في التعرف على مشاعرهم".

إن التحليل الدقيق لمعظم هذه التعريفات يوضح أنها متشابهة في كثير من الجوانب، فتعريفات الذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من المهارات والسمات لا تخلو من إشارة إلى أنه قدرة ما في جانب آخر، كما أن معظم التعريفات أسست على أفكار سالوفي وماير وجولمان في هذا المجال(سامي هاشم، ٢٠٠٤م).

من خلال العرض السابق يتضح وجود اختلاف بين فريقين، الأول ينظر للذكاء الوجداني كقدرات، والفريق الآخر ينظر له كسمات ومهارات، إضافة إلى أنه من خلال متابعة الباحث لبعض الدراسات لاحظ عدم تبنيها لأي من النموذجين، ويرى الباحث أن هذا الإجراء قد ساهم في توسيع مفهوم الذكاء الوجداني و أحاطه بهالة من المفاهيم الإيجابية في علم النفس، و أن ربط كل سمة إيجابية بالذكاء الوجداني وجعلها تنطوي تحت عباءته قد يفقده مصداقيته، لذا يرى الباحث أن نموذج القدرة يعتبر هو النموذج الأكثر تحديدا ووضوحاً لمفهوم الذكاء الوجداني.

ويرى إبستين (Epstein,(1999 أن الذكاء الانفعالي EQ مجموعة من القدرات العقلية تساعد الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين وفهمها، وتؤدي في النهاية إلى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره الخاصة، ويضيف أنه قدرة عقلية وليس مجرد انفعالات، وأنه قدرة الفرد على فهم ماذا تعني هذه الانفعالات، ولهذه القدرة مظهران يتضمن الأول الفهم العقلي للانفعال، بينما الثاني يتضمن وصول الانفعال إلى النظام العقلي للتمهيد للآراء والأفكار المبتكرة (سامي هاشم، ٢٠٠٤;Epstein,1999).

ويعاب على النماذج المختلطة والتي في مقدمتها نموذج جولمان وبار-أون أنها وسعت كثيراً من مفهوم الذكاء الوجداني وجعلته كمظلة لجميع المفاهيم الإيجابية للشخصية، كما يتضح جلياً في أبعاد الذكاء الوجداني وتفريعاتها لدى كل من جولمان وبار-أون ، فهذه المفاهيم: التفاؤل، السعادة، الوعي السياسي، اختبار الواقع ،الصدق، يقظة الضمير، التجديد، المبادأة ينظر لها كمتغيرات في الشخصية وليس كقدرات، فهي أبعد ما تكون أن تدخل كأبعاد للذكاء الوجداني.

ولقد استحدث جولمان نظرية جديدة مزج فيها خصائص أخرى، كالدافعية، والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الوجدان، فقدم نموذجاً مختلطاً يمكن اعتباره نظرية في الشخصية اعتماداً على السمات(سحر علام، ٢٠٠١م).

ومن خلال ما سبق سيتبنى الباحث تعريف الفريق الأول وهو فريق القدرة والذي يتزعمه ماير وسالوفي، فالتعريف الخاص بهذه الدراسة، أن الذكاء الوجداني هو قدرة الطفل. على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين من خلال الوجوه وتفهم مشاعر الآخرين (التعاطف)، وقدرته على توظيف انفعالاته لتحسين تفكيره، وقدرته على تمييز الانفعال الواحد بتعدد المواقف وإدراكه للتحولات بين الانفعالات، وقدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

النماذج المفسرة للذكاء الوجداني

هنالك نموذجان رئيسيان قاما بتفسير الذكاء الوجداني واجتهدا كثيراً في بيان المفهوم والأبعاد وهما: نماذج القدرات العقلية , Mental Abilities ومن أنصاره ماير وسالوفي وكروس Mayer & Salovey & Caruso ، والنماذج المختلطة Mixed Models K ومن أنصاره بار-أون وجولمان Bar-On & Goleman.

ولأن الباحث يتبنى نموذج القدرة فسيكتفي بعرض نموذج : ماير وسالوفي

نموذج القدرة

يعرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقيمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسراً، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني.

يتزعم هذا الاتجاه ماير وسالوفي وكروس، ويتبنى أنصاره فكرة أن الذكاء الوجداني هو قدرات وليس سمات أو مهارات ويتكون هذا النموذج من أربع قدرات هي:

١. إدراك الانفعال والتعبير عنه وتقويمه *Perception, Appraisal, And Expression Of Emotion*

تعتبر هذه القدرة هي حجر الأساس ونقطة البداية لتشكل الذكاء الوجداني عند الفرد، فالذي لا يستطيع إدراك وتحديد مشاعره والتعبير عنها بالطبع لا يستطيع استيعاب وتوظيف وإدارة المشاعر، فهذه القدرة تبنى عليها بقية القدرات، فيتبين أن هذه القدرة هي المحور الرئيسي الذي تدور حوله جميع القدرات الأخرى.

تمثل هذه القدرة أعظم أساس أولي لاستقبال والتعبير عن الانفعالات بصورة غير لفظية، فتعبيرات الوجه مثل السعادة والحزن والغضب والخوف يمكن إدراكها عموماً في جميع الأفراد. وأن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة في وجه أو صوت الآخرين يوفر نقطة بداية حاسمة من أجل التقدم أكثر في فهم الانفعالات(Mayer, Caruso, & 2000 Salovey,).

وتختص هذه القدرة بدقة ومعرفة وإدراك الانفعالات المختلفة لدى الذات وللآخرين، والذين يتميزون بهذه القدرة يستجيبون للآخرين وللبيئة بشكل جيد .

ويتضمن هذا الفرع اهتماماً خاصاً وإدراكاً للانفعالات ، فالإدراك الوجداني يتمثل في فك شفرات الرسائل الانفعالية والتسجيل والانتباه للانفعالات التي تظهر من خلال تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، يختلف الأفراد في قدرتهم على الإدراك الانفعالي ، فالمصابين بالالكسي ثايميا Alexithymia أي العجز عن التعبير عن النفس، مثل هؤلاء الأشخاص يفتقرون للكلمات التي تعبر عن مشاعرهم، ومن ثم يبدؤون كأنهم بلا مشاعر على الإطلاق، ولديهم صعوبة في التمييز بين مختلف الانفعالات، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن الالكسي ثايميا Alexithymia تمثل قصوراً في معالجة المعلومات الانفعالية ومن ثم في خبرة الوعي بالانفعال (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000: Mack-Allen,Jenette,2005).

وتتضمن هذه القدرة العديد من القدرات الفرعية ، فالقدرة على تمييز والتعبير عن المشاعر بدقة والحاجات المرتبطة بتلك المشاعر، والقدرة على وعي الذات وهي إدراكك لمشاعرك الخاصة كما تحدث، القدرة على التمييز بين التعبيرات الصادقة والمزيفة، القدرة على تثقيف نفسك عاطفياً من خلال تمييز وتسمية مشاعر محددة بالنسبة لك وللآخرين. والقدرة على التواصل ومناقشة هذه المشاعر بصورة مباشرة وواضحة(Mayer, 2000 ,Caruso, Salovey).

ويختص هذا الفرع بالدقة التي من خلالها يمكن للأفراد التعرف على الانفعال والمحتوى الانفعالي، إذ يتعلم الأطفال منذ الصغر كيفية التعرف إلى حالاتهم الانفعالية، وتلك التي لدى الآخرين، وكذلك التمييز بين تلك الحالات. وعلى سبيل المثال يمكن أن يميز الأطفال الرضع التعبيرات الوجهية لوالديهم في وقت مبكر والاستجابة إلى تلك التعبيرات. كما أن الطفل في أثناء فترة النمو يصبح أكثر دقة في التعرف إلى إحساساته الجسدية والعضلية والبيئة الاجتماعية المحيطة به، في حين يستطيع الشخص الناضج مراقبة مشاعره الداخلية بدقة، ويمكن تمييز المشاعر لدى الآخرين، ونحو المواضيع الأخرى أيضاً. فخلال نمو الطفل، فإنه يعزو مشاعره للموضوعات الحية وغير الحية. وهذا التفكير التخيلي للطف قد يساعده في مبدأ تقييم ما يدور في داخله ويطبقه على الآخرين(Mayer, & Salovey, 1997).

وفي هذه القدرة يتم تمييز مشاعر الآخرين من خلال الوجوه، التصاميم الفنية، اللغة، الصوت، الموسيقى، القصص، فمثلا يتم إدراك الوجدان في الوجوه من خلال تحديد الانفعال التي تظهر على تعبيرات الوجه، أما إدراك الوجدان في الموسيقى فيتم تحديد انفعال من خلال سماع الموسيقى والأصوات ، وإدراك الوجدان في التصميمات الفنية يتم تحديد الانفعال من خلال فهم التصميمات الفنية والألوان والخطوط والأشكال، وإدراك الوجدان في القصص يتم تمييز المشاعر الصادقة من المزيفة من خلال القصص التي يسمعها الفرد أو التي يعايشها مع الآخرين.

إن إدراك مشاعر الآخرين قد يكون إدراكاً غير لفظي أو إدراك بالتعاطف، ففي الإدراك غير اللفظي قد يتعرف الفرد على المشاعر من خلال تعبيرات الوجه أو التصميمات

الفنية أو الأشكال، أما التعاطف فيدرك ويتفهم الفرد الحالة النفسية للأشخاص الآخرين، فالطفل عند ما يرى والده يبتسم فإنه يبادله الشعور فيبتسم، وإذا رأى أخيه يبكي فلأنه يتفاعل مع حالته فتراه أما يبكي أو يحزن أو يحاول تهدئته، فهذه الحالة تعتبر خبرة تعاطفية لدى ذلك الطفل(أمل حسونة،٢٠٠٦م).

إن التعاطف مهارة إنسانية ومن توجد لديه يكون قادراً على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إليه.

ويمثل إدراك الانفعالات والتعبير عنها جزءاً من الذكاء الوجداني، فالأفراد الأذكياء وجدانياً يتميزون بدقة عالية تمكنهم من إدراك انفعالاتهم الخاصة والاستجابة لها والتعبير عنها للآخرين. كما أن تلك المهارات تجعل الأفراد قادرين على تقدير الاستجابات لها والتعبير عنها للآخرين واختيار سلوكيات متوافقة اجتماعياً عند الاستجابة لها من أجل تفاعل اجتماعي متوافق، وإقامة علاقات شخصية ناجحة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن إدراك الوجدان يتم من خلال:

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك وتحديد انفعالاته الذاتية من خلال سماعه لبعض المواقف(فمثلاً حينما يفقد التلميذ لعبته ما هي الحالة التي سيكون عليها والتي تتضح من خلال ملامح الوجه).
- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك وتحديد انفعالات الآخرين كالصديق بعد سماعه لبعض المواقف(فمثلاً عند ما تسرق لعبة صديقك فكيف ستكون تعبيرات وجه صديقك).
- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على تفهم مشاعر الآخرين ومساعدتهم والتخفيف من آلامهم ومشاركتهم مشاعرهم –التعاطف– (حينما أرى صديقي حزين أشاطره الحزن).

٢ . التيسير الانفعالي للتفكير أو توظيف العواطف *Emotional Facilitation Of Thinking*

تختص هذه القدرة بالاهتمام بتوضيح فعالية الوجدان في المعرفة، أي تأثير الانفعال في الذكاء وتركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويغير المعرفة، حيث تكسب هذه القدرة الفرد على وصف الإحداث الانفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للأحداث المختلفة التي يمر بها الفرد، أي أن هذه القدرة توضح كيف أن الانفعالات تؤثر على النظام المعرفي وإمكانية توظيفه لحل المشكلات والاستنتاج وصنع القرار وتحديد القرارات الصحيحة(Mayer, & Salovey, 1997).

ويعمل الانفعال بوصفه نظام تنبيه بصورة أساسية منذ الولادة، وعلى سبيل المثال نجد أن الطفل يبكي عند حاجته إلى الحليب، كما نجده يضحك استجابة للابتسامات في وجه والديه. لذلك تعمل الانفعالات منذ البداية للدلالة على التغيرات المهمة في الفرد وفي بيئته المحيطة به (Mayer, & Salovey, 1997).

وعندما يمر الفرد في مرحلة النضج، نجد أن انفعالاته تبدأ في تشكيل أسلوب تفكيره وتحسينه من خلال توجيه انتباه الفرد إلى التغيرات الهامة في الفرد وفي بيئته المحيطة به. ومثال على ذلك نجد أن الطفل يصاب بحالة من القلق على واجباته المدرسية في أثناء جلوسه لمشاهدة التلفاز، وكذلك المعلم يصبح أكثر اهتماماً بالدرس الذي يحتاج إلى تدريسه في الغد، ولأن المعلم ذو تفكير أكثر تطوراً، يعمد إلى استكمال الدرس قبل اهتمامه بمتعته الشخصية (Mayer, & Salovey, 1997).

وتعمل الانفعالات كمنبهات، فخوف الطالب من الرسوب يستدعي ذلك الاهتمام بالدراسة والمذاكرة، كما أن مدير الشركة الذي يشعر بالقلق لعدم زيادة مبيعاته يجعله يغير تفكيره ليقوم ببعض الحملات الإعلامية للترويج لمنتجاته.

وتضمن هذه القدرة توليد الانفعالات عند الحاجة لتحسين فهم انفعالات مشابهة. فربما يولد الأطفال المشاعر خلال أنفسهم كي يضعوا أنفسهم موضع الآخرين، ولبعض الأشخاص طلاقة في المشاعر، مثلما أن للبعض طلاقة لفظية تمكنهم من توليد كلمات بسرعة وكفاءة. هذه الطلاقة الانفعالية ربما تمكنهم من توليد الانفعالات، والتفكير المرتبط بالانفعالات بسرعة وكفاءة، مما يسمح لهم بفحص فوري واقعي للمشاعر وخصائص تلك المشاعر، وعند الشخص البالغ ، تساعد القدرة على توليد المشاعر في التخطيط، فهي قد تمكن الفرد ما الذي يشعر به من يدخل مهنة جديدة، أو يواجه نقداً اجتماعياً(مثلاً) هذه التوقعات قد تساعد الفرد في اتخاذ قرار ما إذا كان سيتقدم لوظيفة معينة أم لا، ويخطط لمواجهة نقد اجتماعي بطريقة مناسبة، وهكذا(Mayer, & Salovey, 1997).

والانفعالات تغير المعارف بإعطائها صفة إيجابية عند ما يكون الشخص سعيداً، وصفة سلبية عند ما يكون الشخص حزيناً، وهذه التغيرات في المزاج تجبر النظام المعرفي على النظر إلى الأشياء من رؤى مختلفة. وتسمى هذه العملية بملازمة الحكم للمزاج Mood-Congruent Judgment فالمزاج الجيد يؤدي إلى تفكير متفائل، في حين يؤدي المزاج السيئ إلى تفكير متشائم، وبالتالي يؤدي التغير في المزاج إلى النظر للأمور من رؤى مختلفة، ومن ثم التفكير في المشكلة بعمق أكبر وبطريقة أكثر إبداعية(Mayer, & 1997 Salovey,).

إن تأرجح الانفعال قد ييسر من توليد خطط مستقبلية عديدة من خلال رؤية الأشياء من رؤى مختلفة، وبالتالي تؤدي بالأفراد ذوي المزاج المتقلب إلى التفكير في نتائج ممكنة وأكثر تنوعاً عند التفكير في المستقبل، وإلى توليد خطط مستقبلية كثيرة لأنفسهم، ومن ثم يصبحون أفضل تهيؤاً للاستفادة من مزايا الفرص المستقبلية، وعلى سبيل المثال يمكن للفرد توقع كيفية حصوله على وظيفة جديدة أو مواجهة انتقادات اجتماعية بقوة مشاعره، وهذه المشاعر المتوقعة يمكن أن تساعد الفرد على اتخاذ قرار بقبول الوظيفة أو تقبل النقد (1997 Mayer, & Salovey,).

من الممكن أن يسهم الوجدان في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، والمزاج الحزين يساعد على التفكير الاستدلالي وفحص البدائل المتاحة، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات، ويعتقد سالوفي وآخرون بأن الانفعالات التي تشير إلى خطر، مثل الحزن، والخوف، والخزي، والشعور بالذنب، تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلية وتركيزاً ومنطقية. مما يساعد على تقبل الأخطاء في حل بعض المشكلات ، أما مشاعر الغضب والفرح فمن الممكن أن تولد حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه للتفاصيل اللازمة لحل الموقف، لذا فإن الانفعال، سواء أكان ساراً أم غير سار، من الممكن أن يساهم إيجابياً في ترشيد التفكير، على افتراض اعتداله(عثمان الخضر، ٢٠٠٢م).

لا شك أن الحالات الوجدانية تلقى استجابات مختلفة فقد تيسر السعادة التفكير الاستدلالي أو الابتكار فيما ييسر الحزن القدرة على حل المشكلات، ويتضح كيف تؤثر الانفعالات على التفكير.

إن الانفعالات يمكن أن تيسر الفاعلية المعرفية بعدد من الوسائل حيث أنها توجه الاهتمام إلى مشكلات تستحق أولوية كبيرة وتخلق أنماط مختلفة لمعالجة المعلومات. ويمكن للأفراد أن يستفيدوا من تقلبات المزاج لرؤية المواقف من منظور مختلف وتوليد خطط مستقبلية عديدة، كما تستخدم الانفعالات لتحفيز الأداء وتقييمه في مهمات فكرية معقدة (1997 ,Mayer, & Salovey).

القرارات اليومية لا تعتمد فقط على المنطق، لكن غالباً هنالك مكونات وجدانية تساعد على صنع القرار الأفضل لكل شخص بصورة فردية، إن إدراكنا للأولويات الوجدانية التي نمتلكها هو الذي يقودنا ويحدد طريقنا تجاه أنشطة ومواقف وأناس محددين أو يبعدنا عنهم. إن هذا المكون الوجداني غالباً ما يكون أقل وضوحاً في عملية اتخاذ القرارات ،و لكنه رغم ذلك يكون مرتبطاً بمعرفتنا، فضلاً عن ذلك، بينما يمكن أن تعيق العاطفة عمليات المعرفة، ولكنها يمكن أن تساعد في تحديد أولويات عمليات المعرفة للتركيز على ما هو مهم ، في الواقع الشعور الإيجابي يقرن مع القدرات التي تسهل الإبداع ومرونة المعرفة، و الدافعية للعمل ، واتخاذ القرارات الفعالة. (Briody,Marie E,2005).

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن توظيف العواطف أو التيسير الانفعالي للتفكير ، يعني قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على توظيف الانفعال في تحسين التفكير أو تأثير الانفعال على تحسين التفكير أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة، في المدرسة (عند ما تنخفض درجاته) أو في البيت(عند ما يتنازع مع أخيه) أو على مسرح الحياة(عند ما تسلب بعض حاجاته).

٣. فهم الوجدان

يتعلق هذا الفرع بالقدرة على فهم الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية.

وتبدأ المعرفة الانفعالية في مرحلة الطفولة، وتتطور خلال مراحل الحياة مع ازدياد مستوى فهم تلك المعاني الانفعالية. فعند ما يميز الطفل بين الانفعالات يبدأ بتصنيفها وإدراك العلاقات بين التصنيفات، فالطفل يبدأ في التمييز بين الحزن والغضب مثلاً وبين الحبَ والكراهية، كما أن الطفل يتعلم تلقائياً ما يعنيه كل شعور في إطار العلاقات مع الآخرين، فالوالدان يعلمان أطفالهما الاستدلال الانفعالي بطريقة ربط الفعل بالموقف، وعلى سبيل المثال: قد يعلم الوالدان طفلهما الربط بين الحزن والفقدان عن طريق مساعدته على إدراك أنه حزين بسبب بعد أفضل صديق عنه.(Mayer, & Salovey, 1997).

ويتميز هذا المستوى بالقدرة على تسمية الانفعالات وإدراك العلاقة بين تلك التسميات، فيعلم الأفراد كلمات مثل حزن وضيق واشمئزاز يمكن أن تتجمع كمصطلحات مرتبطة بالانقباض.

ويتضمن هذا البعد القدرة على تفسير المعاني الانفعالية فيبدأ الطفل تعلم ما الذي يعنيه كل انفعال وشعور، كما يتم في هذا البعد تحليل الانفعالات إلى أجزاء وتفهم احتمالية الانتقال من شعور إلى آخر، فالغضب يمكن أن يشير إلى الغيظ وبعد ذلك يتحول إلى رضا أو إلى شعور بالذنب تبعاً للظروف المحيطة(Salovey,1997).

إن الفرد الناضج يبدأ في إدراك أن هناك انفعالات متناقضة ومركبة ومتولدة في ظروف معينة، ويتعلم الطفل أنه من الممكن أن يشعر بكل من الحب والكراهية تجاه الشخص نفسه، ومن المحتمل أيضاً عند هذا المستوى من النمو أن يدرك الطفل توليفات الانفعالات، إذ يمكن النظر إلى الرهبة في بعض الأحيان بوصفها مزيجاً من الخوف والدهشة، والأمل مزيجاً من التفاؤل والثقة، ويشمل فهم الانفعالات وتحليلها القدرة على تمييز التحول في الانفعالات، إذ تميل الانفعالات إلى أن تظهر في سلاسل نموذجية. فالغضب يمكن أن يشتد إلى الغيظ، بعد ذلك يتحول إلى رضا أو إلى الشعور بالذنب تبعاً للظروف المحيطة(Mayer, & 1997. Salovey,).

ومن فوائد هذه القدرة(فهم الوجدان) إنها تبين مدى قدرة الفرد على تطبيق المعرفة في الواقع اليومي، وتتضح من خلال قدرات أربع هي:

أ- فهم خليط من المشاعر: وهي القدرة على التعرف على العلاقات بين الكلمات والمشاعر والعلاقات بين المشاعر ذاتها.

ب- فهم التقدم في المشاعر: توضح مدى فعالية الفرد في تقديم تفسيرات لزيادة حدة أو درجة شعور معين، فمثلاً إذا زاد الغضب

ج- فهم الانتقال بين الانفعالات: مدى فعالية الفرد في فهم المشاعر المعقدة، وفهم المشاعر البينية بين شعورين.

د- فهم نسبية الانفعالات: إمكانية أن يفهم الشخص نسبية المشاعر لدى شخصين يحدث بينهما صراع معين.

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن فهم الوجدان يعني:

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على فهم الانفعالات المختلفة: (أن يعرف سبب الغضب والنتائج المترتبة عليه).

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك التحولات بين الانفعالات ، كالتحول من الحزن إلى السعادة.

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف(كدرجة الغضب تختلف من موقف لآخر)، فمثلاً الخوف من الظلام يختلف عن الخوف من الاختبار.

- فهم بعض الانفعالات المعقدة كالحب والخجل والانقباض.

٤. إدارة الانفعالات

تتعلق هذه القدرة بالتنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري، ويشتمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين ، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب مثلاً، أو القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر. وتسهم المعرفة الانفعالية أيضاً في تنظيم الانفعال، ومع ذلك يبقى على الأفراد أن يكونوا أولاً منفتحين على خبرة المزاج والانفعال، ثم الممارسة إلى أن يصبحوا ماهرين في السلوكيات التي تدفع إلى المشاعر المطلوبة(Mayer, & Salovey 1997.).

يرى ماير أن الفرد يتعلم شيئاً ما عن مشاعره إذا أصغي إليها ، وفي أثناء نمو الطفل فإن والديه يعلمانه عدم التعبير عن مشاعر معينة- الذهاب إلى غرفته إذا غضب، بالتدرج يتعلم الطفل تلك الانقسامات بين المشاعر والأفعال، ويبدأ الطفل في تعلم فصل الانفعال عن السلوك، كما يعلم الوالدان الطفل استراتيجيات ضبط الانفعال كالعد من واحد إلى عشرة عند الغضب وكنتيجة لذلك يتعلم الطفل التعبير عن الانفعال حين يكون ذلك ملائماً (Mayer, & Salovey,1997)

إن التنظيم الواعي للوجداني يظهر من خلال قدرتين هما:

- إدارة المشاعر الذاتية: تحمل الفرد للمشاعر والانفعالات المختلفة، وخاصة السلبية، وتقبل الانفعال وإدارته باستقلالية عن كونه ساراً أو كدراً.

- إدارة مشاعر الآخرين: إمكانية تقويم الفرد لوجدان الآخرين، فهذه القدرة تتيح للفرد إمكانية النفاذ إلى الأفكار والمشاعر التي تخلق الوجدان والمزاج(علا عبدالرحمن، ٢٠٠٥م).

وتعد القدرة على مساعدة الآخرين في تعديل حالاتهم المزاجية مهارة من مهارات الذكاء الوجداني، إذ يعتمد الأفراد على شبكاتهم الاجتماعية لتزويدهم بمصدات عملية وانفعالية ضد أحداث الحياة السلبية، إضافة لذلك يكتسب الأفراد إحساساً بالكفاءة والقيمة الاجتماعية من خلال مساعدة الآخرين في الشعور بشكل أفضل، ومن خلال مساهمتهم في إدخال البهجة إلى

قلب شخص محبوب، وإن قدرة إدارة خبرات الآخرين الانفعالية تؤدي كذلك دوراً هاماً في إدارة الانطباع والإقناع. والأفراد القادرين على إدارة انفعالات الآخرين بفعالية، هم أفضل قدرة على العمل لتأييد قضية اجتماعية وبناء شبكات اجتماعية داعمة وصيانتها (فتون خرنوب، ٢٠٠٣م ;Salovey,Woolery,Mayer,2001).

يرى سالوفي وآخرون (Salovey,1993) أن القدرة على تنظيم الذات من الممكن أن تمتد لمساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم، وتأتي هذه القدرة على شكل تخفيف آلام شخص لديه مشكلة نفسية، أو الإصلاح بين طرفين، وهي مهارة لازمة للاختصاصي النفسي، كما تظهر أيضاً في القدرة على جذب الآخرين وإعطاء انطباع إيجابي عن الذات، كما هي الحال لدى القياديين كعضو البرلمان مثلاً(عثمان الخضر، ٢٠٠٢م).

هذا الفرع يعتبر انعكاساً منظماً للمشاعر.

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن إدارة الوجدان تعني:

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالاته الذاتية (تهدئة مشاعره). ومشاعر من حوله
- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالات الآخرين (تهدئة مشاعر من حوله وإدارة نزاعاتهم).

ومما تقدم "تمثل نظرية ماير أول نموذج علمي محكم عن الذكاء الوجداني، توفر أسس الذكاء الوجداني، حيث توفر فيها الأساس الفلسفي فقد اعتمد منظروها على تعريفات كل من دارون-سبينوزا للانفعالات والمشاعر وتوفر فيها الأساس الفسيولوجي العصبي والمتمثل فيما يعرف بالإدراك أو الإحساس المصاحب، والتي تبين إمكانية معرفة المفحوص للأحاسيس المصاحبة للانفعال معين، وتوفر هذه النظرية الأساس النفسي الاجتماعي، حيث يوفر الذكاء الوجداني للفرد إمكانية إدارة وجدانه ووجدان الآخرين، وتوفر هذه النظرية معنى عالمياً للذكاء الوجداني، فكما يشير سترنبرج، إن عمليات التفكير والوجدان بما يحتويان عليه من معاني تتميز بالعمومية في كل الثقافات وإن اختلفت الصور الظاهرة لهذه المعاني"(فؤاد الدواش ،٢٠٠٤م).

وفيما يلي وصف لنموذج ماير وسالوفي

جدول(١) نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني

القدرة الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف على الانفعالات	الإدراك، والتقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	١- التعرف على انفعالات الذات. ٢- التعرف على انفعالات الآخرين،والأشياء (التصاميم، اللوحات، الأصوات....الخ ٣- التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها. ٤- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.
توظيف الانفعالات	تسهيل الانفعالات للتفكير	١- توظيف الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. ٢- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر. ٣- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. ٤- توظيف المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.
فهم الانفعالات	فهم وتحليل الانفعالات، وتوظيف المعرفة الوجدانية	١- تسمية الانفعالات، والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. ٢- تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات(مثلاً: الحزن يعني فقدان شيء). ٣- فهم الانفعالات المركبة (مثلاً: الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف)، والمتناقضة (لجمع بين حب وكره شخص ما). ٤- 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	١- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة. ٢- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي. ٣- ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين (مثلاً: وضوحها، أحقيتها) بشكل تأملي. ٤- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.

(Mayer & Salovey, 1997).

أهمية برامج تنمية الذكاء الوجداني

تمتد جذور الذكاء الوجداني إلى حركة التعليم الفعال في الستينات، حيث كان الاعتقاد بأن الدروس السيكولوجية يمكن تعلمها بشكل أفضل إذا اشتملت على خبرة مباشرة، وقد حولت حركة التعلم الوجداني مصطلح التعلم المؤثر إلى تعلم التأثير ذاته، ويرجع الدافع لانتشار هذه الدورات إلى برامج الوقاية في المدارس التي تستهدف كل منها حل مشكلة محددة(التدخين لدى المراهقين – إدمان المخدرات – العنف – التسرب من التعليم)، وقد وجد بعض الباحثين في مؤسسة جاردنرW.T.Gardner أن هذه البرامج أكثر تأثيرا عند ما تكون دروسها حول الكفاءات الوجدانية والاجتماعية، ولإيجاد حلول لمشاكلهم الاجتماعية والوجدانية(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ولقد برزت أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في التعلم الأكاديمي على نحو أقوى في ضوء الاستبصارات الجديدة المستمدة من علم نفس الأعصابNeuropsychologicall فكثير من عناصر التعلم تقوم على العلاقات والمهارات الاجتماعية والوجدانية الضرورية للتنمية الناجحة للتفكير ولأنشطة التعلم(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م; Brendtro,Brokenleg,And Van Bockern,Perry,1996).

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثرها على بعض المتغيرات النفسية والمعرفية، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية برامج تنمية الذكاء الوجداني، كدراسة علا عبدالرحمن(٢٠٠٥م) التي توصلت إلى دور برنامج الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الابتكاري ، ودراسة أسماء الصرايرة(٢٠٠٣م) التي توصلت إلى دور برنامج الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات، ودراسة محمد رزق البحيري(٢٠٠٧م) التي توصلت إلى دور برنامج الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية(العدوان، الانطواء، الكذب)، ودراسة صفاء البحيري(٢٠٠٧م) التي توصلت إلى دور الذكاء الوجداني في تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

إن لبرامج التعلم الوجداني أهمية كبيرة في خفض المشكلات السلوكية، فقد قام روندي براون Ronde Brown(2003) بدراسة بعنوان" أثر برنامج في التعلم الوجداني لضبط الممارسات غير التربوية داخل الصف الدراسي"، وهدفت إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج الوجداني في ضبط الممارسات غير التربوية مثل(مشكلة الاعتداء بالضرب من الطلاب، والتخريب، والعنف، والعدوان داخل الصف الدراسي)، وكشفت النتائج عن تطور وتقدم ملحوظ في سلوكيات الطلاب، بالإضافة إلى اكتسابهم مهارات اجتماعية جديدة، كالاعتماد على النفس والتحكم الذاتي وساعدتهم في حل مشكلاتهم(نجوى حسن علي،٢٠٠٧م).

وقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية الذكاء الوجداني وضرورة التوسع في دراسته، فقد أشار ستوفت Stufft(1996) إلى أن تنمية الذكاء الوجداني يمكن أن تؤدي إلى خفض معدلات الجريمة حيث أن أسباب الجريمة تكمن في الاندفاعية وعدم التحكم في الغضب

ونقص التعاطف، كما توصل أبراموفتير Abrammovit إلى نتيجة مشابهة حيث وجد أن برامج وعلاج مشكلة التسرب من المدرسة تصبح أكثر فعالية عند ما تتضمن عناصر الذكاء الوجداني"(في سامي هاشم ٢٠٠٤م).

ويتضح دور القدرات الوجدانية من خلال ما أشار إليه كوبر Cooper(1997) من أن العواطف أو الانفعالات تلعب دوراً مهماً في بناء الثقة لدى الأفراد في مجال العمل، لذلك اتجه الباحثون كما أشار Schulman(1995) في الآونة الأخيرة إلى دراسة الانفعال والذكاء الوجداني بهدف تحقيق استراتيجيات جوانب إيجابية مثل توفير الوقت، واستثمار الجهد، وتوجيه الطاقة الوجدانية نحو تحقيق نتائج أفضل، واتخاذ قرارات فعالة في أماكن العمل(في إبراهيم السمادوني،٢٠٠١م).

وتستهدف التربية الوجدانية مساعدة التلاميذ على تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية والتكوينات المعرفية التي تمكنهم من أن يصبحوا أكفاء على نحو شامل اجتماعياً وجدانياً أو أكاديمياً وجسمياً بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه المجالات أو الجوانب(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤).

وتتضح أهمية الذكاء الوجداني كذلك في أن جميع الحجرات الدراسية تضم متعلمين ذوي مستويات مختلفة من حيث الإنجاز والحاجة، ومع التسليم بالحركة التي تنادي بأهمية الدمج نجد المعلم يواجه تباينا متزايدا في قدرات التلاميذ على ضبط سلوكهم والتفاعل مع الآخرين والتواصل معهم، وفي تلك الحجرات الدراسية التي تضم أطفالا من ذوي الحاجات الخاصة يمكن أن تكون برامج الذكاء الوجداني حيوية ومساندة لنمو جميع الأطفال(صفاء البحيري،٢٠٠٧; Elias And Tabias,1990)

إن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلم من فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياته، والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهماته الحياتية، كالتعليم وتكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية اليومية، والتكيف مع مطالب النمو المعقدة، وهي تضم الوعي بالذات، وضبط الذات، والعمل تعاونياً، ورعاية الذات والآخرين، وهذا يرسخ أهمية توظيف الجهود التربوية لغاية تعميم مهارات الذكاء الوجداني عبر المواقف الصفية، واستثمارها لتنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، فضلاً عن تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية والتكوينات المعرفية للطلبة، التي تتيح لهم تكوين مفهوم ذات يتسم بالصحة والكفاية على نحو شامل وجدانياً واجتماعياً وأكاديمياً وجسمياً بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه المجالات أو الجوانب التي تحققها تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة(جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م).

ورغم أن البعض يدعي أن التربية الخلقية تكفي وتغني عن التربية الاجتماعية الوجدانية إلا أن التربية الاجتماعية الوجدانية تختلف عن التربية الخلقية " معظم برامج التربية الخلقية تنمي مجموعة من القيم والمداخل التوجيهية التي تستهدف وتؤدي إلى سلوك مسئول. غير أن التربية الاجتماعية الوجدانية وما يبذل بها من جهود تتعدى الاهتمام بالسلوك المسئول

وإن اهتمت به. إن جهود هذه التربية تؤكد بدرجة أكبر على أساليب التعلم النشط وعلى تعميم المهارات عبر المواقف، وعلى تنمية مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي وحل المشكلات والتي يمكن تطبيقها على كثير من المواقف. وفضلاً عن ذلك فإن التربية الاجتماعية الوجدانية تستهدف مساعدة التلاميذ على تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية والتكوينات المعرفية التي تتيح لهم أن يصبحوا أصحاء أكفاء على نحو شامل- اجتماعيا، ووجدانيا، وأكاديميا، وجسمياً، بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه المجالات أو الجوانب(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ويقول جولمان لقد جلست مع تلاميذ الصف الأول الإعدادي منفرداً بعيداً عن المسؤولين في المدرسة وقلت لهم: أعرف أنهم يدرسون لكم هذه الموضوعات(الاجتماعية والوجدانية)، ولكن هل فعلاً تحدث فرقاً بالنسبة لكم؟ وكان لديهم جميعاً قصص يحكونها عن كيف يستخدمون هذه المهارات في حياتهم، ويقول جولمان لقد وجدوا الطلاب اقدر على ضبط اندفاعاتهم، وأنهم حسنوا سلوكهم، وأن لديهم أفضل المهارات في حل الصراعات وفي معالجة مشكلاتهم بين الشخصية الاجتماعية. وهذا يتسق مع ما يحدث في البرامج الأخرى التي استهدفت محو الأمية الوجدانية(محمد عبدالهادي،٢٠٠٦م).

ولأهمية برامج التعلم الاجتماعي الوجداني " لا بد أن يتم تدريس المهارات الاجتماعية والوجدانية بنفس تنظيم الموضوعات التقليدية حيث أن المهارات الاجتماعية والوجدانية بالرغم من أنها تنمو مع مرور الوقت مثلها في ذلك مثل المهارات الكمية الرياضية إلا أننا نادراً ما نسمع من يقول أن نترك تنمية الاستدلال الكمي على نحو طبيعي بدون تعليم نظامي في حين يرى الكثيرون أن يُترك أمر تعليم المهارات الاجتماعية الوجدانية على نحو حدسي وأن يتم تعلمها من خلال المواد الدراسية(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م). حيث يؤدي الذكاء الوجداني دوراً بالغاً في تزويد المدرس بالقدرة على إدراك مشاعر الطلاب ومن ثم العمل على إقامة علاقات اجتماعية جيدة بينه وبين الطلاب قوامها الاحترام المتبادل وذلك حتى يتمتع المدرس بالعمل على تلبية الحاجات الوجدانية للطلاب لكونها تشكل أهمية كبرى في التنبؤ بردود أفعالهم داخل الفصل تجاه المدرس(طه عبدالعظيم وسلامة عبدالعظيم،٢٠٠٦م)

ولقد أقر مدرس أن تدريسه الواضح للمهارات الاجتماعية والوجدانية يسر له كثيراً التعامل مع الطلاب في فترة بعد الظهر قائلا: تعودت أن أخاف من الصراعات الصغيرة التي تظهر حين يكون كل طالب متعباً ويحتاج أن يندفع إلى حافلة المدرسة. ولقد تجنبت أحياناً المشكلات أو كنت أفرض بسرعة حلي عليهم. وكلا الأسلوبين لم ينجح كثيراً. والآن وأنا أدرس هذه المهارات، فإن الأمر يتطلب مني وقتاً كثيراً لمواجهة هذه الصراعات ويجعلها أقل ضغطاً(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة يتضح أهمية برامج تنمية الذكاء الوجداني، ولكن الأهم أن يتم تعميم هذه البرامج من خلال الأنشطة المدرسية المتواصلة التي

تقدم للتلاميذ، ولا بد من أن تنال مرحلة الطفولة المزيد من هذه البرامج حتى نضمن تخـــريج شخصية سوية قادرة على التكيف مع المشكلات اليومية المدرسية وغيرها.

بعض برامج تنمية الذكاء الوجداني

استطاعت مؤسسة كاسل(Casel) ، والتي تأسست بواسطة دانيـــل جولمـــان وإلـــين روكفلر جروالد للتعلم الاجتماعي – الانفعالي أن تحدد عدداً من الجماعات التي تعمل وتهـــتم في مجال الذكاء الانفعالي، ولديها مكتبة مرجعية في مجال البرامج التعليميـــة المتعلقـــة بـــه، وتبنت ما يتعلق بالتعلم الاجتماعي الوجداني تربوياً ، فضلاً عن توفير شبكة اتصالات لأولئك المهتمين بتحصيل معلومات حول هذه البرامج، وموادها التدريسية، وتقديم استـــشارات فـــي مجال التعلم الاجتماعي الوجداني، وتمكين المتابع من معاينة تلك البرامج وزيارة مواقع تنفيذها في المدارس المختصة بذلك، وتسهيل كافة الترتيبات المتعلقة بـــذلك عـــن طريـــق الموقـــع الالكتروني www.Casel.Org ، ويستعرض الباحث بعـــض بـــرامج الـــتعلم الاجتمـــاعي الوجداني:

١. المدارس العامة في نيوهافن New Haven Connecticus ، The Social Competence Program For Young Adolescents(SCPP-Y)

حددت هذه المدارس مجال ومدى مشروع التنمية الاجتماعية من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويضم مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم ومجالات المعرفـــة المترابطة والتي تشكل أساس النمو والسلوك(جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م).

وأهداف هذا المشروع أن يتعلم التلاميذ بحيث:

- يكتسبون قاعدة معرفية مع مجموعة من المهارات وعادات العمل والقيم اللازمة لعمل لـــه معنى طوال الحياة.
- يشعرون بأن لديهم دافعية للإسهام على نحو مسئول وخلقي في جماعـــة زملائهـــم، وفـــي الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.
- ينمون إحساسا بقيمة الذات وجدارتها، وأن يشعروا بالفاعلية وهم يـــضطلعون بمـــسئوليتهم اليومية وبالتحديات.
- يكونون مهرة اجتماعيا ولديهم علاقات موجبة مع الأقران والراشدين.
- يندمجون في ممارسات سلوكية إيجابية وآمنة وتقي الصحة.

ولتحقيق هذه النواتج تتضافر هيئة العاملين بالمدرسة من مدرســـين وغيـــرهم مـــن الآبـــاء وأعضاء المجتمع المحلي ليوفروا فرصا تربوية تحقق ما يأتي:

(أ) تحسن إدارة الأطفال لذاتهم، وحل المشكلات، واتخاذ القرار ومهارات التواصل.

(ب) تغرس القيم الاجتماعية والاتجاهات نحو الذات والآخرين في العمل.

(ج) تثقيف وإعلام التلاميذ عن الصحة والعلاقات، والمسئوليات المدرسية المجتمعية وأنشطة النمو الاجتماعي تحسن وتنمي التواصل والمشاركة في جماعات تعاونيـــة، وضـــبط الـــذات وجدانياً، والتعبير المناسب أو حل المشكلات بطريقة تتسم بالتدبر وحسن التفكير وعدم العنف.

وهذه المهارات والاتجاهات والقيم تشجع بصفة عامة وعلى نحو أشمل مدخلا تأمليا يتسم بالاستعداد للتعلم في جميع مجالات الحياة وجوانبها. وهي في إيجاز تنمي المعرفة والمسئولية والرعاية والاهتمام.

٢. برامج مدرسة (Lake Placid):

وهي مدرسة داخلية في نيويورك وتوفر بيئة ذات توجه اسري، وتستهدف تنمية المتعلم ككل، وتكرس جهودها لتحقيق ذلك، إذا يتعلم الطلبة في بيئة ريفية، كلا من المهارات الاجتماعية والوجدانية والعقلية التي يحتاجونها، لتحقيق حياة حافلة خصبة كاملة من التأمل والتفاعل الاجتماعي، وتقدم المدرسة عبر برامجها التعليمية حلولا لما يواجه بعض الطلبة من صعوبة في التوافق مع الرفقة، والمجتمع المحلي، والحياة الأسرية في بيوتهم، وهكذا فأن هذه المدرسة توفر بيئة يتعلم فيها الطلاب تجاوز ما يعترضهم من مصاعب، وتساعدهم على تقبل أنفسهم، وتقبل الآخر المختلف، وتقبل المدرسة طلبة المدرسة الابتدائية وطلبة المدرسة المتوسطة(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٣. برنامج جامعة واشنطن التعليمي:

ويعتمد على منهج تعليمي، يتعلم فيه الطلبة كفاية الوعي بالانفعالات، وكيفية التعبير عنها ، وكفاية السيطرة عليها وإدارتها من خلال مواقف تستلزم التفكر، واستخدام اللغة اللفظية في التعبير عنها، ومنظومة مفرداتها في التعبير عن الكفاية الانفعالية الذاتية، والكفاية الاجتماعية، ومهارات حل المشكلة اجتماعيا، ومهارات اللغة لضبط الذات، ويباشر الفريق البحثي الخاص بهذا البرنامج في جامعة واشنطن، مهمة القيام بالتدريب، وتقديم المساندة المطلوبة لهيئة العاملين في البرنامج التعليمي، وتوفر ورش التدريب للبرنامج مواد خاصة للطلبة الذين لديهم عيوب سمعية، ويركز البرنامج على جميع الصفوف الابتدائية(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٤. برنامج Primary Mental Health Project(PMHP):

وهذا المشروع يمثل عدة برامج مختلفة، تختص بالصحة العقلية، ويتضمن تنمية كفايات انفعالية واجتماعية أكثرها انتشارا يطلق عليها(PHMP)، حيث يكشف أعراض التعرض للمخاطر التي تعزى إلى العزلة الاجتماعية، والعدوان، والإخفاق الأكاديمي، وهذا المشروع يتعاون مع جمعية زملاء الطفل Child Associates، والذين يتلقون معهم مرة في الأسبوع، لمساعدتهم على بناء علاقات إيجابية، والقدرة على مواجهة الحياة، وتفعيل مهارات تعلم اجتماعي ووجداني في سلوكهم، ويتضمن برامج حل المشكلة الاجتماعية التي تضم Enhance الخاص بالأطفال في سن ما قبل رياض الأطفال، فضلا عن تنمية مهارات التفكير الناقد، وهناك برنامج أطفال الطلاق The Children Of Divorce Program ومركزه المدرسة، ويقوم على منهج تعليمي قصير الأمد، ويعد برنامج تدخل خاص بالأطفال الذين يتعرضون لحدث حياتي ضاغط، ولقد حظي بالتحقق من صدقه بحثياً على المستوى القومي،

والجماعات العمرية التي أفادت من هذا المشروع هم في سن ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٥. برنامج Resolving Conflict Creatively Program(RCCP):

وهذا البرنامج مبادرة من المربين لتنمية المسؤولية الاجتماعية، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، ويزود المدرسين بتدريب عميق، ومناهج تعليمية، وتنمية هيئة العاملين ومساندتهم ويقدم ورش عمل للآباء، وينفذ برامج تدريب تتعلق بالقيادة لإداريي المدارس، والهدف العام للبرنامج يتركز في أن هناك اختيارات كثيرة لمعالجة الصراع بعيدا عن السلبية والعدوانية، ويزود البرنامج المتدربين بمهارات توظيف تلك الخيارات في حياتهم الواقعية، فضلاً عن تقديرهم لثقافتهم وثقافات الآخرين، وتمكينهم من لعب دور قوي في خلق عالم أكثر سلاماً وأمناً، ويتعامل البرنامج مع عدة مستويات صفية، مع التركيز على المدرسة الابتدائية والمتوسطة(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٦. حجرة الدراسة المتجاوبة أو المستجيبة The Responsive Classroom:

وتعد حجرة الدراسة المتجاوبة مدخل يحقق التكامل بين تدريس المهارات الأكاديمية والمهارات الانفعالية والاجتماعية كجزء من الحياة اليومية المدرسية، ويترجم البرنامج الرؤية والمعتقدات إلى ممارسات سليمة، وتشكل هذه الممارسة مواقف تعليمية في حجرة الدراسة ينمو فيها التعلم الأكاديمي المستند إلى الذكاء الانفعالي، وتنمو فيها السلوكيات الإيجابية من خلال عمل المدرسين اليومي مع الطلبة، ويضم البرنامج اليومي لقاء الصباح، وتنظيم حجرة الدراسة، والقواعد والعواقب المنطقية، ووقت الاختبار للمواقف، والاكتشاف الموجه، والتقييم وإرسال تقارير للآباء، وتدل الملاحظة والبحث على أن هذه الممارسات تقوي تقدير الذات، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتقلل من المشكلات السلوكية في المدارس الحضرية والريفية، وحجرة الدراسة المستجيبة تضم استراتيجيات تعليمية في تنمية التفكير والتفاعل مع الطلبة، وتشكل أساليب الإدارة الانفعالية ومهاراتها التي تدرس مجموعة من الخطوات أو الوصفات التعليمية ومدخل شامل للتدريس والتعلم والحياة(محمد عبدالهادي،٢٠٠٦م).

٧. برنامج Second Step Violence Prevention Curriculum:

وهذا البرنامج خاص بالمهارات الانفعالية والاجتماعية، حيث يدرس ويعلم الطلبة كيف يغيرون اتجاهاتهم وأنماطهم السلوكية التي تسهم في العنف، وينمي مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة من خلال الوعي بالذات، والتعاطف، وضبط الاندفاع، وحل المشكلات، وإدارة الغضب والسيطرة عليه، وذلك بدروس متعددة الوسائط، المناقشات الصفية، ولعب الأدوار. وللبرنامج دليل أسري يصاحبه، حيث يدرس آباء الطلبة هذا النهج، ليمارسوا ويوظفوا تلك المهارات في تعاملهم مع أبنائهم، ودعم التنفيذ والمساندة للبرنامج، والبرنامج يستهدف الطلبة والمدرسين وآباء الطلبة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف التاسع(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٨. برنامج Social Decision Making And Problem Solving:

يستند هذا البرنامج على منهج تعليمي ينمي الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، ويقي ويمنع العنف وتعاطي المخدرات وما يرتبط بها من مشكلات سلوكية، والمهارات الأساسية التي يقدمها البرنامج تضمن كيف يفهم الطلبة المواقف الاجتماعية، ومشاعر الذات، وقواعد التعاطف، والتهدئة عند الانزعاج أو تحت الضغط ، وخلق أهداف موالية للمجتمع وذات مغزى شخصي، والالتفات إلى البدائل والعواقب التي تتعلق بطرق بلوغ الأهداف، ووضع خطط فاعلة وتنفيذها، والتغلب على العقبات الشخصية وبين الشخصية في الحياة ، ويركز المهج على مهارات الاستعداد(ضبط الذات، والوعي الاجتماعي والمشاركة الجماعية، واستراتيجيات اتخاذ القرار، ومهارات تطبيق الكفايات الانفعالية والاجتماعية، مندمجة في الأكاديميات والمواقف الشخصية وبين الشخصية، وتضم مواد المنهج التعليمي أدلة للآباء وللتدريب، والبرنامج يتعلق بسن ما قبل رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر مع التركيز على المدرسة الابتدائية والمتوسطة(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٩. برنامج النجاح من أجل الحياة Success For Life:

أطلقت أكاديمية لاسال اسم النجاح للحياة أو النجاح من أجل الحياة على برنامج يختص بتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية، مندمج في منهج تعليمي عبر المدرسة كلها، ويتم من خلاله إشباع حاجات الطلبة في هذا المهارات من خلال مبادرات مدرسية متنوعة ومترسخة وجديدة، ولقد تم وضع أهداف السلوك المجتمعي فيه بجهود مشتركة بين مدير الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بها وممثلي الطلبة، ويعمل البرنامج كتوجيه شامل للسلوك المقبول، ويضم البرنامج دروساً في المهارات الانفعالية والاجتماعية، تدرس على نحو صريح في كل مادة دراسية أكاديمية عدة مرات في السنة، ويعالج في كل صف دراسي، والبرنامج فريد في نوعه، من حيث مزجه برامج محددة عبر المدرسة كلها، من خلال استراتيجيات التعلم المستند إلى الذكاء الانفعالي في كل مادة دراسية وموضوع تعليمي(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

١٠. برنامج Preschool Stress Relief Project (PSSRP):

ويختص هذا البرنامج بموضوع الصحة النفسية ومنع تعاطي المخدرات، حيث صمم وطور لغاية توفير تدريب في هذه المجالات، وتقديم استشارات نفسية تستند إلى إدارة الانفعالات، وتوفير مصادر تربوية في إدارة الضغوط، والرعاية المدرسية، ويقدم المشروع تعليماً يستند إلى مهارات المواجهة، في مراحل ما قبل المدرسة، وفي المدرسة الابتدائية للذين يعيشون في بيئات عالية المخاطر لغاية خفض مستوى الضغوط في حياتهم ليتمكنوا من الإدارة الإيجابية لانفعالاتهم، والمشروع يقدم ورش عمل للآباء تختص بأساليب تقليل الضغوط، وتضم المواد التعليمية في هذا البرنامج منهجاً تعليمياً يستند إلى إدارة الصراعات والضغوط،

وشرائط فيديو ومسرحاً للعرائس، وملصقات وأناشيد مغناه، وكتباً وكراسات عمل للآباء، وتتوافر فيه خدمات تدريبية أيضاً(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

١١. برنامج Social Competency Program: School Out Of Reach:

وهذا برنامج شامل متعدد السنوات للصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الخامس، وهو منهج تعليمي طوال العام، ويحتوي على أربعين درساً في ثلاثة مجالات تدور حول الكفايات الانفعالية والاجتماعية، وقد حددها البرنامج بخلق بيئة تعاونية وبناء تقدير الذات، وعلاقات إيجابية مع الآخرين، وحل مشكلات البين شخصية، وتقدم الدروس في البرنامج مرتين كل أسبوع، في صيغة دائرة مفتوحة وتتوافر ورش عمل للآباء أيضاً (سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

١٢. برنامج ابستاين Epstein(1998):

قام ابستاين ببحث بعنوان " التعلم الوجداني والاجتماعي في المدارس الابتدائية: بحثاً عن احتياجات المعلمين والتطوير اللاحق للبرامج التدريبية. ومن خلال الدراسة قام مدرسو الصف الثاني والرابع عشر في المدارس العامة بعمل مسح لتحديد احتياجاتهم التدريبية فيما يتعلق بالتعلم الوجداني والاجتماعي، وقد تم استخدام معلومات المسح لتصميم برنامج تدريبي بهدف تعليم معلمي المرحلة الابتدائية المهارات الوجدانية والاجتماعية، ومساعدة التلاميذ على تمييز مشاعرهم، والتعبير عنها بشكل صحيح، وحل الصراعات بينهم، وتكوين العلاقات مع الآخرين بكفاءة، وأدى البرنامج إلى زيادة مستويات المعلمين من المعرفة والمهارة، فيما يتعلق بتدريس برامج التعلم الوجداني والاجتماعي (سحر علام،٢٠٠١م; Epstein,1998).

هل تحدث نسبة الذكاء الوجداني فروقاً في التعلم:

هناك العديد من الأدلة والدراسات التي توضح أن برامج التعلم الاجتماعي والوجداني فعالة وتحدث أثرا وفروقاً في التعلم، فالذكاء الوجداني على سبيل المثال يتميز بخصائص معرفية وانفعالية واجتماعية تساعد الأفراد على النجاح في الحياة بصفة عامة، والنجاح الأكاديمي بصفة خاصة،" توصلت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط، والصراع يكونون أكثر تحقيقاً وإدراكاً للنجاح في الحياة الأكاديمية أو العلمية، وهذا مما يجعلنا نؤكد على أن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلاب في المؤسسات بات أمراً ضرورياً وهاماً، حيث أنه يؤثر على عملية التعلم تأثيراً إيجابياً ليس فقط عبر مراحل التعليم المختلفة ولكن أيضاً خلال مراحل الحياة العملية، فضلاً عما ينطوي عليه تدريس ذلك المهارات من تأثير كبير على الحياة الدراسية والعملية للطلاب على حد سواء فهي تساعدهم على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، ومن جهة أخرى تكسبهم هذه المهارات الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم (سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم،٢٠٠٦م).

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما مقياس النجاح بالنسبة للطلاب في العملية التعليمية؟ وهل يتركز مقياس النجاح على القدرات العقلية وحدها ؟ والحقيقة أن الأمر لم يعد كذلك حيث ظهرت العديد من النظريات الحديثة التي أضفت مزيد من الأهمية على المهارات الوجدانية ودورها في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب إلى جانب القدرة العقلية، مما يساعدهم على الوصول إلى النجاح الأكاديمي، ومن هنا نستطيع أن نقول بأن نجاح الطالب يعتمد اعتماداً كبيراً على الذكاء الوجداني، ولذلك أصبح من الواجب الآن ضرورة تزايد الاهتمام ببرامج تدريب المدرسين ليصبحوا على قدر كبير من المعرفة والعلم بمكونات الذكاء الوجداني حتى يتمكنوا من تطوير أدائهم داخل وخارج المؤسسة، هذا بالإضافة إلى ضرورة القيام بتدريس مكونات ونظريات الذكاء الوجداني للطلاب في المناهج التعليمية خاصة بعد أن أوضحت نتائج بعض الدراسات أن مهارات الذكاء الوجداني تعد عاملاً هاماً في مساعدة الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي، وأن هناك علاقة موجبة بين ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب وبين عملية التحصيل الأكاديمي (سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم،٢٠٠٦م).

من ناحية تربوية وأكاديمية، يتوقع أن يعاني معظم الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي من ضعف في عنصر أو أكثر من عناصر الذكاء العاطفي(الوعي بالذات والتعاطف وضبط العواطف وغيرها). كما أن معظم الأطفال المتفوقين أكثر قدرة على تنظيم أوقاتهم الدراسية وفهم من حولهم، ويتمتعون بعلاقات جيدة مع مدرسيهم، بما يتيح لهم فرصاً إضافية للاستفادة من هؤلاء المدرسين، كما سيكون هؤلاء الطلبة أكثر قدرة على الاستفادة من التسهيلات المتاحة في المؤسسة التعليمية. ولأن البيت هو المدرسة الأولى لإكساب العواطف النبيلة، فإن تمتع الأبوين بمستوى عالي من الذكاء العاطفي يساعد قطعاً في تأسيس حياة عاطفية غنية للناشئة (جولمان،٢٠٠٠; روبنس وسكوت،٢٠٠٠م).

ويشير باس Pais(1996) من خلال دراسته أن النجاح في المدارس نتج عن إعطاء الطلاب دروساً عبر المنهج في الذكاء الوجداني، هذا بجانب بعض الأنشطة التي تدخل في برامج التربية الاجتماعية والانفعالية والتي تعد من أهم عوامل النجاح في الحياة (في صفاء البحيري،٢٠٠٧)

ولقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث أن المدارس التي تهتم على نحو منظم بتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لتلاميذها يرتفع مستوى إنجازهم الأكاديمي، وكما يرى آدامز وهام Adams & Hamm(1994) أن أصحاب الشركات ورجال الأعمال أدركوا أن الكفاءة الاجتماعية الوجدانية أكثر أهمية من الحصول على أعلى الدرجات العلمية والمعرفة التقنية، لذا كان الاهتمام بحل المشكلات والتفكير المتبصر وتوجيه الذات والدافعية للتعلم خصائص نافعة، وأنه بدون تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية لا يتوقع التقدم في محاربة العنف وتعاطي المخدرات وعدم التسامح وجمود العاطفة نظراً لأن تلك الجوانب الاجتماعية الوجدانية بالفعل مفقودة في نظامنا التعليمي (جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ويشير لام وكيربي Lam & Kirby(2002) إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالذكاء العقليIQ وأنه يرفع الإنجاز إلى درجة أعلى مما هو متوقع خاصة الإنجاز المرتبط بالنواحي المعرفية، بل ربما يحدد الإنجاز الأكاديمي أكثر مما يحدده الذكاء العقلي(في سامي هاشم،٢٠٠٤م).

لقد ظهر جيل جديد من برامج التنمية الاجتماعية والوجدانية يستند إلى بحوث علمية أجريت على نمو الأطفال وعلى الوقاية، وتستخدم في آلاف من المدارس في بعض الدول المتقدمة. ولقد جدد المربون في العصر الحاضر منظورهم والذي يتصف بالمعقولية بأن المدارس التي تهتم على نحو نسقي بتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لتلاميذها يصاحبه ارتفاع مستوى إنجازهم الأكاديمي، وتتناقص المشكلات السلوكية. وتتحسن جودة العلاقات التي تحيط بالطفل ويصبح التلاميذ أكثر إنتاجية، ومسئولية، وأعضاء مساهمين في المجتمع وهذا ما نريده جميعاً. هذا بالإضافة إلى أن العمل في حجرات الدراسة والمدارس التي يتم فيها تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية على نحو نشط مشبع وأكثر إمتاعاً. وكلما أتحنا في مدارسنا مكاناً فسيحاً للإنسانية وآداب السلوك في بيئة التعلم أدركنا أننا نؤدي عملنا كمربين على نحو أفضل (جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ويتساءل جابر عبدالحميد(٢٠٠٤م)، هل في الإمكان تحقيق نجاح أكاديمي ونجاح شخصي بدون تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية؟

ويجيب، ترجح الشواهد الكثيرة أن الإجابة بالنفي. وتدل الدراسات التي أجريت على المدارس الفعالة على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدارس التي قدمت تقارير تثبت نجاحها الأكاديمي، أن لديها عملية نسقية لتنمية التعلم الاجتماعي الوجداني

وكلما نظرنا للأطفال الذين واصلوا التعليم وقارناهم بمن تسربوا نجد أن المدارس وفرت للمجموعة تعلماً اجتماعياً على الأقل من خلال راشد اهتم بهم ورعاهم(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤).

فالتفاؤل مثل الأمل، ينبئ بالنجاح الأكاديمي. فقد أظهرت دراسة أجريت على(٥٠٠) طالب من طلاب الصف الأول جامعي للعام(١٩٨٤م) في جامعة بنسلفانيا، أن درجات الطلبة في اختبار التفاؤل، كانت مؤشر أفضل في التنبؤ بدرجاتهم الحقيقية في الفصل الدراسي الأول، من مؤشر اختبار الكفاءة(SAT)، أو درجات نجاحهم في امتحان نهاية الدراسة الثانوية(جولمان،٢٠٠٠م).

ويستشهد جولمان في كتابه الذكاء الوجداني(١٩٩٥م) بالعديد من الأمثلة التي تبين أهمية مهارات الذكاء الوجداني على مستوى التحصيل الدراسي والأكاديمي، ولقد تعرض لبعض الأشخاص الذين كانوا متفوقين أكاديمياً لكنهم لم يكونوا ناجحين في حياتهم العملية، وهذا مؤشر قوي يثبت أن مهارات الذكاء الوجداني متنبأ وعنصر أساس لرفع مستوى التحصيل الدراسي والعكس ليس دائماً صحيح.

توصلت دراسة كل من Abi Samra(2000)، وفانين(2001)Fannin، فوقية محمد(٢٠٠١م)، وباكر(2003)Paker، ومحمد حبشي(٢٠٠٣م) وآخرون إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي(أحلام حسن،٢٠٠٦م).

الطريقة الفاعلة في تطبيق التعلم الوجداني في المدارس

مع انتشار برامج تنمية الذكاء الوجداني في الآونة الأخيرة، طرحت تساؤلات عدة من قبل التربويين ومؤسسات المجتمع المدني من ضمنها:

- لماذا ندرس الذكاء الوجداني في المدارس؟
- هل يؤثر مستوى الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي؟
- كيف نُدرس الذكاء الوجداني في المدارس ؟

وقائمة الأسئلة تطول، إلا أن الباحث سيتناول الإجابة على السؤال الثالث، أما السؤال الأول فإجابته واضحة من خلال استعراض الباحث لأهمية برامج الذكاء الوجداني، و السؤال الثاني قد تناوله الباحث أيضاً من خلال استعراضه عنوان هل تحدث نسبة الذكاء الوجداني فروقاً في التعلم.

من خلال تتبع الباحث لأدبيات الذكاء الوجداني قام برصد ثلاثة توجهات في طريقة توظيف الذكاء الوجداني في المدرسة.

الأول: يرى أصحابه أن التعلم الوجداني الاجتماعي ليس مهماً بخاصة في مرحلة الطفولة، فهو ينمو مع نمو الإنسان، وأن التعلم الوجداني ليس له مكان في المدرسة، ويجب أن يترك عند الدخول للمدرسة، وتعتبر الأسرة بالدرجة الأولى هي المسئولة عنه، وأن أي جهة أخرى غيرها يجب أن تحاسب إذا ما تبنت التعلم الاجتماعي الوجداني.

الثاني: يرى أصحابه أن التعلم الوجداني الاجتماعي يجب أن يقدم بصورة محدودة جداً في المدرسة من خلال نصائح يقدمها المعلمون لتلاميذهم أو من خلال بعض الأنشطة اللاصفية فقط.

الثالث: يرى أصحابه أن التعلم الوجداني الاجتماعي يجب أن يقدم كمادة بجانب المواد المعرفية التقليدية الأخرى كالعلوم والرياضيات واللغات لأن التعلم الوجداني الاجتماعي يساعد على تحسين بيئة التعلم، وبالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي.

والباحث هنا يتبنى التوجه الثالث لعدة أسباب هي:

١- لقد تغير دور الأسرة في الوقت الحالي، حيث لا يوجد لها الوقت الكافي لتقوم بمهمة التربية الوجدانية الاجتماعية برمتها، فمع ضغوط الحياة أصبحت الأسرة بحاجة ماسة لمن يعنينها على أداء هذا الدور ومن هنا جاءت أهمية مساهمة المدرسة في ذلك، ويقول جولمان في مقابلة معه، دعونا نواجه الأمور بصراحة: لقد تغيرت الطفولة ولم تتغير بالضرورة بطرق استهدفها أي إنسان. وحالة الاقتصاد الآن تتطلب أن يعمل الآباء بجد واجتهاد أكبر ولفترات أطول مما تعودوا على عمله، وهذا يترك لهم وقتاً أقل ينفقونه مع أطفالهم عما كان عليه الحال

عند ما كانوا صغاراً، وتعيش أسر كثيرة في كثير من المناطق السكنية يخافون أن يلعب أطفالهم في الشارع القريب، ناهيك عن الذهاب إلى بيت أحد الجيران، والأطفال ينفقون وقتاً أطول يشاهدون التلفاز أو أمام أجهزة الحاسوب مع إمكانية أن يكون في هذا فائدة ولكن قضاء وقت أطول أمام التلفاز والحاسوب يعني قضاء وقت أقل مع الآخرين، والتغيرات التي طرأت على الأسر مسبب آخر اعتقد أنه حيوي بحيث أن مدارس كثيرة تدرس المهارات الوجدانية(محمد عبدالهادي،٢٠٠٥م). ونتيجة للضغوط الحياتية، وغياب التوافق في الحياة الأسرية اليومية، وترك الأبوين رعاية أطفالهم للآخرين يتجرد الأطفال من شخصياتهم المعنوية وكفاءاتهم. وهذا يوجب على التربويين وضع برامج تنموية لهذه المشكلات، ويعزز الحاجة إلى دروس تعالج الانفعالات وتعمل على تسيير الحياة بصورة أفضل(محمد خوالده،٢٠٠٤م).

٢- الإدعاء بأن بعض المهارات تنمو على نحو طبيعي مع نمو الإنسان يقتضي أن نستغني عن تدريس العديد من المواد،" قد نتفق على أن المهارات الكمية الرياضية مثل مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تنمو على نحو طبيعي. ولكن قلة هي التي تسوق الحجج قائلة بما أن مهارات الاستدلال الكمي تنمو على نحو طبيعي بدون تعليم نظامي، فلا حاجة لتقديم نسقي في الرياضيات. ومع ذلك فهذه هي العبارة التي يتكرر سماعها عن الكفاءة الاجتماعية الوجدانية(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

٣- هنالك من يرى أن التعلم الوجداني الاجتماعي يجب أن يقدم بصورة محدودة جداً في المدرسة من خلال نصائح يقدمها المعلمين لتلاميذهم أو من خلال بعض الأنشطة اللاصفية إلا أن هذه النظرة قاصرة جداً، لأن التعلم الوجداني يحتاج إلى ممارسة وتدريب حتى يصل الإنسان إلى تحقيق بعض مهاراته، " يرى البعض من التربويين أن يقتصر التعلم الاجتماعي- الوجداني على بعض التوجيهات من قبل المعلمين أثناء دروسهم دون الحاجة لوجود برامج معدة سلفاً من قبل مختصين، وهذه النظرة بلا شك قاصرة لا تخدم تهيئة مناخات سليمة للتعلم، وعند التدريب على برنامج التعلم الاجتماعي- الوجداني، نجد أنه يتم عمل منظومة تشتمل على مجموعة من الجهود لتحسين مهارة الحياة والوقاية من المشاكل السلوكية، ولذلك يمكن مساعدتهم بوضع برنامج تعلم اجتماعي- انفعالي من الواقع المدرسي. وحيث أن التلاميذ يرون المدارس كأماكن يمكن من خلالها تحقيق احتياجاتهم الاجتماعية والانفعالية بطريقة مركزة وواعية. فإنهم يهيئون أنفسهم للتعلم الأكاديمي بدرجة أكبر(إبراهيم السمادوني،٢٠٠٧م). ويؤكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1997) أن مجرد عقد ورشة عمل أو اجتماع عام يحضره جميع الأطفال في المدرسة يعتبر غير كاف لتعليمهم مهارات الذكاء الوجداني، فهذا الموضوع يجب أن يتغلغل في المناهج المدرسية اليومية التي تساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم من أجل النجاح في المدرسة والحياة.

٤- إن التحديات والضغوط كبيرة على هذا الجيل، فكثير من المشكلات التي تواجههم في حياتهم يقفون عاجزين عن حلها أو التكيف معها، فالأسرة ليس لديها الوقت الكافي لتعليم الأطفال بعض مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني، كما أن المدارس ليست مهيأة لتحمل هذا الدور، ومن هذه المنطلقات نرى أن تبادر مدارسنا للعب هذا الدور والتي أوضحت التغيرات الاقتصادية والاجتماعية أنها مع التوجه الذي يقود إلى تصميم مناهج التعلم الاجتماعي الوجداني من قبل المختصين وتقديمها في المدارس بجانب المواد التقليدية كالرياضيات والدراسات الاجتماعية ولا شك أن هذا اليوم قادم لا محالة وليس ببعيد على عالمنا العربي.

٥- إن الإحصاءات المقلقة عن التفكك الأسري والاجتماعي والاضطرابات النفسية وعن التسرب من المدارس آخذة في التنامي والقائمة تطول في استعراض المشكلات السلوكية التي انتشرت بين هذا الجيل الحالي، فهل يمكن في ظل هذه الظروف الاكتفاء بتدريس هؤلاء المواد التقليدية فقط؟، إن الإجابة تقتضي المسارعة بكل جد وإخلاص في انتشال هؤلاء من الوحل الذي هم فيه عن طريق تعليمهم بعض المهارات الوجدانية والاجتماعية التي قد تساعدهم في مواجهة المشكلات بكل صبر وأناة.

٦- إن الدراسات في مجال المخ والأعصاب أظهرت دور الوجدان في حياة الإنسان" تبين أن التعبير عن كل شعور حدث في الماضي بطريقة التذكر أو التخيل تصحبه تغيرات في مناطق مختلفة من المخ وحالة الجسم العضوية عن كل شعور من المشاعر"(عبدالستار إبراهيم،٢٠٠٨)، وأن التربية المتكاملة هي التي تحاكي العقل والوجدان معاً، " فمن غير المنطقي أن تظل معظم المناهج التعليمية في مدارسنا تركز تركيزاً أساسياً على الجانب العقلي والمعرفي للطلاب، بينما يتم إهمال الجانب الوجداني الذي يمثل أهمية وفعالية كبرى لتطوير العملية التعليمية في المؤسسة، ولذلك يجب التأكيد على أن الكفاءة الوجدانية والاجتماعية تمثل أهمية في نجاح العملية التعليمية وتؤدي إلى التوافق النفسي للمعلم والطالب إلى جانب الكفاءة الأكاديمية في إدارة المؤسسات التعليمية، فمن المعروف أن الطالب لن يتعلم إذا لم يشعر بالرغبة والدافعية في التعلم على الرغم من تملكه للقدرات العقلية المرتفعة، ونفس الحال بالنسبة للمدرس والمدير لأن المدير أو المدرس لن يقوم ببذل أقصى ما في وسعه وأقصى طاقاته إذا لم يتم الاهتمام بمطالبه واحتياجاته الوجدانية، وذلك لأن الفرد أكثر من مجرد عقل وإدراك بل هو عقل ووجدان معاً(سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم،٢٠٠٦م).

٧- لقد طرأ تغير وتطور على دور المدرسة، فبعد أن كان المطلوب منها في الماضي تخريج أفواج ذات حصيلة علمية أكاديمية، أصبح المطلوب منها بالإضافة إلى ذلك إعداد الناشئة إعداداً جيداً لمواجهة المشكلات الحياتية والتكيف معها، وهذا الطلب لا تستطيع أن تقوم به المواد التقليدية المعرفية، كما أن الأسرة ليس لديها الوقت الكافي وقد لا يكون لها الخبرة الكافية لتقديم التعلم الوجداني الاجتماعي، " نظراً لأن الأطفال يذهبون إلى المدرسة، نجد أنه من الطبيعي تركيز الجهود على تحسين الكفاءة الاجتماعية للوقاية من المشكلات السلوكية في

المدرسة. والمدارس هي مكان مثالي للوقاية من تلك المشكلات أو معالجتها، فقد أوضحت الدراسات أن الإنجاز المنخفض هو عامل مهم من بين العوامل المسببة للمشكلات السلوكية كالإدمان أو الجنوح. ولذلك فالجهود المبذولة للوقاية عن طريق المدرسة يمكن الوقوف في مواجهة تلك المشكلات وفي تحسين الصحة النفسية"(إبراهيم السمادوني،٢٠٠٧م).

٨- أن العديد من الدراسات التي بحثت موضوع الذكاء الوجداني توصلت إلى دوره الفعال على مسرح الحياة، وأنه يبعث في النفس الأمل والتفاؤل ويضفي على الحياة المزيد من الهدوء والاستقرار، كما أن الفرد في ظل الذكاء الوجداني يتمكن من السيطرة على انفعالاته وتوتراته، فهل يعقل في العصر الذي تزداد فيه حالات القلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية أن نستغني عن المهارات التي يجلبها لنا الذكاء الوجداني والتي تمكننا من العيش باطمئنان وسلام، " يقول موريس إلياس Maurice Elias عالم نفسي في مجال الطفولة وخبير في برامج التعلم الانفعالي الاجتماعي من جامعة روتيجرز Rutgers University أنه من الخطأ أن تحذف برامج التعلم الانفعالي والاجتماعي من فصول الأطفال، وقد أعلن مراراً أن حدوث الكثير من المشكلات في المدرسة يرجع إلى سوء توظيف الطاقة الانفعالية- الاجتماعية للأطفال، وهم بذلك يتحملون عواقب ذلك، فعملية أنسبة وإعداد أطفالنا يرجع إلى الحلقة المفقودة ألا وهي التعلم الانفعالي- الاجتماعي(SEL). وكانت الاعتراضات الموجهة إلى ذلك، أنه يجب أن يتم هذا التعلم خارج حجرة الدراسة ومستقلاً عن عملية التدريس، فطريقة التدريس تركز بصفة أساسية على تعلم المواد الأكاديمية مما جعل بعض الطلاب يفتقدون القدرة في التحكم في الأذى السلوكي أو حتى تعديله، ولهذا ستنمو قائمة الكوارث المدرسية بطريقة ملحوظة. إن تقديم البرنامج الانفعالي- الاجتماعي الجيد يكون منبئاً ليس فقط بالتحصيل الدراسي ولكن أيضاً الخبرات الفعالية والمرضية في بيئة العمل والزواج حتى الصحة العامة للفرد(إبراهيم السمادوني، ٢٠٠٧م;Cohen,1999).

٩- أن برامج تنمية الذكاء الوجداني التي صممت عادت بنتائج إيجابية على المستهدفين منها، فبعض هذه البرامج تغرس القيم الاجتماعية والاتجاهات نحو الذات والآخرين في العمل كالمدارس العامة في نيوهافن، أما برنامج جامعة واشنطن التعليمي فيتعلم فيه الطلبة كفاية الوعي بالانفعالات، وكيفية التعبير عنها، وكيفية السيطرة عليها وإدارتها من خلال مواقف تستلزم التفكر، كما أن برنامج Second Step Violence Prevention Curriculum:

يقوم بتدريس وتعليم الطلبة كيف يغيرون اتجاهاتهم وأنماطهم السلوكية التي تسهم في العنف، وينمي مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة من خلال الوعي بالذات، والتعاطف، وضبط الاندفاع، وحل المشكلات، وإدارة الغضب والسيطرة عليه، والقائمة تطول في استعراض أهداف هذه البرامج، فهل من المنطق أن نغض الطرف عنها ونعتبر كأنها غير موجودة ولا تعني لنا شيء، علماً بأن بعض المؤسسات والمنظمات وضعت إرشادات لتطبيق هذه البرامج مما سهل المهمة على التربويين المهتمين بذلك.

" وقد وضعت منظمة التعاون لبرنامج التعلم الاجتماعي والانفعالي(CASEL) مجموعة من الإرشادات للمدارس لاستخدامها في وضع برامجها المختلطة في شكل منظم. وأول هذه الإرشادات تقديم إرشادات واضحة للمدارس عن كيفية تنظيم الجهود في التعلم الاجتماعي والانفعالي. والتربويون في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية أو الجامعية يحتاجون إلى خطط صريحة لمساعدة الطلاب لكي يصبحوا قادرين على المعرفة وتحمل المسؤولية. ونحن نحتاج أن نبني مهارات معززة تتمثل في أربع موضوعات رئيسية للتعلم الاجتماعي والانفعالي:مهارات الحياة والكفاءة الاجتماعية الإيجابية، مهارات تحسين الصحة والوقاية من المشاكل/ تجنب المخاطر، حل الصراع والمرور بنجاح والمساندة الاجتماعية أثناء الانفعالات والأزمات، الخدمة المساهمة إيجابياً(إبراهيم السمادوني،٢٠٠٧م).

١٠- يرى أنصار الاتجاه المؤيد لمفهوم الذكاء الوجداني أن مهارات الذكاء الوجداني سوف تساعد الناس في تحقيق الانسجام وسوف تتزايد قيمتها في السنوات المقبلة وسوف تصبح من ضروريات أي عمل من الأعمال وذلك بعد أن كشف علماء الاجتماع النقاب عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والمظاهر الاجتماعية الأخرى مثل: القيادةLeadership- الأداء الجماعيGroup Performance- الأداء الفرديIndividual Performance- التغير الإداريManaging Change- تقويم الأداءPerformance Evaluation - المهارات الاجتماعيةSocial Skills- الكفاءة الاجتماعيةInterpersonal Competence- النضج النفسيPsychological Maturity- الوعي الوجدانيEmotional Awareness. حيث قامت المدارس بتطوير مناهج العلوم والاهتمام بالتركيز على بعض الموضوعات التي تسهم في النهوض والإبقاء بالمستوى الوجداني والاجتماعي لدى الطلاب مثل موضوع النمو الاجتماعي والتعلم الوجداني والاجتماعي والذكاء الشخصي(Goleman,1995).

١١- إن تزايد عدم الاحترام بين الأفراد والمشاجرات المتكررة والإحساس بالوحدة النفسية والعزلة والاضطرابات النفسية تحتاج إلى حل ناجع من قبل المربين " ويحذر جولمان من التدهور الشديد للكفاءة الوجدانية الذي حدث في العقدين الماضيين وهناك شواهد على ذلك منها معدل القبض على الجانحين الذي زاد زيادة كبيرة جداً، وجرائم العنف، وحمل المراهقات، والنسبة المتزايدة من الأطفال المنسحبين والقلقين والمكتئبين والذين لديهم مشكلات اكبر في الانتباه والتفكير. ولقد أدرك المربون الذين أزعجهم انخفاض مستوى درجات التلاميذ في الرياضيات والقراءة وأدركوا أن هناك قصوراً أو نقصاً مختلفاً ومزعجاً ومنذراً بالخطر وهو الأمية الوجدانية Emotional Illiteracy، لذلك يعتقد جولمان أنه ينبغي على المدارس أن تدرس الأطفال كيف يتعرفون على وجداناتهم ويديروها، وأنه ينبغي عليهم أن ينمذجوا(يكونون قدوة ونموذجا) في الذكاء الوجداني في رعاية الأطفال في التفاعلات التي تتسم بالاحترام. ويتم حفر الدارات الوجدانيةEmotional Eircutts وترسيخها عن طريق الخبرة خلال الطفولة، ونحن نترك هذه الخبرات كلية للمصادفة وهذا يعرضنا للخطر.

١٢. بعد أن استعرض الباحث الأسباب التي دعت إلى ضرورة تبني المدارس تدريس برامج التعلم الوجداني الاجتماعي بصورة مقررات منفصلة تقدم جنباً إلى جنب مع بقية المقـــررات الأخرى، فإنه لا بد من أن يشير الباحث إلى رؤيته في كيفية تطبيق هذه البرامج في المدرسة.

أ. إعداد برامج التعلم الوجداني الاجتماعي في صورة مقررات بما يتناسب مع الخـــصائص النمائية للتلاميذ" يتم تضمين مهارات التفكير ذي المستوى العالي وحل المشكلات في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في المنهج التعليمي كله ويدرس للطلاب كيفية مراقبة تفكيـــرهم والقيام باختيارات في حل المشكلات الأكاديمية في المواد الدراسية المختلفة مثل الرياضـــيات والعلوم والفنون اللغوية، عندئذ يدرس للطلاب لكي ينقلوا المهارات التي تعلموها ويستخدمونها في حل المشكلات الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية، وانتقال اثر التعلم هذا يكمل ويعزز من خلال أنشطة حل مشكلات اجتماعية جميعاً بما في ذلك الأنماط المختلفة من التعلم التعـــاوني، ويتلقى المدرسون أيضاً تدريباً في تدريس مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد وفـــي مساعدة الطلاب على نقل هذه المهارات إلى المواقف الاجتماعية(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ب. إعداد أنشطة كواجبات منزلية يقوم الطلاب بحلها وتتم متابعتها من قبل المعلم،" ثم يكلـــف الطلاب بواجبات أو تعيينات ليستخدموا مهاراتهم في التفكير الناقـــد ومهـــاراتهم فـــي حـــل المشكلات في المواقف الاجتماعية داخل الموقف المدرسي وخارجه ويسجلون ملاحظات عن المواقف التي يحلون فيها مشكلة ويطلب منهم أن يضيفوا مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلة التي يستخدمونها لحل المآزق الاجتماعية التي يواجهونها ثم يقدمون تقريراً للـــصف عن خبراتهم ويتلقون تغذية راجعة من مدرسيهم وأترابهم. (جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ج. الربط بين التعلم الأكاديمي والتعلم الاجتماعي الوجداني أحد أهم جوانب التآزر والتنسيق والتكامل بين المهارات الاجتماعية والحياة المدرسية. وينبغي أن يتم اختيار البرامج التي يمكن تنفيذها بطرق تحسن أداء الطلاب الشامل في المدرسة بما في ذلك إنجازهم الأكاديمي، والوقت المكرس لهذه البرامج قد يعزز ويحسن التعلم الأكاديمي، وبالتالي لا ينبغي إدراكـــه باعتبـــاره مشتتاً للانتباه والتركيز الأكاديمي، والعكس صحيح، فالتركيز الأكاديمي لا يدرك على أنه يقلل من أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني، ولكنه معزز له، واثبات لصدقه واحتـــضانه وبمقـــدار تحقيق هذا التناول والتكامل والتوافق بمقدار جودة تصور برامج التعلم الاجتماعي الوجـــداني والتنسيق بينها وبين الأنشطة الأكاديمية وتحقيق التكامل معها(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

د. ضرورة تهيئة معلمين متخصصين لتدريس مواد التعلم الوجداني الاجتماعي،" مما يـــدعوا للأسف أن معظم المدرسين غير مجهزين أو مدربين علـــى تحديـــد وفهـــم وإدراك مطالـــب ومشاعر الطلاب الداخلية وغير مدربين أيضاً على تلبية تلك المطالب والحاجـــات. ويرجـــع السبب في ذلك بصورة كبيرة إلى عدم إدراج تلك المهارات ضمن النظام التعليمي والمهنـــي العالي، وبالتالي يجب العمل بكل السبل على ضرورة دمج تلك المهارات الوجدانيـــة ضـــمن المناهج الدراسية وذلك لتخريج جيل جيد من المدرسين قادرين على تلبية الحاجات الوجدانيـــة

للطلاب مما يساعدهم بصورة كبيرة في إدارة الفصل الدراسي في ظل تحريم الضرب في المدارس(سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم،٢٠٠٦م).

هـ. إطلاع مؤسسات المجتمع المدني والمجتمع المحلي على برامج التعلم الوجداني والاجتماعي،" وظن جولمان أن الجمهور متشكك جداً في المناهج التعليمية التي تتناول المسائل الاجتماعية أو التي تتطلب من التلاميذ أن يعملوا في المسائل الخاصة بوجداناتهم بدلاً من انشغالهم بالقراءة والرياضيات ألا يمثل هذا عقبة أساسية أمام التطبيقات المعروضة لهذه الأفكار في المدارس، إن ما واجهته هو العكس فالآباء مهتمون بتقديم هذا النوع من المنهج التعليمي في مدارسهم، لأنهم يرون أن الأطفال يحتاجون لذلك. وحين يفهمون أنك تستطيع عمل هذا دون أن تنقص الوقت المخصص للأساسيات وهو ما استطاعوا عمله في مدارس New Haven يساندون منهج الذكاء الوجداني ويصبح هذا توجهاً له معنى

و. إقناع أولياء الأمور بأهمية هذه البرامج" ويقول شابيرو" يتساءل المتشككون باستغراب عن أهمية وضرورة تلقين الأطفال العواطف قائلين: ألا تأتي العواطف للأطفال بشكل طبيعي؟ والإجابة على ذلك، هي: لا...ليس الأمر كذلك.

قد لا يخصص بعض الآباء ما يكفي من الوقت لتعليم أبنائهم مهارات حل المشكلات اعتقاداً منهم- وبشكل بدائي- أن من الواجب إبعاد الأطفال عن المشكلات قدر الاستطاعة، وقد عبر عن مثل هذا الاعتقاد أحد الآباء عند ما علم أن التدريب على حل المشكلات كان جزءاً من البرنامج التعليمي في مدرسة ابنه، حيث قال:(ما زال ابني طفلاً صغيراً، وسيكون لديه الوقت الكافي في المستقبل لمواجهة المشكلات وحلها)(شابيرو ،٢٠٠٥م).

ز. أن تصميم مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي وتدريسها في المدرسة لا يعني تخلي الأسرة عن دورها بخاصة في السنوات الأولى من عمر طفل، وإنما دورها يتكامل مع دور المدرسة لأن مهارات الذكاء الوجداني تبدأ تنميتها من المنزل،" والذكاء الوجداني يبدأ تنميته وتربيته من المنزل، حيث يتعلم الطفل مهارات التعامل مع مشكلات الحياة من خلال تفاعله مع الوالدين، حيث يساعدانه على تحديد وعنونة انفعالاته، واحترام وتقدير مشاعره، والبدء في الاتصال والتفاعل الاجتماعي وهذه تعد المعرفة الانفعالية الأساسية للفرد، إلا أن الآباء قد يخطئون في تربية وترقية تلك الانفعالات ويتجاهلون مشاعر الأطفال وهذا ما يلقي العبء على المناهج الدراسية للقيام بدورها في هذا المجال من خلال الفنون التقليدية والتقدمية والأدب القصصي ودراسة الشخصيات العامة والتاريخية فيما يسمى بالتربية الانفعالية للأبناء (Mayer & Salovey,1995).

ح. يجب تهيئة المناخ لتقبل التلاميذ هذه البرامج، وأن يتم استطلاع آرائهم حول هذه البرامج حتى لا يشعروا بأنهم قد أقحموا في هذه البرامج دون رغبة منهم،" والتحول الجديد بإدخال التعلم العاطفي بالمدارس يجعل من العواطف والحياة الاجتماعية ذاتها موضوعات، وليس مجرد تعامل مع هذه المسائل المرغم عليها الطفل في حياته اليومية كما لو كانت إقحامات لا

صلة لها بالموضوع، أو إحالتها إلى المشرف الاجتماعي أو مدير المدرسة، عند ما تصل إلى مستوى المشكلة المتفجرة. وقد تبدو هذه الحصص من الوهلة الأولى لا أهمية لها، أو حلاً أقل تأثيراً من حلول أخرى للمشاكل الرامية التي يواجهها الأطفال، ولكنها إلى حد كبير، مثل تربية الطفل الجيدة في الأسرة، تنتقل إليه الدروس صغيرة لكنها مؤثرة. تصل إليه بانتظام وعلى مدى سنين، وهذه هي الكيفية التي يتأصل فيها التعلم العاطفي(جولمان،٢٠٠٠م).

ط. أن لا يقتصر تقديم التعلم الوجداني الاجتماعي على الطرق التقليدية في توصيل المعلومات كالمناقشة والحوار ولعب الدور، وإنما يجب أن توظف التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة، لأن هذا الجيل ملتصق بالحاسب الآلي بدرجة مذهلة " لعل الكثير من الأشخاص يندهشون نظراً لأن الحاسب الآلي لا يساهم في إحداث عزلة بين الأطفال والمجتمع، ولكن على العكس من ذلك فإنه يساهم في تعليمهم العديد من المهارات الاجتماعية ، وتسهم برامج الحاسب الآلي في تنشيط الأجزاء العاطفية للعقل من خلال تخزين الصور المتحركة والأصوات والموسيقى وصور الأفلام والألوان والعديد من المواقف المفاجئة"(شابيرو ،٢٠٠٥م).

ك. إن الرسائل العلمية تعتبر من المصادر المهمة لبناء برامج التعلم الوجداني الاجتماعي ، فلقد قام العديد من الباحثين بتصميم برامج عدة تندرج تحت التعلم الوجداني الاجتماعي ، ونتيجة لظروف بحثية استهدفت هذه البرامج عينات صغيرة من المجتمع، وبعد انتهاء الباحث من بحثه وإجازته من قبل المعنيين يكون مصيره هو التكديس إلى جانب الرسائل العلمية الأخرى السابقة على الرفوف، ولا يلتفت إليه إلا من قبل باحث آخر يطمح في الاستفادة منه ليتم بحثه، فلماذا لا يتم توظيف هذه البرامج وتفعيلها في مدارسنا؟ إننا بحاجة لمشروع وطني قومي للتنقيب في هذه البرامج التي اجتهد الباحثون في تصميمها، فلنأخذ ما يناسبنا وما نشعر بأهميته ونعد من ذلك مقررات في التعلم الوجداني الاجتماعي، فلا يعقل إهمال هذه الرسائل العلمية بل يجب توظيفها في مدارسنا والاستفادة من هذه الجهود والتي بالتأكيد هدفها الأول والأخير تحسين العملية التعليمية التعلمية وهذا ما ينشده المربون.

الطرق الفعالة في تنمية الذكاء الوجداني

توجد عدة طرق جربت على عينات متنوعة أتضح فاعليتها في تنمية مهارات الذكاء الوجداني منها:

١. القصص وسير الحياة Storytelling And Biography

هذا المدخل غير المباشر يمكن أن يكون فعالا على وجه الخصوص حين تقدم المشاعر والمآزق أو المواقف التي قد تكون حساسة أو صعبة بالنسبة للطلاب (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م).

وبالنسبة للتلاميذ الصغار قد يبدأ المدرسون بقراءة كتاب للأطفال يثير الموضوع، فقد يستخدم المدرس على سبيل المثال قصة أو خرافة ذات مغزى عن أطفال آخرين، أو قصة عن طفولته لتوفير استبصار ومادة يستطيع التلاميذ أن يستجيبوا لها(محمد عبدالهادي،٢٠٠٦م).

٢. المناقشة الجماعية Group Discussion

إن المناقشات الجماعية طريقة تعليمية أساسية لتدريس برامج التعلم الاجتماعي والوجداني SEL (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م)

وهناك أنماط متباينة من المناقشة لها أهداف ووظائف مختلفة. فدرس يلقى على الصف كله، أو نشاط جماعة صغيرة مع إلقاء المدرس لمعلومات جديدة على مسامعهم قد يتبع بمناقشة. وهذه يحتمل أن تكون قائمة على المنهج الذي يأخذ تتابعاً نمائياً للموضوعات. وفي أوقات أخرى سوف تستثير المواقف الاجتماعية المناقشات الجماعية(مثل: مقدم طالب جديد، مشكلات النميمة والوشاية، تخطئة شخص آخر، التمييز والتحيز) وتركز بعض المناقشات على حل المشكلة، وترتب بحيث يتاح للطلاب:

- تبني منظورات جميع المشاركين في المشكلة.

- مناقشة تتابعات وعوائق ممكنة.

- توليد حلول.

- القيام بلعب أدوار لحلول قابلة للتطبيق.

وقد تركز مناقشات أخرى بدرجة أكبر على المشاعر التي تتولد أكثر من تركيزها على حل المشكلة، على سبيل المثال فهم منظورات المشاركين، وتزويد الطلاب بفرص ليشاركوا الآخرين في ردود أفعالهم الانفعالية، وتنمية التعاطف(الإمباثي) مع المشاعر المختلفة ومنظورات ورؤى المشاركين(محمد عبدالهادي،٢٠٠٦).

٣. إعادة السرد والممارسة(لعب الدور) Rehearsal And Practice(Role Play)

حين نريد من الأطفال أن يتعلموا شيئا وأن يقدروا على استخدامه وخاصة في موقف ضاغط، نحتاج أن نوفر كثيرا من الفرص لإعادة السرد والممارسة، وإعادة السرد والممارسة تنمي التوكيدية والتعاطف(الإمباثي) والسلوك الاجتماعي الذي يتسم بالمسئولية عن طريق تنمية ثلاث مهارات:

- القدرة على ما تقول وما تفعل

- القدرة على فهم ما يحتمل أن يفكر فيه شخص آخر ويشعر به.

- القدرة على استخدام النغمة الصوتية المناسبة، والإيماءات والتعبيرات التي تنمي التواصلات البناءة.

وإعادة السرد تنمي كل من المعرفة والثقة التي تشجع الأطفال على استخدام مهاراتهم استخداما واقعيا حقيقيا(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤ ;Elllas And Clabby,1992). ومن الطرق

غير المهددة للبدء أن تجعل الطلاب يمارسون القراءة الجهرية وتمثيل الحوار من كتب تعين لهم. وممارسة حكي النكت. وبعد العمل لفترة في هذه المواقف الافتراضية يستطيع معظم الطلاب التحول إلى إعادة السر والممارسة في مواقف فعلية يوجهونها(محمد عبدالهادي،٢٠٠٦م;Elllas And Clabby,1992).

٤. الوعي بالذات وتنظيم الذات Self-Awareness And Self-Regulation

إن تنمية الفرد بوعيه بمشاعره وسلوكه خطوة حيوية وحاسمة في النمو، وتوفر كثير من برامج التعلم الاجتماعي الوجداني مفاهيم وأدوات مثل(ترمومتر الغضب) للمساعدة في مراقبة الذات للمشاعر.

وقد يتيح المدرسون للطلاب الفرص ليمارسوا تنظيم الذات بإنقاص الإشراف الظاهر على الصف لفترات قصيرة(جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م).

٥. التأمل الذاتي وتحديد الأهداف Self-Reflection And Goal Setting

العناصر الهامة في تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات القدرة على وضع الأهداف ذات المعنى والمناسبة للطالب الفرد. ومع تزايد النمو المعرفي والاجتماعي يصبح تحديد وتمييز الأهداف الشخصية أكثر أهمية، ويساعد الطلاب في التخطيط وفي تحديد الأولويات التي تؤدي إلى النجاح الشخصي وإلى حيوات مشبعة مرضية. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤)

وفترات الهدوء التي تلزم للتأمل الذاتي هامة لهذه العملية وبتوفير التحرر من الاستثارة الخارجية أو الضغط، يهيئ المدرسون ويمكنوا الطلاب من بلوغ قيمهم وتناول أولوياتهم وإحساسهم بالغرض والهدف. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م)

وبإعادة السرد وخطط التدريب والممارسة يتعلم الطلاب التفكير في جميع جوانب أهدافهم. وهم يلتفتون إلى دور الآخرين من الناس- الآباء، والمدرسين، ورجال الدين والأتراب والثقافة الشائعة أو الشعبية- في تشكيل أهدافهم الشخصية. ويتعلمون أن يحددوا ويميزوا الخطوات اللازمة لتحقيق أهدافهم. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م)

٦. التعبير الفني Artistic Experession

بما أن الفن كثيرا ما يكون له محتوى وجداني، فإنه يستطيع أن يحسن فهم الطالب للعواطف وكيف يعبر عنها بطرق آمنة مناسبة. والأنشطة الفنية كثيرا ما تكون نقطة بداية ممتازة تيسر اندماج الأطفال في موضوع جديد. وقد يعمل تلاميذ المرحلة الابتدائية بمجموعة من الألوان ليرمزوا للوجدانات المختلفة. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م)

إن الفنون الدرامية تشكل وصلة طبيعية بين الأدب والكتابة والمهارات الاجتماعية والوجداني. والعمل مع الطلاب الآخرين لإنتاج قصص هزلية ومسرحيات وعروض موسيقية ينمي مهارات الاتصال التعبيرية. وفي إحدى المدارس كانت الدروس تركز على توصيل ونقل

الحالات الوجدانية عن طريق نغمة الصوت، والتعبير الوجهي والإيحاء ووضع الجسم وهذا طريق عظيم لتنمية مهارات التمثيل ومساندة أهداف المدرسة الاجتماعية في نفس الوقت. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م)

٧. أسلوب لعب الدور Role PlaY

للعب دور في برامج التعلم الاجتماعي الوجداني وخاصة في الحجرات الدراسية للمدرسة الثانوية حيث يوجد ميل للنظر إلى السلوك الاجتماعي كسلسلة من المشكلات أو الصراعات. وملاحظة المدرسين القدوة ترجح أن استخدام اللعب يهيئ للتعلم بقوة. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م).

و خطوات إجراء أسلوب لعب الدور كما يلي:

- عرض السلوك أو الموقف المطلوب التدريب عليه من خلال النموذج.
- تشجيع الطفل على أداء الدور.
- تصحيح الأداء وتدعيم الجانب الإيجابي منه.
- إعادة الأداء حتى يتم إتقان الطفل له.
- الممارسة الفعلية في مواقف حياتية(عبدالستار إبراهيم،٢٠٠٨م).

٨. التعلم التعاوني أو في جماعة صغيرة Cooperative And Small-Group

إن القدرة على التعاون مع الآخرين مهارة هامة يحتمل أن تصبح على نحو متزايد هامة للنجاح في المستقبل. ودفع الطلاب للعمل في صيغ تعلم تعاوني محددة يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية الوجدانية الهامة في بيئات العمل على أساس الفريق والتي تسود في الوقت الحاضر غير أن استخدام طرق التعلم التعاوني في أي مجال دراسي تتطلب بعض المهارات الاجتماعية الوجدانية مثل ضبط الذات، وأخذ الدور ومهارات الاتصال، والتعلم التعاوني يمكن الطلاب من ممارسة الاستماع للآخرين ومراعاة وجهات نظرهم والحساسية لحاجات أعضاء الجماعة واهتماماتهم، والتفاوض والإقناع، واستخدام خطوات حل المشكلة. (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤م)

٩. الكتابة عن الوجدان Writing About Emotion

إن الكتابة عن وجداناتنا المختلفة ودمجها مع الأفكار الموجودة لدينا أثناء مواجهتنا لموقف ما تساعدنا على مواجهة المواقف الصعبة، وتمدنا بخبرات ربما تحسن من اتخاذنا لقراراتنا، ولا يوجد موقف معين تكتب عنه دون موقف آخر، بل يمكن أن تكتب عن أي موقف به أحداث وجدانية لتكتشف أعمق وجداناتك وأفكارك، ولكي تكتب يوميات عن الوجدانات الصحية عليك بما يلي:

- أن تكتب لمدة عشرين دقيقة على الأقل كل يوم.

- أن تكتب دون توقف

- أن تستمر في الكتابة دون التفكير في ماذا تقول أو كيف تقول ذلك، ولا تقوم بتعديل أفكارك أو عملك المكتوب(Caruso,Salovey,2004).

١٠. البقاء منفتحاً على الوجدان Stay Open To Emotion

المقصود بالبقاء منفتحاً على الوجدان هو أن تسمح لوجدانك بالظهور لتشعر به وتفكر فيه، أما البقاء منغلقاً، أي تكبت هذا الوجدان أو تتجاهله ولا تفكر فيه، مثل شخص متفائل دائماً وسعيد لأنه يهرب من وجداناته السلبية، وبالتالي يفقد معلومات هامة عن أسباب هذه الوجدانات السلبية وطرق تغيرها إلى وجدانات إيجابية. والفرد. والفرد الذي يبقى منغلقاً على وجداناته السلبية ولا يستطيع التعامل معها والإحساس والتفكير فيها يفقد معلومات كثيرة، ولكي يتخطى ذلك ويبقى منفتحاً على هذه الوجدانات يمكن أن يستخدم طريقة إزالة الإحساس المنتظمة Systematic Desensitization. وهذه الطريقة تتكون من عدة خطوات كما يلي:

- تحديد أي الوجدانات تسبب أكثر المشكلات

- عمل قائمة من المواقف تؤدي إلى هذا الوجدان.

- ترتيب المواقف من الأقل إلى الأكبر في الشدة.

- تعلم الاسترخاء من خلال تمرينات استرخاء عضلي.

- توليد حالة مزاجية هادئة ومسرورة.

- تصور الموقف الوجداني الأقل في الشدة.

- إذا وجدت أن وجدانك يزداد شدة، فأبدأ في الاسترخاء مرة أخرى وقم بتوليد حالة مزاجية هادئة.

وكل مرة تكون قادراً فيها على تصور المشهد الوجداني المزعج والبقاء منفتحاً على هذا الوجدان تحرك صعوداً على سلم شدة الوجدان، وبمجرد شعورك باستطاعتك على البقاء منفتحاً على الوجدان المزعج، يكون ذلك الوقت المناسب لاختبار ذلك في العالم الحقيقي(Caruso,Salovey,2004).

١١. طريقة توليد الوجدان Generating Emotion

هذه الطريقة إحدى الطرق الهامة في تنمية الذكاء الوجداني، فهي تسمح لك بتوليد وجدان معين تحتاج إليه في موقف ما، ولهذه الطريقة عدة خطوات، وهي كما يلي(Caruso,Salovey,2004):

- حدد الوجدان الذي تريد أن تولده، ثم فكر في وقت ما شعرت فيه بهذا الوجدان.

- حاول أن تسترجع صورة كاملة لهذا الموقف: من الأشخاص الموجودين فيه ومكان حدوثه بكل تفاصيله.

- حاول أن تشعر بالأحاسيس المصاحبة لهذا الوجدان، مثل(الحزن يصاحبه شعور بالبرد- بالظلمة- الجسم ثقيل...).

- حاول أن تعيد الموقف مرة أخرى بكل صوره وأحاسيسه.

وقد تستخدم هذه الطريقة في تنمية البعد الثاني من النموذج، وهو " استخدام الوجدان لتيسير التفكير"، فقد يحتاج الفرد إلى توليد وجدان سلبي، لأن ذلك يساعده أن يرى تفاصيل موقف ما، أو يحتاج إلى أن يولد وجدان إيجابي ليرى الموقف ككل، وكان الفرد يقف عن بعد من الموقف لذلك يشاهد الموقف بالكامل، ويستطيع أن يتخذ قراراً سليماً حيال هذا الموقف(آمال منسي،٢٠٠٦م).

١٢. طريقة ماذا- لو What-If

تستخدم هذه الطريقة أثناء عمل سيناريوهات وجدانية لمواقف معينة لاكتشاف التصرف السليم فيها، بمعنى أن تسأل نفسك ماذا لو شعرت بهذا الوجدان؟ ماذا لو غيرت هذا الوجدان بوجدان آخر؟ وهكذا، فبذلك يمكن أن اختبر وأحلل أثر العديد من الوجدانات والتصرفات في مواقف مختلفة(Caruso,Salovey,2004).

١٣. طريقة ناقلات الحركة الوجدانية Change Emotional Gears

تعد هذه الطريقة من أول خطوات تنمية الذكاء الوجداني، وذلك مثل خطوات تعلم قيادة الدراجة، فتبدأ بتعلم كيفية تغيير ناقلات الحركة(البدالات)، والمقصود بهذه الطريقة أنك عند ما تختبر وجداناً قوياً جداً في موقف ما ثم يدخل على هذا الموقف موقف آخر يحتاج إلى وجدان هادئ، فيمكنك على الفور أن تغير الطريقة التي كنت تشعر بها أو الطريقة التي كنت تتصرف بها، وعلى سبيل المثال: أنت تصيح بشخص ما أثناء ما يدق الهاتف، فتلفظ السماعة وترد بهدوء وسرور. ويمكن التدريب على هذه الطريقة بإتباع الخطوات الآتية(Caruso,Salovey,2004):

- فكر في موقف ما مشحون وجدانياً.
- تخيل الموقف، وتخيل نفسك وأنت تشعر بهذا الوجدان.
- فكر في مقاطعة لذلك الموقف، مثل محادثة هاتفية، أو نقر على الباب، أو شخص ما ينادي باسمك

١٤. طريقة المخطط الوجداني Emotional Blueprint

هذه الطريقة تعد من الطرق التي يتمتع بها الفرد الذكي وجدانياً، وذلك لأنها تعتمد في تخطيطها على الأبعاد الأربعة لنموذج القدرة، والمقصود بها أن يكون لدى الفرد فكرة كاملة ومنظمة عن الموقف الوجداني الذي يمر به، لكي يتصرف في الموقف بذكاء وجداني، ولكي ينفذ الفرد أي مخطط وجداني لا بد أن يجيب على مجموعة من الأسئلة، وهي كما يلي (Caruso,Salovey,2004):

- ماذا تشعر في هذا الموقف.
- كيف يؤثر وجدانك على أفكارك.
- لماذا تشعر بهذا النحو؟ وكيف سيتغير وجدانك كلما تغيرت أو اتضحت أحداث الموقف المختلفة.
- ماذا يمكن أن تفعل مع وجدانك؟ وكيف يمكن أن تهتم بوجدانك وتضمنه في تفكيرك وقرارك، وكيف يمكنك أن تبقى منفتحاً على وجدانك وعلى البيانات الموجودة فيه؟ وكيف تكامل بين مشاعرك وتفكيرك

١٥. الحاسب الآلي Computer

يرى شابيروShapiro أن برامج الحاسب الآلي مثل برمجيات رواية القصة، والكتابة والفن تشارك في تنمية التفكير الواقعي، وحل المشكلات، والتعبير العاطفي ومن هذه البرامج، برامج تعلم طرق التفكير، وبرامج تعلم القيم، برامج الواقع الفعلي، ومن هنا نجد أن برامج الحاسب الآلي تقوم بتعليم مهارات الذكاء الوجداني عن طريق تنشيط الأجزاء العاطفية والفكرية للعقل، وذلك لأنها جذابة، وتوفر التكرار، ويمكنها منح المتدرب خبرة فعلية لتساعده على التكيف مع المشكلات التي تواجه(شابيرو،٢٠٠٥م).

<u>الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية الذكاء الوجداني</u>

تعددت الاستراتيجيات التي استخدمت عند تنفيذ برامج تنمية الذكاء الوجداني، وسيقوم الباحث باستعراض بعض هذه الاستراتيجيات، والتي قام بتوظيفها في تطبيق برنامجه:

١- إستراتيجية الحوار والمناقشة:

ويقصد بذلك مناقشة موضوع معين من خلال طرح الأفكار وتبادل الآراء من أجل التوصل لبعض الاستنتاجات،ويتم تدوين خلاصة الأفكار المترتبة عن الحوار. وتفيد المناقشة في تطهير التلاميذ من الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي يعتقدون بها.

٢- استراتيجة التخيل:

ويتم عن طريق توليد أفكار جديدة من خلال تكوين تنظيمات وصور جديدة تساعده على تكيفه الراهن مع بيئته المادية والاجتماعية

٣- إستراتيجية التأمل الذاتي:

وهي إستراتيجية تعزيز التدفق الذاتي لدى الذات في استقراء المواقف الذاتية وتتبعها في لحظة معينة ومكان معين(سعاد جبر، ٢٠٠٨م).

٤- إستراتيجية اتخاذ القرار:

ويقصد بها اتخاذ قرار من قبل المشارك عند ما تعرض عليه بعض المواقف.

٥- إستراتيجية العصف الذهني:

ويقصد بها توليد أفكار جديدة وإبداعية من المشاركين لحل بعض المشكلات.

٦- إستراتيجية حل المشكلات:

وهي قائمة أو منظومة من عدة خطوات للوصول إلى تعريف دقيق للمشكلة وجمع المعلومات حولها واستخلاص بدائل الحلول لها واختبارها وصولاً للحل المناسب لها.

٧- إستراتيجية المقارنة:

ويقصد بها المقارنة بين شيئين أو موقفين لمعرفة الاختلاف أو الاتفاق بينهم.

٨- إستراتيجية التعلم التعاوني:

تضم مجموعة من التلاميذ بين (٢-٦) ويعملون معاً، وتتوزع الأدوار بهدف تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

٩- إستراتيجية الاستنتاج:

وهي تقديم قاعدة أو مفهوم عام وتطبيق أمثلة عليه.

١٠- إستراتيجية الاستقراء:

وهي استعراض عدة أمثلة أو حالات والتوصل منها إلى قاعدة أو استنتاج عام.

١١- إستراتيجية(Kwl)

K هي اختصار لكلمة (Know) وهي تعني ماذا تعرف عن الموضوع – W هي اختصار لكلمة (Want) وهي تعني ماذا تريد أن تعرف عن الموضوع – L هي اختصار لكلمة (Learn) وهي تعني ماذا تعلمت في الموضوع.

١٢- إستراتيجية فنية إعادة البنية المعرفية

هي أحد أساليب التدخل المعرفي الذي يهدف إلى تصحيح المعتقدات والاتجاهات المضطربة والتي تؤدي إلى الاضطراب النفسي الذي ينتج عند السلوك اللاتواؤمي الناتج عن خبرات خاطئة حيث يتم استبدالها بأخرى صحيحة(آمال عبدالسميع، ٢٠٠٢م).

ويرى عبدالستار إبراهيم، أن خطوات إعادة البنية المعرفية هي:

- توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة.
- توضيح دور الأفكار اللاعقلانية.
- مناقشة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية.
- نقد الأفكار اللاعقلانية.

- تغير وتعديل الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية.
- إعادة الخطوات.

الذكاء الوجداني في المدرسة

إن توظيف الذكاء الوجداني في المدرسة أصبح قناعة وليس خياراً لدى القائمين على النظام التربوي لما لمسه هؤلاء من تأثيره على التحصيل الأكاديمي " مما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الانفعالي وبرامجه في المناهج التعليمية والسياسات التعليمية، ما تواترت به الدراسات من أن العوامل الانفعالية هي الأساس الضروري للنجاح المدرسي ولكل أشكال التعلم، ولذلك فإن الدراسات تؤكد أن الأداء الابتكاري يعتمد على حد ما على الخصائص الانفعالية، مما يؤكد أهمية الذكاء الانفعالي في تفعيل عملية التعلم، ومساعدة الطلبة على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي(فوقية راضي، ٢٠٠١م).

مما يؤكد مدى أهمية الذكاء الوجداني في النجاح المدرسي ما أشار إليه تورانس وروبرت (Torance & Robert(1965 من أن التحصيل الدراسي ليس عاملاً نقياً أو بعداً واحداً، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي، ومنها ما هو انفعالي ودافعي ومنها ما هو ثقافي واجتماعي. فالمستوى الذي يصل إليه التلميذ لا يتوقف على الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثر بالطاقة الانفعالية والدافعية. فقد يتوافر لدى التلميذ طاقة عقلية تؤهله إلى مستوى تحصيلي مرموق إلا أنه يصعب عليه الوصول إلى هذا المستوى لأن هذه العوامل تعوق استخدام تلك الطاقة، فقد اثبت العديد من الدراسات أن ذوي المستوى الواحد من الذكاء يظهر بينهم فروق كبيرة ومتعددة في مستويات الإنجاز الأكاديمي، مما يدل إلى أن هناك قدرات وجدانية إضافة إلى عوامل أخرى تكون ذات معنى في التأثير على مستوى الإنجاز(إبراهيم السمادوني،٢٠٠٧م).

وتبين البحوث والخبرة في المرحلة الحالية أن تنمية الجوانب الاجتماعية والوجدانية أمر ضروري إذا أردنا أن نحسن التمدرس في العالم العربي. وهناك تفاهم متزايد بين المربين قوامه أن تعلم الأطفال الاجتماعي والوجداني من أعمال المدرسة التي ينبغي ان تزكيه(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

ولقد جدد المربون في العصر الحاضر منظورهم والذي يتصف بالمعقولية بأن المدارس التي تهتم على نحو نسقي بتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية لتلاميذها يصاحبه ارتفاع مستوى إنجازهم الأكاديمي وتتناقص المشكلات السلوكية. وتتحسن جودة العلاقات التي تحيط بالطفل ويصبح التلاميذ أكثر إنتاجية، ومسئولية وأعضاء مساهمين في المجتمع وهذا ما نريده جميعاً(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

وتؤثر الروابط الشخصية بين المدرسين والطلاب تأثيرا كبيرا في التعلم في المدارس وحين يشرك المدرسون طلابهم في أجزاء من حياتهم الشخصية لتوضيح عناصر منهج التعلم الاجتماعي والوجداني، فإنهم يغذون ويقوون هذه الروابط ويثيرون اهتمام الطالب بالدرس.

ويحب تلاميذ المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص الاستماع إلى خبرات المدرس في مرحلة طفولته. وبالحديث عن العلاقات الصحية مع الأصدقاء والأسرة يستطيع المدرس أن يوصل لتلاميذه الكثير عن قدرة هذه الروابط على تخفيف المحن والضراء، وهو يشعر التلاميذ كما لو أنهم أصبحوا على نحو ما جزءا من أسرة سليمة(جابر عبدالحميد،٢٠٠٤م).

وبالذكاء الوجداني يستطيع المعلمون أن يخففوا من حدة المشكلات السلوكية لدى تلاميـذهم، وذلك من خلال تدريبهم على مهاراته، مما يترتب عليه تخفيف المشكلات التي يواجهها المعلم وتجعله يشعر بالضغوط(جابر عبدالله، ٢٠٠٦ ;Obiakor,2001)

وللذكاء الوجداني تأثير إيجابي على شخصية الفرد، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى العمل مع مستويات عالية من الذكاء الوجداني، يجعل الطلبة أكثر ضبطاً لانفعالاتهم، واندفاعاتهم مما يجعلهم أكثر تسامحاً، وأكثر فهماً لوجهات نظر الآخرين، وعمل علاقات جيدة في العمل، وتدبر أمر الضغوط، والقدرة على التكلم بوضوح للتخطيط للعمل، والوصول إلى الأهداف، والمثابرة في وجه النكسات والتحديات، والإحباطات، وأكثر قدرة على التكيف مع التغيرات التي تحدث في بيئاتهم(Mayer,2002).

إن المعلم الناجح والمحبوب من قبل الطلاب هو الذي يساعدهم ويأخذ بأيديهم نحو النجاح فالتعرف على مشاعر هؤلاء الطلبة نحو المادة الدراسية يساهم في تحقيق أهداف المادة على أكمل وجه، فتعرف المعلم على المشكلات التي يعاني منها الطلاب ومحاولته التخفيف منها أو حلها يؤدي إلى صفاء المخ وتهيئته لاستقبال المعارف والمعلومات وبهذا يكون المعلم قد تمكن من إشباع الحاجات المعرفية والوجدانية للطلاب. (جميل حسن،٢٠٠٧م).

إن انتشار المشكلات السلوكية بين الطلاب كالعنف والعدوان والكذب والسرقة يؤثر على أداء المدرسة كما يؤدي إلى تدني مخرجات هذه المؤسسة، و تعليم الطلاب بعض مهارات الذكاء الوجداني سيخفض من هذه المشكلات، فتعرف الطالب على بعض الانفعالات كالغضب والقلق وكيفية التغلب عليها هو الذي يساعد على تهيئة مناخ صحي للتعليم والتعلم، فالمهارات الوجدانية أصبحت ضرورة ملحة للتصدي لمعوقات عملية التعليم والتعلم، فلإدراك الطالب واستيعابه لبعض المشاعر أهمية كبرى، إذ أنه ما تخلص الطالب من حالة الخوف التي تنتابه وقت تقديم الاختبارات فإن هذه الحالة الانفعالية ستساعده على تحسين التفكير لدى الطالب ليسعى جاهداً نحو المذاكرة والعمل على استيعاب المادة بصورة أفضل.(جميل حسن،٢٠٠٧م).

ويؤكد ايديجار (Idigar 1997) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم الطلاب في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي خلال جميع مراحل الحياة، حيث أشار إلى أن النهوض بمستوى الطالب وجدانياً يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل الدراسي، وذلك لأن الطلاب الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية للأمور تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي أكثر من الآخرين، و لهذا

يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية تعتبر مؤشر جيد على نجاح الطلاب وعلى ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، وأيضاً على إدراك النجاح في الحياة العملية. (سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم، ٢٠٠٦م).

وأظهرت نتائج دراسة "روبين"(١٩٩٩م) أن أطفال المدارس الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس الذكاء الوجداني قيموا من قبل زملائهم على أنهم أقل عدواناً ومن قبل معلميهم على أنهم أكثر اجتماعياً من التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الذكاء الانفعالي. (محمد حبشي، ٢٠٠٤م)

إن عملية تعليم الطلاب من خلال المناهج الدراسية الاستجابات الوجدانية الصحيحة سوف تقوي العلاقة بين عاطفة الطلاب وذكائهم ، الأمر الذي قد ينأى بالعديد من الطلاب عن اللجوء إلى ثقافة العنف في التعامل فيما بينهم، كما أن هذا المفهوم قد يسهم في تحقيق مستوى متقدم من النمو الاجتماعي والوجداني للطلاب، عن طريق إدراجه في المناهج الدراسية. (محمد يحيى، ٢٠٠٣م).

ثانياً: التفكير البنائي

ركزت نظريات علم النفس قديماً على الحالات المرضية وغير السوية التي تصيب الإنسان أكثر من تركيزها على القدرات والإمكانات الإيجابية التي يمتلكها، وغدت قائمة الأمراض النفسية المدونة لدى علماء النفس طويلة جداً، كالقلق والاكتئاب والأرق والانفصام و الوساوس القهرية و الفوبيا الاجتماعية و...الخ، وفي ظل هذا الاهتمام المفرط بدراسة الحالات المضطربة وغير السوية للإنسان من قبل علماء النفس، نشأت عدة مدارس للعلاج النفسي، منها نظرية التحليل النفسي التي تزعمها فرويد، والتي أولت أهمية شديدة للذكريات المكبوتة في اللاشعور منذ الطفولة وتأثيرها على المريض، وكرد فعل مباشر على التحليل النفسي أطلت بعد ذلك النظرية السلوكية التي رأت أن الأعراض النفسية تنتج عن سلوكيات خاطئة يتعلمها المرء ويكررها حتى يعتاد عليها، لذلك طرحت أهمية الثواب والعقاب في عملية العلاج بالتعليم، وركزت على دراسة المثيرات والاستجابات دون الاهتمام بالمتغيرات الوسطية وهي الأفكار والمعارف.

ولقد تواصلت جهود علماء النفس لاكتشاف أسباب ومنشأ الاضطرابات النفسية من أجل وضع تصورات لحلها، إلى أن بزغ نور النظرية المعرفية التي أعلت من شأن الأفكار والمعتقدات ودورها في نشأة الاضطرابات النفسية لدى الفرد. وتبنى العديد من علماء النفس المعرفيين هذا التوجه.

وعلى الرغم من اتفاق رواد التوجه المعرفي على أهمية المعارف ودورها في نشأة الاضطرابات الانفعالية، إلا أن المصطلحات المعرفية التي استخدموها في تفسير الاضطرابات الانفعالية جاءت متباينة تبعاً لاختلاف توجهاتهم في العلاج، فإذا كان إلبرت إليس في نظريته (العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي) ركز على الاعتقادات اللاعقلانية ودورها في نشأة وتكوين الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد، نجد في المقابل أن أرون بيك أكد في نظرية (العلاج المعرفي) على أن الأفكار التلقائية السلبية والتشويه المعرفي تعد هي المسئولة عن ظهور الاضطرابات الانفعالية، في حين أكد جورج كيلي على البناءات أو التراكيب الشخصية(وفيه يؤكد قدرة الإنسان الذاتية على تغيير ظروفه من خلال إعادة بناء أحداث حياته في إطار جديد) ، وركز ميتشنبوم على الأحداث الذاتية السلبية ودورها في تكوين الاضطرابات النفسية، ورغم ذلك فإنهم يتفقون جميعاً على أن الاضطرابات الانفعالية ترتبط باضطراب المحتوى المعرفي لدى الفرد من (أفكار، تخيلات، تفسيرات، معاني) انطلاقا من أن أفكار الفرد وتوقعاته وإدراكاته السلبية والخاطئة تعد هي المسئولة عن الانفعالات غير الملائمة والأنماط السلوكية المختلفة(طه عبدالعظيم، ٢٠٠٧م).

أكد إليس على أن من أهم الأفكار غير المنطقية والاعتقادات غير العقلانية التي تخلق لنا سلوكياتنا السلبية تكمن من الإصرار على استخدام التعميم المطلق لخصائص ومعاني المثالية والكمال على سلوكياتنا بشكل عام. و يعرف إليس الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة

من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنيـة علـى توقعـات وتعميمات خاطئة وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانيات الفعلية للفرد(ماهر محمود، ٢٠٠٣م). ويرى إليس أن التفكير المنطقي يتأثر سلبياً بالأفكـار الخرافية التي تؤدي إلى إضعاف التفكير الواقعي والمنظم وتعوق وظيفة وقدرة الفرد على حل مشكلات الحياة اليومية، وبالتالي فهي تترك آثارها السلبية على صحة الفـرد النفـسية(فـاتن حلمي، ٢٠٠٤م).

أما بيك فقد لاحظ أن المرضى المكتئبين خلال الجلسات العلاجية غالباً ما يتلفظـون بأخطاء معرفية سلبية معينة وتلك هي التي أطلق عليها الأفكار التلقائية وسماها بـذلك لأنهـا تظهر بسرعة وبطريقة تلقائية، والأفكار التلقائية عند بيك هي سياق من الأفكار والتـأويلات التي ترد إلى العقل لا إرادياً ودون وعي من الفرد، أو هي عبارة عن الأفكار والتـصورات والتخيلات والاعتقادات والمعاني السلبية التي يكونها الفرد نحو ذاته ونحو المواقف والأشـياء من حوله ونحو العالم، وهي تحدث بشكل لا إرادي وتأتي إلى العقل تلقائيـاً عنـد مواجهـة الموقف أو الحدث(طه عبدالعظيم، ٢٠٠٧م).

وبعد التوجهات الحديثة التي جاءت بها النظرية المعرفية، ورغم القبـول الأكـاديمي والشعبي لتفسيراتها، إلا أن علماء النفس قد واجهوا أسئلة كبيرة محيرة وملحـة كـان مـن ضمنها، لماذا لا يكون الإنسان الذكي شخصاً ناجحاً في حياته العملية(اليومية) رغـم تمتعـه بمستوى عال من الذكاء العقلي، وقام العلماء بمجموعة من الدراسات أكدت هـذه الفرضـية، حيث" أجرى Sternberg & Wanger(1986) دراسات مختلفة تحت عناوين عـدة مثـل، الذكاء في الحياة اليومية، تطوير الذكاء العملي، مقاربات عبر ثقافية للـذكاء العملـي، وقـد أشارت النتائج بوضوح أن الذكاء كما يقاس تقليدياً غالباً لا يرتبط بحل المشكلات العمليـة أو النجاح في أي مسعى حياتي مهم"،(Epstein & Meier,1989)

ولقد قام بعض العلماء المحدثين بتوظيف الجهود الكبيرة التي بـذلها علمـاء الـنفس السابقين من أمثال إليس وبيك وسترنبرج سواء على مستوى توسيع مفهـوم الـذكاء أو فـي اكتشاف أسباب ومنشأ الاضطرابات النفسية والانفعالية لصياغة أفكارهم في نظرية نتج عنها ما يسمى بالتفكير البنائي، حيث يرى بعض الباحثين " أن مفهوم التفكير البنائي هو الدمج بين نمطين أو مفهومين موجودين سابقاً، هما مفهوم الذكاء العملي لسترنبرجSternberg ومفهوم الأفكار اللاعقلانيـة لإلـيسEllis "(Anat Drach-Zahavy & Anit Somech,1999)، ويرى الباحث أنه بالإضافة إلى مفهومي الذكاء العملي والأفكار اللاعقلانية، فإنه من المفترض إضافة نظرية بيك إليهم حتى يكتمل لنا مفهوم التفكير البنائي، حيث أن هذه النظريـة أولـت أهمية كبيرة للأفكار التلقائية والتي هي أساس التفكير البنائي. وقد أقر ابستاين Epstein أنـه استفاد من تصورات نظريات أخرى في صياغة نظريته، كنظرية إليس وبيك و ميتشنبوم و حتى بناء مقياسه أقر أيضاً أنه استعان ببعض مقاييس حالات التكيف مثل:

The Attributional Style Questionnire (Asq;Peterson, Semmel, Von Bayer,Abramson.Metalsky,& Seligman,1982), Rotter's (1996)Internal-External Locus Of Control Scale,The Social Support Questionnaire (SSQ; Sarasn, Levine, Basham, & Sarason ,1983)(Epstein & Meier,1989)

وقد " تم تطوير التفكير البنائي ليواجه التساؤل: لماذا يتصرف الأشـــخاص الأذكيـــاء بغباء ""(Anat Drach-Zahavy & Anit Somech,1999) وقام ابستاينEpstein وهو المنظر لمفهوم التفكير البنائي بتعريفه على أنه الدرجة التي من خلالها يمكن للتفكير التلقـــائي للشخص(وهو التفكير الذي يحدث بدون قصد) أن يسّهل من حل المشكلات في الحياة اليوميـــة بأقل قدر ممكن من الضغوط والتوترات. إن أمثلة التفكير البنائي الجيد تنظر للمواقف علـــى أنها تحديات وليس تهديدات ، وتعتبر الإخفاقات والرفض على أنها شيء غير سار ولكنه ليس نهاية العالم، وهي تنظر للجانب الايجابي من الأشياء ولكن ليس بدرجة غير واقعية، إن أمثلة التفكير البنائي الضعيف تركز على الأحداث السلبية، وتفكر بطريقة تصنيفية متطرفة، وتعمم القضايا، وتدعو للقلق بصورة لا لزوم لها، وتفكر بطرق تزيد من التعاسة بـــدون تحقيـــق أي شيء جدير بالاهتمام.إن العناصر الثلاثة التالية المرتبطة بالهدوء والسكينة تلخـــص بـــصورة جيدة التفكير البنائي الجيد وهي: تقبل مالا يمكن تغييره، وتغيير ما يمكن تغييـــره، ومعرفـــة الفرق بين الاثنين. (Epstein,1998).

ويرى ابستاين(1998)Epstein أن الأشخاص ذوي التفكير البنائي الجيد يعتبـــرون مفكرين مرنين.إنهم يكيفون تفكيرهم مع المواقف المختلفة وبإمكانهم رؤية الجانـــب المظلـــم والجانب المشرق من أي قضية.إلا أنه عندما يتم إعطائهم فرص عقلانيـــة متـــساوية، فـــإنهم سيختارون الجانب المشرق لأنه يجعلهم ويجعل الآخرين أكثر سعادة ، كما أن لـــديهم الثقـــة بالنفس لمواجهة المجهول وتعقيدات الواقع. إن تفكيرهم التلقائي والمحنك(المعتمد على الخبرة) يساعدهم على تكوين شعور جيد تجاه أنفسهم والآخرين، والتعامل مع مشاعرهم السلبية بأقـــل قدر من التوتر والتحطيم، واتخاذ أفعالاً مؤثرة لحل مشاكل الحياة اليومية. (Epstein,1998).

ولأن التفكير البنائي هو القدرة على حل المشكلات اليومية بأقل قدر من التوتر، فإنه يتماثل مع بعض مهارات الذكاء الوجداني التي هي أيضاً تسعى لحل المشكلات الحياتية مـــن أجل خفض التوتر نحو الذات والآخرين، كما أن الصفات التي يتصف بها ذوي التفكير البنائي الجيد هي في معظمها تقترب من صفات الشخص الذكي وجدانياً، حيث أن "الشخصية الذكيـــة وجدانياً تتسم بقدرتها على التغلب على المشكلات ومواجهة الأزمات بنجاح وتحمل الـــضغوط والأزمات، وهي شخصية متوافقة وقادرة على التكيف وتستطيع إحداث الموائمة مـــع الـــذات وبين الذات والآخرين وهي شخصية تستطيع حل المـــشكلات وإدارة الوجـــدان فـــي الـــذات والآخرين، وهي شخصية لا تميل إلى الاكتئاب وتقل لديها المشكلات النفسية"(فؤاد الـــدواش، ٢٠٠م).

ولأن برنامج الذكاء الوجداني المعد لهذه الدراسة يتشكل من بعض المواقف الحياتيـــة التي تطرح في صورة مشكلات تتطلب حلاً، فإنه يتوقع بعد نهاية تطبيـــق البرنـــامج علـــى

التلاميذ أن يرفع من مستوى تفكيرهم البنائي، ويمثل هذا أحد فروض الدراسة التي تحاول التحقق منه.

مفهوم التفكير البنائي

معظم الدراسات التي أعدت في مجال التفكير البنائي تبنت تعريف ابستاين وميير(Epstein & Meier,1998)، إلا أن هنالك عدداً محدوداً جدًا من الدراسات التي خالفت ذلك، وسيقوم الباحث باستعراض بعض من هذه التعاريف التي لا تختلف كثيراً عن تعريف ابستاينEpstein .

عرف ابستاين وميير التفكير البنائي(Epstein & Meier,1989) بأنه وصف التفكير التلقائي المنبعث من المستوى التجريبي والذي يؤثر في ردود الفعل العاطفية والاستجابات السلوكية للضغوط.

التفكير البنائي عرف أيضاً من قبل(1989)Epstein & Meier على أنه مجموعة من الأفكار المعرفية الإنتاجية والغير إنتاجية التلقائية المألوفة التي تؤثر على قدرة الشخص في التفكير بطريقة تعمل تحل مشكلاته.

أما Akanna Kia Hewlet(2005) فقد عرف التفكير البنائي على أنه عملية نشطة، تأملية تعادل الخبرة وتوحد الطرق المختلفة للمعرفة(السبب، الشعور، الحدس، الخيال) تعمل على بناء علاقات حميمة مع الآخرين وتأسيس أفكار ومفاهيم جديدة لفائدة المجتمع.

وقد قام Thayer-Bacon(1993) بتعريف التفكير البنائي على أنه القدرة التي تكون متقبلة ومهتمة ومنفتحة على أفكار الآخرين ومستعدة للإصغاء إليها والاهتمام بإمكاناتهم.

في حين عرفه De Bono(2001) بأنه الفحص المتأني للخبرة بهدف تصميم أفكار ومفاهيم عملية بغرض تحقيق الهدف(Akanna Kia Hewlet,2005)

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف إبستاين Epstein 1998، و هو قدرة الفرد على التفكير بطريقة تحل المشكلات اليومية بأقل قدر من التوتر. أو هو الدرجة التي يكون فيها التفكير التلقائي مساعداً على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل درجة من التوتر.

التفكير البنائي الجيد و التفكير البنائي الرديء

التفكير البنائي الجيد Good Constructive Thinking، يسهل التكيف مع مشكلات الحياة في سلوك متصاعد وقوي لحل فعال بأقل تكلفة ممكنة نحو الضغوط الموجهة للذات والأذى للآخرين(Ammermanmand Other,2001)

إن الأشخاص ذوي التفكير البنائي الجيد لديهم مجموعة من الأفكار التكيفية المألوفة التي تساعدهم على إدارة مشاعرهم، وانتهاج طريقة تكيف تعتمد على توجيه الفعل (Anat Drach-Zahavy & Anit Somech,1999)

التفكير البنائي الرديء Poor Constructive Thinking، يقود إلى أذى نفسي ويتعارض مع المساعي والمحاولات المنطقية التي تولد وتدير استراتيجيات حل المشكلات(Ammermanmand Other,2001)

الأشخاص ذوي التفكير البنائي الرديء يمتلكون أفكاراً تلقائية غير تكيفية تؤثر على عملية إدارة المشاعر، وتبعاً لذلك فإنهم ينشغلون بعمليات تكيف غير فعالة من خلال تعميمات فادحة موجهه اتجاه الذات والآخرين(Anat Drach-Zahavy & Anit Somech,1999)

أبعاد التفكير البنائي

تم تقسيم قائمة التفكير البنائي لابستاين إلى(٦) أبعاد رئيسية اعتماداً على أسلوب التحليل العاملي، وفيما يلي الأبعاد مع تعريف بهم كما أعدها ابستاين:

التكيف العاطفي Emotional Coping

إن الأشخاص ذوي القدرة على التكيف العاطفي الجيد باستطاعتهم التعامل بفاعلية مع المشاعر السلبية بشكل خاص، كما يتصفون بأنهم أكثر هدوءاً وسكينة وأقل توتراً حتى في ذروة الابتهاج. إنهم هادئين ومحط اهتمام الآخرين، كما أنهم أقل توتراً في حياتهم من الآخرين(Epstein,1998).

إنهم يأخذون الأمور بدون صعوبة(بتروي)، ولا يهتمون للأمور الصغيرة التافهة، كما أنهم لا يأخذون الأمور بصورة شخصية، ولا يتحسسون أكثر من اللازم للرفض أو الفشل ولا يقلقون حول الأشياء الخارجة عن سيطرتهم.إنهم لا يتصيدون العيوب أو ينتقدون أنفسهم أو الآخرين أكثر مما ينبغي كما أنهم لا يطلقون أحكاماً عامة من خلال الأحداث الغير محببة ولا يبالغون في الاستجابة لها، إنهم لا يركزون على مصائبهم السابقة ولا يتناولونها بإسهاب كما أنهم لا يقلقون بشكل لا داعي له حول الأحداث المستقبلية.بينما الأشخاص ذوي التكيف العاطفي المحدود قد يتوصلون إلى قناعة مفادها:((لقد أخفقت في التعامل مع هذا الحدث،لذلك فإنني لن أحاول عمل شيء مرة أخرى))،إن الشخص ذو التكيف العاطفي الجيد سوف يستوعب بأنها حادثة فردية بسيطة وأن الشخص يمكنه التعلم من خلال الخبرة التي يمر بها.(Epstein,1998).

فالتكيف العاطفي يرجع إلى نزعة عدم أخذ الأشياء بصورة شخصية، وعدم الحساسية إلى الرفض أوالاستنكار، وعدم الإفراط في الحزن نحو الفشل (Ammerman & Other,2001)

وبصورة مختصرة فإن التكيف العاطفي يبين الدرجة التي يكون فيها الناس قادرين على التكيف أو(مواجهة) حالات الضيق بأقل قدر من التوتر(Debra I. Gariand,1996)

ويندرج تحت مكون التكيف العاطفي أربعة عناوين هي:

قبول الذاتSelf Acceptance، غياب التعميمات السلبية Absence Of Negative Overgeneralization، عدم الحساسية Nonsnsitivity، عدم الاهتمام بالتفاصيل Absence Of Dwelling.

التكيف السلوكيBehavioral Coping

بينما يتكون التكيف العاطفي بصورة أساسية من القدرة على تجنب الوقوع في الأفكار والمشاعر السلبية والمحبطة للذات، فإن التكيف السلوكي له تأكيدات ايجابية أكثر.إنه تفكير يعتمد على الفعل بصورة أساسية.إن الأشخاص ذوي التكيف السلوكي الجيد يفكرون بطرق تدعم وتطور العمل الناجح والمؤثر.إن تفاؤلهم يسمح لهم بتخطي المصاعب والتحديات وذلك ناتج من ثقتهم بأن الأمور ستكون على ما يرام.إن الأشخاص ذوي التكيف السلوكي الجيد لا يحملون أحقاداً ضد أحد ولا يسهبون في الحديث عن الإخفاقات والخسائر الماضية، بل أنهم يتركون الماضي ماضياً، ويتقبلون الناس كما هم ويركزون طاقتهم على تنفيذ خططهم.وبدلاً من التركيز على المواعيد المستحقة لتسليم الأعمال، فإنهم يبدءون حالاً في العمل.وبدلاً من معاقبة أنفسهم على خطأ اقترفوه، فإنهم يحاولون استنتاج ومعرفة كيفية تصحيح هذا الخطأ.إنهم يتغلبون على العقبات ويعوضون نكساتهم بسرعة حتى يتمكنوا من استعادة السيطرة والقوة (Epstein,1998).

فالتكيف السلوكي يرجع لعمليات التفكير التي تسهل السلوك الفعال نحو حل المشكلات(Ammerman & Other,2001)

وبصورة مختصرة فإن التكيف السلوكي يقاس بميل الناس للتفكير في طرق تعزز من فعالية النشاط أو السلوك(Debra I. Gariand,1996)

ويندرج تحت مكون التكيف السلوكي ثلاثة عناوين هي:

التفكير الإيجابيPositive Thinking، توجه الفعلAction Orientation، يقظة الضمير أو الوعي والشعورConscientiousness.

التفريق بين التكيف العاطفي والتكيف السلوكي

التكيف العاطفي يتميز بمستوى عال من تقبل الذات والقدرة التي لا تطلق تعميمات مفرطة أو تفاعل مفرط مع الخبرات السلبية، بينما التكيف السلوكي يتميز بدرجة عالية في تقبل الآخرين والقدرة على التفكير في توجيه الفعل والتفكير بطرق إيجابية (Epstein & Meier,1998) ، ويركز التكيف السلوكي على مهام التخطيط والإنجاز (Joseph Harold,1997)

إن الأشخاص ذوي التكيف السلوكي الجيد أكثر تقبلاً للآخرين، وأكثر تفاؤلاً وأكثر اعتماداً على الفعل من الأشخاص ذوي التكيف العاطفي الجيد.ومن جهة أخرى فإن الأشخاص ذوي التكيف العاطفي الجيد أكثر تقبلاً لذاتهم، إذ يأخذون الأمور بصورة أقل شخصية، كما أنهم أقل تألماً عندما لا تسير الأمور على طريقتهم. إن كل شكل من أشكال التكيف له مزاياه

وصفاته ولكنها ليست قاصرة على أحد منهما على نحو متبادل.وعلى الرغم من أنه عادة ما يكون الناس أفضل في أحد أشكال التكيف من الشكل الآخر، فإن الأشخاص الذين هم فوق المعدل في أحد منهما عادةً ما يكونون فوق المتوسط في الاثنان.إن هؤلاء الأشخاص هم بصفة إجمالية مفكرين بنائيين جيدين.(Epstein,1998).

التفكير التصنيفي Categorical Thinking

إن الأشخاص ذوي الدرجات العليا في التفكير التصنيفي هم مفكرون صارمون. إنهم ينظرون للأمور على إنها إما(أسود أو أبيض) بدون وضع أي ظلال رمادية. إنهم لا ينظرون للأشخاص الذين يختلفون معهم في الرأي على أن لهم رأياً مختلفاً فحسب بل على أنهم على خطأ. إن الأشخاص ذوي التفكير التصنيفي المتعصب والمصدر للأحكام يميلون إلى تصنيف الناس على أنهم جيدون أو سيئون، معهم أو ضدهم، فائزين أو خاسرين. إنهم يفترضون بأن هنالك طريقة واحدة فقط لعمل أي شيء وهذه الطريقة هي طريقتهم. ولأن القرارات تكون واضحة المعالم جداً بالنسبة لهم فإنه من السهل عليهم القيام بالعمل. وبالمناسبة فإن الرجال يحصلون على درجات أعلى نوعاً ما من النساء في التفكير التصنيفي والذي يدل على أن الرجال يميلون لأن يكونوا أكثر صرامة وتشبثاً بآرائهم في تفكيرهم. (Epstein,1998)

فالتفكير التصنيفي يشمل عمليات التفكير الصارمة والمتطرفة والاستقطابية (Ammerman & Other,2001)

يتميز التفكير التصنيفي بالتطرف والصرامة وبوجود نماذج تفكير غير مرنة، ويميل إلى تصنيف الناس في الأحداث، ويتصور فقط إجابة واحدة صحيحة لأي مشكلة. (Joseph Harold,1997)

وبصورة مختصرة، التفكير التصنيفي هو ميل الناس لرؤية العالم بعبارة أبيض وأسود. (Debra I. Gariand,1996)

ويندرج تحت مكون التفكير التصنيفي ثلاثة عناوين هي:

التفكير القطبي أو الثنائيPolarized Thinking، عدم الثقة بالآخرين Distrust Of Other، التعصب أو عدم التحملIntolerance.

التفكير الشخصي الخرافي Superstitious Thinking

هو نسق من العقائد قائمة على أساس صلة خيالية بين الأحداث، وغير قابلة للتبرير على أساس عقلي، وهي فكرة لا تتفق مع الواقع، فالخرافة هي الأفكار والممارسات والعادات التي لا تستند إلى أي تبرير عقلي ولا تخضع لأي مفهوم علمي، حيث أن التفكير الخرافي يرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية.

إن هذا المصطلح (كما تم استخدامه في قائمة التفكير البنائي) لا يشير إلى الخرافات التقليدية، بل يشير إلى الخرافات الشخصية أو الألعاب الذهنية التي يلعبها الأشخاص لتهيئة أنفسهم لخيبة الأمل. وأحد أمثلة ذلك هو الاعتقاد بأنه إذا حدث لك شيء جيد، فإنه سيتوازن

مع شيء سيء بالتساوي. أو الاعتقاد بأنك إذا تحدثت عن شيء تتمنى حدوثه، فإنه لن يحدث. وفي المقابل فإن الأشخاص ذوي التفكير البنائي لا يعتقدون بأن التحدث عن احتمالات النجاح سيمنعهم من تحقيق هذا النجاح. (Epstein,1998)

فالتفكير الخرافي يشير إلى التقيد بالمعتقدات الخرافية (Ammerman & Other,2001)

وبصورة مختصرة التفكير الخرافي الشخصي يقاس بدرجة تصديق الناس للمعتقدات الخرافية. (Debra I. Gariand,1996)

التفكير القاصر أو الخفي(التفكير الخرافي الرسمي) Esoteric Thinking

إن التفكير القاصر، بخلاف التفكير الخرافي الشخصي، يشير إلى معتقدات خاصة بالظواهر غير الطبيعية والغريبة والخرافات المتعارف عليها.إن هذه المعتقدات لا يمكن إثباتها بدليل موضوعي ووفقاً لذلك فإن العلماء لازالت لديهم شكوك حولها.إنها تتضمن الاعتقاد بالخرافات التقليدية(كسر مرآة، السير تحت سلم، وجود قط أسود في طريقك) وتعاويذ لجلب الحظ السعيد وعلم التنجيم، والأشباح والملاحظة التي تتعدى الحواس والسيطرة على العقل. (Epstein,1998).

إن هذا صنف آخر من التفكير البنائي يمثل فيه عامل الجنس اختلافاً، فالنساء عادةً يحصلون فيه على درجات أعلى نوعاً ما من الرجال. وبخلاف التفكير الخرافي الشخصي، فإن التفكير القاصر لا يميل إلى الاتجاه التشاؤمي ولكنه غير واقعي على حد سواء. وإلى حد ما، فإن تحقيق درجات عالية في التفكير القاصر قد يمثل اختلافاً مع الأفكار الجديدة. ومن جهة أخرى فإن تحقيق درجات عالية يشير إلى افتقاد القدرة على التنظيم العقلي وإلى إخفاق في استخدام قدرات الفرد الانتقادية. ونتيجة لذلك فإنه ليس من المستغرب أن تقترن الدرجات العالية جداً مع التفكير البنائي الضئيل و المستويات العالية من التوتر. (Epstein,1998)

فالتفكير القاصر يقاس بمثال التفكير المحرف وغير المنطقي (Ammerman & Other,2001)

وبصورة مختصرة، فإن التفكير القاصر هو درجة اعتقاد الناس بالظواهر غير العلمية وغير العادية. (Debra I. Gariand,1996)

ويندرج تحت مكون التفكير القاصر(الخفي) عنوانين هما:

المعتقدات الغير رسمية Belief In The Unusual، التفكير الخرافي الرسمي Formal Superstitious Thinking،

التفاؤل الساذج Naive Optimism

إن التفكير الساذج يشير إلى الميل إلى القفز إلى خواتم الأمور بعد نتيجة ايجابية، ومثال ذلك أن النجاح الفردي يضمن أن الأمور ستسير دوماً بالطريقة التي يحبها.وبالنسبة للشخص ذو التفاؤل الساذج فإن تحقيق درجات عالية في امتحان، أو مقابلة عمل ناجحة أو

فرصة حب هي بمثابة تصميم وتخطيط لمستقبل آمن خالي من المتاعب، إن التفاؤل الساذج أيضاً يمكن التعبير عنه بقناعات سهلة التقبل وذلك بكونه مرشداً مفيداً في العالم الواقعي، مثل أن الشخص يجب أن يحب أبويه أو أن الناس يستطيعون تحقيق كل ما يتمنون إذا ما كانت لديهم قوة الإرادة الكافية لذلك. (Epstein,1998)

إن الأشخاص ذوي التفاؤل الساذج يعتبرون مفكرين ايجابيين إلى درجة الإفراط. إنهم يمتلكون كل الأفكار الجيدة والصحيحة، ويدعمون بصورة تقليدية ومتعارف عليها المعتقدات المقبولة ولا يمعنون بالتفكير في الأشياء بشكل دائم جداً. إنهم يحبون الناس، ويحبهم الآخرون(كل فرد يحب الشخص المتفائل) ويشعرون بأن كل شيء على ما يرام مع العالم. وبخلاف التفاؤل الأكثر واقعية والذي يعتبر جزء من التكيف السلوكي، فإن التفاؤل الساذج يأخذ التفكير الايجابي إلى مدى أبعد. إن خطر التفاؤل الساذج يتمثل في أنهم سوف يخفقون في أخذ الاحتياطات الملائمة للمستقبل. ولحسن حظهم، فإنهم غالباً ما يتم الصفح عن أخطائهم والعفو عنهم. (Epstein,1998)

ومما يدعو للإثارة هو أن الناس الذين يحققون درجات عالية في التفاؤل الساذج يميلون إلى التعميم من الخبرات السيئة والخبرات الجيدة على حد سواء عندما يكبرون في السن. ومن الواضح أنهم متى ما تعلموا التعميم من الخبرات الإيجابية فإن الميل إلى التعميم يمتد إلى الخبرات المزعجة. ومن ثم يصبح الشخص ذو التفاؤل الساذج شخصاً من السهل تحطيم آماله والقضاء عليها. .(Epstein,1998)

فالتفاؤل الساذج يدل على المعتقدات النمطية نحو قوة النتائج الإيجابية.(Ammerman,2001)

وبصورة مختصرة، التفاؤل الساذج هو الدرجة التي يكون فيها الناس متفائلين بطريقة غير واقعية(Debra I. Gariand,1996)

ويندرج تحت مكون التفاؤل الساذج ثلاثة عناوين هي:

الإفراط في التفاؤلOver-Optimism، التفكير النمطي(المقولب) Stereotypical Thinking، التفكير المفرط بالتفاؤلPollyanna-Ish Thinking.

العقل المنطقي(Rational Mind) والعقل المتصل بالخبرة(Experiential Mind)

العقل المتصل بالخبرة هو عقل يتعلم مباشرة من تجارب الحياة، فهو غير مدرك وتلقائي أو أوتوماتيكي، ويحدث بدون قصد من الفرد، ويرتبط بالانفعالات، وهو السبب في الانفعال، ويوجد لدى الإنسان والحيوان، وهو يسبق التفكير المنطقي المتعمد وهو أساس التفكير البنائي.

بينما العقل المنطقي هو عقل يعمل وفق حسابات منطقية وهو مدرك وهادئ ومجـــازاً خال من الانفعالات ويوجد فقط للإنسان ويمكن قياس فاعليته من خلال اختبارات الذكاء العقلية المتعارف عليها.

لو كان هنالك نظام معرفي واحد، فإن الناس سيقومون بتطبيق هذا النظام فـــي حـــل المشاكل المجردة والمشاكل العملية والأشخاص الذين يكونون أذكياء في جانب منها سيكونون أذكياء في الجانب الآخر. إذن لماذا يكون الناس أذكياء في الجانب المجرد مـــثلاً ويكونـــون أغبياء في الجانب العملي؟ إن الإجابة تكمن في أن الناس تتم إدارتهم بواسطة عقلين: العقـــل المنطقي والذي يتناسب مع حل المشكلات المجردة والتعلم من خلال الكتـــب والمحاضـــرات ولكن ليس بالضرورة أن يكون جيدًا في حل المشكلات العملية. والعقل الثاني وهـــو العقـــل التجريبي (المتصل بالخبرة) والذي له فوائد ومضار عكسية تماماً. والنتيجـــة هـــي أن كـــون الشخص جيدًا في أحد الجوانب ليس بالضرورة كونه جيداً في الجانب الآخر. من خلال البحث في هذه القضية تم التوصل إلى أن معامل الارتباط بين هذين الذكاءين هو صفر. إن هذا يعني أن الناس قد يكون لديهم ذكاء عالي في العقلين أو لا يكون لهم أي ذكاء في أي من العقلين أو قد يكون لهم ذكاء في أحد العقلين وليس في الآخر أو العكس. وبالتالي فالعقل المنطقي الـــذي يهيئنا للتعلم من خلال الكتب والمحاضرات لا يؤكد بأننا سوف نقوم باستنتاج دروس عملية من الخبرة أكثر من العقل التجريبي الذي تعلم من الخبرات العملية والذي يؤكد بأننا باســـتطاعتنا حل مشاكل مجردة، إن هذين النوعين من القدرات مستقل بذاته تماماً.(Epstein,1998)

نظرية الذات المعرفية المرتبطة بالخبرة -Cognitive-Experiential Self Theory (CEST)

هي نظرية في الشخصية تم تطويرها من قبل ابستاينEpstein عام ١٩٧٣، تفترض بأن هنالك ثلاثة أنظمة معرفية شبه مستقلة هي النظام المنطقي ويكون في الأســـاس واعيـــاً ويعمل بصورة منطقية تحليلية، والنظام التجريبي(المتصل بالخبرة) وهو في الأســـاس غيـــر واعي ويعمل تحت تأثير العاطفة والخبرة الماضية، وأخيراً نظام التداعي _ ويعمل في مستوى غير واعي ويمكن ملاحظته من خلال الأحلام وحالات الوعي الأخرى البديلة -والذي يستطيع ملاحظته في حالات التغير في الوعي مثل الأحلام، ويعمل في مستوى اللاشعور ويتماثل مع امتداد واسع من المفاهيم الأولية لعملية التفكير، وسيتم التركيـــز علـــى النظـــامين المنطقـــي والتجريبي واللذان يرتبطان بصورة رئيسية بالعقل المنطقي والعقل التجريبـــي (Epstein & Meier,1989

في الواقع أن نظرية (CEST) تعرف نوعين من الذكاء همـــا المنطقـــي والبنـــائي، فالذكاء المنطقي مرادف للذكاء الأكاديمي أو العقلي، بينما الذكاء البنائي مرادف للذكاء العملي. إن الذكاء العقلي يتم قياسه بواسطة اختبار الذكاء وهو مرتبط بالمعالجة التحليليـــة العقلانيـــة الواعية. وفي المقابل فإن الذكاء البنائي أو العملي هو نتاج للنظام التجريبي والذي يعمل بشكل تلقائياً وتحت تأثير العاطفة والخبرات الماضية(Debra I. Garland,1996).

تفترض نظرية (CEST) بأن الإدراك والسلوك اليومي(والذي يكون في الغالب تلقائي) يكون منظماً وموجهاً بصورة أساسية بواسطة النظام التجريبي، إلا أنه عند ما يتم سؤال الناس عن تفسير سلوكهم فإنهم عادة ما يعزون ذلك إلى نظامهم العقلي، مما يعني بأنهم سيعطونه تفسيراً منطقياً. ونظراً لأن السلوك في الحياة اليومية يكون محدداً بصورة أساسية من قبل النظام التجريبي فإن الذكاء التجريبي يجب أن يلعب دوراً حيوياً في تحديد فعالية الشخص في الحياة. وتبعاً لذلك فإذا كان الشخص يرغب في فهم وتوقع النجاح في الحياة فإن وجود مقياس الذكاء التجريبي سيكون عنصراً مساعد جداً. (Epstein & Meier,1989)

وتشير نظرية (CEST) إلى أن معظم السلوك هو نتيجة الذكاء العملي المرتبط بالتفكير السابق للوعي والإدراك، مما يعني التفكير التلقائي والعفوي، وأن المعالجة التجريبية من المفترض أن توجه السلوك في أغلب الأحيان، إلا أن المعالجة المنطقية يكون لها السبق بشكل واضح في مواقف وأمثلة أخرى(Debra. Garland,1996).

إن القدرة على إدارة وتوجيه مشاعر الشخص تكون مهمة جداً وذلك مع الخبرات اليومية وإدراك السلوك الذي يكون بصفة أساسية تلقائي وموجه من قبل النظام التجريبي. (Debra I. Garland,1996).

إن التفكير التجريبي يتم تبنيه بشكل عام في المواقف التي تتطلب استجابات حسية وأيضاً في المواقف غير العادية التي تتطلب استجابات مجردة أو غير طبيعية(Epstein,1994; Denes-Raj & Epstein,1994;Debra I. Garland,1996).

إن التفكير البنائي أو العملي يمكن وصفه على أنه متغير تكيفي واسع يمكن تمييزه عن الذكاء الذي يقاس من خلال اختبارات الذكاء (Epstein & Meier,1989;Debra I. Garland,1996). إن استخدام التكيف في هذه الحالة يشير إلى ما تم تبنيه من الإدراك والمعرفة والسلوك.

كيف يعمل العقلان التجريبي(Experiential Mind) (المتصل بالخبرة) و المنطقي(Rational Mind)

العقل التجريبي هو عقل يتعلم مباشرة من تجارب الحياة، فهو غير مدرك وتلقائي أو أوتوماتيكي، ويحدث بدون قصد من الفرد، ويرتبط بالانفعالات، وهو السبب في الانفعال، ويوجد لدى الإنسان والحيوان، وهو يسبق التفكير المنطقي المتعمد وهو أساس التفكير البنائي، بينما العقل المنطقي هو عقل يعمل وفق حسابات منطقية وهو مدرك وهادئ ومجازاً خال من الانفعالات ويوجد فقط للإنسان ويمكن قياس فاعليته من خلال اختبارات الذكاء العقلية المتعارف عليها(Epstein,1989).

وفيما يلي مقارنة بين العقل التجريبي والعقل المنطقي:-

يتعلم العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) من تجارب الحياة اليومية مباشرة ومن خلال الخيال، في حين أن العقل المنطقي يتعلم من خلال الكلمات والأرقام والرسومات البيانية.

العقل المنطقي مهم في المدرسة، ولكن الأول متصل بالانفعالات والتعامل مع الناس(Epstein,1989)..

يرى العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) العالم من خلال صور ملموسة واستعارات وقصص، في حين يرى العقل المنطقي من خلال الكلمات والأرقام(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) سريع ويصلح للمواقف التي تحتاج إلى قرار سريع (هل تريد شاي أم قهوة؟) في حين أن العقل المنطقي أبطأ وعميق في تفكيره، وقادر على تأجيل الإشاعات والتخطيط، والموازنة بين الأمور(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يفكر بكلية ولا يهتم بالتفاصيل، فأنت لا تفكر في شكل ولون السيارة المسرعة باتجاهك، ولكن فقط في حقيقة أنها سيارة متجهة نحوك ولابد من الهرب، هذا التفكير مسؤول عن تشكل القوالب الجاهزة لدى الناس أيضا. العقل المنطقي يفكر بشكل تحليلي ويهتم بالتفاصيل(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يفكر من خلال الجمع بين شيئين متشابهين في العناصر الظاهرية (كأن تكره أي شخص يشبه الشخص الذي اعتدى عليك، و ربما تمكنت من تبرير ذلك)، في حين أن العقل المنطقي يفكر من خلال الربط بين المثير(السبب) والاستجابة(الأثر)(Epstein,1989) ..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يعمل جنباً إلى جنب مع الانفعالات، في حين أن العقل المنطقي منفصل عن الانفعالات(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يفسر الحدث الحاضر من خلال موقف انفعالي في الماضي بشكل لاشعوري، في حين أن العقل المنطقي يفسر الموقف الحالي من خلال تقييم واعٍ ومنطقي(Epstein,1989)..

يعمل العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) بشكل تلقائي وكامن موجه من انفعالاتنا، أما العقل المنطقي فيعمل بشكل واضح ومدرك به وكأننا نسيطر بشكل كلي على أفكارنا.

يدرك العقل الخبروي معتقداته باعتبارها بديهيات، في حين أن العقل المنطقي يطلب براهين ومبررات عقلية(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يهتم بالنتائج، في حين أن العقل المنطقي يهتم بالعمليات والنتائج معًا(Epstein,1989)..

يفكر العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) من خلال أُطر وتصنيفات واسعة، في حين أن العقل المنطقي يفكر من خلال تقسيمات دقيقة وتفصيلات متمايزة لعناصر الموضوع(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يفكر ويتذكر ويسمع ويرى بصورة مختلفة باختلاف الحالة النفسية (غضب، خوف، حزن، أو سعادة)، في حين أن العقل المنطقي أكثر اتساقاً في عمله(Epstein,1989)..

العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) يتغير ببطء من خلال التكرار أو التجربة القوية، في حين أن العقل المنطقي يتغير بسرعة مع سرعة التفكير. فليس من المجدي أن تسأل شخصًا ما: لم تخاف من الحديث أمام الناس؟، لابد من المساعدة العملية كي تساعده على تغيير مشكلته(Epstein,1989)..

الدليل على وجود العقل التجريبي:

إن العقل التجريبي يعمل بطريقة تلقائية وسلسة كما أن عمله متناسق جداً مع العقل المنطقي وأغلب الناس يعتقدون بأن لديهم عقل واحد، إلا تحت ظروف خاصة، إلا أن هنالك أسباباً جيدة لاستنتاج أننا نعمل بواسطة عقلين وهي تتضمن اعتبارات المفاهيم النشأوية التطورية (اعتبارات متصلة بالنشؤ)، وخبرات الحياة اليومية مثل الصراع بين القلب والعقل والبحث المعرفي الرسمي(Epstein,1998).

الاعتبارات التطورية النشأوية: اعتبارات متصلة بالنشؤ Evolutionary Considerations

تذكر بأن العقل التجريبي هو بالضرورة نفس العقل الذي تعمل به الحيوانات. إن الحيوانات تتكيف مع بيئتها من خلال التعلم بشكل مباشر من الخبرة وبشكل واضح ليس من خلال الاستنتاجات من خلال استخدام الخبرة والتفكير المنطقي.

إن هذا الطريق المرتبط بالخبرة والذي يتضمن العمل من خلال التعلم المباشر من الخبرة يعتبر فعالاً جداً وهو ما يدل على بقاء العديد من الأجناس الحيوانية على مدى ملايين السنين. إن هنالك قدرتان أساسيتان تحتاجها هذه الحيوانات للتعلم من الخبرة: الأولى هي وسيلة لإيجاد الروابط بين الأحداث، وتتضمن إيجاد رابط بين سلوكهم الخاص والنتائج، والذي يجعله من الممكن بالنسبة لهم تطوير نموذج للعالم ومدى تأثيرهم عليه، والقدرة الثانية هي وجود الأحاسيس والمشاعر لديهم، والتي تعمل على إيجاد تعزيز ممكن للسلوك عن طريق المكافأة أو العقاب وكنتيجة لربط الأحداث مع النتائج والمشاعر السارة وغير السارة المترتبة عليها، فالحيوانات تكتسب ذخيرة معقدة ومتزايدة من الاستجابات من أجل تحقيق ما هو سار وتجنب ما هو غير سار .إن مثل هذا التعلم يحدث بشكل تلقائي وبغياب الإدراك "الوعي" ، لأن الحيوانات بخلاف الإنسان ، ليس لديها لغة للتعبير عن وعيها وإدراكها .لذلك فإنها لا تفكر بما تقوم بعمله، لأنها فقط تسلك سلوكاً معيناً وهذا السلوك تتم إدارته من قبل مشاعرها. . (Epstein,1998)

ومن المهم هنا تذكر أن هذه هي الطريقة التي يعمل بها العقل التجريبي في الإنسان بالضبط وفي المقابل يعتبر العقل المنطقي تطوراً جديداً نسبياً وقيمته التكيفية الطويلة الأمد لازالت بحاجة إلى توضيح .إن مقدرته على رسم التصورات، والاختراع، والتطور التكنولوجي يعتبر أكبر إنجاز تطوري ملحوظ. ومع ذلك فإن نفس التكنولوجيا التي عملت على زيادة الإنتاج الزراعي بدرجة كبيرة، ووفرت العلاج للعديد من الأمراض وأرسلت المعلومات

بشكل مباشر من خلال الهواء وأرسلت الناس إلى القمر، تستطيع طمس وإزالة مدينة بأكملها بطلقة قذيفة. إن ذلك سيبقى للمستقبل لتحديد إذا ما كان التأثير النهائي للعقل المنطقي سيكون لتطوير الجنس البشري أو القضاء عليه. (Epstein,1998) .

ومع التسليم بقدرة العقل المنطقي على التكيف ، فإنه لا مجال للتفكير بأن تكون المكاسب التي تم تحصيلها من تطور العقل المنطقي محاطة بتطور نظام منطقي جديد تم اختباره بشكل كافي. إن هنالك افتراض أكثر عقلانية وهو أن كلا النظامين فعالّ ونافذ. إذ أن هذه الحالة بلا شك مدعومة ليس من قبل اعتبارات منطقية تتعلق بالتطور ولكن من قبل دلائل واضحة وكثيرة في الحياة اليومية ومن خلال البحث النفسي. (Epstein,1998) .

دليل من مواقف الحياة العامة Evidence From Real-Life Situations :

على الرغم من أن كلا العقلين يعملان بشكل طبيعي في تناسق تام والذي يخلق انطباعاً لدى الناس بأنهم يدارون بعقل واحد فقط، إلا أن هنالك مواقفاً يكون فيها عمل العقلين المختلفين واضحاً. وتتضمن الطرق المختلفة التي نتفاعل بها مع الصور والكلمات المخاوف اللاعقلانية لدى الناس على الرغم من إدراكهم بأنها غير عقلانية، والصراعات التي لدى الناس بين قلوبهم وعقولهم ، والفرق بين التعلم من خلال الخبرة والتعلم من الكتب والمحاضرات، والفرق بين البصيرة والمعرفة الذهنية، وانتشار التفكير الخرافي، والنداء الحاضر للدين عبر التاريخ. (Epstein,1998) .

الصور مقابل الكلمات Pictures Versus Words

بما أن العقل التجريبي يعرض الأحداث بصورة أساسية على شكل صور، فإنه أكثر استجابة للصور من الكلمات. انظر إلى إعلان السجائر، إلى أي جزء منه يستجيب الناس بشكل أكثر قوة- التحذير الصحي الذي يتم من خلال الكلمات أم الصور التي تعرض المتعة والإشباع العاطفي المرتبط بالتدخين؟ من الواضح أن شركات التبغ تتقرب إلى العقل التجريبي من خلال خلق تصور لحياة الشخص كما يحب هذا الشخص أن تكون حياته. إضافةً إلى ذلك، ما هو الأثر الذي يمكن أن يكون لتصور الحالة الصحية للشخص؟ إن شركات التبغ قد تفكر عدة مرات حول إطلاق إعلاناتها إذا ما استوجب عليها تضمينه لصورة شخص على وشك الموت في المستشفى محاطاً من قبل أقربائه المتألمين لذلك. (Epstein,1998) .

المخاوف اللاعقلانية Irrational Fears

إن بعض الناس يخافون من السفر عن طريق الجو، رغم علمهم -إحصائياً- بأن هذه الطريقة أأمن من قيادة السيارة. إن كل الإحصائيات بالعالم، وكل مناقشات الأصدقاء الجادة حول ذلك، وكل المضايقات التي يتعرض لها الشخص ويعاني منها بسبب رفضه للسفر عن طريق الجو ليس لها أي قيمة ولا تؤثر فيه. إن العقل التجريبي يقوم الموقف على أنه خطير

ويتصرف الشخص على أساس هذا التقييم بغض النظر عما يفكر به العقل المنطقي. (Epstein,1998)

الصراعات بين القلب والعقل Conflicts Between The Heart And The Head

هل وجدت نفسك واقعاً في الاختيار من ضمن عدة أولويات؟ تريد أن تفعل ما (تشعر) بأنه صحيح، وما يمكن أن يرضي الجانب الرومانسي منك، ولكنك (تعلم) بأنك يجب أن تختار الخيار الأكثر عملياً، الخيار الذي سيكون أفضل على المدى البعيد. في الواقع أن الصراع هو بين طريقتين مختلفتين في معالجة المعلومات والعمل عليها، وهو: نوعين مختلفين من التفكير. أحدهما يهتم بالنتائج العاطفية، والتي تتم تجربتها في الحال، بينما الآخر يستخدم الحقائق والمنطق لحساب المكاسب الطويلة المدى. (Epstein,1998) .

إننا نعترف بهذا الصراع الداخلي عندما نقول: (أنا لا أشعر بالرغبة في الذهاب للعمل هذا اليوم، ولكنني أجبر نفسي على القيام بذلك). إن هذا الشئ بمثابة الإشارة إلى وجود شخصين بداخلنا. فعندما نقول (ولكنني أجبرت نفسي على القيام بذلك، فإننا نعطي الذات المنطقية دور الرئيس والمراقب الصارم، والذات التجريبية دور الطفل المشاكس. إننا ندرك بأن الذات التجريبية عادة ما تحتاج إلى التصحيح ولكن أيضاً لا يمكن إنجاز جميع العمل ولا اللهو بذات منطقية بليدة جداً. (Epstein,1998) .

التعلم من خلال الخبرة Learning From Experience:

إن عالمة النفس الشهيرة (جين بياجت)، والتي قامت بدراسة نمو الطفل، جعلت أطفالاً يتدربون على إصابة هدف بواسطة كرة مربوطة بخيط. إن الخدعة كانت تتمثل في أنه ومع الدوران السريع للكرة بشكل دائري، أن يتم تحريرها من الخيط في اللحظة المناسبة لها لكي تصيب الهدف. ومع التدريب تعلم الأطفال أن يقوموا بفك "تحرير" الخيط عندما يكون في الزاوية الصحيحة للهدف. إلا انه عندما تم الطلب من هؤلاء الأطفال أن يقوموا بإخبار أطفال آخرين عن كيفية عمل ذلك، فإن الأطفال الذين هم فوق سن معينة فقط استطاعوا أن يشرحوا ذلك بشكل صحيح. إن الأطفال الأصغر سناً قالوا بأنهم كانوا يقومون بتحرير الكرة من الخيط عندما تكون موجهة نحو الهدف. ولكنهم إذا كانوا بالفعل يقومون بهذا الشئ فإن الكرة كانت ستنطلق في الاتجاه الخاطئ. في الواقع إن عقول الأطفال التجريبية تعلمت كيفية حل المشكلة لكن عقولهم المنطقية لم تعرف كيف قاموا بعمل ذلك. (Epstein,1998)

إن هذا المثال يثبت لنا بشكل واضح كيف أن طريقتي المعرفة تعملان بأغراض متبادلة (متعاكسة) في بعض الأوقات. إن الكثير من التعلم يتم بهذه الطريقة. إن الأطفال، وبشكل روتيني، يتعلمون كيفية الحفاظ على توازنهم عند قيادة دراجة أو عند التزلج. وفي أغلب الحالات فإنهم لا يقومون بذلك عن طريق إتباع الإرشادات خطوة. ووفقاً لـ ((تيموثي جالوي)) في كتبه حول ((الألعاب الداخلية)) للتنس وغيرها من الرياضات، فإننا نستطيع تعلم

الأشكال المعقدة من التناسق الحركي بصورة أفضل عن طريق إيقاف أو تعليق التفكير المنطقي وتقليد حركات شخص ذو خبرة في هذا النشاط. إن محاولة تحليل عناصر ومكونات العملية الجسدية قد يتعارض مع تمكن العقل التجريبي القدير والحدسي من هذه المهمة .

الاستبصار في مقابل المعرفة الذهنية Insight Versus Intellectual Knowledge:

يركز المعالجون النفسيون على أن هنالك فرقاً بين المعرفة الذهنية والاستبصار. إذا كانت المعرفة الذهنية هي كل المطلوب لمعالجة المشاكل النفسية العميقة، فإن ذلك سيكون أمراً سهلاً بالنسبة للمعالجين لإجراء المعالجات عن طريق فهم مشاكل الزبائن وإخبارهم بما يمكن عمله لحل هذه المشاكل. إلا أن مثل هذا الأسلوب عادة ما يكون غير فعال لأنه يصل فقط إلى العقل المنطقي والتغيير الفعال يتطلب تغييراً في العقل التجريبي. إن الاختلاف بين المعرفة الذهنية والاستبصار يتمثل في أن المعرفة الذهنية معرفة عامة تصل فقط للعقل المنطقي بينما البصيرة مرتبطة بالمغزى الشخصي والارتباط العاطفي ولذلك فهي تصل إلى العقل التجريبي. وفيما يلي هذه الحالة التي تعتبر مثالاً على تطور الاستبصار في مجال المعالجة النفسية. (Epstein,1998)

كان هنالك عميل كنت دائمًا ما أراه في المعالجة النفسية وقد كان سلبياً للغاية. لقد كان يفعل كل ما يطلبه منه الناس ومن ثم يرفض سيطرتهم عليه بشدة. لقد ناقشنا معه الدور الذي يقوم به في مثل هذه التفاعلات، ولكن ذلك لم يغير شيئاً من سلوكه. وفي أحد الأيام استفسر عما إذا كان بإمكانه ألا يحضر الموعد القادم لأنه مدعو للذهاب في رحلة مدفوعة التكاليف مع أحد أقربائه الأثرياء. لقد قلت له: ((كلا، إن هذا غير ممكن، إن أمامك الكثير لعمله هنا)). وكما توقعت فإن ذلك جعله يغضب، وأخذ يشتكي (لقد عرفتها، لقد عرفتها! لحد الآن كنت أظنك مختلفاً. الآن فقط أراك مثل البقية. إنك تستمتع بإصدار الأوامر لي مثلهم تماماً. لقد طلبت منك طلباً معقولاً، ولكنك رفضته) .لقد سألته ماذا يمكن أن يتعلم من ذلك وهو السبب في إصدار الأوامر له من قبل الآخرين، فأجاب : (لا شيء، فقط إنك تحب إصدار الأوامر مثل الآخرين .) ثم سألته: (ما هو الدور الذي تلعبه في ذلك؟) فقال : (لا شيء) ، وأجبته : (لقد سألتك سؤالاً فقط :في لقائنا الأخير اشتكيت بأن أخوتك يستمتعون بإصدار الأوامر لك لأنهم طلبوا منك أن تكون آخر شخص يرمي الكرة. هل سألتهم متى تستطيع رمي الكرة؟) أجاب (نعم، لقد سألتهم) بعد ذلك أضاف بنبرة مبتهجة: (آه، لقد حزرت، لقد كنت دائما أسأل الآخرين، وهذا هو سبب إعطائهم الأوامر لي دائماً! لقد كان يتوجب علي ألا أسأل إذا كنت سأرفض إجابتهم).لقد قرر أن يتوقف عن السؤال بكثرة وأن يقرر بنفسه في أكثر الأوقات، في اللقاء التالي أعلن بكل فخر بأنه أصبح قادراً على إثبات وجوده أكثر من أي وقت مضى، وعلى الرغم من أن الأمر كان مخيفاً نوعاً ما في البداية، ولدهشته فقد وجد بأن الناس قد تقبلوا ذلك بل وأصبحوا يحبونه أكثر من قبل. لقد تعلم شيئاً من هذه الخبرة الشخصية

والعاطفية في المعالجة التي ساعدت في تغيير سلوكه بطريقة فشل في تحقيقها فهمه المنطقي السابق. (Epstein,1998)

الخرافات والتفكير بالسحر Superstitious And Magical Thinking :

إن انتشار الخرافات والتفكير بالسحر يوفر دليلاً قاطعاً على أن عقل الإنسان لا يعالج المعلومات عن طريق المسببات فقط. إن الخرافات والتفكير بالسحر يتطور تبعاً لقوانين العقل التجريبي، والذي يعني بأنها عادة ما تكون نتيجة التداعيات الاعتباطية (التعسفية) والتي تمنع تعزيزها عاطفياً. ومثال ذلك مدير أعمال شاب كان متوترًا جداً قبل لقاء مدير شركة كبرى كان يأمل منه الفوز بعقد مربح. كل شيء كان على ما يرام وضمن العقد. بعد ذلك لاحظ هذا الشاب بأنه في غمرة توتره قد لبس فردة حذاء سوداء وأخرى بنية ومن ذلك الوقت عقد العزم على ارتداء فردة حذاء سوداء وأخرى بنية بشكل دائم قبل أي لقاء عمل هام. هل كانت هذه حماقة؟ ليس هذا بالضرورة، لأن ذلك جعله في مزاج إيجابي وواثق وخفّف من توتره وطوّر من أدائه. إنه ببساطة استفاد من معالجته التجريبية التلقائية. (Epstein,1998)

ما مدى انتشار الخرافات والتفكير اللاعقلاني؟

في استفتاء حديث لـ "Gullop" تم إجراء مقابلة مع ١,٢٣٦ شخصاً بالغاً بخصوص معتقداتهم من الخرافات. والنتيجة كانت واحد من كل ٤ أشخاص يعتقدون بالأشباح، واحد من كل ٦ أشخاص قالوا بأنهم قاموا بالاتصال بأحد الأموات، واحد من كل ٤ أشخاص قالوا بأنهم قاموا بالتواصل مع شخص ما عن طريق التخاطر، واحد من كل ١٠ أشخاص قالوا بأنهم كانوا في حضرة أحد الأشباح، واحد من كل ٧ أشخاص قالوا بأنهم رأوا طائراً خرافياً مجهول الهوية، واحد من كل ٤أشخاص قالوا بأنهم يعتقدون بالتنجيم، النصف قالوا بأنهم يعتقدون بالإدراك الخارق للحواس. (Epstein,1998)

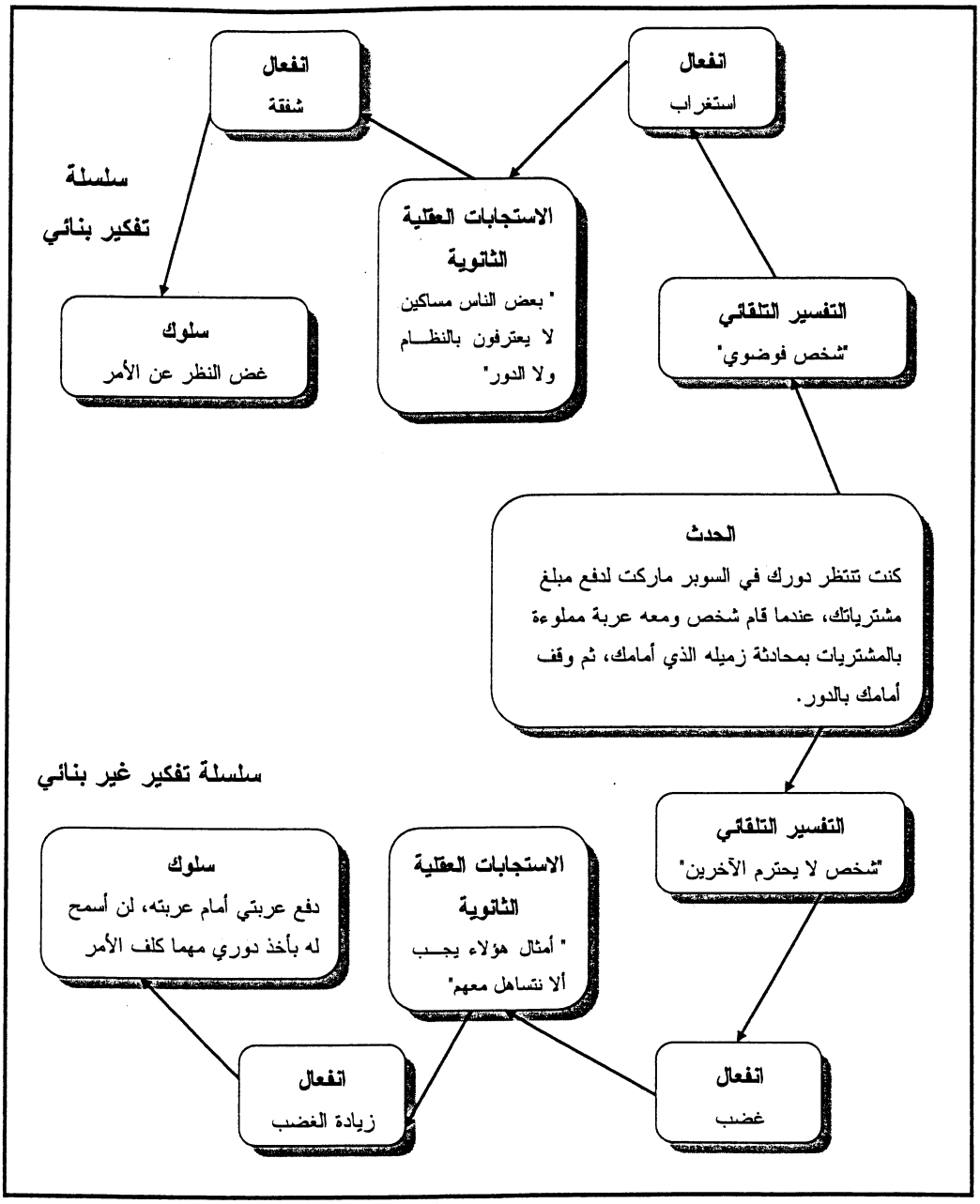
في بحثي_ والحديث هنا لابستاين_ حول الخرافات والتفكير بالسحر أكثر من نصف طلاب الجامعة قالوا بأن لديهم على الأقل معتقد خرافي واحد، و٧٢% قالوا بأن لهم فرصة حظ سعيد. ومن المثير للاهتمام بصورة خاصة أن هذه الخرافات تكون شائعة أكثر لدى البالغين عنها لدى الأطفال. وهذا يمكن تفسيره من خلال وجود فرص أكثر لدى البالغين للمرور بتجربة التداعيات الاعتباطية كما في حالة الرجل ذو الحذاء الأسود والبني. إنها أيضاً تعطينا دليل إضافي قوي بأن الناس تتم إدارتهم بواسطة عقلين لأنه إذا كان هنالك عقل واحد فقط فإن ذلك يستوجب أن يكون البالغين أكثر عقلانية وأقل اعتقاداً بالخرافات من الأطفال. (Epstein,1998)

الدين Religion:

إن حضور الدين عبر التاريخ يوفر الدليل الأكبر تأثيراً بأن هنالك طريقتين للتفكير مختلفتين بشكل جوهري. إن قلة من المجتمعات لم تعمل على تطوير بعض أشكال الديانة

لديها، وبالنسبة للكثير من الأشخاص فإن التفكير العقلاني التحليلي قد فشل في إيجاد طريقة مقنعة لفهم العالم وتوجيه سلوكهم كما فعل التعليم الديني، إن السبب في ذلك هو أن الدين يتلاءم بشكل أفضل من التفكير التحليلي مع التواصل بالنظام التجريبي. إنه يقوم بذلك باستخدام الموسيقى والغناء أو الإنشاد وتلاحم المجموعات والتفسيرات الخيالية لتكوين العالم وشعائر التعامل مع الأحداث المهمة في الحياة والتي من ضمنها الولادة والزواج والموت. بالطبع فإن كل معتنقين ديانة تعتبر معتقداتها الخاصة حقيقة، بينما معتقدات الديانات الأخرى أساطير غير واقعية. (Epstein,1998)

سلسلة التفكير البنائي وغير البنائي



(عثمان الخضر،٢٠٠٨م)

انحرافات التفكير

لا توجد معادلة أو وصفة عامة لتحديد ما إذا كان التفكير بنائياً أم لا، فما يصلح لك قد لا يصلح لغيرك، وما يصلح لك في موقف ما قد لا يصلح لك في موقف آخر، لكن هذه جملة من الانحرافات في التفكير يجب الانتباه إليها. (عثمان الخضر، ٢٠٠٨م;Epstein,1998)

أولاً:انحرافات التفكير التلقائي:

١. تفخيم أهمية الحدث: جعل من المسألة التافهة قضية كبيرة.

٢. التعميم: افتراض أن الفشل في موقف ما سينسحب على مواقف مستقبلية. أحياناً تفشل في مهمة ما، وتنزعج من نفسك، ومن ثم تقول لنفسك"لماذا أنا دائماً أخطأ أو أفشل"، هنا عممت النتيجة، ولكن هل فعلاً أنت دائماً هكذا؟

٣. التفكر التصنيفي: النظر للأمور بأنها لا تتحمل التباين التدريجي. مثال:الأب الغاضب لأن ابنه الذي دائماً ما يحصل على تقدير A حصل هذه المرة على تقدير B، النجاح بالنسبة للأب هو أسود أو أبيض، وهو من أخطاء التفكير.

٤. الأطر الجاهزة: محاولة إدخال الأفراد قصرياً في أطر جاهزة مسبقاً. عندما تصنف شخصاً ما بأنه من فئة معينة مثلاً ،فإن ذلك يصعب عليك مهمة معرفة الفروق الفردية،مثلا فقد تصف فئة ما بأنها ضعيفة الفهم، غير أن الشخص الذي أمامك والذي هو من هذه الفئة قد لا يخضع لهذا التصنيف.والوصم مرتبط بالتعميم والتفكير التصنيفي.

٥. تفسير التحديات بأنها تهديدات: وهي الميل للنظرة للأمور بأنها تحمل نتائج سلبية على الذات أكثر من كونها تحديات ممكن تثري الذات. ماذا تفسر الدعوة لك لإلقاء كلمة في حفل؟ فرصة تقبل أن تتحدى نفسك بها وإذا نجحت حسنت من صورتك وإذا فشلت فهي تجربة تستحق التعلم منها.أم هي تهديد لذاتك؟

٦. أخذ الأمور بأنها شخصية: الميل لتفسير الأحداث بأن المقصود منها هو أنت.مثال:عندما كنت تقدم محاضرة، قام أحد الأشخاص المختصين بالموضوع وخرج من المحاضرة، هل تفسر ذلك بأنه لم يستحسن حديثك؟ مثال آخر:شخص عارضك في الاجتماع فهل تفسر ذلك بأنها محاولة انتقاص منك؟

٧. الرغبة في الكمال: دائماً تشعر بأن بالإمكان أفضل مما كان.البعض يضع معايير مهنية أو تربوية عالية وعندما يصل لها لا يرتاح ويعتقد بأنه كان بإمكانه أن يفعل أفضل مما فعل،لذا قد يرهق نفسه ويزيد قلقه لأن معاييره يدفعها للأعلى دائماً.

٨. التفكير السلبي: الميل المستمر لقراءة الموقف بصورة سلبية دون دليل واضح،مما يؤدي للقلق وخفض الأداء،وخسارة الآخرين.

٩. التفاؤل الساذج: التوقع بشكل مفرط وغير واقعي ولا منطقي بأن أحداثاً سارة ستقع في المستقبل، أصحاب التفكير الراشد هم أصحاب تفكير إيجابي ولكنهم ليسوا سذج، فالتفاؤل هنا واقعي له ما يبرره.

١٠. افتراض صحة مشاعرنا: افتراض صدق حدسنا وتوقعنا، فكونك مرتاحاً من أحد الخيارات المتاحة لديك لا يعني بالضرورة أنه أنسب الخيارات.

١١. افتراض التعمد: افتراض أن الشخص المقابل تعمد أهانتنا أو إيذائنا. مثلاً: يعتقد الزوج بأن تدخل زوجته أمام أولاده ومناقشته له في رأي أو قرار أصدره هي محاولة متعمدة للانتقاص من ذاته وهيبته وسلطته. هنا منزلق قراءة النيات.

١٢. استهداف الآخرين وإلقاء اللوم عليهم: فعندما يكون الإنسان محبطاً فإنه يميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين أو الظروف الخارجة عن ذاته كي يريح نفسه.

١٣. القفز للنتائج: تفسير موقف ما بناء على معلومات غير كافية أو غير واضحة أو قاطعة. يميل معظم الأفراد لتفسير الحدث بسرعة، مثلا: نميل أحيانا لتفسير جريمة قتل أو خلافه بأن الشخص المتهم هو المجرم الحقيقي،وتفجير مبنى أوكلاهوما مثال على ذلك، فنحن نريد تفسير سريع يزيل الغموض ويكمل القصة بسرعة.

١٤. وضع قوانين للتفسير غير ملائمة: وهي تفسيرات عامة غير قاطعة تستخدم عادة لفهم الموقف، مثلاً الاعتقاد بأن الابتسامة من الشخص المقابل تعني الموافقة على رأيك أو أنه يظهر الود لك، لكن هذا التفسير الصارم والأوحد قد يدخلك في مشكلات.

١٥. الافتراضات غير المثبتة: وهي افتراضات لم يتم إثبات صحتها بعد.مثلاً: اعتقادك بأنك شخص فاشل، أو غير محبوب، أو غير كفء هو مثال للتفكير الغير راشد لأنه سيؤدي إلى نتائج سلبية في حياتك.

ثانياً:انحرافات الاستجابات العقلية الثانوية

جميع انحرافات التفكير السابقة الـ١٥ تنطبق هنا،مضافاً إليه الثلاثة التالية:

١. توبيخ الذات: اتهام الذات بالتقصير،وأنها غير كفؤة أو لا تصلح.

٢. الإنكار: وهو رفض قبول ما لا تود تصديقه، والهروب من الواقع إلى الخيال.

٣. التفكير غير الواقعي: وهو التفكير غير الدقيق مدفوعاً من حساسيات الفرد وليس من تقييمه الموضوعي للموقف، ولا يعني ذلك أن التفكير غير الواقعي هو توافق غير سليم دائماً، فأحيانا تغض الطرف عن الأمر، أو تحسن الظن، أو تميل قليلاً للتفاؤل فهذا توافق جيد.

ثالثاً:انحرافات الاستجابات السلوكية:

وأيضاً يجب تقييم الاستجابات السلوكية(ردود الأفعال السلوكية)، الظروف مهمة هنا للتقييم، فما يصلح في موقف قد لا يصلح في آخر. وهذه جملة من الاستجابات السلوكية غير الراشدة:

١. الهجوم على الآخرين: وهو إيذاء الآخرين بدنياً أو نفسياً، وقد يكون ذلك مريحاً للفرد في المدى القصير لكن غالباً ما يندم عليه فيما بعد، وقد يستبدله الشخص بأن يكون حازماً في مطلبه دون إيذاء الظرف الآخر جسمانياً أو نفسياً.

٢. التعبير الغير منضبط للانفعالات: وهو الإفصاح عن المشاعر دون اعتبار للعواقب. هذا السلوك قد يريح صاحبه مؤقتاً ولكن قد يزيد الموقف اشتعالاً.
٣. كتمان المشاعر: وهو كتم المشاعر من أن تظهر، وعدم التعبير عنها تماماً.
٤. معاقبة الذات: وهو إيذاء الذات بسبب عمل تراه سيئاً.
٥. الاعتماد المفرط على مساعدة الآخرين.
٦. الاستقلالية المفرطة: مواجهة الأمور وحدك والترفع عن طلب مساعدة الآخرين.
٧. الانسحاب من الموقف: وهو الهروب من مواجهة الموقف،قد يكون مفيداً أحياناً لمراجعة الذات ولكن يجب ألا يكون سلوكاً عامة للفرد.
٨. إشغال الذهن بالأمر: إجهاد الذهن في التفكير في قضية ما أكثر مما تستحقه.

كيف تجعل تفكيرك راشداً؟

ليس من السهولة التخلص من الأفكار السلبية المزعجة مثلاً(لماذا تؤثر فيني بعض الأمور التافهة؟)، فالإرادة وحدها لا تكفي، إذ لا بد من تغيير العقل التجريبي (المتصل بالخبرة)، ولتغيير العقل التجريبي (المتصل بالخبرة) لابد من فهم كيف يعمل ولابد من الممارسة الدائمة لأنه يتعلم من الخبرة (عثمان الخضر، ٢٠٠٨م:Epstein,1998)

لتغيير عقلك المتصل بالخبرة قم بالتالي:

١. قم بملاحظة عقلك التجريبي (المتصل بالخبرة) دون تقييمه، فقط تقبل طريقة تفكيرك وأفكارك دون تقييم.
٢. افهم سلسلة الاستجابة كما تم إيضاحها سابقاً الموجودة في (صفحة ٧٣)، وكن واعياً لسلسة تفسير الحدث، إن أفضل طريقة للوعي بعقلك التجريبي (المتصل بالخبرة) هي عن طريق الوعي بالأفكار التي تسبق الانفعال، وتحديداً الحوار الداخلي والصور والمواقف التي تسبق الانفعال.
٣. كن واعياً للاستجابات العقلية الثانوية وللاستجابة السلوكية، مثلاً قام مديرك بانتقادك، ربما كان تفسيرك الأولي بأنه يريد الانتقاص منك، والانفعال هو الغضب والاستجابة العقلية الثانوية هي أنه لابد أن ترد عليه أو تغض النظر هذه المرة حتى لا يتفاقم الأمر أو...، والانفعال الآخر هو تغيير في شدة الغضب والاستجابة هي الرد عليه بشدة أو الاكتفاء بالصمت.ولكي تتعامل مع الموقف بصورة أكثر ذكاءً عليك بمحاولة استيضاح الموقف بصورة أفضل والابتعاد عن القفز إلى النتائج بسرعة.ومن الممكن أن تصحح الاستجابات العقلية الثانوية بصورة أسهل من تصحيح وتغيير عملية تفسير الحدث.ولكن كليهما مطلوب.
٤. كن واعياً للمناطق الحساسة في شخصيتك والتي تثير انفعالك ،مثلاً عندما يستهزئ أحدهم منك ،أو يخلف أحدهم موعداً معك،أو عندما تكون مضطرباً.من الممكن أن تسأل المحيطين بك عنها.

تغيير العقل التجريبي(المتصل بالخبرة)

تغيير عقلك التجريبي(المتصل بالخبرة عملية ليست سهلة، تحتاج إلى ممارسة طويلة لتغير ما اعتدت عليه منذ الصغر. سوف يحتاج الأمر ممارسة مستمرة لمجموعة من التمارين حتى يظهر الفرق على الأقل تحتاج ممارسة التمرين(١٠)مرات، و(٣٠) أفضل. في البدايات سوف تلاحظ بنفسك ما الأخطاء التي ترتكبها، وما هي الظروف التي تؤدي لمثل ذلك الانحراف، ثم ستجاهد نفسك لاستبدالها بتفكير أكثر رشداً، ولكن مع الوقت سوف تجد نفسك تتبنى التفكير البنائي من أول مرة دون أن تلجأ إلى الأفكار غير الراشدة، وهذا هو هدفك(عثمان الخضر، ٢٠٠٨;Epstein,1998).

بعد أن تتوقف عن الكتابة ستجد نفسك تمارس هذا التمرين بشكل طبيعي وتلقائي.

قياس التفكير البنائي

المتتبع للدراسات التي أعدت عن التفكير البنائي يلاحظ أن معظمها تتبنى قائمة التفكير البنائي(CTI) التي أعدها ابستاين، لذا سيقوم الباحث باستعراض الطريقة التي اتبعها ابستاين في تصميم اختباره كما تحدث عنها.

الاختبار(CTI) تم تطويره وتعديله على فترات زمنية متلاحقة، حيث قام ابستاين Epstein بالبحث عن أمثلة للتفكير البنائي وغير البنائي لدى مجموعة من الباحثين والمعالجين الذين قاموا بدراسة تأثير التفكير على السلوك، ولقد توصل إلى أنواع وأصناف تندرج ضمن التفكير غير البنائي وهي التعميم، التفكير التصنيفي، الكمالية، التضخيم، ولقد قام بوضع بنود لتمثيل هذه الأصناف، وكان يضيف بنوداً أخرى على الاستبانة كلما وجد نفسه أو الآخرين يفكرون بطريقة بناءة أو غير بناءة، والمصدر الرئيسي لهذه البنود إلى حد كبير كانت السجلات التي تم تدوينها من قبل التلاميذ الذين قام بتدريسهم في مقرر خاص بالانفعالات، حيث أنه لتكملة متطلبات المقرر الدراسي كان يجب على الطلاب تدوين الانفعالات الأكثر سعادة أو حزناً التي مروا بها بصورة يومية لمدة ثلاثين يوماً، ولقد تضمنت سجلاتهم وصفاً لتفكيرهم التلقائي، ومن خلال جمع الآلاف من هذه التقارير على عدة سنوات توصل إلى أكثر من (٢٠٠) بند تصف المدى الكامل لنمط التفكير البنائي وغير البنائي التي سجلها التلاميذ. (Epstein,1989)

ولقد صمم ابستاين قائمة التفكير البنائي(CTI) بناءاً على أساليب سيكومترية معيارية، وتم تصنيف البنود إلى(٦) مجموعات رئيسية اعتماداً على أسلوب التحليل العاملي، وهذه المجموعات هي: التكيف العاطفيEmotional Coping ، التكيف السلوكي Behavioral Coping، التفكير التصنيفي Categorical Thinking، التفكير الشخصي الخرافيSuperstitious Thinking، التفكير القاصر(الخفي)Esoteric Thinking، التفاؤل الساذجNaive Optimism، وتم استبعاد العبارات الضعيفة والإبقاء على العبارات الأخرى باستخدام عمليات إحصائية، وهذا الأسلوب مكّن من تحويل هذه المجموعات الست إلى (٦)

مقاييس معتمدة تمثل الهيكل الأساسي لقائمة التفكير البنائي(CTI)، وكل مقياس قُسم لعدة مقاييس فرعية أكثر وضوحاً، فعلى سبيل المثال، تم تقسيم التكيف السلوكي إلى ثلاثة أقسام هي: التفكير الإيجابيPositive Thinking، توجه الفعل Action Orientation، يقظة الضمير أو الوعي والشعورConscientiousness(Epstein,1989).

فإذا رغب شخص ما في اختبار التفكير البنائي فإنه من الضرورة أن يكون لديه وسيلة لقياسه. ونتيجة لهذه الخلاصة قام ابستاين بتطوير قائمة التفكير البنائي(CTI)، وهي عبارة عن استبانه يستجيب لها الناس عن طريق تحديد تفكيرهم التلقائي البنائي والغير بنائي المميز والطرق الخاصة بنظرتهم لأنفسهم وللعالم. إن درجات هذا الاختبار عند مقارنتها مع معدلات الذكاء قد قادته لاستخلاص أن ذكاء العقل التجريبي والعقل المنطقي غير مرتبطين. (Epstein,1998).

قائمة التفكير البنائي لابستاين Constructive Thinking Inventory، تضم (١٠٨) عبارة، حيث اختصر ابستاين القائمة من (٢٠٠) عبارة بعد أن طبق مجموعة من الأساليب الإحصائية، وتم إعداد قائمة التفكير البنائي بصورة التقرير الذاتي الذي يشمل خمسة خيارات هي صحيحة تماماً، صحيحة، غير صحيحة، خاطئة، خاطئة تماماً، ويضم هذا المقياس، المقياس الشاملGlobal Scale بالإضافة إلى ستة مقاييس فرعية هي التكيف العاطفيEmotional Coping ، التكيف السلوكي Behavioral Coping، التفكير التصنيفي Categorical Thinking،التفكير الشخصي الخرافيSuperstitious Thinking، التفكير القاصرEsoteric Thinking، التفاؤل الساذجNaive Optimism

التفكير البنائي في المدرسة(بالنسبة للتلاميذ):

أجريت العديد من الدراسات في البيئتين العربية والأجنبية التي تبين من خلالها اعتقاد معظم الطلاب ببعض الأفكار اللاعقلانية والخرافية، كدراسة عبدالرحمن عيسوي(١٩٨٤م)، حيث وجد أن أكثر من (٣٠) خرافة هي الأكثر انتشاراً في البيئة المصرية، وأكثر من (٤٠) خرافة هي الأكثر انتشاراً في البيئة اللبنانية، ووجد ارتباطاً بين الأفكار الخرافية والعصابية، وأيضاً "دراسة كل من ماكليش (Mcleish(1984، ودراسة هازاليوس (Hazaleus(1985، تؤكدان على انتشار الأفكار اللاعقلانية والخرافية وارتباطهما ببعض الاضطرابات" (فاتن حلمي، ٢٠٠٤م).

لا يوجد مجتمع في العصر الحالي يخلو تماماً من الخرافات مهما بلغ فيه التقدم العلمي والاكتشافات العلمية وإن كانت آخذة في الزوال بعد اقتحام العلم والتجريب لمضمون هذه الخرافات. (عبدالرحمن عيسوي،١٩٨٤م)

ومن الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي "هناك حل واحد لجميع مشكلات البشر لا بد من إيجاده وإلا فالنتيجة ستكون مفجعة". إن الاعتقادات المطلقة والصارمة وغير الواقعية والتي يتم تعلمها على هيئة يجب ولا بد ويتحتم هي التي تمثل لب

الاضطراب الانفعالي والسلوكي، و التهويل والمبالغة ، التعميم، الكل أو لاشيء، عزل الأشياء عن سياقها، التفسير السلبي لما هو إيجابي، القفز إلى الاستنتاجات، قراءة المستقبل سلبياً، التأويل الشخصي للأمور.

يتضح من خلال استعراض نتائج بعض الدراسات مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الطلاب الكبار والصغار، وإن رأت بعض الدراسات أن الأفكار اللاعقلانية أكثر انتشاراً بين الطلاب الصغار، كدراسة ماكليش Mcleish(1984)، فإنه من المفترض أن تقوم المدرسة بصفتها رائدة للتربية والتعليم بالاهتمام بالأفكار التي تشغل بال الناشئة وتعزيز الجيد منها وإصلاح السيئ منها، ولأن الكثير من الطلاب يحمل أفكاراً قد تكون خاطئة ويبني عليها الكثير من تصرفاته وسلوكه مما يؤثر على دافعيته واستعداده لتحصيل العلم، حيث " لا يمكن عزل اضطرابات الأطفال ومشكلاتهم السلوكية عن الطريقة التي يفكرون بها، وعما يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتفاعلون معها. فالاضطرابات النفسية بما فيها اضطرابات الطفل تعتبر من وجهة نظر المعالج السلوكي المعرفي نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الشخص عن نفسه وعن العالم. (عبدالستار إبراهيم، ١٩٩٣م)

ويرى إليس Ellis أن التفكير المنطقي يتأثر سلبياً بالأفكار الخرافية التي تؤدي إلى إضعاف التفكير الواقعي والمنظم وتعوق وظيفة وقدرة الفرد على حل المشكلات الحياة اليومية، وبالتالي فهي تترك آثارها السلبية على صحة الفرد النفسية. (فاتن حلمي،٢٠٠٤م).

ولأن الانفعال والسلوك هما نتيجة للأفكار والمعارف التي يعتقدها الشخص، فإنه يستدعي مقاربتها والعمل على تصفيتها من الشوائب لضمان شخصية سوية تؤدي دورها المنوط بها دون أن تنال منها الخرافات والأفكار اللاعقلانية شيء " فالمشكلات الانفعالية التي يعاني منها الإنسان ترجع أساساً إلى أفكاره اللاعقلانية ويتم العلاج النفسي هنا عن طريق مساعدته على تنمية قدراته العقلانية إلى أقصى درجة ممكنة والعمل على خفض تفكيره اللاعقلاني إلى أقل درجة ممكنة وبالتالي يستطيع الإنسان أن يتخلص من تلك المشكلات التي تعتريه. (أشرف أحمد القادر،٢٠٠١م).

ومن المهارات الهامة في التفكير البنائي التكيف، فوجود الطالب في المدرسة يجعله عرضة للكثير من المواقف والصعاب والضغوط التي تمر عليه، فالمطلوب منه أن يتكيف مع معلميه حتى لو لم يكّن لهم الحب والتقدير، كما أن عليه أن يقتنع بوجوده في صف معين وبين طلاب قد لا يعرف أيًا منهم، إلى جانب دراسته لبعض المواد التي ينفر منها أو يجد فيها صعوبة، وأضف إلى ذلك أن على الطالب أن يتكيف مع مناخ الاختبارات التي تستدعي منه أن يقيد نفسه ببعض الوقت للمذاكرة، لذا فالصعاب والضغوط تتطلب منه أن يتكيف معها بدلاً من الهروب منها، وهذه هي أحد المهام الرئيسية التي يضطلع بها التفكير البنائي الجيد "فمعالجة الضغوط لا تعني التخلص منها، أو تجنبها واستبعادها من الحياة. فوجود الضغوط في حياتنا أمر طبيعي، ولكل فرد منا نصيبه من الأحداث اليومية بدرجات متفاوتة، ووجودها

لا يعني أننا مرضى، بقدر ما يعني أننا نعيش ونتفاعل مع الحياة، ونحقق طموحات معينة، وخلال ذلك، وبسببه تحدث أمور متوقعة أو غير متوقعة. ومن ثم فإن علاج الضغوط لا يتم بالتخلص منها، وإنما يتم بالتعايش الإيجابي معها ومعالجة نتائجها. (عبدالستار إبراهيم، ١٩٩٨م).

ثالثاً: التصور البصري

لاقت الصور العقلية اهتماماً متواصلاً منذ القدم من قبل الفلاسفة العقلانيين، بدءاً من الفلسفة اليونانية، حيث قال أرسطو ذات يوم أن التفكير مستحيل من دون صور، ولأرسطو العديد من الآراء حول الصور العقلية موجودة في كتابيه (في النفس، والحاس والمحسوس)، ولم يقل اهتمام الفلسفة الإسلامية عن الفلسفة اليونانية في موضوع الصور العقلية، حيث اعتبر ابن سينا أن الشيء قد يكون محسوساً عند ما يشاهد ثم يكون متخيلاً عند غيبته، وتواصل الاهتمام بموضوع الصور العقلية من قبل الفلسفة الحديثة متمثلة في هيوم ووليم جيمس وهوبز وسبنسر وبيركلي وكانط وسارتر، ولم يكتف هيوم باعتبار الصور والأفكار مجرد نسخ للانطباعات الأصلية على أعضاء الحس وإنما عدها نسخاً تبدو في وضع انفصال.

حتى ثلاثينات القرن الماضي كانت معظم الدراسات التي تدور حول موضوع الصور العقلية والخيال تأتي من اهتمامات الفلاسفة العقلانيين، وربما كان ما قدمه "فرنسيس جالتون" في كتابه استقصاءات حول الملكات الإنسانية عام(١٨٨٣م) يمثل أهم الدراسات المبكرة في هذا المجال، وقد اهتم بالصورة البصرية أساساً، ووفقاً لما ذكره جالتون فإن معظم الأفراد يتميزون بحضور الصور البصرية لديهم أكثر من غيرها من الصور العقلية، أي أن صورهم العقلية تتعلق بخبرات مرئية. (شاكر عبدالحميد، ١٩٩٠م).

واستمر اتجاه جولتون بواسطة بتس Betts الذي واصل اهتمامه ببحث الفروق الفردية في القدرة على التصور، وأعد استبيان وضوح التصور الذهني Vividness Of Mental Imagery حيث استمر التأكيد على متغير وضوح الصور الذهنية في قياس وتقدير القدرة على التصور الذهني الذي يمكن أن يتضح من خلاله الفروق الفردية. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

كان لظهور السلوكية عام(١٩١٣م) دور فاعل في إهمال دراسة الخيال والصور العقلية، الأمر الذي أدى إلى إحداث فجوة لفترة تقترب من الخمسين عاماً. ويمكن أن نؤرخ للتحول الكبير في علم النفس، والذي أدى إلى قبول التخيل والإسراع بإجراء الدراسات حوله حوالي ١٩٦٠، حيث كانت الثورة المعرفية، ظهر هذا الاهتمام خلال دراسات الحرمان الحسي والتي أعطت دليلاً على الأفكار والصور وأحلام اليقظة، وأحلام النوم وإمكانية دراستهم بالطرق المعملية(حسام أبو سيف،٢٠٠٦م;Kazdin,2000).

وكان المحرك الأكبر لعودة الاهتمام بدراسة التصور الذهني والصور الذهنية هو آلن بايفيو Paivio الأستاذ بجامعة تورنتو بكندا، والذي قام بمجموعة من الدراسات في الستينات كان من أهم نتائجها ظهور أول هيكل للعمل الإمبريقي لدراسة التصور الذهني وآثاره على الذاكرة والذي نشره في مؤلفات خاصة به عام(١٩٦٩م)، ولهذا ارتبط الاتجاه الامبريقي للتصور بنظرية الترميز المزدوج لبايفيو وهي تشير في مجملها بوجود نظامين لتجهيز المعلومات، النظام التصوري Imaginal System وهو نظام رمزي غير لفظي ويختص

بترميز وتخزين وتذكر المعلومات العيانية مثل الصور والكلمات العيانية. والنظام الآخر وهو النظام اللفظي أو اللغوي Verbal Or Linguistic System ويختص بتجهيز المعلومات المجردة (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ونتيجة لظهور علم النفس المعرفي وظهور بعض النظريات المعرفية ولا سيما نموذج معالجة المعلومات وتأكيده على دراسة الذاكرة البشرية أعيد تسليط الضوء مرة أخرى على موضوع التخيل والتصور العقلي على اعتبار أنه إحدى الاستراتيجيات المعرفية في التفكير والتذكر، وظهر نتيجة لذلك عدد من الأدلة التي تؤكد أن التخيل العقلي يسهل عمل الذاكرة من حيث تخزين المعلومات وتذكرها كدراسات بايفيو وبور (Bowor,1972; Paiviom1971) التي أظهرت أن الأفراد عند ما يطلب منهم تشكيل صور ذهنية(تخيل) للمفردات التي تعرض عليهم ويطلب منهم الاحتفاظ بها في الذاكرة، فإن عملية استرجاع المفردات تكون سهلة وسريعة على نحو دراماتيكي. (عماد الزغلول ورافع الزغلول، ٢٠٠٨م).

وفي هذا العصر الذي يشهد حضوراً جارفاً للصور في جميع الجوانب والمجالات " أصبحنا نعيش في عصر الصورة كما قال آبل جانس عام ١٩٢٦، ونعيش في حضارة الصورة كما قال الناقد الفرنسي رولان بارت، فالصورة لم تعد تساوي ألف كلمة كما جاء في القول الصيني المأثور- بل صارت بمليون كلمة "(شاكر عبدالحميد،٢٠٠٥م). ففي كثير من المجالات، كالتعليم والصحة والرياضة والتمثيل وإنتاج البرامج...الخ يتم الآن توظيف الصور العقلية من أجل الحصول على أداء أفضل وتحسين المخرجات، وكمثال على ذلك، " فتجد أساتذة التمثيل والمسرح ينصحون الطلاب والممثلين الجدد منهم، بأن يعتمدوا على قوة إثارة الصور الذهنية، والتخيل الحي للمواقف التي تستثير مشاعر مماثلة للدور الذي يقوم به الممثل، حتى يعطي لأدائه مصداقية، وأصالة في الأداء. فإذا كان الدور يتطلب البكاء فما على الممثل إلا أن يستعيد من حياته الخاصة- بمخيلته مشهداً حزيناً وصورة غير سعيدة، وبالمثل بقية الانفعالات. (عبدالستار إبراهيم ;Fezler,1989).

ويستخدم الإنسان في تفكيره صوراً ذهنية من جميع الكيفيات الحسية المختلفة(بصرية وسمعية و....الخ)، غير أن معظم الأشخاص يستخدمون الصور البصرية بكثرة. وتختلف الصور الذهنية أيضاً في قوتها ووضوحها، ففي بعض الحالات تكون الصور الذهنية واضحة جداً ودقيقة التفاصيل كأنما يدرك الإنسان الأشياء في الواقع. وفي بعض الأحيان الأخرى تكون الصور الذهنية ضعيفة مطموسة. (محمد نجيب الصبوة، ١٩٩٠م).

ولأهمية الصور العقلية فإن عالم سيكولوجية الفن الجشطلتي (رودلف أرنهيم A.Arnheim) حذر من العواقب السيئة التي يمكن أن تنجم من الاهتمام الزائد بالجوانب اللغوية على حساب الصور العقلية التي هي المادة الأساسية لفهم العالم من خلال لغة الصورة، وذلك أثناء تربية الأطفال ثم بعد ذلك نشاطات الحياة المختلفة. (شاكر عبدالحميد،١٩٩٠م).

ويعتبر طفل المدرسة الابتدائية مخلوقاً واقعياً يعتمد على المخيلة الواقعية وخاصة النوع البصري منها إذ تحتل الصور البصرية منزلة كبيرة في حياته العقلية إن أراد أن يتذكر شيئاً قاله المدرس فإنه يتصور المدرس كفيلم متحرك أمامه. (أحمد زكي صالح، ١٩٨٨م).

ولأن تلميذ المرحلة الابتدائية غالباً ما يتقبل الصور البصرية أكثر من الصور العقلية الأخرى، ولأن أنظمتنا التعليمية تتوجس من الصور ولا تعير أهمية لتطعيم مناهجنا المدرسية بالصور فتطغى المادة اللغوية على مجمل الكتاب الدراسي " وفي هذا الإطار يؤكد بارث(Barthe,1997) على ضرورة التوازن في الكتاب المدرسي بين اللغة البصرية واللغة اللفظية بحيث يكمل كل منها الآخر وأن اللفظ والصورة تقنيتان مهمتان لتحقيق الهدف التربوي(محمود الأستاذ، ٢٠٠٧م) "، ولأهمية الصور في تنشيط الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والإبداع، لذلك يجب إعادة النظر في البرامج التي تقدم لطفل المرحلة الابتدائية بخاصة، ولابد من تصميم بعض من البرامج المصورة، فيتوقع الباحث أن البرنامج التدريبي المصور المعد لهذه الدراسة والذي يحتوي على العديد من المواقف المصورة ويعتمد على بعض الاستراتيجيات التعليمية المعرفية في تقديم البرنامج والتي منها إستراتيجية التصور البصري سوف يسهم في تنمية عملية التصور البصري لدى التلاميذ، إذ يعتبر التصور عوناً للذاكرة؛ ذلك أن ما نتصوره نستطيع تذكره بسهولة أكثر، إضافة إلى أن التصورات هي المصدر الأهم للإبداع والخيال.

مفهوم التصور البصري:

ظهرت عدة نظريات في تفسير ظاهرة الصور العقلية، فبعض العلماء يرى أن الصور العقلية عبارة عن صور واقعية حية تشبه الانطباعات الحسية بحيث يمكن تنشيطها واستدعائها كما لو كان الفرد ينظر في ألبوم صور، وتسمى النظريات التي تتبنى هذا التوجه "نظريات الصورة الواقعية، أما النظريات البديلة لنظرية الصورة ترى أن الصور العقلية حالات أكثر تجريداً من الصور الواقعية"، وتطلق على أصحاب هذا الاتجاه مسميات مثل: النظريات الافتراضية والوصفية والتجريدية.

من خلال تتبع الباحث للعديد من الدراسات الأجنبية والعربية المهتمة بالصور العقلية لاحظ انصباب اهتمامها على دراسة التصور العقلي بشكل عام، وندرة الدراسات التي تهتم بمفهوم التصور البصري بشكل خاص، فيما عدا الدراسات التي أجريت في المجال الرياضي حيث نال التصور البصري منها النصيب الأوفر، لذا سيقوم الباحث باستعراض بعض التعريفات للتصور العقلي والتصور البصري وبعد ذلك سيتم صياغة تعريف التصور البصري الخاص بهذه الدراسة.

يعرف "المعجم الوسيط" التصور في علم النفس على أنه استحضار صورة شيء محسوس في العقل دون التصرف فيه وهو يقصر استخدام التصور على أنه عملية تذكرية للأشياء المدركة بالحواس بينما يعرف "قاموس أكسفورد" التصور الذهني بأنه تمثيل ذهني

لبعض الأشياء وخصوصا الشيء المرئي وليس عن طريق الإدراك المباشر بل عن طريق الذاكرة أو التخيل.

ويذكر جابر عبدالحميد وعلاء كفافي (١٩٩١م) أن التصور في معجم علم النفس والطب النفسي، بأنه صورة عقلية مجمعة، وأنه يعتبر ملمحاً مميزاً للكائن الإنسان الذي يعتمد على حواسه كأحد المصادر المعرفة مثل التصور البصري أو التصور السمعي... الخ. (أماني سعيدة، ٢٠٠٧م).

يستخدم مصطلح التصور البصري كما يرى بايفيو ليرجعها إلى التصور العياني، أي تمثيلات غير لفظية للذاكرة للأحداث والأشياء العيانية أو الأحداث غير اللفظية للتفكير، وقد تولدت هذه التمثيلات وعولجت بصورة نشطة من قبل الفرد. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

وعرف Courtney Macomber التصور البصري بأنه نوع من التمثيلات العقلية ذات مميزات بصرية تحتوي عادة على علاقات مكانية ومؤقتة والتي يمكن استخدامها كإستراتيجية معرفية لتكوين ارتباطات لأنشطة التعلم والاسترجاع وحل المشكلات متضمنة عدة أنواع من المعلومات. (Courtney Macombe, 2001)

و يعرف ريتشاردسون التصور الذهني بأنه تلك التجارب أو الخبرات شبه الحسية أو شبه الإدراكية والتي تكون على وعي ذاتي بها وتوجد في غياب المثيرات الأصلية المثيرة والتي تعمل على إنتاج نظائرها الحسية أو الإدراكية المقابلة لهذه الصور وقد تكون لها نتائج وآثار تختلف عن نظائرها الحسية أو الإدراكية. (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ويرى Paul John Chara,Ji(1982) أن التصور البصري خبرة معرفية يمكن تعريفها بوضوح من خلال طبيعتها الإدراكية، ويفترض أن تكون خبرة محددة من التفكير مميزة في النوع والجودة بالنسبة للخبرات الأخرى. (Paul John Chara,Ji1982)

وتعرف سعاد عبدالغني التصور البصري بأنه: تمثيل ذهني للمعلومات البصرية والمختلفة في الدرجة العيانية مثل الصور والمناظر الطبيعية والأشكال الهندسية والكلمات العيانية والمجردة، حيث يتم من خلالها تحول شكل هذه المعلومات على صورة بها تفضيلات يمكن تخزينها وتذكرها وذلك في غياب المثيرات الأصلية، كما تعني كذلك القدرة على تذكر معلومات سبق وأن اختزنت بالذاكرة قصيرة وطويلة المدى، ويمكن أن يستدل عليها من الوصف اللفظي المكتوب لشكل ومحتوى المعلومات بالصورة ومقاييس التقدير الذاتية أو كتابة اسم الصورة لفظيا. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ولقد عرف Bruce Leon Lutz(1980) التصور البصري بأنه خبرة موضوعية تكون مشابهه بشكل كاف للعمليات الإدراكية الحسية أو الحقيقية، وأن التصور البصري يحدث في غياب المثيرات المطلوبة عادة لإنتاج النسخ المطابقة أو النظائر المدركة أو الحسية. (Bruce Leon Lutz, 1980)

ويرى كل من "ويبر وباك" أن التصور الذهني هو قدرة المشارك على توليد أو اصطناع معلومة مشابهة للمعلومة الحسية وفي غياب الإثارة الطبيعية.

ويعرف ماركس التصور بأنه ظاهرة شبه إدراكية في خبرة الشعور أو الوعي، ويتفق ريتشاردسون مع ماركس على أن الصورة الذهنية البصرية ظاهرة شبه إدراكية تظهر في غياب المثيرات الحسية. (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

كما عرف دورثي Dorthy التصور العقلي بأنه استرجاع من الذاكرة لأجزاء من المعلومات المختزنة من جميع الخبرات وإعادة تشكيلها بطريقة ذات معنى. (في خالد محمد خلاف، ٢٠٠٥م).

ويعرف بور(Bower,1970) التصور العقلي على أنه صورة أو خيال ذاكري لشيء أو حدث يعطي موضوع الخبرة بعض المعلومات البنائية مماثلة تماماً لتلك التي تمت خبرتها في عمليات الإدراك الحسية المباشرة لذلك الشيء أو الحدث، فالتصور العقلي وفقاً لهذا التعرف هو بمثابة صورة انعكاسية يتم تشكيلها للأشياء والمواضيع التي يتم خبرتها على نحو حسي، وهو بذلك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرة الأصلية لموضوع أو حدث معين. (في رافع الزغلول وعماد الزغلول، ٢٠٠٨م).

وعرفت رشا محمد توفيق التصور العقلي على أنه استرجاع الذاكرة للأحداث تصور من واقع الخبرة السابقة، وتعديل وتغيير الصورة للوصول إلى الصورة الواقعية للمهارة، وإشراك جميع الخبرات الحسية من سمع وبصر وحس حركي، وانفعالات لتنمية وتطوير مستوى أدائها.

ويذكر هاريس وآخرون (Harris(1987 أن التصور العقلي يتضمن استدعاء الفرد واستحضاره لخبرات مرت به، ولأحداث مختزنة في ذاكرته، ليس ذلك فحسب بل أنه يعتمد على إنشاء وإحداث تعديلات وتغييرات في الصور والأفكار. (في أماني سعيدة، ٢٠٠٧م).

ويعرف مارتينز Martens التصور العقلي بأنه خبرة مماثلة للخبرة الحسية (السمع، البصر، الإحساس) ولكنها تظهر في غياب المثير الخارجي. (في رشا محمد توفيق،٢٠٠١م).

أما سولسوSolso فعرف التصور العقلي على أنه التمثيل العقلي لشيء أو حدث غير موجود. (سولسو، ٢٠٠٠م).

وقد اهتم كوسلين ببيان أبعاد الصور الذهنية التي يمكن أن تتضح فيها الفروق الفردية، ويرى كوسلين وآخرون أن ظاهرة الصور الذهنية يمكن أن تعكس طبقتين عامتين من القدرات التي يمكن أن تتضح فيها الفروق الفردية وهما:-

١. قدرتنا على استخدام الصور الذهنية لاسترجاع المعلومات من الذاكرة حول الخصائص القابلة للرؤية للأشياء مثل تلك التي تظهر عند ما يطلب ما إذا كان للقرد إذنين أم لا.

٢. قدرتنا على استخدام التصور في مادة التفكير البصري (مثلاً عند ما يقرر الفرد كيف ينظر جيداً للأثاث عند ما يعاد ترتيبه بطرق مختلفة وتتطلب هذه القدرات إجراءات ذهنية

وليس فقط توليد أو فحص الصور الذهنية ولكن يتطلب أيضاً أداء تحويلات مختلفة للصور الذهنية. (Lillian Kennedy,1987).

وعليه فإن كوسلين يرى أن الصور العقلية تشبه المدركات الحسية أكثر من تشابهها مع الصور الواقعية، والصور في رأيه أيضاً هي محصلة لعمليات خاصة بالتكوين أو الإنشاء العقلي، فالصور العقلية المدركة على نحو واع يجري تجميعها معاً في التمثيلات الأساسية المجردة الموجودة في الذاكرة الطويلة المدى، والتي بدورها(التمثيلات) أقرب إلى أن تكون توصيفات لمظاهر الأشياء وليس مجرد تسجيلات لهذه المظاهر ذاتها. (في شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م)

ويرى الباحث أن عملية التصور البصري تشبه عمل الذاكرة البصرية (الخاصة بالصور) " إن أغلب الأعمال المبكرة في التصور البصري كانت تتناول صور الذاكرة البصرية، وأن اغلب استبانات التصور ذات التقرير الذاتي المستخدمة في هذه الأيام هي استبانات تصور ذاكرة بصرية ذات أسلوب شخصي" (Paul John Chara,1982). ويؤدي القيام بكل مهمة عقلية إلى تنشيط أجزاء مختلفة من القشرة المخية، ولكن ما هو أكثر أهمية أنه أثناء أداء المهمة البصرية كان معدل تدفق الدم أكثر وضوحاً في المناطق الخلفية بما فيها الفص المؤخري والمناطق الصدغية المعنية بالمعالجة البصرية من الرتبة العليا والذاكرة، فمن الواضح أن التصور العقلي البصري ليس مقتصرًا فقط على مناطق المعالجة البصرية- بل يتضمن أيضاً المناطق الخاصة بالذاكرة، بالإضافة إلى أن مهام التصور البصري تقوم بتنشيط مناطق في المخ يندمج فيها التذكر والرؤية. (سولسوSolso، ٢٠٠٠م).

ويماثل سيلي(Slee,1989) بين التصور والإدراك فيشير إلى أن التصور عملية تذكرية تتشابه مع الإدراك وظيفياً وتركيبياً. (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ويشير Paul John Chara(,1982) إلى أن تصور الذاكرة البصرية: استناداً إلى هيلجارد Hilgard(1981) " ذاكرة الصور هي استدعاء مع مضمون تصوري مستمد من خبرة الإدراك المبكرة ". ويضيف ريتشاردسون Richardson(1969) ، بأن ذاكرة الصور غالباً " تعود إلى حوادث معينة أو حوادث ذات طابع شخصي". مثل الصور التي ترافق استدعاء حوادث الماضي، (غرفة الطفولة)، أو عمليات التفكير الجارية (مثلاً، تخيل وجه صديق عند التحدث معه عبر الهاتف)، أو حتى توقع الأحداث المستقبلية (مثل توقع أحد السائقين لمنعطف حاد يعترضه على طريق مألوف)، كلها من الممكن أن نطلق عليها مصطلح صور الذاكرة. إن صور الذاكرة يمكن وصفها من جانبين، الوضوح والقدرة على التحكم، فإذا كان الشخص قادراً على أن يستحضر في ذهنه صورة مفصلة لمكعب "روبك" ولكنه لا يستطيع أن يتلاعب ذهنياً بأي من المربعات الملونة، عندئذ يمكن القول بأن ذاكرة الصور لهذا الشخص على درجة عالية من الوضوح ولكنها على درجة منخفضة من القدرة على التحكم. (Paul John Chara,1982).

من التعريفات السابقة يتضح للباحث أن التصور البصري يتطلب نشاطاً عقلياً وهو عملية معرفية، ولابد أن تكون الأشياء المتصورة هي خبرة سابقة " فالتصور عبارة عن انعكاس الأشياء والمظاهر التي سبق للفرد أن مر بها في خبراته".(أماني سعيدة،٢٠٠٧م)

ويتضمن أن تكون الخبرة العقلية مشابهه للخبرة الواقعية، وأن تعتمد على حاسة الإبصار وقت الخبرة الواقعية، وأن تكون الخبرة العقلية في غياب المثيرات الحسية، وأن يتم استحضار تمثيلات غير لفظية.

ومن العرض السابق يرى الباحث مدى التشابه الكبير بين التصور البصري وصور الذاكرة البصرية، ولأن الباحث يتبنى النظرية الواقعية في نظرتها للصور العقلية، فقد صاغ تعريف التصور البصري في هذه الدراسة على النحو التالي: نشاط عقلي يشابه الخبرة الحسية المدركة و ذو خاصية بصرية يقترن باستحضار تمثيلات غير لفظية للذاكرة للأحداث والأشياء العيانية والأماكن والأفراد من الماضي في غياب المثيرات الحسية.

النظريات المفسرة للصور العقلية

ظهرت عدة نظريات في تفسير ظاهرة الصور العقلية، فبعض العلماء، ومنهم بايفيو Paivio يرى أن المعلومات المختزنة في الذاكرة يتم ترميزها وتخزينها في نظامين للتخزين هما النظام المكاني البصري والنظام الرمزي اللفظي، بينما علماء آخرون مثل بيليشين Pylyshyn وأندرسونAnderson وباورBower يرون أن المعلومات يتم تخزينها في شكل افتراضي واحد، في حين أن الاتجاه الثالث والذي يمثله، كوسلين و شيبرد يرون أن التصور العقلي والإدراك متشابهان إلى حد بعيد.

أصحاب الاتجاه الأول يرون إن الصورة هي "نمط تصويري أو تمثيلي عقلي داخلي للمدركات الخارجية، وأحياناً ما كان يشار إلى هذا النمط من خلال مصطلحات، مثل الصورة المناظرة والعقلية والكلية وتسمى النظريات التي تندرج تحت هذا الاتجاه باسم نظريات الصورة الواقعية، أما النظريات البديلة لنظرية الصورة فيمكن تصنيفها في مجموعتين: المجموعة الأولى منهما تتعلق بذلك التوجه العام الذي يرى أن الصور العقلية هي حالات أكثر تجريداً من الصور الواقعية، وتطلق على أصحاب هذا الاتجاه مسميات مثل: النظريات الافتراضية والوصفية والتجريدية(شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م)، من ناحية أخرى، فإن المجموعة الأخرى البديلة فتسمى نظرية فرض التكافؤ الوظيفي -The Functional Equivalence Hypothesis وترى هذه النظرية أن التصور العقلي والإدراك متشابهان إلى حد بعيد،. وقد أو ضحت دراسة كوسلين بصفة رئيسية أن الصور العقلية مشابهة لإدراك شيء حقيقي. (سولسو،٢٠٠٠م).

وسيقوم الباحث باستعراض النظريات الثلاث، نظرية الصورة الواقعية، والنظرية الافتراضية، ونظرية فرض التكافؤ الوظيفي مع سرد أمثلة عليها.

إن الباحث يتبنى النظرية الواقعية لعدة أسباب، " ليس هناك ما يمنع من أن تقوم الصور العقلية على أساس المشابهة مع الواقع، على أن تتضمن هذه المشابهة اهتماماً أيضاً بالخصائص البارزة العامة المجردة أو الواصفة للأشياء والأحداث التي يجري تكوين الصور بشأنها". (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

وقد حاول بعض الباحثين، مثل شيبرد وكوبر وغيرهم، تقديم الدليل التجريبي على إمكانية إنشاء صور عقلية حية، وذلك من خلال إجراء سلسلة من التجارب في التدوير العقلي. وقد استخلص الباحثون من هذه التجارب أن عملية التدوير العقلي للتمثيلات العقلية تتم بطريقة تماثل أو تضاهي الطريقة التي يتم بها التدوير الحقيقي للأشياء الفيزيقية الحقيقية. (شادية منتصر،٢٠٠٢م).

وبذلك يرى هؤلاء الباحثون أن النظام العصبي قادر على إنشاء تمثيل عقلي يضاهي المثير البصري. وهذا التمثيل يحتفظ بنفس الخواص البصرية المكانية للشيء الذي يمثله. وهو يشبه في ذلك التمثيلات الإلكترونية للأشياء والأشخاص على الشاشة المرئية. (شادية منتصر، ٢٠٠٢م; Best,J.B,1995)

تؤيد نتائج البحث العصبي المعرفي وجود علاقة بين الصور العقلية والصور الإدراكية. وقد اعتمدت بعض هذه البحوث على ما قرره بعض المصابين بتلف في مراكز الإبصار في المخ من عدم قدرتهم على التصور العقلي، واستخدمت بحوث أخرى طرق قياس نشاط أجزاء المخ أثناء معالجة المهام التي تتطلب التصور العقلي(للأشياء والمواضع)، ووجدت أن مناطق العصب البصري تنشط أثناء هذه المعالجة. مما يدل على أن التمثيلات العقلية تتكون- على الأقل جزئياً – من التمثيلات التي تستخدم في الرؤية. ولا ينفي ذلك احتمال أن هذا النشاط لمراكز الإبصار هو مجرد ظاهرة مصاحبة لعملية التصور. (سولسو، ٢٠٠٠م)

إن صور الإدراك الحسي قد تبدو مشابهة لصور التخيل مع فارق بينهما تحكمه(نسبة) القوة والضعف في كليهما، وتوجهه مقولة الوضوح والغموض، فتصور التخيل أضعف وأكثر غموضاً من صور الإحساس. (عماد فوزي، ١٩٩٧م).

ولقد أشار "بايفيو" إلى أن الدراسات النفسية والعصبية التي أجريت على المرضى الذين لديهم تلف في جانب أو آخر من المخ وعلى أفراد عاديين باستخدام مثيرات لفظية وغير لفظية أظهرت بأن تجهيز المعلومات اللفظية يتم في بعض أنواع الإحساس الموضوعي الموجود بالنصف الكروي المخي الأيسر لبعض الأفراد، بينما أنواع من المهارات المكانية وغير اللفظية خاصة بالنصف الآخر وهو النصف الأيمن وقد اقترح هذا الدليل أن المعلومات اللفظية وغير اللفظية تجهز على نحو مستقل في نظامين رمزيين مستقلين بدرجة ذات دلالة كما أوضح بايفيو في نظريته. (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

والمنطق الذي تقوم عليه العديد من التجارب التي تتناول نشاط المخ وعملية التصور العقلي هو أن تنشيط عملية معرفية مثل التصور أو التفكير اللفظي يتم التعبير عنها في شكل نشاط للمخ محدد الموضع ويمكن قياسه عن طريق معدل تدفق الدم في هذه المنطقة. (سولسو، ٢٠٠٠م).

أولاً: نظرية الصورة الواقعية Picture Theory

تؤكد هذه النظرية أن التصور المرئي يتضمن وجود كيانات في العقل أو الرأس تشبه أو تقوم بعمل الصور العقلية. وتتكون هذه الصورة من نسخ أو بقايا انطباعات حسية وأحاسيس مرئية كانت فيما مضى تشبه الصورة، ومن ثم فهي لا تتناسب إلا مع النسخ في حالة التصور البصري. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

ترى هذه النظرية أن الصور العقلية تشبه الصور الفوتوغرافية الموجودة في العقل, وأن معالجة الصور العقلية داخل المخ وثيق الصلة بالمعالجة والرؤية والتدوير مع الموضوع المتصور، ويرى بايفيو أن الصور العقلية هي تمثيلات مناظرة مستمدة أصلاً من الإدراك، ويعني هذا أن الصور البصرية تتكون من معلومات خُزنت حول السطح والمظهر والبنية الطبيعية للأحداث والموضوعات، وقد جرى تجميعها بواسطة الإدراك ثم تنظيمها في صور تشبه الموضوعات والأحداث الأصلية. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

والناس في ضوء ما قاله بايفيو يتذكرون ويفكرون من خلال الكلمات والصور العقلية، وتعتبر الصور العقلية أفضل من التذكر والتفكير وفي تمثيل الطريقة التي تكون أو تبدو عليها الأشياء أو تظهر من الكلمات، وذلك لأن الصور العقلية تشبه بطريقة مباشرة الموضوعات أو الأحداث التي تقف هذه الصور كبدائل لها، وهكذا يقال إن الصور لها الخاصية المميزة المتعلقة بالعيانية أو التجسيد الواقعي وهي الخاصية التي لا توجد في حالة الكلمات (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م). ومثال على النظرية الواقعية:

نظرية بايفيو: نظرية الترميز المزدوج Dual Code Theory

اقترح بافيو(Paivio,1971) نظرية حول الذاكرة طويلة المدى تعرف باسم نظرية التمثيل (الترميز) المزدوج، حيث يرى أن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى تخزن في نظامين مختلفين ولكنهما مترابطان بالوقت نفسه، أحدهما يعرف بالترميز اللغوي أو اللفظي وهو مخصص لمعالجة وتمثل المعلومات اللفظية المرتبة بتسلسل معين، وثانيهما يعرف بالترميز الصوري أو التخيلي والمتخصص بتمثل المعلومات المكانية والفراغية، ويرى أن هذين النظامين مترابطان معاً على نحو كبير لدرجة أن الفرد يستطيع لفظة (اسم) لصورة أو إنتاج صورة للاسم أو اللفظة. (رافع الزغلول وعماد الزغلول،٢٠٠٨م).

أشار "بايفيو" إلى أن المعلومات يتم تمثيلها في الذاكرة من خلال نسقين أو نظامين منفصلين لكنهما مترابطان تماماً، هما نظام الصور العقلية والنظام اللفظي، وتقول هذه النظرية كذلك أن نظام الصور يتعلق بالموضوعات والوقائع العيانية (المحسوسة الملموسة) المكانية أو

المتصورة، أما النظام اللغوي فيتعلق بالتعامل مع الوحدات والبنيات اللغوية المجردة، وعند ما يزداد تمثيل المعلومة المدخلة إلى الذاكرة لهذين النظامين(الخاص بالصوري واللغوي) يـزداد تمثيلها داخل العقل بطريقة مناسبة. (شاكر عبدالحميد،١٩٩٠م).

وكمثال لاستخدام هذه النظرية مع المواد اللفظية والصور،نلاحظ أن كلمـات مثـل " تفاحة "، " سهم "، " جبل ". من ناحية ثم كلمات مثل " طاعة"، " سـعادة "، " مثـال"، لكـن المجموعة الأولى تتكون من كلمات عيانية وقادرة على إثارة صور حيوية داخليـة خاصـة بالشيء الذي تشير إليه، أما المجموعة الثانية من الكلمات فهي أقل في قدرتها على إثارة هذه الصور من المجموعة الأولى، وتشير الدراسات التي قامت على هذه النظرية إلى أن الكلمات العيانية التي تشير الصور العقلية تكون أسهل في تعلمها من الكلمات التـي لا تفعـل ذلـك، فالمجموعة الأولى تدخل كلا من نظام الذاكرة الخاص بالصور والنظام الخاص بالكلمات، هذا بينما كلمات المجموعة الثانية تدخل في النظام اللفظي فقط. (شاكر عبدالحميد،١٩٩٠م).

استنتج "بايفيو" أن الترميز اللفظي يبدو أكثر فعالية وأهميـة فـي حالـة المعلومـات المجردة، أو تلك التي تتبع تسلسل معين، في حين أن المظهر التخيلي للذاكرة هو أكثر ارتباطاً بالمعلومات ذات الطابع البصري-المكاني. لقد راجع بايفيو نتـائج العديـد مـن الدراسـات التجريبية التي اختبرت فرضية الترميز المزدوج محاولاً وضع نظـام افتراضـي لتوضـيح العلاقة بين الترميز اللفظي والتخيلي المرتبط بالذاكرة والتعلم واللغة. وقـد وجـد أن تـذكر الصور عادة يكون أفضل من تذكر الكلمات والجمل، وحتى وأن كانت هذه الصور معقدة. كما وجد أن تذكر أسماء المثيرات المادية مثل" تفاح، كتاب،..." يكون أسهل وأسرع مـن تـذكر الكلمات المجردة مثل" عدالة،..." (رافـع الزغلـول وعمـاد الزغلـول،٢٠٠٨م; Ellis & Daniel).

ففيما يتعلق بالمثيرات التي تكون على هيئة صورة، فإن التشفير تعتمد علـى مـدى مألوفية هذه الصورة. فإذا كانت الصورة مألوفة ويسهل تسميتها يتم التشفير تصورياً ولفظيـاً معاً. ولكن عند استدعائها تنشط الصورة أولاً قبل التسمية. ويفترض في ذلـك أن أرجحيـة الاعتماد على التمثيل عن طريق الصور تزداد كلما ازدادت عدم مألوفية الصورة. كما بينـت التجارب أن هذه الأرجحية تزداد بصفة خاصة تحت شروط السرعة. (سولسو، ٢٠٠٠م)

نظرية "بايفيو" للترميز المزدوج، تختبر طبيعة المفاهيم(الـصور) التـصويرية فـي التفكير. أنه يصف التخيل على أنه(ظاهرة نفسية مهمة ذات مجال عالمي... أنهـا تفـرض ارتباطها بالذاكرة والتفكير واللغة لأن الناس عادة ما يتصورون خلال هذه الأنشطة، أن نظرية الترميز الثنائي تعرف المعرفة على أنها نشاط للأنظمة التصورية الرمزية المتخصصة فـي التعامل مع معلومات بيئية محددة، أن بايفيو يميز بين نظامين للترميـز العقلـي للمعلومـات الداخلة للعقل، الأول هو التصورات اللفظية والتي ينظر إليها على أنها الأهـم فـي ترميـز الأشياء المجردة المرتبطة بالمعالجة المتسلسلة للكلمات واللغة.الثاني هو التصورات الخياليـة

والتي تتعامل مع عناصر غير لفظية للخبرة مثل الأشياء المادية (العيانية) والمعالجة المتوازية للمعلومات المكانية، أن كلاً من هذين النظامين الرمزين يمكن أن يعملا بصورة مستقلة أو معاً (مقترنين ببعضهم). (Courtney Macomber,2001).

إنهما يربطان التصور(غير اللفظي) واستحضار الكلمات(اللفظي) والكلمات التي تستحضر الصور وتحديداً فإن الصور التي سوف تنشط في أي لحظة تعتمد على السياق المثير الذي يتفاعل مع القوة الوظيفية المتصلة للترابطات المرجعية) (Courtney Macomber,2001).

وخلاصة نظرية بايفيو أن المعلومات العيانية والمجردة تجهز إما في منظومة الصورة الذهنية أو المنظومة اللفظية أو الاثنين معاً. وهذا ما أكده مبكراً بارتلت Bartlet. وكذلك ماركس، أن المعلومات التي اكتسبناها من البيئة جهزت Processed تصورياً Imaginally أو لفظياً Verbally. لتزود المدخل بنظام تجهيز أساسي. حيث يتم التعبير عن النواتج شعورياً في شكل صور ذهنيةImage أو كلماتWords. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ثانياً: نظريات الوصف، النظريات الافتراضية

انتقد أندرسون وباور التشبيه المجازي للصورة العقلية، وذهبا إلى أنه ليس من المقبول علمياً أن نفترض أن الذكريات، أو الأنواع الأخرى من المعلومات تنتقل في شكل يشبه صورة فوتوغرافية (ضوئية) أو شريط فيديو أو شريط تسجيل، وأن أحد الأسباب التي أدت إلى رفض أندرسون وباور لنظرية (الصور في الرأس) يرتبط بقضية الاحتفاظ Conservation، فمن غير المفيد التسليم بتخزين كامل صور المشاهد، لأن مثل هذا النظام في التذكر قد يتطلب قدراً من التخزين والاسترجاع يتجاوز طاقة الإنسان، ويذهبان إلى أننا نخزن تفسيرات للأحداث لفظية كانت أم بصرية. (سولسو،٢٠٠٠م).

يتبنى أصحاب هذا الاتجاه افتراضاً أساسيا هو أن نظامي الذاكرة البصري واللفظي مختلفان على نحو كيفي. حيث يرون أن الذاكراتMemories حول الأشياء التي ترى وتسمع يمكن أن تختزن في شكل مجرد Abstract Form واحد مثل نماذج برامج الكمبيوتر، وأن المعرفة التي نحصل عليها من التمثيل البصري والتي نحصل عليها من التمثيل اللغوي يتم اقترانهما بالذاكرة بطريقة واحدة هو ما يطلق عليه الافتراضات المجردة. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ويذهب فرض القضايا التصورية-الافتراضية إلى إننا نختزن تفسيرات Interpretations للأحداث- سواء كانت لفظية أو بصرية- وليس مكونات تصورية لهذه الأحداث. (سولسو،٢٠٠٠م).

إن المهم لدى أصحاب هذه النظرية هو تلك الافتراضات والقواعد العقلية الأساسية التي تقوم على أساسها الصورة. والتي تخزَن من خلالها. المهم هو الخصائص البارزة المجردة للأشياء، وقائمة الصفات، وشبكات العلاقات والإجراءات، وليس الخصائص

التفصيلية لها كما كان أصحاب نظرية الصورة شبه الواقعية. (شاكر عبدالحميد،٢٠٠٥م).
ومثال على هذه النظرية:

نظرية بيليشين Z.W.Pylyshyn

يرى بيليشين Z.W.Pylyshyn أن النظام الإدراكي يزودنا بتوصيفات أكثر مما يقدم لنا صوراً واقعية محددة حول العالم، وهكذا تكون المعلومات المستخدمة في التفكير بالصور- في رأيه – مستمداً أصلاً من الإدراك، لكنها تشبه الوصف المجرد أكثر من كونها صورة ممتدة عبر حيز مكاني معين. إن الصور هكذا هي مخرجات للنظام الإدراكي أكثر من كونها مدخلات له. (في شاكر عبدالحميد،٢٠٠٥م).

يعتقد "بيليشين" أن نظريات الصور شبه الواقعية أو شبه الإدراكية تقوم على أساس فكرة غير ملائمة حول التمثيل، وذلك لأنهم تبنوا وضعاً نظرياً يقول أن التمثيل يشبه عملية رؤية صورة واقعية. إن هذا يدفع عملية الإدراك- في رأيه – إلى أن تكون متعلقة بالرؤية لما يحدث داخل العقل وليس خارجه حيث تحتاج الصور الواقعية المكتملة إلى وجود كائن صغير مكتمل النضج داخل الرأس كي يفسرها. (شاكر عبدالحميد،٢٠٠٥م).

إن الصور في رأي "بيليشين" هي ظواهر مصاحبة للإدراك. أنها أشبه بالعربة المعرفية أكثر من كونها تشبه الحصان. إن المحصلة لكل العمليات الإدراكية، سواء أكانت لفظية أم بصرية، هي في رأيه تمثيلات مجردة غير مكافئة، تمثيلات تكون أشبه بالمعنى الأساسي الخاص بالمشهد أو الحدث، ومن الممكن أن يستخدم هذا الوصف أو هذا التجريد أو هذا المعنى بعد ذلك في توجيه التفكير وحل المشكلات، أو حتى في أحلام اليقظة العادية. (Lillian Kennedy,1987).

ويرى "بيليشين" أن المعرفة الإنسانية تتألف من بنى مجردة أكثر من اعتمادها على المعلومات الحسية أو المصورة. ومن ثم فإن هناك حاجة إلى التسليم بوجود تمثيلات عقلية أكثر تجريداً لا تشبه الصور ولا الكلمات ولا يمكن فحصها استبطانياً. وهذه التمثيلات المجردة تمثل الشكل أو البنية المشتركة التي تمكن الفرد من الانتقال من الصور العقلية إلى الكلمات أو العكس. (شادية منتصر، ٢٠٠٢م)

وبرهن "بيليشين" على أن المعرفة تعد- بصفة أساسية- إدراكية وافتراضية أكثر من منها حسية أو مصورة. وتعرف الافتراضات في هذا السياق على أنها بنى معرفية مجردة تستخدم للتعبير عن علاقة بين الفقرات والأحداث. (سولسو،٢٠٠٠م).

وللبرهان الذي قدمه بيليشين ضد التصور العقلي جانبان: الأول(فرض الصور في- الرأس)، حيث أن تخزين ومعالجة المعلومات في شكل صورة قد يتجاوز قدرة المخ، والجانب الثاني (المعلومات الافتراضية)، فإن تخزين المعلومات في شكل بصري يفشل في تفسير معلوماتنا عن العلاقات بين المفاهيم المتباينة. وجوهر البرهان الذي قدمه بيليشين هو: إن الحاجة إلى التسليم بمزيد من التمثيل المجرد- وهو التسليم الذي لا يشبه الصور ولا الكلمات

ولا يتاح له الوصول إلى الخبرة الذاتية- هذه الحاجة أمر لا يمكن تجنبه. وطالما أننا نتذكر أن الناس عليهم الانتقال من الصور العقلية إلى الكلمات العقلية Mental Words أو العكس، فإننا مضطرون إلى استنتاج أنه يتحتم وجود عملية تمثيل (وهي أكثر تجريداً وغير متاحة للخبرة الشعورية) تشمل الصور العقلية والكلمات معاً، وبعبارة أخرى فإنه يتعين وجود شكل أو بنية مشتركة. وتنطوي المشكلة على تناقض إذا ما أصررنا على استخدام تعبيرات مجازية شائعة ولكنها مضللة، من قبيل: عين العقل Mind's Eye، وعلينا هنا أن نفسر الشكل الذي يتخذه التمثيل في (عقل عين العقل (Mind's Ey'es Mind، التي يبدو بوضوح أنها غير قابلة للوصول إلى الاستبطان. (سولسو،٢٠٠٠م).

ثالثاً: نظرية فرض التكافؤ الوظيفي

وترى هذه النظرية أن التصور العقلي والإدراك متشابهان إلى حد بعيد، وتتمثل هذه النظرية في أعمال شيبرد التي عمدت إلى توضيح وتفسير عملية التدوير العقلي، و أعمال كوسلين حيث قام مع مساعدوه بسلسلة من التجارب المبكرة لدراسة عملية التصور العقلي من زاوية خصائصها المكانية. وقد أو ضحت دراسة كوسلين بصفة رئيسية أن الصور العقلية مشابهة لإدراك شيء حقيقي. (سولسو،٢٠٠٠م) ومثال على هذه النظرية.

نظرية كوسلين

ذهب "كوسلين" إلى أن موقف بيليشين من القضية الأولى (فرض الصور في الرأس) ليس هو- في الواقع- القضية الحقيقية، لأنه لا يوجد دارس جاد للتصور العقلي يؤيد وجهة النظر هذه. واعتقد هؤلاء- بدلاً من ذلك- أن الكم الأكبر من الإحساسات يتناقص إلى أشكال أبسط وأكثر تنظيماً. وفيما يتعلق بالانتقاد الثاني (البنية الافتراضية ضرورية لتفسير العلاقات في العالم الخارجي)، فقد كان موقفهم أنه طالما أن المعلومات يمكن تمثيلها في شكل افتراضي فإن هنالك- أيضاً- طرقاً أخرى يمكن تمثيل المعلومات بواسطتها، ومن ثم فإن مثل هذا الانتقاد لا ينصب على المشكلة الأساسية. (سولسو، ٢٠٠٠م).

يفترض "كوسلين" أن الدور الرئيسي في نماذج المعرفة إنما يلعبه التصور الذهني- ولهذا فهو يرى أن الصور الذهنية هي عروض مكانية مؤقتة في الذاكرة النشطة تتولد من التمثيلات الأكثر تجريداً في الذاكرة طويلة المدى. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ويرى أنه طبقاً لنظريته فإن ترميزات الصورة الذهنية تتم في توازي مع وحدات افتراضية، وبالتالي تدخل المعلومات الافتراضية المتعلمة القائمة الافتراضية على نحو أكثر لهذا الشيء، وتستخرج عملية الترميز الافتراضي قبل تولد الصورة الذهنية وفحصها، ويستخدم التصور في استرجاع الأشياء التي تم تعلمها على نحو تلقائي ولم يتم لها تصنيف بالذهن مثلاً: عند ما يسترجع الفرد من ذاكرته عدد الشبابيك في الحجرة، أو شكل أذني الكلب الذي رآه، ونظراً لطبيعة بنية الصورة الذهنية، فإن المعلومات الظاهرة حول الأشياء

ومواضيعها والأجزاء الخاصة بها، فإنه يتم تصنيف هذه الأشياء لأبعاد والاحتفاظ بها في البنية الافتراضية المفترض أنها بها. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

وقد اهتم "كوسلين" ببيان أبعاد الصور الذهنية التي يمكن أن تتضح فيها الفروق الفردية، ويرى كوسلين وآخرون أن ظاهرة الصور الذهنية يمكن أن تعكس طبقتين عامتين من القدرات التي يمكن أن تتضح فيها الفروق الفردية وهما:-

١. قدرتنا على استخدام الصور الذهنية لاسترجاع المعلومات من الذاكرة حول الخصائص القابلة للرؤية للأشياء مثل تلك التي تظهر عند ما يطلب ما إذا كان للقرد إذنين أم لا. (Lillian Kennedy,1987).

٢. قدرتنا على استخدام التصور في مادة التفكير البصري(مثلاً عند ما يقرر الفرد كيف ينظر جيداً للأثاث عند ما يعاد ترتيبه بطرق مختلفة وتتطلب هذه القدرات إجراءات ذهنية ليست فقط توليد أو فحص الصور الذهنية ولكن يتطلب أيضاً أداء تحويلات مختلفة للصور الذهنية. (Lillian Kennedy,1987).

يرى "كوسلين" أن الصور العقلية تشبه المدركات الحسية أكثر من تشابهها مع الصور الواقعية، والصور في رأيه أيضاً هي محصلة لعمليات خاصة بالتكوين أو الإنشاء العقلي، فالصور العقلية المدركة على نحو واع يجري تجميعها معاً في التمثيلات الأساسية المجردة الموجودة في الذاكرة الطويلة المدى، والتي بدورها (التمثيلات) أقرب إلى أن تكون توصيفات لمظاهر الأشياء وليس مجرد تسجيلات لهذه المظاهر ذاتها، ثم أن هذه الصور الواعية أو المتعلقة بالجانب الظاهري أو الخارجي المتعلق تتحول فتصبح لها العلاقة نفسها مع القوام المجرد الأساسي لها، والأمر مشابه لما يقوم به أنبوب أشعة الكاثود بالنسبة إلى برامج الكمبيوتر التي قامت بتوليده أو إنشائه. إذن هناك وحدة عقلية مماثلة لوحدة العرض البصري داخل الكمبيوتر تعمل على مساندة عملية تكوين الصور العقلية، ليس من خلال منع عرض الصور الواقعية التي لم تحلل بشكل مناسب، ولكم من خلال الاحتفاظ بتمثيلات عقلية تشبه التمثيلات التي تحدث في حالات الإدراك. (في شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

لقد افترض "كوسلين" أن التفكير بالصورة يرتبط بالوسيط المكاني البصري الذي يحتوي على كثير من المعلومات الأساسية التي تسهم في تكوين الصورة العقلية. وقد قام النموذج الذي قدمه وطوره على أسس من المشابهة بين عمل المخ البشري وعمل الكمبيوتر، وقد قال بوجود مخزنين دائمين للمعلومات في المخ يفيدان في تكوين الصور هما: ملفات الصور والملفات الافتراضية، حيث تشتمل ملفات الصور على معلومات تتعلق بكيفية تكوين صورة كاملة أو جزء منها في الوسط المكاني الحسي. أما الملفات الافتراضية فهي لا ترتبط بشكل حسي معين، بل تشتمل على معلومات خاصة بالمعنى فقط، وتعتبر مجموعة من الفروض التي تضع علاقات بالخصائص المختلفة المميزة لشيء ما، وهناك علاقات خاصة

موجودة بين ملفات الصور والملفات الافتراضية تحدث عنها كوسلين. (Lillian Kennedy,1987).

مفهوم الوضوح Vividness

من أهم الأبعاد الأساسية في مفهوم التصور البصري مفهوم الوضوح، أي قدرة المشارك على تحديد درجة وضوح الصورة أثناء عملية التصور، بمعنى هل يرى المشارك أن الصورة التي يراها بعين عقله واضحة تماماً كأنما يرى الصورة الحقيقية أو يجد أن الصورة واضحة نوعاً ما، أو أنه لا يستطيع تكوين صورة (منعدمة الوضوح). لأن الأهم في مقياس التصور البصري هو مدى وضوح الصورة بالنسبة للمشارك، فكل المقاييس التي صممت لقياس التصور بصورة عامة تبنت هذه الطريقة في تصميمها، ومن خلال تفحص الباحث للمقاييس المتداولة في هذا المجال اتضح أن تقدير درجات الوضوح متعدد فمنه السباعي (كمقياس بتس) ومنه الخماسي (كمقياس ماركس: صورة عقلية واضحة جداً، واضحة، واضحة باعتدال، ليست واضحة أبداً، لا صورة هناك)) ومنه الثلاثي (كمقياس سعاد عبدالغني للأطفال).

ويقول "جالتون" أن الوضوح جزء أساسي من القدرة على التصور، بل هو دليل للقدرة على التصور وإذا لم يكن فهو خاصية للصورة الذهنية الجيدة، ويرى كل من بايفيو وشيهان أن الوضوح متغير من متغيرات الصور الذهنية البصرية وأنه من الصعب تحديده مفهومياً وقياسياً، ويعرفه ماركس هو الصورة الأكثر وضوحاً تلك التي تعتبر قريبة جداً للإدراك الفعلي، وتشير الآراء المختلفة لمفهوم الوضوح، أنه يعني وفرة التفاصيل الخاصة بالمثير المختزنة بالذاكرة، فالصورة الذهنية الواضحة هي صورة حاضرة بالذهن وعلى قدر كبير من الإيضاح الذي يظهر من خلال الوصف اللفظي لتفاصيلها حيث تلك التفاصيل تتضمن الخصائص المميزة للمثير والتي يمكن رؤيتها بالعين المجردة والتحقق منها، كما أن الفرد ذي التصور الواضح قد يكون ذلك دليلاً على قدرته على تمثل المعلومات كصور ذهنية. (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

يشير مصطلح الوضوح إلى غنى وإتقان تفصيلات الذاكرة. والوضوح ليست مرادفة لدقة الذاكرة. في الواقع هما متداخلان ومتفاعلان بشكل معقد. فالمفحوصون في التجارب والأشخاص في المواقف العادية، جميعهم يخلطون بين المصطلحين، فحقيقة أن المفحوص يستدعي خبراته الشخصية بتفصيلات غنية، ويذكرها كما لو أنه يراها أمامه بوضوح، لا يعني أن ذاكرته تتصف بالدقة. (محمد قاسم، ٢٠٠٣م).

ويرى "شيهان" أن وضوح التصور هو وصف تفكير المشارك وقت الاستدعاء على نحو محدد. كما يؤكد كل من بتس وشيهان وماركس أن الوضوح يسهل الاستدعاء الدقيق, ولهذا أعتبر الوضوح من أهم أبعاد القدرة على تكوين صور ذهنية. (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ويعرف(2001)Courtney Macomber الوضوح بأنه مدى جودة ووضوح ووفرة التفاصيل وقربها من الواقع عند ما يقوم الشخص بالتصور.

منطقياً يشير مفهوم الوضوح دائماً إلى الصورة المفصلة بالذهن فكلما كانت الصورة الذهنية غامضة صعب على صاحبها وصفها أو التعبير عنها ولهذا يعتبر وجود الوصف بمفهوم الوضوح أساسيا. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

إن الوضوح في التصور العقلي يمكن أن يحدد الدرجة التي سوف يجتاز فيها الشخص التغيرات النفسية والسلوكية والتجريبية ذات الدلالة خلال عملية اكتساب المعرفة، الوضوح كلمة تستخدم لوصف مدى تشابه تصورات الشخص بالواقع، إن القائمين على تطوير مقاييس التصور العقلي يستخدمون مقياس الوضوح لتحديد مدى وفرة التفاصيل أو الوضوح لدى الشخص أثناء عملية التصور، إضافة إلى(درجة القوة ، والوضوح وكثافة الصور). (Marks,1990; Richardson,1972; Sheikh,1983; Yuille,1983 Courtney Macomber,2001)

تشير الآراء المختلفة لمفهوم الوضوح، أنه يعني وفرة التفاصيل الخاصة بالمثير والمختزنة بالذاكرة، فالصور الذهنية الواضحة هي صورة حاضرة بالذهن وعلى قدر كبير من الإيضاح الذي يظهر من خلال الوصف اللفظي لتفاصيلها حيث أن تلك التفاصيل تتضمن الخصائص المميزة للمثير والتي يمكن رؤيتها بالعين المجردة والتحقق منها، كما أن الفرد ذي التصور الواضح قد يكون دليلاً على قدرته على تمثل المعلومات كصور ذهنية. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

ويعرف "ماركس" الوضوح، بأنه تركيب الإيضاح والحيوية Liveliness فالصورة الأكثر وضوحاً تلك التي تعتبر قريبة جداً للإدراك الفعلي، ويلاحظ على تعريف ماركس للوضوح مماثلته للوضوح بالمدرك الأصلي وذلك ليطابق تعريفه للصورة الذهنية " بأنها خبرة حسية شبه إدراكية " فهو يماثل دائماً الصورة الذهنية البصرية ووضوحها بالخبرات المدركة". (في سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

أبعاد التصور البصري:

أصبح التصور العقلي وأبعاده المختلفة من أهم الموضوعات في القياس العقلي وتم التأكيد على أن بعدي الوضوح والتحكم على درجة كبيرة من الأهمية، وهناك بعض الأبعاد الأخرى التي تبين أهميتها مثل فترة دوام الصورة أو سهولة تكوين الصورة، فقد أوضحت البحوث أن الصورة يمكن أن تكون واضحة ولكنها لا تبقى فترة طويلة وعلى الرغم من ذلك فقد ظهرت بعض اختبارات التصور العقلي وهو اختبار التصور العقلي في المجال الرياضي.

ويشير إيرنست من خلال مراجعته النقدية لما كتب عن التصور انه قدرة متعددة الأبعاد ولكل بعد وظيفته التي تخدم السلوك المعرفي.

من خلال اتجاه الفروق الفردية لدراسة الصور الذهنية البصرية يتبادر سؤال: ما هي المصادر أو الأبعاد الأساسية التي يمكن أن تتضح بها الفروق الفردية في القدرة على تكـوين صور ذهنية؟

إن أول من أثار إمكانية تدريب الأفراد لزيادة وضوح صورهم الذهنية المستثارة هـو جولتون ثم تبعه بتس حيث قام بإعداد استبيان لقياس الفروق الفردية في وضـوح التـصور الذهني، فلذلك يعتبر وضوح الصور الذهنية أول وأهم المصادر التي يمكن أن تتـضح بهـا الفروق الفردية بين الأفراد وهو ولهذا نجد اتفاقاً لدى أنصار اتجاه الفروق الفرديـة علـى أن الأفراد يختلفون على ثلاث متغيرات أساسية في القدرة على التصور البصري وهي:-

١. وضوح الصورة الذهنية: وهي وضوح الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد.

٢. التحكم في الصورة الذهنية، وهي قردة الفرد على التوليد الذاتي للصورة الذهنية حيث يؤدي معالجات معينة مثل التدوير الذهني، ويرتبط الضبط بمدى المحافظة على بقاء الصورة في العقل، أو القدرة على ثبيت الصورة، والهدف الرئيسي لمرحلة الضبط هو وصول الفرد للقدرة على تثبيت الصورة. (يسري عبدالحليم،٢٠٠٥م).

٣. أسلوب التصور، وهو رغبة الفرد بحكم العادة في الارتباط بالتجهيز الموجه تصورياً مقابل التجهيز الموجه لفظياً.

بهذا فإن شايلدرز وهوستون وهيكلر يرون أن هذه الأبعاد ليست فقط مصادر يمكن أن يتضح من خلالها الفروق بين ولدى الأفراد سيكومترياً بل أنها أيضاً الأبعاد الأساسية للفروق الفردية في التجهيز بالصور الذهنية. أي أن القدرة على تكوين صور ذهنيـة قـدرة متعـددة الأبعاد والتي يمكن قياس الفروق في تلك الأبعاد سيكومترياً أو اعتبار تلك الأبعاد هي الأبعاد الأساسية للتجهيز التصوري والذي يمكن أيضاً قياس الفروق الفردية فيها من خلال التباينـات في الأداء على المهام التي تقيس هذه الأبعاد، وهذا ما توصل "كوسلين" وآخرون أن التـصور البصري ليس مهارة عامة غير مميزة ولكنه يتضمن مجموعة من القدرات الفرعية المختلفـة والتي هي مستقلة كل منها عن الأخرى، فالفرد قد يكون جيداً في إحدى هذه القدرات وضعيفاً في أخرى.(سعاد عبدالغني، ١٩٩٣م).

قياس التصور البصري:

ظل قياس التصور العقلي عملية معقدة لصعوبة الإجابة على المتغيـرات المرتبطـة بالخبرة التي يجب قياسها، وقد اختلفت الاتجاهات بين العلماء وتبعاً لذلك نجد أن مفهوم Betts اتجه إلى الأشكال المتعددة من الحواس ولكن البعض الآخر من العلماء كان أكثـر اهتمامـاً بشكل واحد من الحواس كماركس Marks الذي اهتم بالتصور البصري، وقد حظي التصور البصري بالنصيب الأوفر من الاهتمام لدى شريحة كبيرة من العلماء.

إن دراسات الفروق الفردية في القدرة على التصور الذهني أو التجهيـز التـصوري تركزت على نوعين رئيسيين هما:

١- اختبار التقرير الذاتي Self Ability

٢- اختبار القدرة المكانية Spatial Ability

وقد اعتمدت الدراسات التي اهتمت بقياس وضوح الصور الذهنية على النـــوع الأول وهي اختبارات التقرير الذاتي، والتي يشير فيها المشاركون لكيفية وضوح صورهم الذهنيـــة والملونة على مقياس تقدير ذاتي سباعي مثل مقياس بتس Betts و وخماسي مثـــل اســـتبيان ماركس Marks لوضوح التصور البصري.

١. مقياس بتس لوضوح التصور الذهني Betts Vividness Of Imagery

وتتضمن النسخة الخاصة ببتس (١٥٠) مفردة، تغطي سبع وسائط حسية هي بصرية وسمعية وجلدية وحركية وتذوقية وشمية وعضوية، فمثلاً يطلب من المشاركين تكوين صور ذهنية للشمس وهي تغرب وراء الأفق أو مواء قطة أو مذاق ملح، ثم يقوم المشاركون بالحكم على وضوح الصورة الذهنية المثارة أو المستحضرة لكل جملة باستخدام مقيـــاس تقـــدير ذي سبع نقاط بدءاً من الصورة واضحة تماماً كالتجربة الفعلية وانتهاء بـــ لا توجد صورة علـــى الإطلاق. (في سعاد عبد الغني، ١٩٩٣م).

٢. استبيان ماركس لوضوح التصور البصري Vividness Of Visual Imagery Marks

يتضمن هذا الاستبيان (١٦) مفردة، وقد استعار ماركس- الأربع مفردات الأولى من استبيان بتس وشيهان وأضاف إليهم عدد (١٢) مفردة. وتقيس هذه المفردات الوضـــوح مـــن خلال مقياس تقدير ذاتي ذي خمس نقاط يبدأ بصورة واضحة وزاهية وينتهي بعـــدم وجـــود صورة على الإطلاق، ويعطي هذا الاستبيان تقدير للوضوح مرة والعينان مفتوحتـــان ومـــرة أخرى والعينان مغلقتان، ومن أمثلة هذه المفردات" تظهر السحب، وعاصفة تهب مـــصحوبة بفيض البرق. (سعاد عبد الغني، ١٩٩٣م).

وباستخدام هذه الاستبيانات أجريت مجموعة من الدراسات للقياس والتعـــرف علـــى الفروق في درجة الوضوح لدى الكبار. (سعاد عبد الغني، ١٩٩٣م).

<u>توظيف التصور البصري في المدرسة:</u>

يمكن توظيف التصور البصري أو الصور الذهنية بصورة عامة في جانبين مهمـــين بالنسبة لتلاميذ المدرسة، هما الجانب المعرفي و الجانب النفسي، حيث يتوجب على المدرســـة تهيئة المناخ المناسب لهذين الجانبين كي تتمكن من بناء تلاميذها بناء سليماً وقوياً.

<u>أولاً: الجانب المعرفي</u>

معظم المناهج التعليمية العربية لا تقيم وزناً للصور في كتبها المدرسية، لأن كل همها واهتمامها يتمثل في عملية تلقين واستغلال جزء المخ الذي يخدم المادة اللفظية وكأن المـــخ لا يوجد به إلا النصف الأيسر!

وفي ظل الاكتشافات العلمية في مجال المخ والأعصاب فإنه من الضرورة بمكان أن تواكب المناهج الدراسية هذه الاكتشافات، فعليه يجب الموازنة بين المادة اللفظية والمادة الصورية " ينصح كثير من خبراء التربية والتعليم بأهمية المزاوجة بين الكلمة والصورة في المراحل المختلفة لتعليم الصغار والكبار أيضاً. وفي مجال الأدب تكون الكلمات والأبيات الشعرية والجمل التصويرية المشحونة بالصور أكثر قدرة على إثارة خيال القارئ. (شاكر عبدالحميد ،٢٠٠٥م).

ولا شك أن حضور الصور في الدروس اليومية تسهم بشكل كبير في تكوين عملية التصور التي بدورها تنشط عمل الذاكرة " يعتبر التصور عوناً للذاكرة ذلك أن ما نتصوره في أي أداة حسية أو عقلية نستطيع تذكره بسهولة أكثر، ومع أن هناك وسائل كثيرة لتحسين الذاكرة، فإن الصور البصرية والحسية الأخرى تبقى متفوقة في الاهتمام بتدريب الذاكرة. (دينا مصطفى، ٢٠٠٥م).

وقد أشار "جالين" (Galyean,1983) إلى عدة استخدامات للتصور البصري في غرفة الصف. فالمعلم يستخدم التصور البصري لمساعدة التلاميذ على الاسترخاء والتركيز، وتوسيع الإدراك، والاحتفاظ بالمعلومات، وتطوير المهارات النفس حركية وإعلاء قيمة الذات. (Cabot, Kathy L:1997)

كما تعتبر وفاء رأفت (٢٠٠٣م) أن التصور بصورة عامة هو أحد استراتيجيات التعلم التي تساعد على حل المشكلات المدرسية. (في أماني سعيدة، ٢٠٠٧م).

وقد دافعت جراهام (١٩٩٠م) عن دور الصورة في تنمية قدرة التصور البصري، " يرتبط التفكير بالصور بما يسمى التفكير البصري، والتفكير البصري كما يعرفه أرنهايم بأنه محاولة لفهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة، والتفكير بالصورة يرتبط بالخيال والخيال يرتبط بالإبداع والإبداع يرتبط بالمستقبل والمستقبل ضروري لنمو الأمم والجماعات والأفراد. (في شاكر عبدالحميد ، ٢٠٠٥م).

ولابد من تدريب التلميذ على عملية التصور البصري عند استرجاع الدروس السابقة ، فيعطى فرصة استرجاع ما كان يشاهده من السبورة أو خلال تفحصه الكتاب، إذ أن هذا التدريب سيمكنه من التذكر بسهولة " فمثلاً من المعروف عن عالم النفس المشهور"تيتشنر" أنه كان يستطيع تذكر الكتب التي قرأها من خلال عملية تصور بصري متميزة ودقيقة لصفحات هذه الكتب ولأرقامها. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

إن التصور البصري مفيد جداً بخاصة في الموضوعات التي تحتوي على الصور – كمادة العلوم والاجتماعيات– والأشكال– كمادة الرياضيات– فعند ما يقوم التلميذ باسترجاع الصور والأشكال عن طريق عملية التصور البصري فسيكون ذلك أمراً ميسراً " ويرى "لوري وكنايرك" أن عملية التخيل أو التصور البصري تستخدم عند حل المشكلات التي تتطلب إنشاء صورة لها في الذهن، مثل: كيف سيبدو شكل هذا المثلث إذا أصبحت أطوال حوافه ثلاثة أضعاف ما هي عليه الآن. (في شادية منتصر،٢٠٠٢م).

إن للتصور البصري دور رئيسي في الذاكرة حيث أن الأشياء التي نتصورها ذهنياً نستطيع تذكرها بشكل أكثر سهولة من الأشياء التي لم نتصورها. كما أن له دور في المعرفة، فالتصور الذهني يجعل من المجردات واضحة إذا ما تم تصورها.

إن عملية التصور البصري هي مقدمة للكثير من العمليات العقلية كالتخيل والخيال والإبداع " ويرى سيد صبحي أن الصور الذهنية مورد لتخيلاتنا وذكرياتنا، فما نبتكره في تخيلنا يعتمد في عناصره على الصور الذهنية المستقاة من التجارب الماضية، وبدون هذه الصور يكون التخيل في نتاجه ضعيفاً، خالياً من قوة الحقيقة. (بطرس حافظ، ٢٠٠٤م)

وكدليل يؤكد تأثير عملية التصورات على الإبداع " يبدو أن الصورة العقلية مكوَن هام لأفكار كثير من الناس, إذ غالباً ما يذكر العلماء والروائيون والشعراء أنهم بدأوا أعمالهم من خلال (صورة في عقولهم). وتوضح التجارب بصورة مقنعة تماماً أن الأفراد يقومون بتكوين صورة عقلية، وتبدو مثل هذه الصورة العقلية مفيدة للإجابة على طرز معيَنة من الأسئلة حول شيء ما، حيث تجعله كما لو كان موجوداً بنفسه. (جنان الرحو، ٢٠٠٥م).

ثانياً: الجانب النفسي

الجانب النفسي لا يقل أهمية عن الجانب المعرفي فضلاً عن أن الدراسات الحديثة تعلو من شأنه أكثر من الجانب المعرفي" أما الجانب الانفعالي في الفنون البصرية فهو أمر شديد الأهمية، وقد اتضح من الدراسات الحديثة أنه لا يكفي أن يكون الفنان- أو الإنسان عامة- حاد الذكاء أو مرتفعه وأن الأكثر أهمية هو كيفية توظيفه لهذا الذكاء بطرائق مناسبة، وهنا تلعب جوانب مثل القيم والوعي والضبط للانفعالات والتنظيم لها والتحكم فيها وتوجيهها بطرائق مناسبة دوراً مهماً، وهكذا قد لا يكون الانفعال الحاد المرتفع هو المهم في تحقيق الفنان لأهدافه، بل يكون المهم هو توجيه هذا الانفعال وتنظيمه وتخفيف حدته بما يخدم أغراض التفكير والتأمل والتخيل والإبداع". (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٨م).

ولا شك أن التصورات تساعد كثيراً في تغيير خبرات الفرد " إن إحلال الصور محل المدركات يضع الطاقة الخاصة بطريقة تغيير خبرات المرء في العالم في أيدي المريض والمعالج. إن التفكير بالصور قد يؤدي إلى تغيير في تصورات الأفراد للواقع واستجاباتهم نحوه دون ضرورة لإحداث تغييرات جذرية في البيئة. إن الطريقة التي ينظر بها المرء إلى البيئة أو إلى العالم المحيط به هي التي يجري تغييرها هنا وإعادة بنائها. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

التخيل أو التصور شبيه بالتأمل، ولكن بدلاً من أن تفرغ ذهنك من الأفكار، فإنك تستعمل مخيلتك للذهاب في رحلة إلى مكان هادئ حيث تتزود بالطاقة. ويستعمل التخيل قوة الإيحاء والتفكير الإيجابي لتحويل هدف مرغوب- كتخفيف الإجهاد والكرب والضغط النفسي أو محاربة المرض أو تحقيق النجاح- إلى حقيقة- يساعدك التخيل على أن تصبح مسترخياً

تماماً من الناحية الجسدية ومتوازناً بشكل جيد من الناحية العاطفية النفسية. (أحمد توفيق، ٢٠٠٦م).

يقول أستاذ الطب النفسي دينس جيرستن:" إن الإنسان لو تعلم كيف يجيد توظيف الصورة في دماغه، بدلاً من تركها تندفع وتمر بلا إرادة منه كما لو كانت نهراً غير مروَض، فيمكن أن تكون لها تأثيرات إيجابية طويلة المدى على صحته وعلى عيشه منشرحاً. (أحمد توفيق، ٢٠٠٦م).

لا تلعب الصور فقط دور المحفز للانفعالات، بل إنها يمكن أن تستخدم في ضبط الانفعالات والتحكم فيها، ويبدو أن كل أشكال العلاج النفسي تستخدم الصور بشكل أو بآخر، سواء أكان ذلك خلال التحليل النفسي من خلال التداعي الحر للصور والأفكار والذكريات، وتحليل الأحلام وتفسيرها. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

يمكن أحياناً استخدام الصور في مساعدة الفرد على التمكن والسيطرة على بعض المواقف الشاقة أو المسببة للإحباط أو الضغط النفسي، فلقد أظهرت دراسات عديدة أهمية التفكير بالصورة في علاج الألم المزمن وكذلك اضطرابات القلق والضغوط، ويقوم هذا على أساس توجيه الشخص الذي يعاني القلق، ودفعه إلى التفكير في صور مبهجة وسارة والابتعاد في الوقت نفسه عن التفكير في الصور والأحداث غير السارة. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

إن المشاعر والانفعالات تتأثر تأثراً قوياً بما نرسمه من تصورات أو تخيلات، بما فيها استعادة أحداث سابقة، فأنت قد تشعر بالحزن العميق، إذا ما استعدت حدثاً غير سعيد، وبالمثل قد تجد نفسك غاضباً، إذا استعدت بعض الأحداث التي مرت عليك في الماضي، والتي تعرضت فيها للتجاهل، والاعتداء، والامتهان، وإذا كان بإمكانك أن تشعر بالغضب، أو الحزن والبكاء، باستعادة صور ذهنية سابقة مثيرة لهذه المشاعر، فإن بإمكانك أيضاً أن تشعر بالراحة، والهدوء، والسعادة من خلال استعادة بعض التفاصيل بأكبر قدر ممكن من التخيل الحي، عن مكان تحبه، أو مشهد سعيد مر بك، أننا نملك بقوة التخيل وتكوين الصور الذهنية ما يساعدنا على التحكم في تكوين المشاعر والانفعالات المرغوب فيها، وأن تتوقف بنفس المنطق عن ممارسة الأفعال والمشاعر التي نرغب فيها. (عبدالستار إبراهيم، ٢٠٠١م).

ولا يتوقف تأثير التخيل الذاتي وتكوين الصور الذهنية على التأثير إيجابا أو سلباً في المشاعر والأحاسيس، بل يتعداهما للتأثير في كثير من الجوانب الجسمية والنفسية الأخرى، بما في ذلك دوافعنا للعمل، كما تخضع قدرتنا على النشاط والدافعية وتتأثر على نحو مباشر بقدرتنا على التخيل الذاتي، فدوافعنا للطعام والشراب والجنس قد تنشط إذا ما سبقها تخيل وتركيز التفكير الحسي في المنبهات، ومختلف المثيرات المرتبطة بإشباع هذه الدوافع. (عبدالستار إبراهيم، ٢٠٠١م).

قال الفنان "ماتيس" " إنني أعمل من خلال مشاعري، ويكون لدي التصور في رأسي وأريد أن أحققه، وأستطيع في الغالب دائماً أن أعيد إدراكه، ولكني أعرف أيضاً متى يجب أن ينتهي. (في شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٨م).

يلخص "بلوتشيك" العلاقات بين الصور العقلية والإدراكية والانفعالات على النحو التالي:

- تمثل الصور جانباً مهماً من الخرائط العقلية التي تقوم بتشكيلها داخل عقولنا حول البيئة، والتي تجعلنا نتكيف مع هذه البيئة بأشكال أكثر كفاءة.
- تعكس الصور العقلية الحالات الانفعالية.
- من الممكن أن تقوم الصور بتكثيف الحالات الانفعالية وزيادة شدتها.
- من الممكن استخدام الصور في اعتياد بعض الحالات والانفعالات أو التقليل من شدتها.
- يمكن أحياناً استخدام الصور في مساعدة الفرد على التمكن والسيطرة على بعض المواقف الشاقة أو المسببة للإحباط أو الضغط النفسي. (في شاكر عبدالحميد،٢٠٠٥م).

يتضح أن التصورات تلعب دوراً هاماً في تغيير الحالة النفسية للفرد، ونستطيع عن طريق التصورات خلق واقع جديد لم يكن موجود من قبل " إن هناك فرقاً جوهرياً بين صور اليوم وصور الماضي، ذلك لأن صور اليوم تسبق الواقع الذي يفترض أنها تمثله بينما كانت صور الماضي تجيء تالية للواقع ومتوقفة عليه، لقد أصبح الواقع صورة شاحبة من الصورة. إن الصورة هي الأساس وليس الواقع، والصورة أصبحت تسبق الواقع وتمهد له، الصورة تحدث أولاً ثم تحدث المحاكاة لها في الواقع، لم تعد الصورة محاكاة للواقع، بل أصبح الواقع أشبه بالمحاكاة للصور. (شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٥م).

وإحدى الاستراتيجيات الضرورية التي على المدرسة أن تقدمها لتلاميذها هي عملية التصور بخاصة البصري، حيث أن جعل التلاميذ يقومون بتصور المواقف السارة التي مروا بها أو يرغبون فيها من شأنه أن يحسن مزاجهم مما يبعث فيهم النشاط والحماس وبالتالي يكون استقبالهم للمعلومة أفضل.

تمكن عملية التصور البصري الإنسان من أن يدمج بين العالمين أو الواقعين: الداخلي والخارجي في خبرة واحدة مركبة، ومن ثم يقوم بتهيئة المناخ النفسي المناسب الذي يمكن من خلاله التعبير عن الأفكار والصور بطرائق إبداعية.(شاكر عبدالحميد، ٢٠٠٨م).

وكما إذا لم تكن تستطيع أن تتصور سعادتك من الصعب حقاً أن تخلقها...

رابعاً: الحاسب الآلي ومتغيرات الدراسة

١- الحاسب الآلي والذكاء الوجداني

لقد ازدادت أهمية الحاسب الآلي في الوقت الراهن، فلم يعد بالإمكان إنجاز أي عمل أو مهمة دون الاستعانة به " يعتبر الحديث عن الحاسوب وأهميته في الحياة المعاصرة في شتى مناحيها من المسلمات العلمية التي لم تعد مجالاً للنقاش بسبب الآثار الإيجابية الكبيرة التي بدأت تظهر من تعلم الحاسوب والاعتماد الكبير عليه في تسيير الحياة اليومية عبر الكرة الأرضية"(إبراهيم المحيسن، ٢٠٠٠م).

إن ميدان التربية والتعليم من الميادين الخصبة الذي وظفت الحاسب الآلي لتحسين العملية التعليمية، وأن حلول الحاسب الآلي مؤخراً في المدارس ساهم في خلق مناخ تعليمي مشوق وجذاب مما رفع من مستوى أداء الطلاب، "لقد أصبح استخدام الحاسب الآلي يمثل أهمية كبرى للعملية التعليمية لجميع التلاميذ، وقد أثبتت العديد من الدراسات العلمية أن لاستخدام الحاسب الآلي أثر إيجابي كبير في الإرتقاء بالمستوى الأكاديمي والنفسي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ ومن هذه الدراسات، دراسة يونج وآخرين(١٩٩٣م) Young.et.al، دراسة فتحية دياب(٢٠٠١م)، ودراسة هوساوي(٢٠٠٢م)، وغيرها من الدراسات في هذا الجانب الأمر الذي يؤكد أهمية استخدام الحاسب الآلي(علي هوساوي،٢٠٠٧م).

وفي دراسة قامت بها فتحية دياب(٢٠٠١م) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين التعليم باستخدام الحاسب والطريقة العادية في التدريس. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية التدريس من خلال الحاسب وذلك بتوفير الوقت والجهد ووضع الخطوط العريضة الهامة للدرس، وأن لطريقة التدريس باستخدام الحاسب الآلي أهمية في تخفيض مستوى الاضطراب الانفعالي للطلبة في الفصل، أهمية التدريس باستخدام الحاسب في تشكيل المعارف واستيعابها لدى الأطفال خاصة المفاهيم المجردة، كما أسفرت عن زيادة دافعية الطلاب للتعلم.

وقد بدأ استخدام الحاسب الآلي كأداة تعليمية لمساندة التعليم التقليدي في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم واللغة، أي بما يحقق الأهداف المعرفية وتجاهل الأهداف الوجدانية والاجتماعية، إلا أن التجارب المتلاحقة أثبتت أهمية الحاسب الآلي في النمو الوجداني والاجتماعي وذلك من خلال تصميم البرامج الوجدانية الاجتماعية والإقبال الكثيف عليها "على الرغم من أن المجتمع السيكولوجي لا يزال مقاوماً نوعاً ما لاستخدام الكمبيوتر كوسيلة مصاحبة للعلاج، كما إنه لا يصف ممارسة الأطفال للأنشطة المرتبطة بالكمبيوتر إلا قليلاً، فإنه من الصعب تجاهل قدرة الكمبيوتر على زيادة نمو الأطفال الاجتماعي والشعوري. ومع تقدم التكنولوجيا بهذه الخطا السريعة، فإن الحدود الحقيقية الوحيدة تكمن في خيالنا"(شابيرو،٢٠٠٥م)، " وقام ريبا، أندرسون Ryba, Anderson(1990) بإصدار كتاب عن التعلم باستخدام الكمبيوتر: استراتيجيات التعليم الفعالة، قدما فيه دليلاً لتوضيح كيفية استخدام الكمبيوتر لتحقيق التنمية والتقدم في المهارات الفعالة لكل من التعلم والتفكير. وأكدت

الدراسة إسهام الكمبيوتر في فاعلية التعليم في الجانب الاجتماعي أكثر منه في الجوانب الفنية لاستخدام الحاسب الآلي(مجدي عبدالكريم،٢٠٠٧م).

" فإن أجهزة الحاسب الآلي تتطلب المشاركة من الأطفال، والتفكير، وإيجاد حلول للمشكلات المختلفة(شابيرو،٢٠٠٥م).

على الرغم من ضآلة عدد البرامج المخصصة لتعليم مهارات الذكاء العاطفي، فإن هناك طرقاً عديدة منها يمكن أن تقوم بتعديل البرمجيات الشائعة لتعليم المهارات التي تصنع الذكاء العاطفي لطفلك، وتسهم برامج الحاسب الآلي في تنشيط الأجزاء العاطفية(الانفعالية) للعقل من خلال تخزين الصور المتحركة، والأصوات، والموسيقى، وصور الأفلام، والألوان، والعديد من المواقف المفاجئة(شابيرو،٢٠٠٥م).

فالبرامج في السنوات القليلة الماضية تتيح طريقة جديدة مبهرة لتعليم مهارات الذكاء العاطفي، وعلى وجه الخصوص مهارات المعرفة المتصلة بلحاء المخ الذي يتطلب إعادة مستمرة لا توفرها الطرق الأخرى البعيدة عن الحاسب الآلي، حيث يقبل جميع الأطفال اطرادياً على أجهزة الحاسب الآلي أكثر من غيرها من الوسائل النفسية أو التربوية المستخدمة، ومع ظهور أنواع جديدة من أجهزة الحاسب الآلي المتنوعة فضلاً عن الإمكانية الفائقة لشبكة الانترنت – يستطيع الحاسب الآلي توفير كافة الإمكانات الأساسية لتعليم الطفل مهارات الذكاء العاطفي، فيمكنه تحقيق: تنشيط الأجزاء العاطفية، والفكرية للعقل، توفير التكرار المطلوب لتطوير قدرات عصبية جديدة للعقل، جعل التعلم عملية تفاعلية بحيث توائم قابلية الطفل للتعلم، بناء وجدان الطفل النفسي(شابيرو، ٢٠٠٥م).

وقد مكّن عرض أنشطة وقصص البرنامج بواسطة الحاسب الآلي من تفاعل التلاميذ معها بشكل كبير، حيث أن الإمكانات التي يمتلكها الحاسب الآلي من صوت وصورة وحركة وألوان وموسيقى أضفت متعة كبيرة لدى التلاميذ وهم يستمعون ويشاهدون أسئلة و قصص البرنامج، وهذه ميزات تفتقد لها بقية الوسائل التقليدية الأخرى التي يستعان بها في عرض الأنشطة والقصص " لقد كانت رواية القصة والكتابة والفن من الأدوات التي يستخدمها متخصصو الصحة النفسية لمساعدة الأطفال في تعلم العديد من مهارات الذكاء العاطفي، متضمنة التفكير الواقعي، وحل المشكلات، والتعبير العاطفي"(شابيرو،٢٠٠٥م)، ولأن البرنامج الخاص بهذه الدراسة يعتمد أساساً على الصور فإنه لا يوجد وسيلة أفضل من الحاسب الآلي لعرضه بما يملكه من سرعة، ووضوح وتكرار واختصار الوقت، لذا أن استخدام الحاسب الآلي أضحى ضرورة لتحقيق هدف الدراسة الحالية الرئيس الذي هو تنمية الذكاء الوجداني.

٣- الحاسب الآلي والتفكير البنائي

تضمن برنامج الذكاء الوجداني المصور بعض الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ استرجاع المشكلات الحياتية التي تواجههم وسردها في صورة قصص، وتم توظيف الحاسب الآلي لعرض هذه المشكلات، وبعد ذلك طلب من التلاميذ طرح حلول للمشكلات التي ذكروها، وقد ساهم هذا الإجراء بالاستعانة بالحاسب الآلي في بقاء المشكلات ماثلة في أذهان

التلاميذ حيث إن طريقة سرد قصصهم ومشكلاتهم شجعهم على البحث عن حلول لتلك المشكلات، والتكيف معها " حيث يرسم الأطفال في الجلسات الاستشارية الصور، ويكتبون القصص التي تعكس مشكلاتهم أو اهتماماتهم، ويكتشفون أن بالتعبير عن أنفسهم يمكنهم إيجاد طرق جديدة للتفكير والتكيف مع المشكلات، ومن خلال برامج الحاسب الآلي المتعددة أصبحت هذه الأنشطة تجذب الصغار بسبب تفضيلهم لها على الألعاب التقليدية القديمة(شابيرو،٢٠٠٥م).

إن سماع التلميذ القصة مرة واحدة دون أن يشاهدها تكون عرضة للنسيان، لذلك أن الاستعانة بواسطة الحاسب الآلي في تكرار عرض قصص البرنامج يعتبر ضمانة أكيدة لبقاء أثرها أطول بالإضافة إلى إنها تمنح التلميذ فرصة أكبر للتفاعل معها، والتمثل بالنموذج الإيجابي فيها، "فالقصص والحكايات التي تمثل نماذج إيجابية تعد من الوسائل الفعالة التي تساعد في تنمية التفكير الواقعي ومهارات التأقلم لدى طفلك، الأمر الذي يؤدي إلى مساعدته على مواجهة القدر الأكبر من المشكلات بدءاً من الطلاق بين الوالدين وفقدان أحدهما وانتهاء بإيجاد طرق للتعامل مع الطفل المشاكس ومعالجة الأمراض التي يعانيها(شابيرو،٢٠٠٥م).

وتسهم بعض من أنشطة برنامج الذكاء الوجداني المصور المعروضة بواسطة الحاسب الآلي في تنشط التفكير الواقعي لدى التلميذ، "وهناك أيضاً الكثير من أنشطة البرامج التي تعلم الطفل الكثير من القيم والمثل، ويمكنها أيضاً منحه((خبرة فعلية))، لمساعدته على التكيف مع المشكلات التي تواجهه(شابيرو،٢٠٠٥م).

٣- الحاسب الآلي والتصور البصري :

إن برنامج الذكاء الوجداني المصور الخاص بهذه الدراسة يعتمد بصورة رئيسية على الصور، لذا لا يوجد وسيلة أفضل من الحاسب الآلي لذلك، فتم الاستعانة به لما يملكه من إمكانات كبيرة، فالوضوح، والألوان من المميزات المهمة لعرض الصور، بالإضافة إلى تكرار عرض الصور بكل بساطة ويسر لا يتمكن منها إلا الحاسب الآلي، "أفضل برامج الحاسب الآلي لتعليم الطفل المهارات المختلفة تتضمن مجموعة من الألعاب التي تحفز الطفل على لعبها أكثر من مرة، فنحن نعلم أن السبيل لتنمية قدرات عصبية جديدة للعقل هو تكرار النشاط الواحد عدة مرات، والطريق الوحيد الأمثل لتحقيق ذلك هو أجهزة الحاسب الآلي، فهي على العكس من الكائن البشري، إذ إنك لا تمل مطلقاً من قراءة قصة أو تفسير حقيقة أو من لعب إحدى الألعاب. لا أحد منا يملك الصبر والتحمل اللذين يتصف بها الحاسب الآلي، ولا يمكن لأحدنا أن يكون مصدراً للترفيه بمجرد الضغط على مؤشر يملكه(فأرة الكمبيوتر) في أي وقت ليلاً أو نهاراً، يتيح الحاسب الآلي-عكس أي وسيلة أخرى- لمستخدمه الحرية في ممارسة مهارات الملاحظة أكثر من مرة، وذلك من خلال الضغط على الفأرة (شابيرو،٢٠٠٥م).

فتكرار عرض الأنشطة والقصص المصورة بواسطة الحاسب الآلي باستمرار من المتوقع أن يسهم في بقاء صور الأشياء والأفراد والأماكن التي شاهدها التلاميذ أثناء البرنامج ماثلة في الذهن مما ينمي لديهم التصور البصري.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة ببرامج تنمية الذكاء الوجداني

ثانياً: الدراسات المتعلقة التفكير البنائي

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني والتفكير البنائي

رابعاً: الدراسات المتعلقة بالتصور البصري

خامساً: تعقيب على الدراسات السابقة

سادساً: فروض الدراسة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

لم يجد الباحث من خلال إطلاعه على العديد من مواقع البحث العربية والأجنبية دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة هذه (الذكاء الوجداني، التفكير البنائي، التصور البصري)، حيث قام الباحث بتصفح معظم المجلات العلمية الأجنبية إلا أنه لم يظفر سوى بدراستين تناولتا الذكاء الوجداني وعلاقته بالتفكير البنائي وبصورة جزئية كما في دراسة(1997)Joseph Harold Stewart التي بحثت العلاقة بين الذكاء العملي (باعتباره يمثل التفكير البنائي) والذكاء الاجتماعي والوجداني والأكاديمي، وبعض الدراسات التي اعتبرت قائمة التفكير البنائي جزء من الذكاء الوجداني كدراسة Ghorbani, Nima; Watson,P.J.(2006) ، لذا تم تقسيم فصل الدراسات السابقة إلى أربعة محاور هي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة ببرامج تنمية الذكاء الوجداني

١- دراسة روفنجر (Rovenger,2000) : Fostering Emotional, Intelligence

وتهدف هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى مجموعة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بلغ عددهم (٦٠) طفلاً ولقد قام الباحث بتنمية الذكاء الوجداني من خلال استخدام أسلوب المناقشة مستعيناً في ذلك بالكثير من الكتب التي تحتوي على العديد من القصص ولقد ساعد هذا الأسلوب الذي اتبعه الباحث في التعرف على أسماء الانفعالات والتمييز بينهما كما ساعد الأطفال في التحكم في انفعالاتهم السلبية، يلاحظ أن هذه الدراسة استخدمت وسيلة واحدة فقط لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني وهي الكتب، وأفادت دراسة روفنجر في إبراز أهمية استخدام أسلوب المناقشة في تنمية الذكاء الوجداني وتم الاستعانة بهذا الأسلوب في إستراتيجية البرنامج المقدم للأطفال في الدراسة الحالية.

٢- دراسة أمل حسونة و منى أبو ناشي (٢٠٠١م):

هدفت الدراسة إلى إكساب طفل ما قبل المدرسة أبعاد الذكاء الوجداني وهي التعاطف والتعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين وذلك من خلال البرنامج الذي صمم لهذا الغرض، وتم اختيار عينة الدراسة من أطفال الروضة تراوحت أعمارهم بين ٤-٦ سنوات، واستخدمت الدراسة عدة أدوات هي اختبار رسم رجل(جودانف هاريس للذكاء)، استمارة قياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، مقياس التعاطف المصور، مقياس التعرف على المشاعر الذاتية، مقياس التعرف على مشاعر الآخرين، البرنامج المستخدم والمتضمن مجموعة الأنشطة والممارسات التي صممت لإكساب الأطفال الأبعاد محور الدراسة، اختلف متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقاييس التعاطف المصور ، والتعرف

على الانفعالات الذاتية، والتعرف على انفعالات الآخرين بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٣- دراسة سحر علام(٢٠٠١م):

تهدف الدراسة لتقييم مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة وتدريبهن على المهارات الوجدانية والمعرفية والسلوكية، والكشف عن أثر البرنامج على بعض المتغيرات النفسية، وأيضاً التأكد من استمرارية أثر البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة بعد مضي فترة من الزمن.

وتكونت عينة الدراسة من(٧٠) طالبة من طالبات كلية البنات الفرقة الرابعة- قسم علم نفس عام(عينة تجريبية)، (٥٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة- قسم علم نفس تربوي(عينة ضابطة). وقد استخدمت الباحثة عدة أدوات هي: مقياس الذكاء الوجداني، قائمة الضغط النفسي اليومي، اختبار روتر للتوافق، مقياس السلوك التوكيدي، اختبار المهارات الاجتماعية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك من خلال مقارنة درجاتهن بدرجات أفراد المجموعة الضابطة، ومن خلال مقارنة درجاتهن القبلية بدرجاتهن البعدية على المقاييس المستخدمة، كما استمر تأثير البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

٤- دراسة أسماء الصرايرة(٢٠٠٣م)

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي، واستقصاء أثره والجنس في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة جامعة مؤتة النموذجية في محافظة الكرك، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة، موزعين عشوائياً إلى مجموعتين ، الأولى تجريبية وتكونت من(٣٠) تلميذاً وتلميذة، حيث تعرضت لبرنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي، والمجموعة الثانية ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وتم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي ومقياس مفهوم الذات على المجموعتين: التجريبية و الضابطة كاختبار قبلي، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي ومقياس مفهوم الذات مرة أخرى على المجموعتين التجريبية و الضابطة كاختبار بعدي. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك على العلامة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي لصالح التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج التدريب، في حين لم يكن هنالك أثر للجنس أو التفاعل باستثناء أثر التفاعل بين الجنس والبرنامج على بعد الأصالة فقط.
- هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك على العلامة الكلية لاختبار مفهوم الذات لصالح

المجموعة التجريبية ، في حين لم يكن هنالك أثر للجنس أو التفاعل باستثناء أثر التفاعل بين الجنس والبرنامج على بعد الثقة بالنفس فقط.

٥- دراسة أشرف أبو ديه(٢٠٠٣م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج جمعي في تنمية الدافع للإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية، وبالتحديد جاءت هذه الدراسة لاختبار الفرضية التالية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم برنامج إرشاد جمعي قائم على النظرية المعرفية، كذلك صمم اختبار الذكاء الانفعالي لاختيار عينة الدراسة.

بعد تطبيق اختبار دافع الإنجاز واختبار الذكاء الانفعالي على عينة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس لواء الرصيفة التابعة لمديرية تربية الزرقاء والبالغ عدد تلاميذ الصف الثامن الأساسي فيها(١٢٥) تلميذاً، تم اختيار(٢٨) تلميذاً بشكل عشوائي ممن تقع درجاتهم في النصف الأدنى على الاختبارين، ثم وزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية وتتكون من (١٤) تلميذاً، والثانية ضابطة تتكون من (١٤) تلميذاً، ثم خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشاد جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي وفق النظرية المعرفية، وتكون البرنامج من (٨) جلسات ومدته(٤) أسابيع وبمعدل جلستين أسبوعياً، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لمثل هذا البرنامج، وبعد انتهاء البرنامج أعيد تطبيق اختبار دافع الإنجاز واختبار الذكاء الانفعالي على أفراد المجموعتين.

تم استخدام تحليل التباين(ANOVA) لاختبار الفرضية الرئيسية، ووجد أن هناك أثراً ذو دلالة إحصائية للمعالجة في تنمية دافع الإنجاز لتلاميذ الصف الثامن الأساسي على اختبار دافع الإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تنمية دافع الإنجاز، في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على اختبار الذكاء الانفعالي سوى في المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته، وتوصي الدراسة بتطبيق مثل هذا البرنامج على التلميذات وعلى مراحل دراسية مختلفة.

٦- دراسة معاوية محمود أبو غزال(٢٠٠٤م):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن، وللكشف عما إذا كان الأثر يختلف باختلاف المجموعة، وجنس الأطفال، والتفاعل بينهما. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طفلاً وطفلة من أطفال قرىSOS في أربد، تراوحت أعمارهم بين(٨-١١) سنة، تم توزيعهم وفق متغيري الجنس والعمر عشوائياً على مجموعتين: تجريبية وضابطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، بني الباحث برنامجاً تدريبياً في الذكاء الانفعالي، واستخدم في الدراسة اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي بعد تعديله، ليناسب البيئة الأردنية، وقد كشف تحليل التباين عن وجود أثر ذي دلالة للبرنامج التدريبي على أداء الأطفال في اختبار الذكاء الانفعالي الكلي، يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما. كما كشف تحليل التباين المصاحب المتعدد عن وجود اثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد الثلاثة للذكاء الانفعالي (إدراك وفهم وإدارة الانفعالات) يعزى لمتغير المجموعة، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس، أو التفاعل بين المجموعة والجنس.

٧- دراسة جيهان وديع نيقولا مطر (٢٠٠٤م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية هذه لذكاء والتقليل من السلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصفين الخامس والسادس في مديرية الرصيفة والبالغ عدد إفرادها(٧٨) تلميذاً وتلميذة موزعين إلى (٣٨) ذكوراً و (٤٠)إناثاً، تم اختيارهم بطريقة مقصودة وخصصوا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتم استخدام ثلاث أدوات: الأولى أداة لقياس السلوك العدواني عند التلاميذ وفقاً لتقديرات المعلمين، والثانية أداة لقياس السلوك العدواني عند التلاميذ وفقاً لتقديراتهم لأنفسهم، أما الثالثة، فقد تم بناؤها وهي أداة لقياس الذكاء الانفعالي عند الأطفال، وقد استخرجت دلالات صدقها وثباتها، كما تم بناء برنامج تعليمي- تعلمي مستند على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي، واستخدم تحليل التباين المشترك لمعرفة اثر البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية من جهة وعلى السلوك العدواني من جهة أخرى، وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما. وقد أظهرت التحليل الإحصائي النتائج التالية:

- كان لهذا البرنامج اثر دال إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، وبعد الدافعية، وبعد التعاطف، بعد المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن له اثر دال إحصائياً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، وبعد الدافعية، وبعد التعاطف، وبعد المهارات الاجتماعية، ولم يكن للبرنامج أثر دال إحصائياً للتفاعل ما بين المجموعة والجنس.
- لم يكن للبرنامج اثر دال إحصائياً على بعد الوعي الذاتي، وبعد التنظيم الذاتي ما بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولم تظهر النتائج أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس أو التفاعل ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة ومتغير الجنس على هذين البعدين.
- كان للبرنامج اثر دال إحصائياً على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير التلاميذ لأنفسهم أو وفق تقديرات المعلمين، ولم تظهر النتائج اثر دال إحصائياً لمتغير الجنس أو للتفاعل ما بين المجموعة والجنس على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير التلاميذ لأنفسهم أو وفق تقديرات المعلمين.

٨- دراسة علا عبدالرحمن (٢٠٠٥م):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة، والكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة(الوعي بالذات ، التعاطف ، التحكم في الغضب ، تأجيل الإشباع ، إدارة النزاع) والكشف عن أثر البرنامج في تنمية التفكير الابتكاري ، واستخدمت الباحثة عدة أدوات منها اختبار رسم الرجل لجود انف-هاريس لقياس الذكاء لدى الأطفال ، مقياس كولومبيا المصور لقياس ذكاء الأطفال ، مقياس الذكاء الوجداني اللفظي ومقياس الذكاء الوجداني المصور والمواقف الحياتية ،وقامت الباحثة بتطبيق هذه الأدوات على (٦٨) طفلاً من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني اللفظي والمصور بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٩- دراسة منار عبدالحميد رجاء السواح(٢٠٠٥م):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة

وتوصلت إلى النتائج الآتية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج المستخدم في هذه الدراسة لصالح درجاتهم بعد تطبيق البرنامج.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني للأطفال لصالح متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في أبعاد الذكاء الوجداني على كل من القياس القبلي والبعدي كما تعبر عنها استمارة تقييم المعلم لمؤشرات تمتع التلميذ بالذكاء الوجداني لصالح درجاتهم بعد تطبيق البرنامج.
٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسات التجريبية البعدي والمتابعة.
٥. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار الذكاء الوجداني وبين متوسطات درجات الآباء على قائمة الذكاء الوجداني للآباء.

١٠- دراسة صفاء محمد البحيري(٢٠٠٧م):

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني بإبعاده المختلفة باستخدام بيئة الفصل الدراسي وإلى دراسة انتقال أثر هذا التدريب إلى التحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الأساسية(الصف الثالث الابتدائي) ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات هي: اختبار (أوتيس لينون) للقدرة العقلية العامة(٦-١٠) سنوات، اختبار تحصيلي في صعوبات تعلم القراءة، مقياس الذكاء الوجداني، واتضح من النتائج حدوث تحسن واضح في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي في الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج وبمقارنتهم بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، كما أتضح من نتائج الدراسة إلى استمرار التأثير الموجب لنمو الذكاء الوجداني في القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

١١- دراسة محمد رزق البحيري(٢٠٠٧م):

بعنوان: تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً.

أجريت الدراسة بهدف التعرف على فاعلية تنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة بعض المشكلات(العدوان- الانطواء- الكذب) لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً، بالإضافة إلى إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكياً.

وقد اشتملت عينة الدراسة على(٦٠) تلميذ ذكر في عمر ٩-١١ عام تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وقد أجرى التجانس بينهما على العديد من المتغيرات النفسية والديموجرافية التي من شأنها التأثير في نتائج الدراسة، وقد تضمنت أدوات وإجراءات الدراسة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة تعريب: لويس مليكة، مقياس الكذب لدى أطفال المرحلة الابتدائية إعداد أمل عبدالحليم، مقياس سلوك الأطفال إعداد عيسى جابر، قائمة ملاحظة سلوك الطفل تعريب: مصطفى كامل، بالإضافة إلى أدوات أخرى من إعداد الباحث تتمثل في مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي، ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكياً، والبطاقة التتبعية الدولية، وأخيراً إجراءات البرنامج التدريبي.
وعن طريق المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، والمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي والمقارنة بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي ليس فقط في تنمية الذكاء الوجداني بل أيضاً في خفض حدة المشكلات

السلوكية(العدوان- الانطواء- الكذب) لدى المجموعة التجريبية من أطفال المرحلة الابتدائية المضطربين سلوكياً، كما تحقق الهدف الثاني من هذه الدراسة وهو إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكياً والتحقق من خصائصه السيكومترية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالتفكير البنائي

١- دراسة Frederick G. Lopez (1996):

كشفت هذه الدراسة عن مدى استطاعة(أ) الدراسات السابقة حول العلاقة العاطفية بين الأبناء والوالدين و(ب) روابط التوجيه لدى البالغين، التوقع بقدرة التفكير البنائي عند عينة جامعية كأنموذج. (١٤٥) طالباً جامعياً قاموا باستكمال مقاييس الدراسة وهي، مقياس التفكير البنائي العام والعلاقة العاطفية بين الوالدين والطفل وروابط التوجيه لدى البالغين. عند ما تمت مراقبة الاختلافات الجنسية والعرقية في التفكير البنائي ، ظهر أن العلاقة العاطفية بين الوالدين والطفل مع روابط التوجيه لدى البالغين كانت أكثر ارتباطاً بالتفكير البنائي بنسبة كبيرة، بالإضافة إلى ذلك فإن روابط التوجيه للبالغين لدى الطلبة الجامعيين توسطت فعلياً تأثير العلاقات العاطفية المبكرة على التفكير البنائي.

٢- دراسة Peter Rustin Harris & Owen Richard Lightsey(2005):

لا تزال الآليات التي تؤثر بها الشخصية على السعادة الذاتية غير مفهومة جيداً، فقد اختبر الكتّاب إذا ما كان التفكير البنائي يتوسط العلاقة بين العصاب و الانبساط ومكونات الشخصية والسعادة الذاتية إتباعاً للتوصيات بوضع عملية المتغيرات الوسطى التي يمكن أن تساعد على فهم العلاقة بين الشخصية والسعادة الذاتية تحت الدرس.

وتم تطبيق المقاييس على عينة تطوعية من الجامعيين قوامها(١٤٧) متطوعاً بمعدل مرتين خلال ٤ أسابيع، عند مراقبة التحاليل في الفترة رقم(١) للشخصية والسعادة الذاتية وفي الفترة رقم(٢) للمزاج تبين أن التفكير البنائي في الفترة رقم(٢) توسط كلياً العلاقة بين العصاب في الفترة رقم (١) و التأثير السلبي في الفترة رقم (٢) وبرز كمتنبأ قوي للتأثير السلبي والتأثير الإيجابي والسعادة .

٣- دراسة John R. Hurley(2005)

هدفت الدراسة إلى اختبار الفرض القائل عن وجود علاقة موجبة بين المعتقدات المنطقية عن سلوك الشخصية ومؤشر الذكاء العملي، وشملت عينة الدراسة (١٣٧) من الطلبة الجامعيين الأمريكيين، واستخدمت الدراسة أداتين هما: مقياس الأفكار (Kassinove, Crisci & Tiegerman,1997)، وقائمة التفكير البنائي (CTI, Epstein And Meier 1989)

لقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين مقياس الأفكار والمقاييس الفرعية الأربعة للتفكير البنائي، ووجود علاقة سالبة بين مقياس الأفكار والمقاييس الأربعة الفرعية للتفكير غير البنائي، وظهر الارتباط واضحاً بين المعتقدات المنطقية و التفكير

البنائي، وهذه النتائج تشجع على وضع تعريف أفضل واستكشاف أبعد للأنماط المعرفية غير الذهنية والتي تؤثر في التفكير اليومي الروتيني.

٤- دراسة Burns, Lawrence R; Fedewa, Brandy A...(2006)

أجريت هذه الدراسة لاختبار مدى اقتران التفكير المتكامل (السلبي والإيجابي) مع عمليات معرفية متعددة تتضمن التفكير البنائي، والتكيف العاطفي، والتكيف السلوكي، والتكيف مع اجترار الأفكار، والتفكير التصنيفي والتفكير الثابت (المقولب).

توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق أساسية بين التفكير المتكامل (السلبي والإيجابي)، وأشارت النتائج إلى أن ذوي التفكير السلبي يفتقرون للتفكير البنائي ويبدون عدم تكيف في مواجهة الضغوط، أما ذوو التفكير الإيجابي فقد وجد أنهم يشاركون بفعالية ويقظة في المشكلات ليكونوا مرتاحي الضمير، بيد أن الأفراد ذوي التفكير الإيجابي لا يتفاعلون عاطفياً بل سلوكياً ، ولكنهم لا يمتلكون الإبداع والتفكير الحر كما كان متوقعاً منهم. إن ذوي التفكير الإيجابي يؤيدون الأفكار النمطية (القوالب) الإيجابية بينما ذوي الكمال السلبي يؤيدون الأفكار النمطية السلبية.

المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني والتفكير البنائي

١ - دراسة Joseph Harold Stewart(1997)

الهدف من الدراسة الحالية هو تقويم الصدق التقاربي والتمييزي للذكاء العملي لأنه يتصل بالذكاء الاجتماعي، والذكاء العاطفي والذكاء الأكاديمي. والدراسة الحالية أيضا هي لفحص علاقة الذكاء الأكاديمي بالسلوك الاجتماعي والصدق التنبؤي للذكاء غير الأكاديمي فيما يتعلق بأداء الطلاب.

يوجد حالياً مفهومين واضحين للذكاء العملي: ذكاء عملي بوصفه معرفة ضمنية وذكاء عملي بوصفه تفكيراً بنائياً. الذكاء الاجتماعي متمثلاً بالمهارات الاجتماعية، والذكاء العاطفي متمثلاً بتحديد العاطفة. والذكاء الأكاديمي التقليدي ومقارنته وتباينه مع الذكاء العملي. إن المشاركين من جامعة جنوب شرقي آسيا أكملوا مقاييس الذكاء العملي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء العاطفي والذكاء الأكاديمي. تم حساب الارتباطات والانحدار المتعدد لتحديد العلاقة بين الأشخاص المؤسسين وقدرتهم على التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وقد وفرت النتائج فهم أفضل وتعريف عملي للذكاء العملي، وفحصت المصداقية المتزايدة لكل مقياس للذكاء العملي في التنبؤ بالأداء.

٢- دراسة Ghorbani, Nima; Watson,P.J..(2006)

الغرض من هذه الدراسة هو فحص المصداقية المتزايدة لمقاييس التجارب الشخصية ومقاييس إدراك تأملات الذات، بالإضافة إلى قياس العوامل الخمسة للشخصية والتكيف النفسي لعينة من المدراء الإيرانيين بلغت(٢٠١) مديراً، حيث خضعوا لمقاييس إدراك تأملات الذات إضافة إلى مقاييس أخرى متعلقة بالذكاء الوجداني والتي كان من ضمنها مقياس ما وراء

السمات المزاجية وقائمة التفكير البنائي. وكما كان متوقعاً فإن مقاييس إدراك تأملات الـذات تنبأت بمستوى عال من الذكاء الوجداني الشخصي، وباستخدام الانحدار المتعدد تم التأكد مـن المصداقية المتزايدة للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

المحور الرابع: الدراسات المتعلقة بالتصور البصري

نظرًا لعدم وجود دراسة تربط بين الذكاء الوجداني والتصور البصري على المستويين العربي والأجنبي، فإن الباحث سيستعرض بعض الدراسات الخاصة بالتصور البصري.

١- دراسة Paul John Chara(,1982)

إن كل من تصور الذاكرة البصرية ومصداقية المقاييس المتعلقة بها لم يتم دراسـتها بشكل واسع خلال الأعوام الماضية، إن الاهتمام في هذه الدراسة موجه بشكل نظري وتجريبي من أجل توضيح هذين الجانبين من البحث حول تصور الذاكرة البصرية.

في التجربة الأولى تـم قيـاس صـدق اسـتبيان "مـاركس" لوضـوح التـصور البصري(VVIQ) عن طريق مقارنة أداء الأشخاص ذوي تصور جيد وذوي تـصور رديء من خلال درجاتهم على هذا المقياس حول اختبار استدعاء شريحة معروضة. لقد تـم قيـاس الثبات عن طريق مقارنة استجابة المشاركين باستخدام استبانة ماركس مرتين: المرة الأولـى باستخدام مقياس متدرج النسب الخاص بماركس الأصلي، والمرة الأخرى باسـتخدام مقيـاس نسب مشابه، وأن المقياس الأخير- زيادة على الأول- احتوى على تمثيلات بصرية نتجـت عن تجزئة الشرائح لكل واحد من مقياس النسب المعرف. لم يوجد أي إثبات لأي من صـدق وثبات(VVIQ).

تم إعطاء المشاركين في التجربة الثانية استمارة واحدة من استمارتي استبانة ماركس واستمارتين من استبانة الملاحظة تحتوي على نفس بنود استمارة ماركس لكنها تختلف فـي تعريفات مقياس النسب والتعليمات وذلك لمرتين يفصل بينهما أسبوع. أجاب المشاركون على جميع الاستبانات بشكل مشابه وأوضحت بشكل متناغم درجات أفضل لقدرة التصور من قدرة الملاحظة.

التجربة الثالثة احتوت على استدعاء لشيء معروض بشكل تصويري ولقد وجـد أن الاستدعاء يكون أفضل في محاولات محددة من الصورة أكثر من المجالات الأخرى. لم توجد أي اختلافات إحصائية ذات مغزى لتأثير كل من وضوح المثير أو الجنس للاستدعاء اللاحق. إن التجربة الأخيرة بحثت في العلاقات المتبادلة بين التصور البصري بالتقرير الذاتي(كمـا يقاس على استبانة ماركس) وبين فعالية أساليب الفحص المباشـرة الأربعـة لـصورة مـا والاستدعاء لشيء معروض تصويرياً، كم تم توضيحه من خلال مقاييس الأداء الستة.

إن الدرجات على مقياس ماركس لم تكن على علاقة بأي من مقاييس الاسـتدعاء، وأشـارت أساليب الفحص المباشرة تأثير متباين بشكل واضح على الاستدعاء البصري. الدليل في هـذه

التجربة يشير إلى أن طبيعة الاستدعاء جزء منها بصري حسي وجزء آخر رمزي لفظي وأن الاستدعاء ذا أبعاد ثلاثية أكثر نشاط وحيوية وليس ذا بعدين.

٢- دراسة Margaret Leslie Wilson. (1994):

تم إجراء خمس تجارب لاختبار إذا ما كانت الجودة العالية لوضوح الصور البصرية _كما تم قياسها من خلال التقرير الذاتي_ تؤثر على الذاكرة المميزة والناجحة لاحقاً للصور المستمدة من إدراك الذاكرة، بمعنى تمثيل دقيق لرصد الواقع.

في هذه التجارب يرى الأشخاص أشكال عديمة المعنى، وبعض هذه الأشكال تتطلب تجهيزاً عقلياً باستخدام التصور بينما البعض الآخر موجود بالحالة المحولة بعد ذلك، يطلب من الأشخاص الانشغال في رصد الواقع عن طريق تمييز أي الأشكال التي تمت رؤيتها وفي أي حالة.

التجارب (٢) و (٣) توصلت إلى أنه لا توجد أي علاقة بين نسب الوضوح التي تم تقريرها ذاتياً ورصد الواقع من خلال الأشياء ومن الممكن أن يرجع ذلك إلى عدم وجود تباين في وضوح تصورات لأي من الأشخاص. إلا أن التجربة(٤) توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين الوضوح ورصد الواقع من خلال الأشخاص باستخدام استبانة ماركس الخاصة بوضوح التصورات البصرية، حيث أشارت إلى أن الصور العالية الوضوح أكثر صعوبة في التمييز من خلال المدركات الحسية عند استعادة الأحداث الماضية من الصور الغير واضحة، وذلك لأن استبانة ماركس الخاصة بوضوح التصورات البصرية تتطلب الحصول على التصور البصري وليس التصور المكاني. التجربة(٥) تقارن بين مهمة التصور البصري ومهمة التصور المكاني، بالنسبة للمهمة البصرية فإن استبانة ماركس الخاصة بوضوح التصورات البصرية لها ارتباط سلبي مرة أخرى مع رصد الواقع بينما للمهمة المكانية فإن التأثير يكون في الواقع عكسياً.

إن هذا يدعم الإدعاء بأن الجودة العالية للوضوح هي ملك خاص للصور البصرية، وليست للصور المكانية ويشير إلى أن عمل التصور هو بصري بشكل خاص، ووضوح التصور سوف يتعارض مع رصد الواقع، لذلك فإن الوضوح إلى جانب التفاصيل الحسية وذاكرة العمليات المعرفية ومحتوى ذاكرة المعاني والمعلومات المستخلصة من سياق الكلام هي إحدى العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند إقرار إذا ما كانت تصنيفات الذاكرة نشأت في الخيال أو الواقع.

٣- دراسة Cabot, Kathy L. (1997):

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى تأثير وملائمة تقنيات الاسترخاء والتصور البصري على حفظ المعلومات في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من فرجينيا.

بلغت عينة الدراسة(٤٣) تلميذاً، حيث خضع هؤلاء التلاميذ لـ٦ جلسات منفصلة استغرقت كل جلسة ٢٠دقيقة تم خلالها تدريسهم معلومات حول مشاهير العلماء، وتضمنت

الدروس عدة موضوعات هي: أنشطة استرخاء، وسيرة ذاتية لمشاهير العلماء، وأشارت نتيجة هذه الدراسة إلى أنه يمكن استخدام الاسترخاء والتصور البصري كنشاط صفي منتظم وبالتالي فإنه سيزيد من إنجاز التلاميذ عن طريق تخفيف الضغوط وزيادة مدى الانتباه، ولمساعدة التلاميذ على التعلم بشكل فعال، ورأت هذه الدراسة أنه يجب تضمين تقنيات الاسترخاء والتصور البصري في البرامج التدريبية للمعلمين.

٤- دراسة Polland, Mark J. (1997):

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الصور الذهنية و حل المشكلات بصورة مبتكرة، تم دراسة (٤٤) تقريراً وصفياً لخبرات التصورات الذهنية بالإضافة إلى الاكتشافات الابتكارية، البيانات تضمنت (٢٩) عالماً مختلفاً، بينهم ألبرت اينشتاين ، ستيفين هوكنغ و(٩) فنانين وموسيقيين وكتّاب منهم ليوناردو دافينشي وريتشارد واغنر.
(٣٣) تقريراً تم كتابتها من قبل العلماء أنفسهم، و(١١) تقريراً تمت كتابتها بواسطة كتّاب السيرة و المؤرخون.

هذه الدراسة قامت بتحليل تقارير التصورات الذهنية وفقاً لثلاثة عوامل هي(١) الأسباب المحتملة لإدراك التصورات الذهنية (٢) أي أنماط التصورات الذهنية هي الأكثر إدراكاً في التقارير من قبل المشاركين (٣) في أي مرحلة من مراحل حل المشكلات تتجلى عملية التصور في التقارير المشاركة في الدراسة.

أظهرت النتائج ما يلي: (١) التصورات الذهنية حصلت في أكثر الأحيان بطريقة عفوية وعند ما يكون الفرد منهمكاً في الموضوعات بصورة روتينية، (٢) الطريقة الوحيدة الأكثر فاعلية في عملية التصور هي التصور البصري والتي تعكس حقيقة أن الدراسة تركز على المجالات العلمية والتي تميل إلى الاعتماد على التمثيلات البصرية، (٣) التصورات الذهنية تحدث في أغلب الأحيان خلال المراحل الأخيرة من العملية الإبداعية.

٥- دراسة ماجد محمد عثمان (١٩٩٨م)

هدفت الدراسة الحالية لبيان أثر استخدام استراتيجيات التدريب اللفظي ، والتصور البصري، والتعزيز في التذكر المتسلسل لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفي سبيل ذلك قام الباحث بتصميم واستخدام عدد من الاختبارات النفسية تتمثل في : مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، واختبار الذكاء اللفظي ، اختبار القراءة الصامتة ، فضلاً عن تصميم اختبار التذكر المتسلسل لأشكال عشوائية ، وتم تقنين هذه الاختبارات على عينة تمهيدية قوامها ١٠٠ طفل (٦٢ ذكوراً ، ٣٨ إناثاً) تم اختبارهم عشوائياً من بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس مدينة أسيوط ، كما تم اختيار عينة أساسية قوامها ٣٦٠ طفلاً (١٩٩ ذكوراً ، ١٦١ إناثاً) اختياراً عشوائياً من مدارس العينة التمهيدية إلا أن أفرادها ليسوا من أفراد العينة التمهيدية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى : – تميز الأطفال العاديين عن أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في جميع حالات المعالجة الثلاث (تدريب

لفظي – تصور بصري – تعزيز) عند الأداء في اختبار التذكر المتسلسل . – تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجموعة التدريب اللفظي عن أقرانهم في مجموعتي التصور البصري والتعزيز عند الأداء في اختبار التذكر المتسلسل . – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر المتسلسل بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجموعة التصور البصري والأطفال ذوي صعوبات في مجموعة التعزيز . – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر المتسلسل بين الأطفال العاديين في مجموعات المعالجة الثلاث . – أظهر كل من الأطفال العاديين في مجموعة التصور البصري والأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجموعة التعزيز أداءً أفضل لوضعي الأسبقية والحداثة ، ويليه موضع الخط التقاربي ، أما باقي أفراد العينة فقد أظهروا أداءً أفضل لموضع الحداثة يليه موضع الأسبقية ، وأخيراً موضع الخط التقاربي . – تطلَّب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عدداً أكبر من المحاولات القبلية لتعلم أسماء الأشكال العشوائية ، وذلك بالمقارنة مع الأطفال العاديين . – اختلاف استراتيجيات الشفرة اللفظية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم عند الأداء في اختبار التذكر المتسلسل ، حيث أظهر الأطفال العاديين قدرة عالية على التلاؤم مع الإستراتيجية التي كانوا يدربون عليها ، إلا أنهم كانوا يفضلون استخدام إستراتيجية التدريب اللفظي عن غيرها من الاستراتيجيات بينما أظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم قدرة عالية على استخدام إستراتيجية التصور البصري عن غيرها من الاستراتيجيات سواء تم التدريب عليها أولم يتم . – انخفاض مستوى الذكاء اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الذكاء اللفظي لدى الأطفال العاديين . وقد فسرت النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة وإطارها النظري

٦– دراسة شيرمان وآخرين Sherman Et Al.,(٢٠٠٠م):

هدفت الدراسة إلى التنبؤ عن تخيلات الطفولة وأثرها في المستقبل، فقد تساءل شيرمان هل يؤدي الخيال إلى زيادة الثقة في وقوع حدث في المستقبل وخاصة أحداث الطفولة، وأجاب شيرمان وزملاؤه إيجابياً من خلال بحثهم الذي أجروه على مجموعة من الطلبة والطالبات بجامعة واشنطن، والذين بلغ عددهم ٤٦ فرداً. استخدم الباحثون الأدوات التالية: قائمة أحداث الحياة، واختبار التذكر والاستدعاء، ومواقف تخيلية لأحداث الماضي(الطفولة).

وخلصت الدراسة إلى تغيرات إيجابية في الأحداث أكثر من عدم تخيلها، ومن أهم النتائج ما يلي:

أ. يؤدي تخيل حدث مستقبلي إلى تغيرات إيجابية في الأحداث أكثر من عدم تخيله.

ب. إن تخيل حدث غير حقيقي يزيد الثقة في أن الحدث قد يقع، وهذا دليل قوة الخيال وزيادة احتمالية وقوع الحدث في المستقبل.

ت. إن التفكير في احتمالية وقوع الحدث يحتوي على مجموعة من الخطط الخيالية المدعمة لحدوث التخيل.

ث. الطلاب من خلال استجاباتهم على الاختبارات أكدوا أن أربعين حدثاً طفولياً كانوا قد سبق وتخيلوهم، وقد حدثوا لهم فيما بعد.

خامساً:التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استقراء وتفحص الدراسات السابقة باللغتين العربية والأجنبية التي بحثت في متغيرات الدراسة الثلاثة وهي الذكاء الوجداني والتفكير البنائي والتصور البصري يتضح الآتي:

١- لم يظفر الباحث بأي دراسة ربطت بين متغيرات الدراسة الثلاثة الحالية وهي الذكاء الوجداني والتفكير البنائي والتصور البصري، إلا أنه وجدت بعض الدراسات التي بحثت في العلاقة بين متغيرين فقط من متغيرات الدراسة الثلاثة وهما الذكاء الوجداني والتفكير البنائي، وذلك بصورة جزئية كما في دراسة(1997)Joseph Harold Stewart إذ بحثت في العلاقة بين الذكاء العملي(باعتباره يمثل التفكير البنائي) والذكاء الاجتماعي والوجداني والأكاديمي، في حين أن بعض الدراسات اعتبرت قائمة التفكير البنائي جزء من الذكاء الوجداني كدراسة Ghorbani, Nima; Watson,P.J.(2006) ، وكما كان متوقعاً فإن مقاييس إدراك تأملات الذات تنبأت بمستوى عال من الذكاء الوجداني الشخصي، مما يعطي أهميةً ومبررًا لهذه الدراسة.

٢- لم يعثر الباحث خلال تفحصه الدراسات التي بين يديه على أداة باللغة العربية صممت خصيصاً لقياس التفكير البنائي فضلاً عن عدم وجودة أداة حتى باللغة الأجنبية لقياس التفكير البنائي للمرحلة الابتدائية، فمعظم الدراسات طبقت أداة لقياس التفكير البنائي على المرحلة الثانوية و الجامعية، إضافة إلى أن صياغة عبارات الأداة الأجنبية وطريقة تصميم المقياس المتداول (وهو مقياس ابستاين Epstein(1989)، Constructive Thinking Inventory) لا تناسب مرحلة الطفولة، لذا يشعر الباحث بأهمية صياغة عبارات جديدة لتكوين مقياس يقيس مستوى التفكير البنائي لمرحلة الطفولة واستخراج خصائصه السيكومترية لعدم توفر المقياس الذي يلاءم البيئة العربية والعينة المستهدفة. وقد لاحظ الباحث أن هنالك نقصاً شديداً على مستوى تصميم الأدوات لقياس التفكير البنائي لمرحلة الطفولة، وعليه فإنه قد سعى لتصميم مقياس التفكير البنائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية للإسهام في إثراء البحث حول هذا الموضوع الذي أصبح الشغل الشاغل للمهتمين بالصحة النفسية والجسدية.

٣- تناولت الدراسات السابقة تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني بالطريقة اللفظية، حيث لم تتبنى معظم الدراسات السابقة تصميم برنامج مصور لتنمية الذكاء الوجداني رغم أن البرامج المصورة من وجهة نظر الباحث مهمة وملائمة خاصة لمرحلة الطفولة.

٤- معظم الدراسات التي بحثت العلاقة بين برامج تنمية الذكاء الوجداني وأثره على بعض المتغيرات المعرفية و الشخصية، توصلت إلى وجود أثر موجب على مستوى هذه المتغيرات، كما في دراسة (علا عبدالرحمن، ٢٠٠٥م) ودراسة (أسماء الصرايرة، ٢٠٠٠م) اللتان توصلتا إلى وجود أثر لبرامج تنمية الذكاء الوجداني على التفكير الابتكاري، أما دراسة (خالد المهندي، ٢٠٠٦م) فإنها قد توصلت إلى أثر لبرامج تنمية الذكاء الوجداني على التفكير الناقد، ودراسة (جيهان وديع،٢٠٠٤م) والتي توصلت إلى وجود أثر لبرامج تنمية الذكاء الوجداني على انخفاض السلوك العدواني، ودراسة (صفاء البحيري،٢٠٠٧م) التي توصلت إلى علاقة أثر لبرامج تنمية الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم، ودراسة Martiz(1997) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ارتبط إيجابياً بالتوجه نحو الهدف، وأظهرت دراسة Lindley وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية(كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف).

والدراسة الحالية هي محاولة أخرى لإثبات أثر لبرامج تنمية الذكاء الوجداني على المتغيرات المعرفية موضع الدراسة وهي التفكير البنائي والتصور البصري.

٥- لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير البنائي انحسار الاهتمام بالدور الذي يمكن أن يلعبه هذا النوع من التفكير في حياة الكبار والناشئة في المجتمع العربي، ويتضح ذلك جلياً من خلال استعراض الدراسات السابقة التي استهدفت البيئة العربية مقارنة بالبيئة الأجنبية، حيث لم يجد الباحث أي دراسة استهدفت البيئة العربية، لذا تمثل هذه الدراسة الحالية باكورة الدراسات العربية في موضوع التفكير البنائي.

٦- رغم التقدم الهائل في توظيف الحاسب الآلي في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنه لحد الآن لم توظف هذه الأداة بفعالية في تقديم برامج التعلم الوجداني والاجتماعي، حيث أن الكثير من الدراسات الحديثة قد أكدت على أن المناهج والبرامج التي توظف الحاسب الآلي في التعليم ذات تأثير أفضل في توصيل المعلومة إلى التلميذ فتجده يقبل عليها أكثر، وعليه سعى الباحث لعرض البرنامج المعد لهذه الدراسة بواسطة الحاسب الآلي بالإضافة إلى الأسباب السابقة الذكر فإن ذلك يمثل تجاوباً لما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين من تقديم الدروس التعليمية الكترونيًا باستخدام تقنية الحاسب الآلي، حيث يطلق على هذه المدارس مسمى مدارس المستقبل.

٧- لم يعثر الباحث خلال تفحصه الدراسات التي بين يديه، ومن خلال بحثه على صفحات المجلات العلمية العربية و العالمية والمواقع المهتمة بالبحث على أداة باللغة العربية مصممة خصيصاً لقياس التصور البصري (فمعظم الأدوات المتداولة تعمل على قياس التصور العقلي بصورة عامة، وخاصةً في المجال الرياضي)، إن غالبية الدراسات الأجنبية والعربية_ إن وجدت_ طبقت مقياس ماركس Marks(1973) لقياس التصور البصري، والمتتبع لصياغة عبارات الأداة الأجنبية واختيار الخبرات في المقياس يجد إنها لا تناسب مرحلة الطفولة،

فارتأى الباحث أهمية تصميم مقياس جديد يضم خبرات سابقة مألوفة في البيئة العربية لتكوين مقياس يقيس مستوى التصور البصري لمرحلة الطفولة واستخراج خصائصه السيكومترية نظرًا لعدم توفر المقياس الذي يلاءم البيئة العربية والعينة المستهدفة، فعليه سعى الباحث لتصميم مقياس التصور البصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية للإسهام في إثراء البحث حول هذا الموضوع الذي له دور كبير في تحسين الذاكرة وتنشيط عملية الاسترخاء.

٨- الدراسة الحالية هي عبارة عن تصميم برنامج مصور للذكاء الوجداني يتم عرضه الكترونيًا عن طريق الحاسب الآلي باستخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية والتي من ضمنها إستراتيجية التصور البصري والتخيل ومدى تأثيره على مهارات التفكير البنائي والتصور البصري، ومن المتوقع بعد تطبيق البرنامج أن يرتفع مستوى التفكير البنائي وعملية التصور البصري بالنسبة للتلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج مقارنة بالتلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج.

وبعد مناقشة وتحليل نتائج الدراسات السابقة، يتضح أهمية دراستنا هذه، وللإجابة على مشكلة الدراسة ولتحقيق أهدافها نستعرض فيما يلي الفروض التالية.

فروض الدراسة

أولاً: بالنسبة لنتائج الذكاء الوجداني:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لبرنامج مصور في تنمية الذكاء الوجداني)، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين لم يتعرضوا للبرنامج) على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

ثانياً: بالنسبة لنتائج التصور البصري:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

ثالثاً: بالنسبة لنتائج التفكير البنائي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مهارات التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي .

الفصل الرابع

منهج الدراسة

أولاً : مقدمة

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثا: عينة الدراسة

رابعاً : التكافؤ بين المجموعتين

خامساً : أدوات الدراسة

أ: المقاييس السيكومترية

أ – ١: اختبار الذكاء المعرفي IQ

أ – ٢: مقياس التصور البصري

أ – ٣: قائمة التفكير البنائي

أ – ٤: مقياس الذكاء الوجداني المصور

ب: البرنامج التدريبي المصور

ب–١: الأساس النظري للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة

ب–٢: المقدمة

ب–٣: مفهوم البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة

ب–٤: هدف البرنامج التدريبي

ب–٥: أسس ومفاهيم نظرية لبناء البرنامج التدريبي

ب–٦: معايير اختيار محتوى البرنامج التدريبي

ب–٧: إجراءات بناء البرنامج

ب–٨: مصادر بناء البرنامج

ب–٩: تحكيم البرنامج

ب–١٠: الدراسة الاستطلاعية للبرنامج

ب–١١: الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج

ب–١٢: مراحل وخطوات تطبيق وتنفيذ البرنامج

ب–١٣: طريقة تنفيذ البرنامج

ب–١٤: محتوى البرنامج(وحدات البرنامج التدريبي)

ب–١٥: أساليب تقويم البرنامج

ب–١٦: الفترة الزمنية للبرنامج

سادساً : إجراءات تطبيق الدراسة

سابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع

منهج الدراسة

أولاً: مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات الجزء التجريبي للدراسة وهي: مجتمع الدراسة، عينة الدراسة من حيث (كيفية اختيارها، حجمها، نوعها)، وأدوات الدراسة من حيث (وصف الأداة، كيفية بنائها، طريقة تصحيحها، صدقها، ثباتها)، وتوضيح الإطار العام للبرنامج المستخدم من حيث (أهدافه، إطاره النظري، وأسس ومفاهيم بنائه، أساليب تقويمه) بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة والمنهجية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة النتائج وفيما يلي عرض لكل منها.

ثانياً: منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة، والتصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة هو تصميم القياس القبلي – البعدي، القائم على استخدام مجموعتين متجانستين من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف: السادس الابتدائي)، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تعريض المجموعة الأولى للمتغير التجريبي(برنامج الذكاء الوجداني المصور)، بينما لم تتعرض الثانية لهذا المتغير، وتمت المقارنة بين المجموعتين على أساس القياس القبلي والبعدي، ويهدف التصميم التجريبي إلى اختبار مدى تأثير البرنامج التدريبي المصور في تنمية الذكاء الوجداني من جهة وفي رفع مستوى التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لدى عينة الدراسة من جهة أخرى.

ثالثاً: عينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق والبالغ عددهم(١٨٠) تلميذا موزعين على (٦) فصول للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

العينة الاستطلاعية:

بلغت هذه العينة (٢٨) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق تراوحت أعمارهم بين ١١ سنة إلى ١٢ ، تم اختيار فصل واحد بشكل عشوائي من بين ستة فصول دراسية، والهدف من هذه العينة هو تطبيق أدوات الدراسة المختلفة لمعرفة ثباتها وصدقها ومدى ملاءمتها لعمر العينة، وتم عمل بعض التعديلات على أدوات الدراسة على اثر هذا التطبيق.

عينة الصدق والثبات

بلغت هذه العينة (٢٨) تلميذاً يمثلون أحد فصول الصف السادس الابتدائي بمدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق، والهدف من هذه العينة هو حساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسة بعد إجراء التعديلات عليها من خلال ملاحظة المحكمين.

عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة من صفين دراسيين من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين اختير أحدهم ليكون المجموعة الضابطة ويتكون من (٣٠) تلميذاً، والآخر ليمثل المجموعة التجريبية ويتكون من (٢٨) تلميذاً.

وتم اختيار العينة من الصف السادس لعدة أسباب منها:

- أن تلاميذ الصف السادس يقعون في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي مرحلة الاستقرار الانفعالي.
- قدرة التلميذ في هذه المرحلة على ضبط الانفعالات، ومحاولة السيطرة على النفس.
- يزداد في هذه المرحلة تأثير الأقران.
- يصبح التلاميذ في هذه المرحلة قادرين على فهم المعاناة وراء المواقف المختلفة.
- البرنامج يتطلب معرفة باستخدام الحاسب الآلي وهو ما دعا الباحث إلى اختيار الصف السادس وليس الرابع أو الخامس.

وتم اختيار العينة من الذكور لعدة أسباب منها:

- أكدت بعض الدراسات السابقة أن الذكور لديهم مشاكل سلوكية أكثر من الإناث ولدور الذكاء الوجداني في خفض بعض المشكلات السلوكية. (محمد رزق،٢٠٠٧م).
- أكدت بعض الدراسات السابقة أن الذكور اقل قدرة من الإناث في الذكاء الوجداني وفي خفض بعض المشكلات السلوكية.(عثمان الخضر٢٠٠٦م، جميل حسن٢٠٠٧م،حبشي٢٠٠٤م)

رابعاً: التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات الدراسة

وفيما يتعلق بالتكافؤ بين المجموعتين والذي يعتبر من أهم شروط استخدام المنهج التجريبي للمجموعتين فإنه يفترض وجود تكافؤ في المستوى الاجتماعي والاقتصادي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لوجودهم في منطقة واحدة، و تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بحساب دلالة الفروق بينهم في كل من: متغير العمر الزمني، متغير الذكاء، متغيرات الدراسة وهي (الذكاء الوجداني، التصور البصري، التفكير البنائي) وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول رقم(٢) يوضح بعض الأساليب الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج

الأساليب / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= ٣٠			المجموعة الضابطة ن= ٢٨		
	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	١٦,٩٣	٣,٤٨	١٧	١٦,٨٢	٣,٩	١٨	-٠,٤٧
إدراك الذات	٢,١	١,٠٩	٢	٢,١٤	١,١٤٥	٢	-٠,١٤
إدراك الآخرين	٢,٢٣	١,٢٥	٣	٢,٥٧	١,٢٣	٣	-٠,٣٧
التعاطف	٣,٥٧	١,١٤	٤	٣,٦١	١,١٠	٤	-١,٢٨
تأثير الانفعال	١,٤٧	٠,٩٧	٢	١,١٨	٠,٩٠	١	٠,٢٧
التمييز	٢,٧	١,١٢	٣	٢,٨٢	٠,٨٢	٣	-٠,٠٨
إدراك التحولات	١,٧	١,٠٢	٢	١,٤٣	١	١	٠,٢١
إدارة الذات	١,٤٧	٠,٩٧	١	١,٤٦	٠,٩٦	١,٥	-٠,٠٣
إدارة الآخرين	١,٧	٠,٧٥	٢	١,٦١	٠,٧٤	٢	-١
التصور البصري	٧٥,٥	٨,٧	٧٦,٥	٧٨	١٠,١	٧٦	٠,٢
التفكير البنائي	٩٧,٣	١٢,٧	١٠٠,٥	٩٩,٣	١٠,٣	١٠١,٠	-٠,٦
الذكاء المعرفي	٣٠	٩	٣١	٣٠,٧	١١,٨	٣٢	-٠,١١

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات الدراسة قبل بدء البرنامج التدريبي

جدول رقم(٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على متغيرات الدراسة

البيان / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= ٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٢٨		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة(D)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	١٦,٩٣	٣,٤٨	١٦,٨٢	٣,٩	٠,١١٣	غير دال	0.031
إدراك الذات	٢,١	١,٠٩	٢,١٤	١,١٤٥	٠,١٣٩	غير دال	0.037
إدراك الآخرين	٢,٢٣	١,٢٥	٢,٥٧	١,٢٣	١,٠٦٢	غير دال	0.284
التعاطف	٣,٥٧	١,١٤	٣,٦١	١,١٠	٠,١٣٨	غير دال	0.037
تأثير الانفعال	١,٤٧	٠,٩٧	١,١٨	٠,٩٠	١,١٩٩	غير دال	0.320
التمييز بين درجة الانفعال	٢,٧	١,١٢	٢,٨٢	٠,٨٢	٠,٤٧١	غير دال	0.126
إدراك التحولات	١,٧	١,٠٢	١,٤٣	١	١,٠٣٥	غير دال	0.277
إدارة الذات	١,٤٧	٠,٩٧	١,٤٦	٠,٩٦	٠,٠٤	غير دال	0.011
إدارة الآخرين	١,٧	٠,٧٥	١,٦١	٠,٧٤	٠,٤٦٨	غير دال	0.125
التصور البصري	٧٥,٥	٨,٧	٧٨	١٠,١	١,١	غير دال	0.270
التفكير البنائي	٩٧,٣	١٢,٧	٩٩,٣	١٠,٣	٠,٦٦	غير دال	0.175
الذكاء المعرفي	٣٠	٩	٣٠,٧	١١,٨	٠,٢٦	غير دال	0.069

ويتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطات كلتا المجموعتين غير دالة، وهذا يدل على تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة وذلك قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.

١: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني:

بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية (١١,٧) سنة، و بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة (١١,٥) سنة، وقد تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة بينهما.

٢: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء IQ:

توصلت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء العقلي والذكاء الوجداني كدراسة مجدي فرغلي(٢٠٠٧)، وبطبيعة العينة المستهدفة لا تتضح الفروق بين مستوى الذكاءين، حيث أن الخبرة الحياتية والعمر يؤثران بشكل ملحوظ على الذكاء الوجداني غير أن الذكاء المعرفي يخضع لعوامل وراثية أكثر من بيئية، لذا يرى الباحث ضرورة تثبيت مستوى الذكاء المعرفي في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول السابق يوضح دلالة هذه الفروق.

وقد تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء في المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار القدرة العقلية مستوى(٩-١١) سنة لفاروق عبدالفتاح باستخدام اختبار((ت)) T.Test، وكانت الفروق غير دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول رقم(٤) التالي:

جدول رقم(٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكاء المجموعتين التجريبية والضابطة

العامل المقاس	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الذكاء المعرفي	التجريبية	٣٠	٣٠	٩,٥	٠,٢٦	غير دالة
	الضابطة	٢٨	٣٠,٧	١١,٨		

٣: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء الوجداني EQ:

تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وذلك لحساب الفروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج في متغير الذكاء الوجداني، والجدول رقم (٥) يوضح دلالة هذه الفروق.

جدول رقم(٥) يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط ودلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس الذكاء الوجداني لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج

الأساليب / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= ٣٠			المجموعة الضابطة ن= ٢٨			قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط		
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	١٦,٩٣	٣,٤٨	١٧	١٦,٨٢	٣,٩	١٨	٠,١١٣	غير دالة
إدراك الذات	٢,١	١,٠٩	٢	٢,١٤	١,١٤٥	٢	٠,١٣٩	غير دالة
إدراك الآخرين	٢,٢٣	١,٢٥	٣	٢,٥٧	١,٢٣	٣	١,٠٦٢	غير دالة
التعاطف	٣,٥٧	١,١٤	٤	٣,٦١	١,١٠	٤	٠,١٣٨	غير دالة
تأثير الانفعال	١,٤٧	٠,٩٧	٢	١,١٨	٠,٩٠	١	١,١٩٩	غير دالة
التمييز	٢,٧	١,١٢	٣	٢,٨٢	٠,٨٢	٣	٠,٤٧١	غير دالة
إدراك التحولات	١,٧	١,٠٢	٢	١,٤٣	١	١	١,٠٣٥	غير دالة
إدارة الذات	١,٤٧	٠,٩٧	١	١,٤٦	٠,٩٦	١,٥	٠,٠٤	غير دالة
إدارة الآخرين	١,٧	٠,٧٥	٢	١,٦١	٠,٧٤	٢	٠,٤٦٨	غير دالة

٤: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التصور البصري:

قام الباحث بالقياس القبلي لمتغير التصور البصري، وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وتم حساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التصور البصري، وذلك للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، والجدول رقم(٦) التالي يوضح دلالة هذه الفروق.

جدول رقم(٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التصور البصري في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

العامل المقاس	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التصور البصري	التجريبية	٣٠	٧٥,٥	٨,٧	١,١	غير دالة
	الضابطة	٢٨	٧٨	١٠,١		

٥: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير البنائي:

قام الباحث بالقياس القبلي لمتغير التفكير البنائي، وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم حساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير البنائي، وذلك للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، والجدول التالي رقم(٧) يوضح دلالة هذه الفروق.

جدول رقم(٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التفكير البنائي في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

العامل المقاس	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التفكير البنائي	التجريبية	٣٠	٩٧,٣	١٢,٧	٠,٦٦	غير دالة
	الضابطة	٢٨	٩٩,٣	١٠,٣.		

خامساً: أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات وفيما يلي وصفاً موجزاً لهذه الأدوات:

أ. المقاييس السيكومترية

أ١- اختبار الذكاء المعرفي IQ(فاروق عبدالفتاح)

أ٢- مقياس التصور البصري: من إعداد الباحث

أ٣- قائمة التفكير البنائي للأطفال: من إعداد الباحث

أ٤- مقياس الذكاء الوجداني المصور: من إعداد الباحث

ب. البرنامج التدريبي المصور: من إعداد الباحث

ج. استبانات تقويم البرنامج : من إعداد الباحث

أ. المقاييس السيكومترية

أ-١: اختبار الذكاء IQ

صمم هذا الاختبار فاروق عبدالفتاح موسى واشتقت هذه الأسئلة من أسئلة اختبارات The Henmon-Nelson Tests Of Mental Ability 1973، وقد تم تصميمه لقياس مظاهر القدرة العقلية الهامة في النجاح الدراسي والمجالات الأخرى المشابهة خارج الدراسة، وبلغت عينة الدراسة(٣٢٤٥) تلميذاً وتلميذة، وطبق على سن ٩-١١ على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وتم حساب معامل الثبات لكل سؤال وللاختبار ككل حيث بلغ(٠,٩٣)، بالإضافة إلى حساب الصدق و استخراج معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل سؤال.

أ-٢:مقياس التصور البصري (من إعداد وتصميم الباحث).

أ-٢ - أولاً- تمهيد حول المقياس

يعد التصور البصري من المفاهيم النفسية المهمة بخاصة في مرحلة الطفولة، إذ أن الكثير من الأمور والأحداث والموضوعات التي يتم تصورها بصرياً يكون تذكرها أسرع، ويبقى أثرها طويلاً، لذا يعد قياس مستوى التصور البصري من الضرورة بمكان من أجل تصميم برامج تنمية هذا المفهوم خاصة لدى الناشئة.

أ-٢ - ثانياً- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس التصور البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السادس الابتدائي: ١٢سنة).

أ-٢ - ثالثاً- محتوى المقياس

اشتقت فكرة بنود هذا المقياس من نفس مقياس ماركس المطول Marks(1973) Vividness Of Visual Imagery Questionnaire، و يركز المقياس بصورة أساسية على ثلاثة مجالات أو خبرات هي: المدرسة، الحدائق والمنتزهات، المحلات التجارية والمطاعم، فتم تصميم مواقف تتناول المجالات السابقة قريبة من بيئة تلميذ المرحلة الابتدائية.

أ-٢ - رابعاً- مقدمات تصميم المقياس:

١- قام الباحث بالإطلاع على العديد من المقاييس الأجنبية أغلبها استخدمت مقياس ماركس Marks(1973) Vividness Of Visual Imagery Questionnaire المختصر والمكون من (١٦) بنداً، وغالبيتها ركزت على التصور الذهني بصورة عامة، وهي تضم خمسة أو سبعة أنواع من التصورات، منها التصور البصري والسمعي واللمسي والشمي والذوقي والحركي ، ولم يعثر الباحث على مقياس للتصور البصري بالعربية يناسب العينة المستهدفة، إضافة إلى أن مقياس ماركس تم بناءه على أساس البيئة الغربية، بجانب صعوبة لغته ومفرداته.

٢- بعد الإطلاع على النظريات المفسرة للتصور البصري، تبنى الباحث اتجاه النظرية الواقعية – حيث ترى هذه النظرية أن الصور العقلية عبارة عن صور واقعية حية تشبه الانطباعات الحسية بحيث يمكن تنشيطها واستدعائها كما لو كان الفرد ينظر في ألبوم صور- والتي تندرج تحتها نظرية بايفيو Paivio في الترميز المزدوج Dual coding(شاكر عبدالحميد،٢٠٠٥)، وبعدها حدد الباحث تعريفاً خاصاً للتصور البصري بهذه الدراسة.

٣- الإطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية المنشورة في الدوريات والرسائل العلمية، بالإضافة إلى استفادة الباحث من المعارف والمعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت، ومن هذه الدراسات هي:

- دراسة Stephen G. Howlett(1993) بعنوان An Assessment Of A Mental Imagery Intervention For Primary School.

- دراسة Sheveland, Dawn E(1992) بعنوان: Development Of Sheveland : Vividness Of Imagery Questionnaire In Grade 3-6
- دراسة Sau Hou Chang(2007) بعنوان: Individual Differences In Imagery Ability on Flase Memories
- دراسة Polland, Mark J(1996) بعنوان: Mental Imagery In Creative Problem Solving,
- دراسة Paul John Chara, Jr(1982) بعنوان: Visual Imagery In Recall Seeking And Saying
- دراسة Maria Vyniski(1997) بعنوان: The Differences Among Experiments In Imagery: The Basis For Comparative Studies
- دراسة Margaret Leslie Wilson(1994) بعنوان: The Role Of Imargery: Vividness In Reality Monitoring
- دراسة Lisa Baarle(1988) بعنوان: The Effect of Mental Imagery and Visualization on the Healing Process of Certain Life- Threatening Ilinesses
- دراسة Kristine L. Kwekkeboom(2000) بعنوان: Measuring Imaging Ability: Psychometric Testing Of The Imaging Ability Questionnaire
- دراسة Courtney Macomber(2001) بعنوان: The Use Of Mental Imagery And It's Relation To Reading Attitudes Among Fourth Grade Student
- دراسة Bruce Leon Lutz(1980) بعنوان: A Study Of The Relationship Between Visual Imagery And Reading Comprehension Of Third And Sixth Grade Childern
- دينا إبراهيم عبده مصطفى(٢٠٠٥م): برنامج لإثراء الصور الذهنية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من فئة القابلين للتعلم
- سعاد محمد عبدالغني أبو زيد(١٩٩٣م): تجهيز المعلومات والفروق الفردية في مدى وضوح الصور الذهنية لدى شرائح عمرية مختلفة
- شادية عبدالعزيز مهتدي منتصر(٢٠٠٢م): التصور البصري المجسم لدى عينة من طالبات الجامعة "قياسه وتنميته"

٤- راعى الباحث أن تكون المواقف مألوفة لدى التلميذ وتكون من ضمن خبرته السابقة، لأن من أسس بناء مقياس التصور واكتسابه مصداقيته أن تكون المواقف قد خبرها التلميذ أو شاهدها وإلا خرج المقياس عن الهدف الذي صمم من أجله، بالإضافة إلى كون المواقف بسيطة وغير معقدة. توصل كل من " بليشين Pylyshyn(1981) و جوهنسون-Johnson Laird's(1983) إلى أن ليس من المصداقية سؤال المشاركين ومناقشتهم حول بعض الأشياء التي ليس لهم معرفة سابقة بها، إذ أن فقدان المعرفة السابقة له تأثير سلبي على قدرة المشاركين على التصور وبالتالي تأثير سلبي على درجاتهم في مقياس التصور. (Courtney Macomber,2001).

٥- لا يدعي الباحث أنه أحصى كل المواقف التي خبرها ومر بها التلميذ، فاقتصر على ما هو مناسب وواقعي للفئة المستهدفة.

٦- ابتعد الباحث عن بعض المواقف التي تناسب البيئة الأجنبية، وحاول تطويعها بما يتناسب مع البيئة العربية.

٧- يتم تطبيق المقياس بصورة جماعية

٨- حاول الباحث أن يربط بين الموقف والهدف الذي يقيسه.

أ-٢ - خامساً- دواعي تصميم المقياس

قام الباحث بتصميم مقياس التصور البصري للأطفال بهدف توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة البحرينية لتناسب أهداف البحث وعينته من ناحية، ومن ناحية أخرى لعدم وجود مقاييس تناسب مرحلة الطفولة في هذا الموضوع، مما يضيف بعداً مهماً لدواعي إعداد هذا المقياس نظراً لأهمية المشكلة التي يقيسها.

أ-٢ - سادساً- خطوات إعداد المقياس

١- قام الباحث بإعداد هذه الأداة في إطار نموذج النظرية الواقعية التي من أنصارها شيبرد وكوبرCooper وبايفيوPaivio، وترى هذه النظرية بأن الصور العقلية عبارة عن صور واقعية حية تشبه الانطباعات الحسية بحيث يمكن تنشيطها واستدعائها كما لو كان الفرد ينظر في ألبوم صور.

٢- مقياس التصور البصري المستخدم في هذه الدراسة صمم من قبل الباحث بعد إطلاعه ومراجعته للعديد من مقاييس التصور العقلي بصورة عامة، حيث لم يعثر الباحث(في حدود ما قام به من جهد) على مقياس في التصور البصري يناسب العينة المستهدفة بالإضافة إلى أن المقاييس المستخدمة في التصور العقلي طويلة جداً لا تناسب العينة المستهدفة، فمثلاً مقياس بتسBetts يتكون من (١٥٠) بنداً، ويتطلب تسجيل درجة وضوح الصورة على مقياس تقدير من ٧ نقاط بدءاً من ("الصورة واضحة" حتى "لا توجد صورة")، واللغة المستخدمة في معظم المقاييس بخاصة الأجنبية صعبة على العينة المستهدفة (مثلا محيط الوجه كأحد بنود مقياس بتسBetts) بالإضافة إلى بعض المصطلحات التي لا تناسب البيئة العربية.

٣- قام الباحث بالاطلاع على المقاييس والاستبانات لقياس التصور الذهني بصورة عامة وبعض المقاييس النادرة التي تقيس التصور البصري، وهنا يستعرض الباحث أهمها.

٣-أ - مقياس بتس Betts ويتكون من (١٥٠) مفردة تتطلب كل منها وصفاً لصورة ذهنية تتطلب وسائط حسية (بصرية- سمعية- جلدية- حركية- نفعية) ويقوم المفحوصون من البالغين بالحكم على وضوح الصورة على مقياس تقدير يتكون من ٧ نقاط بدءاً من ("الصورة واضحة" حتى "لا توجد صورة") ومن أمثلة المفردات: صف الشمس وهي تغرب...، إحساس صعود السلم....

٣-ب- الصورة المعدلة للاختبار لـ Sheehan، حيث قام شيهان بعمل نسخة مختصرة من استبيان بتس الأصلي بناء على الدراسة العاملية التي قام بها وتتضمن هذه النسخة المختصرة (٣٥) مفردة خاصة بالوسائط السبع.

٣-ج- مقياس التصور الذهني للأطفال المعاقين القابلين للتعلم لـ "دينا مصطفى(٢٠٠٥م)" في رسالتها للماجستير، وقد صمم المقياس ليقيس خمسة أبعاد هي (الصورة الذهنية البصرية، الصورة الذهنية السمعية، الصورة الذهنية الشمية، الصورة الذهنية اللمسية، الصورة الذهنية الحركية)

٣-د- مقياس التخيل للأطفال Kids Imagery Scale من إعداد ستيفن هولت Stephen G. Howlett لقياس قدرات التخيل في سبع أنماط حسية هي: (Visual, Auditory, Cutaneous, Kinaesthetic, Gustatory, Olfactory, And Organic)

٣-هـ- مقياس شيفيلاند للأطفال ويتضمن سبعة أنماط من الصور الذهنية Sheveland Vividness Of Imagery Questionnaire هي: (Visual, Auditory, Cutaneous, Kinaesthetic, Gustatory, Olfactory, And Organic)

٣-و- استبيان ماركس لوضوح التصور البصري Vividness Of Visual Imagery Marks، يتضمن هذا الاستبيان (١٦) مفردة، وقد استعار ماركس- الأربع مفردات الأولى من استبيان بتس وشيهان وأضاف إليهم (١٢) مفردة. تقيس هذه المفردات الوضوح من خلال مقياس تقدير ذاتي ذي خمس نقاط يبدأ بصورة واضحة وزاهية وينتهي بعدم وجود صورة على الإطلاق، ويعطي هذا الاستبيان تقديرًا للوضوح مرة والعينان مفتوحتان ومرة أخرى والعينان مغلقتان، ومن أمثلة هذه المفردات" تظهر السحب، وعاصفة تهب مصحوبة بفيض البرق. (سعاد عبد الغني، ١٩٩٣).

٣-ز- استبانة بايفيو (1971) Paivio's Individual Differences Questionnaire، الاستبانة تضم (٨٦) عبارة صممت لقياس مجموعتين من الصور، البصرية واللفظية.

٣-ح- مقياس Courtney Macomber(2001) ويرمز له اختصاراً(VMIS)، ويختلف هذا المقياس عن المقاييس المألوفة، حيث يقوم الباحث بسؤال كل مشارك على حدة ويطلب منه وصف لفظي فمثلاً (تصور نفسك تتمشى في الشارع، وفي أثناء تمشيك رأيت حديقة) صف الحديقة كما تبدو في عقلك. وبعد ذلك يتم طرح السؤال الثاني (تصور نفسك تتمشى في الشارع، وفي أثناء تمشيك رأيت كلباً) صف الكلب كما يبدو في عقلك، وينتهي بطرح السؤال الثالث (تصور نفسك تتمشى في الشارع، وفي أثناء تمشيك رأيت زميلاً لك في الصف) صف زميلك في الصف كما يبدو في عقلك.

٤- قام الباحث بإعداد استبانات وعمل مقابلات مع الأطفال من نفس مجتمع الدراسة التي تم إجراء الاختبار عليها للتعرف على الأشياء التي يمكن أن يتم من خلالها تكوين تصور بصري مثل:

- هل يمكنك أن تتصور شكل منزلك الذي تسكنه؟

- هل يمكنك أن تعد المراوح الموجودة في المنزل ؟
- هل يمكنك أن تستحضر صورة والدك أو أحد أفراد أسرتك ؟

وبعد أن عرض الباحث بعض الأمثلة القابلة للتصور البصري طلب من الأفراد المشاركين أن يذكروا الأشياء أو الأشخاص أو الأماكن أو المناظر التي باستطاعتهم تكوين تصور بصري لها.

- بعد حصول الباحث على الأشياء أو الأشخاص أو الأماكن أو المناظر التي يستطيع التلميذ تكوين تصور بصري لها، قام باختيار ما حصل على نسبة مرتفعة منها وصاغه في بنود تكون مقياس التصور البصري، مع استبعاد ما تكرر عند كل المشاركين.

٥- تم اقتباس فكرة المقياس من مقياس ماركس النسخة المطولة Vividness Of Visual Imagery Questionnaire: Long Form، وهو مقياس يقيس التصور البصري لدى المراهقين، وكان المقياس في صورته الأولية (الأجنبية) يتكون من ثلاثة تجمعات، كل تجمع تتدرج تحته (١٠) بنود والتجمعات هي خبرات الريف، وخبرات المدينة، وخبرات المدرسة، إلا أن الباحث حدد ثلاثة تجمعات هي:المدرسة ،الحديقة والألعاب الترفيهية، والمحلات التجارية والمطاعم.

٦- قام الباحث بتحليل محتوى الدراسات السابقة المتوافرة بين يديه والخاصة بالتصور الذهني والتخيل والخيال، وذلك من خلال الإطلاع على المقاييس السابقة المتاحة التي تقيس قدرة التصور الذهني بصورة عامة والتعريفات المختلفة له وما تتضمنه من عناصر، وفي ضوء ذلك أمكن التوصل إلى مجموعة من البنود المتوقع تمثيلها لقدرة التصور البصري.

٧- تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٣٦) بنداً تنطوي تحت (٣) خبرات أو مجالات، وكل بند له ثلاثة خيارات.

٨- حدد الباحث بعض المعايير عند صياغة بنود المقياس وهي:

٨- أ- أن تكون العناصر المختارة لبناء المقياس مألوفة وقريبة من بيئة التلميذ حتى يتمكن من تصورها، فالأشياء الغامضة والبعيدة عن بيئة التلميذ يصعب تصورها بصرياً في عمر العينة المستهدفة.

٨- ب- تم اختيار عناصر المقياس من بيئة المشارك وتتمثل في(أشياء عيانية مثل طاولة، كرسي، كتب، سلم، لعبة....- أماكن مثل المدرسة، المطعم، الشارع، المكتبة، الألعاب الترفيهية- مناظر طبيعية مثل الحدائق، ...- إشارة المرور- أفراد مثل الأصدقاء، الأب والأم، الأخوة).

٨- ج- تم اختيار بنود المقياس من خلال ما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على العينة.

٨- د- الأهم في مقياس التصور البصري هو مدى وضوح الصورة بالنسبة للمشارك، فتم تصميم بنود المقياس على هذا الأساس.

٨- هـ- تم صياغة بنود المقياس على هيئة تجمعات كما في استبيان ماركس وبتس، وليس في صورة منفصلة.

٨- و- تم صياغة البنود بطريقة واضحة وسهلة ولا يشوبها أدنى غموض.

٨-ز-من خلال تفحص الباحث للمقاييس المتداولة في هذا المجال اتضح تعدد تقدير درجات الوضوح فمنه السباعي(كمقياس بتس) ومنه الخماسي، ومنه الثلاثي، حيث أن بعض الباحثين (كالباحثة سعاد عبدالغني) قامت بعمل مقياس خماسي وأتضح عدم ملائمته للأطفال، ولهذا يشاطر الباحث الباحثة المذكورة في أن أنسب مقياس تقدير لوضوح الصورة الذهنية للأطفال هو المقياس ثلاثي التقدير، وهذا ما أكده تشارا وهام بضرورة تعديل مقياس التقدير التابع لاستبيانات الوضوح وقد تم ذلك بالنسبة للمقياس الثلاثي للأطفال. (سعاد عبدالغني، ١٩٩٣).

٨- ح- تم توزيع الدرجات كالتالي: رقم (١) لا توجد صورة ذهنية واضحة، (٢) وجود صورة بذهنك متوسطة الوضوح، (٣) وجود صورة بذهنك واضحة جداً كأنك تراها كوضوح الرؤية العادية بالعين أو قريبة منها.

٨- ط- قام الباحث من خلال الإجراءات السابقة بصياغة بنود المقياس وعددها (٣٦) لعرضها على المحكمين.

٨- ي- قام الباحث برصد تكرار الاستجابات للمحكمين واعتماد الباحث على معامل اتفاق (٨٠% فأكثر) بين المحكمين لمدى صلاحية البند.

٩- تم فحص المقياس بعد صياغته من جانب الباحث وأحد المتخصصين في علم النفس- وهو باحث ضليع(شاكر عبدالحميد مدير برنامج الموهوبين بجامعة الخليج بمملكة البحرين) له كتابات عدة في موضوع الصور العقلية والخيال، وقد اقتبس الباحث من كتاباته الكثير في هذه الرسالة -، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للتصور البصري.

١٠- بعد التعديلات التي أدخلت على بعض بنود المقياس تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين وجامعة الكويت وجامعة آل البيت بالأردن، والطلب منهم محاولة الإجابة على الاستفسارات التالية:

* إلى أي مدى تقيس البنود قدرة التصوري البصري للمشاركين؟
* إلى أي مدى تناسب البنود الأطفال في عمر ١١ إلى ١٢ سنة؟
* هل تندرج البنود تحت مصطلح التصور البصري كما هو مبين في تعريف المصطلح؟
* هل لديكم مقترحات وملاحظات حتى يصبح المقياس في صورة أفضل مما هو الآن؟

١١- بعد الانتهاء من تصميم المقياس، و تحكيمه من قبل المختصين الأفاضل، قام الباحث بتعديل المقياس بناء على ملاحظات المحكمين، ثم قام بتطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة مكونة من(٢٨) تلميذاً من صف السادس، وكان الهدف من ذلك تجربة الصياغة اللفظية والتحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوات الإجرائية للمقياس، ومن أجل التأكد من فهم المفحوصين للألفاظ والعبارات.

- بعد أن انتهى الباحث من التطبيق الاستطلاعي لمقياس التصور البصري قام باستطلاع آراء التلاميذ حول مستوى صعوبة اللغة ومدى غموض الألفاظ، وقد أشار معظم التلاميذ إلى أن لغة المقياس كانت واضحة وأن المواقف سهلة وبسيطة، إلا أن البعض منهم _ وهي حالات فردية_ أشاروا بأن بعض المواقف لم تمر عليهم من قبل، ولكن بصورة عامة أوضح غالبية التلاميذ أن المواقف المتضمنة في المقياس عادة ما تواجههم وتعتبر من ضمن خبرتهم، لذا أبقى الباحث بنود المقياس خاصةً وأن النتائج الإحصائية أشارت بما لا يدع للشك مناسبة البنود، إضافةً إلى أن آراء المحكمين أوضحت صلاحية البنود لقياس مستوى التصور

أ-٢ – سابعاً- وصف المقياس

تم اقتباس فكرة المقياس من مقياس ماركس النسخة المطولة Vividness Of Visual Imagery Questionnaire: Long Form، وهو مقياس يقيس التصور البصري لدى المراهقين، وكان المقياس في صورته الأولية (الأجنبية) يتكون من ثلاثة تجمعات، كل تجمع تتدرج تحته(١٠) بنود والتجمعات هي خبرات الريف، وخبرات المدينة، وخبرات المدرسة، إلا أن الباحث حدد ثلاثة تجمعات- خبرات ومجالات- هي خبرات المدرسة، خبرات الحدائق والألعاب الترفيهية، خبرات المحلات التجارية والمطاعم. وهذه الخبرات مألوفة لدى التلاميذ في هذا العمر، ومن المؤكد أنهم قاموا بتخزينها وترميزها وبالتالي يمكنهم تصورها، وهذا هو المقصود عندما يقاس مستوى التصور البصري، ولأن الباحث سيقيس مدى تأثير برنامج الذكاء الوجداني المصور على تنمية التصور البصري فعمد إلى إدخال بعض المواقف الوجدانية ضمن الخبرات التي حددها في المقياس، فمثلاً في خبرة المدرسة توجد بعض المواقف الوجدانية التي يتطلب من التلميذ تصورها بصرياً كالبند رقم(٤) والذي ينص على: ملامح وجه معلمك عند ما يغضب من أحد تلاميذ صفك ويقوم بتوبيخه، وبالمثل ضمّن الباحث بعض البنود صبغة وجدانية في خبرة الحديقة والألعاب الترفيهية، وخبرة المحلات التجارية والمطاعم.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) بنداً موزعة على ثلاث خبرات، خبرات المدرسة وتتكون من (١٤) بنداً، خبرات الحدائق والألعاب الترفيهية وتتكون من (١١) بنداً، خبرات المحلات التجارية والمطاعم وتتكون من (١٠) بنود، وكل بند ذو تدرج ثلاثي على مقياس ليكرت، يقيس الوضوح (صورة واضحة تماماً، صورة واضحة نوعاً ما، صورة غير واضحة).

أ-٢ – ثامناً: طريقة تقدير درجة المقياس

المقياس ثلاثي التقدير، تعطى الدرجة (١): لا توجد صورة ذهنية واضحة، تعطى الدرجة (٢): وجود صورة بالذهن متوسطة الوضوح، تعطى الدرجة (٣): وجود صورة بالذهن واضحة جداً كأنك تراها كوضوح الرؤية العادية بالعين أو قريبة منها.

أ-٢ – تاسعاً: العمر المناسب للمقياس

يمكن تطبيق مقياس التصور البصري على الأفراد من سن ١٠أعوام إلى ١٢عاماً بصورة جماعية، أما الأطفال من سن ٦أعوام إلى ٩أعوام فيطبق عليهم بصورة فردية، كما أن المقياس صالح للتطبيق للأعمار ١٢سنة فما فوق بعد إجراء بعض التعديلات عليه.

أ-٢ – عاشراً: الخصائص السيكومترية للمقياس

أ. ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ خلال التطبيق الاستطلاعي، فبلغ معامل الثبات أثناء التطبيق الاستطلاعي(٠,٧٨) وذلك على عينة قوامها(٢٨) تلميذا يمثلون أحد صفوف السادس الابتدائي وقد استهدف الباحث من التطبيق الاستطلاعي لمقياس التصور البصري هو أيضاً التأكد من معامل التمييز والصعوبة لبنوده لحذف البنود التي لا تحقق المعايير الإحصائية المناسبة أما معامل الثبات بالنسبة للعينة الأساسية فبلغ(٠,٨٠) والتي يتكون عددها من(٣٠) تلميذاً من الصف السادس.

– الاتساق الداخلي(الارتباط بين كل خبرة أو مجال رئيسي والدرجة الكلية لمقياس التصور البصري):

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٨) يبين قيم معاملات الارتباط للأبعاد الرئيسية بالدرجة الكلية للمقياس

الخبرات	المدرسة	الحدائق والألعاب الترفيهية	المحلات التجارية والمطاعم
الدرجة الكلية	٠,٨٣٣	٠,٨٨٠	٠,٨٢٧

يتضح من الجدول أن جميع الأبعاد الرئيسية ارتبطت بصورة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير إلى اتساق مقياس التصور البصري للأطفال، ومؤشر على أن هذا المقياس يقيس قدرة واحدة هي التصور البصري ، ومؤشر على صدق البناء.

ب. صدق المقياس

تم استخدام أكثر من طريقة للتحقق من صدق مقياس التصور البصري، وفيما يلي عرض لأنواع الصدق المستخرجة:

١) صدق المحتوى(المحكمين)

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس من بعض الجامعات العربية كمحكمين، وذلك للحكم على بنود المقياس ومدى تعبيرها عن خبرات أو مجالات المقياس ومدى قدرتها على الكشف عن الأطفال ذوي التصور البصري، وقد قام الباحث بتصميم استبانة عرض فيها المفهوم الإجرائي للتصور البصري،

وتم تصميم الاستبانة للمحكمين بطريقة تمكنهم من إبداء ملاحظاتهم حول جميع بنود المقياس البالغة (٣٦) بنداً- والأسئلة التي طرحت في الاستبانة هي:

- هل الموقف يقيس قدرة التصور البصري كما في التعريف الإجرائي؟
- هل الموقف مألوف وشائع بين التلاميذ؟
- هل صياغة اللغة تتناسب مع سن التلميذ؟

- **ملاحظات المحكمين**

يتكون مقياس التصور البصري في صورته الأولية من(٣٦) بنداً، (١٤) بنداً تندرج ضمن الخبرة الأولى(خبرة المدرسة)، (١٢) بنداً تندرج ضمن الخبرة الثانية(خبرة الحديقة والألعاب الترفيهية)، (١٠) بنود تندرج ضمن الخبرة الثالثة(خبرة المحلات التجارية والمطاعم)، فمعظم المحكمين أقروا بصلاحية البنود لقياس قدرة التصور البصري(قدرة المقياس على قياس السمة المراد قياسها) وأن المواقف المتضمنة في المقياس شائعة بين التلاميذ، فيما عدا بندين رأى أحد المحكمين أنهما حالات خاصة واقترح بعض المحكمين تبسيط لغة بعض البنود واختصارها لتناسب عمر العينة المستهدفة وهو ما سعى الباحث للعمل عليه، حيث تم عرض المقياس بعد التعديل على معلمي اللغة العربية الذين يدرسون صف السادس الابتدائي للتأكد من سلامة اللغة وتناسب الألفاظ مع العينة المستهدفة، وأسفرت الاستشارة عن ملائمة اللغة والألفاظ والأسلوب لمستوى سن العينة المستهدفة. وقد نالت معظم بنود المقياس استحسان المحكمين. وعليه اتفق المحكمون على أن كل بنود المقياس بنود صادقة فيما وضعت لقياسه وتنتمي للخبرات المدرجة ضمنها.

- من المحكمين من رأى أهمية تغيير أسلوب بعض البنود، فمثلا، الباحث صاغ عبارة بند(١٧) كالتالي: كبائن التذاكر، شكلها ولونها، والنافذة التي تباع منها التذاكر، بينما صاغها أحد المحكمين كالتالي: شكل ولون نافذة كابينة بيع التذاكر، فاستحسن الباحث ما اقترحه هذا المحكم وأخذ برأيه.

- رأى أحد المحكمين أن يتم تحديد ما يجب على التلميذ تذكره بدقة حتى يستطيع الاستجابة بشكل موثوق لبنود المقياس، فمثلا بند(٢) ينص على: وقفة معلم الإذاعة المدرسية والملامح المميزة للوجه والرأس ووضعية الجسم أثناء طابور الصباح، فتساءل المحكم الفاضل: هل المطلوب أن يتذكر التلميذ كل ذلك أم بعضه أم معظمه أم ماذا؟، واستجابة لهذا الاقتراح قام الباحث بتعديل البند كالتالي: طريقة وقفة معلم الإذاعة المدرسية أثناء الطابور الصباحي.

- البند رقم(١٤) في الخبرة الثانية والتي هي خبرة الحديقة والألعاب الترفيهية ينص على: شكل وألوان ووضعية الألعاب الموجودة في الحديقة، عقب عليه أحد المحكمين بقوله: قد لا تكون هناك ألعاب في الحديقة أصلاً، إلا أن الواقع يفند ذلك فمعظم الحدائق في مملكة البحرين مصممة بطريقة تهدف إلى تنزه الكبار والترفيه للأطفال، فوجود الألعاب ضروري في الحدائق، وحتى إذا وجدت حدائق دون ألعاب فقليلاً ما تقصدها الأسر لأنها دائمًا ما تضع في

اعتبارها البحث عن الأماكن التي يفضلها الأطفال، وحتى لو افترضنا عدم وجود ألعاب في الحدائق فإنه طالما طرح على التلاميذ سؤال يستدعي تذكر الألعاب فإن ذاكرتهم ستتجه مباشرة للحدائق التي قصدوها ويوجد فيها ألعاب، وعليه فإن الباحث أبقى هذا البند لأنه من صميم اهتمامات التلاميذ، ويدخل ضمن خبرة الحديقة والألعاب الترفيهية.

- أشار أحد المحكمين إلى أن بندين في الخبرة الثانية والتي هي خبرة الحديقة والألعاب الترفيهية قد لا تنطبق على كل الحالات، وهما:البند رقم(١٦) والذي ينص على: وجه والدك ومشيته وطول خطوته وهو يتمشى في الحديقة ، البند رقم(٢٠) والذي ينص على :زميلك وأخوك وهو يركض أو يمشي في طريقه إلى اللعبة، فرغم اعتقاد الباحث بأن البندين السالفين الذكر يعتبران حالات عامة إلا أنه قام بتغييرهما ليكونا أكثر عمومية إلى التالي: البند رقم(١٦) وجه ومشية أحد أقاربك (والدك أو والدتك أو أخوك أو...) وطول خطوته وهو يتمشى في الحديقة، البند رقم(٢٠) أحد أخوتك أو أحد الأطفال وهو يركض أو يمشي وهو في طريقه إلى اللعبة.

- قام الباحث بحذف بند رقم(٢٣) الذي ينص على: منظر السماء في الليل، شكل النجوم والقمر، فإن هذا البند يعتمد بحسب ما أوضحه أحد المحكمين على زيارة الحديقة في الليل ولأن زيارة الحديقة ليس مقتصراً على الليل دائماً وذلك حتى لا يكون لدى التلاميذ لبس أو غموض في المطلوب.

- أشار أحد المحكمين إلى ضرورة كون من يطبق الاستبانة متمكناً، ولأن من سيطبق الاستبانة هو الباحث نفسه حيث اكتسب خبرة جيدة من خلال تطبيقاته السابقة لبعض المقاييس والاستبانات ورغم ذلك فهو في سعي دائم إلى تطبيق استطلاعي للمقاييس قبل أن ينفذها بصورة رئيسية على التلاميذ المستهدفين للتأكد من بعض الأساليب الإحصائية للبنود ولمعالجة أي إشكالات ربما تغيب عن بال الباحث وقت التطبيق.

- أوضح المحكمون أن جميع البنود ذات الصبغة الوجدانية التي تضمنت في مقياس التصور البصري مناسبة وملاءمة وتقيس بالفعل قدرة التصور البصري، لذا قام الباحث بتثبيتها في المقياس.

جدول(٩) يوضح استجابة المحكمين على أبعاد وبنود مقياس التصور البصري

الخبرات أو المجالات	المواقف	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق
خبرات المدرسة	١	١٢	%١٠٠
	٢	١٢	%١٠٠
	٣	١٢	%١٠٠
	٤	١٢	%١٠٠
	٥	١٢	%١٠٠
	٦	١٢	%١٠٠
	٧	١٢	%١٠٠
	٨	١٢	%١٠٠
	٩	١٢	%١٠٠
	١٠	١٢	%١٠٠
	١١	١٢	%١٠٠
	١٢	١٢	%١٠٠

خبرات الحدائق والألعاب الترفيهية	١٣	١٢	%١٠٠
	١٤	١١	%٩١
	١٥	١١	%٩١
	١٦	١١	%٩١
	١٧	١٢	%١٠٠
	١٨	١٢	%١٠٠
	١٩	١٢	%١٠٠
	٢٠	١٢	%١٠٠
	٢١	١٢	%١٠٠
	٢٢	١٢	%١٠٠
	٢٣	١٢	%١٠٠
خبرات المحلات التجارية والمطاعم	٢٤	١٢	%١٠٠
	٢٥	١٢	%١٠٠
	٢٦	١٢	%١٠٠
	٢٧	١٢	%١٠٠
	٢٨	١١	%٩١
	٢٩	١٢	%١٠٠
	٣٠	١٢	%١٠٠
	٣١	١٢	%١٠٠
	٣٢	١٢	%١٠٠
	٣٣	١٢	%١٠٠
	٣٤	١٢	%١٠٠
	٣٥	١٢	%١٠٠

٢) صدق مفردات المقياس

تم التحقق من معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بند مع المجال الذي ينتمي إليه، ويمكن أن يعد الارتباط بين البند والدرجة الكلية دليلا على صدق البنود.

جدول(١٠)معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية و درجة البند والمجال الذي ينتمي إليه لمقياس التصور البصري

رقم البند	مع الخبرة	مع الدرجة الكلية	رقم البند	مع الخبرة	مع الدرجة الكلية
١	٠,٨٠٧	٠,٩٠٨	١٩	٠,٥٢٥	٠,٨٢٢
٢	٠,٧٤٨	٠,٨٧٥	٢٠	٠,٨٦٤	٠,٩٥٨
٣	٠,٦١٢	٠,٨٤٥	٢١	٠,٧٧٤	٠,٩٣٧
٤	٠,٧٧٣	٠,٨١٧	٢٢	٠,٥٨٦	٠,٩٤٢
٥	٠,٧٢٧	٠,٦٩٩	٢٣	٠,٧١٤	٠,٨١٢
٦	٠,٦٤٦	٠,٨٨٨	٢٤	٠,٦١٢	٠,٨٦٣
٧	٠,٨٣٢	٠,٨٧٣	٢٥	٠,٥٩٦	٠,٨٧١
٨	٠,٦٧٨	٠,٨٤٥	٢٦	٠,٦٨٤	٠,٨٧١
٩	٠,٨٥٣	٠,٨٩٩	٢٧	٠,٤٩٩	٠,٨٧٧
١٠	٠,٥٦٧	٠,٨٩٦	٢٨	٠,٤٦٩	٠,٨٤٤
١١	٠,٧٤٢	٠,٨٥٧	٢٩	٠,٨٣٩	٠,٩٠٨
١٢	٠,٨٢٦	٠,٩٠٧	٣٠	٠,٥١٦	٠,٧٣٨
١٣	٠,٧٦١	٠,٨٥٨	٣١	٠,٦٩١	٠,٨٠١
١٤	٠,٥١٩	٠,٨٩٨	٣٢	٠,٧٥٦	٠,٨٧٤
١٥	٠,٨٤٦	٠,٨٠٣	٣٣	٠,٨٠٢	٠,٨٩٩

١٦	٠,٦٧٩	٠,٨٧٩	٣٤	٠,٨١٦	٠,٧٨٨
١٧	٠,٧٠٧	٠,٨٠٣	٣٥	٠,٨٢٤	٠,٩٣٣
١٨	٠,٧٩٦	٠,٩١٩			

أ-٣: قائمة التفكير البنائي

أ-٣-أولاً- تمهيد حول المقياس

يمثل التفكير البنائي تطوراً هاماً في دراسة التفكير ودوره وتأثيره على السلوك الإنساني وعلى الصحة النفسية من قبل علماء النفس، ويشير هذا المفهوم إلى أهمية الذكاء العملي والذي يتمثل في حل المشكلات الحياتية اليومية عن طريق التكيف مع الأحداث الضاغطة التي تواجه الفرد، والتخلص من الكثير من الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية التي يعتنقها، لذا يعد قياس مستوى التفكير البنائي من الضرورة بمكان من أجل تصميم برامج تنمية هذا المفهوم خاصة لدى الناشئة.

أ-٣- ثانياً- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى التفكير البنائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السادس الابتدائي: ١٢سنة).

أ-٣- ثالثاً- محتوى المقياس

اشتقت فكرة بنود هذا المقياس من نفس مقياس ابستاين Epstein، قائمة التفكير البنائي Constructive Thinking Inventory(1989)، ويركز المقياس بصورة أساسية على ستة أبعاد أو مهارات هي التكيف العاطفي، التكيف السلوكي، التفكير التصنيفي، التفكير الخرافي الشخصي، التفكير القاصر أو الغامض(الخفي)، التفاؤل الساذج، فتم تصميم مواقف تتناول الأبعاد السابقة قريبة من بيئة تلميذ المرحلة الابتدائية.

أ-٣- رابعاً- مقدمات تصميم المقياس:

١- قام الباحث بالإطلاع على ما هو متوفر من المقاييس الأجنبية ، حيث أن أغلب الدراسات الأجنبية استخدمت قائمة التفكير البنائي(1989)Constructive Thinking Inventory لابستاينEpstein، المكون من (١٠٨) عبارة، ولم يعثر الباحث (في حدود ما قام به من جهد) على أي مقياس للتفكير البنائي بالعربية فضلاً عن عدم وجود ما يناسب العينة المستهدفة، إضافة إلى أن قائمة التفكير البنائي لابستاين تم بناءها على أساس البيئة الغربية، بجانب أن لغتها ومفرداتها صعبة ولا تناسب مرحلة الطفولة، فكل الدراسات التي استخدمت قائمة التفكير البنائي لابستاين تم تطبيقها على طلبة المرحلة الثانوية والجامعية في حدود علم الباحث.

٢- بعد الإطلاع على النظرية المفسرة للتفكير البنائي، تبنى الباحث تعريف ابستاين للتفكير البنائي، حيث أن التعريفات التي تختلف عن تعريف التفكير البنائي لابستاين قليلة جداً ، فضلاً عن توافق تعريف ابستاين مع هدف هذه الدراسة.

٣- الإطلاع على العديد من الدراسات الأجنبية المنشورة في الدوريات والرسائل العلمية، أما الدراسات العربية في هذا الموضوع فليس لها وجود نهائياً، بالإضافة إلى استفادة الباحث من المعارف والمعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت.

٤- راعى الباحث أن تكون المواقف متناسبة مع سن التلميذ المستهدف من هذه الدراسة، بالإضافة إلى كون المواقف بسيطة وغير معقدة.

٥- ابتعد الباحث عن بعض المواقف التي تناسب البيئة الأجنبية، وحاول تطويعها بما يتناسب مع البيئة العربية.

٦- المقياس يطبق بصورة جماعية.

٧- حاول الباحث أن يربط بين الموقف والهدف الذي يقيسه.

أ-٣- خامساً- دواعي تصميم المقياس

قام الباحث بتصميم قائمة التفكير البنائي للأطفال بهدف توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة البحرينية لتناسب أهداف البحث وعينته، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عدم وجود مقاييس أجنبية فضلاً عن العربية تناسب مرحلة الطفولة في هذا الموضوع، مما يضيف بعداً مهماً لدواعي إعداد هذا المقياس نظراً لأهمية المشكلة التي يقيسها.

أ-٣- سادساً- خطوات إعداد المقياس

١- قام الباحث بإعداد هذه الأداة في إطار نظرية الذات المعرفية المرتبطة بالخبرة Cognitive-Experiential Self-Theory(CEST) التي صاغها ابستاين، والتي على أساسها قام ببناء قائمة التفكير البنائي للكبار.

٢- قائمة التفكير البنائي المستخدمة في هذه الدراسة صممت من قبل الباحث بعد إطلاعه ومراجعته لما هو متوفر من مقاييس في التفكير البنائي، حيث لم يعثر الباحث على مقياس في التفكير البنائي يناسب العينة المستهدفة بالإضافة إلى أن المقاييس المستخدمة في التفكير البنائي طويلة جداً لا تناسب العينة المستهدفة، فمثلاً قائمة التفكير البنائي لابستاين تتكون من (١٠٨) عبارة، وتتطلب تسجيل درجة على مقياس تقدير خماسي هي (خاطئة تماماً، خاطئة، غير صحيحة، صحيحة، صحيحة تماماً)، واللغة المستخدمة في معظم المقاييس الأجنبية صعبة على العينة المستهدفة، بالإضافة إلى بعض المصطلحات التي لا تناسب البيئة العربية.

٣- قام الباحث بالاطلاع على المقاييس والاستبانات لقياس التفكير البنائي، ويستعرض الباحث أهمها هنا:

- قائمة التفكير البنائي المطولة لابستاين (Constructive Thinking Inventory(CTI، وتتكون الاستبانة من (٢٠٠) عبارة، قام ابستاين باختصارها إلى (١٠٨) عبارة، بعد إجراء سلسلة من الأساليب الإحصائية عليها.

- قائمة التفكير البنائي المختصرة لابستاين (Constructive Thinking Inventory(CTI، وتتكون الاستبانة من (٣٠) عبارة.

- اختبار الحالات المعرفية Test For Cognitive Styles (TCS,Den Boer, Rombouts, Appelo, & Wolter,1999)، والذي يتكون من (٣٧) عبارة، ويعتمد في تصميمه على قائمة التفكير البنائي لابستاين Epstein(1989).

٤- قام الباحث بإعداد استبانات وعمل مقابلات مع الأطفال من نفس مجتمع الدراسة التي تم إجراء الاختبار عليها للتعرف على المشكلات التي تواجههم في المدرسة والمنزل والشارع وتستدعي عملية تكيف، وطلب منهم تسجيل بعض الأفكار اللاعقلانية والخرافية بعد توضيح هذا المفهوم لهم:

- ما أهم المشكلات التي تواجهك أو مررت بها في المدرسة والمنزل والشارع ؟

- أذكر بعض الأفكار اللاعقلانية والخرافية التي تعتقد بها بعد توضيح هذا المفهوم من قبل الباحث ؟

- بعد حصول الباحث على المشكلات التي تواجههم في المدرسة والمنزل والشارع وتستدعي عملية تكيف، وبعض الأفكار اللاعقلانية والخرافية التي يعتقدون بها، قام باختيار المتكرر منها وصاغه في بنود بالإضافة إلى العبارات التي صاغها بعد ذلك لتكوين مقياس التفكير البنائي، باشتراط أن تكون العبارة أو الموقف يقيس البعد الذي ينتمي إليه.

٥- تم اقتباس فكرة المقياس أو القائمة من قائمة التفكير البنائي المختصرة لابستاين Constructive Thinking Inventory(CTI)، وكانت طريقة بناء قائمة التفكير البنائي لابستاين تتمثل في قراءة كل عبارة من عبارات القائمة تتبعها (٥) خيارات هي (خاطئة تماماً، خاطئة، غير صحيحة، صحيحة، صحيحة تماماً)، إلا أن الباحث رأى صعوبة هذه الطريقة بالنسبة لمرحلة الطفولة، فقام بتغيير الطريقة في البعدين الأوليين من المقياس وهما التكيف العاطفي والسلوكي، وتتمثل الطريقة في صياغة عبارة تستدعي تكملة تعقبها (٥) خيارات، إلا أنه بعد عرضها على أحد المختصين رأى أهمية تقليص الخيارات إلى أقل من ذلك لتناسب العينة المستهدفة، واقتناعًا من الباحث بهذا الرأي، قام بتقليص الخيارات إلى (٤)، فمثلاً كان طريقة تصميم ابستاين لقائمة التفكير البنائي كالتالي: في بعد التكيف العاطفي، تقرأ العبارة (لا أشعر بالقلق اتجاه أي شيء لا استطيع تغييره)، وتعقبها (٥) خيارات هي (خاطئة تماماً، خاطئة، غير صحيحة، صحيحة، صحيحة تماماً)، وعلى الطالب أن يضع علامة صح أمام أحد الخيارات، أما طريقة الباحث فتتمثل كالتالي: تقرأ العبارة التالية ويعقبها (٤) خيارات (الاستجابة سلبية تماماً، الاستجابة سلبية، الاستجابة إيجابية، الاستجابة إيجابية تماماً، وعلى التلميذ أن يختار إحدى هذه الاستجابات.

مثال: عند ما يكون لدي اختبار غداً فإني:

أ	ب	ج	د
أقلق كثيراً و لا أرغب في التحدث مع أحد وأظل خائفاً	أقلق لكن أذاكر و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أقلق وأذاكر و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أقلق وأذاكر واستعد جيداً للاختبار وواثق من إجابتي الاختبار

٦- في بقية الأبعاد الأربعة، لم يلتزم الباحث حرفياً ببعض البنود التي أوردها ابستاين، حيث قام الباحث بالتعقيب أو ذكر أمثلة لبعض البنود غير الواضحة للعينة المستهدفة، فمثلاً في قائمة ابستاين ضمن البعد السادس (التفاؤل الساذج) يوجد بند ينص على مايلي: عند ما أؤدي اختباراً مهماً بصورة جيدة فإني اشعر بنجاح تام، وإني سوف أستطيع تحقيق المزيد في الحياة، بينما قام الباحث بصياغة النص معقباً بمثال فأصبح كالتالي: عند ما أؤدي اختباراً مهماً بصورة جيدة فإني اشعر بنجاح تام، وإني أستطيع تحقيق المزيد في الحياة، فمثلاً عند ما أحصل على درجة كاملة في اختبار ما فإني متأكد إني سأحصل على درجة كاملة في جميع الاختبارات حتى إذا لم أذاكر.

٧- قام الباحث بتحليل محتوى الدراسات السابقة المتوافرة بين يديه والخاصة بالتفكير البنائي، وذلك من خلال الإطلاع على المقاييس السابقة المتاحة التي تقيس قدرة التفكير البنائي بصورة عامة والتعريفات المختلفة له وما تتضمنه من عناصر، وفي ضوء ذلك أمكن التوصل إلى مجموعة من البنود المتوقع تمثيلها لقدرة التفكير البنائي.

٨- تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٣٦) بنداً تنطوي تحت (٦) أبعاد أو مهارات، وكل عبارة لها أربعة خيارات.

٩- حدد الباحث بعض المعايير عند صياغة بنود المقياس وهي:

-- أن تكون العناصر المختارة لبناء المقياس مناسبة وقريبة من بيئة التلميذ حتى يتمكن من التفاعل معها، فالأشياء الغامضة والبعيدة عن بيئة التلميذ ينفر منها بخاصة في عمر العينة المستهدفة.

-- تم اختيار عناصر المقياس من بيئة المشارك وتتمثل في (المشكلات التي يواجهها في المدرسة والمنزل والشارع ومع الأسرة والأصدقاء، وبعض الأفكار التي تتعلق بالنجوم والشياطين والسحر والشعوذة، بالإضافة إلى بعض أنواع التفكير التي يمارسها التلاميذ بصورة عامة كالتفكير السلبي والقطبي والخرافي والقاصر والساذج و....الخ)

-- تم اختيار بنود المقياس من خلال ما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على العينة.

-- تم صياغة البنود بطريقة واضحة وسهلة ولا يشوبها أدنى غموض.

-- تم توزيع الدرجات كالتالي: (١) الاستجابة سلبية تماماً، (٢) الاستجابة سلبية، (٣) الاستجابة إيجابية، (٤) الاستجابة إيجابية تماماً.

- قام الباحث من خلال الإجراءات السابقة بصياغة بنود المقياس وعددها (٣٦) لعرضها على المحكمين.

١٠- تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الخليج العربي وجامعة البحرين وجامعة الكويت وجامعة آل البيت بالأردن ، وطلب منهم الرد على الاستفسارات التالية:

* إلى أي مدى تقيس البنود قدرة التفكير البنائي للمشاركين؟
* إلى أي مدى تناسب البنود الأطفال في عمر ١١ إلى ١٢ سنة؟
* هل تندرج البنود تحت مصطلح التفكير البنائي كما هو مبين في تعريف المصطلح؟
* هل تقيس كل عبارة البعد الذي تنتمي إليه؟
* هل لديكم مقترحات وملاحظات حتى يصبح المقياس في صورة أفضل مما هو الآن؟

١١- تم التطبيق الاستطلاعي لقائمة التفكير البنائي بعد التعديل الذي استند إلى ملاحظة المحكمين الأفاضل على عينة مكونة من(٢٨) تلميذاً من الصف السادس، وكان الهدف من ذلك تجربة الصياغة اللفظية والتحقق من وضوح معنى كل كلمة في القائمة والفهم الواضح للتعليمات والخطوات الإجرائية للقائمة، ومن أجل التأكد من فهم المفحوصين للألفاظ والعبارات.

١٢- بعد أن انتهى الباحث من التطبيق الاستطلاعي لقائمة التفكير البنائي قام باستطلاع آراء التلاميذ حول مستوى صعوبة اللغة ومدى غموض الألفاظ، وقد أشار معظم التلاميذ إلى أن لغة القائمة واضحة وأن المواقف سهلة

١٣- في البعدين الأوليين من المقياس وهما التكيف العاطفي والسلوكي، تم صياغة البنود بطريقة موضوعية هي اختيار متعدد، حيث أن كل بند يعقبه (٤) خيارات وأحد الخيارات هو الصحيح أو المناسب بينما الثلاثة خيارات الأخرى تعتبر مشتتات، ومن المعايير الإحصائية المهمة في أسئلة الاختيار المتعدد هو حصول أي مشتت على نسبة لا تقل عن ٥% من استجابة المفحوصين، وبعد التطبيق الاستطلاعي قام الباحث بحساب النسبة المئوية لكل الخيارات على كل البنود من البعدين المذكورين, فمعظم الخيارات حصلت على نسبة أكبر من ٥% من استجابة المفحوصين فيما عدا البند رقم (٦) حصل الخيار(ج) على نسبة ٣,٦، والبند رقم(٣٤) حصل الخيار(د) على نسبة ٣,٦ لذا قام الباحث بتغيير هذه الخيارات لمحاولة تحسينها واستقطاب التلاميذ لها.

١٤- بعد أن تمت التعديلات على المقياس وأصبح في صورته النهائية، قام الباحث بالتطبيق ما قبل النهائي على عينة قوامها(١٧٥) تلميذاً لإجراء التحليل العاملي.

أ-٣- سابعاً- وصف المقياس

تم اقتباس فكرة المقياس أو القائمة من قائمة التفكير البنائي لابستاين Constructive Thinking Inventory(CTI)، مع تغيير الطريقة في البعدين الأوليين من المقياس وهما التكيف العاطفي والسلوكي، وتتمثل الطريقة في صياغة عبارة تستدعي تكملة تعقبها (٤) خيارات (الاستجابة السلبية تماماً، الاستجابة السلبية، الاستجابة الإيجابية، الاستجابة الإيجابية

تماماً) ، وعلى التلميذ أن يختار إحدى هذه الاستجابات، أما بقية الأبعاد الأربعة فبقيت بنفس طريقة ابستاين مع تبسيط العبارات لتناسب العينة المستهدفة، وتقليص الخيارات الخمسة إلى أربعة بعد استبعاد الخيار الثالث وهو(غير صحيحة) من الخمسة خيارات (خاطئة تماماً، خاطئة، غير صحيحة، صحيحة، صحيحة تماماً)، فخيار غير صحيحة في عرف الطفولة هي خاطئة، ولصعوبة التفرقة بين العبارتين غير صحيحة والخاطئة يرى الباحث الاقتصار على عبارة الخاطئة. ورغم ذلك استجاب الباحث لرأي بعض المحكمين الذين فضلوا تغيير طريقة الاستجابات من (خاطئة تماماً، خاطئة، صحيحة، صحيحة تماماً) إلى(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).

أ-٣- ثامناً: طريقة تقدير درجة المقياس

المقياس رباعي التقدير، في البعدين الأوليين من المقياس وهما التكيف العاطفي والسلوكي تم توزيع الدرجات كالتالي: (١) الاستجابة سلبية تماماً، (٢) الاستجابة سلبية، (٣) الاستجابة إيجابية، (٤) الاستجابة إيجابية تماماً، أما بقية الأبعاد الأربعة فتم توزيع الدرجات كالتالي: (٤) خاطئة تماماً(دائماً)، (٣) خاطئة(غالباً)، (٢) صحيحة(أحياناً)، (١) صحيحة تماماً(نادراً).

أ-٣- تاسعاً: العمر المناسب للمقياس

يمكن تطبيق قائمة التفكير البنائي على الأفراد من سن ١٠أعوام إلى ١٢عاماً بصورة جماعية، أما الأطفال من سن ٦أعوام إلى ٩أعوام فيطبق عليهم بصورة فردية، كما أن المقياس صالح للتطبيق للأعمار ١٢سنة فما فوق بعد إجراء بعض التعديلات عليه.

أ-٣- عاشراً: الخصائص السيكومترية للمقياس

أ. ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا خلال التطبيق الاستطلاعي والأساسي، فبلغ معامل الثبات أثناء التطبيق الاستطلاعي(٠,٧٦) وذلك على عينة قوامها(٢٨) تلميذا يمثلون أحد صفوف السادس الابتدائي وقد استهدف الباحث من التطبيق الاستطلاعي لقائمة التفكير البنائي هو أيضاً التأكد من معامل التمييز والصعوبة لبنوده لحذف البنود التي لا تحقق المعايير الإحصائية المناسبة أما معامل الثبات بالنسبة للعينة الأساسية فبلغ(٠,٧٧) والتي يتكون عددها من(٣٠) تلميذاً من الصف السادس.

- الاتساق الداخلي(الارتباط بين كل بعد رئيسي والدرجة الكلية لقائمة التفكير البنائي:

تم حساب ارتباط درجات أبعاد القائمة بالدرجة الكلية للقائمة

جدول(١١) يبين قيم معاملات الارتباط للأبعاد الرئيسية بالدرجة الكلية للقائمة(ن=١٧٥)

الأبعاد	التكيف العاطفي	التكيف السلوكي	التفكير التصنيفي	التفكير الخرافي الشخصي	التفكير القاصر	التفاؤل الساذج
الدرجة الكلية	٠,٦٥٠	٠,٦٧٠	٠,٥٨٩	٠,٥٧٢	٠,٦٦١	٠,٥١٤

ويتضح من خلال استعراض الجدول السابق دلالة ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية لقائمة التفكير البنائي للأطفال، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للقائمة. ومن ثم فإنه يتضح أن قائمة التفكير البنائي للأطفال تتمتع بالاتساق الداخلي.

ب. صدق المقياس

تم استخدام أكثر من طريقة للتحقق من صدق قائمة التفكير البنائي، وفيما يلي عرض لأنواع الصدق المستخرجة:

١) صدق المحتوى(المحكمين)

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس بجامعة البحرين وجامعة الخليج العربي كمحكمين، وذلك للحكم على بنود المقياس ومدى تعبيرها عن أبعاد المقياس ومدى قدرتها على الكشف عن الأطفال ذوي التفكير البنائي، وقام الباحث بتصميم استبانة عرض فيها المفهوم الإجرائي للتفكير البنائي ، وتم تصميم الاستبانة للمحكمين بطريقة تمكنهم من إبداء ملاحظاتهم حول جميع بنود المقياس البالغة (٣٦) بنداً- ، والأسئلة التي طرحت في الاستبانة هي:

- هل الموقف يتناسب مع البعد المراد قياسه؟
- هل الموقف مألوف وشائع بين التلاميذ؟
- هل صياغة اللغة تتناسب مع سن التلميذ؟

ملاحظات المحكمين

- تتكون قائمة التفكير البنائي في صورتها الأولية من (٣٦) بنداً موزعة على(٦) أبعاد هي: التكيف العاطفي، التكيف السلوكي، التفكير التصنيفي،التفكير الشخصي الخرافي، التفكير الخفي(القاصر)، التفاؤل الساذج، كل بعد يتضمن (٦) بنود، ولقد أشار معظم المحكمين إلى أن البنود تقيس بالفعل قدرة التفكير البنائي وأن المواقف تقيس بالفعل الأبعاد المدرجة ضمنها وهي مألوفة وشائعة ولكن بعض البنود تحتاج لاختزال بخاصة في بعدي التكيف العاطفي والتكيف السلوكي، وهو ما عمد الباحث إليه لتصبح القائمة أكثر مناسبةً لمستوى التلاميذ المستهدفين .

- أشار أحد المحكمين إلى أن البنود الأربعة الأخيرة التي تتطلب توضيح البند بمثال يجب تغيير طريقة صياغة المثال فيها، فالباحث كان يصوغ عبارة البند متضمنة المثال، فمثلاً بند(٢١) ينص على: "أنا اعتقد بالفأل أو الحظ الجيد والسيئ، فمثلاً إذا فزت في المسابقة أو نجحت فذلك راجع لأن حظي جيد". فاقترح أحد المحكمين صياغة البند كالتالي: "أنا اعتقد بالفأل أو الحظ الجيد والسي، مثال: إذا فزت في المسابقة أو نجحت فذلك راجع لأن حظي جيد". وقد استحسن الباحث الصياغة الأخيرة والتزم بها لكونها أسهل لدى التلاميذ.

- اقترح أحد المحكمين أن تكون لغة المقياس أقرب إلى العامية المحلية، ومن ثم حاول الباحث توضيح وتبسيط البنود أكثر وتم عرضها بعد ذلك على بعض معلمي اللغة العربية الذين

يدرسون صف السادس الابتدائي وأقروا بمناسبة لغة المقياس لعمر تلاميذ الصف السادس وأن معظم الألفاظ الموجودة في المقياس هي في متناول التلاميذ وأنه قد سبق وأن خبروها من قبلً.

- رأى بعض المحكمين أن تكون الجمل عامة وليست خاصة، فمثلا، البند(٥) ينص على ما يلي: "عند ما أرسب في مادة الرياضيات في نهاية العام فإني ..."، فاقترح البعض عدم تحديد مادة بعينها، ولكن الباحث يرى أن العبارة أو البند كلما كان محدداً أكثر يستجيب له التلميذ بصورة أكبر، لأنه عندما لا تحدد مادة بعينها فلن يتفاعل التلميذ مع البند بقوة، ورغم ذلك حاول الباحث تغيير البند قليلاً كالتالي: "عند ما أرسب في مادة ما(كالرياضيات أو اللغة الإنجليزية مثلاً) في نهاية العام فإني ...".

- فضل بعض المحكمين ألا تكون الجمل قاطعة واستخدام لغة الاحتمالات، فمثلاً، البند(٨) ينص على: "غداً ستجرى لي عملية جراحية في المستشفى لذلك فإنني..."، فاقترح بعض المحكمين تغيير كلمة غداً، فقام الباحث بصياغة البند كالتالي: "عند ما تجرى لي عملية جراحية مثلاً في المستشفى فإني أصبح...".

- أشار أحد المحكمين إلى أهمية التفكير ملياً في مدلول كل خانة(خيار: أ/ب/ج/د) وتحقيق التجانس بين الخيارات بحيث يكون محتوى الاستجابة(الموضوع الذي تدور حوله الاستجابة) واحداً(مشتركاً) بين الخيارات حتى تسهل مقارنة استجابات الطلبة وتحليلها فيما بعد، ويعتبر الباحث أن هذه الإشارة من قبل أحد المحكمين هامة جداً، وهذا ما حدا بالباحث لمراجعة الاستجابات في البعدين الأول والثاني والتأكد من تحقيقهم للتجانس وهو متحقق في غالبية البنود فيما عدا البند(١) الذي ينص على: عند ما يكون لدي اختبار غداً فإني:

أ	ب	ج	د
أقلق كثيراً و لا أرغب في التحدث مع أحد وأظل خائفاً	أقلق لكن أذاكر و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أقلق وأذاكر و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أقلق وأذاكر واستعد جيداً للاختبار وواثق من إجابتي الاختبار

فممارسة الأعمال اليومية يجب أن يشار إليها في كل البنود، وعليه تم تغيير الاستجابة(أ) التي تنص على: "أقلق كثيراً و لا أرغب في التحدث مع أحد وأظل خائفاً"، إلى "أقلق كثيراً ولا أذاكر ولا أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية".

- يوجد بند رقم(٧) في البعد الثاني(التكيف السلوكي) ينص على: "إذا قام أخي الصغير بتكسير لعبتي فإني ..."، فعقب أحد المحكمين قائلاً: ولكن هل يوجد طفل عمره (١٢) عاماً يهتم بالألعاب التي تتكسر، فيرى الباحث أنه توجد عدة شواهد لا تؤيد هذا الرأي، فالطفل في هذا العمر بخاصة في هذا العصر الذي يعتبر عصر التقنيات يمتلك فيه الكثير من الألعاب الإلكترونية الذهنية كـ gameboy، playstation، atary، وغير ذلك من الألعاب، وهو في هذا العمر يتعلق بهذه الألعاب تعلقاً شديداً لدرجة قد تؤدي إلى إهمال دراسته وتدهورعلاقته

مع أسرته وأقرانه بسبب هذه الألعاب، إضافة إلى أن هذا الموقف عادةً ما يحدث ويتكرر بين الأطفال في هذا العمر، لذا أبقى الباحث هذا البند ضمن البعد الثاني من قائمة التفكير البنائي.

- عند ما يقرأ التلميذ العبارة أو البند في الأبعاد من الثالث إلى السادس (التفكير التصنيفي، التفكير الشخصي الخرافي، التفكير الخفي(القاصر)، التفاؤل الساذج) عليه أن يختار مدى انطباق العبارة عليه ضمن (٤) خيارات هي: (خاطئة تماماً، خاطئة، صحيحة، صحيحة تماماً)، فرأى أحد المحكمين أن تبديل الاستجابات إلى (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) ربما يفهما التلاميذ بصورة أسرع ولن يكون فيها لبس، إضافة إلى أن التلاميذ اعتادوا على الاستجابات المقترحة هذه، وحسماً لهذا الأمر جرب الباحث الاستجابتين على عينة بسيطة (١٠) تلاميذ وأتضح من خلال هذه التجربة أن تفضيل التلاميذ الاستجابات الثانية والتي هي(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) إذ يرون أن فهمها أسهل من الاستجابات(خاطئة تماماً، خاطئة، صحيحة، صحيحة تماماً)، لذا قام الباحث بتغيير الاستجابات إلى(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).

- رأى أحد المحكمين أن بعض الألفاظ في بعد التكيف العاطفي هي سلوكية ويجب أن تستبدل بألفاظ عاطفية أو ذات صبغة انفعالية، وهي موجودة فقط في البند رقم(١) كانت العبارة في الاستجابة الأولى(أ) هي: "أقلق كثيراً ولا أرغب في التحدث مع أحد وأظل خائفاً"، فصاغها الباحث كالتالي: "أشعر بالقلق بدرجة مرتفعة وأشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين"، وتم تغيير بقية الاستجابات الثلاث بنفس الطريقة.

- وإلحاقاً بالملاحظة السالفة الذكر، فإن المحكم الفاضل يرى أن مفتاح بعض الجمل في البعد الثاني وهو التكيف السلوكي جاءت انفعالية بدل أن تكون سلوكية، وهي موجودة فقط في البند رقم(٧) من البعد الثاني الذي ينص على: " إذا قام أخي الصغير بتكسير لعبتي(مثلاً gameboy, playstation,...) أو أي لعبة لدي فإني...": كانت الاستجابة الأولى(أ) هي "أغضب عليه لأنها ليست أول مرة، و لا أتحدث مع أحد و لا أرغب في الخروج من المنزل لزيارة أصدقائي" ، فحتى تكون الجملة ذات صبغة سلوكية صاغها الباحث كالتالي: "أضربه لأنها ليست أول مرة، و لا أتحدث مع أحد و لا أرغب في الخروج من المنزل لزيارة أصدقائي"، وعليه فقد تم تغيير بقية الاستجابة الثلاث بنفس الطريقة.

- وبعد الملاحظات التي أبداها السادة المحكمين قام الباحث بتغيير بعض البنود بحسب هذه الملاحظات.

جدول(١٢) يوضح استجابة المحكمين على أبعاد وبنود قائمة التفكير البنائي

البعد	المواقف	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق
التكيف العاطفي	١	١٢	%١٠٠
	٢	١٢	%١٠٠
	٣	١٢	%١٠٠
	٤	١٢	%١٠٠
	٥	١١	%٩١
	٦	١٢	%١٠٠
التكيف السلوكي	٧	١٢	%١٠٠

	٨	١٢	%١٠٠
	٩	١٢	%١٠٠
	١٠	١٢	%١٠٠
	١١	١٢	%١٠٠
	١٢	١٢	%١٠٠
التفكير التصنيفي	١٣	١٢	%١٠٠
	١٤	١٢	%١٠٠
	١٥	١٢	%١٠٠
	١٦	١٢	%١٠٠
	١٧	١٢	%١٠٠
	١٨	١٢	%١٠٠
التفكير الخرافي الشخصي	١٩	١٢	%١٠٠
	٢٠	١٢	%١٠٠
	٢١	١٢	%١٠٠
	٢٢	١٢	%١٠٠
	٢٣	١٢	%١٠٠
	٢٤	١٢	%١٠٠
التفكير القاصر	٢٥	١٢	%١٠٠
	٢٦	١٢	%١٠٠
	٢٧	١٢	%١٠٠
	٢٨	١٢	%١٠٠
	٢٩	١٢	%١٠٠
	٣٠	١٢	%١٠٠
التفاؤل الساذج	٣١	١٢	%١٠٠
	٣٢	١٢	%١٠٠
	٣٣	١٢	%١٠٠
	٣٤	١٢	%١٠٠
	٣٥	١٢	%١٠٠
	٣٦	١٢	%١٠٠

٢) صدق مفردات المقياس

تم التحقق من معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بند مع البعد الذي ينتمي إليه، ويمكن أن يعد الارتباط بين البند والدرجة الكلية دليلا على صدق البنود،

جدول(١٣)معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية و درجة البند والبعد الذي ينتمي إليه لقائمة التفكير البنائي

رقم البند	مع البعد	مع الدرجة الكلية	رقم البند	مع البعد	مع الدرجة الكلية
١	٠,٦١٠	٠,٦٦٨	١٩	٠,٧٥٨	٠,٥٤٥
٢	٠,٢٤٨	٠,٤٩١	٢٠	٠,٢٨٩	٠,٤٩١
٣	٠,٣٨٣	٠,٦١٧	٢١	٠,٧٥٢	٠,٥٧٢
٤	٠,٥٤٢	٠,٦١٥	٢٢	٠,٣٣٩	٠,٦٥٩
٥	٠,٥١٧	٠,٦٦٠	٢٣	٠,٥٦٣	٠,٦٧١

٦	٠,٥٦٤	٠,٦٣٩	٢٤	٠,٦٨٧	٠,٥٨٩
٧	٠,٣٥٨	٠,٧٣٧	٢٥	٠,٤٨٨	٠,٥٣٠
٨	٠,١١٢	٠,٦٢٣	٢٦	٠,٨٩١	٠,٦٤٩
٩	٠,٣٠٥	٠,٦٤٦	٢٧	٠,٥٢٧	٠,٦١١
١٠	٠,٣٦٠	٠,٦١٨	٢٨	٠,٤٤٧	٠,٥٣٢
١١	٠,٢٧٥	٠,٦٠١	٢٩	٠,٦٤١	٠,٥٨٩
١٢	٠,٢٨٢	٠,٥٤٢	٣٠	٠,٧٩٦	٠,٦٤١
١٣	٠,٧٠٤	٠,٦١٥	٣١	٠,٤٩٦	٠,٧٣٣
١٤	٠,٤٨٧	٠,٧٩٧	٣٢	٠,٦٦٢	٠,٦٣٩
١٥	٠,٥١٠	٠,٦٠٥	٣٣	٠,٦٨٩	٠,٧١٦
١٦	٠,٦٠٧	٠,٦٣٨	٣٤	٠,٥٦٤	٠,٧١٩
١٧	٠,٦٨٣	٠,٦٥٧	٣٥	٠,٥٦٥	٠,٥٦٥
١٨	٠,٤٨٩	٠,٦٩٨	٣٦	٠,٧٤٨	٠,٦٩٢

٣) الصدق العاملي(البناء العاملي للمقياس)

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين(٣٦) بنداً حيث ن= (١٧٥) ، وحللت عاملياً بطريقة هويتلنج (المكونات الأساسية Principal Components) لتناسبها مع طبيعة الدراسة بوصفها محاولة لاستكشاف مكونات التفكير البنائي، وقد استخدم محك الجذر الكامن واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها ومحك التشبع الجوهري للبند بالعامل (٠,٣ ≤)، وبذلك تم استخراج (١٤) عاملاً من الدرجة الأولى، حيث تم حذف عامل واحد هو الثاني عشر لأنه لم يتشبع عليه إلا بندين من بنود المقياس"من المتفق عليه بين المتخصصين أن العامل الواحد لا يتحدد إلا بثلاثة متغيرات على الأقل، فمن مظاهر القصور في تفسير العوامل المستخلصة تحديد هوية العامل بناء على تشبع متغير واحد فقط عليه"(أندروكومري،٢٠٠٨م).

وبسبب كثافة العوامل، حيث " إن العينة التي تجرى عليها الدراسة لها تأثير هام على نتائج التحليل العاملي. فمثلاً إذا أعطينا مجموعة من اختبارات القدرات لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم من ٨-١٤سنة، فإننا نستخلص عدداً ضخماً من العوامل العامة"(أندروكومري،٢٠٠٨م).

وقد تشبعت جميع عوامل الدرجة الأولى على العامل الأول من الدرجة الثانية الذي استأثر بـــ ٤١,٨٧٩% من التباين، حيث يعتبر البند جوهرياً إذا كان معامل تشبعه(٠,٣ ≤) ، ولأن تشبع العامل الأول من الدرجة الثانية يساوي ثلاثة أمثال تشبع العامل الثاني من الدرجة الثانية تقريباً (العامل الأول تشبعه = ٤١,٨٧٩، العامل الثاني تشبعه = ١٥,٩٠٢). ووفقاً للاعتبارين السابقين فإنه بالإمكان تسمية العامل الأول من الدرجة الثانية بالتفكير البنائي.

ويوجد في ملاحق الدراسة التحليل العاملي من الدرجة الأولى لقائمة التفكير البنائي.

جدول(١٤) مصفوفة تشبعات بنود مقياس التفكير البنائي وفقاً للتحليل العاملي من الدرجة الثانية

أرقام العوامل من الدرجة الأولى	تشبعات العامل الأول من الدرجة الثانية	تشبعات العامل الثاني من الدرجة الثانية	تشبعات العامل الثالث من الدرجة الثانية
١	٠,٨٥١		
٢	٠,٧٧١		٠,٣٦١
٣	٠,٦١٢	٠,٣١٧	
٤	٠,٥١٠	٠,٦٤٨	
٥	٠,٦٠١	٠,٥٥٣	
٦	٠,٦٥٦	٠,٣٣٧	-٠,٤٩٣
٧	٠,٦٤٤	٠,٣٢٢	-٠,٣٤٧
٨	٠,٦٥٣		
٩	٠,٥١٦	٠,٣١٤	٠,٤٤٤
١٠	٠,٥٦١		
١١	٠,٦٣١		
١٢	٠,٦٩٣	٠,٥٨٨	
١٣	٠,٦٩٣	٠,٥٨٨	
القيمة المميزة	٥,٤٤٤	٢,٠٦٧	١,٠٣٠
التباين المفسرة بكل عامل%	٤١,٨٧٩	١٥,٩٠٢	٧,٩٢٠
نسبة التباين الكلي المفسر بالمقياس	٦٥,٧٠٢		

أ-٤: مقياس الذكاء الوجداني

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني المصور في رسالته للماجستير بطريقة ألفا كرونباخ بعد التطبيق الاستطلاعي والأساسي، علماً بأن الباحث قام باستخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في تطبيقاته المبدئية التي كان الهدف منها التجريب الأولي، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٢)، أما ثبات المقياس بعد التطبيق النهائي فقد بلغ (٠,٦٦).

واستخدم الباحث أكثر من طريقة للتحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني المصور، فقد تم تقييم صدق المحتوى، والصدق العاملي، وصدق الارتباط بين كل بعد رئيسي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، ومن خلال الخصائص السيكومترية التي تميز بها المقياس استنتج الباحث اتساق مقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال، ومؤشر على أن هذا المقياس يقيس قدرة واحدة هي الذكاء الوجداني، وهذا مؤشر على صدق البناء. وقد قام الباحث بحساب معامل التمييز ومعامل الصعوبة لبنود المقياس.

ب – الأساس النظري للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة:

ب-١ الأساس النظري للبرنامج:

استند الباحث في بناءه للبرنامج على نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الوجداني، والتي تنظر إلى الذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات العقلية، والتي تتضمن أربعة أبعاد (إدراك الوجدان- استخدام الوجدان لتيسير التفكير- فهم الوجدان- إدارة الوجدان).

ب-٢ مقدمة:

أصبحت الحاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى للبرامج التدريبية التي تخاطب الوجدان .... وهذا ما دعا الباحث إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية لمواجهة المشكلات اليومية التي تؤثر على تحصيلهم الدراسي وعلى نفسيتهم، وقد حاول الباحث توظيف بعض النظريات النفسية في بناء بعض مواقف البرنامج كالنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية والنظرية السلوكية بشرط انتماء هذه المواقف إلى الإطار النظري الذي تبناه وهو نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الوجداني، لذا يعد البرنامج التدريبي المصمم في هذه الدراسة من الأدوات الأساسية التي تم إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وهو برنامج يشتمل على عدد من العناصر التي يجب مراعاتها عند تصميم البرنامج من أهمها:

- تحديد الأهداف الخاصة بالبرنامج.
- تحديد العينة المستهدفة من البرنامج.
- تحديد الإطار النظري الذي يستند إليه البرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج من الأنشطة والمواقف.
- تحديد الاستراتيجيات والتقنيات لتقديم البرنامج.
- تحديد الفترة الزمنية للبرنامج.
- تحديد أساليب تقويم البرنامج.

فالذكاء الوجداني طبقاً لنموذج القدرة عبارة عن أربعة أبعاد (إدراك الوجدان- استخدام الوجدان لتيسير التفكير- فهم الوجدان- إدارة الوجدان)، ومن الملاحظ أن هذه الأبعاد يمكن تحسين الأداء عليها، وذلك بإثراء وتدريب الجزء المتعلم من كل بعد كما قال ماير، فمثلاً "إدراك الوجدان" يمكن أن يحسن عن طريق زيادة انتباه الفرد وزيادة خبراته الوجدانية بملامح الوجوه، أو بأحداث القصص الوجدانية المختلفة. أما "استخدام الوجدان لتحسين التفكير" فيمكن تحسينه أيضاً، فإذا أخفق فرد ما في موقف وجداني، وذلك لأنه استخدم وجداناً غير مناسب في هذا الموقف، وبناءً عليه نجده قد فكر بطريقة غير سليمة، وبالتالي اتخذ قراراً غير سليم، ثم تلقى هذا الفرد تغذية راجعة عن خطأه في هذا الموقف، إذ من المتوقع بعد ذلك في موقف آخر مشابه أن يحسن اختيار وجدانه الذي يساعده على اتخاذ قرار سليم. أما "فهم الوجدان" فهو بعد معرفي بدرجة كبيرة، وبالتالي يمكن تنميته عن طريق زيادة تحصيل الفرد من المعلومات والمعارف المتعلقة بأسماء الوجدانات وأسباب حدوثها وتطورها. أما عن "إدارة

الوجدان" فهذا البعد يرتبط ببقاء الفرد منفتحاً على وجداناته، سواء السلبية منها أو الإيجابية، والتعامل معها بتطبيق الثلاثة أبعاد السابقة على هذه الوجدانات للوصول لتصرف واع يضمن المحافظة على وجدان الفرد الإيجابي والتخلص من وجدانه السلبي. (آمال منسي،٢٠٠٦م).

ب-٣ مفهوم البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة

هو عبارة عن برنامج تدريبي مستند على نظرية ماير وسالوفي للذكاء الوجداني والتي تنظر إلى الذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات الذهنية، تم بناؤه خصيصاً لأغراض هذه الدراسة بهدف استقصاء أثره في تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تم القيام بمراجعة شاملة للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

ب-٤هدف البرنامج التدريبي

الهدف العام لهذا البرنامج هو تنمية قدرات الذكاء الوجداني وفق نظرية ماير وسالوفي للأطفال بأبعاده الأربعة الرئيسية، والتي هي (إدراك الانفعال والتعبير عنه وتقويمه، التيسير الانفعالي للتفكير أو توظيف العواطف، فهم الوجدان، إدارة الانفعالات)، وأبعاده الفرعية والتي هي(إدراك انفعالات الذات من خلال الوجوه، إدراك انفعالات الآخرين من خلال الوجوه، التعاطف، التيسير الانفعالي للتفكير، إدراك التحولات بين الانفعالات، التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف، إدارة انفعالات الذات، إدارة انفعالات الآخرين).

ويمكن صياغة الأهداف الأكثر تحديداً فيما يلي:

١- تنمية القدرة على إدراك وتقييم الانفعال والتعبير عنه، وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

أ.أن يدرك الطفل مشاعره الخاصة وأسباب هذه المشاعر، ويستطيع التعبير عنها.

ب.أن يدرك الطفل مشاعر صديقه أو زميله في الصف وأسباب هذه المشاعر، ويستطيع التعبير عنها.

ج.أن يكتسب الطفل مهارة التعاطف مع الآخرين.

٢- أن يستطيع الطفل توظيف انفعالاته في تحسين تفكيره.

٣- تنمية القدرة على فهم الانفعالات، وتنبثق عنه الأهداف التالية:

أ.أن يدرك الطفل التحولات بين الانفعالات.

ب.أن يميز الطفل بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف.

٤- تنمية القدرة على إدارة الانفعالات، وتنبثق عنه الأهداف التالية:

أ.أن يضبط ويدير الطفل انفعالاته الذاتية.

ب.أن يستطيع الطفل حل الصراع والخلاف فيما بين زملائه.

٥- قياس اثر البرنامج على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي.

ب-٥ أسس ومفاهيم بناء البرنامج التدريبي(فلسفة بناء البرنامج)

- تم بناء البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني بالنظر له كمجموعة من القدرات المعرفية التي تعمل في مجال الوجدان ويمكن تنميتها.
- تم اختيار المواقف القريبة من بيئة التلميذ المستهدف والتي يواجهها بصورة يومية، والتي تستثير دافعيته وتلبي ميوله.
- إن الذكاء الوجداني يمكن تنميته في جميع مراحل العمر، ويرى جولمان أن الذكاء الوجداني بعكس الذكاء العقلي يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للطالب، ولكن التدخل يكون أفضل في مرحلة الطفولة، وأن مهارات الذكاء الوجداني تزداد مع التدريب، لذا اختار الباحث مرحلة الطفولة لأنها أكثر استجابة للتغيرات بخاصة في المجال الوجداني.
- يرى الباحث أن ما يساعد على استيعاب التلميذ وفهمه للدروس والموضوعات هو التنوع في استراتيجيات التدريس، فقام الباحث بتحديد عدة استراتيجيات تدريس مناسبة لكل جلسة تعليمية بما يحقق هدف الجلسة.
- تم تصميم القصص والمواقف التي تمثل نماذج إيجابية وتشجع الطفل على التمثل ببطل القصة، وتساعد هذه القصص على التفكير الواقعي والتأقلم والتكيف وحل المشكلات والتعبير الوجداني" وتعد القصص ذات تأثير كبير خاصة على طريقة تفكير أطفالنا وتصرفهم، لأن الأطفال يحبون أن يقرؤوا القصص ويكررون قراءتها مرة تلو الأخرى. إن هذا التكرار الممتزج بتصورات الأطفال- مضافاً إليه وجود الوالدين الذي لا يقدر بثمن- يجعل القصص أحد أفضل الطرق للتأثير على تفكيرهم (شابيرو،٢٠٠٥م)، ومن ضمن المواقف هو الطلب من التلميذ سرد بعض القصص، "وتتوفر للطفل من – خلال سرد قصته – الفرصة المناسبة لاكتساب الفهم المعرفي وإدراك الأحداث والقضايا والمشاكل المرتبطة به بصورة واضحة، هذا بالإضافة إلى ما يوفره ذلك السرد من فرصة أمام الطفل للتعبير عن المشاعر المؤلمة، ويمكنه من السيطرة على قلقه واضطراباته الانفعالية الأخرى بصورة أكثر إيجابية، حيث يصبح الطفل منخرطاً في الخبرة العلاجية بصفته الشخصية، ويزداد توقعه لحدوث التغير النفسي البينشخصي عقب نجاحه في التعامل مع تلك المشاعر المؤلمة لديه. (كاترين جيلدرد و دافيد جيلدرد، ٢٠٠٥م).
- بحوث الدماغ والتي منها مفهوم بلاستيكية المخ والذي قدمه "دياموند" حيث يشير إلى قابلية الدماغ للتشكيل، ويعني أن المخ البشري طيع وقابل للتشكيل. فهندسة المخ المركبة والمعقدة على درجة عالية من التطويع الذاتي بحيث يغير بناءه الذي تشكل من خلال خبرات الطفولة وخلال مراحل الحياة. إن هذه الإمكانية في النمو هي التي تمكن الإنسان من مواصلة التعلم والتكيف.(محمد رزق،٢٠٠٧م) بالإضافة إلى استنتاج مفاده أن بعض الخصال العقلية قابلة للتمركز في مناطق محددة بالدماغ، أو

التمركز في مجموعة من المناطق في الدماغ، ومن هذه الخصال عمليات التحكم في الاستجابات الحركية، والأطراف الحسية، والإبصار وبعض المعالجات اللغوية، في حين أن هناك العديد من الوظائف الأخرى، وبصفة خاصة، العمليات المعرفية العليا من قبيل التذكر، الإدراك، التفكير وحل المشكلات التي تنقسم إلى وظائف فرعية تتوزع على كل مناطق وأجزاء الدماغ. (سولسو، ٢٠٠٠م) وكمثال على توظيف هذا المفهوم تضمن البرنامج عدة أسئلة منها السؤال الثامن في الدرس الثالث عشر والذي ينص على: ساعد تيمور على تحويل انفعالاته السلبية إلى انفعالات إيجابية من خلال اختيارك الطريقة المناسبة.

- نظرية فيجوتسكي في بناء المعرفة والتي ساهمت في تنمية مفهوم تنمية الإمكانات البشرية، ومفهوم الحيز الممكن والذي يرى أن تقدير الوظائف العقلية لا يقتصر على ما تم تحقيقه فعلاً. (محمد رزق٢٠٠٧م) ويقصد بالحيز الممكن: مدى المهام المعقدة التي يصعب على الطفل بمفرده القيام ببعضها دون وسيط هو المعلم أو الأب من خلال التشجيع والتوجيه.
- تم تصميم بعض المواقف بطريقة الحديث مع النفس وهو ما يسمى بمخاطبة الذات، حيث أن الأفكار تؤثر على المشاعر والسلوك وبالتالي يحدث لها تغيير، وأوضح ميشنباوم أهمية الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية (حديث الذات) والتخيل في علاج الضغوط حيث يلعب حديث الذات دوراً في تغيير الوجدان والتفكير والسلوك من خلال التأثير على عمليات الانتباه والتقدير التي يجريها الفرد حول الموقف الضاغط، كما أكد على أننا إذا كنا بصدد إحداث تغيير في السلوك فإن علينا أن نفكر قبل أن نتعرف، ومثل هذا التفكير (وهو نتيجة لحدث داخلي) يقلل من تلقائية السلوك غير المتوافق ويعطينا الأساس الذي نبني عليه سلوكاً جديداً متوافقاً. (هشام الخولي،٢٠٠٧)." يوصي العديد من الأطباء المعالجين باستخدام((محادثة النفس)) كطريقة لتعلم سلوكيات جديدة، وهناك بعض البرامج تستخدم التعليم الذاتي لتعليم الأطفال التخطيط للمستقبل والتحكم في أنماط السلوك التهورية، ويقوم أطباء معالجون آخرون بتعليم الأطفال التحدث إلى الذات، للتغلب على المشكلات التي ينتج عنها الضغوط، ولتقليل القلق". (شابيرو ،٢٠٠٥م).
- تمت الاستعانة بجهاز الحاسب الآلي لعرض البرنامج لشدة تعلق التلاميذ به من جهة وللفعالية والتقبل للدروس التي تعرض بواسطته من جهة أخرى، حيث أن الجيل الحالي مرتبط بالحاسب الآلي بصورة مذهلة في كل مكان في المنزل وفي العمل وفي المدرسة، حيث تقوم برامج الحاسب الآلي بتعليم مهارات الذكاء العاطفي عن طريق تنشيط الأجزاء العاطفية والفكرية للعقل. (شابيرو ،٢٠٠٥م).

- تم الأخذ في الاعتبار مبادئ نظرية التربية السيكولوجية المستوحاة من النظرية الإنسانية التي تنظر للإنسان باعتباره كائناً متميزاً يمكن تنمية إمكانياته وقدراته المختلفة، ويعد كارل روجز Carl Rogers أهم ممثلي النظرية الإنسانية، ويرى روجز بأن لدى كل إنسان قوة نمائية موجبة تدفع به نحو الأفضل. أي أن الإنسان يسعى إلى أعلى نمو وهو ما يسميه روجرز بتحقيق الذات. هذه القوة النمائية تتجه بالإنسان لكي يصل إلى أقصى نمو تسمح به قدراته في جوانب النمو المختلفة: الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، ومن ضمن المفاهيم التي تتبناها النظرية الإنسانية هي الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي والسلوك السوي والسلوك الإيجابي و... الخ. (نزبه عبدالقادر و صابر سعدي، ٢٠٠٨م) وتتضمن معظم المواقف التي صممها الباحث لقياس مهارات الذكاء الوجداني اعتبارات للنظرية الإنسانية، حيث تشجع الطفل على الارتقاء إلى الأفضل .
- النظرية السلوكية، ويستهدف الإرشاد السلوكي مساعدة الناس لكي يتعلموا كيفية حل مشكلات محددة تتعلق باستجاباتهم الانفعالية أو علاقاتهم الشخصية أو أساليبهم في اتخاذ القرار ويركزون على تحديد الهدف على نحو محدد قابل للقياس، ويعملون على قياس المستوى الحالي للسلوك لمعرفة حدوث تحسن في الاتجاه المرغوب مقارنة مع المستوى الحالي، ويتعلم الإنسان عندهم عن طرق الاقتران أو من خلال الثواب والعقاب. (نزبه عبدالقادر و صابر سعدي، ٢٠٠٨م)، و تتضمن بعض المواقف التي صممها الباحث لقياس مهارات الذكاء الوجداني اعتبارات للنظرية السلوكية، وكمثال على ذلك في الدرس التاسع، عند ما يطلب من التلميذ ذكر بعض الكلمات التي تنم عن تعاطفه مع الآخرين بالإضافة إلى تعزيزات المعلم عند ما يجيب التلاميذ.
- تم عرض البرنامج التدريبي باستخدام الصور والتقليل من الألفاظ قدر المستطاع لأن ذلك يتناسب مع السن المستهدف" أشار الكثير من الدراسات إلى أن ما يقرب من تسعين بالمائة من الارتباطات والاتصالات الانفعالية تتم بطريقة غير لفظية، ومثل هذه المهارة ترتفع بمستوى مقدرة الأفراد على فهم مشاعر الآخرين". (سعاد جبر سعيد، ٢٠٠٧م)
- إن الذكاء الوجداني يمكن تنميته خلال مراحل التعليم المختلفة ويرتفع مستوى الذكاء الوجداني نتيجة زيادة السن والخبرة، حيث أن الذكاء العاطفي أقل درجة من حيث الوراثة الجينية من معدل الذكاء، مما يعطي فرصة للوالدين والمربين في أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته لتحديد فرص نجاح الأطفال في الحياة. (شابيرو،٢٠٠٥م)
- بني البرنامج استناداً إلى برنامج المنظمة التعاونية للتعلم الاجتماعي-الانفعالي(CASEL) الذي أسسه "دانيل جولمان وإلين روكفلر جروالد" للتعلم

الاجتماعي-الانفعالي والذي طبق في المدارس لمواجهة الأزمات ولتحسين مهارة الحياة والوقاية من المشاكل السلوكية وإرشادات لحل الصراعات التي تتكرر في المدارس.

- يمكن للمدرسة أن تساهم في تنمية الذكاء الوجداني
- أن يكون للبرنامج وسائل تقويم مناسبة
- نظرية ألبرت إليس "Albert Ellis" العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لتعديل المعتقدات اللاعقلانية، وترى هذه النظرية أن اضطرابات الفرد الانفعالية والنفسية تعد إلى درجة كبيرة نتاج تفكيره بطريقة غير منطقية وغير عقلانية، وأنه يمكن أن يخلص نفسه من معظم تعاسته الانفعالية أو العقلية، ومن عدم فعاليته واضطرابه، إذا تعلم أن ينمي تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة وأن يخفض تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة ممكنة. (هشام الخولي، ٢٠٠٧م) و تتضمن بعض المواقف التي صممها الباحث لقياس مهارات الذكاء الوجداني اعتبارات لنظرية إليس حول المعتقدات والأفكار اللاعقلانية.
- استخدم في البرنامج مدخل كيلي James Kelly الاجتماعي التبيؤي Social-Ecological Approach لتنفيذ البرامج ولتحسين سلامة التلاميذ الاجتماعية والوجدانية. وفيما يلي مبادئ (كيلي) لتوجيه تطوير البرنامج. (محمد عبدالهادي،٢٠٠٦م):
  - الناس والمواقع والأحداث مصادر وموارد التنمية وتطوير البرنامج.
  - ينبغي تحديد الموارد والمصادر واستخدامها بعناية ودقة.
  - أكد على الخصائص المتسقة للناس والمواقع والأحداث.
  - المواجهة والتكيف هما الوسيلتان المسيطرتان للنمو والتغيير.
  - ينبغي أن تفهم الأحداث والعمليات النسقية.
  - انظر والتفت إلى كيفية حدوث التفاعل الدينامي بين الناس والأوضاع.
  - قيم كيف يتفاعل الناس والأوضاع(المواقع) والأحداث عبر الزمن.
  - تنجح البرامج مع تشكل العلاقات وتكونها.
  - التفت واهتم بأي آثار جانبية لترسيخ البرنامج.
  - تطوير وتنمية البرنامج عملية مرنة مرتجلة.
- نظرية بيك في العلاج المعرفي، حيث لاحظ بيك أن بعض المشاعر المضطربة تنشأ لبعض الأشخاص نتيجة لأخطاء في طريقة تفكيرهم تؤدي بهم إلى نتائج غير منطقية، وتظهر أخطاء التفكير على شكل تشويهات معرفية Cognitive Distortions، منها كل شيء أو لا شيء، التعميم الزائد، التصفية العقلية، التقليل من شأن الأحداث

الإيجابية، التضخيم والتقليل، و...الخ، وقام الباحث بتصميم مواقف تقيس مهارات الذكاء الوجداني تحوي تشويهات معرفية ضمن البرنامج التدريبي.

ب-٦معايير اختيار محتوى البرنامج:

- أن يحقق محتوى البرنامج الهدف الذي صمم من أجله.
- أن تتناسب الأنشطة والمواقف مع الخصائص النمائية للطفل.
- أن يقيس الموقف والنشاط البعد الذي ينتمي إليه.
- أن تكون الأنشطة والمواقف مما يواجه الطفل في هذا العمر، أي خبرات مرت عليه في حياته.
- أن تكون الأنشطة والمواقف مثيرة وجذابة للطفل.
- أن يقدم الموقف أو النشاط مصوراً.
- أن تكون الفترة الزمنية المخصصة للموقف أو النشاط مناسبة.
- أن تكون الأنشطة والمواقف مرنة، تقدم بصورة فردية أو جماعية.
- أن تكون الأنشطة والمواقف مشجعة للطفل للتعبير عن مشاعره وآراءه.
- أن تعرض المواقف بواسطة الحاسب الآلي.

ب-٧ إجراءات بناء البرنامج

- الإطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني.
- تحديد الخصائص النمائية لمرحله الطفولة المتأخرة المستهدفة من الدراسة.
- قام الباحث بتصميم استبانة موجهة للتلاميذ تتضمن عدة أسئلة تتطلب منهم ذكر بعض المواقف التي تبعث على انفعالات الحزن، الغضب، السعادة، الخوف.
- تحديد أهداف البرنامج التدريبي
- تحديد الإطار النظري أو الفلسفي لبناء البرنامج.
- تحديد الأنشطة والمواقف لتكوين البرنامج.
- تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتوصيل المعلومات للمشاركين.
- تحديد المدة المناسبة لتغطية محتوى البرنامج واختيار التوقيت المناسب.
- تحديد العينة المستهدفة من البرنامج

بناء البرنامج يحتاج إلى عدة مكونات منها: الاستراتيجيات- تحديد الأهداف التدريبية- المحتوى التدريبي- طرق التقويم، وفيما يلي توضيح لذلك:

ب-٨ مصادر بناء البرنامج

- الاستفادة من نموذج القدرة لتفسير الذكاء الوجداني وهو نموذج ماير وسالوفي الذي يؤكد على أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية في المجال الوجداني حيث تم بناء أنشطة ومحتوى البرنامج وفقاً لهذا النموذج.

- قام الباحث بالاطلاع على العديد من البرامج التدريبية العربية والأجنبية والتي تهدف لتنمية الذكاء الوجداني، منها كتاب كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي وهو دليل الآباء للذكاء العاطفي لشابيرو. Lawrence Shapiro
- استفاد الباحث من الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني في بناء البرنامج التدريبي.
- قام الباحث بالاستعانة بكتاب التفكير الوجداني لميشيل كراف، حيث يحتوي الكتاب على أربع استراتيجيات لتنمية الذكاء الوجداني، وكل إستراتيجية من هذه الاستراتيجيات تنمي مهارة من مهارات الذكاء الوجداني منها: مهارات الوعي بالذات، مهارة التفكير المتفائل، مهارات الاجتماعية، مهارات التحكم الوجداني. وتحتوي كل مهارة من هذه المهارات على عدد من التدريبات المختلفة التي تنمي هذه المهارة باستراتيجيات مختلفة.
- قام الباحث بالإطلاع على بعض الكتب للأخصائية جيل لندنفليد Gael Lindenfield(2004)، منها كتاب تحفيز الذات وكتاب الثقة العاطفية، حيث تقدم هذه الكتب بعض البرامج التدريبية لمساعدة الآخرين على تنمية مهاراتهم الوجدانية.
- اطلع الباحث على كتاب جولمان "الذكاء الوجداني" حيث يحتوي الكتاب على بعض المعلومات والتدريبات التي تنمي مهارات الذكاء الوجداني.
- من ضمن الكتب المهمة التي استعان بها الباحث لتصميم المواقف والأحداث كتاب الإرشاد النفسي للأطفال"منظور تطبيقي"، من تأليف كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد، ترجمة سميرة أبو الحسن، ويضم الكتاب تدريبات مصورة عن تقدير الذات.
- قام الباحث بالإطلاع على المنهج التربوي العاطفي للمراهقين تحت مسمى" الحث على: التفكير، الشعور العاطفي، التربية والسلوك الاجتماعي للكاتب آن فرنون، ويتكون الكتاب من جزأين، حيث يحتوي على عدة مهارات منها: قبول الذات، اتخاذ القرار، حل المشكلات، العلاقة بين الأشخاص، وتم تصميم التدريبات بطريقة ذكر الهدف، المواد المستعملة، الخطوات، المناقشة.
- من ضمن المراجع المهمة لبناء البرنامج ثلاثة كتب في الذكاء الوجداني، الأول لعثمان الخضر بعنوان: الذكاء الوجداني (إعادة صياغة مفهوم الذكاء)، والثاني لمحمد عبدالهادي بعنوان تنمية الذكاء العاطفي(مشاغل تدريبية)، والثالث لسعاد جبر بعنوان الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة.
- الدراسة التمهيدية التي قام بها الباحث واستهدفت التعرف على الأنشطة والمواقف التي تبعث على الانفعال عند التلاميذ، وكذلك مواقف الصراع والنزاع التي واجهت التلميذ، حيث قام الباحث بتصميم استبانة تحتوي على بعض الأسئلة تطلب من التلميذ الإجابة عليها.

- قام الباحث باستطلاع آراء عينة من أولياء الأمور والمعلمين عن بعض المواقف التي يغضب أو يحزن أو يخاف أو يفرح فيها الأطفال، كما تم الطلب منهم استعراض بعض مواقف الصراع والنزاع التي تحدث بين الأبناء وكيفية التعامل معها.
- قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية لمحتوى البرنامج لكي يتأكد من فهم المشاركين لهذه المادة واستيعابهم لها.

ب-٩ تحكيم البرنامج:

- بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الذكاء الوجداني وتحديداً نظرية ماير وسالوفي والتي تسمى بنموذج القدرة، تم بناء وتصميم مواقف وأنشطة البرنامج وفق الأبعاد الأربعة الرئيسية لماير وسالوفي، وقام الباحث بتحديد بعض المفاهيم والأسس لبناء البرنامج، كما تم تحديد الأهداف المراد تحقيقها، والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.

- - بعد بناء البرنامج التدريبي بصورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين والمهتمين(والذين بلغ عددهم (١٢) محكماً) بموضوع الدراسة لمعرفة مدى تحقق البرنامج للهدف الذي وضع له(صدق البرنامج) وللتأكد من الأمور التفصيلية الآتية:-

- مدى استناد البرنامج التدريبي إلى نظرية ماير وسالوفي.
- مدى ملائمة الأهداف الخاصة لكل جلسة.
- مدى مناسبة الأنشطة والمواقف للفئة المستهدفة.
- مدى ملائمة الاستراتيجيات لكل جلسة.
- مدى كفاية عدد الجلسات لكل بعد فرعي ورئيسي في البرنامج.
- مدى تحقيق البرنامج للغرض المنشود منه.
- مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.
- مدى استناد الموقف للبعد المدرج فيه.

يتكون برنامج الذكاء الوجداني المصور من جلسة تعريفية وجلسة تمهيدية و(١٤) جلسة أساسية بعضها يستغرق حصة مدتها(٥٠) دقيقة، بينما يستغرق البعض الآخر حصتين، فقام الباحث بتصميم استمارة عامة في مقدمة البرنامج تشرح الأبعاد الفرعية للبرنامج والتي هي(٨) أبعاد، وقبل كل درس صمم الباحث استمارة تتضمن الأهداف الإجرائية والاستراتيجيات التدريسية، ورقم واسم البعد وعنوان الدرس ووصف البعد، وفي نهاية الاستمارة قام الباحث بتصميم قائمة تتضمن جميع أسئلة الدرس وطلب من المختصين الحكم عليها من حيث:

- مدى قياس السؤال للبعد المدرج ضمنه.
- مدى كون الموقف مألوفًا وشائعًا بين التلاميذ.
- مدى تناسب صياغة اللغة مع سن التلميذ.
- مدى مناسبة الصور الموجودة في السؤال ومدى تعبيرها عن السؤال أو الموقف.

- وجود ملاحظات إضافية.

يرى كل المحكمين أن جميع المعايير السابقة قد تحققت في البرنامج، لذا نال البرنامج وفكرته استحسان المحكمين، وقد اتفق المحكمون على صلاحية جميع الأنشطة والمواقف المتضمنة في البرنامج ما عدا أحدهم الذي اقترح حذف سؤال واحد فقط يتعلق بمشاهدة المسلسلات والأفلام، لذا كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين عالية جداً وهي نسبة تعبر عن صدق البرنامج حيث أن عدد المحكمين بلغ (١٢) محكماً، ولأن البرنامج مدعم بالصور فقد طرح بعض المحكمين ملاحظات وإشارات تفصيلية أغلبها يتعلق بالصور استفاد منها الباحث في تحسين برنامجه، ويعتبر الباحث بأن جميع ملاحظات ومقترحات المحكمين ذات قيمة علمية لا يفرط بها، لذا فيما يلي كل التعقيبات التي كتبت عن البرنامج بالإضافة إلى المناقشة والمبررات لدى الباحث على هذه التعقيبات:

– أشار بعض المحكمين الأفاضل إلى أن بعض الصور غير واضحة المعالم من حيث التعبير عن الانفعال، وسعى الباحث إلى تغيير تلك الصور إلى صور واضحة وضوحاً لا لبس فيه.

– قام الباحث بعنونة كل درس باسم غير مألوف في المجتمع المحلي(طرطوس، سرور، و...) وخلال كل سؤال تعرض صورة، فمثلاً، في الدرس الأول: شرشور والحزن، فيوجد في هذا الدرس(١١) سؤالاً، وفي كل سؤال تختلف الصورة عن السؤال الآخر والباحث على علم بهذا الأمر لأنه يوجد صعوبة في إيجاد صورة لنفس الشخص بعدة انفعالات ولأن الدروس تعرض ببرنامج العروض التقديمية *"Powerpoint"* فكل سؤال سيعرض كشريحة منفصلة، ولن يؤثر ذلك على المفاهيم التي يسعى الباحث إلى توصيلها إلى المستهدفين من البرنامج، فبرنامج العروض التقديمية *"Powerpoint"* لديه إمكانات كبيرة بحيث أن كل شريحة فيه عبارة عن درس يتضمن مفهوماً ما وبالتالي فإن اختلاف الصور في الدرس الواحد لن يؤثر على الهدف الذي صمم من أجله البرنامج.

– قام الباحث بعنونة كل درس باسم غير مألوف في المجتمع المحلي(طرطوس، سرور، و...) وابتعد عن الأسماء المألوفة، والهدف من ذلك هو سعي الباحث لزيادة نقاط الجذب والاستقطاب لدى التلاميذ المستهدفين من البرنامج، بالإضافة إلى أن هذه الأسماء قد لا تكون غريبة على التلاميذ في هذا العمر لأن ما يشاهدونه في التلفزيون من رسوم متحركة قد تتشابه مع بعض الأسماء التي تبناها الباحث في برنامجه، لذا يرى الباحث أن تثبيت هذه الأسماء سيسهم في تفاعل التلاميذ مع البرنامج والاقتداء ببعض شخصياته، وهذا الأمر بحد ذاته يعتبر إيجابية بحق للبرنامج، إلا أنه أشار بعض المحكمين إلى تناقض في اسم واحد وهو"سرور" فقد قام الباحث بعنونة الدرس السادس في بعد إدراك انفعالات الآخرين في حالة الغضب بعنوان " سرور والغضب" فتساءلوا كيف يكون اسمه سرور وهو غضبان، والباحث يتساءل هل سميت الأسماء على المسميات فالواقع والمنطق يتعارض مع ما طرحه المحكمين الأفاضل في هذا الشأن، فكم من اسم يغاير مسماه فيسمى الشخص جميل وقد لا يمتلك أدنى مقومات الجمال،

وتسمى الفتاة سميحة وهي ابعد ما تكون من السماحة وهكذا، بالإضافة أن "سرور" اسم إنسان فيعني أنه لديه مشاعر مختلفة من خوف وغضب وحزن، لذا يرى الباحث أنه لا يوجد تعارض بين الاسم والشعور أياً كان.

– صمم الباحث كل درس بطريقة كتابة عنوان الدرس والذي يتضمن اسم شخصية كرتونية ومفهوم عام يسعى الباحث لتوصيله للمستهدفين من البرنامج، بالإضافة إلى كتابة موضوع الدرس الذي يمثل البعد الفرعي المراد عرضه على التلاميذ المستهدفين، وقد نعتبر عنوان الدرس هو الهدف العام وموضوع الدرس هو الهدف الإجرائي، فمثلاً، الدرس الأول: شرشور والحزن، والموضوع: إدراك انفعالات الذات في حالة(الحزن)، ومقدمة الدرس عادة تكون عرض صورة تظهر انفعال ما، في مثالنا هذا صورة تعبر عن انفعال الحزن، فبعض المحكمين أشار إلى أنه يتضح من العنوان نوع الانفعال الذي تسأل عنه، ففي مثالنا هذا مباشرة سيجاوب التلاميذ بأنه انفعال حزن، إلا أن طريقة عرض الدروس تحل هذه الإشكالية، حيث أن الباحث اتبع استراتيجية عرض وتقديم السؤال الأول قبل أن يعرض عنوان الدرس والموضوع، وهذه الإستراتيجية متبعة عند ما نطلب من التلاميذ أن يستنتجوا هم بأنفسهم موضوع الدرس لأن هذه الإستراتيجية تفيد في إخبار التلاميذ بالهدف من الدرس، وهذه نقطة غالباً ما يغفل عنها المعلمون عند ما يقومون بشرح الدروس، فلا يبلغوا التلاميذ من البداية عن الهدف من الدرس، وبرنامج العروض التقديمية *"Powerpoint"* الذي نستخدمه في عرض الدروس يمتلك هذه الإمكانية حيث يستطيع تقديم سؤال أو مفهوم قبل آخر وهم في نفس الصفحة أو الشريحة فبالتالي المحكمين قد يكونوا على حق لو لم يتبع الباحث الإستراتيجية المبينة في هذه الفقرة.

– في الدرس الثاني عشر: شركون وتحولات الانفعالات، الموضوع: إدراك التحولات بين الانفعالات، يتطلب هذا الدرس صور تعبر عن تحول في الانفعالات، فمثلاً، شخص يكون غضبان ويحدث له أمر ما فيتحول انفعال الغضب إلى سعادة أو حزن أو..، فصعوبة توفر صورة كرتونية لشخص واحد تعبر عن تحول في الانفعالات لجأ الباحث لبرنامج Gen Modeller 3.1(Model: Face Gen Default Model v3)، حيث يحتوي هذا البرنامج على عدة انفعالات كالغضب والحزن والسعادة والخوف و..ويمكننا هذا البرنامج من التحكم في التدرج في الانفعالات لنفس الفرد، و يستطيع هذا البرنامج من خلال صورة لشخص واحد تحويل الصورة لعدة انفعالات كالحزن والغضب والسعادة و..، بالإضافة إلى أن تغيير عرض صور بشرية بدل كرتونية من باب التغيير وأن ذلك لا يؤثر على المفهوم الذي يسعى الباحث لتوصيله للتلاميذ المستهدفين، وأن عرض صور بشرية قد اعتاد عليه التلاميذ في هذا البرنامج حيث يحتوي كل درس في نهايته على مونتاج فيلم قام بتمثيله بعض التلاميذ وهو ما يمثل تلخيصًا للدرس.

- ضمّن الباحث بعض دروس البرنامج سؤالاً يتطلب تذكر بعض المسلسلات أو الأفلام والشخصيات التي تخدم الدرس، وقد علق أحد المحكمين بقوله: "وما إذا كان لا يشاهد أفلام أو مسلسلات أو يشاهدها ولا يتذكرها؟"، فالباحث هدفه من هذا السؤال ربط البرنامج ببعض المواقف الحياتية أو بعض المواقف التي يشاهدها التلاميذ المستهدفين من البرنامج، إضافةً إلى تنشيط ذاكرة الصور لدى التلاميذ، وهل يعقل أنه يوجد تلميذ لا يشاهد التلفزيون في هذا العصر، وتأكيد لذلك قام الباحث باستطلاع هدفه حصر التلاميذ الذين لا يشاهدون التلفزيون فالنتيجة أوضحت أن جميع التلاميذ يشاهدون التلفزيون، لذا أبقى الباحث هذا السؤال لأن معظم المحكمين استحسنوه ورأوا أن طرحه على التلاميذ ربما يعتبر من نقاط الجذب والتفاعل مع البرنامج. وتأكيداً لأهمية هذا النوع من الأسئلة فمن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث والتي تم فيها توزيع الدروس(١٤) على (١٤) تلميذاً وجميع الدروس تتضمن سؤالاً عن المسلسلات والأفلام، فإنه لم يتخلف تلميذ واحد عن الإجابة عن هذا السؤال، وأكثر من ذلك تطرق التلاميذ إلى المسلسلات الحديثة والتي تعرض حالياً على شاشات التلفزيون.

- من الدرس الأول إلى الدرس الرابع، هي دروس تتعلق بإدراك الذات في حالات أربع هي (الحزن، الغضب، الخوف، السعادة) قد تتشابه مع الدروس من السادس إلى الدرس التاسع وهي دروس تتعلق بإدراك الآخرين في حالات أربع هي (الحزن، الغضب، الخوف، السعادة)، فيبدو للوهلة الأولى أن المقصود في هذه الدروس واحد، أو أنها تؤدي نفس الغرض، إلا أن التفريق واضح بينها من خلال مخاطبة الذات خلال الدروس من (١) إلى (٤)، فمثلاً، في الدرس الأول وهو إدراك الذات في حالة الحزن، يوجد سؤال رقم(٤) ينص على: ضع علامة صح على المواقف التي تشعرك بالحزن، ولكن الدروس من (٦) إلى(٩) تخاطب الصديق فمثلاً، في الدرس الخامس وهو إدراك انفعال الآخرين يوجد سؤال رقم(٤)ينص على: ضع علامة صح على المواقف التي تشعر صديقك بالحزن ، وقد أشار أحد المحكمين إلى وجود تشابه بينها فطرح فكرة أن يقوم التلاميذ خلال الدروس من(١) إلى (٤) بإحضار صورة شخصية لكل منهم ويقوم الباحث بمساءلة بعض التلاميذ عن انفعالاتهم في الصورة، واستحسن الباحث الفكرة، لذا سعى إلى تطبيقها ضمن الدروس من (١) إلى (٤) رغم قناعته أن الاختلاف واضح بينهم، ولكن مادامت فكرة الصور ستركز مفهوم إدراك الذات لدى التلاميذ فلا ضير في ذلك.

- تساءل أحد المحكمين عن كيفية قياس مدى تحقق الهدف، كما تساءل آخر عن طريقة تزويد الأطفال بالتغذية الراجعة، فالمتصفح للبرنامج يرى أن البرنامج قد تم تصميمه بطريقة تحفز المتعلم على التفاعل والاندماج مع الدرس بما هو موجود في البرنامج من طريقة طرح الأسئلة والصور التي تعد نقاط جذب للمتعلم، ولقد أعد الباحث كراسة لكل تلميذ تعتبر كتغذية راجعة لكل درس، حيث يتكون الدرس من شرح للبعد يعقبها أسئلة متدرجة ومتنوعة تقيس هذا البعد

بالإضافة إلى أسئلة تقويم وواجب منزلي، إذ يعتقد الباحث أن كراسة التلميذ هي بمثابة نشاطات تدريبية تنمي البعد المفترض وتنمي مفهوم الذكاء الوجداني بصورة عامة.

– بحسب رأي بعض المحكمين أن البرنامج طويل ويحتاج كل درس إلى زمن طويل، والباحث يتوقع أن لا يستغرق كل درس بما هو خارج عن ما خطط له، فالباحث وزع الحصة بما يتناسب مع وقتها، فيبدأ الباحث في مراجعة الواجب المنزلي ويستغرق(٥) دقائق، والتهيئة للدرس الحالي تستغرق(٥) دقائق، الأنشطة والتدريبات ومناقشة الأسئلة مع التلاميذ والذي يستغرق حوالي(٢٠) دقيقة، ويعقب كل درس قصة تلخص مفهوم الدرس هي عبارة عن فيلم قصير من تمثيل التلاميذ ويستغرق(٥) دقائق، وبعد ذلك يتم حل التدريبات الموجودة في كراسة التلميذ ويستغرق (١٠) دقائق وما تبقى من وقت يكون لاستفسارات التلاميذ والملاحظات التي يرصدها الباحث، وتم التأكد من الوقت المتوقع للدرس من خلال التطبيق الاستطلاعي حيث اتضح أن كل درس يستغرق كحد أقصى حصة أي ما يقارب (٥٠) دقيقة، ولأن البرنامج سيعرض عن طريق الحاسب الآلي بواسطة برنامج العروض التقديمية *"Powerpoint"* فمهمة التلاميذ ستكون سهلة، إذ أن المطلوب منهم في البداية هو مناقشة الأسئلة مع الباحث، أما الكتابة المطلوبة منهم فهي قليلة لأن الأسئلة الموجودة في كراسة التلميذ متنوعة منها الموضوعي ومنها المقالي الذي يتطلب إجابة قصيرة وبسيطة، وبالتالي وزع الباحث وقت الحصة بما يتناسب مع ما يتم عرضه من أنشطة وفعاليات.

ب–١٠ الدراسة الاستطلاعية للبرنامج

– بعد اطلاع الباحث على الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الذكاء الوجداني وتحديداً نظرية ماير وسالوفي، قام بالتركيز على مكونات الذكاء الوجداني" الأبعاد الأربعة الرئيسية" واشتقاق "أبعاد فرعية" منها، حيث تمكن الباحث من وضع قائمة بالأسئلة والمواقف التي يمكن أن يطرحها على الطفل، بالإضافة إلى الأهداف التي يسعى لتحقيقها والاستراتيجيات والإجراءات التي يمكن استخدامها لتحقيق هذه الأهداف في كل موقف.

– بعد الانتهاء من إعداد البرنامج بشكله المتكامل تم تحكيمه من قبل المختصين وإجراء التعديلات المقترحة واللازمة عليه من خلال ملاحظاتهم المعنونة في(ملاحظات المحكمين) تمهيداً للبدء بتطبيقه، ومن ثم سعى الباحث إلى تجربة استطلاعية لبعض جلسات البرنامج على عينة تمثل صف من صفوف السادس الابتدائي المكون من(٢٨) تلميذا مشابهين في خصائصهم للتلاميذ الذين يطبق عليهم البرنامج من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بهدف التأكد من:

* مدى تقبل التلاميذ للبرامج الوجدانية ودافعيتهم نحوها
* ملائمة محتوى البرنامج للفئة المستهدفة
* ملائمة محتوى البرنامج لتحقيق أهدافه.
* ملائمة محتوى البرنامج لقدرات العينة المستهدفة.
* تحديد الزمن المناسب لكل نشاط من أنشطة البرنامج.

* ملائمة الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.

* تمكن التلاميذ من التعامل مع البرنامج عن طريق الحاسوب.

- تم تطبيق مواقف متعددة من البرنامج التدريبي المصور المستخدم في الدراسة الحالية، وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية توصل الباحث إلى ملائمة الأنشطة والتدريبات ومحتوى البرنامج للخصائص النمائية للأطفال، ولتحقيق أهداف البرنامج أيضاً، كما ثبت صلاحية الطرق والاستراتيجيات المختلفة التي استخدمها الباحث لتنمية الذكاء الوجداني.

- أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن تقبل التلاميذ لتلقي الدروس الوجدانية وذلك من خلال تفاعلهم مع الباحث ومع الأسئلة المطروحة في الدرس والتي تتطلب إجابات من التلاميذ، واتضح للباحث سلامة اللغة ووضوحها بالنسبة للتلاميذ المستهدفين وأن الصور كانت واضحة ومعبرة عن الموقف كما تبين أن الوقت الذي حدده الباحث للدرس وهو(٥٠) دقيقة مناسب جداً.

- عندما انتهى الباحث من عرض الدرس الأول (إدراك انفعالات الذات في حالة الحزن)، سأل التلاميذ عن مدى استفادتهم من هذه النوعية من الدروس و بخاصة عن درس اليوم، ولقد تلقى الباحث بعض الاستجابات من التلاميذ والتي هي:

* تعرفنا على إدراك انفعالات الذات في حالة الحزن.

* تعلمنا كيف نقتدي بالشخصيات الموجودة في الدرس.

* نستفيد من هذه الدروس في حياتنا، فتعرفنا على الأشياء التي تحزننا.

* تعلمت عندما أحزن ينبغي أن أعبر عن حزني لأصدقائي أو لأسرتي ليساعدوني.

* شعرت بالتغيير والتجديد في الدروس وأتمنى أن يستمر هذا الأمر طوال الأيام الدراسية.

* تعلمت عندما أشاهد فيلم أو مسلسل حزين أو عند ما أقرأ قصة حزينة أنه من البديهي أن اشعر بالحزن.

* تعرفت طريقة جعل الوجه حزين.

* أن هذه النوعية من الدروس مفيدة ويجب أن نتعلمها من الصغر.

* أن بعض الأسئلة في الدرس تساعدنا على تذكر المواقف التي تحدث في الأفلام والمسلسلات.

- يتكون البرنامج من(١٤) درساً أساسيًا، وفي خطوة قام بها الباحث عززت كثيراً من ملائمة البرنامج وتناسب لغته مع العينة المستهدفة، تم اختيار (١٤) تلميذاً من مختلف المستويات الدراسية من الصف السادس الابتدائي حيث تم الطلب من كل تلميذ حل أسئلة درس معين من الدروس الأربعة عشر بعد توزيع الدروس توزيعاً عشوائياً على التلاميذ، ووجه الباحث أنظار التلاميذ إلى أن المطلوب منهم يتمثل في حل جميع الأسئلة حسب فهمهم، وقد أوضح لهم أن الغرض من هذا التطبيق هو التأكد من مدى فهم التلاميذ للإجابة عن هذه الأسئلة ووضوح صياغة اللغة وأسلوب العبارات، وقد استغرق الوقت ما يقارب (٢٠ - ٢٥ دقيقة) حتى تمكن

معظم التلاميذ من الانتهاء من حل الأسئلة، وبعد إطلاع الباحث على إجابات التلاميذ بشكلها النهائي اتضح له أن الغالبية قد أجابوا عن الأسئلة وأن البعض منهم قام بكتابة تعليقات أكثر مما هو مطلوب منه. وبعد هذه التجربة اطمئن الباحث لصلاحية البرنامج الذي صممه.

- قام الباحث بتصميم دليل المعلم يتضمن إجابات استرشادية لأسئلة البرنامج وقد استفاد كثيراً من إجابات التلاميذ في إعداد هذا الدليل.

ب-١١ الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج

١. **استراتيجيات معرفية** منها المناقشة الجماعية والحوار، التخيل، المحاضرة، حل المشكلات، إعادة البناء المعرفي، التصور البصري، العصف الذهني، التعبير الحر، اللعب الموجه، النمذجة، التقليد أو المحاكاة، لتفسير والاستنتاج والتقويم، الاستقراء، حل المشكلات، المقارنة، اتخاذ القرار، التعليم المبرمج، العصف الذهني.

أ) المحاضرة: ويستخدم هذا الأسلوب في معظم البرامج التدريبية لصلاحيته في إيصال المعلومات إلى مجموعات كبيرة من المتدربين، وسرعته وانخفاض كلفته مقارنة بالأساليب الأخرى.

ب) التعليم المبرمج: وتتم عن طريق إعداد المادة التدريبية أو التعليمية إعدادا كاملاً، وبصورة منهجية تمكن القارئ من تحقيق التعلم أو التدريب الذاتي.

ج) المناقشة الجماعية والحوار: يتم مناقشة موضوع معين من خلال طرح الأفكار وتبادل الآراء من أجل التوصل لبعض الاستنتاجات، ويتم تدوين خلاصة الأفكار المترتبة عن الحوار.

د) تمثيل الأدوار: وفيه يطلب من المشاركين القيام بتمثيل بعض الأدوار الواقعية أو الافتراضية من أجل إعطاء أمثلة توضيحية.

هـ) التخيل: تكليف التلاميذ بتخيل بعض المواقف.

و) العصف الذهني: ويتطلب العصف تشجيع الفرد على الانطلاق بأفكاره الخاصة بمشكلة أو موضوع ما دون تقييم في جلسات العصف، وتشجيع أي محاولة للانطلاق والاهتمام بكمية الأفكار دون النوع ومن ثم تنمية الأفكار التي تطرح في أثناء المناقشة مع إضافة عناصر جديدة غليها، أو ربطها بغيرها من الأفكار. (نزيه عبدالقادر و صابر سعدي، ٢٠٠٨).

ك) حل المشكلات: وهي قدرة التلميذ على حل الصراعات أو المشكلات التي يمر بها في مواقف الحياة الطبيعية.

م) K-W-L،(ما أعرفه- ما أريد أن أعرفه- ما تعلمته)، وهذه الإستراتيجية من وضع دونا اوجل Dona Ogle وذلك لمساعدة المشاركين في البرنامج على بناء المعنى وتكوينه قبل أن يندمجوا في المحاكاة والقراءة والإنصات للجلسة المقدمة في البرنامج، ومن ثم يحدد التلميذ ما يعرفه عن الموضوع قبل الاستماع إلى الجلسة وما يريد أن يعرفه عن الموضوع المقدم، وعقب الاستماع إلى الجلسة والملاحظة يحدد التلميذ ما تعلمه عن الموضوع بالفعل. (منار السواح،٢٠٠٥م).

ن) إعادة البنية المعرفية: وهي عبارة عن تصحيح نمط التفكير لدى الفرد، بحيث يصحح صورة الواقع في نظره، ويصحح تفكيره، فيصبح منطقياً ويركز على حل المشكلات، ويشير لويس مليكه (١٩٩٠م) إلى أن خطوات إعادة البنية المعرفية هي (التعرف على ما يحمله الفرد من معتقدات وأفكار خاطئة، محاولة نقد هذه الأفكار، تقديم الأفكار الصحيحة وممارستها في مواقف اجتماعية، التدعيم الإيجابي لاستمرار الفرد في ممارسة السلوك السليم). (نجوى حسن علي،٢٠٠٧م)

٢. **استراتيجيات سلوكية:** منها التعزيز، التشجيع، النمذجة، المحاكاة.

٣. **استراتيجيات وجدانية:** منها التعبير عن المشاعر من خلال تعبيرات الوجه وإيماءات الجسم، وتوليد الوجدان، والكتابة عن الوجدان، والبقاء منفتحاً على الوجدان، وطريقة ماذا-لو.

ب-١٣ مراحل وخطوات تطبيق و تنفيذ البرنامج

المرحلة التمهيدية:

- وضع الإطار العام للبرنامج من حيث عدد الجلسات ومدتها ومكان عقدها.
- تنبيه التلاميذ إلى أن هذا البرنامج اختياري لمن يرغب في المشاركة فقط.
- تحديد المواقف التي تناسب وتواجه العينة المستهدفة من خلال الاستبانات واستطلاعات الرأي التي صممها الباحث للعينة الاستطلاعية وبعض المعلمين وأولياء الأمور.
- إعداد وبناء المواقف والقصص التي تقيس كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني وترجمتها إلى برنامج حاسوبي.
- تقديم هيكلة عامة للبرنامج ككل من أهداف وأنشطة ومواقف للمختصين في علم النفس لتحكيمه.
- إعداد كراسة لكل تلميذ تشمل مقدمة نظرية بسيطة عن الدرس وبعد ذلك العرض والإجراءات الخاصة بالدرس، ويعقب ذلك تقويم وتغذية راجعة، وأخيراً واجب منزلي يحله التلميذ في الكراسة وتتم مناقشته بداية الحصة اللاحقة.
- إعداد سجل تحضير للمعلم يحتوي على أهداف الدرس، مقدمة نظرية عن مفهوم الدرس، عرض وإجراءات الدرس التي تقدم بجهاز الحاسب الآلي، تقويم وتغذية راجعة، واجب منزلي.

المرحلة التنفيذية:

- يقدم المفهوم عن طريق الحاسوب بصورة مبسطة تعقبها أنشطة توضح المفهوم.
- يطلب المعلم من التلاميذ حل الأسئلة الموجودة في ورقة العمل.
- يقوم المعلم بإدارة الجلسة من خلال طرح الأسئلة والمناقشة الجماعية وتلخيص ما دار في الجلسة وما يفترض أن تعلمه التلاميذ.
- يقوم المعلم بطرح أسئلة بعد انتهاء الدرس المقرر كتقويم وتغذية راجعة للدرس.
- يقوم المعلم بحث التلاميذ على إجابة أسئلة الكراسة كواجب منزلي.

- في اليوم التالي يناقش المعلم الواجب مع التلاميذ ويستشف بعض الآراء التي دونها التلاميذ، ومن ثم يبدأ درسًا جديدًا.

المرحلة التقويمية:

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم تطبيق مقاييس الدراسة مرة أخرى للتحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي، وتم تصميم استبانات أخرى لاستطلاع آراء التلاميذ المستهدفين.

ب-١٣ طريقة تنفيذ البرنامج

١. يتم عرض الدرس بواسطة الحاسب الآلي عن طريق برنامج بوربوينت Power Point، ويتضمن العرض مواقف تحقق أهداف الدرس.

٢. بعد نهاية كل درس يتم تلخيص الدرس وعرضه على التلاميذ من خلال الحاسب الآلي أيضاً.

٣. يتم عرض قصة الدرس بعد الانتهاء من ملخص الدرس حيث يتم عرضها بواسطة الحاسب الآلي والقصة تم تمثيلها بواسطة عينة تطوعية من تلاميذ الصف السادس واعدت القصة في صورة مونتاج(فيلم قصير) وهي عبارة تلخيص لمفهوم الدرس.

٤. عند الانتهاء من الدرس، يقوم التلاميذ بحل التدريبات الموجودة في كراسة التلميذ، حيث قام الباحث بإعداد كراسة لكل تلميذ، تحتوي على شرح مبسط لمفهوم الدرس وأنشطة ومواقف تعزز استيعاب الدرس بالإضافة إلى أنشطة تقويم وأنشطة للواجب المنزلي.

٥. يتم في بداية كل درس جديد استطلاع آراء التلاميذ المستهدفين.

٦. قد أعد الباحث سيناريو للبرنامج مفصلاً، يوضح فيه دور الباحث ودور التلميذ، كما أن الباحث أعد أيضاً إجابات استرشادية لأسئلة البرنامج موجودة في دليل المعلم الذي صممه الباحث خصيصاً لبرنامج الذكاء الوجداني الذي طبق في هذه الدراسة.

ب-١٤ محتوى البرنامج

البرنامج يشتمل على جانبين أساسيين أحدهما نظري ويختص بتعريف التلاميذ بالبرنامج وبعض المفاهيم المتضمنة به مثل مفهوم الذكاء الوجداني والأبعاد التي يشملها، أما الجانب الآخر وهو الجانب التطبيقي ويختص بتطبيق جميع المواقف والأنشطة للتدريب على مهارات الذكاء الوجداني المتضمنة في جلسات البرنامج مع مناقشة التلاميذ فيما يطرحونه وتقويم ذلك.

ويتضمن الجانب النظري عدة موضوعات هي:

١. مفهوم الذكاء الوجداني مع طرح أمثلة حياتية.

٢. إدراك الانفعالات.

أ. إدراك انفعالات الذات.

ب. إدراك انفعالات الآخرين.

ت. التعاطف.

٣. استخدام الانفعال في تحسين التفكير.

٤. فهم الانفعالات.

أ. التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف.

ب. إدراك التحولات بين الانفعال.

٥. إدارة الانفعالات.

أ. إدارة انفعالات الذات.

ب. إدارة انفعالات الآخرين.

يتكون البرنامج من (١٤) درساً ويستغرق كل درس من حصة إلى حصتين بالإضافة إلى لقاء تعريفي ولقاء تمهيدي، وواجب منزلي وتقويم في نهاية كل وحدة. يتكون البرنامج التدريبي بصورته النهائية من أربعة مكونات رئيسية هي مكونات الذكاء لوجداني لدى ماير وسالوفي، وثمانية مكونات فرعية اشتقت من المكونات الرئيسية، حيث تم اختيار المواقف والمشكلات الوجدانية التي يواجهها التلميذ بصورة يومية في المنزل والمدرسة والشارع، ويوجد محتوى البرنامج في ملحق خاص.

ولقد تضمنت جميع الدروس أسئلة تطلب من التلميذ تذكر بعض المسلسلات أو الأفلام والتي لها علاقة بالدرس، حيث يرى الباحث أن هذا الأمر يشجع التلميذ على التفاعل مع الدرس من ناحية، ومن ناحية أخرى يسهم في تدريب التلميذ على عملية التصور.

ومن الإجراءات المهمة التي عُني بها الباحث عند تصميمه البرنامج اختيار اسم فيه غرابة لكل درس بحيث تكون الأسماء غير متداولة بين التلاميذ، وهدف الباحث هو إثارة التلاميذ وجذبهم للدرس، فمثلاً: شرشور، طرطوس، و.....الخ.

ب-١٥ أساليب تقويم البرنامج

إن عملية التقويم والمتابعة للبرنامج ضرورية للتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه، أو انحرافه عنها، ويعتبر التقويم جزءًا هاماً وأساسيًا في تصميم البرنامج التدريبي، وتعتبر عملية التقويم هي عملية إصدار قرار بفعالية البرنامج من عدمها، لذا يرى الباحث أن عملية التقويم تكون على ثلاث مراحل هي:

- تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ (تقويم تمهيدي): ويتم عن طريق عرض محتوى البرنامج على مجموعة من المختصين للتأكد من دقة وصدق البرنامج ليقيس ما صمم لقياسه وقدرته على تحقيق الأهداف التي صممت من اجل تحقيقها، وللتحقق من مدى ملاءمة الأنشطة والأساليب لتنفيذ الهدف.

- تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ (تقويم بنائي): تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ للتأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط ومرسوم له، ويتم عن طريق تسجيل بعض الجلسات التدريبية بكاميرا الفيديو ليتسنى للباحث مراجعتها وتقويمها حتى يتمكن من إجراء التعديلات اللازمة. وأيضاً من خلال استطلاع آراء التلاميذ المستهدفين من البرنامج بعد كل جلسة، وملاحظة مدى تجاوب وتفاعل التلاميذ مع الأنشطة والمواقف المقدمة، ومتابعة الباحث

للأنشطة المنزلية التي أعطيت للتلاميذ، واستخدام التغذية الراجعة لمراجعة محتوى الجلسات التدريبية بعد كل جلسة.

- تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ (تقويم نهائي): تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ إلى التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع البرنامج من أجل تحقيقها، ويتم عن طريق ملاحظة مدى التقدم الذي أحرزه المشاركون بواسطة تطبيق مقاييس الدراسة لتقييم الاختبار البعدي. ولقد قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات لآستطلاع آراء التلاميذ حول البرنامج هي: استبانة أنشطة البرنامج، استبانة انتقال أثر البرنامج، استبانة أداء منفذ البرنامج، وتم بعد ذلك استخلاص رأي التلاميذ في البرنامج.

ب-١٦ الفترة الزمنية للبرنامج

قام الباحث بتطبيق برنامج الدراسة الحالية ابتداءً من ٢٠٠٩/١/٤ إلى ٢٠٠٩/٣/٣١ بواقع جلستين أسبوعياً وأحياناً ثلاث حسب ظروف الجدول المدرسي بما يتناسب مع الحصص والأيام التي حددت من قبل إدارة المدرسة، حيث بلغت مدة الجلسة(٥٠) دقيقة. وبلغ عدد الجلسات(٢٠) جلسة، بالإضافة إلى(٣) جلسات لتقويم البرنامج وجلسات أخرى لحل الأسئلة الموجودة في كراسة التلميذ متى دعت الحاجة.

سادساً:إجراءات تطبيق الدراسة

اتبعت الإجراءات الآتية في تطبيق الدراسة:

- قبل البد بتنفيذ الدراسة الحالية قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي مشابهة في خصائصها لأفراد الدراسة الحالية في مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بلغ عدد أفرادها (٢٨) تلميذاً، تم من خلالها التحقق من بعض الإجراءات المتعلقة بالبرنامج التدريبي وأداتي الدراسة وذلك على النحو الآتي:

- تم تطبيق عدة مواقف من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك لأغراض التحقق من: وضوح البرنامج للتلاميذ، ومدى تقبلهم وتفاعلهم، ومناسبة المواقف المستخدمة لمستوى التلاميذ.

- قام الباحث بتطبيق الدراسة الاستطلاعية بجميع إجراءاتها بنفسه، وكذلك تصحيح اختبار الذكاء الوجداني المصور، ومقياس التصور البصري وقائمة التفكير البنائي.

- تم اختيار أفراد الدراسة الحالية من الذكور لانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بالإناث.

- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات).

- لقاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار القبلي (مقياس التصور البصري) عليهم في اليوم الأول، ثم لقاؤهم في اليوم الثاني وتطبيق الاختبار القبلي (التفكير البنائي) عليهم. ثم لقاؤهم في اليوم الثالث وتطبيق الاختبار القبلي (الذكاء الوجداني المصور) عليهم. وتم ذلك خلال الأسبوعين الأخيرين من شهر ديسمبر ٢٠٠٨م.

- تم تحديد المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا أو أربعة أيام، تكون مدة اللقاء (٥٠) دقيقة، أي خلال حصة صفية واحدة خلال الدوام المدرسي. وامتدت من شهر يناير ٢٠٠٩ إلى شهر مارس ٢٠٠٩.
- تم تقسيم البرنامج التدريبي إلى (٢٠) لقاء، مدة كل منها (٥٠) دقيقة، حيث غطت هذه اللقاءات جميع أنشطة البرنامج التدريبي المعد لهذه الدراسة.
- لقاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار البعدي(الذكاء الوجداني المصور) عليهم في اليوم الأول، ثم لقاء تلاميذ المجموعة التجريبية في اليوم الثاني وتطبيق الاختبار البعدي (التفكير البنائي) عليهم، ثم لقاؤهم في اليوم الثالث وتطبيق الاختبار البعدي(مقياس التصور البصري) عليهم. وذلك بعد انتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.

سابعاً:الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة البيانات إحصائياً للتحقق من صحة فروض الدراسة. وتفسير النتائج واستنتاج بعض التوصيات في ضوءها.

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل الالتواء
- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات.
- حساب قيمة(d) لمعرفة حجم الأثر
- مربع ايتا لمعرفة حجم أثر البرنامج في أطفال المجوعة التجريبية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: مقدمة

ثانياً: نتائج الفروض المتعلقة بالذكاء الوجداني

ثالثا: مناقشة نتائج الفروض المتعلقة بالذكاء الوجداني

رابعاً: نتائج الفروض الخاصة بالتصور البصري

خامساً: مناقشة نتائج الفروض الخاصة بالتصور البصري

سادساً: نتائج الفروض الخاصة بالتفكير البنائي

سابعاً: مناقشة نتائج الفروض الخاصة بالتفكير البنائي

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: المقدمة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مصور في الذكاء الوجداني مستند إلى نظرية ماير وسالوفي وقياس أثره على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، لذا يتناول هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وتفسيرها في ضوء كل من الإطار النظري والدراسات السابقة، ويقوم الباحث باستعراض نتائج الفروض يليها المعالجة الإحصائية للتحقق من صحة الفروض ثم مناقشة وتفسير النتائج، وملخص النتائج، والتوصيات والمقترحات.

ثانياً:نتائج الفروض المتعلق بالذكاء الوجداني:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لبرنامج مصور في تنمية الذكاء الوجداني)، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين لم يتعرضوا للبرنامج) على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني المصور باستخدام اختبار(ت) وجدول رقم(١٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(١٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج

البيان / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= ٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٢٨		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (D)	حجم الأثر		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				صغير (٠,٢)	متوسط(٠,٥)	كبير (٠,٨)
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	٢٧,٤٣	٣,٧١	١٦,٧١	٤,٣	١٠,١٩	دالة عند ٠,٠١	2.722	-	-	✓
إدراك الذات	٣,٥٧	٠,٨٦	٢,٧١	١,٢١٣	٣,١٣	دالة عند ٠,٠١	0.837	-	-	✓
إدراك الآخرين	٣,٥٠	٠,٩٠	٢,٣٢	١,٢٥	٤,١٥	دالة عند ٠,٠١	1.108	-	-	✓
التعاطف	٤,٦٣	٠,٥٦	٣,١٨	١,٠٩	٦,٤٤	دالة عند ٠,٠١	1.720	-	-	✓

تأثير الانفعال	٣,١٠	٠,٩٦	١,٣٢	١,٢٨	٦,٠٢	دالة عند ٠,٠١	1.608	-	-	✓
التمييز بين درجة الانفعال	٣,٤٠	٠,٦٧	٢,٢١	١,١٧	٤,٧٩	دالة عند ٠,٠١	1.249	-	-	✓
إدراك التحولات	٣,٥٠	٠,٦٨	١,٨٩	١,١٣	٦,٦٣	دالة عند ٠,٠١	1.771	-	-	✓
إدارة الذات	٣,٢٧	٠,٩١	١,٧١	١,٠٨	٥,٩٦	دالة عند ٠,٠١	1.594	-	-	✓
إدارة الآخرين	٢,٤٧	٠,٧٨	١,٣٦	٠,٨٣	٥,٢٥	دالة عند ٠,٠١	1.403	-	-	✓

جدول (١٦) يوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج بعد حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني

الأساليب / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= ٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٢٨		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	٢٧,٤٣	٣,٧١	١٦,٧١	٤,٣	١٠,١٩	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٤٩	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني المصور لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة(ت) ١٠,١٩: وهي قيمة جوهرية دالة، ويتضح من الجدول رقم (١٦) أيضاً أن حجم الأثر للبرنامج بلغ (٠,٨٤٩) وهو تأثير مرتفع مما يشير بدوره إلى مدى التحسن والتغير الذي طرأ على أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تقديم البرنامج التدريبي لهم. ويعني ذلك تحسن في قدرات الذكاء الوجداني وأبعاده لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، وهو ما يتضح فيما يلي:

- في بعد إدراك الذات بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (0.837) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور إدراك الذات بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.
- في بعد إدراك الآخرين بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.108) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور إدراك الآخرين بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- في بعد التعاطف بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.720) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور التعاطف بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- في بعد تأثير الانفعال على تحسين التفكير بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.608) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور تأثير الانفعال على تحسين التفكير بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- في بعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.249) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- في بعد إدراك التحولات بين الانفعالات بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.771) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن إدراك التحولات بين الانفعالات بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- في بعد إدارة الذات بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.594) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن إدارة الذات بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- في بعد إدارة الآخرين بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.403) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن إدارة الآخرين بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني المصور باستخدام اختبار(ت) وجدول رقم(١٧) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(١٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني (ن =٣٠)

البيان / المتغيرات	المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج		المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة(D)	حجم الأثر		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				صغير(٠,٠٢)	متوسط(٠,٥)	كبير(٠,٨)
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	١٦,٩٣	٣,٤٨	٢٧,٤٣	٣,٧١	١١,١	دالة عند ٠,٠١	2.966	-	-	✓
إدراك الذات	٢,١	١,٠٩	٣,٥٧	٠,٨٦	٥,٧٢	دالة عند ٠,٠١	1.529	-	-	✓
إدراك الآخرين	٢,٢٣	١,٢٥	٣,٥٠	٠,٩٠	٤,٤٦	دالة عند ٠,٠١	1.193	-	-	✓
التعاطف	٣,٥٧	١,١٤	٤,٦٣	٠,٥٦	٤,٥٤	دالة عند ٠,٠١	1.214	-	-	✓
تأثير الانفعال	١,٤٧	٠,٩٧	٣,١٠	٠,٩٦	٦,٤٣	دالة عند ٠,٠١	1.718	-	-	✓
التمييز بين درجة الانفعال	٢,٧	١,١٢	٣,٣٧	٠,٦٧	٢,٧٩	دالة عند ٠,٠١	0.778	-	✓	-
إدراك التحولات	١,٧	١,٠٢	٣,٥٠	٠,٦٨	٧,٩٦	دالة عند ٠,٠١	2.127	-	-	✓
إدارة الذات	١,٤٧	٠,٩٧	٣,٢٧	٠,٩١	٧,٢٩	دالة عند ٠,٠١	1.949	-	-	✓
إدارة الآخرين	١,٧	٠,٧٥	٢,٤٧	٠,٧٨	٣,٨٣	دالة عند ٠,٠١	1.023	-	-	✓

جدول (١٨) يوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج بعد حساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني

الأساليب / المتغيرات	المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج		المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
المعدل الكلي للذكاء الوجداني	١٦,٩٣	٣,٤٨	٢٧,٤٣	٣,٧١	١١,١	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٨٧	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني المصور باستخدام اختبار(ت) حيث بلغت قيمة(ت) ١١,١: وهي قيمة الدلالة، ويتضح من الجدول رقم (١٨)

أيضاً أن حجم الأثر للبرنامج بلغ (٠,٨٨٧) وهو تأثير مرتفع مما يشير بدوره إلى مدى التحسن والتغير الذي طرأ على أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي. ويعني ذلك تحسن في قدرات الذكاء الوجداني وأبعاده لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مقارنتهم بالقياس القبلي، وهو ما يتضح فيما يلي:

- في بعد إدراك الذات بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.529) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور إدراك الذات بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد إدراك الآخرين بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.193) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور إدراك الآخرين بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد التعاطف بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.214) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور التعاطف بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد تأثير الانفعال على تحسين التفكير بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.718) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن وتطور تأثير الانفعال على تحسين التفكير بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف بلغت قيمة(d)وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (0.778) مما يعني الأثر للبرنامج في تحسن التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد إدراك التحولات بين الانفعالات بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (2.127) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن إدراك التحولات بين الانفعالات بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد إدارة الذات بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.949) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن إدارة الذات بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

- في بعد إدارة الآخرين بلغت قيمة(d) وهي قيمة جوهرية ودالة، وكان حجم الأثر (1.023) مما يعني الأثر الكبير للبرنامج في تحسن إدارة الآخرين بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

ثالثاً:مناقشة نتائج الفروض المتعلقة بالذكاء الوجداني:

يشير تحليل نتائج الجداول السابقة ارقام (١٥،١٦،١٧،١٨) إلى تحقق الفرضين الأول والثاني من حيث فاعلية إجراءات البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني، وكما يتضح من وجود

فروق دالة إحصائياً في درجة الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فقد اشار منظرو الذكاء الوجداني إلى أن قدرات الذكاء الوجداني يمكن التدرب عليها وتنميتها، فهي تعد الفرد لتكيف أفضل، وتزيد من فرص نجاحه في الحياة (Mayer,Salovey & Caruso,2002)، كما أن الذكاء الوجداني يتطور مع مرور الوقت، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي(Bar-on,1997)، وأكد جولمان على ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج لتنيمة المهارات الانفعالية والاجتماعية والتدريب عليها، وذلك لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو الاجتماعي والصحة النفسية والانفعالية للأطفال، لذا فقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع هذا التوجه ومتفقة أيضا مع نتائج الدراسات السابقة في إمكانية تنمية الذكاء الوجداني مثل: دراسة جيهان وديع نيقولا مطر(٢٠٠٤م)، ودراسة أسماء الصرايرة(٢٠٠٣م)، ودراسة منار عبدالحميد رجاء السواح(٢٠٠٥م)، ودراسة صفاء محمد البحيري(٢٠٠٧م)، ودراسة علا عبدالرحمن(٢٠٠٥م)، ودراسة سحر علام(٢٠٠١م)، ودراسة روفنجر (Rovenger,2000).

ويمكن القول أن ثمة متغيرات تُعزى إليها فاعلية البرنامج، ويعتقد الباحث أن التقدم الملحوظ لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، وأيضاً ملاحظة التقدم الملحوظ لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي يعود إلى تلقي تلاميذ المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي مصور في الذكاء الوجداني والذي يتميز بمجموعة من الخصائص والتي هي:

- **فكرة البرنامج:** تقوم فكرة البرنامج على أساس تصميم مواقف مصورة وعرضها بواسطة الحاسب الآلي، فالباحث ركز على عنصرين يعتبران وسائل جذب واستقطاب للعينة المستهدفة ووظفهما جيداً في عرض برنامجه، ففي هذا العصر أصبح التلميذ مرتبطاً ارتباطاً شديداً بالحاسب الآلي ويفضل أن يتلقى دروسه عن طريقه، كما هنالك تقبل واسع للجيل الحالي للدروس الإلكترونية والعزوف والهروب من العروض التقليدية في التدريس، وقد تم عرض البرنامج التدريبي أيضاً باستخدام الصور والتقليل من الألفاظ قدر المستطاع لأن ذلك يتناسب مع السن المستهدف، وتمثل الصور إحدى الطرق المحببة والمفضلة بخاصة للأطفال، ويعتقد الباحث أن توظيف الحاسب الآلي والصور أعطى تقبلاً كبيراً للبرنامج من قبل التلاميذ المستهدفين، وهذا التقبل يعد إيجابية تكتب للبرنامج لأن التلاميذ في هذا العمر قليلاً ما يتجاوبون مع الدروس غير الإلزامية والتي بمعنى آخر لا تدخل ضمن الدرجات التي تحسم نجاحهم في الصف الدراسي ، فبالتالي قد يهمل معظم التلاميذ هذه الدروس بحجة أنهم غير ملزمين بالانتباه لها والمشاركة فيها واستذكارها، لذا فإن فكرة البرنامج تعتبر من العوامل المهمة التي أسهمت في تفاعل وتجاوب التلاميذ مما أدى إلى ارتفاع معدل الذكاء الوجداني لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تنفيذ البرنامج.

- **محتوى البرنامج:** يرجع الباحث التحسن والتطور الذي حدث لتلاميذ المجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني إلى تضَمن البرنامج مجموعة من المواقف والأنشطة ذات محتوى مناسب لخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية، فالبرنامج يشتمل على جانبين أساسيين أحدهما نظري ويختص بتعريف التلاميذ بالبرنامج وبعض المفاهيم المتضمنة به مثل مفهوم الذكاء الوجداني والأبعاد التي يشملها، أما الجانب الآخر وهو الجانب التطبيقي ويختص بتطبيق جميع المواقف والأنشطة للتدريب على مهارات الذكاء الوجداني المتضمنة في جلسات البرنامج مع مناقشة التلاميذ فيما يطرحونه وتقويم ذلك. وقد تم اختيار المواقف والمشكلات الوجدانية التي يواجهها التلميذ بصورة يومية في المنزل والمدرسة والشارع، ولقد تضَمنت جميع الدروس أسئلة تطلب من التلميذ تذكر بعض المسلسلات أو الأفلام التي لها علاقة بالدرس، حيث يرى الباحث أن هذا الأمر قد شجع التلميذ على التفاعل مع الدرس من ناحية، ومن ناحية أخرى أسهم في ربط التلميذ باهتماماته.

ومن الإجراءات المهمة التي عُني بها الباحث عند تصميمه البرنامج اختيار اسم فيه غرابة لكل درس وربطه بموضوع وهدف الدرس بحيث تكون الأسماء غير متداولة بين التلاميذ، وهدف الباحث من ذلك إثارة التلاميذ وجذبهم للدرس، فمثلاً: شرشور، طرطوس، و.....الخ." وقد أشارت العديد من البرامج التي أجريت في بعض الدراسات الأجنبية المقدمة للأطفال لتنمية الذكاء الوجداني بطريقة منظمة ومحددة وتم التخطيط المسبق لها والمناسب لخصائص الأطفال المقدم لهم البرنامج أدى ذلك لتعلمه المهارات المطلوبة ونجاح البرنامج" (علا عبدالرحمن،٢٠٠٥م).

ويرى الباحث أن محتوى البرنامج قد ساهم كثيراً في تحسين معدل الذكاء الوجداني لتلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، فقد قام ديناتال (Dinatale,2001) بدراسة عنوانها " أثر منهج للتعلم الوجداني على الذكاء الوجداني لدى المراهقين" وتوصلت الدراسة إلى زيادة الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة، وذلك من خلال مدة سبعة أسابيع من التعلم الوجداني القائم على نموذج القدرة (في آمال منسي، ٢٠٠٦م).

- **أنشطة البرنامج:** لقد تم تصميم أنشطة كل بعد طبقاً للتعريف الذي حدده ماير وسالوفي(١٩٩٧م)، فالبعد الأول وهو إدراك الانفعالات تضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: (إدراك الذات، إدراك الآخرين، التعاطف)، حيث تم تصميم مجموعة من الأنشطة التي تقيس هذا البعد مثل: قيام الباحث بعرض مجموعة من الصور والطلب من التلاميذ تحديد الانفعال وتسميته وذكر الأسباب التي تستدعي هذا النوع من الانفعال، كما أن بعض الأنشطة تطلب من التلميذ شخصياً ذكر المواقف والحالات التي تستدعي انفعال ما بالنسبة إليه، وفي بعض الأنشطة يقوم الباحث بعرض مجموعة من المواقف المصورة ويطلب من التلميذ تحديد المواقف التي تشعره بانفعال معين كانفعال الحزن أو الغضب أو السعادة أو الخوف، ومن الأنشطة المهمة في البعد

الأول عرض بعض المواقف المصورة والطلب من التلميذ التعبير عن شعوره حيالها، فمن ضمن الأنشطة التي عمد إليها الباحث في هذا البعد والتي يفعّل من خلالها مفهوم انتقال أثر التعلم الطلب من التلميذ تذكر بعض الأفلام والمسلسلات الخاصة بانفعال معين وهو انفعال تم تدريسه في الدرس الحالي، ويختم الباحث أنشطة هذا البعد بالطلب من كل تلميذ محاولة تمثيل انفعال معين وتطوع البعض لتمثيل انفعال ما كالحزن أمام زملاءه الآخرين، ليطلب بعدها الباحث من كل تلميذ أن يلاحظ نفسه في الأيام القادمة ويقوم بتسجيل ملاحظته عن أي موقف انفعالي يواجهه، ويعتقد الباحث أن تصميم الأنشطة بهذه الأشكال السالفة الذكر أدى إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في البعد الأول بفروعه الثلاثة (إدراك إنفعالات الذات، إدراك إنفعالات الآخرين، التعاطف).

أما البعد الثاني وهو استخدام الانفعال لتحسين التفكير، فبعض الأنشطة التي تضمنها هذا البعد قد صممت بطريقة تستدعي من التلميذ تصرف ما عندما يشعر بانفعال معين أي يتطلب هذا النشاط فعل سلوكي، فمثلاً عندما تغضب ماذا تفعل، كما أن بعض الأنشطة تتطلب مخاطبة الذات مستخدماً بعض الخطوات وهي (توقف، فكر، أفعل) ليؤديها التلميذ عندما يمر بانفعال ما، فمثلا، عند ما يكون خائفاً يطلب منه توظيف الخطوات المذكورة للعمل على التخلص من حالة الخوف هذه، والأنشطة في هذا البعد صممت بطريقة توظف الانفعال لتحسين التفكير واتخاذ قرار جراء الانفعال للتخلص منه وتطلب من التلميذ استنتاج كيفية مساهمة الانفعال في اتخاذ القرار وحل المشكلة، ويعتقد الباحث أن تصميم الأنشطة بهذه الأشكال السالفة الذكر قد أدى إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في البعد الثاني.

أما البعد الثالث وهو فهم الانفعال فقد تضمن بعدين فرعيين هما(إدراك التحولات بين الانفعالات، التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف)، وقد تم تصميم مجموعة من الأنشطة التي تقيس هذا البعد مثل، الطلب من التلميذ تحديد مجموعة من المواقف التي تستدعي انفعال ما كالخوف وبعد ذلك يقوم التلميذ بتحديد أي المواقف أشد خوفاً، والبعض من هذه المواقف تتطلب من التلميذ تذكر حالات واجه فيها انفعالات متعددة أو شهد فيها تحولاً في الانفعال مثلاً من انفعال خوف إلى انفعال سعادة أو أي انفعال آخر، ويعتقد الباحث أن تصميم الأنشطة بهذه الأشكال السالفة الذكر أدى إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في البعد الثالث بفرعيه الاثنين.

أما البعد الرابع وهو إدارة الانفعال فقد تضمن بعدين فرعيين هما: (إدارة انفعال الذات، إدارة انفعال الآخرين)، ولقد تم تصميم مجموعة من الأنشطة التي تقيس هذا البعد مثل الطلب من التلميذ تذكر بعض المشكلات الشخصية والحالات غير السارة التي مرت عليه، وكيف تصرف حيالها وهل قام بحل مشكلته بنفسه أم استعان بأحد أقاربه أو زملائه، والأنشطة في هذا البعد متنوعة فمنها ما يطلب من التلميذ تذكر بعض المواقف التي مارس فيها التحكم الذاتي أثناء الغضب، وبعض هذه المواقف قد صممت بطريقة مشكلات تطلب من التلميذ

التفكير في أسبابها واقتراح حل لها، وأحياناً أخرى تعرض للتلميذ بعض المعالجات والأساليب على أن يقوم هو باختيار ما يراه مناسبًا، ومعظم الأنشطة في هذا البعد تتطلب تذكر مشكلات حدثت للتلميذ أو لزملائه في المنزل أو المدرسة وكيف سارت الأمور طوال حدوث المشكلة وما هو نوع النزاع الذي حدث وهل تطور أم وقف عند حد ما، ويعتقد الباحث أن تصميم الأنشطة بهذه الأشكال السالفة الذكر أدى إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في البعد الرابع بفرعيه الاثنين.

ويرى الباحث أن الأنشطة التي تضمنها البرنامج المقدم لتلاميذ المجموعة التجريبية تميزت بالتنوع بهدف تنمية الذكاء الوجداني، وقد راعى الباحث أن تكون الأنشطة والمواقف مناسبة لخصائص نمو الأطفال المستهدفين وتكون محببة لديهم وتلامس اهتماماتهم المفضلة، فقدمت بعض الأنشطة في صورة قصص تدعو التلميذ إلى التمثل والإقتداء ببطل القصة، وقد تفاعل التلاميذ كثيراً مع هذه القصص لدرجة أنه أثناء عرض القصة ترى تعبيرات وجوه التلاميذ واضحة وتتجاوب وتحاكي الانفعالات المتضمنة في هذه القصص، ويعتبر الباحث أن هذا التجاوب والمحاكاة لسير القصة دليل قوي وشاهد جلي على فعالية القصص الموجودة في البرنامج.

ويرى الباحث أن للقصص دور كبير وأهمية عظمى لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني، وهذا ما لمسه من خلال تجربته الميدانية ومن خلال القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، فقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الاستماع للقصص يساعد على تنمية مهارات الذكاء الوجداني(علا عبدالرحمن،٢٠٠٥م). لذا كانت القصة عنصراً أساسياً ونشاط متكرر في جميع دروس البرنامج. وقد أوضح جوسن(Ghosn,1999) أن الذكاء الوجداني يمكن أن يُنمى من خلال الأدب، وذلك لأن القصص تحتوي على أشخاص يمكن اعتبارهم نماذج بالنسبة للطفل يمكن أن يقتدي بهم، وقد حمل جوسن بمشاعر ووجدانات مختلفة تعد خبرات تعويضية من شأنها تشكيل دوائر المخ الخاصة بالوجدانات، وبالتالي تنمية الذكاء الوجداني، وأثبتت جوديث (Judith,2000) أثناء تطبيق برنامجها القائم على مجموعة من القصص لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال أن استخدامها للقصص يعتمد على تبصير الأطفال بفهم أنفسهم والآخرين والعالم الذي يعيشون فيه، كما اعتمدت على إثراء الثروة اللغوية الوجدانية لدى الأطفال من خلال الحوار الأدبي في القصة، وبذلك تمكنت من تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال (آمال منسي، ٢٠٠٦م).

وتعتبر معظم أنشطة البرنامج أسئلة موجهة للتلميذ تتطلب إجابة، وهذه الإجابة قد تتعلق به أو بصديقه، فطريقة طرح السؤال تحتم على التلميذ أن يجيب عليه، وقد أسفرت هذه الطريقة عن انجذاب التلاميذ لفقرات البرنامج وتفاعلهم معه مما ساهم هذا الفعل في تحسين مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

لقد عمد الباحث، في نهاية كل درس، إلى تضمينه ملخصاً للبعد الذي تم تقديم أنشطة عنه، بالإضافة إلى قيام الباحث بتأليف قصة تلخص مفهوم الدرس وإعدادها في صورة مونتاج قصير من تمثيل بعض التلاميذ مع سردها بصوت واضح ومسموع بحيث يكون متزامناً مع عرض المواقف المصورة، ولقد كان هذا المونتاج القصير في وقته والكبير في معناه أحد عناصر الجذب والاستقطاب لدى التلاميذ، وبعد الانتهاء من المونتاج كان الباحث يقوم بطرح سؤال على التلاميذ، فمثلاً يطلب منهم تحديد الانفعال الذي يشعر به صاحب الموقف، ولقد شعر الباحث أن هذا الإجراء ساهم كثيراً في تفاعل التلاميذ مع فقرات البرنامج، فهم لم يعتادوا أن يتلقوا هذا النوع من الدروس في المدرسة، لذا كانت تساؤلات التلاميذ كثيرة عن الهدف من هذا البرنامج.

ولقد ضمن الباحث هذا المونتاج موسيقى تناسب الموقف المصور إيماناً منه بدور الموسيقى في خفض التوتر والتنفيس عن الانفعال الذي يعاني منه الأطفال وتفريغ الشحنات التي تختلج في نفوس الناشئة، ولقد ساهمت الموسيقى الهادئة التي ترافق صوت سرد القصة على اندماج التلاميذ مع القصة وتتبع أحداثها حيث ظهرت تعبيرات وجوههم متناغمة مع مواقف القصة فالموقف الحزين نتج عنه تعبيرات وجوه حزينة وصاحب ذلك هدوء وسكون، بينما نتج عن الموقف السار تعبيرات وجوه سارة وصاحب ذلك انتشاء وحركة ورقصة، وهكذا، ويرى الباحث أن الموسيقى أضفت على القصة متعة أكبر وساعدت على توضيح الانفعال أو المفهوم الذي يريد الباحث توصيله لتلاميذ المجموعة التجريبية.

و قام الباحث بإعداد كراسة لكل تلميذ، تحتوي على شرح مبسط لمفهوم الدرس وأنشطة ومواقف تعزز استيعاب الدرس فيقوم التلاميذ بحل التدريبات الموجودة في الكراسة بالإضافة إلى أنشطة تقويم وأنشطة للواجب المنزلي عند الانتهاء من الدرس، ولقد منح الباحث للتلاميذ الحرية في تدوين وتسجيل الإجابات التي يرونها مناسبة من وجهة نظرهم ليقوم هو في ختام الجلسة بمناقشة بعض الإجابات والطلب من التلاميذ تبريرات لاختيارهم إجابة محددة بعينها، وقد كرس هذا الإجراء تفعيل دور التلميذ أكثر ومشاركته وتفاعله مع الجلسات اللاحقة.

وبناءً على ذلك فإن التنوع في أنشطة البرنامج لتقديم كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني قد أدى ذلك إلى تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في كل بعد من هذه الأبعاد مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ومقارنة بأدائهم في القياس البعدي.

- **استراتيجيات البرنامج:** يعتقد الباحث أن الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج الدراسة ساهم في تنمية الذكاء الوجداني، فقد وظف الباحث عدة طرق تناسب موضوع الذكاء الوجداني وتناسب العينة المستهدفة، ولم يقتصر الباحث على الطرائق التقليدية السائدة، حيث يرى الباحث أن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية يتطلب أساليب متنوعة قد يتشابه بعضها مع تدريس المهارات المعرفية، إلا أن الاقتصار عليها لا يضمن تحسن المهارات الوجدانية

والاجتماعية عند الفرد، لذا يتطلب تدريس المهارات الوجدانية الاجتماعية أساليب تدريس لا تركز على **مخاطبة الفكر** فقط بل تعتني بالجوانب الأخرى في الإنسان كالسلوك والعواطف، فالمهارات الوجدانية مثلاً تتطلب مشاهدة الطفل لبعض المواقف في الأسرة أو المدرسة أو الشارع لكي يحاكيها لينتهي الأمر بتمثلها عند الطفل.

إن من فوائد تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية تحسين المهارات الحياتية بالإضافة إلى إحداث طفرة في أساليب التدريس التي تتطلبها وهي تحفز المعلمين للإطلاع عليها.

ويذكر جنيفير لابس Jennifer Laabs,1999 أنه بالرغم من أن برنامج تنمية الذكاء الوجداني يضم أفضل ما في أي برنامج جيد آخر فإن هناك فروقاً هامة، فالتدريب الاجتماعي والوجداني يختلف عن التدريب المهني والمعرفي. كما أنه يتطلب نظرة مختلفة للتدريب والتطوير، ويستغرق تطوير وتنمية مهارات الذكاء الوجداني فترات طويلة من التدريب كما يتطلب كثيراً من الجهد والدافعية، ويجب أن يشجع المدرب المتدرب على الاستفادة من المهارات التي تعلمها في مجالات الحياة المختلفة(في سحر علام، ٢٠٠١م).

وانطلاقا من هذه الاعتبارات حاول الباحث أن يوظف لكل موقف أو سؤال استراتيجية محددة، وقد تجد في الدرس الواحد عدة استراتيجيات إيماناً من الباحث بأن تدريس البرامج الوجدانية والاجتماعية تتطلب طرقًا غير تقليدية من أجل إيصال مفاهيمها ومعانيها.

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجة **سرد بعض القصص الشخصية**، فالأمور الشخصية عادة ما تكون ماثلة في ذهن أي فرد وتأثيرها يكون أقوى من أي شيء آخر، فالمواقف التي تتطلب سرد قصص شخصية يستجيب لها التلميذ ويتفاعل معها محاولاً من خلالها رؤية ذاته. "وتتوفر للطفل من – خلال سرد قصته – الفرصة المناسبة لاكتساب الفهم المعرفي وإدراك الأحداث والقضايا والمشاكل المرتبطة به بصورة واضحة، هذا بالإضافة إلى ما يوفره ذلك السرد من فرصة أمام الطفل للتعبير عن المشاعر المؤلمة، ويمكنه من السيطرة على قلقه واضطراباته الانفعالية الأخرى بصورة أكثر إيجابية، حيث يصبح الطفل منخرطاً في الخبرة العلاجية بصفته الشخصية، ويزداد توقعه لحدوث التغير النفسي البينشخصي عقب نجاحه في التعامل مع تلك المشاعر المؤلمة لديه. (كاترين جيلدرد و دافيد جيلدرد، ٢٠٠٥م).

وتتكرر المواقف التي تحتاج **لطريقة الكتابة عن الوجدان** في البرنامج، فالكتابة عن الوجدانات المختلفة ودمجها مع الأفكار الموجودة أثناء مواجهتها لموقف ما تساعد على مواجهة المواقف الصعبة، وتمد بخبرات ربما تحسن من اتخاذ لقرار، فمثلا، أحد المواقف يطلب تذكر موقف انفعالي أو حدث غير سار مر على التلميذ وسرد الأفكار التي راودته في هذا الموقف، وقد ذكر شابيرو (Shapiro, 2005) أن الكتابة من الأدوات التي يستخدمها متخصصو الصحة النفسية لمساعدة الأطفال في تعلم العديد من مهارات الذكاء الوجداني، حيث

يكتب الأطفال القصص التي تعكس مشكلاتهم واهتماماتهم ووجداناتهم ويكتشفون أن بالتعبير عن أنفسهم يمكنهم من إيجاد طرق جديدة للتفكير والتكيف مع المشكلات(شابيرو،٢٠٠٥م).

أما **طريقة توليد الوجدان** فهي من الطرق الهامة في تنمية الذكاء الوجداني فهي تسمح لك بتوليد وجدان معين تحتاج إليه في موقف ما، واستخدم الباحث هذه الطريقة أكثر في تنمية البعد الثاني من نموذج ماير وسالوفي وهو"استخدام الانفعال لتسهيل التفكير" فمثلا، يعرض موقف للتلميذ ويطرح عليه عدة أسئلة، ما الانفعال الذي تشعر به؟، ما القرار الذي اتخذته؟، كيف ساهم هذا الانفعال في اتخاذك لهذا القرار؟

ولقد استخدم الباحث أيضاً **طريقة البقاء منفتحاً على الوجدان**، وهي أن تسمح لوجدانك بالظهور لتشعر به وتفكر فيه، وتتطلب هذه الطريقة عدة خطوات منها تحديد أي الوجدانات تسبب أكثر المشكلات، فمثلا، يطرح سؤال على التلميذ كالتالي: خاطب ذاتك عند ما تكون خائفاً مستخدماً خطوات معينة.

أما استراتيجيتا التصور والتخيل فتكاد لا تخلو جلسة من استخدامهما، فقد مكنت هاتان الاستراتيجيتان من دفع التلميذ نحو الانتباه لحالاته الانفعالية وزيادة وعيه بنفسه وبمشاعره وبمشاعر من حوله.

ومن ضمن الاستراتيجيات المستخدمة أيضاً استراتيجيات تركز على **الانتباه للذات وللمشاعر الداخلية كاستراتيجية** الوعي بالذات وتنظيم الذات والتأمل الذاتي، وساهمت هذه الاستراتيجيات في تنمية بعض قدرات الذكاء الوجداني بخاصة القدرات الفرعية للبعد الأول من نموذج ماير وسالوفي وهو إدراك المشاعر والتعبير عنها وتقويمها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقد سعى الباحث إلى تنوع الاستراتيجيات وطرائق عرض كل سؤال في الدرس والبرنامج بما يتناسب مع فكرة السؤال، ويرى الباحث أن التقيد بطريقة واحدة سيخلق نوعاً من الروتين الممل فضلاً عن انخفاض دافعية التلاميذ وانحسار تفاعلهم مع الدروس لو استمر عرض الدروس بطريقة واحدة، ويستعرض الباحث بعض من أسئلة البرنامج والطرق والاستراتيجيات التي قدم بها السؤال والتي وظفها في برنامجه لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال:

*مناقشة جماعية، فمثلاً سؤال رقم (١٠) في الدرس الرابع عشر والذي ينص على: عرض مشكلة ثم سؤال التلاميذ عن سبب المشكلة وعن صاحب المشكلة، والأفكار اللاعقلانية والخاطئة لحل المشكلة.

* تمثيل ولعب الدور، فمثلاً سؤال رقم (١١) في الدرس الأول والذي ينص على: بعد ملاحظتكم للوجوه الحزينة التي مرت عليكم، من يستطيع تمثيل انفعال الحزن، كل تلميذ يلاحظ زميله، هل أجاد الدور؟

* سرد بعض القصص الشخصية والكتابة عن الوجدان، فمثلاً سؤال رقم (٣) في الدرس الأول والذي ينص على: تذكر بعض المواقف أو الأحداث التي تشعرك بالحزن.

* تصور بصري لبعض المواقف، فمثلاً سؤال رقم (١٠) في الدرس الثاني والذي ينص على: تذكر أحد الشخصيات في أحد المسلسلات أو الأفلام وكان غاضباً وما سبب غضبه.

* طريقة ماذا – لو what – if، فمثلاً سؤال رقم (٥) في الدرس الثالث عشر والذي ينص على: تحدث عن موقف غضب مارست فيه التحكم الذاتي في مشاعرك، واذكر كيف واجهت وتغلبت على الغضب، صف سلوكك، ماذا فعلت.

* استراتيجية المقارنة، فمثلاً سؤال رقم (١) في الدرس الحادي عشر والذي ينص على: اذكر بعض المواقف التي تحزنك في حدود موقفين أو ثلاثة مواقف، ثم حدد الموقف الذي يحزنك أكثر.

* طريقة ناقلات الحركة الوجدانية، فمثلاً سؤال رقم (٤) في الدرس الثاني عشر والذي ينص على: تذكر موقفاً خبرت فيه عدة انفعالات، وتذكرت كيف تحولت حالتك الانفعالية إلى حالة انفعالية أخرى.

* طريقة المخطط الوجداني، فمثلاً سؤال رقم (٩) في الدرس العاشر والذي ينص على: ما الانفعال الذي تشعر به، ما القرار الذي اتخذته، كيف ساهم هذا الانفعال في اتخاذك لهذا القرار.

* البقاء منفتحاً على الوجدان، فمثلاً سؤال رقم (٨) في الدرس العاشر والذي ينص على: إنشيء حواراً بينك وبين ذاتك عند ما تكون في لحظة ما فرحاً أو مسروراً أو سعيداً.

* طريقة توليد الوجدان، فمثلاً سؤال رقم (٧) في الدرس الأول والذي ينص على: أنا أحزن عند ما ....

وبجانب هذه الطرق استخدم الباحث طرق أخرى منها على سبيل المثال: العصف الذهني، حل المشكلات، فنية إعادة البنية المعرفية، طريقة اتخاذ القرار، –ويوجد في فصل الإطار النظري شرح مفصل لكيفية استخدامها–، بالإضافة إلى الطرق التقليدية السائدة كالمناقشة الجماعية والحوار، وبهذه الطرق السالفة الذكر تمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تحقيق تحسن وتقدم في قدرات الذكاء الوجداني لديهم.

– <u>أوراق عمل البرنامج:</u> لم يكتف الباحث بتوجيه أنظار التلاميذ نحو الشاشة الكبيرة DataShowعند عرض أنشطة البرنامج ومناقشتهم في الأسئلة، وإنما عمد إلى تصميم ورقة عمل لكل درس يوزعها على جميع التلاميذ قبل بدء الشرح والعرض تتضمن معظم أنشطة الدرس بحيث يطلب الباحث أحياناً من جميع التلاميذ حل سؤال ما قبل أن يناقشهم فيه وقبل عرض إجابته، وقد منح هذا الإجراء جميع التلاميذ فرصة لقراءة كل سؤال ومحاولة حله، ومن ميزات ورقة العمل أنها قد شجعت التلميذ على التفاعل مع أنشطة البرنامج لأن الأسئلة تكون موجهه له شخصياً والمطلوب منه الإجابة عليها باستخدام معلومات خاصة به لا

علم للآخرين بها، وقد لمس الباحث تجاوباً كبيراً من التلاميذ لم يكن يتوقعه، فمعظم التلاميذ كانوا حريصين على حل السؤال الذي يحدده الباحث، وبعد أن يتيقن الباحث أن جميع التلاميذ قد انتهوا من حل السؤال يطلب من بعضهم عرض إجاباتهم ومن ثم يقوم بعرض الإجابة المقترحة، وتكمن ميزة ورقة العمل أيضاً إنها تهيء الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة في الإجابة أو ذكر تعليق، بينما لو اقتصر الباحث على العرض من خلال الشاشة الكبيرة ومناقشة الأسئلة مع التلاميذ فستكون الفرصة متاحة لعدد قليل جداً منهم وقد يجدها بعض التلاميذ فرصة للابتعاد عن أنظار الباحث والانهماك في عمل آخر مادام زملاءه الآخرين يشاركون، لذا فإن أوراق العمل التي صممها الباحث قد ساهمت بشكل كبير في اكتساب جميع التلاميذ مهارات الذكاء الوجداني.

إن من الأهداف الأخرى التي قصدها الباحث من ورقة العمل هو أن بعض الطرق والاستراتيجيات التي استخدمها تتطلب من المتدرب التعبير عن الشعور، كطريقة الكتابة عن الوجدان، التي تتطلب من الفرد الكتابة لعدة دقائق دون توقف ودون تفكير في ما يقول، كما أن الكتابة تزيد من وعي الفرد بمشاعره وسلوكه وتساعده على إعادة السرد والممارسة بالإضافة إلى أن الكتابة تثبت المعلومات وتحرر ما يختلج في النفوس.

ويؤكد الباحث على أهمية فكرة أوراق العمل عند تطبيق البرامج الوجدانية الاجتماعية لما لمسه من تجاوب وتفاعل كبير من قبل التلاميذ، ولما وجد في أوراق العمل من فرصة أفسحت المجال للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم واهتماماتهم التي وجدوا حرجاً أحياناً في التعبير عنها شفوياً لما قد يتعرضون له من انتقادات من قبل زملائهم الآخرين، فورقة العمل قد تأخذ دور الصديق والمرشد النفسي والأبوين لأن من خلالها قد يبوح التلاميذ بأمور لا يبوحون بها إلا لهؤلاء الأفراد خاصة وأن الباحث تعمد عدم كتابة اسم التلميذ على ورقة العمل، ويكفي ورقة العمل صنعاً إنها متنفس وجد التلميذ فيه ضالته في التعبير عن مشاعره وإدراك انفعالاته واستخدام هذه الانفعالات في تحسين تفكيره وأيضاً فهم انفعالاته من خلال التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف وإدراك التحولات في الانفعالات، ووجد في ورقة العمل فرصة في سرد بعض مشكلاته الشخصية ومشكلات الصراع والشجار التي وقعت بين زملاءه وكتابة بعض الحلول التي استخدمها ومقارنتها بالحلول التي استعرضها الباحث ، ونتج عن توظيف ورقة العمل في الدروس تنمية بعض المهارات الوجدانية وارتفاع معدل الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المستهدفين من البرنامج.

- **<u>طريقة تنظيم التلاميذ أثناء الجلسة:</u>** قام الباحث بتغيير طريقة تنظيم جلسة التلاميذ، حيث لم يكتف الباحث بالجلسة التقليدية المعتادة، وإنما عمد إلى عدة طرق منها:

* يعرض الباحث الدرس عن طريق الشاشة الكبيرة باستخدام جهاز عرض البيانات DatShow، وكل تلميذ يتابع الدرس من خلال الشاشة الكبيرة بالإضافة إلى وجود جهاز كمبيوتر أمام كل تلميذ ليتابع الدرس عن كثب، فأحيانا يطلب الباحث من كل تلميذ التفكير

بمفرده في بعض الأسئلة التي يشاهدها في جهاز الكمبيوتر الذي أمامه لتكوين عملية عصف ذهني.

* يعرض الباحث الدرس عن طريق الشاشة الكبيرة باستخدام جهاز عرض البيانات DataShow, ويقوم الباحث بطرح الأسئلة وتكوين حلقة مناقشة من خلال تلقيه إجابات التلاميذ ويقوم بالتعقيب عليها حتى يتزود التلاميذ بأفكار كثيرة تساعدهم على استخلاص المفاهيم التي يريد الباحث أن يستوعبها التلاميذ.

* يعرض الباحث الدرس عن طريق الشاشة الكبيرة باستخدام جهاز عرض البيانات DataShow، ويقوم الباحث بترتيب التلاميذ في مجموعات بحيث يحدد لكل مجموعة سؤال ويطلب منهم مناقشة السؤال والباحث عن مختلف الإجابات له إلى أن ينتهي الوقت المحدد، ويقوم مندوب عن كل مجموعة ليطرح الخلاصة التي توصلت لها المجموعة في إجابتها على السؤال.

* يعرض الباحث الدرس عن طريق الشاشة الكبيرة باستخدام جهاز عرض البيانات DataShow، ويطلب من التلاميذ القيام بتمثيل بعض المواقف التي تتطلب انفعالات أو التي فيها صراع وشجار، ويطلب من بقية التلاميذ استخلاص المطلوب من تمثيل هذه المواقف.

* يعرض الباحث الدرس عن طريق الشاشة الكبيرة باستخدام جهاز عرض البيانات DataShow، ومن ثم الطلب من التلاميذ حل مجموعة من التدريبات على درس اليوم والتي تضمنتها الكراسة.

وهكذا تتنوع جلسات التلاميذ والتي بالتأكيد حفزتهم على التفاعل كثيراً مع البرنامج، والأهم هو تحسن قدرات الذكاء الوجداني لديهم عما كانت عليه قبل تنفيذ البرنامج.

- **التغذية الراجعة:** بعد الانتهاء من عرض الأنشطة والتدريبات يقوم الباحث بتلخيص ما دار في جلسة اليوم، ومن ثم يقوم بعرض قصة الدرس وهي عبارة عن فيلم قصير من تمثيل بعض التلاميذ يساعدهم على فهم الخلاصة من درس اليوم، وبعد ذلك يوجه أنظار التلاميذ إلى الكراسة، والتي تشتمل على مقدمة نظرية بسيطة(تعريف المفهوم) عن الدرس وبعد ذلك يقوم التلميذ بحل مجموعة من الأنشطة الخاصة بالدرس ، ويعقب ذلك تقويم وتغذية راجعة، وأخيراً واجب منزلي يحله التلميذ في الكراسة وتتم مناقشته مع بداية الحصة اللاحقة. ويتم في هذه الفترة فسح المجال للتلاميذ للتعبير عن آرائهم حول الأنشطة التي تلقوها والسماح لهم بتقديم ما لديهم من ملاحظات ومقترحات.

- **بعض مصادر بناء البرنامج:** قام الباحث بتصميم استبانة للتلاميذ استهدفت التعرف على الأنشطة والمواقف التي تبعث على الانفعال عندهم، وكذلك مواقف الصراع والنزاع التي واجهتهم، وقام الباحث أيضاً باستطلاع آراء عينة من أولياء الأمور والمعلمين حول بعض المواقف التي يغضب أو يحزن أو يخاف أو يفرح فيها الأطفال، كما تم الطلب منهم استعراض

بعض مواقف الصراع والنزاع التي تحدث بين الأبناء وكيفية التعامل معها، لذا يرى الباحث أن الأنشطة أعدت من الواقع الذي يعايشه التلاميذ باستمرار.

- توظيف الحاسب الآلي في عرض البرنامج:

إن استخدام الحاسب الآلي في عرض البرنامج خلق تقبل لدى التلاميذ المستهدفين نحو البرنامج وشدهم كثيراً نحو المشاركة الفعالة في الإجابة على أسئلة البرنامج، وإن الاهتمام المتزايد من قبل التلاميذ ساعد في تحسين مهارات الذكاء الوجداني لديهم.

ويرى الباحث أن عدة عوامل مجتمعة كفكرة البرنامج، ومحتوى البرنامج، وأنشطة البرنامج، واستراتيجيات البرنامج، وأوراق عمل البرنامج، والمفاهيم التي بني عليها البرنامج، ومصادر بناء البرنامج، وطريقة تنفيذ البرنامج، وطريقة تنظيم التلاميذ في الجلسة التدريبية، والتغذية الراجعة، واستخدام الحاسب الآلي في عرض البرنامج، وتفهم التلاميذ لأهداف البرنامج قد ساهمت في تحسين وتقدم تلاميذ المجموعة التجريبية في قدرات الذكاء الوجداني لديهم.

رابعاً: نتائج الفروض الخاصة بالتصور البصري:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التصور البصري باستخدام اختبار(ت) وجدول رقم(١٩) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(١٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التصور البصري ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج

العامل المقاس	المجموعة الضابطة بعدي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التصور البصري	٧٦,٧	٩,٣	٩١,٢	٦,٣	٧,٩٩	دالة عند ٠,٠١	٠,٧٦٦	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التصور البصري لصالح المجموعة التجريبية ، ويتضح من الجدول رقم (١٩) أيضاً مستوى حجم الأثر للبرنامج والذي كان مرتفعاً.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التصور البصري باستخدام اختبار(ت) وجدول رقم (٢٠) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(٢٠) يوضح دلالة الفروق للمجموعة التجريبية بين متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التصور البصري ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج

العامل المقاس	المجموعة التجريبية قبلي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التصور البصري	٧٥,٥	٨,٧	٩١,٢	٦,٣	٧,٩١	دالة عند ٠,٠١	٠,٧٢٧	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التصور البصري لصالح التطبيق البعدي، ويتضح من الجدول رقم (٢٠) أيضاً مستوى حجم الأثر للبرنامج والذي كان مرتفعاً.

خامساً : مناقشة نتائج الفروض الخاصة بالتصور البصري:

أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق في المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي على مقياس التصور البصري، كما أكدت نتائج حساب فاعلية البرنامج باستخدام مربع "ايتا" أن لبرنامج الذكاء الوجداني المصور فاعلية عالية في نمو التصور البصري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وبذلك تحققت صحة الفروض الخاصة بالتصور البصري، ولعدم وجود دراسات سابقة بينت أثر برنامج في الذكاء الوجداني المصور على التصور البصري فإن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى عدة عوامل هي:

- إن برنامج تنمية الذكاء الوجداني تضمن بعض الأنشطة المندرجة تحت الأبعاد الأربعة لماير وسالوفي ذات علاقة بتنمية التصور البصري، كالسؤال رقم (٣) من الدرس الأول إلى الدرس الثامن وهي الدروس الخاصة بإدراك الانفعالات، وهذا السؤال يطلب تذكر المواقف التي تبعث على انفعال ما كالحزن مثلاً، بالإضافة إلى السؤال رقم (١٠) من نفس الدروس والذي يتطلب تذكر أحد الشخصيات في المسلسلات والأفلام والتي يبدو عليها انفعال ما، ومن الدرس الحادي عشر إلى الرابع عشر، فإن العديد من الأسئلة الموجودة فيها تعتمد على التذكر والتصور والتخيل، ويرى الباحث

أن هذه النوعية من الأسئلة قد ساعدت على تنمية التصور البصري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- إن الباحث وظف العديد من الطرق والاستراتيجيات في عرض الدروس، ومن ضمن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التصور البصري، فيكاد لا يخلو درس من طلب الباحث من التلاميذ إعمال تصور بصري لبعض المواقف والأحداث والشخصيات، فيرى الباحث أن هذا الإجراء المتكرر الذي يقوم به التلاميذ في كل درس قد ساهم في وضوح الصور والمواقف والشخصيات التي يتذكرونها كأنها ماثلة أمامهم بالفعل، وهذا هو جوهر عملية التصور البصري، ويعني ذلك أنه قد تم تنمية التصور البصري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تلقيهم البرنامج عما كان عليه قبل تقديمه.
- إن معظم الأنشطة في برنامج الذكاء الوجداني هي مواقف واقعية حدثت للتلاميذ في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو الأماكن التي يرتادونها، وتقوم فكرة البرنامج أساساً على تصميم مواقف وأنشطة مصورة لتنمية الذكاء الوجداني إدراكاً من الباحث بأهمية الصور البصرية في توضيح المفاهيم وإيصال المعنى، ويرى الباحث من خلال خبرته الميدانية أن تلميذ المرحلة الابتدائية غالباً ما يعتمد على الصور الواقعية وبخاصة النوع البصري، فالصور البصرية تحتل مساحة واسعة من تصوراته واهتماماته العقلية، ولأن تلميذ المرحلة الابتدائية غالباً ما يتقبل الصور البصرية أكثر من الصور العقلية الأخرى، لذا فإن الدروس والبرامج التي تكون مصورة سرعان ما يتقبلها التلميذ وتصل رسالتها بيسر وسهولة، وقد ساهمت كثافة الصور في البرنامج في زيادة وضوح صور المواقف والشخصيات التي وردت عليها أسئلة البرنامج، إذ يعتبر التصور عوناً للذاكرة وأن ما يتصور يكون تذكره أسهل بكثر، ويعتقد الباحث أن وجود الصور بكثافة في البرنامج ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية في زيادة وضوح ما يتصورونه بعد تطبيق البرنامج، مما يعني نمو التصور البصري لديهم.
- إن الباحث وظف العديد من الطرق لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، إذ تقوم فكرة طريقة الكتابة عن الوجدان على أساس الكتابة عن الأحداث والمواقف الوجدانية التي تواجه الفرد، ولن يستطيع التلاميذ الكتابة عن الوجدان دون تذكر وتصور هذه الأحداث والمواقف الوجدانية، أما طريقة البقاء منفتحاً على الوجدان فتقوم على عدة خطوات منها، تحديد أي الوجدانات تسبب أكثر المشكلات، ترتيب المواقف من الأقل إلى الأكبر في الشدة، تصور الموقف الوجداني الأقل شدة، أما طريقة توليد الوجدان فتتكون أيضاً من عدة خطوات منها: حدد الوجدان الذي تريد أن تولده، حاول أن تسترجع صورة كاملة لهذا الموقف: من الأشخاص الموجودين فيه ومكان حدوثه بكل تفاصيله، حاول أن تعيد الموقف مرة أخرى بكل صوره، وبقية الطرق الأخرى أيضاً مثل طريقة ناقلات الحركة الوجدانية وطريقة المخطط

الوجداني، كل هذه الطرق التي استخدمها الباحث تستدعي من التلاميذ توظيف التصور البصري دائماً والتخيل أحياناً، ولقد أدى هذا التوظيف للطرق السالفة الذكر إلى تنمية التصور البصري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

- بالإضافة إلى ما استعرضه الباحث أعلاه بخصوص بعض الأنشطة والأسئلة التي تتطلب تذكر وتصور بصري، فإنه يوجد أيضاً أسئلة معينة هدف الباحث من خلالها الإسهام في تنمية التصور البصري، فعلى سبيل المثال لا الحصر، السؤال رقم (٢) في الدرس التاسع، والذي مفاده: تصور وتذكر بعض المواقف التي ساعدت فيها الآخرين، والسؤال رقم (٤) من الدرس التاسع، والذي مفاده: لو كنت مكان الرجل، تخيل ما هي مشاعرك، والسؤال رقم (٦) من الدرس العاشر، والذي مفاده: خاطب ذاتك عند ما تكون خائفاً، والسؤال رقم (٨) من الدرس العاشر، والذي مفاده: أنشئ حواراً بينك وبين ذاتك عند ما تكون في لحظة ما فرحاً ومسروراً وسعيداً، والسؤال رقم (٤) من الدرس الثاني عشر، والذي مفاده: تذكر موقفاً خبرت فيه عدة انفعالات، وتذكرت كيف تحولت حالتك الانفعالية إلى حالة انفعالية أخرى، والسؤال رقم (٦) من الدرس الثالث عشر، والذي مفاده: تذكر أوقاتاً أو أياماً كنت فيها فرحاً وسعيداً، والسؤال رقم (٣) من الدرس الرابع عشر، والذي مفاده: تصور موقفاً للشجار بين زميلين لك بالصف أو المدرسة وكنت قريباً منهما، ويعتقد الباحث أن هذه الأسئلة ساعدت كثيراً على تنمية التصور البصري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تلقيهم البرنامج التدريبي.
- من ضمن البنود الموجودة في مقياس التصور البصري بنود مرتبطة بخبرة الطفل الوجدانية، لذلك فإن جميع أنشطة ومواقف برنامج الذكاء الوجداني تتعلق بالناحية الوجدانية والاجتماعية، فمثلاً: في السؤال رقم (٨) من الدرس الرابع عشر والذي مفاده: هو وقوع شجار بين زميلين، وتلميذ ثالث شاهدهم، فتم طرح عدة أسئلة عليه، منها: ما سبب الشجار؟ ماذا فعلت في ذلك الموقف؟ ما هو التصرف المناسب الذي قمت به؟ ما هو التصرف غير المناسب الذي قمت به؟ هل شعرت أنك استطعت حل المشكلة؟ ما ردة فعل زملاءك؟ ما رأيك في تصرف حامد؟ ما رأيك في تصرف ماجد؟ بعد انتهاء الموقف، هل راجعت نفسك على تصرفك؟ هل اكتشفت من المخطئ؟ وبهذه الطريقة في طرح الأسئلة التي تتطلب مهارة عالية في الذكاء الوجداني للإجابة عليها، وعند الإجابة من المفترض أن يقوم التلميذ باستدعاء تلك الصور لهذه المواقف، وبهذا نستنتج، كيف أن وضوح الصورة الذهنية وتحديد أجزاء الموقف وشخصياته وعناصره ومكوناته وظروفه يعتمد على درجة ومهارة الذكاء الوجداني.

- تمكن القصة الطفل من التعبير دفعة واحدة عن مجموعة من المعاني والمشاعر المتعلقة بتجربة مر بها، وبالتالي، فإنها تستطيع رسم صورة أعمق لواقع الطفل، وبهذه الطريقة، فإن القصة تستطيع نقل أكبر كم من المعلومات (مارجوت صاندرلاند،٢٠٠٨).ففي نهاية كل درس، قام الباحث بتأليف قصة كتلخيص للدرس، وعمد في تصميمه للقصص إلى اختيار شخصية في القصة تعبر عن شخصية حقيقية في حياة الطفل، فعندما يستمع التلميذ إلى القصة تجده يستحضر تلك الأحداث والمواقف التي تتطلبها القصة وقد يتقمصها، " ولأن القصة تتحدث من خلال صور وتعبيرات خيالية معبرة، فإنها تستطيع رسم صورة أوضح وأعمق لما يعاني الطفل من تجارب عاطفية. كما يمكن للقصة أن تبين الصفات العاطفية الأساسية لشعور أو حدث ما، مثل : الجو العام لهذا الحدث والتوترات المصاحبة له والوتيرة التي يمشي عليها(مارجوت صاندرلاند،٢٠٠٨)، لذا فإن القصص والتي يبلغ مجموعها (١٤) قصة بعدد الدروس قد مكنت التلاميذ من استحضار مواقف وأحداث سابقة مرت عليهم نتيجة لذلك، ويرى الباحث أن هذه القصص التي تم عرضها بعد كل درس ساعدت على تنمية عملية التصور بخاصة التصور البصري لأن هذه القصص تم عرضها بالصوت والصورة.
- منح الباحث جميع التلاميذ فرصة للإجابة عن أسئلة البرنامج، حيث لم يكتف الباحث بمناقشة التلاميذ والاستماع لبعض إجاباتهم والتعليق عليها وإنهاء الدرس، وإنما تم تكليف كل تلميذ بحل الأسئلة الموجودة في ورقة العمل التي أعدها الباحث، وحيث أن بعض الأسئلة تتطلب تذكر وتصور كالسؤال رقم (٢) من الدرس التاسع والذي ينص على: تصور وتذكر بعض المواقف التي ساعدت فيها الآخرين- أبديت فيها تعاطفاً مع الآخرين، والبعض الآخر من الأسئلة يتطلب وصفاً وتحديداً للمشاعر والأفعال السلوكية المفترضة كالسؤال رقم (٣) من الدرس التاسع والذي ينص على: في أول يوم دراسي، رأى طرطوس طفلاً في الصف الأول يصرخ ويبكي يريد الذهاب إلى المنزل، فذهب طرطوس للطفل، ودار بينهما حديث، وبعد ذلك هدأ الطفل وانصرف فرحاً. قام الباحث بطرح عدة أسئلة على التلاميذ منها: ما مشاعر طرطوس تجاه الطفل؟ ما المشاعر التي واجهها الطفل؟ ماذا يستطيع طرطوس أن يعمل له؟ لو كنت مكان الطفل، تخيل ما مشاعرك، وماذا تستطيع عمله؟ صف مشاعرك تجاه الطفل؟ هل حالة الطفل تهمك؟ ولماذا؟ ماذا فعل طرطوس ليجعل الطفل فرحاً؟هل توافق طرطوس على ما فعله؟ما النتيجة التي توصلت لها؟، ولا شك أن الإجابة عن هذه الأسئلة تستدعي ما هو مخزون من خبرات التلاميذ، فكلما تمكن التلميذ من استخدام مهارات الذكاء الوجداني في الإجابة على هذه الأسئلة كلما ساعده ذلك على وضوح صور الأشخاص ووضوح مكونات وعناصر وأجزاء المواقف، أي أنه كلما ارتفعت

درجة الذكاء الوجداني للفرد كلما استطاع أن يرى الصور بوضوح كأنها بالفعل صور حقيقية واقعية ماثلة أمامه يراها.

- إن الإمكانات التي يمتلكها الحاسوب من ألوان جذابة وحركة وصوت وموسيقى وطرق مختلفة في عرض الصور والمواقف وتغيير الألوان وشدة الإضاءة ساهم في ثبات المشاهد والصور في ذهن التلاميذ، ولأن الحاسب الآلي يمتلك إمكانية كبيرة في تكرار تلك القصص والمشاهد التي عرضت أثناء تنفيذ البرنامج والتي رآها التلاميذ، حيث اسهم هذا الإجراء المتكرر في تنمية عملية التصور البصري لهؤلاء التلاميذ.
- فترتب على ذلك إسهام أنشطة البرامج في زيادة وضوح الصورة في عقل التلميذ لبنود المقياس التصور البصري بخاصة البنود المرتبطة بخبرات وجدانية، وعن طريق هذا الربط نرى جلياً، كيف أن وضوح الصورة الذهنية وتحديد أجزاء الموقف وعناصره ومكوناته وظروفه يعتمد على درجة ومهارة الذكاء الوجداني.

سادساً: نتائج الفروض الخاصة بالتفكير البنائي:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقائمة التفكير البنائي باستخدام اختبار(ت) وجدول رقم(٢١) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٢١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقائمة التفكير البنائي ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج

العامل المقاس	المجموعة الضابطة بعدي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التفكير البنائي	٩٤,٥	٢٠,٢	١١٨,١	١٢,٧	٧,٣٦	دالة عند ٠,٠١	٠,٧٣٩	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقائمة التفكير البنائي لصالح المجموعة التجريبية ، ويتضح من الجدول رقم (٢١) أيضاً مستوى حجم الأثر للبرنامج والذي كان مرتفعاً.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لقائمة التفكير البنائي باستخدام اختبار(ت) وجدول رقم (٢٢) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٢٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لقائمة التفكير البنائي ويوضح مستوى الدلالة العملية(مربع ايتا) للبرنامج

العامل المقاس	المجموعة التجريبية قبلي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة مربع ايتا	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التفكير البنائي	٩٧,٣	١٢,٧	١١٨,١	١٢,٧	٨,٢٣	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٠٩	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على قائمة التفكير البنائي، ويتضح من الجدول رقم (٢٢) أيضاً مستوى حجم الأثر للبرنامج والذي كان كبيراً.

سابعاً:مناقشة نتائج الفروض الخاصة بالتفكير البنائي:

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي ووجود فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق في المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي على قائمة التفكير البنائي، كما أكدت نتائج حساب فاعلية البرنامج باستخدام مربع ايتا أن لبرنامج الذكاء الوجداني المصور فاعلية عالية في تنمية مهارات التفكير البنائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وبذلك تحققت صحة الفروض الخاصة بالتفكير البنائي ، ولم توجد دراسات سابقة مماثلة للدراسة الحالية وبالتحديد لم يعثر الباحث على دراسة تضمنت تصميم برنامج في الذكاء الوجداني وقياس أثره على تنمية مهارات التفكير البنائي فما هو موجود من دراسات سابقة قد يلامس جزء بسيط جداً من هدف هذه الدراسة، كدراسة Joseph Harold Stewart(1997) ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الصدق التقاربي والتمييزي للذكاء العملي لأنه يتصل بالذكاء الاجتماعي، والذكاء العاطفي والذكاء الأكاديمي كما بحثت في العلاقة بين الذكاء العملي(باعتباره يمثل التفكير البنائي) والذكاء الاجتماعي والوجداني والأكاديمي، وتوصلت إلى أن مقاييس الذكاء العملي تنبأت بأداء جيد، في حين أن بعض الدراسات اعتبرت قائمة التفكير البنائي جزء من الذكاء

الوجداني كدراسة Ghorbani, Nima; Watson,P.J.(2006) ، وتوصلت إلى أن مقاييس إدراك تأملات الذات تنبأت بمستوى عال من الذكاء الوجداني الشخصي.

وتوجد بعض الدراسات التي قد تؤكد وتدعم نتيجة الدراسة الحالية والتي لم يتطرق إليها الباحث، كدراسة Martiz(1997) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ارتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة والتوجه نحو الهدف والذي يمثل جزء من بعض مهارات التفكير البنائي، ودراسة Lindley وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف)(في أسما الصرايرة، ٢٠٠٣م)، وهذه المتغيرات تمثل بعض من مهارات التفكير البنائي، ودراسة Goleman(1995)، حيث قام بتطبيق برنامج يهدف إلى تحسين مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة في اتخاذ القرار الاجتماعي، وحل المشكلات الاجتماعية، والمشاركة الاجتماعية والوعي الاجتماعي. تم اختيار مجموعتين من الطلبة في المدارس الابتدائية في مدينة نيويورك من الذكور والإناث إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وبعد تطبيق البرنامج قام جولمان بتقييمه، حيث لوحظ أن المجموعة التجريبية من الذكور والإناث أظهرت تكيفاً أفضل في المواقف الحياتية من المجموعة الضابطة، واتجاهات إيجابية نحو ذواتهم، ودراسة بار ون (Bar-on,1996)، حيث وجد أن الأفراد ذوي معدلات الذكاء الوجداني المرتفع لديهم القدرة على التكيف مع ظروف الحياة الصعبة والضغوط اليومية المختلفة، ودراسة Lapidus(1998) حول فاعلية برنامج تدريبي لمدة ستة أسابيع عن الذكاء الوجداني أدى إلى تحسن في مهارات مواجهة الضغوط بطريقة إيجابية بالإضافة إلى تحسن الكفاءات الوجدانية والكفاءة الذاتية لدى كل المشاركين(جابر عبدالله، ٢٠٠٦م).

وقد أشارت دراسة سحر علام (٢٠٠١م) إلى دور برنامج الذكاء الوجداني في خفض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق، وقد أشارت نتائج دراسة اندلر وباركر(١٩٩٤م) إلى أن الأفراد ذوي معدلات الذكاء الوجداني المرتفع لديهم القدرة على التوافق العملي (حسن التصرف، وبذل الجهود الهادفة لحل المشكلات) والتوافق الوجداني (التصرف بشكل مناسب في موقف الغضب والصراع) (سحر علام ،٢٠٠١م). ولقد أكد سالوفي وزملاؤه (Salovey.,1999) على أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني (ولقد حصل ذلك للمجموعة التجريبية بسبب تلقيهم برنامج الذكاء الوجداني مقارنة بأدائهم قبل البرنامج) أكثر قدرة على التكيف والتوافق مع التغيرات البيئية من حولهم، وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة، وهذه بعض من مهارات التفكير البنائي.

ولعدم وجود دراسات سابقة مباشرة وصريحة بحثت في أثر برنامج الذكاء الوجداني على تنمية مهارات التفكير البنائي فإن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى عدة عوامل هي:

- إن معظم الأنشطة في برنامج الذكاء الوجداني هي مواقف واقعية حدثت للتلاميذ في المنزل أو المدرسة أو الشارع، وقد سعى الباحث لتصميم المواقف بطريقة تنمي حالة

التكيف وهذا ما بدا واضحاً في أغلب الأنشطة بخاصة في ثلاثة أبعاد من أبعاد البرنامج هي: استخدام الانفعال في تحسين التفكير و إدارة الذات وإدارة الآخرين، فمثلاً، السؤال رقم (٦) من الدرس العاشر (استخدام الانفعال في تحسين التفكير) الذي ينص على: خاطب ذاتك عند ما تكون خائفاً مستخدماً الخطوات التالية: توقف – واكتشف طبيعة المشكلة أو العمل المكلف به، فكر – في ثلاثة أشياء أو طرق يمكن أن تحل بها المشكلة، افعل – اختر أفضل طريقة بالنسبة لك ونفذها، فمن ضمن إجابات التلاميذ هي: طبيعة المشكلة هي الخوف من الظلام عند انقطاع التيار الكهربائي في الليل، وثلاث طرق تحل المشكلة هي: البقاء مع الأب والأم أو النوم، أو إشغال النفس بشيء مضحك، والطريقة المناسبة في نظر التلميذ هي: البقاء مع الأب والأم. فإجابة التلاميذ على هذه الأسئلة تخلق لهم حالة من التكيف العاطفي.

- ومن الأسئلة التي تنمي حالة التكيف لدى التلاميذ أيضاً، السؤال رقم (٥) من الدرس الثالث عشر (إدارة انفعال الذات) والذي ينقسم لأربعة أسئلة فكلما يجيب التلاميذ عن سؤال ينتقل الباحث لطرح السؤال الآخر، فأولاً: تحدث عن موقف غضب مارست فيه التحكم الذاتي في مشاعرك، فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: ذهاب أسرتي عني وتركي في البيت وحيداً. وبعدها طرح الباحث ثانياً: اذكر كيف واجهت وتغلبت على الغضب، صف سلوك، ماذا فعلت؟، فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: حاولت أن أرسم- تصفحت مجلة – شاهدت التلفزيون – جلست أقرأ قصة – انعزلت في غرفتي – اطلعت على دروسي. وبعدها طرح الباحث ثالثاً: تذكر، كيف كانت حالتك النفسية في ذلك الوقت، وكيف عبرت عن مشاعرك؟ فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: كنت غضباً ومشتطاً – عبرت عن مشاعري من خلال الصراخ وضرب الباب- مشاهدة التلفزيون – اعتزلت في غرفتي. وبعدها طرح الباحث رابعاً: ما النتائج الإيجابية التي أعقبت تجنبك الغضب؟ فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: كانت فرصة لحل واجباتي – ومشاهدة بعض البرامج الثقافية في التلفزيون. ومعظم الأسئلة الموجودة في هذا الدرس المبين تنمي لدى التلميذ التكيف مع ذاته (التكيف العاطفي) وهو أحد مهارات التفكير البنائي.
- ومن الأسئلة التي تنمي حالة التكيف لدى التلاميذ أيضاً، السؤال رقم (٦) من الدرس الرابع عشر (إدارة انفعال الآخرين) والذي ينقسم لأربعة أسئلة فكلما يجيب التلاميذ عن سؤال ينتقل الباحث لطرح السؤال الآخر، فأولاً: يقع خلاف بين زميلين لك في الصف كلما يخرج معلم من الصف، يريد كل تلميذ أن يقوم بقيادة الصف والعمل على ضبطه، اتسع الخلاف بين التلميذين حتى كاد أن يضرب كل منهما الآخر، وطلب منك أن تكون الوسيط لحل هذا الخلاف. ما الحلول المقترحة لهذه المشكلة؟ فطرح التلاميذ عدة إجابات منها:الحلول المقترحة لهذه المشكلة هو التأكد من المشرف من هو عريف

الصف، وإبلاغه عن تكرار المشكلة يومياً، على أن يقوم باستدعائهما والتفاهم معهما على هذا الأمر، وبعدها طرح الباحث ثانياً: ما وجهة نظر التلميذين؟ فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: وجهة نظر التلميذين هو كل واحد يدعي انه هو الأولى برئاسة الصف، وبعدها طرح الباحث ثالثاً: هل استطعت أو استطاع أحد حل المشكلة؟ فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: استطعت مع زملائي بالتعاون مع المشرف حل المشكلة. وبعدها طرح الباحث رابعاً: ما صيغة الاتفاق الذي توصلت إليه مع التلميذين؟ فطرح التلاميذ عدة إجابات منها: صيغة الاتفاق الذي تم التوصل إليه مع التلميذين هو أن أحدهم هو عريف الصف والآخر نائبه بناءاً على ما تم الاتفاق عليه مع المشرف.

ومعظم الأسئلة الموجودة في هذا الدرس المبين تنمي لدى التلميذ التكيف مع الآخرين (التكيف السلوكي) وهو أحد مهارات التفكير البنائي. وعليه فقد ساهمت الأنشطة الموجودة في بعض أبعاد برنامج الذكاء الوجداني في تحسين التكيف العاطفي والتكيف السلوكي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

- لقد ضمّن الباحث بعض أنشطة برنامج الذكاء الوجداني ما يدعم فكرة التفكير المرن (غير التصنيفي) من خلال طرح بعض الأسئلة، مثل، هل لديك حلول أخرى غير ما ذكر، هل يستحق هذا الأمر أن يفعل شوقي منه مشكلة؟، حاول أن تعدد بعض أساليب حل المشكلة، اذكر نصائح أخرى تود أن تقدمها لطرطوس، بالإضافة إلى تعمد الباحث طرح أسئلة وكتابة عبارات تحاكي بعض الأسئلة والعبارات المدرجة تحت مهارات التفكير البنائي (كمهارة التكيف) مثل: ما الأفكار التي راودتك في هذا الموقف؟، قم باختيار الحل المناسب، عبر عن شعورك - مخاطباً زيمور- اتجاه المواقف التالية: عندما يتذكر ما فعله زيمور في الماضي وعندما يفكر زيمور في مستقبله، (ومهارة التفكير الخرافي) مثل، ترضى بالواقع لأن حظك سيء دائماً، تخاطب نفسك، ما دمت حزينا اليوم فسأصبح سعيدا غداً، تقول له أن حظك سيء دائماً في كل شيء ، (ومهارة التفاؤل الساذج)، مثل تفاؤل زيمور بأن الاختبار سيكون غداً سهلا حتى لو لم يذاكر، ويرى الباحث أن الأسئلة والعبارات السالفة الذكر ساهمت بشدة من خلال إدراجها في برنامج الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التفكير البنائي.
- إن برنامج تنمية الذكاء الوجداني تضمن بعض الأنشطة المندرجة تحت الأبعاد الأربعة لماير وسالوفي والتي لها علاقة ببعض مهارات التفكير البنائي، كالسؤال رقم (١٠) مثلاً في الدرس الرابع عشر (إدارة انفعالات الآخرين): ما الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي توجد لدى شوقي لحل المشكلة التي واجهته؟، ولقد قام الباحث بتوضيح معنى الأفكار اللاعقلانية كلما وردت في البرنامج حتى أصبح التلاميذ قادرين على تحديد العبارات التي تصنف كأفكار لاعقلانية، كالعبارات التالية: ترضى

بالواقع لأن حظك سيء دائماً، تخاطب نفسك، ما دمت حزينا اليوم فسأصبح سعيدا غداً، تقول له أن حظك سيء دائماً في كل شيء.

- لقد وظف الباحث عدة طرائق لتنيمة الذكاء الوجداني والتي لها أثر على تنمية بعض مهارات التفكير البنائي فمثلاً:

* **الكتابة عن الوجدان:** إن الكتابة عن وجداناتنا المختلفة ودمجها مع الأفكار الموجودة لدينا أثناء مواجهتنا لموقف ما تساعدنا على مواجهة المواقف الصعبة، وتمدنا بخبرات ربما تحسن من اتخاذنا لقراراتنا، وتساعد هذه الطريقة على التكيف بخاصة التكيف العاطفي.

* **البقاء منفتحاً على الوجدان:** المقصود بالبقاء منفتحاً على الوجدان هو أن تسمح لوجدانك بالظهور لتشعر به وتفكر فيه، أما البقاء منغلقاً، أي تكبت هذا الوجدان أو تتجاهله ولا تفكر فيه، والفرد الذي يبقى منغلقاً على وجداناته السلبية ولا يستطيع التعامل معها والإحساس والتفكير فيها يفقد معلومات كثيرة، وتساعد هذه الطريقة على التكيف وتدعم التفكير المرن في مقابل التفكير التصنيفي.

* **طريقة توليد الوجدان:** هذه الطريقة تعتبر إحدى الطرق الهامة في تنمية الذكاء الوجداني، فهي تسمح لك بتوليد وجدان معين تحتاج إليه في موقف ما، وتساعد هذه الطريقة على التكيف بخاصة التكيف العاطفي.

* **طريقة ماذا– لو:** تستخدم هذه الطريقة أثناء عمل سيناريوهات وجدانية لمواقف معينة لاكتشاف التصرف السليم فيها، بمعنى أن تسأل نفسك ماذا لو شعرت بهذا الوجدان؟ ماذا لو غيرت هذا الوجدان بوجدان آخر؟ وهكذا، فبذلك يمكن أن اختبر وأحلل أثر العديد من الوجدانات والتصرفات في مواقف مختلف وتساعد هذه الطريقة على التكيف وتدعيم التفكير المرن في مقابل التفكير التصنيفي.

ويعتقد الباحث أن بقية الطرق الأخرى أيضاً التي استخدمها كطريقة ناقلات الحركة الوجدانية، وطريقة المخطط الوجداني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، ساهمت بصورة أو بأخرى في تنمية بعض من مهارات التفكير البنائي.

- هدف الباحث من خلال بعض الأنشطة المدرجة في البرنامج إلى تدريب التلاميذ على حل المشكلات الحياتية بأقل قدر من التوتر والاضطراب، وهذا بالتأكيد جوهر فكرة التفكير البنائي الذي يهدف لحل المشكلات الحياتية بأقل قدر من التوتر، وهذا يعني أن البرنامج ساعد في تنمية التفكير البنائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- في نهاية كل درس، قام الباحث بتأليف قصة كتلخيص للدرس، حيث أن القصص والتي مجموعها (١٤) قصة بعدد الدروس تضمن البعض منها مشكلات وجدانية واقعية قد مرت على التلاميذ وبعضها من تمثيلهم، فيرى الباحث أن هذه القصص خلقت فرصاً لتدريب التلاميذ على حل المشكلات الحياتية التي مرت عليهم سواء في المنزل أو المدرسة أو الأماكن التي يرتادونها ، لذا فإن هذه القصص التي تم عرضها

بعد كل درس قد تضمنت بعض أفكار التفكير البنائي مما ساهم في تنمية بعض مهارات التفكير البنائي.

- إن استخدام الحاسب الآلي في عرض البرنامج دفع التلاميذ نحو التفاعل مع البرنامج، فالمشكلات التي طرحت بواسطة الحاسب الآلي أثناء تنفيذ البرنامج استحوذت على اهتمام التلاميذ بها لأنها تشبه بعض المشكلات التي واجهتهم مما دفعهم نحو التفكير في حلها أو التكيف معها.

مما سبق يتضح أثر برنامج الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التفكير البنائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وهذا يتجاوب مع ما أشار إليه سالوفي Salovey(2002) في أحد تعريفاته للذكاء الوجداني طبقاً لنموذج القدرة وهو: القدرة على التقويم والتعبير الدقيق عن الوجدانات لدى الذات والآخرين وتنظيم الوجدان بطريقة تحسن من الحياة، " ويوضح هذا التعريف بشكل مباشر أن من ينمي لديه قدرات الذكاء الوجداني يحسن ذلك من حياته وبالتالي تحسن نظرته لحياته(آمال منسي،٢٠٠٦م).و كما ذكر ماير وآخرون أن من يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الوجداني يكون لديه القدرة على استخدام وجداناته في حل المشكلات وأن يعيش حياة أكثر فاعلية(Mayer,1997)، وهذا يعني امتلاكه تفكيراً بنائياً جيداً.

الفصل السادس

انتقال أثر البرنامج

وتحليل بعض استجابات التلاميذ

١. هل لمس المعلمون أي تغيير أوتعديل لسلوكيات بعض التلاميذ بخاصة أصحاب المشكلات السلوكية بعد تطبيق برنامج الذكاء الوجداني؟

٢.هل اقتنع التلاميذ بجدوى البرامج الوجدانية والاجتماعية في تطوير سلوكهم نحو الأفضل؟

٣.هل لمس المشرف الإداري والمرشد الاجتماعي بأن حدة الصراعات والمشاجرات بين التلاميذ قد خفت أو تلاشت بعد تطبيق برنامج الذكاء الوجداني؟

٤.هل تم انتقال أثر البرنامج على معالجة المواقف والمشكلات التي يواجهها التلاميذ؟

٥.هل ساهم برنامج الذكاء الوجداني في توسعة فكر التلميذ وأفقه المعرفي وانفتاحه على مزيد من الأفكار؟

٦.هل ساعد برنامج الذكاء الوجداني على تهيئة مناخ تعليمي مناسب للتلاميذ؟

٧.هل خلق برنامج الذكاء الوجداني دافعية أكبر نحو التعلم وأثرت على مستوى التحصيل الدراسي؟

٨.هل منح هذا البرنامج فرصة لمراجعة الذات؟

٩.هل أيقظ هذا البرنامج المشاعر الإيجابية نحو الذات والآخرين؟

١٠.هل يتداول التلاميذ فيما بينهم بعض مما ورد في البرنامج؟

١١.هل يتداول التلاميذ مع أفراد أسرتهم بعض ما ورد في البرنامج؟

١٢. ما نظرة المعلمين نحو تدريس هذه النوعية من البرامج؟

١٣.ما العناصر التي تستقطب التلاميذ نحو هذا البرنامج؟

١٤.ما هي الطريقة التي يفضلها التلاميذ عند تدريسهم هذه النوعية من البرامج؟

١٥.هل لمس التلاميذ أن تدريس هذا البرنامج يختلف عن تدريس المواد الأخرى؟

١٦.ما العقبات من وجهة نظر الباحث التي تواجه تنفيذ هذا البرنامج؟

١٧.ما مدى تقبل الإدارة المدرسية لتنفيذ هذا البرنامج؟

١٨. هل شعر التلاميذ بأن هذا البرنامج قد ساعدهم على تنمية بعض قدراتهم ومهاراتهم الذاتية؟

الفصل السادس

انتقال أثر البرنامج

وتحليل بعض استجابات التلاميذ

يتناول الباحث في هذا الفصل التأثيرات الضمنية والبعيدة المدى التي لمسها خلال تطبيقه برنامج الذكاء الوجداني على التلاميذ المستهدفين، ويستعرض تعليقات التلاميذ واستجاباتهم على البرنامج وجلساته بنظرة تحليلية، فبالإضافة إلى نتائج الأرقام والإحصاءات التي قد تكون متطلبًا لإنجاز البحوث النفسية والتربوية، فأنه لا ينبغي خلال تفسير وتحليل نتائج الدراسة الاقتصار عليها فقط، فالباحث يعتقد أنه ينبغي تتبع أثر البرامج الوجدانية والاجتماعية على السلوك والفكر والدوافع والعواطف، أي ما هو أثر هذه البرامج ميدانياً؟، وهل تم انتقال اثر هذا البرنامج على جوانب مختلفة من حياة التلميذ، فالباحث سيتناول هذه الإثارات في صورة أسئلة محاولاً الإجابة عليها من خلال ما تتبعه وعبر الاستفسار ممن لديهم تأثير على التلميذ، كالمعلمين، وأولياء الأمور، والأصدقاء، والتلاميذ أنفسهم، فما يطرحه الباحث في مناقشة الأسئلة التالية هي نتاج واقع ميداني حاول تتبعه ورصده بعين الملاحظ:

١. هل لمس المعلمون أي تغيير أوتعديل لسلوكيات بعض التلاميذ بخاصة أصحاب المشكلات السلوكية بعد تطبيق برنامج الذكاء الوجداني؟

قبل أن ينفذ الباحث برنامجه، قام بالاستفسار عن أسماء التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية المتكررة واعتبرهم بمثابة حالات خاصة، ومن خلال تفحص إجابات البعض منهم على مقاييس الدراسة لاحظ الباحث تدني درجاتهم، فكما يوجد بعض التلاميذ متدني المستوى في المواد المعرفية يوجد أيضاً بعض التلاميذ متدني المستوى سلوكياً ووجدانياً، فرأى الباحث أنهم بحاجة لعناية ورعاية أكثر من بقية التلاميذ، فكما هو الأسلوب المتعارف عليه من قبل المعلمين في التركيز على التلاميذ ذوي المستوى المتدني أثناء الحصة الدراسية، وهذا ما التزم به الباحث خلال فترة تطبيق البرنامج فركز عليهم أكثر وحاول إشراكهم في الإجابة عن التساؤلات المطروحة أثناء الدرس.

وكان الباحث بين الحين والآخر يستفسر عن أحوال هؤلاء التلاميذ(أصحاب المشكلات السلوكية) من قبل المرشد الاجتماعي والمعلمين وزملاء هؤلاء التلاميذ والتلاميذ أنفسهم، وكان يوثق كل الإجابات التي يتلقاها، فبعضها كانت محبطة وغير مشجعة، إلا أن الباحث كان يتوقع ذلك خاصةً في ظل ما يتعرض له المعلمون من ضغوط شتى، لدرجة أن بعض المعلمين لديه تفكير صارم(تصنيفي وغير مرن) حيال تقييم التلاميذ، فقد تكررت العبارة التالية والتي مفادها: أن هؤلاء التلاميذ لا يجدي معهم أي عمل لترويض سلوكهم فيما عدا الضرب والتلويح بالعصا، حتى الترهيب بالدرجات أصبح عديم الجدوى، فننصح الباحث ألا يضيَع جهده مع هؤلاء التلاميذ المزعجين، إلا أن الباحث واصل رصده للواقع الميداني لسلوك بعض

التلاميذ حتى نهاية البرنامج وبعده بفترة قصيرة، وخلال استفساره من بعض المعلمين وزملاء التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية لاحظ تحسناً لدى البعض دون الآخر، فمثلاً: كان أحد التلاميذ يتسبب في خلق المشاجرات مع زملائه باستمرار، فتعمد الباحث إشراكه في بعض مواقف البرنامج التي تتطلب حل الصراع وإدارة الخلاف بين الأفراد، وفي أثناء البرنامج وبعد انتهائه أيضاً بفترة بسيطة تم متابعة سلوك هذا التلميذ، وقُيم من قبل المعلمين على أن مشكلاته قد خفت عن ذي قبل ولكنهم ليسوا متأكدين من استمرارية هذا الوضع الجديد.

وفي مقابل ذلك يوجد أحد التلاميذ الذي لم يتغير سلوكه إلا بعد جهد جهيد بذله الباحث معه، فقد بقيت حالته على ما هي عليه حتى نهاية فترة البرنامج، فدائماً كان يهوى خلق الشجار مع زملاءه، لدرجة أن اليوم الذي لا يحتك فيه بأحد زملاءه يعتبر يوماً غير طبيعيًا في عرفه وفي عرف زملاءه وفي عرف المرشد الاجتماعي أيضاً، وما أكد للباحث أن هذا التقييم لم يكن متجنياً على هذا التلميذ أنه في يوم درس إدارة انفعالات الآخرين بدأ الحصة بشجار وأنهاها بشجار، فحتى عندما طلب الباحث من التلاميذ تذكر حالة شجار ونزاع بين زميلين تسارع التلاميذ لذكر حالة الشجار التي قام بها هذا التلميذ مع زميله، وقد لاحظ الباحث أن هذا التلميذ كان نشيطاً وحيوياً ويشارك بكثافة في الدرس المتعلق بإدارة الانفعالات وكانت كل إجاباته حول كيفية حل الصراع والشجار بين الزملاء تتمحور حول تعميق الصراع والشجار، فمن ضمن إجاباته لحل الصراع هو ضرب الزميلين الذين يتشاجران أو ترك كل واحد ينتقم من الآخر أو القيام بتمزيق ثيابهم وغير ذلك من الإجابات التي تنم عن تدني في مستوى الذكاء الوجداني وتدني في السلوك، ورغم الاضطراب في السلوك لهذا التلميذ إلا أنه عندما تسأله عن الفائدة التي جناها من البرنامج يجيب بكل ثقة، بأني قد تعلمت بعض الطرق لحل مشكلات الصراع والشجار، علماً بأن هذا التلميذ من التلاميذ الذين حرصوا على إحضار بعض الموضوعات المتعلقة بالذكاء الوجداني وطلب منه الباحث قراءة ذلك الموضوع ومحاولة استيعابه حتى يقوم بطرحه على زملائه متى سنحت الفرصة. وقد فعل هذا التلميذ أكثر من ذلك عندما تحمس ووعد الباحث بتأليف قصة تتضمن انفعالات واختيار من يريده من التلاميذ ليمثلوا القصة حتى يتم تصويرهم وعرض القصة على بقية التلاميذ فلم يتردد الباحث في ذلك ورحب بالفكرة.

والمثالين السابقين يعززان توجه الباحث بضرورة بحث الأمور بعيداً عن نتائج الأرقام، وهذا التغير الطفيف في سلوك بعض التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية يؤكد وجهة النظر التي تشير إلى أنه يجب أن تدرس البرامج الوجدانية الاجتماعية جنباً إلى جنب مع المواد المعرفية الأخرى، فالسلوك الإنساني بخاصة في مرحلة الطفولة بحاجة لمتابعة وعناية باستمرار لتحسينه.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم (٨) هل صحح البرنامج فيك بعض السلوكيات والأفكار

الخاطئة، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٦% من وجهة نظر التلاميذ. وبند رقم(١٤) هل بدأ زملاءك في الصف يطبقون بعض ما درسوه في البرنامج، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨١% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(١٥) هل تشعر أن حدة النزاع والشجار بين زملائك قد انخفض عن ذي قبل، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٧٦% من وجهة نظر التلاميذ.

٢.هل اقتنع التلاميذ بجدوى البرامج الوجدانية والاجتماعية في تطوير سلوكهم نحو الأفضل؟

لاحظ الباحث أن آراء التلاميذ حول فاعلية البرامج الوجدانية الاجتماعية بعد استكمال تنفيذ البرنامج اختلفت عما كانت عليه قبل التنفيذ، فقد كان البعض منهم في البداية غير مكترث ولايبدي أي اهتمام وتفاعل طالما أن هذا البرنامج لا يتم تقييمه بالدرجات، غير أنه بعد انتهاء الدرس الأول والثاني صرح بعض التلاميذ بأنهم قد أدركوا الآن جدوى هذه البرامج لأنهم شعروا بأنها تعالج بالفعل بعض المواقف التي تواجههم وأنهم بحاجة للمهارات التي تطرق لها البرنامج، فالبرنامج تضمن أنشطة متنوعة وطرق غير مألوفة، فلم يتوقع التلاميذ بأن تكون أنشطة البرنامج مفيدة وواقعية جداً على حد زعم أحد التلاميذ، وهناك شواهد كثيرة تؤيد هذا الرأي، منها قول أحد التلاميذ: "بدأت أتمعن الآن كثيراً في الوجوه التي أشاهدها لأعرف نوع الانفعال الذي يبدو عليها"، وقول تلميذ آخر: "أنني أعرف جيداً الأمور التي تحزنني والتي تغضبني والتي تخيفني والتي تسعدني"، وقول تلميذ أيضاً: "أنني عندما أكون حزيناً أو خائفاً أو.. لابد من عمل ما حتى أتخلص من هذا الحزن أو الخوف"، وأشار تلميذ آخر إلى أنه تعلم طرق جديدة استفاد منها في حالة تشاجره مع أخوانه أو زملائه أو في حالة تشاجر زملاءه في الصف أو في الملعب، وغير ذلك من الشواهد التي أدلى بها التلاميذ إلى الباحث.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وخلال فترة تقويمه أخذ التلاميذ يلحون بشكل شديد على الباحث من أجل الاستمرار في هذا البرنامج حتى نهاية العام الدراسي إلا أن الباحث أوضح لهم محدودية فترة البرنامج، ومن ضمن خطوات التقويم التي قام بها الباحث هو تكليف أحد المعلمين بمناقشة التلاميذ المستهدفين عن الفائدة التي جنوها من تدريسهم برنامج الذكاء الوجداني فكان التلاميذ يجيبونه بحماسة شديدة بأنهم قد استفادوا كثيراً، فقد تعلموا مهارات جديدة منها إدراك الانفعالات والتعاطف وحل مشكلات الشجار والصراع بين الزملاء وبدأنا نعرف الأشياء التي تحزننا أو تغضبنا و..

ومما يؤكد جدوى هذا البرنامج هو اعتبار التلاميذ المستهدفين الباحث بمثابة الرفيق والصديق الذي يلجأون إليه في بث ما في أنفسهم من هموم وعرض ما تواجههم من مشكلات فعلى سبيل المثال: قام التلاميذ بإعلام الباحث بأنه في أحد الأيام وجدت مجموعة من كراساتهم ممزقةً في الصف من دون أن يعلموا هوية الفاعل، فقام الباحث بدوره بتداول الأمر مع المرشد الاجتماعي بالمدرسة سعيًا نحو حل المشكلة، ومثال آخر: إن أحد التلاميذ قد تمت معاقبته من قبل أحد معلميه بالخروج من الصف، فقام ببث شكواه إلى الباحث أثناء مروره عليه طالبًا منه يد المساعدة في حل هذه المشكلة، فقام الباحث على الفور بالتفاهم مع المعلم

حول أمر هذا التلميذ حتى تم إرجاعه إلى الصف وقام التلميذ بالاعتذار من المعلم ملبيًا نصيحة الباحث.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول أنشطة البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(٣) هل تشعر بأن هذا النوع من البرامج مهم بالنسبة لك، وقد حظي هذا الأمر بنسبة ٨٨% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(٤) هل تفضل أن تكون هذه النوعية من البرامج ضمن المناهج الدراسية التي تدرس في المدارس، وقد حظي هذا الأمر بنسبة ٩٦% من وجهة نظر التلاميذ.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(٥) هل تشعر إنك تعلمت مهارات ومعارف جديدة من البرنامج، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٤% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(٦) هل استفدت من البرنامج في التعرف على الانفعال الذي تشعر به، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٣% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(٧) هل أكسبك البرنامج بعض الطرق لحل المشكلات التي قد تواجهك في المدرسة أو في المنزل أو في الشارع أو في أي مكان، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٨% من وجهة نظر التلاميذ.

٣.هل لمس المشرف الإداري والمرشد الاجتماعي بأن حدة الصراعات والمشاجرات بين التلاميذ قد خفت أو تلاشت بعد تطبيق برنامج الذكاء الوجداني؟

من خلال تفحص سجلات المرشد الاجتماعي اتضح بأن صف المجموعة التجريبية لم يتم تحويل له أي مشكلة خلال فترة تنفيذ البرنامج، كما وجدت أيضاً بعض الشهور السابقة للبرنامج والتي لم يتم تحويل أي مشكلة فيها للمرشد الاجتماعي، فعليه يعتقد الباحث أن هذا السؤال يحتاج لمتسع من الوقت ليتم التحقق منه.

وتجدر الإشارة إلى أن المرشد الاجتماعي قد تفضل مشكوراً بحضور بعض جلسات البرنامج وقام بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ ليتأكد من مدى متابعتهم واستيعابهم لما درسوه، وتقدم للتلاميذ بالشكر والتقدير على تفاعلهم مع الباحث وحثهم على الاهتمام بهذه النوعية من البرامج حتى يستطيعوا التكيف مع الظروف التي تمر عليهم ويحسنوا من حالتهم النفسية، وقد أطلع الباحث المرشد الاجتماعي على بعض المهارات التي تدرس للتلاميذ وحثه على تسجيل أي حالة شجار أو صراع بين تلاميذ صف المجموعة التجريبية حتى يذكر الباحث التلاميذ بالطرق التي استعرضها لهم في حل مشكلات الشجار والصراع، وقد أبدى المرشد الاجتماعي كل استعداد وتعاون.

٤.هل تم انتقال أثر البرنامج على معالجة المواقف والمشكلات التي يواجهها التلاميذ؟

أدرك التلاميذ أن معظم المشكلات الموجودة في البرنامج قد واجهتهم أو على الأقل سمعوا مثلها، وعندما كانت هذه المشكلات تطرح أثناء تدريس البرنامج أشار بعض التلاميذ لطريقتهم السابقة التي كانوا يعالجونها بها وقارنوها بطريقتهم الحالية حيث تبين لهم أن الأمر

قد اختلف عن ذي قبل، حيث تعلموا طرقًا جديدةً ربما تكون نتائجها أفضل بالنسبة لهم، لذا فقد وظف التلاميذ ما تدربوا عليه في البرنامج لمعالجة المشكلات التي تعترضهم، ولقد حدث في إحدى الجلسات أن الباحث قام بتوزيع ورقة العمل لهذا الدرس وعن طريق الخطأ قام أحد التلاميذ بتمزيق جزء من الورقة فأشار زميله الذي كان جالساً بجنبه وهو يخاطب الباحث أن التلميذ الذي مزق الورقة كان خائفًا بسبب فعلته هذه.

ولقد سعى الباحث في بعض الجلسات إلى الطلب من التلاميذ تذكر بعض المواقف والأحداث التي أصابتهم وخلفت فيهم انفعالاً ما، ويعتقد الباحث أن هذا الإجراء قد مكّن التلاميذ من التعبير عن مشاعرهم واهتماماتهم وميولهم حيث استطاعوا التنفيس عما يختلج في نفوسهم، فعلى سبيل المثال ذكر أحد التلاميذ أنه في اليوم السابق شعر بالحزن لأن الطير الذي يربيه قد مات، وتلميذ آخر ذكر أنه غضب على أخيه لأنه أخذ دراجته، وتلميذ ثالث قال أنه كان خائفاً لأن التيار الكهربائي انقطع عن منزلهم ليلاً، وتلميذ رابع كان سعيداً لأن والده رجع من السفر.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ عدة أسئلة تؤكد انتقال أثر البرنامج في معالجة بعض المشكلات، فمثلاً: بند رقم(١٤) هل بدأ زملاءك في الصف يطبقون بعض ما درسوه في البرنامج ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨١% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(١٥) هل تشعر أن حدة النزاع والشجار بين زملاءك قد انخفض عن قبل، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٧٦% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(١٦) هل عندما تصيبك الآن مشكلة تبحث عن أكثر من حل ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٣% من وجهة نظر التلاميذ، وبند رقم(١٨) هل عندما تحدث مشكلة بين أخوتك أو زملاءك تقوم بدور الوسيط بينهم، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٢% من وجهة نظر التلاميذ.

٥.هل ساهم برنامج الذكاء الوجداني في توسعة فكر التلميذ وأفقه المعرفي وانفتاحه على مزيد من الأفكار؟

تبين للباحث أن بعض التلاميذ كانت لديهم الرغبة في معرفة المزيد عن موضوع البرنامج من خلال طرح تساؤلاتهم أثناء الدروس، ولقد عمد البعض من التلاميذ إلى تصفح المواقع الإلكترونية للبحث عن موضوع الذكاء الوجداني، ومنهم من أحضر بعض الموضوعات والمقالات والصور في هذا الخصوص، والبعض الآخر أخذ يبحث عن الصور والوجوه حتى يستنتج نوع الانفعال، وقد شكرهم الباحث على هذه المبادرات وشجعهم على فعل المزيد سعيًا وراء استيعاب هذا الموضوع جيداً.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: هل بحثت عن موضوع البرنامج (الذكاء الوجداني) من مصادر أخرى كالكتب أو تصفح شبكة الانترنت، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٧٠% من وجهة نظر التلاميذ.

٦.هل ساعد برنامج الذكاء الوجداني على تهيئة مناخ تعليمي مناسب للتلاميذ؟

بالنظر لأهداف البرامج والأنشطة المتضمنة فيه يتضح جلياً أنها تسهم في تهيئة المناخ التعليمي المناسب من خلال التغلب على حالات التوتر وخلق حالة من التكيف مع الظروف المختلفة والقضاء أو التخفيف من حدة الصراعات والمشاجرات بين التلاميذ، ويعتقد الباحث أن هذا السؤال يحتاج لوقت كبير حتى يتم التحقق منه، ولكن أشار البعض من التلاميذ إلى ما يؤكد تأثير البرنامج على المناخ التعليمي بقول أحدهم: "إننا نشعر في بعض الدروس بالانضباط والتهيء لتلقي ما سوف يدرسنا إياه المعلم بسبب انخفاض حالة التوتر والتشاجر والصراع بين بعضنا البعض بخاصة في الدروس التي تعقب حصة البرنامج"، وأشار أحد التلاميذ إلى أنه عندما تنشب مشاجرة بين تلميذين يقوم البعض الآخر من التلاميذ بتذكير هؤلاء التلميذين بالطرق التي تعلموها في البرنامج لإدارة الصراع وفض الشجار، وتعبر هذه الأمثلة عن استيعاب التلاميذ لدروس البرنامج.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ عدة أسئلة تؤكد تهيئة المناخ المناسب للتعلم، كالأسئلة المتعلقة بمعالجة مشكلات الشجار والصراع بين الزملاء.

٧.هل خلق برنامج الذكاء الوجداني دافعية أكبر نحو التعلم وأثرت على مستوى التحصيل الدراسي؟

عند توجيه الباحث سؤالاً للتلاميذ حول مدى رغبتهم ودافعيتهم نحو الدراسة، أشار البعض إلى أن توجههم نحو الدراسة والمذاكرة أصبح أفضل من الفترة السابقة لتنفيذ البرنامج حيث أنهم يشعرون بأن البرنامج قد منحهم جرعة قوية لمحاولة تحسين مستواهم الدراسي، بخاصة أن بعض أنشطة البرنامج قد ركزت على بعض المواقف المدرسية وكيفية التكيف معها، لذا يفضلون أن يتم الاستمرار في هذا البرنامج طيلة الفصل الدراسي حتى يمنحهم مزيداً من التشجيع والدعم. وبعد إنقضاء البرنامج بمدة من الزمن أعاد الباحث طرح السؤال على التلاميذ المستهدفين فأقروا بأن حالتهم ورغبتهم كانت أفضل عند تدريسهم البرنامج، وقد أخذ التلاميذ في الإلحاح على الباحث بأن يستمر في تدريسهم البرنامج لنهاية العام الدراسي.

ولقد تفضل بعض المعلمين الذين يدرسون الصف المستهدف بحضور بعض جلسات البرنامج حيث أقروا بأن البرنامج قد أكسب بعض التلاميذ بالفعل حيوية ونشاطاً وارتفعت دافعيته نحو الدراسة، فقد لاحظ المعلمون أن بعض التلاميذ الذين يتسمون بالهدوء وقليلي النشاط في أثناء الحصص باتوا يشاركون في الإجابة عن الأسئلة التي كان يطرحها الباحث مما أثار استغرابهم، ومن دون مبالغة أشار بعض المعلمين بأنه بعد أيام قليلة جداً أخذ أولئك التلاميذ يشاركون في حصصهم، وقد أبلغ المعلمون الباحث بذلك الأمر وحثوه على تعميم البرنامج على معظم الصفوف بعد أن لمسوا تغير في دافعية التلاميذ في فترة قليلة جداً.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(١١) هل خلق البرنامج فيك دافعية ورغبة للدراسة والتعلم أكثر ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٩% من وجهة نظر التلاميذ.

٨.هل منح هذا البرنامج فرصة لمراجعة الذات؟

اتضح للباحث بالفعل أن البعض من التلاميذ عمل على مراجعة الذات بخاصة عندما كانت تطرح المشكلات التي تبين كيفية إدارة الذات أو الآخرين، فيقوم البعض بالمقارنة بين أسلوبه في حل المشكلات قبل تنفيذ البرنامج وبعده معترفين بأن البرنامج التدريبي قد منحهم فرصة للتدرب على الحل المناسب وغير المؤذي للذات. وأن بعض الحلول التي كانوا يقومون بها قد أثرت عليهم سلبًا. ويقول أحد التلاميذ أنه عندما يريد أن يتصرف تصرفاً بخاصة عندما يكون الأمر بينه وبين زملاءه يقوم بالتفكير ملياً قبل أن يقدم على هذا الأمر، وقول تلميذ آخر إني أفكر الآن في الكثير من المواقف والأحداث التي كانت في الماضي وأثرت عليَ لأني لم أكن أحسن التصرف.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(١٢) هل منحك البرنامج فرصة لمراجعة نفسك على بعض الأفعال التي تقوم بها، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٢% من وجهة نظر التلاميذ، بند رقم(٨) هل صحح البرنامج فيك بعض السلوكيات والأفكار الخاطئة ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٦% من وجهة نظر التلاميذ.

٩.هل أيقظ هذا البرنامج المشاعر الإيجابية نحو الذات والآخرين؟

لا شك أن من ضمن الأهداف الضمنية للبرنامج تعزيز المشاعر الإيجابية نحو الذات والآخرين، وهذا ما صرح به أكثر من تلميذ بصورة غير مباشرة، فمنهم من قال إني بعد حضوري للبرنامج والتدرب على أنشطته أشعر بالارتياح والقدرة على فهم بعض المواقف التي تواجهني، وتلميذ آخر أشار إلى أن البرنامج أثر على نظرته للآخرين بخاصة زملاءه في الصف، فينظر إليهم نظرة عطف واحترام، وهكذا تكررت الشواهد التي تؤكد تعزيز المشاعر الإيجابية للذات وللآخرين.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(٩) هل منحك البرنامج فرصة للتعبير أكثر عن مشاعرك ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٠% من وجهة نظر التلاميذ، بند رقم(١٣) هل أيقظ فيك البرنامج المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٢% من وجهة نظر التلاميذ.

١٠.هل يتداول التلاميذ فيما بينهم بعض مما ورد في البرنامج؟

لقد لمس الباحث أن التلاميذ كانوا وما زالوا يتداولون ما تم عرضه في البرنامج، فأصبح التلاميذ أكثر انتباهاً لحالتهم وحالة زملاءهم، فازدادت عندهم مهارة التعاطف، وتوصلوا لنتيجة مفادها: أن مرورهم ببعض الانفعالات يتطلب منهم أداء عمل أو ممارسة

سلوك، فعندما تواجه بعض التلاميذ مشكلة أو معضلة تجدهم يحاولون استرجاع بعض أنشطة البرنامج لمقارنتها بذلك والبحث عن رابط بين ما يواجههم وبين ما تدربوا عليه أثناء البرنامج، وكثير من المعلمين أبلغوا الباحث ببعض المواقف والقصص التي يسمعونها من التلاميذ والتي تؤكد استحضار بعض أنشطة البرنامج، فأحد المعلمين أبلغ الباحث بأنه سمع من أحد التلاميذ يصرح بقوله بأنه أخذ يدقق كثيراً في تعبيرات وجوه زملاءه ومعلميه، وسمع من تلميذ آخر يقول بأنه إذا أصابتني مشكلة أو سوء تفاهم مع أحد زملائي فسأطبق ما أخذناه في البرنامج، وغير ذلك من الأمثلة التي استمع إليها الباحث من المعلمين والتلاميذ.

وأكثر ما كان يردده التلاميذ هو أسماء الشخصيات التي اختارها كعناوين للقصص التي يتم عرضها في نهاية الدرس، فدائما كان لسان التلاميذ يلهج بتلك الأسماء: شركون، فرفور، شرشور، حتى أنهم أحياناً في الصف يصفقون ويرقصون على أنغام هذه الأسماء.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(٣) هل كنت تتداول بعض ما درسته في البرنامج مع أصدقائك أو أسرتك ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٧٣% من وجهة نظر التلاميذ.

١١.هل يتداول التلاميذ مع أفراد أسرتهم بعض ما ورد في البرنامج؟

تسنى للباحث التواصل مع بعض أولياء الأمور الذين أفادوا بأن ابناهم بالفعل قاموا بالتحدث عن بعض الأسئلة والأنشطة التي درسوها أثناء تطبيق البرنامج، ويشير أحد أولياء الأمور بأن ابنه كثيراً ما يعقب على المسلسلات والرسوم المتحركة التي يشاهدها من حيث نوع الانفعال وشدته حتى أصبحت لديه قدرة على استنتاج سبب المشكلة لبعض الشخصيات التلفزيونية، وولي أمر آخر أفاد بأن إبنه كثيراً ما يكرر الانفعالات المختلفة(الغضب، الحزن، الخوف، السعادة) عندما يرى أحد الأشخاص أو يشاهد التلفزيون.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(٣) هل كنت تتداول بعض ما درسته في البرنامج مع أصدقائك أو أسرتك ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٧٣% من وجهة نظر التلاميذ.

١٢. ما نظرة المعلمين نحو تدريس هذه النوعية من البرامج؟

اختلف المعلمون في تقييم البرنامج، فمنهم الساخطون المتذمرون الذين يرون بأن بعض التلاميذ لا يجدي معهم نفعاً هذا البرامج أوغيره من البرامج، وإنما الذي ينفع ويفيد فقط هو التهديد والوعيد، فيرون في ذلك الأسلوب المناسب والخيار الوحيد في تعاملهم مع التلاميذ، بينما فريق آخر يرى أن لهذا البرنامج فائدة محدودة جداً وأن التلاميذ لا يهتمون بموضوع لا يجنون من وراءه درجات يمكن أن توضع في شهادتهم، وفريق ثالث وهو فئة قليلة من المعلمين الذين عايشوا البرنامج عن قرب ولمسوا أهمية هذه البرامج في معالجة الاضطرابات السلوكية والتوترات لدى التلاميذ وفي تهيئة البيئة الصفية جيداً للتعلم، ومن هؤلاء المعلمين معلم مادة الرياضيات الذي يدرس صف المجموعة التجريبية فقد تفضل بالحضور في العديد

من الجلسات منذ بداية البرنامج، وقبل أن يسأله الباحث عن رأيه في البرنامج أفاد بأنه قد تفاجأ من أداء أحد التلاميذ الذي كان هادئاً تماماً في حصته ولا يشارك، بينما عند وجوده في حصة البرنامج كان يتمتع بنشاط وحيوية لم يسبق أن شاهده بها ويشارك في معظم الأسئلة التي يطرحها الباحث، وقد انتقل هذا التأثير إلى بعض الحصص والتي منها حصة الرياضيات، حيث بدأ هذا التلميذ يتفاعل مع الدروس ويشارك بحماس وحيوية، فعليه يرى هذا المعلم وغيره من المعلمين بأهمية وجدوى هذا البرنامج فتأثيره جداً كبير وأنه يحتاج لوقت أطول ليتضح مفعوله بشكل ظاهر.

١٣.ما العناصر التي تستقطب التلاميذ نحو هذا البرنامج؟

من الأمور التي استقطبت التلاميذ نحو هذا البرنامج أكثر من غيرها هي الصور، والقصص التي وردت فيه والتي تتشابه مع حالاتهم ومشكلاتهم، إضافةً إلى الموقف التمثيلي(المونتاج) بالدرجة الأولى الذي يعرض تلخيص الدرس، وقد أضاف عرض البرنامج بواسطة الحاسب الآلي متعةً لدى التلاميذ. ورغم أن الباحث لم يجعل من المونتاج جزءاً رئيسياً من الدرس إلا أن التلاميذ تفاعلوا معه كثيراً وأخذوا يلحون في معرفة اسم وعنوان القصة القادمة، حتى أن الباحث اضطر في أحد الدروس عرض قصة لم يأتي وقت عرضها بعد في التسلسل الزمني للبرنامج وذلك استجابة للضغوط التي واجهها من قبل التلاميذ، خاصةً وأن بعض شخصيات المونتاج هي شخصيات تلاميذ موجودين في نفس الصف.

ومن العناصر التي نالت استحسان ورضا التلاميذ أيضاً أسماء الشخصيات التي منها شرشور وفرفور و... فقد دأب التلاميذ على الاستفسار من الباحث عن اسم شخصية القصة في الدرس القادم، وعندما يعلم أحد التلاميذ بذلك كان يخبر زملاءه، وكثيراً ما كان يردد التلاميذ تلك الأسماء فيما بينهم أثناء تواجدهم في الصف.

لقد أعجب التلاميذ بالسؤال المتعلق بالأفلام والمسلسلات حيث لم يكونوا يتوقعون أن يسألهم أحد عن ذلك على حد تعبير أحد التلاميذ، فوجدوها فيها فرصة للتعبير عن مشاعرهم وآرائهم تجاه ما يشاهدوه في التلفزيون، ولقد كان هذا السؤال فرصة لاستعراض كل تلميذ عدد المسلسلات والأفلام التي يعرفها أو يتابعها، وقد استفاد الباحث من هذا السؤال كثيراً، فاستطاع استنتاج ميول واهتمامات بعض التلاميذ، ومن الأسئلة أيضاً التي حازت على استحسان التلاميذ السؤال الذي يتطلب التعبير عن المشاعر تجاه بعض المواقف والأحداث، كما أن الأسئلة التي تتطلب تأليفاً أو إنشاء قصة حصلت على تفضيل التلاميذ، والأسئلة المتعلقة بالشجار والصراع بين الزملاء أيضاً استحوذت على رضاهم، وقد تفاعل التلاميذ مع عموم أسئلة البرنامج واستحسنوها ولكن رغم ذلك عند الطلب منهم تحديد الأسئلة التي يفضلونها أكثر من غيرها لم يترددوا في ذلك وهو ما أشار إليه الباحث ضمن مناقشته لهذا السؤال.

١٤.ما هي الطريقة التي يفضلها التلاميذ عند تدريسهم هذه النوعية من البرامج؟

أفضل الطرق التي استمتع بها التلاميذ أثناء تنفيذ البرنامج هي: طريقة سرد القصة، فكلما كانت الشخصيات الموجودة في القصة هي شخصيات حقيقة اندمجوا معها أكثر، فيعتقد الباحث أنه من الأفضل عند تصميم البرامج الوجدانية الاجتماعية إنشاء وابتكار قصص وتحويلها إلى مونتاج يقوم بالتمثيل فيها التلاميذ أنفسهم، فهي من جهة تؤكد لهم أنهم معرضون لهذه الأحداث والمواقف، ومن جهة أخرى تمنحهم الثقة بأنفسهم بأنهم أهل للمسئولية وقد تسنح هذه الفرصة لإبراز بعض المواهب والقدرات لدى التلاميذ.

ومن الطرق التي نالت استحسان التلاميذ الكتابة عن الوجدان والبقاء منفتحاً على الوجدان وطريقة توليد الوجدان، فقد استطاع الباحث بتوظيفه هذه الطرق التنفيس عن بعض مكنونات النفس وخلجاتها لدى التلاميذ، فلاحظ أن كل تلميذ يكتب عن اهتماماته والمواقف والأحداث الواقعية بالنسبة إليه دون مغالاة في ذلك، فأحد التلاميذ كان مهتماً بقوة بتربية الطيور فكل الأمثلة التي كان يطرحها كانت متعلقة بذلك، وتلميذ آخر كانت معظم أمثلته تحكي عن المجمعات التجارية، وتلميذ ثالث عندما تطلب منه استرجاع بعض المواقف التي تحزنه أو تغضبه أو تخيفه أو تسعده، كانت أمثلته مرتبطة بالدراجة الهوائية، ففي حالة الحزن يقول: عندما يصيب دراجتي عطب أو خلل أحزن، وعندما يأخذ أخي دراجتي أغضب، وعند ما أتمشى على دراجتي بالليل وحيداً أخاف، وعند ما يحضر لي أبي دراجة أفرح وتغمرني السعادة، فالأمثلة التي أدلى بها التلاميذ كثيرة لا يتسع المقام لذكرها.

ومن الاستراتيجيات التي فضلها التلاميذ استراتيجية التذكر والتصور البصري، فيكاد لا يخلو درس دون توجيه الباحث للتلاميذ باسترجاع بعض الأحداث والشخصيات وإعمال تصور بصري لبعض المواقف وشخصياتها، ففي هذه اللحظة يكون التلاميذ في حالة استغراق ينتج عنها تدفق في المشاعر والأفكار فيتمكن التلاميذ من استحضار مكونات بعض المواقف من أشياء وأشخاص وأماكن وغير ذلك من الأشياء مما يشعرهم أحياناً بالراحة والطمأنينة.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الطرق غير التقليدية التي تستخدم في البرامج الوجدانية والاجتماعية نالت رضا واستحسان التلاميذ. وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول أنشطة البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ: بند رقم(١٠) هل طريقة عرض البرنامج كانت مناسبة، وقد حظي هذا الأمر بنسبة ٩٠% من وجهة نظر التلاميذ.

١٥.هل لمس التلاميذ أن تدريس هذا البرنامج يختلف عن تدريس المواد الأخرى؟

لقد لمس التلاميذ الفرق جيداً، فتدريس المواد الأخرى يتطلب غالباً تواصل فكري بين المعلم والتلميذ، لكن تدريس البرامج الوجدانية والاجتماعية يتطلب بجانب التواصل الفكري تواصلاً وجدانيًا، وقد أدرك التلاميذ وجود طرق خاصة لم يكن لديهم علم بها بخاصة الطرق الفاعلة في تنمية الذكاء الوجداني كطريقة توليد الوجدان والبقاء منفتحاً على الوجدان.

ومن الفروق الهامة بين تدريس البرامج الوجدانية والمواد الأخرى هو كون البرامج الوجدانية تفسح المجال للتعبير عن المشاعر فتختلف أساليب التعبير ومن ضمنها الشفوية والكتابية والحركية و.. ، وعادة ما يبقى أثر الأمور المرتبطة بالوجدان طويلاً وشاملاً لمختلف جوانب الإنسان فكرياً وسلوكياً وأدائياً، في حين أن المواد المعرفية الأخرى تتطلب حفظ واستذكار ومهارات معرفية عليا لكن المعلومات والمعارف عرضة للنسيان لأن أثرها قد يكون محدوداً.

ومن الفروق أيضاً أن المواقف والأنشطة الموجودة في برنامج الذكاء الوجداني مثلاً الخاص بهذه الدراسة هي مواقف قد مرت على التلاميذ وهم معرضين لأن تمر بهم أيضاً وبالتالي يشعرون أنهم بحاجة لها، بينما المواد المعرفية قد يشعرون نحوها ولو على مدى قريب بعدم أهميتها أو عدم تأثيرها على حياتهم فينخفض الاهتمام بها، وقد يغالي بعض التلاميذ في ذلك فيعتبرون بعض المواد المعرفية غير واقعية وليست ذات أهمية كما ينظر بعض التلاميذ لمادة الرياضيات.

١٦.ما العقبات من وجهة نظر الباحث التي تواجه تنفيذ هذا البرنامج؟

أكبر العقبات التي توقع الباحث مواجهتها عند تطبيقه لهذا البرنامج هي عدم رغبة التلاميذ بتدريسهم موضوع أو مادة لن تحتسب عليها درجات، لكن هذا التصور والنظرة المسبقة تلاشت بمجرد بدء دروس البرنامج، بخاصة أن التلاميذ لمسوا فرقاً بين البرنامج والمواد الأخرى من خلال التنوع في الأنشطة المتضمنة الموجودة البرنامج من حيث نوعيتها ومحتواها وكيفية عرضها، فالصور والمواقف المصورة شدت التلاميذ نحو التفاعل والاندماج مع أنشطة البرنامج بشكل كبير، كما أن توظيف الحاسب الآلي في عرض الأنشطة يعتبر أحد عناصر الجذب نحو البرنامج، بالإضافة إلى أن البعض من التلاميذ رأوا أن ما هو متوفر في البرنامج قد منحهم فرصة للتعبير عن بعض ما يعانون منه وما يواجهونه بخاصة أثناء تواجدهم في المدرسة، وما أكد للباحث انحسار العقبة السابقة الذكر هو سؤال التلاميذ الباحث باستمرار عن موضوع الدرس القادم لأنه يكون مرتبطاً باسم شخصية ولديهم فضول في معرفة اسم الشخصية القادمة، وأي عقبة غير السابقة الذكر فهي لن تؤثر بصورة مباشرة على سير البرنامج.

١٧.ما مدى تقبل الإدارة المدرسية لتنفيذ هذا البرنامج؟

يعتقد بعض منتسبي الهيئة الإدارية أن هذه النوعية من البرامج تشغل التلميذ عما هو أهم ويقصدون بذلك تأثير ذلك على الدروس الاعتيادية التي يدرسها التلاميذ، إضافة إلى اعتقاد راسخ لدى البعض بأن أسمى هدف لديهم هو انضباط التلاميذ وأن هذه الدروس ربما تؤثر على ذلك فهم لايحبذونها ويعتبرونها هدر لوقت التلاميذ إلا أن أحد منتسبي الهيئة الإدارية الذي حضر لمشاهدة بعض دروس البرنامج (وهو المدير المساعد) أثنى على أنشطته وعلى المواقف التي تناولها، وقد أقر بأهمية هذا البرنامج للتلاميذ، وأن حضور بعض

الإداريين الدروس قد غير وجهة نظرهم نحو هذا البرنامج فصححوا بعض الأفكار التي كانوا يعتقدونها حوله.

وقد بدأ في الأونة الأخيرة توجه لدى بعض إدارات المدارس في مملكة البحرين يتمثل في تطبيق ما يتشابه مع برنامج الدراسة الحالية أطلق عليه "مشروع تنمية بعض القيم عن طريق الأنشطة اللاصفية" بسبب عدم تخصيص بعض المواد لتدريس المهارات الوجدانية، وقد بدأت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين مؤخراً بإدخال جزء من المهارات الوجدانية ضمن مادة التربية الأسرية، لكن هذه المادة تدرس للبنات فقط علماً بأن المهارات الوجدانية يحتاج إليها الجنسين، ويعتقد الباحث أن المستقبل القريب سيشهد اهتماماً متزايداً بفكرة تدريس المهارات الوجدانية لجميع مراحل التعليم.

١٨. هل شعر التلاميذ بأن هذا البرنامج قد ساعدهم على تنمية بعض قدراتهم ومهاراتهم الذاتية؟

إن التعقيبات التي أدلى بها المعلمون وأولياء أمور التلاميذ بالإضافة إلى التلاميذ أنفسهم تؤكد للباحث أثر برنامج الذكاء الوجداني في تنمية بعض المهارات التي يتضمنها البرنامج كالمهارات الوجدانية، فأشار معظم التلاميذ إلى أنهم بدأوا يدركون جيداً حالتهم النفسية، فعندما يحزنون أو يغضبون فإنهم يعرفون سبب حزنهم وغضبهم، وعندما يفرح أو يخاف أصدقائهم فإن لديهم قدرة على استنتاج السبب، ولقد مثلت أنشطة البرنامج فرصة للتلاميذ لاسترجاع أحداثهم الماضية حسب ما صرح به أحدهم.

وقد انتقل تأثير البرنامج على بعض المهارات الأخرى كالمهارات المعرفية والسلوكية، فمثلاً، أشار أحد المعلمين أن أحد التلاميذ كان كثير الشكوى على زملاءه ولكنه في الفترة الأخيرة انخفضت شكاويه وعند ما استفسر منه المعلم أجاب بأنه يسترجع بعض مادرسه في برنامج الذكاء الوجداني ليطبقه على واقعه، وولي أمر صرح بأن ابنه عند يكون حزيناً يبوح له بذلك ويطلب مساعدته للتخلص من هذا الشعور، وأكثر من ذلك يتحدث مجموعة من التلاميذ بأنهم أصبحوا أكثر قدرة على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها في المدرسة أو في المنزل بسبب تذكرهم لبعض أنشطة البرنامج، ولقد أشارت مجموعة من التلاميذ إلى أنهم أخذوا يبحثون كثيراً عن الموضوعات التي تطرق لها البرنامج في الكتب وعلى المواقع الإلكترونية وقاموا بتأليف بعض القصص الوجدانية التي تتشابه مع القصص التي وردت في البرنامج.

وخلال استطلاع آراء التلاميذ حول انتقال أثر البرنامج كان من ضمن الأسئلة التي وجهها الباحث للتلاميذ عدة أسئلة منها: بند رقم(٥) هل تشعر إنك تعلمت مهارات ومعارف جديدة من البرنامج ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٤% من وجهة نظر التلاميذ، بند رقم(٧) هل أكسبك البرنامج بعض الطرق لحل المشكلات التي قد تواجهك في المدرسة أو في المنزل أو في الشارع أو في أي مكان، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٨% من وجهة نظر التلاميذ، بند

رقم(٨) هل صحح البرنامج فيك بعض السلوكيات والأفكار الخاطئة، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٦% من وجهة نظر التلاميذ، بند رقم(١٦) هل عندما تصيبك الآن مشكلة تبحث عن أكثر من حل ، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٩٣% من وجهة نظر التلاميذ، بند رقم(١٨) هل عندما تحدث مشكلة بين أخوتك أو زملاءك تقوم بدور الوسيط بينهم، وقد تحقق هذا الأمر بنسبة ٨٢% من وجهة نظر التلاميذ،

وبعد فإن أقل ما يمكن أن تفعله البرامج الوجدانية الاجتماعية هي تشجيع الفرد على التعبير عن مشاعره التي تعتبر مقدمة وخطوة نحو إدراك انفعالاته، وعندما يدرك الفرد انفعالاته يقوم بعمل ما ليخلص نفسه من هذا الانفعال أو يحافظ عليه، وبعد هذه الخطوة يحاول الفرد أن يفهم الانفعالات أكثر ولن يكون ذلك إلا من خلال تنمية مهارة إدارة الانفعالات، حينئذٍ نستطيع أن نقول أن هذا الفرد يتمتع بذكاء وجداني.

توصيات الدراسة:

١. أهمية إدراج موضوعات التعلم الاجتماعي والوجداني في صميم المناهج، إذ ينبغي أن تقدم كمادة بجانب المواد المعرفية التقليدية الأخرى كالعلوم والرياضيات واللغات لأن التعلم الوجداني الاجتماعي يساعد على تحسين بيئة التعلم، وبالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي.

٢. ضرورة تهيئة معلمين متخصصين لتدريس مواد التعلم الوجداني الاجتماعي، فمعظم المدرسين غير مهيئين أو مدربين على تحديد وفهم وإدراك مطالب ومشاعر الطلاب الداخلية وغير مدربين أيضاً على تلبية تلك المطالب والحاجات، ويرجع السبب في ذلك بصورة كبيرة إلى عدم إدراج تلك المهارات ضمن النظام التعليمي والمهني العالي.

٣.توعية أولياء الأمور بأهمية برامج التعلم الوجداني الاجتماعي، وحث الآباء على تخصيص وقت لتعليم أبنائهم مهارات التعرف على المشاعر وفهمها وحل المشكلات، وضرورة توعية الآباء بالإقلاع عن بعض الاعتقادات التي تؤثر على تنمية العواطف لدى الناشئة والتي منها أنه من الواجب إبعاد الأطفال عن المشكلات قدر الاستطاعة، وأن العواطف تأتي للأطفال بشكل طبيعي فلا داعي لتعلمها والتدرب عليها.

٤. يجب تهيئة المناخ لتقبل التلاميذ البرامج الوجدانية الاجتماعية، وأن يتم استطلاع آرائهم حول هذه البرامج حتى لا يشعروا بأنهم قد أقحموا في هذه البرامج دون رغبة منهم، مع أهمية تنبيههم لأهداف هذه البرامج.

٥. أن لا يقتصر تقديم التعلم الوجداني الاجتماعي على الطرق التقليدية في توصيل المعلومات كالمناقشة والحوار ولعب الدور، وإنما يجب أن توظف التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة، لأن هذا الجيل متعلق بالحاسب الآلي بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى ضرورة تنبه المربين إلى أن التعلم الوجداني الاجتماعي يحتاج إلى استراتيجيات غير تقليدية كتوليد الوجدان والبقاء منفتحاً على الوجدان.

٦. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر برامج الذكاء الوجداني على تنمية بعض المتغيرات النفسية وخفض الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية.

٧. يجب التركيز على أهمية تصميم أوراق عمل عند تدريس البرامج الوجدانية.

٨. توظيف الرسائل العلمية التي تتضمن برامج تنمية في بناء برامج التعلم الوجداني الاجتماعي، وتفعيلها في تصميم مقررات في التعلم الوجداني الاجتماعي، فالهدف الأول والأخير من هذه البرامج هو تحسين العملية التعليمية التعلمية.

٩. ضرورة توجه الباحثين نحو تفسير الأهداف البعيدة المدى- والتي قد لا تستند للأرقام والإحصاءات فقط - لبرامج التعلم الوجداني الاجتماعي وعدم الاقتصار على الأهداف قصيرة المدى والتي قد يكون الباحث ملزماً باختبارها وتفسيرها (كما حاول الباحث في هذه الدراسة فعله من خلال الفصل السادس).

دراسات مقترحة:

١. برنامج لتنمية الذكاء الوجداني و أثره في خفض حدة بعض المشكلات(كالعدوان والعنف) وبعض الاضطرابات (كالغضب والقلق).

٢. إعداد برنامج حول الاستراتيجيات المناسبة لتدريس البرامج الوجدانية والاجتماعية.

٣. تصميم منهج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لمرحلة الطفولة المتأخرة.

٤. برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني و أثره في خفض الضغوط المهنية والنفسية للمعلمين.

٥. برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير البنائي وأثره في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال والمراهقين.

٦. برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على التكيف النفسي والدراسي للأطفال.

٧. برنامج في الذكاء الوجداني و أثره في الضبط الصفي للتلاميذ.

٨. برنامج في الذكاء الوجداني و أثره تنمية التفكير الإيجابي.

٩. مدى فاعلية تطبيق بعض الاستراتيجيات في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال.

١٠. برنامج في الذكاء الوجداني و أثره في تنمية بعض أنواع التفكير لدى الأطفال.

١١. برنامج في التفكير الابتكاري و أثره على تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال.

١٢. برنامج في تنمية التخيل وأثره على حل المشكلات العاطفية.

١٣. دور القصص في تنمية الذكاء الوجداني.

١٤. أثر مشاهدة بعض الأفلام والمسلسلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني للأطفال.

١٥. أثر استخدام بعض الاستراتيجيات الوجدانية(الكتابة عن الوجدان والبقاء منفتحاً على الوجدان كمثال) في تنمية مهارات الذكاء الوجداني.

١٦. نظرة المعلمين وأولياء الأمور نحو تدريس البرامج الوجدانية الاجتماعية في المدارس.

١٧. برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الدافع للإنجاز للأطفال.

١٨. برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على تقدير الذات للأطفال.

١٩. العقبات التي تواجه تدريس البرامج الوجدانية الاجتماعية في المدارس.

٢٠. مقارنة بين تدريس برنامج الذكاء الوجداني باستخدام الحاسب الآلي وباستخدام الطرق التقليدية.

٢١. استطلاع آراء التلاميذ نحو البرامج الوجدانية الاجتماعية.

٢٢. الأساليب المختلفة لتقويم البرامج الوجدانية الاجتماعية.

٢٣. الطرق المفضلة لدى التلاميذ عند تدريسهم البرامج الوجدانية الاجتماعية.

ملخص الدراسة

مقدمة:

أوضحت نتائج بعض الدراسات أن مهارات الذكاء الوجداني تعد عاملاً هاماً في مساعدة الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي وفي خفض حدة بعض المشكلات السلوكية، لذا أضحى الاتجاه السائد الآن لتحسين العملية التعليمية هو تهيئة المناخ النفسي والعاطفي في المدارس حتى يتمكن التلاميذ من تلقي التعليم في جو آمن وسليم، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تدريسهم المهارات الاجتماعية والوجدانية بنفس تنظيم الموضوعات التقليدية فهي تساعدهم على مجابهة المشكلات التي قد تعترضهم، ومن جهة أخرى تكسبهم هذه المهارات الميول والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، فمجرد توجيه نصائح وإرشادات أو عقد اجتماع عام يحضره جميع الأطفال في المدرسة يعتبر غير كاف لتعليمهم مهارات الذكاء الوجداني، فهذا الموضوع يجب أن يتغلغل في المناهج المدرسية اليومية التي تساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم من أجل النجاح في المدرسة والحياة، ولذلك أصبحت الحاجة ماسة الآن أكثر من أي وقت مضى نحو تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في بناء برنامج حاسوبي مصور للأطفال في الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج المعرفي، الذي اقترحه ماير وسالوفي، والتحقق من أثره في تنمية مهارات الذكاء الوجداني وأثره في تنمية مهارات التفكير البنائي والتصور البصري، وبالتحديد فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالذكاء الوجداني:

١. هل تختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لبرنامج مصور في تنمية الذكاء الوجداني)، عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين لم يتعرضوا للبرنامج) على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. هل تختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ثانياً: بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالتصور البصري:

١. هل تختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. هل تختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ثالثاً: بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالتفكير البنائي:

١. هل تختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢. هل تختلف متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي مصور لتنمية الذكاء الوجداني، وقياس أثر هذا البرنامج على التصور البصري ومهارات التفكير البنائي، وبصورة أكثر تفصيلاً تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الأربعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج الدراسة.
- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المصور في الذكاء الوجداني باستخدام الحاسب الآلي في تنمية التصور البصري لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.
- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المصور في الذكاء الوجداني باستخدام الحاسب الآلي في تنمية مهارات التفكير البنائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في سعيها نحو تصميم برنامجاً مصوراً للذكاء الوجداني وفقاً للنموذج المعرفي، وتتجلى هذه الأهمية أيضاً من خلال الدور الذي يمكن أن تؤديه برامج تنمية الذكاء الوجداني في ميدان التوجيه والعلاج والإرشاد النفسي، حيث تفتقد المؤسسات التربوية العربية البرامج التي تنمي القدرات الوجدانية للتلميذ، وقد تمثل أدوات الدراسة الحالية(مقياس الذكاء الوجداني المصور، برنامج التدريبي المصور لتنمية الذكاء الوجداني، قائمة التفكير البنائي للأطفال، مقياس التصور البصري للأطفال) إثراءً للمكتبات العربية.

فروض الدراسة

أولاً: بالنسبة لنتائج الذكاء الوجداني:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لبرنامج مصور في تنمية الذكاء الوجداني)، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين لم يتعرضوا للبرنامج) على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

ثانياً: بالنسبة لنتائج التصور البصري:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

ثالثاً: بالنسبة لنتائج التفكير البنائي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مهارات التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي .

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وتمت المقارنة بين المجموعتين على أساس القياس القبلي والبعدي، ويهدف التصميم التجريبي إلى اختبار مدى تأثير البرنامج التدريبي المصور في تنمية الذكاء الوجداني من جهة وفي رفع مستوى التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لدى عينة الدراسة من جهة أخرى.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من صفين دراسيين من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين اختير أحدهم ليكون المجموعة الضابطة ويتكون من (٣٠) تلميذاً، والآخر ليمثل المجموعة التجريبية ويتكون من (٢٨) تلميذاً.

أدوات الدراسة:

- مقياس الذكاء الوجداني المصور (من إعداد الباحث).
- مقياس التصور البصري(من إعداد الباحث).
- قائمة التفكير البنائي(من إعداد الباحث).
- برنامج التدريبي المصور في الذكاء الوجداني. (من إعداد الباحث).

إجراءات الدراسة

اتبعت الإجراءات الآتية في تطبيق الدراسة:

- قبل البد بتنفيذ الدراسة الحالية قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي مشابهة في خصائصها لأفراد الدراسة الحالية في مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بلغ عدد أفرادها (٢٨) تلميذاً، تم من خلالها التحقق من بعض الإجراءات المتعلقة بالبرنامج التدريبي وأداتي الدراسة وذلك على النحو الآتي:
- تم تطبيق عدة مواقف من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك لأغراض التحقق من: وضوح البرنامج للتلاميذ، ومدى تقبلهم وتفاعلهم، ومناسبة المواقف المستخدمة لمستوى التلاميذ.
- قام الباحث بتطبيق الدراسة الاستطلاعية بجميع إجراءاتها بنفسه، وكذلك تصحيح اختبار الذكاء الوجداني المصور، ومقياس التصور البصري وقائمة التفكير البنائي.
- تم اختيار أفراد الدراسة الحالية من الذكور لانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بالإناث.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات).
- لقاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار القبلي (مقياس التصور البصري) عليهم في اليوم الأول، ثم لقاؤهم في اليوم الثاني وتطبيق الاختبار القبلي (التفكير البنائي) عليهم. ثم لقاؤهم في اليوم الثالث وتطبيق الاختبار القبلي (الذكاء الوجداني المصور) عليهم. وتم ذلك خلال الأسبوعين الأخيرين من شهر ديسمبر ٢٠٠٨م.
- تم تحديد المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج التدريب على أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا وأحياناً أربعة أيام بحسب ما حددته إدارة المدرسة، تكون مدة اللقاء (٥٠) دقيقة، أي خلال حصة صفية واحدة خلال الدوام المدرسي. وامتدت من شهر يناير ٢٠٠٩ إلى شهر مارس ٢٠٠٩.
- تم تقسيم البرنامج التدريبي إلى (٢٠) لقاء، مدة كل منها (٥٠) دقيقة، حيث غطت هذه اللقاءات البرنامج التدريبي المعد لهذه الدراسة. بالإضافة إلى بعض الجلسات التي خصصت للحل في كراسة التلاميذ و أخرى لتقويم البرنامج.
- لقاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار البعدي(الذكاء الوجداني المصور) عليهم في اليوم الأول، ثم لقاء تلاميذ المجموعة التجريبية في اليوم الثاني وتطبيق الاختبار البعدي (التفكير البنائي) عليهم، ثم لقاؤهم في اليوم الثالث وتطبيق الاختبار البعدي(مقياس التصور البصري) عليهم. وذلك بعد انتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة

١. **الذكاء الوجداني:** تتبنى الدراسة الحالية التعريف الآتي:

الذكاء الوجداني هو قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين من خلال تعابير الوجوه وتفهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم -التعاطف- وقدرته على توظيف انفعالاته لتحسين التفكير، وقدرته على تمييز الانفعال الواحد بتعدد المواقف وإدراكه للتحولات بين الانفعالات، وقدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

٢ .**التفكير البنائي:** تتبنى الدراسة الحالية تعريف إبستين (1998) Epstein:

و هو قدرة الفرد على التفكير بطريقة تحل المشكلات اليومية بأقل قدر من التوتر.

أو هو الدرجة التي يكون فيها التفكير التلقائي مساعداً على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل درجة من التوتر.

٣. **التصور البصري:** تتبنى الدراسة الحالية التعريف الآتي:

نشاط عقلي يشابه الخبرة الحسية المدركة وذو خاصية بصرية يقترن باستحضار الذاكرة لتمثيلات غير لفظية للأحداث والأشياء العيانية والأماكن والأفراد من الماضي في غياب المثيرات الحسية.

٤. **البرنامج التدريبي المصور:**

مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهام التي صممها الباحث، والتي اشتملت على(١٤) جلسة تدريبية تضمنت قدرات الذكاء الوجداني الأربعة لماير وسالوفي وهي(إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، استخدام الانفعال لتسهيل التفكير، فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات).

الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي، والوسيط، والانحراف المعياري، والالتواء.
- اختبار (ت).
- مربع إيتا
- معاملات الارتباط.
- التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

١- الفروض الخاصة بالذكاء الوجداني:

أ. تحقق صحة الفرض الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب. تحقق صحة الفرض الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٢- الفروض الخاصة بالتصور البصري:

أ. تحقق صحة الفرض الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس التصور البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب. تحقق صحة الفرض الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مستوى التصور البصري بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٣- الفروض الخاصة بالتفكير البنائي:

أ. تحقق صحة الفرض الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على قائمة التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب. تحقق صحة الفرض الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي في مهارات التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي .

المراجع العربية

- **إبراهيم بن عبدالله المحيسن(٢٠٠٠م):** واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية، المجلة التربوية، العدد(٥٧)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.
- **إبراهيم محمد المغازي(٢٠٠٢م):** الذكاء الوجداني والقرن الواحد والعشرين، مجلة النفس المطمئنة، مجلة الطب النفسي الإسلامي، الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية، السنة السابعة عشرة، العدد(٧٢)- أكتوبر.
- **أحلام حسن محمود(٢٠٠٦ م):** الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي في ضوء الأسلوب المعرفي(الاندفاعي- التروي) ، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الخامس ، العدد الرابع، أكتوبر ص ص ٧٥٧-٨٤٤، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **أحمد توفيق(٢٠٠٦ م):** الإيحاء العقلي، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- **أحمد الخطيب وعبدالله زامل العنزي(٢٠٠٨):** تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن.
- **أحمد رفعت الشرقاوي(٢٠٠٥ م):** بعض الاضطرابات النفسية وعلاقتها بكل من القدرات الإبداعية والذكاء الوجداني، مجلة علم النفس العربي المعاصر،م(١) ع(٣) يوليو/سبتمبر، القاهرة، مصر.
- **أحمد زكي صالح(١٩٨٨ م):** علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة العاشرة، القاهرة، مصر.
- **أسماء الصرايرة(٢٠٠٣ م):** أثر برنامج تدريب مستند لنظرية جولمان الذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- **إسماعيل صالح(٢٠٠٧ م):** مهارة قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية، ورقة مقدمة لمؤتمر فيلادليفيا الدولي الثاني عشر، ٢٤-٢٦أبريل٢٠٠٧.
- **أشرف أحمد عبدالقادر (٢٠٠١ م):** نظرية في العلاج النفسي، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر، بنها، مصر.

- **أشرف أحمد عبدالهادي أبودية(٢٠٠٣ م):** فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- **السيد إبراهيم السمادوني(٢٠٠١ م):** الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، مجلة عالم التربية، العدد(٣)، السنة الأولى، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر.
- **السيد إبراهيم السمادوني(٢٠٠٧ م):** الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته، الطبعة الأولى، دار الفكر ، عمّان ، المملكة الأردنية الهاشمية.
- **السيد علي سيد أحمد وفائقة محمد بدر(٢٠٠١ م):** الإدراك الحسي البصري والسمعي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- **إلهام عبدالرحمن و أمينة الشناوي(٢٠٠٥ م)**، وعنوانها: الإسهام النسبي لمكونات بار-رون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المواجهة لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية، المجلد(١٥)، العدد(١)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم(٢٠٠٧ م):** دراسة الفروق بين طبيعة ممارسة الأنشطة المختلفة على كل من مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية وحل المشكلة الابتكاري والتصور الذهني لدى طالبات مرحلة التعليم الأساسي، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد(٧٣و٧٤)، السنة العشرون، القاهرة، مصر.
- **آمال زكريا منسي النمر(٢٠٠٦م):** فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية للأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- **أمل حسونة ومنى أبو ناشي(٢٠٠٦م):** الذكاء الوجداني، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط(١)، القاهرة، مصر.
- **أندروكومري(٢٠٠٨م):** ترجمة عبداللطيف خليفة وجمعة سيد يوسف،المشكلات المنهجية الشائعة في استخدام التحليل العاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- **إيمان علي شاهين(٢٠٠٥م)**، أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- **أيمن العريمي**(٢٠٠٦ م): اكتشف وبرمج عقلك الباطن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- **بام روبنس وجان سكوت** (٢٠٠٠م): الذكاء الوجداني(ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفافي)،ط(١)، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- **بشير معمرية**(٢٠٠٥م): الذكاء الوجداني، مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد(٦)، الجزائر.
- **بطرس حافظ بطرس**(٢٠٠٤م): فعالية برنامج للتدريب على الخيال في خفض حدة بعض الاضطرابات القلق لدى أطفال ما قبل المدرسة، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، المجلد الأول، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **جابر عبدالحميد جابر**(٢٠٠٤ م): إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر.
- **جابر عبدالله**(٢٠٠٦ م): الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، دار غريب، القاهرة، مصر.
- **جميل حسن حسين**(٢٠٠٧ م): الذكاء الوجداني، قياسه/ وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر.
- **جنان سعيد الرحو**(٢٠٠٥ م): أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، لبنان.
- **جودت شاكر**(٢٠٠٨ م): علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- **جوي ل – واطسون، تعريب فاطمة صبري**(٢٠٠٥ م)، من الضغوط إلى راحة البال، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- **أ- جيل لندنفيلد**(٢٠٠٥ م): تحفيز الذات، مكتبة جرير، مملكة العربية السعودية.
- **ب- جيل لندنفيلد**(٢٠٠٥ م): الثقة العاطفية، مكتبة جرير، مملكة العربية السعودية.
- **جيهان وديع نيقولا مطر**(٢٠٠٤ م): أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- **حسام أحمد محمد أبو سيف** (٢٠٠٦م): الخيال" أبعاده الأساسية ووظيفته المعرفية لدى عينات من مراحل عمرية مختلفة، دراسات نفسية،

المجلد(١٦)، العـــدد(٢)، ابريـــل ص ص ٢٢٣- ٢٥٨، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.

- **حسام أحمد محمد أبو سيف (٢٠٠٥م)**: الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الـــشيخوخة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **حسن شحاتة (١٩٩٤ م)**: أدب الطفل العربي- دراسات وبحـــوث، الـــدار المـــصرية اللبنانية، القاهرة/ مصر.
- **حسين أحمد حسان محمد(٢٠٠٥ م)**: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعيـــة الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي، رســـالة ماجستير غير منشورة، جامعة عـــين شـــمس، القـــاهرة، مصر.
- **حسين محمد أبو رياش وعبد الحكيم محمود الصافي(٢٠٠٥ م)**: أثر برنـــامج تـــدريبي مبني على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الرابع الأساســـي فـــي الأردن، مجلـــة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثاني، السنة العـــشرون، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- **خالد حمد المهندي(٢٠٠٦م)**: أثر استخدام برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجـــداني فـــي اكتساب بعض مهارات التفكير لدى التلاميـــذ المتفـــوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القـــاهرة، مصر.
- **خالد عبدالرزاق(٢٠٠٧ م)**: الذكاء الوجداني لدى الأطفال- قياسه وتمايز أبعاده، دراسات نفسية، المجلد(١٧)، العدد(٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **خالد محمد خلاف أبو زيد(٢٠٠٥ م)**: تأثير برنامج تصور عقلي لمهارتي البدء والدوران على مستوى الإنجاز الرقمي للسباحين في ســـباحة ١٠٠م زحفاً على البطن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـــة قناة السويس، مصر.
- **خيـــري المغـــازي بـــدير عجـــاج(٢٠٠٢م)**: الـــذكاء الوجـــداني ا(لأســـس النظريـــة والتطبيقات)،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- **داليا أحمد محمد مهني الفار(٢٠٠٦م)**: أثر تنمية الوعي ببعض مهارات الاتصال غيـــر اللفظي على الذكاء الوجداني لدى عينـــة مـــن تلميـــذات الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب

والعلوم والتربية، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- **دانييل جولمان(٢٠٠٠م):** الذكاء العاطفي(ترجمة ليلى الجبالي)،عالم المعرفة،العدد ٢٦٢، الكويت.
- **دانييل جولمان(٢٠٠٤م):** ذكاء المشاعر(ترجمة هشام الحناوي)،مكتبة الأسرة، دار الهلال للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **دينا إبراهيم عبده مصطفى(٢٠٠٥ م):** برنامج لإثراء الصور الذهنية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من فئة القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، القاهرة.
- **رافع النصير الزغول و عماد عبدالرحيم الزغول(٢٠٠٨ م)**، علم النفس المعرفي،الطبعة العربية الأولى، الإصدار الثاني، دار الشروق، عمّان، الأردن
- **رشا عبدالفتاح الديدي(٢٠٠٥م):** الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس، مجلة علم النفس العربي المعاصر،المجلد الأول، العدد الأول، يناير ص ص ٦٩-١١٢، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **رشا عبدالفتاح الديدي(٢٠٠٥م):** استبيان الذكاء الانفعالي مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- **رشا محمد توفيق محمد(٢٠٠١ م):** التصور العقلي وتأثيره على زمن الأداء للناشئين في السباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- **رضا مسعد الجمال(٢٠٠٦ م):** الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم، مجلة دراسات الطفولة، المجلة العلمية المتخصصة لمعهد الدراسات العليا للطفولة، المجلد التاسع، العدد (٣٢)، يوليو ص ص ٥٣-٦٠ جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **زينب شعبان رزق(٢٠٠٣م):** الذكاء الانفعالي، المفهوم والقياس، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **سامي محمد موسى هاشم (٢٠٠٤م):** الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثالث، العدد الثالث، يوليو ص ص ١٣١-

١٩٦، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- **ساندي بنت فاروق إبراهيم كردي(٢٠٠٦ م):** فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية جوانب الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- **سحر فاروق علام(٢٠٠١م):** تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من تلميذات الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **أ- سعاد جبر سعيد(٢٠٠٨ م):** هندسة الذات، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن.
- **ب- سعاد جبر سعيد(٢٠٠٨ م):** علم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن.
- **ج- سعاد جبر سعيد(٢٠٠٨ م):** الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن.
- **سعاد محمد عبدالغني أبو زيد(١٩٩٣ م):** تجهيز المعلومات والفروق الفردية في مدى وضوح الصور الذهنية لدى شرائح عمرية مختلفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.
- **سلامة عبدالعظيم وطه عبدالعظيم(٢٠٠٦م):** الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- **سليمان محمد سليمان و عبدالفتاح رجب(٢٠٠٣ م):** أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد(١١١)، القاهرة، مصر.
- **سماح زهران (٢٠٠٤م):** الإدراك الاجتماعي،كيف تفهم نفسك ونفهم الآخر،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- **سمر روحي الفيصل(٢٠٠٠ م):** الخيال والتخييل في أدب الأطفال، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، العدد الثاني، فبراير ص ص ٥٤- ٧٠.
- **سميحة محمد علي محمد عطية(٢٠٠٥م):** الذكاء الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات،رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم

الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- **سولسو(٢٠٠٠ م)**: علم النفس المعرفي، ترجمة(محمد نجيب الصبوة و مصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.
- **شابيرو(٢٠٠٥ م)**: كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، دليل الآباء للذكاء العاطفي، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
- **شادية عبدالعزيز مهتدي منتصر(٢٠٠٢ م)**: التصور البصري المجسم لدى عينة من طالبات الجامعة "قياسه وتنميته"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **شاكر عبدالحميد(٢٠٠٥ م)**: عصر الصورة، السلبيات والإيجابيات، سلسلة عالم المعرفة، يناير العدد(٣١١)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت.
- **شاكر عبدالحميد(٢٠٠٨ م)**: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، دار العين للنشر، القاهرة، مصر.
- **شاكر عبدالحميد و عبداللطيف خليفة(٢٠٠٠ م)**: دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **صفاء محمد البحيري(٢٠٠٧ م)**: فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة علم النفس العربي المعاصر، مجلد(٣)، العدد(٢)، ابريل/يونيو، ص٥٩-ص٩٩، القاهرة، مصر.
- **صفوت فرج(١٩٩١ م)**: التحليل العاملي في العلوم السلوكية، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- **طلعت منصور (١٩٧٨ م)**: علم النفس، مكتبة النهضة المصرية.
- **طه عبدالعظيم(٢٠٠٧م)**: العلاج النفسي المعرفي، مفاهيم وتطبيقات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- **عادل محمد هريدي(٢٠٠٣م)**: الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثاني، العدد الثاني، أبريل ص ص ٥٧-٩٧، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- **عبدالرحمن عيسوي(١٩٨٤ م):** سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- **عبد الحليم محمود السيد وشاكر عبدالحميد ومحمد نجيب الصبوة وآخرون(١٩٩٠ م):** علم النفس العام، الطبعة الثالثة، مكتبة غريب، القاهرة، مصر.
- **عبدالله سالم المناعي(٢٠٠٥م):** تقييم مقرر حاسب آلي في التعليم من وجهة نظر التلميذات المعلمات الدارسات للمقرر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد(٦)، العدد(١)، مملكة البحرين.
- **عبدالحي علي محمود ومصطفى حسيب محمد(٢٠٠٤م):** الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية،، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني والأربعين، أبريل ص ص ٥٥-٩٧ مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- **عبد الستار إبراهيم(٢٠٠٧م):** عين العقل؟ دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي، دار الكاتب، مصر.
- **عبد الستار إبراهيم(١٩٩٨ م):** الاكتئاب، سلسلة عالم المعرفة، العدد(٢٣٩)،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- **عبد الستار إبراهيم وآخرون(١٩٩٣ م):** العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته، سلسلة عالم المعرفة، العدد(١٨٠)،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- **عبدالمنعم عبدالله حسيب السيد(٢٠٠٧ م):** أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد(٢١)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **عبدعلي الجسماني(١٩٩٣ م):** المدخل إلى علم النفس الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
- **عبير صديق أمين محمد(٢٠٠١م):** برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة،رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

- **عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢م):** مصدر الذكاء الوجداني..هل هو مفهوم جديد، دراسات نفسية، المجلد(١٢)، العدد(١)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **عثمان حمود الخضر (٢٠٠٦م):** تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته، دراسات نفسية، المجلد(١٦)، العدد(٢)، ابريل ص ص ٢٥٩- ٢٨٩، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **عثمان حمود الخضر (٢٠٠٨م):** الذكاء الوجداني، إعادة صياغة مفهوم الذكاء، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الكويت.
- **عزة عبدالحفيظ قطب زعفان(٢٠٠٢ م):** الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات الثقافية في المرحلة العمرية من (٥- ١١) سنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **عصام محمد زيدان و كمال أحمد الإمام(٢٠٠٣م):** الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية ، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، يناير ص ص ١١-٦٢، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **علا عبدالرحمن (٢٠٠٥ م):** فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري، رسالة دكتوراه منشورة،معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- **علي بن محمد بكر هوساوي(٢٠٠٧):** استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد(٢١)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **علي مفتاح(٢٠٠٥ م):** الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي لدى الشباب، مجلة الخدمة النفسية، المجلد الأول، العدد الأول، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **عماد فوزي شعيبي(١٩٩٧م):** الخيال عند غاستون باشلار، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.
- **عمار محمد الناعمة(٢٠٠٤ م):** العلاقة بين المناخ الأسري والأفكار اللاعقلانية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة ، مصر.

- **عوض بن مبارك سعد اليامي(٢٠٠٣ م)**: الأشكال البصرية والعلاج النفسي:نحو علاج معرفي سلوكي بالفن التشكيلي.
- **فاتن علي حلمي علي(٢٠٠٤ م)**: الأفكار الخرافية لدى عينة من المجتمع وعلاقتها بالصحة النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،العدد الثامن والعشرون(الجزء الأول)، القاهرة، مصر.
- **فاتن فاروق عبدالفتاح موسى(٢٠٠٦م)**: دليل مقياس الذكاء الوجداني، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- **فاروق السيد عثمان و محمد عبدالسميع(١٩٩٨م)**: الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثامن والثلاثين سبتمبر، ص ص ١-، ١٨، مصر.
- **فاطمة محمد عزت وهبة(٢٠٠٦م)**: التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع اقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **فتحية دياب(٢٠٠١م)**: تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعوقين عقلياً باستخدام الحاسوب، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- **فتون محمود خرنوب(٢٠٠٣م)**: بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- فراس السليتي(٢٠٠٨ م): التعلم المبني على الدماغ، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن.
- **فؤاد أبو حطب (١٩٩٢م)**: القدرات العقلية، ط(٤)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- **فؤاد محمد الدواش(٢٠٠٤م)**، الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- **فوقية محمد محمد راضي(٢٠٠١ م)**: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٤٥)، مصر.
- **كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد،ترجمة سميرة أبوالحسن(٢٠٠٥ م)**: الإرشاد النفسي للأطفال" منظور تطبيق"،العدد(٧٩٨) المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر.
- **كامل محمد عويضة(١٩٩٦م)**: القدرات العقلية في علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- **كاملة الفرخ وعبدالجابر تيم(١٩٩٩م)**: النمو الانفعالي عند الطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- **ماجد محمد عثمان (١٩٩٨م)**: أثر استخدام استراتيجيات التدريب اللفظي والتصور البصري والتعزيز في التذكر المتسلسل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.
- **ماهر محمود عمر(٢٠٠٣ م)**: العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني، مركز الدلتا للطباعة، الإسكندرية، مصر.
- **مدثر سليم أحمد(٢٠٠٣م)**: الوضع الراهن في بحوث الذكاء، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية، مصر.
- **مجدي عبدالكريم(٢٠٠٧)**: تعليم التفكير في عصر المعلومات، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- **محمد أنور فراج(٢٠٠٥ م)**: الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى تلاميذ الجامعة، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الرابع ، العدد الأول، يناير ص ص ٩٣-١٥١، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **محمد حبشي (٢٠٠٤م)**: نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثاني والأربعون، أبريل ص ص ٩٩-١٧٠ مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- **محمد حبشي وجاد أبو المكارم (٢٠٠٤م)**: المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم

الثانوي، دراسات نفسية، المجلد(١٤)، العدد(٣)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.

- **محمد خليفة**(١٩٨٨م): مفهوم الخيال بين الفلاسفة والنقاد المسلمين حتى القرن السابع الهجري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب، سوريا.
- **محمد رزق البحيري**(٢٠٠٧ م): تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً، دراسات نفسية، المجلد(١٧)، العدد(٣)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **محمد طه**(٢٠٠٦م): الذكاء الإنساني، سلسلة عالم المعرفة، العدد(٣٣٠) أغسطس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- **محمد عبدالرحيم عدس**(١٩٩٧م): دور العاطفة في حياة الإنسان، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، الأردن.
- **محمد عبدالسميع**(٢٠٠٣م): مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد(١٥) ،العدد(٢) يونيو ص ص ٦١- ١٣٠.
- **محمد عبدالهادي حسين**(٢٠٠٣م): تربويات المخ البشري، ط(١)، دار الفكر، القاهرة، مصر.
- **محمد عبدالهادي حسين**(٢٠٠٦م): تنمية الذكاء العاطفي(مشاغل تدريبية)، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات.
- **محمد قاسم ومحمد أبو راسين**(٢٠٠٥ م): الحدس، كيف نفكر ونتصرف، دار الفكر، عمّان، الأردن.
- **محمد يحيى ناصف**(٢٠٠٣م): نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني، مجلة البحث التربوي،ع(٢)، مج(٢)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،القاهرة، مصر.
- **محمد محمود بني يونس**(٢٠٠٧ م): سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- **محمود حسن الأستاذ**(٢٠٠٧ م): سيميائية الصورة: استراتيجية مقترحة في تنمية تجليات إبداعية وفضاءات دلالية، ورقة مقدمة لمؤتمر فيلادليفيا الدولي الثاني عشر، ٢٤-٢٦آبريل٢٠٠٧.

- **محمود عبدالله محمد خوالده(٢٠٠٤م)**: الذكاء العاطفي(الذكاء الإنفعالي) ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- **مدحت أبو النصر(٢٠٠٨م)**: تنمية الذكاء العاطفي، مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- **معاوية محمود أبو غزال(٢٠٠٤ م)**: أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- **معتز سيد عبدالله ومحمد السيد عبدالرحمن(١٩٩٦-١٩٩٧ م)**: إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الأربعون والحادي والأربعون، اكتوبر٩٦-مارس٩٧، القاهرة مصر.
- **معتز سيد عبدالله ومحمد السيد عبدالرحمن(١٩٩٤ م)**: الأفكار اللاعقلانية لدى للأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم، دراسات نفسية، العدد(٣)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **منار عبدالحميد السواح(٢٠٠٥م)**: فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- **منى سعيد أبو ناشئ(٢٠٠٢م)** :الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع والثلاثون، فبراير ص ص ١٤٧-١٨٨ مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- **موسى النبهان(٢٠٠٣م)**: قياس الذكاء العاطفي، وزارة التربية والتعليم والشباب، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- **ميشيل كراف، ترجمة صالح التميمي(٢٠٠٢ م)**: التفكير الوجداني، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- **نايفة قطامي(٢٠٠٥م)**: تعليم التفكير للأطفال، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- **نجوى حسن علي**(٢٠٠٧ م): دراسة مقارنة لأثر كل من التعلم المعرفي والتعلم الوجداني في ضبط الصف الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- **نزيه عبدالقادر حمدي وصابر سعدي أبوطالب**(٢٠٠٨ م): الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر.
- **هبة أبو النيل**(٢٠٠٨ م): الذكاء الوجداني والسلوك الصحي لدى مريضات ضغط الدم المرتفع، دراسات نفسية، المجلد(١٨)، العدد(١)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- **هشام محمد عبدالحميد الخولي**(١٩٩٩م): الإدراك البصري/اللمسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعلاقته بالإنجاز القرائي، مجلة علم النفس، العدد(١١٤)، عدد ابريل-مايو-يونيه، القاهرة.
- **هشام محمد عبدالحميد الخولي**(٢٠٠٧م): دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- **هوارد غاردنر**(٢٠٠٤م):أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- **ياسر العيتي**(٢٠٠٣م): الذكاء العاطفي، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- **يسري عبدالحليم محمد صبح**(٢٠٠٥ م): فعالية التصور العقلي خلال مراحل الموسم التدريبي على تطوير مستوى الأداء والإنجاز الرقمي لمتسابقي الرمي في ألعاب القوى، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.

English References

Abramovitz, M. (2001): What's Your Emotional IQ? Current Health2; Vol. 28(4), Pp.13 -16.

*Alanna Kim Hewlett(2005):*Constructive thinking From Theory to Practice: An Exploratory Study, phd thesis pf philosophy, University of Manitoba.

Ammerman, Robert T. Lynch, Kevin G . Donovan, John E. martin, Christopher S. Maisto, Stephen A, Psychology of Addictive behaviors, vol 15(2), june 2001, p 89-96.

Anat Drach-Zahavy, Anit Somech(1999): Constructive thinking: a compex coping variable that distinctively influences the effectiveness of specific difficult goals, personality and Individual Differences, v0l(27),p 969- 984.

Bar-On,R.(1997): Bar-On Emotional Quatient Inventory: User S Manual. Toronto:Multi-Health System.

*Betsy Bryan(1999):*The Relationship Of Locus Of Control And Imagery Ability To College Students Life Satisfaction, Phd Thesis, Ohio University.

*Bron,J.(2001):*Emotional Intelligence; Computing Canaca, Vol. 54(8), 27(2).Pp. 25 – 26.

*Bridget Murray(1998):*Does Emotional Intelligence' Matter In The Workplace?, American Psychological Association, V29(7), America.

*Briody, Marie E(2005):*Emotional Intelligence: Personalitly, Gender & Cultural Factors, Phd, Fairleigh Dickinson University.

*Bruce Leon Lutz(1980):*A Study Of The Relationship Between Visual Imagery And Reading Comprehension Of Third And Sixth Grade Childern,Phd Thesis, Oklahoma State University.

*Cabot, Kathy L(1997):*The Effects Relaxation and Visualization on Information Retention in Fifth Grade Science Students, Reports- Research, ERIC.

*Ciarrochi,J.V,Chain,A. Y.,& Caputi,P.(2000):A Critical Evolution Of The Emotional Intelligence Construct. Personality and Individual Differences,28,539-561.

*Conte,Jeffrey M(2005): A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. Journal of Organizational Behavior, Vol 26(4), Jun. Pp. 433-440

*Cooper, R.K,(1997):Applying Emotional Intelligence in Workplace. Training & Developmental, 51, 12, 31 – 38.

*Cooper,R.K. & Sawaf, A. (1997):Executive EQ: Emotional Intelligence Test; New Yourk: Barnes & Noble, Inc.

*Courtney Macomber(2001):The Use of Mental Imagery and its Relation to Reading Attitudes among Fourth Grade Student, Phd Thesis, New Yourk University.

*Daniel A. Slomoff(1984): Hypotic Susceptibility, Vividness of Imaregy, and the Ability to Self-Regulate Pain In a Cold Preessor Test, phd of philosopsy in psychology,

*Debra I. Garland(1996):Practical Thinking, Academic Average, and the Relationship to the constructive Thinking Inventory, Master thesis of Arts in school psychology at Mount Saint Vincent University>

*Doubrava,Debra Ann(2005):The Effects Of Child-Centered Group Play Therapy On Emotional Intelligence, Behavior, And Parenting Stress, PhD, Walden University.

*Drago, Judy(2004):The Relationship Between Emotional Intelligence And Academic Achievement In Nontraditional College Students ., Phd Walden

*Eastcrbrook;Mandler;Simon;As Cited In Salovey& Pizarro(2003): Briody,Marie E,2005,P.9

*Epstein,S and Meier, Petra(1989):Constructive Thinking: A Board Coping Variable With Specific Components, Journal of personality and Social Psychology, v0 57 (2),p 332- 350.

*Epstein,S.(1998):Constructive Thinking: The Key To Emotional Intelligence. USA: Praeger Publishers.

*Epstein, R. (1999): The Key To Our Emotions; Psychology Today, Vol. 32(4), Pp. 20 -21.

*Epstein, R. (1992):Coping Ability, Negative Self- Evaluation, and Overgeneralization:Exoeriment and Theory,journal personality and social Psychology, vol(62),N(5),826-836.

*Frederick G. Lopez(1996):Arrachment-Related Preditors Of Constructive Thinking Among College Students, Journal Of Counseling & Development- September/October, Volume(75).

Gerber,Carly(2004):The Relationship Between Emotional Intelligence And Success In School For A Sample Of Eighth-Grade Students Psyd ,fairleigh dickinson university

*Geery,L.J(1997):A Exploratory Study Of The Ways In Which Superintendents Use Their Emotional Intelligence To Address Conflict In Their Educational Organizations(Leadership).Dissertation. Abstracts. International., Vol 58,(11- A), Pp 4137- 4138.

*Goleman, D.(1995): Emotional Intelligence, Why It Can Matter More Than IQ,New York,:Bantam Books.

*Golman,D.(1998): Working With Emotional Intelligence,New York,:Bantam Books.

*Golman,D.(2002):The New Leaders ,New York,:Bantam Books.

*Gosselin, P. & Simard, J(1999):Childern's Knowledge Of Facial Expression Of Emotion: Distinguishing Fear And Suprise, Journal Of Genetig Psychology, 160,2, PP. 181-193.

*Graves,M.L.(2000):Emotional Intelligence,General Intelligence, And Personality: Assessing The Construct Validity Of And Emotional Intelligence Test Using Structural Equation Modeling. Unpublished Doctoral Dissertation. California School Of Professional Psychology, S

* *Jeanie Marie Barent(2005):*Principals Levels Of Emotional Intelligence As Influence On School Culture,Phd, Montana State University, P18-19

**Jeanne-Marie R. Stacciarini(2004):*Occupational Stress And Constructive Thinking: Health And Job Satisfaction, University Of Massacbusetts, Amberst, Journal Of Advanced Nursing 46(5), 480-487.

**John R. Hurley(2001):*Constructive Thinking And Elevated Rating Of Self In Interpersonal Groups, The Journal Of Psychology, 124(5),563-573.

**John R. Hurley(2001):* Related Measures Of Constructive Thinking And Rational Thinking, The Journal Of Psychology, 125(2),299-235.

**Juan Carlos,K.V.Petrides& Adrian Fumhan(2005):*Imagination, Cognition And Emotional Intelligence Personality (Mayer & Salovey).

**Joseph Harold Stewart(1997):*Practical Intelligence: Assessing Its Convergent and Discriminant Validity with Social, Emotioal, and Academic Intelligence, Phd of Philosophy, University of Southern Mississipi.

**Katz, Lori S.; Epstein, Seymour(1989):*Constructive Thinking And Experience Of Stress,American Psychological Association

**Kristine L. Kwekkeboom(2000):*Measuring Imaging Ability: Psychometric Testing Of The Imaging Ability Questionnaire, Research In Nursing & Health, 2000, 23, 301- 309.

**Lamana, M.D(2001):*The Relationship Among Emotional Intelligence, Locus Of Control And Depression In Selected Cohorts Of Women,. Dissertation Abstracts International: Section B: The Science & Engineering, Vol.61(10-B) P. 5529.

**Lam Laura Thi & Kirby, Susan, L(2002):* Is Emotional Intelligence An Advantage? An Exploration Of The Impact

Of Emotional And General Intelligence On Individual Performance. Journal Of Social Psychology. Vol. 142,(1),Pp. 133- 143.

*Lawrence R. burns, Brandy A.. Fedewa(2005):*Personality and Individual Differences, vol(38103-113.

Lisa Baarle(1988): The Effect of Mental Imagery and Visualization on the Healing Process of Certain Life- Threatening Ilinesses, phd of Education>

Margaret Leslie Wilson(1994): The Role Of Imargery Vividness In Reality Monitoring, Phd Thesis, University Of California At Berkeley

Martinez,P. M.(1997): The Relation Of Emotional Intelligence With Selected Areas Of Personal Functioning Imagination, Cognition And Personality, Vol 17(1),P. 3 - 13.

Mayer,J,D: Emotion, Intelligence, And Emotional Intelligence, Pp 410- 430

Mayer,J,D: Why Study Emotional Intelligence Together With Personality Psychology

Mayer,J,D.,R., Caruso,D.R & Salovey,P.(1999): Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence. Intelligence,17(4), 433- 442.

Mayer,J,D.,R., Caruso,D.R & Salovey,P.(2004): A Further Consideration Of The Issues Of Emotional Intelligence Psychological Inquiry,15(3), 294- 255.

Mayer,J,D.,R.,Caruso,D.R & Salovey,P.(2002): Relation Of An Ability Measure Of Emotional Intelligence To Personality. Journal Of Personality Assessment,79(2), 306- 320.

Mayer, John D.; Perkins, Donna M.; Caruso, David R Emotional Intelligence And Giftedness.; Roeper Review, Vol 23(3), Apr 2001. Special Issue: Intelligence Theories On Gifted Education. Pp.131-137

Mayer,J,D.,R., & Caruso,D. (1998): Measure Of Emotional Empathy

*Mayer,J,D & Salovey,P(1990). Emotional Intelligence Imagination, Cognition And Personality,9 , 185-211..

*Maria Vyniski(1997): The Differences Among Experiments In Imagery: The Basis For Comparative Studies, Thesis Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Arts, Kean College Of New Jersey.

*Mary,F,(2002). Effect Of Emotional Intelligence Competencies On Academic Performance Of Algebra Students. Htt:Llwwlib.Com. Dissertations Ifullcit 13051843.

*Menzie, Tracy A(2005): Emotional Intelligence And Social Competence In Middle School Youth, Psyd, Rutgers The State University Of New Jersey. G.S.A.P.P

*Paul Ekman(1980):Friesen,W.V. & Ancoli, S.:Facial Signs Of Emotional Experience. Journal Of Personality And Social Psychology, 39, 1125 – 1134.

*Paul Ekman(2003): Emotions Revealed,Understanding Faces And Feelings ,Clays Ltd,Usa.

*Paul John Chara, Jr(1982): Visual Imagery In Recall: Seeking And Saying, Phd Thesis, University Of Tennessee, Knoxville.

*Peter Rustin Harris & Owen Richard Lightsey(2005):Constructive Thinking As A Mediator Of The Relationship Between Extraversion, Neuroticism, And Subjective Well-Being, European Journal Of Personality, Eur.J.Pers. 19: 409 – 426.

*Polland, Mark J(1996):Mental Imagery In Creative Problem Solving, Ph.D.

*Poulou, Maria:(2005): The Prevention Of Emotional And The Prevention Of Emotional And Behavioural Difficulties In Schools: Teachers' Suggestion ; Educational Psychology In Practice, Vol 21(1),. Pp. 37-52.

*Salovey,P, Paulo N. Lopes, Rebecca Straus.(2003): Emotional Intelligence , Personality, And The Perceived Quality Of Social Relationships. Personality And Individual Differences,35, 641- 658

*Sau Hou Chang(2007): Individual Differences In Imagery Ability on Flase Memories, phd of philosophy,Texas A & M University - Commerce.

*Schutte, Nicola(2004): Emotional Intelligence: Science And Myth ; Philosophical Psychology, Vol 17(2). Pp. 317-319.

*Schutte,N. S; Malouff, J. M; Hall, L. E; Haggerty, D, J, Cooper,J; Golden, C.J.& Dornheim.L.(1998): Development And Validation Of Measure Of Emotional Intelligence. Personality & Individual Differences, 25m 167 – 177.

*Sheveland, Dawn E(1992):Development Of Sheveland Vividness Of Imagery Questionnaire In Grade 3-6, Paper Present At The Annual Meeting Of The National Reading Conference(42nd, San Antonio, TX, December 2-5, 1992).

*Shoal, Gavin D. Giancola, Peter(2005):Experimantal and Clinical Psycharmacology, The Relation Between Social Problems and Substance Use In Adolescent Boys: An Investigation of Potential Moderators, American Psychological Association, v 13(4), November 2005, p357-366.

*Shuler,Celeste Nobles(2004):An Analysis Of The Emotional Quotient Inventory: Youth Version As A Measure Of Emotional Intelligence In Children And Adolescents, Phd The Florida State University,

*Stephen G. Howlett(1993):An Assessment Of A Mental Imagery Intervention For Primary School Cgildern, Master Thesis, University Of Ottawa.

*Van Rooy, David L.; Viswesvaran,(2004): Emotional Intelligence: A Meta-Analytic Investigation Of Predictive Validity And Nomological Net Journal Of Vocational Behavior, Vol 65(1),. Pp. 71-95.

المواقع الالكترونية

-www.alimbaratu.com

-www.eqi.orq

-www.eqtoday.com

-www.6seconds.orq

-www.utne.com

www.queendom.com

www.emotionaliq.orq

www.eiconsortium.orq

www.csee.net

www.renaissancelawyer.com

www.emotionalintelligencemhs.com

www.equniversity.com

www.tickle.com

www.allthetests.com

www.helpself.com

www.naturalchild.com

www.cjwolfe.com

www.glef.org

www.edutopia.org

www.qmetricseq.com

www.kidsemotions.net

الملاحق

الملاحق		
الرقم	المحتوى	الصفحة
١	المحكمون لأدوات الدراسة	
٢	مقياس التصور البصري	
٣	قائمة التفكير البنائي	

المحكمون لأدوات الدراسة

برنامج الذكاء الوجداني المصور للأطفال، مقياس التصور البصري، قائمة التفكير البنائي للأطفال

الرقم	اسم المحكم	وظيفته	الجامعة	طريقة الاتصال
١	أحمد سعد جلال	أستاذ مشارك	جامعة البحرين	شخصياً
٢	مايسة شكري	أستاذ مساعد	جامعة البحرين	شخصياً
٣	نعمان الموسوي	أستاذ مساعد	جامعة البحرين	شخصياً
٤	أمينة شلبي	أستاذ مساعد	جامعة البحرين	شخصياً
٥	أيمن عامر	أستاذ مساعد	جامعة الخليج العربي	شخصياً
٦	شاكر عبدالحميد	أستاذ مشارك	مدير برنامج الموهوبين جامعة الخليج العربي	شخصياً
٧	جمال الدين الشامي	أستاذ مساعد	جامعة الخليج العربي	شخصياً
٨	مصطفى أبو سعد	أستاذ مشارك	مدرب في المهارات الذاتية بدولة الكويت	الشبكة الإلكترونية
٩	عثمان حمود الخضر	أستاذ مساعد	جامعة الكويت	الشبكة الإلكترونية
١٠	جمال أبو زيد زيتون	أستاذ مساعد	جامعة آل البيت بالأردن	شخصياً
١١	يوسف مقدادي	أستاذ مساعد	جامعة آل البيت بالأردن	شخصياً
١٢	محمد سليمان بني خالد	أستاذ مساعد	جامعة آل البيت بالأردن	شخصياً

قائمة التفكير البنائي للأطفال

الرقم:

البعد الأول: التكيف العاطفي

١)عند ما يكون لدي اختبار غداً فإني:

أ	ب	ج	د
أشعر بالقلق بدرجة مرتفعة ولا أذاكر ولا أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	أشعر بالقلق لكن أذاكر و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أشعر بالقلق وأذاكر و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أشعر بالقلق وأذاكر واستعد جيداً للاختبار وأمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية

٢) عندما يشتمني أو يهينني زميلي في الصف فإني:

أ	ب	ج	د
أتضايق(أشعر بالضيق) كثيراً , وأرغب في الانتقام منه ولا أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	أتضايق (أشعر بالضيق) لكن أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أتضايق (لا شعر بالضيق) وأمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية	لا أتضايق(لا أشعر بالضيق) أبداً وأعتبر أن هذا أمر تافه يجب أن لا أشغل نفسي به وأمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية

٣) عند ما أجلس أفكر في المواقف والمناسبات التي حدثت لي في الماضي فإني:

أ	ب	ج	د
أتضايق كثيراً ,لأني أفكر كثيراً في الأمور السيئة	أتضايق لأني أفكر في الأمور السيئة	أحياناً أتضايق لأني أفكر في الأمور السيئة وأحياناً افرح لأني أفكر في الأمور السارة	أفرح فرحاً كبيراً لأني أفكر في الأمور السارة و الحوادث السيئة أبعدها عن بالي

٤) عند ما يعاقبني المعلم لعدم حلي للواجب فإني:

أ	ب	ج	د
أغضب كثيراً وأحاول تحين الفرصة للانتقام من المعلم	أغضب وأبدأ في كراهية حضور حصة المعلم	لا أغضب و أحاول أن أشارك مع المعلم و أتجاوب معه	لا أغضب معتبراً أن المعلم يريد من عقابه مصلحتي

٥) عند ما أرسب في مادة ما(كالرياضيات أو اللغة الإنجليزية مثلاً) في نهاية العام فإني:

أ	ب	ج	د
أحزن كثيراً ولا أرغب في عمل شيء حتى الخروج من المترل، فكأن الدنيا سدت في وجهي	أحزن لكن أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية وأخرج مع زملائي	لا أحزن و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية وأخرج مع زملائي	لا أحزن بل اعتبر أن هذه تجربة يجب أن أستفيد منها وسأجتهد المرة القادة و أمارس أعمالي اليومية بصورة روتينية

٦) عند ما أجلس مع نفسي وأفكر في مظهري ومواهبي وقدراتي فإني:

أ	ب	ج	د
أكره نفسي كثيراً وأتمنى لو يتغير مظهري ويتغير كل شيء فيني	أكره نفسي لكن أحياناً ينتابني شعور لو أغير مظهري وشكلي	أقبل نفسي و لا أفكر في تغيير مظهري وشكلي	أقبل نفسي ولا أفكر في تغيير مظهري وإنما أحاول استغلال ما عندي من مواهب وقدرات جيداً

البعد الثاني: التكيف السلوكي

٧) إذا قام أخي الصغير بتكسير لعبتي(مثلاً gameboy, playstation,...) أو أي لعبة لدي فإني:

أ	ب	ج	د
اضربه لأنها ليست أول مرة، و لا أتحدث مع أحد و لا أرغب في الخروج من المنزل لزيارة أصدقائي	اضربه و لكني أقوم بالتحدث إلى أفراد أسرتي واخرج من المنزل لزيارة أصدقائي	لا اضربه و أقوم بالتحدث إلى أفراد أسرتي واخرج من المنزل لزيارة أصدقائي	لا اضربه فقد لا يكون متعمداً و أقوم بالتحدث إلى والداي ليبحثا لي عن حل لكسر لعبتي

٨) عند ما تجرى لي عملية جراحية مثلاً في المستشفى فإني أصبح:

أ	ب	ج	د
قلق جداً وحزين ولا أرغب في التحدث مع أحد وانعزل في غرفتي وأنا خائف جداً	قلق وحزين و لكن احلس وأتحدث مع أسرتي	لست قلقاً و لا حزيناً و أتحدث مع أسرتي لكن أحياناً ينتابني شعور بالقلق والخوف والترقب	لست قلقاً و لا حزيناً و أتحدث مع أسرتي ,و أفكر بأن صحتي ستكون أفضل بعد العملية

٩) قرر المعلم إعطائنا اختبار في موضوع لم يدرسنا إياه من قبل لذا فإني:

أ	ب	ج	د
قررت نهائياً أن لا أذاكر لأني لن استطيع فهم أي شيء من الدرس ولن أذهب إلى المدرسة	قررت أن أذاكر قليلاً فإذا فهمت كان بها، وإلا سأترك المذاكرة و سأذهب إلى المدرسة في ذلك اليوم	قررت أن أذاكر وأكرر المذاكرة حتى آخر لحظة قبل الاختبار و سأذهب إلى المدرسة	قررت أن أذاكر وأستعين بأحد أفراد أسرتي أو زملائي لمساعدتي على فهم الموضوع تماماً

١٠) أعلنت وزارة الصحة أنه في الأيام القادمة سيتفشى مرض في الأطفال ودعت الجميع للتطعيم(أخذ مضاد عن المرض) لذا فإني:

أ	ب	ج	د
قررت أن لا استجيب لهذه الدعوة لأني لا أحب التطعيم	قررت أنه إذا استجاب صديقي لهذه الدعوة فإني سأستجيب	قررت أن استجيب للدعوة وأخذ التطعيم	قررت أن استجيب للدعوة وأخذ التطعيم وحث زملائي على أخذ التطعيم

١١) زملائي في الصف مختلفون في الشكل وفي المستوى الدراسي وبينهم فروق كثيرة لذا فإني:

أ	ب	ج	د
أتمنى كثيراً لو أن بعضهم لم يكن موجوداً أصلاً و اعتقد إني سأكون في أفضل حال في عدم وجودهم	أتمنى لو أن بعضهم لم يكن موجوداً في صفنا فلا مشكلة لدي في حال وجودهم في صف آخر	أقبل بوجود البعض في صفنا لكن أحياناً ينتابني شعور بعدم رغبتي في وجودهم	أقبل بوجودهم في صفنا فالناس مختلفون، فكما أنا أنظر للناس ينظرون لي وقد يكون الآخرون أفضل مني

١٢) صديقي المفضل تغيب عن المدرسة لعدة أيام ولم أسأل عنه ولما داوم امتنع عن الحديث معي لذا فإني:

أ	ب	ج	د
قاطعته و لم أكلمه و لم أعرض عليه المساعدة لتكملة واجباته	لم أقاطعه وحاولت أن أكلمه لكنه يتهرب ويصد عني	حاولت أن أكلمه لكنه يتهرب ويصد عني فكلمت المعلم وزملائي أن يبلغوه إني معترف بخطأي ولن أكرر ذلك مرة ثانية	حاولت أن أكلمه لكنه يتهرب ويصد عني فقررت أن أزوره في بيتهم و اعترف له بخطأي وإني لن أكرر ذلك مرة ثانية

البعد الثالث: التفكير التصنيفي(ضع إشارة(✓) على التقييم المناسب في كل من الأسئلة التالية(الاعتقادات))

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١٣	عند ما يعاملني الناس بصورة سيئة فمن واجبي أن أعاملهم بالمثـل، فمـثلاً إذا أهانني زميلي في الصف أو شتمني لابد لي من شتمه وأهينه.				
١٤	الناس في هذا العالم إما طيبون أو أشرار				
١٥	عند ما أكون بين مجموعة من التلاميذ فإني أحب معرفة من يكون معي ومـن يكون ضدي				
١٦	أنا من النوع الذي يصدر أحكاماً على الناس من أول نظرة ، فمثلاً فلان طيب وآخر سيء.				
١٧	إذا خالفني زميلي في الرأي فرأيه خاطئ				
١٨	لا توجد لدي ثقة بجميع الناس دائماً				

البعد الرابع: التفكير الشخصي الخرافي(ضع إشارة(✓) على التقييم المناسب في كل من الأسـئلة التالية(الاعتقادات))

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١٩	أن التحدث عن النجاحات أو الأشياء التي أتطلع لتحقيقها أو عملها يمكن أن يتسبب في منعها مـن الحدوث، مثال: عند ما أتحدث عن التفوق أو الفوز فالحديث هذا يمنع التفوق أو الفوز أن يتحقق لي.				
٢٠	عند ما يحدث لي شيء جيد، فإنني أعتقد بأنه سيحدث لي شيء سيء في المقابل				
٢١	أنا اعتقد بالفأل أو الحظ الجيد والسيئ، مثال إذا فزت في المسابقة أو نجحت فـذلك راجـع لأن حظي جيد.				
٢٢	هناك أشخاص مثيرون للتشاؤم، مثال عندما أرى شخص معين في أحد الأيام فإنني أشعر بأني لـن أتوفق وسيصيبني شيء سيئ في ذلك اليوم				
٢٣	أن ما أتمناه لن يحدث في الغالب، مثال:عند ما أتمنى أن أكون أنا الوحيد الذي سيحـصل علـى الدرجة الكاملة في اختبار اللغة العربية فإن ذلك لا يحدث				
٢٤	الدعاء يسهل لي الاختبار حتى لو لم أذاكر له، واعتقد أن حمل القرآن في يوم الاختبار يجعله سهلاً				

البعد الخامس: التفكير الخفي(القاصـر) (ضع إشارة(✓) على التقييم المناسب في كل من الأسـئلة التالية(الاعتقادات))

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٢٥	أنا اعتقد بعلم التنجيم، فمثلاً إذا حدث خسوف للقمر فهو نتيجة لمعاصي الناس أو إذا أنا ولدت في شهر معين فإنني لن أتوفق دائماً وستصيبني بعض المشكلات				
٢٦	يوجد لدي على الأقل ضربة حظ جيدة واحدة				
٢٧	اعتقد بوجود الأرواح الشريرة والأشباح والأطباق الطائرة				
٢٨	اعتقد بأن بعض الناس قادرون على قراءة أفكار الآخرين، فمثلاً أعتقد بأن شخص ما يعرف مـا يفكر فيه الآخرون.				
٢٩	أعتقد بوجود أناس لديهم القدرة على قراءة المستقبل أو التنبؤ به، فمثلاً أتوقع أن شـيئاً ضـاراً سيحدث لي أو لأحد أفراد أسرتي في المستقبل .				
٣٠	أعتقد بأن الجن لهم تأثير على حياة الإنسان				

البعد السادس: التفاؤل الساذج(ضع إشارة(✓) على التقييم المناسب في كل من الأسئلة التالية(الاعتقادات))

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٣١	أعتقد أن ما حققته من نجاح يضمن لي نجاحاً دائماً في كل ما أفعل، مثال: عند ما أحصل على الدرجة كاملة في اختبار ما فإني متأكد بأني سأحصل على الدرجة كاملة في جميع الاختبارات حتى إذا لم أذاكر				
٣٢	أعتقد بأن الناس قادرون على تحقيق أي شيء طالما توجد لديهم قوة إرادة كافية، مثال: يستطيع أن يكون الشخص رجل أعمال أو تاجر أو طبيب أو مهندس أو... متى كانت لديه إرادة حتى لو لم يكن لديه قدرات أو استطاعة.				
٣٣	أعتقد بأن على كل شخص أن يحب جميع الناس الجيدين والسيئين .				
٣٤	أعتقد أنه إذا نجحت في شيء فسأنجح في كل شيء بدون جهد إضافي، مثال: عند ما أنجح في الصف السادس فإني متأكد إني سأنجح في المرحلة الإعدادية حتى إذا لم أذاكر، وسأفوز في أي مباراة ألعبها.				
٣٥	أعتقد بأنني عند ما أؤدي عملاً جيدًا فإنه ستحدث لي أشياء جيدة، مثال: عند ما أحصل على الدرجة الكاملة في الاختبار فإني متأكد إني سأفوز في أي مسابقة اشترك فيها.				
٣٦	اعتقد أن صحتي ستكون جيدة طوال حياتي مهما أكلت أو فعلت				

مقياس التصور البصري

الهدف من هذا الاختبار:

هو تقدير درجة وضوح التصور البصري لديك، لكل بند تقرأه استحضر صورته بعين عقلك، سجل الوضوح من حيث قوته، وضوحه، شدته، صفائه.

الرقم:

تعليمات عامة:

١. يجب التصور البصري لهذه المواقف المحددة فقط.
٢. يجب التصور البصري بأدق التفاصيل حتى يمكن الوصول إلى الصورة الأصلية بقدر المستطاع.
٣. هناك مستويات للاستجابة لكل عبارة، ضع دائرة حول الإجابة التي ترى أنها تنطبق مع وضوح درجة التصور البصري(عدم وضوح الصورة يعني الدرجة(١)، الصورة متوسطة الوضوح(٢)، الصورة واضحة(٣)).

تدريبات قبلية:

الرقم	البنـــــــود	التقدير		
		٣	٢	١
١	البوابة التي تدخل منها إلى بيتكم، لون وشكل وتفاصيل الباب			
٢	منظر أخيك الصغير أو أحد أقاربك الصغار وهو يبكي			
٣	مشهد وملامح وجه أحد تلاميذ صفك بعد أن حصل على الدرجة الكاملة في الاختبار			
٤	ملامح وجه أبيك أو (أمك) عند ما يغضب عليك أو على أخوتك			

مقياس التصور البصري

الرقم	البند	التقدير		
	خبرة المدرســـــة	٣	٢	١
١	البوابة التي تدخل منها إلى المدرسة، لون وشكل وتفاصيل الباب			
٢	طريقة وقفة معلم الإذاعة المدرسية أثناء الطابور الصباحي			
٣	مشهد وملامح وجه أحد تلاميذ صفك أو أصدقائك وهو يسجل هدف أثناء المباراة			
٤	ملامح وجه معلمك عند ما يغضب من أحد تلاميذ صفك ويقوم بتوبيخه			
٥	اصطفاف التلاميذ أثناء الفسحة عند المقصف المدرسي			
٦	منظر شجار بين تلميذين من تلاميذ صفك أو مدرستك			
٧	شكل زميلك وطريقة جلوسه أو وقوفه وهو يتناول الإفطار في المدرسة			
٨	ملامح وجه صديقك عند ما يلتقي بك في المدرسة			
٩	مشهد التلاميذ أثناء انصرافهم نهاية الدوام الدراسي			
١٠	ملامح وجه أحد تلاميذ صفك عند ما يعاقبه المعلم سواء بسبب سلوكه أو تقصيره في حل الواجب			

الرقم	البند	التقدير		
	تابع خبرة المدرســـــــة	٣	٢	١
١١	ملامح وجه أحد تلاميذ صفك عند ما يرسب في مادة ما			
١٢	ملامح وجه أحد تلاميذ مدرستك وهو يكرم في الطابور الصباحي لفوزه في المسابقة المدرسية			
١٣	تعبيرات وجه زملائك في الصف عندما تنتهون من تقديم اختبار صعب			
١٤	ملامح وجه أحد زملائك في الصف عند يفقد بعض أدواته المدرسية كالقلم			
	خبرة الحديقة والألعاب الترفيهية			
١٥	لون وشكل الأشجار الموجودة في الحديقة			
١٦	شكل وألوان ووضعية الألعاب الموجودة في الحديقة			
١٧	شكل وملامح وجه أخيك أو زميلك وهو جالس على أحد الألعاب			
١٨	وجه ومشية أحد أقاربك (والدك أو والدتك أو أخوك أو...) وطول خطوته وهو يتمشى في الحديقة			
١٩	شكل ولون نافذة كابينة بيع التذاكر			
٢٠	منظر وصورة ولون أحد الألعاب التي تلعبها دائماً			
٢١	شكل وملامح وجوه زميلين أو طفلين يتشاجران على لعبة			
٢٢	أحد أخوتك أو أحد الأطفال وهو يركض أو يمشي في طريقه إلى اللعبة.			
٢٣	شكل الأطفال وهم ينتظرون دورهم ليلعبوا اللعبة			
٢٤	شكل وملامح وجه أخيك الصغير أو زميلك عندما تخرجون من الحديقة			
٢٥	شكل وملامح وجه أخيك الصغير أو زميلك عند ما يكون المكان مكتظاً(مزدحماً) بالزوار وهو ينتظر دوره ليلعب اللعبة.			
	خبرة المحلات التجارية والمطاعم			
٢٦	المظهر العام للمحلات التجارية المطلة على الشارع العام			
٢٧	مدخل ولون باب أحد المحلات التجارية الذي تشتري منه دائماً			
٢٨	مكان المحاسب الذي يستلم النقود من الزبائن في المحل التجاري			
٢٩	ملامح وجه أخيك الصغير أو زميلك عند ما يشترى له لعبته المفضلة			
٣٠	ملامح وجه أخيك الصغير أو زميلك عند ما يذهب للمطعم وينفد الأكل المفضل لديه			
٣١	الطريقة التي يقدم بها عامل المطعم الأطباق للزبائن			
٣٢	شكل ولون طاولات المطعم الذي اعتدت تناول الأكل فيه			
٣٣	وضعية جلستكم أنت وأفراد أسرتك أثناء تناولكم الطعام في المطعم			
٣٤	ملامح وجه أخيك أو زميلك عند ما يريد أن يشتري حاجة يفضلها أو لعبة يحبها ولم تكن لديه نقود كافية			
٣٥	تعبيرات وجه والدك أو أحد أقاربك عند ما يصطحبك إلى السوق أو المطعم			

Abstract

This study aimed to evaluate how effective is a Visual Training Programme of the Emotional Intelligence according to Mayer & Salovey Model for a sample of primary level students (grade 6) and to reveal its effect in improving the visualization and constructive thinking skills.

The sample of the study consisted of 58 male students at the age of 12. They were divided into two groups. The first one consisted of 30 students representing the experimental group, while the second one consisted of 28 students representing the controlled group. The homogeneity between these two groups was done upon many demographic, cognitive and psychological variables that may affect the results of the study.

The researcher used various tools, all of them were designed by the researcher himself. These tools are: The Visual Emotional Intelligence Programme, The Visual Emotional Intelligence Scale, The Visualization Scale and The Constructive Thinking Inventory (CTI).

The results of the study proved the effectiveness of the programme in improving the Emotional Intelligence skills of the experimental group students by comparing their degrees with the controlled group students' degrees and by comparing their degrees before and after the applied scales.

Also, the results of the study proved the effectiveness of the programme in improving the visualization and the constructive thinking skills of the experimental group students by comparing their pre-test and after-test degrees on the various used scales.

Cairo University
Educational Studies Institute
Department of Educational Psychology

LIBRARY
University of Bahrain

A Visual Training Program of Emotional Intelligence and It's Effect on Improving Visualization and Constructive Thinking Skills of Primary Students in Kingdom of Bahrain

A Thesis submitted for PhD degree in Philosophy in Education

Specialization: Educational Psychology

Done by:

Jameel Hassan Hussain

Supervised by:

Prof. Dr. Nadia Mahmood Shareef
Professor of Educational Psychology
Educational Studies Institute
The Dean of Kindergarten
College " previously"
Cairo University

Dr. Hanan Mohammed Noor. Aldeen
Associate Professor of Educational Psychology
Educational Studies Institute
Cairo University

March. 2010