

دراسات معاصرة
٢

علم النفس المعرفي

الدكتور عبد النعم أحمد الدردير

الجزء الأول

عالم الكتب

دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي

الجزء الأول

الدكتور عبد المنعم أحمد الدردير
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

الناشر
علاء الكتب
٣٨ عبد الحالق تروت - القاهرة

عالم الكتب

نشر. توزيع . طباعة

❖ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 3924626

فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :

38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدي : 11518

❖ الطبعة الأولى

1424 هـ -- 2004 م

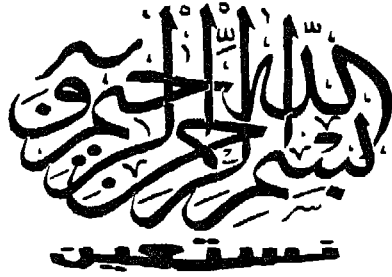
❖ رقم الإيداع 2003 /15992

❖ الترقيم الدولي I.S.B.N

977 - 232 – 380 -x

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com



لا بذكر الله تطمئن القلوب

صدق الله العظيم

إهداء

إلى أساتذتي الأجلاء ...
إلى روح والدي الطاهرة ...
إلى زوجتي وأبنائي ...
إلى طلاب البحث العلمي ...

إليهم جميعاً لهذا الكتاب

فهرس المستوى

الصفحات

٣ الآية القرآنية :

٥ الإهداء :

الدراسة الأولى :

الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة وعلاقته
ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة ،
التفكير الابتكارى ، التفكير الناقد) والمزاجية

١٣٤ - ٩ (16PF)

الدراسة الثانية :

أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب الجامعة
وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص
الشخصية .

٢٦٧ - ١٥٣

الدراسة الثالثة :

٣٥٤ - ٢٦٩ بعض الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع

الملاحق :

٣٦٤ - ٣٥٧ ملحق (١) : مقياس الذكاء الوجدانى

٣٧٣ - ٣٦٥ ملحق (٢) : قائمة الذكاء المتعدد

٣٨٤ - ٣٧٥ ملحق (٣) : قائمة أساليب التفكير

٣٨٩ - ٣٨٥ ملحق (٤) : استبانة أساليب التعلم

٣٩٥ - ٣٩١ ملحق (٥) : قائمة العوامل الخمس الكبرى فى الشخصية

الدراسة الأولى

**الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة
وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية**

المقدمة

يعد موضوع الذكاء من الموضوعات الأساسية المهمة التي يهتم المرربون وعلماء النفس والاجتماع بدراستها والبحث فيها ، لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية التي تتصل ببرامج التعليم والمناهج والعلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والشعوب .

فقد اهتم علماء النفس منذ مائة عام بوضع نظريات ومفاهيم فسرت الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة (g) - شيئاً واحداً - تغطي على جميع اختبارات الذكاء مثل نظرية سبيرمان Spearman عام ١٩٠٤ ، ١٩٢٧ ؛ نظرية بينيه وسيمون Binet & Simon عام ١٩١٦ ونظرية تيرمان وميرل Terman & Merril عام ١٩٣٧ ؛ ونظرية بيرت Burt عام ١٩٤٠ ؛ ونظرية وكسلر Wechsler عام ١٩٥٨ وغيرها من النظريات .

أما في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات فالذكاء لم يتم دراسته مثلما كان عليه من قبل فقد ظهرت نظريات حديثة في الذكاء حلت تدريجياً محل النظريات القديمة ومنها ما توصل إليه " فؤاد أبو حطب " (Abou-Hatab,2000) بعد سلسلة بحوث ودراسات متعددة قد تكون بدأت من عام ١٩٧٣ حتى عام ٢٠٠٠ ، قبل رحيله عن عالمنا إلى ثلاثة أنواع من الذكاء : الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي Impersonal or objective intelligence ، الذكاء الاجتماعي (العلاقات بين الأشخاص) Interpersonal or social intelligence ؛ الذكاء الشخصي Intrapersonal or personal intelligence ؛ ونظرية روبرت ستيرنبرج R. Sternberg عام ١٩٨٥ التي قررت أن للذكاء ثلاثة جوانب : الجانب المكوناتي الذي يدل على التفكير التحليلي ، والجانب الخبراتي المرتبط بالتفكير الإبداعي والجانب السياقي المتضمن في الشخص البارع Smart (في : نادية بنا ، أحمد الشافعي ٢٠٠٢ ، ص ص ٣٠-٣١) .

وظهرت نظرية الذكاءات المتعددة *The multiple intelligences theory* على يد هوارد جاردنر (Gardner,1983) التي فسرت الذكاء في ضوء سبعة أنواع من الذكاءات وهذه النظرية فتحت المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجداني *Emotional intelligence theory* على يد "ريوفين بلرون" Reuven Bar-On عام ١٩٨٥ عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية *Emotional Quotient* وعرف الذكاء الوجداني بأنه يظهر قدرتنا على التعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين ، وقام بإعداد قائمة خاصة بقياس الذكاء الوجداني (EQ-I) تم نشرها في عام ١٩٩٦ (In: Abi Samra, 2000) . وظهر الذكاء الوجداني أيضاً على يد "سالوفي وملير" (Salovey & Mayer,1990) ، وأصبح مفهوم الذكاء الوجداني أكثر اتساعاً وتداولاً على يد "دانييل جولمان" Daniel Goleman الذي ألف كتابين عن الذكاء الوجداني عام ١٩٩٥ ، ١٩٩٨ حيث أكد في كتابه الأول " أن معامل الذكاء IQ يسهم بنسبة ٢٠ % فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة ، تاركاً ٨٠ % لعوامل أخرى غير عقلية ... كما أن الغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا ، بل لعوامل أخرى كثيرة تندرج من الطبقة الاجتماعية إلى الحظ " (في : ليلي الجبالي ٢٠٠٠ ، ص ٥٥) . فالنجاح لا يتوقف فقط على الذكاء العام ، إنما يتوقف على ذكاءات متعددة والقدرة على التحكم في الانفعالات والمهارات الشخصية (Abi Samra, 2000) .

فنظريات الذكاء تطورت عما كانت عليه منذ أكثر من مائة عام ، حيث تم تصنيف الذكاء إلى ذكاءات أكاديمية ، يتم قياسها عن طريق معامل الذكاء IQ بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية ، وذكاءات غير أكاديمية أو غير معرفية ، والتي منها الذكاء الاجتماعي والذكاء العملي والذكاء الوجداني (Rau, 2001) .

وقد جذب مفهوم الذكاء الوجداني اهتمام العديد من الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين ، عندما مرت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية (Pfeiffer,2001) . ونتيجة لذلك فقد تم عرضه في بعض المؤلفات وعلى شبكة الاتصال العالمية Internet لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه وكيفية ربطه ببعض المتغيرات (Abi Samra, 2000) .

فالذكاء الوجداني يعنى القدرة على فهم وتقييم وإدارة اتفاعلاتنا واتفعالات الآخرين ، وهو يمثل مع معامل الذكاء IQ شكل متكامل من ذكائنا العام ، فبينما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء لكي يتصرفوا بطريقة جيدة ، فإن الذكاء الوجداني هو الذى يميز القواد البارزون والفرق والمنظمات المختلفة عن غيرهم (Bourey & Miller, 2001) .

ويتكون الذكاء الوجداني من الذكاء الشخصى والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعى) *Intrapersonal and interpersonal intelligence* فالذكاء الشخصى يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التى تواجهنا ، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر (Foote, 2001) .

نتيجة لأن مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم حديث فى التراث السيكولوجى فقد اهتمت البحوث والدراسات الأجنبية (سيأتى ذكرها) بدراسة مدى ارتباطه بالمجال المعرفى من الشخصية (المتغيرات العقلية) ومدى ارتباطه بالمجال الانفعالى من الشخصية (سمات الشخصية) ، وذلك لتحديد مفهومه تحديداً دقيقاً ، ولإعداد المقاييس المقننة لقياسه وتقديره تقديراً كمياً وللتأكد من استقلالته جزئياً أو كلياً عن غيره من خصائص الشخصية الأخرى (Mayer & Salovey, 1997) .

مشكلة الدراسة :

يُعد الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في التراث
السيكولوجي ، وقد حظى باهتمام الباحثين الغربيين ، لتحديد مفهومه وإعداد
المقاييس المقتنة لقياسه ، وقد انقسم الباحثون المهتمون بدراسته إلى
فريقين : فريق يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات
العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية المزاجية

(*Salovey, & Mayer, 1990, 1997 ; Flanagan, et al., 1997 ; Epstein, 1999*)

والفريق الثاني يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من
الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الكفاءات الوجدانية) ، وغير مستقل عن
سمات الشخصية المزاجية

(*Bar-On, 1996; Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Herbert, 1996; Dulewicz & Higgs, 1999; Murensk, 2000; Bourey & Miller, 2001; Lindley, 2001; Roberts, & et al., 2002*)

ونتيجة لذلك فقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة الذكاء
الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية (العقلية) ، ومنها : دراستا " ماير "
وزملائه (Mayer & et al., 1999, 2000a) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة
دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي (اللغوي) بينما لا توجد علاقة دالة
بين الذكاء الوجداني والذكاء المكاني ، دراسة " أشتون " وزملائه
(Ashton & et al., 2000) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الانفتاح
العقلي والذكاء المرن (اللفظي) ، بينما لا توجد علاقة دالة مع الذكاء المتشكك
(الجانب التجريدي من الذكاء) ، ودراسة " ماير " (Mayer, 2001) التي
توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي ،
ودراسة " وايتزويسكي " (Woitaszewski, 2001) التي توصلت إلى أن
الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً دالاً في النجاحات الاجتماعية (الذكاء
الاجتماعي) ، ودراسة " نادية بنا ، أحمد الشافعي " (٢٠٠٢) التي توصلت

إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الفعال (الذكاء الوجداني) والذكاء
المجرد ، وتوصلت دراسة " لندايو ، ويسلر " (landau & weissler,1998)
و دراسة " اتاشتيني " (Batastini,2000) إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء
الوجداني والتفكير الابتكاري . ودراسة " ميورينسك " (Murensk,2000)
التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد ،
و دراسة " أبي سمرا " (Abi Samra, 2000) التي توصلت إلى وجود علاقة
دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي .

وهناك بعض البحوث والدراسات قد اهتمت بدراسة علاقة الذكاء
الوجداني ببعض المتغيرات المزاجية (سمات الشخصية) منها : دراسة "
ديولكس وهيربرت " Dulewicz & Herbert عام ١٩٩٦ التي توصلت إلى
ست كفاءات وجدانية (الحساسية ، المرونة ، التأثير والقبالية للتكيف ، الحسم
والتوكيدية ، الطاقة والاستقامة ، والقيادة) تميز بين المدراء المتميزين
في أعمالهم عن بقية المدراء

(في : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٩ - ٣٠) .

و دراسة " ماير " وزملائه Mayer & et al. عام ١٩٩٩ التي توصلت
إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض عوامل الشخصية
16PF (الحساسية ، الاستدلال ، الانفتاح) ، وعلاقة سالبة دالة مع سمة
الحذر وسمة الاعتماد على الذات ، بينما لا توجد علاقات دالة مع
عوامل الشخصية الأخرى (In: Ciarrochi & et al., 2000) ، واتفقت
دراسة " روبرتس " وزملائه (Roberts & et al., 2002) مع دراسة
" ميورينسك " (Murensk,2000) على وجود علاقة دالة بين الذكاء
الوجداني وعوامل الشخصية الكبرى (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح على
الخبرة ، المقبولية ، الضمير الحي) ، ودراسة " ليندلي " (Lindley, 2001)
التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية :

الانبساطية ، العصابية ، كفاية الذات ، تقدير الذات ، التفاؤل ، وجهة الضبط ، القدرة على التكيف .

يلاحظ مما سبق اهتمام البحوث والدراسات الأجنبية بدراسة علاقة الذكاء الوجداني بالمجال المعرفي من الشخصية (المتغيرات العقلية) ، وعلاقته بالمجال الانفعالي من الشخصية (سمات الشخصية المزاجية) نظراً لوجود خلاف بين الباحثين المهتمين بدراسته حول ما إذا كان الذكاء الوجداني قدرات معرفية أم أنه مجموعة من سمات الشخصية

. (Mayer & Salovey, 1997)

وفي مقابل ذلك اهتم بعض الباحثين العرب بإصدار بعض الكتب التي تتناول الجوانب النظرية لمفهوم الذكاء الوجداني وتطبيقاته التربوية^(١) وبعض المقالات النظرية^(٢) واهتمامهم بترجمة كتاب الذكاء الوجداني^(٣) لدانييل جولمان ١٩٩٥ ، كما اهتم بعضهم بإعداد مقاييس للذكاء الوجداني^(٤) . ولا شك أن هذه الكتب والمقالات النظرية والمقاييس أفادت في تزويد فهم الباحثين عن الذكاء الوجداني ، لأنه مفهوم حديث في التراث السيكلوجي

، علاء الدين كلفي (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني . القاهرة : دار فباء للنشر

ود كخضر (٢٠٠٢) : "الذكاء الوجداني .. هل هو مفهوم جديد ؟" . مجلة دراسات نفسية ،

ج (١٢) ، ع (١) ، ص ٥ - ٤٥

(٣) جولمان ، دانييل (١٩٩٥) : الذكاء العاطفي . ترجمة : ليلي الجبلي ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ع (٢٦٢)

- جولمان ، دانييل (١٩٩٥) : ذكاء المشاعر . ترجمة : هشام الحناوي ، القاهرة : هلا للنشر والتوزيع .

(٤) صفاء يوسف الأعر (١٩٩٨) : مقياس السلوك الوجداني . القاهرة : منشورات مركز تنمية الإمكانيات البشرية بكلية البنات ، جامعة عين شمس .

- فلروي السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : "الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه" . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٣٨) ، ص ٣ - ٣١

- رشدي فسام منصور ، سماجي وليم يوسف ، أحمد حسين الشافعي (٢٠٠٢) : مقياس الذكاء الفعال . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية

كما أنه في باكورة حياته ، كما فتحت هذه الإصدارات المجال لدراسة الذكاء الوجداني في البيئة العربية ، وعلى الرغم من هذا الاهتمام من قبل الباحثين العرب إلا أنه لا توجد - في حدود علم الباحث - دراسة تناولت علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية لتحديد موقع الذكاء الوجداني من المجالين المعرفي والانفعالي من شخصية الفرد ، ولمعرفة مدى اختلاف الذكاء الوجداني باختلاف كل من نوع الأفراد (ذكور، إناث) وتخصصاتهم (علمي ، أدبي) .

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في دراسة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية في البيئة العربية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ١- هل يختلف الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمي ، أدبي) ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على الذكاء الوجداني ؟ .
- ٢- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة والمتغيرات المعرفية : الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكاري ، التفكير الناقد ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجداني على المتغيرات السابقة ؟ .
- ٣- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16PF) ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجداني على السمات السابقة ؟ .

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :

- ١- الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالمتغيرات المعرفية والمزاجية موضوع الدراسة الحالية وبالتالي تسهم هذه الدراسة في تحديد موقع

الذكاء الوجداني في المجال المعرفي ، أم في المجال الانفعالي من الشخصية ، نظراً لاختلاف بعض الباحثين في تحديد مفهوم الذكاء الوجداني ، كما أن هذه الدراسة تُلقي الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجداني بكل من المتغيرات المعرفية والمزاجية في البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية على وجه الخصوص ، وتُعد هذه الدراسة إضافة علمية جديدة إلى التراث السيكولوجي في مجال الذكاء الوجداني في البيئة العربية .

٢- نظراً لأن مفهوم الذكاء الوجداني ومفهوم الذكاءات المتعددة من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في التراث السيكولوجي ، فهذا يتطلب إعداد مقاييس مقننة لقياسها وتقديرها أسوة بمقاييس الذكاء التقليدية ، لذا تكمن أهمية الدراسة الحالية في إعدادها مقاييس أحدهما لقياس الذكاء الوجداني والثاني لقياس الذكاءات المتعددة في البيئة العربية التي تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس - في حدود علم الباحث - يمكن الاستفادة منهما في إجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية في البيئة العربية ، كما تسمح هذه المقاييس لطلاب عينة الدراسة (معلمى المستقبل) بأن ينموا السوعي عن ذكائهم و أن ينقلوا هذه الخبرة إلى تلاميذهم ، فقد ذكر " بوون " وزملاؤه (Bowen & et al., 1997) أن فهم المعلمين للذكاءات المتعددة ، يجعلهم يطورون الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الأهداف وتطوير استراتيجيات التعلم الشخصية ، وممارسة التفكير الإيجابي واكتشاف الميول والاتجاهات وتنمية تأكيد الذات من خلال الأنشطة والمنهج الدراسي . ويرى " جاردرنر " (Gardner, 1991, p. 135) أن معرفة الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله على وعى ذاتي بما لديه من قدرات ، تتصف بالقوة وقدرات تتطلب تدعيم أو تحفيز ، كما يمكن أن تستفيد من هذه المقاييس مجالات

كثيرة تتطلب الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات مثل العلاج النفسي ، والعمل الاجتماعي ، التدريس ، الكتابات الإبداعية وقيادة المنظمات (Kelly & Moon, 1998) .

٣- دراسة الذكاء الوجداني نظراً لأن مواجهة التغيرات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية ، لا تتطلب فقط امتلاك الأفراد مجموعة من القدرات العقلية ، ولكن أيضاً بعض المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة لتنمية المهارات الشخصية والتعامل بكفاءة مع الآخرين (Pfeiffer, 2000) . كما أن بحوث ودراسات الذكاء الوجداني يمكن أن يستفيد منها أي فرد لكي يزيد من وعيه بذاته وتحكمه وإدارته لانفعالاته الحياتية ، لكي يختار عن قصد استجابات معينة تساعد على الاستفادة من المواقف بأفضل صورة ممكنة (Zipple, 2000) .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- ١- مدى اختلاف الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمي ، أدبي) ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على الذكاء الوجداني .
- ٢- علاقة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بكل من المتغيرات المعرفية : الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكاري ، التفكير الناقد ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجداني على المتغيرات السابقة .
- ٣- علاقة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (PF 16) ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجداني على هذه السمات .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها في صورتها النهائية ١٤٧ طالباً وطالبة ، من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي من الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ م ، والذين تتراوح أعمارهم فيما بين ٢٠ - ٢٣ سنة .

مصطلحات الدراسة

١- الذكاء الوجداني (EI) Emotional intelligence

ظهر مصطلح الذكاء الوجداني في بداية الأمر على يد R. Bar-On في عام ١٩٨٥ عندما اقترح معامل الانفعالية (EQ) وقد عرف الذكاء الوجداني بأنه يظهر قدراتنا على التعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين وقام بتصميم اختبار لقياس الذكاء الوجداني

Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) ، يُعد أول اختبار من هذا النوع تم نشره عام ١٩٩٦ (In: Abi Samra, 2000) . وهذا الاختبار من نوع التقرير الذاتي الذي يقيس الذكاء الوجداني من خلال خمسة أبعاد هي :

أ - داخل الشخص Intrapersonal (الوعي بالذات ، التوكيدية ، تقدير الذات، تحقيق الذات ، الاستقلالية) .

ب- بين الشخص والغير Interpersonal (التعاطف ، العلاقات بين الأشخاص ، المسؤولية الاجتماعية) .

ج- القدرة على التكيف Adaptability (تحمل الضغوط ، التحكم في الاندفاعات) .

- د- إدارة الضغوط Stress Management (حل المشكلات ، المرونة ،
تجريب الواقع reality testing) .
هـ- المزاج العام General Mood (السعادة ، التفاؤل)
(In: Mayer, & Salovey, 1997) .

ثم ظهر مصطلح الذكاء الوجداني أيضاً على يد الباحثين "سالوفي وماير" (Salovey & Mayer, 1990) وعرفا الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات التي تسهم في التعبير والتقدير الدقيق والتنظيم الفعال للانفعالات داخل الفرد نفسه وتجاه الآخرين المحيطين به ، كما أنه يتضمن القدرة على استخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة في ضوء خمسة أبعاد أساسية للكفاءة الوجدانية هي :

- أ - الوعي الانفعالي بالذات Emotional self-awareness : أى أن يعرف الفرد ويفهم مشاعره وأسبابها .
ب- معالجة الانفعالات Handling emotions : أن يظهر الفرد الاختيارات المناسبة لإدارة الضغوط وتغيير المشاعر أكثر مما هي عليه .
ج- دافعية الذات Self-motivation : وتتضمن التفكير والتخطيط وحل المشكلات ، بواسطة التحكم فى الاندفاعات ومقاومة الإحباطات وتحمل الغموض ، وتأجيل الاشباع للوصول إلى الهدف .
د- التعاطف Empathy : أى معرفة وفهم مشاعر الآخرين .
هـ- المهارات الاجتماعية Social skills : وتتضمن ضبط الانفعالات فى العلاقات مع الآخرين ، والتفاعل المنسجم معهم والحساسية تجاه احتياجاتهم ، ورغباتهم والقدرة على الاستماع لهم والتخفيف من مشاعرهم .

واستمرت جهود الباحثين السابقين في البحث عن الذكاء الوجداني لوضع نموذج عام له نظراً لأن نظريتهم السابقة لم تتوصل إلى نموذج عام للذكاء الوجداني فقدموا مقالاً بعنوان ماهية الذكاء الوجداني (Mayer & Salover, 1997) واتخذوا من تعريف الذكاء بأنه " مجموعة من القدرات المعرفية تسمح لنا باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات " أساساً في تعريفهما للذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك الانفعالات والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم الترقى الانفعالي والعقلي وسمى نموذجهما بنموذج القدرة The ability model of EI والذي يتكون من أربعة أبعاد هي :

أ- التعرف على الانفعالات **Identifying emotions** : أى قدرة الفرد على معرفة انفعالاته ، وقدرته على تمييز مشاعره ومشاعر الآخرين المحيطين به .

ب- استخدام الانفعالات في تسهيل عملية التفكير **Using emotions to facilitate thought** وتسمى أيضاً المساعدة الانفعالية للتفكير **Emotional facilitation of thought** أو استيعاب الانفعالات **Assimilating emotions** ويقصد بذلك قدرة الفرد على توليد انفعالات ومعرفة سبب هذه الانفعالات .

ج- فهم الانفعالات **Understanding emotions** : أى القدرة على فهم الانفعالات المعقدة والسلاسل **Chains** الانفعالية وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى مرحلة أخرى .

د- إدارة الانفعالات **Managing emotions** : وهى قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين .

وذكر الباحثان السابقان أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي : العاطفة أو الانفعال Affect / Emotion ، المعرفة أو التفكير Cognition / Thinking ، الإرادة أو الدافعية Volition / Motivation ، فالذكاء الوجداني يتكون من العاطفة مع المعرفة والانفعال مع الذكاء ، وبالتالي فإن الذكاء الوجداني هو القدرة على استخدام انفعالاتنا في مساعدتنا على حل مشاكلنا ، والقدرة على أن نعيش حياة أكثر فاعلية ، فالرأس تعمل مع القلب . وقام الباحثان بإعداد مقياساً لقياس الذكاء الوجداني أطلق عليه مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) ، يقيس الإدراك والمساعدة والفهم والإدارة . وقد توصل " ماير " وزملاؤه (Mayer & et al., in press) إلى أن إدارة الانفعالات وفهم الانفعالات يرتبطان بالذكاء العام وأن الذكاء الوجداني قدرة عامة يزيد بزيادة العمر الزمني . وقد عرف " ماير " وزملاؤه (Mayer & et al., 2000b) الذكاء الوجداني في ضوء ثلاثة مصطلحات : المصطلح الأول as Zeitgeist ويعنى أنه تفكيرى (علقى) Intellectual ، والثانى as Personality ويعنى أنه مجموعة من سمات الشخصية ، والثالث as A standard intelligence ويعنى أنه مجموعة من القدرات العقلية واتخذ الباحثون التعريف الثالث أساساً فى دراساتهم للذكاء الوجداني . ويتفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه " ماير وسالوفى " بأن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ، فقد ذكر " فلانجان " وآخرون (Flanagan & et al., 1997) أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ترتبط فيما بينها ، ومن أمثلة هذه القدرات العقلية ما يقيسها مقياس " وكسلر " للذكاء . ويرى " إبشتاين " (Epstein, 1999) أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من القدرات العقلية التى تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين ، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يوجه القدرة لضبط وتنظيم المشاعر ، وهو يتضمن جانبين : الأول

يتضمن الفهم الذهنى للانفعال (العاطفة) ، والآخر يتضمن تأثير الانفعال فى الجانب الذهنى لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية ، والذكاء الوجدانى مستقل وغير معتمد على الحالة الانفعالية لدى الفرد فقد يكون الفرد مكتئباً ولكنه لديه ذكاء وجدانى مرتفع .

وقد عرف " فاروق عثمان ، محمد رزق " (١٩٩٨) الذكاء الانفعالى بأنه يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح ، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية ، تساعد الفرد على الترقى العقلى والانفعالى والمهنى وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة فى ضوء خمسة أبعاد أساسية للذكاء الانفعالى هى : المعرفة الانفعالية ، إدارة الانفعالات ، تنظيم الانفعالات ، التعاطف ، التواصل .

ويتفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه R. Bar-On عام ١٩٩٦ بأن الذكاء الوجدانى يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الوجدانية) ، وفى مقدمة هؤلاء الباحثين " دانييل جولمان " D. Goleman الذى قام بتأليف كتاباً عن الذكاء الوجدانى عام ١٩٩٥ قال فيه أن فهمه للذكاء الوجدانى مبنى على مفهوم " هوارد جاردنر " H.Gardner عام ١٩٨٣ للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصى Intrapersonal intelligence والذكاء بين الشخص والغير (الذكاء الاجتماعى) Interpersonal intelligence وأعد نموذجاً للذكاء الوجدانى يتكون من خمسة أبعاد هى :

أ- الوعى بالذات : هو أساس الثقة بالنفس ، فنحن فى حاجة دائماً لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه القصور ، ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا . فالوعى بالذات باختصار هو الوعى بمشاعرنا

وانفعالاتنا أو عواطفنا ، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات :

ب- معالجة الجوانب الوجدانية : أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذيها وتزعجنا وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني .

ج- الدافعية : السندم والسعى نحو دوافعنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني ، إن الأمل مكون أساسي في الدافعية ، أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه ، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعى .

د- المهارات الاجتماعية : قدرتنا على التفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية (في : صفاء الأعسر ، علاء كفاي ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٦٦-٧٠) .

ويقصد " جولمان " بالذكاء الوجداني بأن نكون قادرين على التحكم في نزعاتنا ونزواتنا وأن نقرأ ونفهم مشاعر الآخرين الدفينة ، ونتعامل بمرونة في علاقاتنا مع الآخرين . أو كما يقول أرسطو " تلك المهارة النادرة على أن نغضب من الشخص المناسب بالقدر المناسب في الوقت المناسب وللهدف المناسب " . هذا النموذج لمعنى أن يكون الفرد " ذكياً " يضع العواطف في بؤرة القدرات الشخصية في التعامل مع الحياة

(في : ليلي الجبالي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣) .

واستمر جولمان في دراسة الذكاء الوجداني فأصدر كتاباً ثانياً بعنوان العمل مع الذكاء الوجداني Working with emotional intelligence عام ١٩٩٨ عرف الذكاء الوجداني في هذا الكتاب بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين ، وحفز دافعيتنا ومعالجة انفعالاتنا جيداً داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين ، وقدم فيه نموذجاً للذكاء الوجداني يتضمن الكفاءات (Goleman, 1999) التالية :

١ - الكفاءة الشخصية Personal competence وتتضمن الكفاءات

التالية :

أ - الوعي بالذات Self-Awareness ويتضمن الكفاءات التالية :

- . (١) الوعي الانفعالي Emotional awareness
- . (٢) الدقة فى تقدير الذات Accurate self-assessment
- . (٣) الثقة فى الذات (الثقة بالنفس) Self-confidence

ب - تنظيم الذات Self-Regulation ويتضمن الكفاءات التالية :

- . (١) التحكم أو الضبط الذاتى Self-control
- . (٢) الجدارة بالثقة (الموثوقية) Trustworthiness
- . (٣) الضمير الحى (يقظة الضمير) Conscientiousness
- . (٤) القدرة على التكيف Adaptability
- . (٥) التجديد Innovation

ج - الدافعية Motivation وتتضمن الكفاءات التالية :

- . (١) الدافع للإجاز أو التحصيل Achievement drive
- . (٢) الالتزام بالوعود والتعهدات Commitment
- . (٣) المبادرة Initiative
- . (٤) التفاؤل Optimism

٢ - الكفاءة الاجتماعية Social competence وتتضمن الكفاءات

التالية :

أ - التعاطف Empathy ويتضمن الكفاءات التالية :

- . (١) فهم الآخرين Understanding others
- . (٢) تطوير الآخرين Developing others (الإحساس بتطوير حاجات الآخرين وتدعيم قدراتهم)
- . (٣) تقديم المساعدة Service orientation

- (٤) تنوع الفاعلية **Leveraging diversity** .
- (٥) الوعي السياسي **Political awareness** .
- ب - المهارات الاجتماعية **Social skills** وتتضمن الكفاءات التالية :
 - (١) التأثير **Influence** .
 - (٢) الاتصال **communication** .
 - (٣) إدارة الصراع أو النزاع **Conflict management** .
 - (٤) القيادة **Leadership** .
 - (٥) تحفيز التغيير **Change catalyst** .
 - (٦) بناء الروابط **Building bonds** .
 - (٧) التنسيق والتعاون **Collaboration and cooperation** .
 - (٨) قدرات أو إمكانيات الفريق **Team capabilities** .

ويذكر " بويورى وميلر " (Bourey & Miller, 2001) أن الناس مرتفعى الذكاء الوجدانى أكثر مرونة وافتاحاً وتقمصاً عاطفياً تجاه الآخرين ، ولديهم إحساس كبير بالمسئولية الاجتماعية ، وأكثر مهارة فى فهم انفعالاتهم الشخصية ، وهذه الكفاءات الانفعالية تُعد مفتاح النجاح فى العمل ، كما أن الوعى بالذات وهو أحد المكونات المهمة فى الذكاء الوجدانى يجعلنا نحسن أنفسنا وإرادتنا خاصة فى أوقات الأزمات .

ويذكر " إلياس وويسبرج " (Elias & Weissberg, 2000) مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية ضرورية للنجاح فى الحياة هى : التواصل بكفاءة ، التحكم فى الذات والتعبير المناسب عن المشاعر ، التفاؤل والوعى بالذات ، القدرة على حل المشكلات ، القدرة على التعامل مع الآخرين ، القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة فى أداء الأعمال .
وتوصلت دراسة " جيرى " (Geery, 1997) إلى أن مديرى المدارس مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون باستخدام المعرفة للحفاظ على

الهدوء والتحكم فى الانفعالات ، التفاؤل ، حل المشكلات بهدوء وتروى فهم انفعالات الآخرين لمنع تصعيد المنازعات ، بناء روابط الثقة مع الآخرين .

وعرف " ديولكس وهيكس " Dulewicz & Higgs عام ١٩٩٩ الذكاء الوجدانى بأنه يشير إلى " معرفة مشاعرك ، وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية ، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم " فى ضوء خمسة مكونات للذكاء الوجدانى هي :

أ - الوعى بالذات (معرفة الفرد لمشاعره ، واستخدامها فى اتخاذ قرارات جيدة) .

ب- تنظيم الذات (إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات) .

ج - حفز الذات (استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه) .

د - التعاطف (الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وعلى إدارة نزاع وانفعالات الآخرين) .

هـ- المهارات الاجتماعية (قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين ، من خلال علاقته معهم ، وإظهار الحب والاهتمام لهم ، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة ، وتكوين شبكة علاقات ناجحة ، والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة)

وقام الباحثان بعمل استبانة لقياس الذكاء الوجدانى تتكون من ٦٩ بنداً موزعة على الأبعاد : الوعى بالذات ، المرونة الوجدانية ، الدافعية الحساسة ، التأثير فى الآخرين ، الحسم والالتزام بالتعهدات

(فى : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٩ - ٣٠) .

وقد وضع " أيمن صواف " Ayman Sawaf نموذجاً للذكاء الوجداني يتكون من أربعة أبعاد هي :

أ - المعرفة الانفعالية Emotional literacy : وتتضمن تنمية مجموعة من المفردات Vocabulary المفيدة للمعرفة الانفعالية لتمييز وتقييم واحترام المعرفة الخاصة بالمشاعر ، وتسهم كل من الأمانة الانفعالية Emotional honesty ، الطاقة لانفعالية Emotional energy والتغذية الراجعة الانفعالية Practical intuition في المعرفة feedback والحدس العملي Practical intuition في المعرفة الانفعالية .

ب - الاستعداد (التهيؤ) الانفعالي Emotional fitness : وتعد الثقة Trust المفتاح للسماح للمتعلقة بالاستعداد الانفعالي التي تتضمن الجدارة بالثقة (الموثوقية) Authenticity ، المرونة ، التجديد ، السخط أو الاستياء بطريقة بناءة Constructive discontent ، وهذه السمات تظهر القيم الشخصية والمشاعر التي تحفزنا .
والمعرفة الانفعالية والاستعداد الانفعالي يتعاملان بشكل أكثر اتساعاً مع الذكاء الوجداني لأنهما يعملان على تدعيم القوة المنشطة للذكاء الوجداني في ظروف متعددة .

ج - العمق الانفعالي Emotional depth : وهو يتصل بالأعمال التالية : الدعوة إلى جوهر شخصيتك ، تحديد وتحسين الغرض والجهد المتميز الذي يحدد مصيرك ، الالتزام بالتعهد ، والدافعية والمبادرة والضمير والمسئولية والاستقامة وزيادة تأثيرك بعيداً عن سلطتك .

د - التحويل (التغيير) الانفعالي Emotional alchemy : ويعنى التحول من الأسوأ إلى الأفضل ، فهو يتضمن خليط من القوى التي

تمكن من اكتشاف الفرص الإبداعية وتغيير الأفكار السيئة إلى أخرى
حسنة (In: Cooper, 1997) .

يلاحظ من خلال عرض مفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته أن الباحثين
اختلفوا في تحديد مفهومه ، فمنهم من عرف الذكاء الوجداني في ضوء عدد
من القدرات العقلية ، ومنهم من عرفه في ضوء عدد من الكفاءات الشخصية
والاجتماعية (الكفاءات الوجدانية) ، ونظراً لأن الذكاء الوجداني مازال في
باكورة حياته ، لذا فإن كل من التعريفات والنماذج السابقة ضرورية حتى
نستطيع أن نكون نظرة متكاملة عن الذكاء الوجداني ، فالقدرة على إدراك
الذات وتنظيمها ومعرفة وفهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين ، قد يؤدي
إلى ظهور كفاءات وجدانية مهمة لترقية النمو العقلي والمهني لدى الفرد .
وبالنظر إلى النماذج التي فسرت مفهوم الذكاء الوجداني نجد أنها قد تكون متفقة
على بعدين أساسيين للذكاء الوجداني ، أحدهما داخل الشخص
Intrapersonal (الوعي ومعرفة الذات وفهم وتقدير الذات ومعالجة
الانفعالات وتنظيمها ودفاعية الذات) ، والبعد الثاني بين الشخص والغير
Interpersonal (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) .

وتبنى الدراسة الحالية نموذج " جولمان " للذكاء الوجداني عام ١٩٩٨
والذي سبق عرضه ، وبالتالي يمكن تعريف الذكاء الوجداني في الدراسة
الحالية بأنه : " قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها وقدرته على التعبير
عنها وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه ، وقدرته على تقدير ذاته
باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها ، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه ،
والثقة في ذاته وإمكانياتها ، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ، وقدرته
على تغيير انفعالاته بسرعة وبسهولة عندما تتغير الظروف (مرونة الذات)
وقدرته على تنظيم حالته المزاجية وقدرته على التكيف والتجديد والابتكار
لمواجهة متطلبات الحياة ، وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال

والتفاؤل والرغبة في التفوق ، وحساسيته في معرفة واكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم والاستماع إلى مشاكلهم والسعى إلى حلها والحساسية تجاه متطلباتهم ، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين وفهمهم والاتصال بهم ، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والمنزعات بينهم باستخدام مهارتي الإقناع والتفاوض ، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح ، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز " . وهذا ما يقيسه مقياس الذكاء الوجداني المعد في الدراسة الحالية في ضوء أبعاد نموذج جولمان وهي :

- ١- الوعي بالذات : ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها ، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه ، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه ، والثقة في ذاته وإمكاناتها .
- ٢- تنظيم الذات : ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها ، وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف ، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوليد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد ، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية ، وقدرته على الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة ، وقدرته على التجديد والتغيير والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة ، وقدرته على أن يكون جدير بثقة الآخرين .
- ٣- الدافعية : وتتضمن دافعية الفرد للإجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال ، والتفاؤل والتحدى والمخاطرة المحسوبة والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد ، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين ، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة .

- ٤- التعاطف : ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم ، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع .
- ٥- المهارات الاجتماعية : وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين ، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم ، والفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنشأ بينهم ، والتعامل بحكمة معهم ، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية والتوكيدية ، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز .

٢- بعض المتغيرات المعرفية (العقلية) :

بعد اطلاع الباحث على البحوث والدراسات المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية في البيئات الأجنبية تم اختيار المتغيرات المعرفية التالية :

أ - الذكاءات المتعددة

ب - التفكير الابتكاري

ج - التفكير الناقد

واختيرت المتغيرات السابقة لأن الذكاء والتفكير يمثلان بعدين أساسيين من المجال المعرفي ، كما أن علاقة هذه المتغيرات بالذكاء الوجداني لم يتم دراستها في البيئة العربية - في حدود علم الباحث - على الرغم من الاهتمام بدراستها في البيئات الأجنبية .

أ - الذكاءات المتعددة : *Multiple intelligences (MI)*

استند " هوارد جاردنر " Howard Gardner الأستاذ بجامعة

هارفارد، Harvard University في كتابه أطر العقل Frames of mind

عام ١٩٨٣ اختبارات الذكاء التقليدية التي تقيس الذكاء في ضوء أنه قدرة عقلية عامة (عامل عام g) ، حيث رأى أنها متحيزة ثقافياً كما أنها تقيس نوعين فقط من الذكاء هما : الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي - الرياضي ، كما رأى أنه لا يوجد شيء واحد أسمه ذكاء وأن الذكاء يتكون من ذكاءات متعددة وأن جميع الأفراد لديهم سبعة أنواع مختلفة من الذكاءات بدرجات متباينة هي : اللغوي ، المنطقي - الرياضي ، المكاني ، الجسمي - حركي ، الموسيقى ، الشخصي ، الذكاء في العلاقات مع الآخرين (الاجتماعي) ، واشتق قائمته للذكاءات السابقة من مجموعة متنوعة من المصادر منها : التشغيل المعرفي وتلف الدماغ والأفراد غير العاديين وغيرها ، وأفترض " جاردر " أن نظريته عالمية الطابع تقوم على المعطيات السبولوجية وعبر الثقافية والأداء العقلي لمجموعات متباينة من الناس (Gardner, 1983, 1991) . وقد أضاف " جاردر " نوعاً ثامناً من الذكاءات هو الذكاء الطبيعي Naturalist وكل فرد يملك جميع أنواع الذكاءات ولكن بدرجات مختلفة (In: Fuini & Gray, 2000) . ويرى " جاردر " أن الذكاءات السابقة كل منها يعمل مستقلاً عن الآخر ، وشرح مثال بالمهندس الذي يتمتع بالذكاء المكاني إلا أن ذكاءه اللغوي منخفض ، وقد عرف الذكاء في نظريته بأنه القدرة على حل المشكلات وتقديم إنتاجات ذات أهمية في جواتب متعددة (Gardner, 1994) .

ويرى " هاجارتي " Haggarty عام ١٩٩٥ أن نظرية " جاردر " تقدم الأسلوب المتنوع بغزارة لفهم وتصنيف القدرات العقلية للإنسان وتركيب تلك القدرات وأنها ذات أثر فعال في التربية (In: Goodnough, 2001) . ويرى " فاسكو " (Fasko, 1992) أن نظرية " جاردر " تصف سبعة أنواع من الكفاءة البشرية التي تعد مستقلة جزئياً ، وأن النتائج الأولية الخاصة

باستخدام البرامج المعتمدة على الذكاءات السبعة تدل على أنه يمكن تحفيز أو تشجيع التلاميذ بصورة أكبر كما أن ذوى صعوبات التعلم يمكنهم التفوق .

وأوضحت نتائج بعض الدراسات (Anderson, 1998; Burhorn & et al.,1999) أن استخدام البرامج المعتمدة على الذكاءات المتعددة في الفصل المدرسي يؤدي إلى اكتساب واحتفاظ التلاميذ بالمادة المتعلمة ، وتركيز المعلم على طرائق التدريس التي تدعم فهم التلميذ وزيادة مهارات الاستذكار لديه وزيادة دافعيته للتعلم وزيادة درجاته المدرسية وتناقص سلوكه العدواني وزيادة التعاون بينه وبين زملائه ومعلميه .

واتجه بعض الباحثين إلى دراسة الذكاءات المتعددة دراسة عاملية فتوصلت دراسة " شيرر " (Shearer, 1997) إلى وجود سبعة عوامل مستقلة من خلال ثلاث دراسات تم إجراؤها على عينات من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة . بينما توصلت دراسة " فيورنهام وجاسون " (Furnham & Gasson, 1998) إلى وجود أربعة عوامل : العامل اللغوي والعامل الرياضي - المنطقي / المكاني ؛ والعامل الشخصي / الاجتماعي والعامل الموسيقي ، ولا توجد فروق بين البنين والبنات في الذكاءات السبعة .

واتفقت دراسة "صلاح الدين الشريف " (٢٠٠١) مع الدراسة السابقة في أنه لا توجد فروق بين البنين والبنات في الذكاءات السبعة . وأعد " هارمس " (Harms, 1998) قائمة لقياس الذكاءات الثمانية في ضوء نظرية "جارنر" ، وتم تقنين هذه القائمة واستخدامها في الدراسة الحالية والذكاءات هي :

١٠- الذكاء اللغوي Linguistic intelligence : يتضمن الحساسية للمعاني ونوع الكلمات ومدلولاتها ، أي استيعاب معاني ومدلولات الكلمات والتحليل

اللفوى ، والفكاهات اللفوية ويطلق على هذا الذكاء مسمى الذكاء اللفظي

Verbal intelligence

٢- الذكاء المنطقي - الرياضى Logical - mathematical intelligence :

يتضمن القدرة على معالجة السلاسل من الحجج والبراهين والوقائع للتعرف على أنماطها ودلالاتها ، أى يتطلب استخدام العلاقات المجردة وتقديرها ، ومن العمليات المستخدمة فى هذا الذكاء : التجميع فى فئات ، التصنيف ، الاستدلال ، التعميم ، اختبار الفروض ، المعالجات الحسابية .

٣- الذكاء الموسيقى Musical intelligence : ويتضمن الحساسية لاتساق

الأصوات والألحان والأوزان الشعرية وتعيين درجة النغم أو طبقة الصوت والتناغم والميزان الموسيقى لقطعة موسيقية ما ، أى القدرة على التركيبات الموسيقية والحساسية للأصوات والآلات الموسيقية والأنغام .

٤- الذكاء الجسمى - الحركى Bodily - kinesthetic intelligence :

يتضمن القدرة على استخدام الجسم ببراعة ومعالجة الموضوعات يدوياً ، بمهارة للتعبير عن الأفكار والمشاعر ، أى يرتبط بالحركات الطبيعية ومعرفة الجسم ويشمل القشرة المخية المحركة التى تتحكم فى الحركات الإرادية والربط بين الجسم والمخ ، ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة منها التآزر ، المهارة ، القوة ، المرونة والسرعة وغيرها .

٥- الذكاء المكاني Spatial intelligence : يتضمن القدرة على رؤية الكون

على نحو دقيق وتحويل أو تجديد مظاهر هذا الكون ؛ أى يتضمن القدرة على إدراك المعلومات البصرية والمكانية والتفكير فى حركة ومواضع الأشياء فى الفراغ ، والقدرة على إدراك صور أو تخيلات ذهنية داخلية ،

ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والفراغ والعلاقات بينها .

٦- الذكاء فى العلاقات مع الآخرين (الذكاء الاجتماعى) Interpersonal intelligence : يتضمن القدرة على فهم الأفراد والعلاقات الاجتماعية ، أى القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتمييز بينها والقدرة على فهم اتجاهاتهم ودوافعهم والتصرف بحكمة حيالها والقدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين .

٧- الذكاء الشخصى Intrapersonal intelligence : يتضمن القدرة على فهم الفرد لنفسه (ذاته) ، أى القدرة على الوعى والتعبير عن المشاعر المختلفة والحساسية للذات ، والضبط الذاتى والاحترام الذاتى ، ويعمل هذا الذكاء كمؤسسة مركزية للذكاءات تمكن الأفراد من أن يعرفوا قدراتهم وكيفية استخدامها على نحو أفضل ، بمعنى تكوين صورة دقيقة عن الذات بمعرفة جوانب القوة والضعف فيها ومعرفة الفرد لسلوكياته .

٨- الذكاء الطبيعى Naturalist intelligence : يتضمن الحساسية لمظاهر الكون الطبيعية ، وقدرة التعرف على النماذج والأشكال فى الطبيعة ، أى القدرة على فهم الطبيعة وما بها من حيوانات ونباتات ، والقدرة على التصنيف والحساسية لملامح أخرى فى الطبيعة كالسحب والصخور وغيرها

(Gardner, 1983, 1991 ; Harms, 1998 ; Hamachek, 2000) .

يلاحظ مما سبق أن نظرية "جاردنر" قدمت رؤية جديدة عن الذكاء واعتبرت أن مفهوم الذكاء أكثر اتساعاً ، ومرونة وأكثر تحراً من النظريات التقليدية ، واختبارات الذكاء التى تم إعدادها فى ضوء هذه النظرية كانت مألوفة لدى الفرد ، لأنها تتضمن إطاره الثقافى الذى يعيش فيه كما أن هذه الاختبارات

جذبت اهتمام المبحوثين للإجابة عنها لأنهم رأوا أنها تضيف معلومات جديدة إلى خبراتهم .

ب - التفكير الابتكاري : *Creative thinking*

يعرف "تورانس" Torrance عام ١٩٦٦ الابتكار بأنه " عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة ، وعدم الانسجام وغير ذلك ، فيحدد فيها الصعوبة ويبحث عن الحلول ، ويقوم بتخمينات ، ويصوغ فروضاً عن النقص ويختبر هذه الفروض ، ويعيد اختبارها ويعدلها ثم يقدم نتائج آخر الأمر " (فى : عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب ١٩٧٣ ، ص ٩) .

ويُعد "جيلفورد" Guilford رائداً لمن ينظرون إلى التفكير الابتكاري باعتباره مجموعة من العوامل العقلية هي الطلاقة Fluency والمرونة Flexibility والأصالة Originality وإدراك التفاصيل Elaboration وقد حاول "جيلفورد" قياس كل منها فى ضوء المحتوى الشكلى بنوعيه والرمزى ، والسمياتى والسلوكى ونواتج الوحدات والفئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضمينات ، أى فى ضوء $٥ \times ٦ = ٣٠$ قدرة من قدرات التفكير الابتكاري التباعدى (فى : صلاح علام ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٥٦) .

ويعرف "وليامز" Williams التفكير الابتكاري بأنه مجموعة من المواهب والقدرات والمهارات المعرفية ، وهذه القدرات موجودة لدى جميع الأفراد ولا تقتصر على فئة دون أخرى ، إلا أنها تختلف فى الدرجة (الكم) والنوع (الكيف - الصفة) بين الأفراد ، فالجميع لديهم قدرات ومهارات ابتكارية إلا أن بعضهم يمتلكها بقدر ودرجة أكبر من البعض الآخر ، كما أن المبتكر على سبيل المثال فى مجال الموسيقى ليس بالضرورة أن يكون مبتكراً فى مجال العلوم أو فى مجال الأدب . والقدرات الابتكارية هي :

١- الطلاقة : وتعنى قدرة الفرد على التفكير فى أكبر عدد من الأفكار حول قضية أو مشكلة معينة ، وتقاس بعدد الاستجابات التى تتصل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالمشكلة أو الموقف ، وهذا يعنى طلاقة وسيولة الأفكار .

٢- الأصالة : وتعنى قدرة الفرد على إنتاج حلول أو أفكار جديدة غير مأتوفة بعيدة عن الظاهر المعروف .

٣- المرونة : وتعنى قدرة الفرد على رؤية المشكلة أو الموقف من زوايا كثيرة متنوعة وقدرته على اتباع أكثر من طريقة للوصول إلى كل ما يحتمل من حلول أو أفكار ، أى تعنى قدرة الفرد على تغيير اتجاه تفكيره .

٤- التحسين (التطوير) : وتعنى قدرة الفرد على صياغة وتعديل الأفكار التى تم إنتاجها فى شكل مقبول أكثر تمشياً مع موضوع المشكلة أو الموقف ، وقد يتطلب ذلك إضافة أو إلقاء بعض الأفكار (فى : أحمد قنديل ، ١٩٩٠ ، ص ٢٣) .

وتتخذ الدراسة الحالية التعريف السابق تعريفاً إجرائياً بسبب أن هذا التعريف يتفق مع طبيعة الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى أنه يقيس التفكير الابتكارى فى ضوء أربع قدرات بجانب التفكير الابتكارى اللفظى وهذا قد لا يتوافر فى مقياس الابتكارية الأخرى المتاحة فى البيئة العربية ، بالإضافة إلى حداثة اختبار "وليامز" للتفكير الابتكارى فى البيئة العربية ، حيث تم تفتينه فى عام ١٩٩٠ .

ج - التفكير الناقد : *Critical thinking*

يعرف " إبراهيم محمود " (٢٠٠٢ ، ص ٢٤٦) التفكير الناقد بأنه " عملية تقوم على أساس الدقة فى ملاحظة الوقائع التى تتصل بموضوعات المناقشة ، وتقييم هذه الموضوعات والقدرة على استخلاص النتائج منها بطرق

منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية كلها وبعدها عن العوامل الذاتية " .
ويعرفه " فؤاد أبو حطب " (١٩٩٦ ، ص ١٨٦) بأنه " عملية تقييمية
Evaluative معيارية Standardized تعتمد في جوهرها على محكات
الأحكام البعدية على نتائج الحلول " .

ويعرف " واطسن وجليسر " التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة
لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها ، ويتضمن بالتالي
القدرة على الاستنباط والتفسير وتقييم الحجج والتعرف على الافتراضات
والقدرة على تقييم الاستنتاجات .

(فى : جابر عبد الحميد ، يحيى هندام ، ١٩٧٦ ، ص ١٣) .

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف " واطسن وجليسر " للتفكير الناقد تعريفاً
إجرائياً نظراً لأن هذا التعريف حظى باهتمام كبير من قبل معظم التربويين محلياً
وعالمياً ، بالإضافة إلى استخدام اختبارهما فى الدراسة الحالية والذى قد يكون
الاختبار الأوحده - فى حدود علم الباحث - المتاح فى البيئة العربية لقياس
التفكير الناقد فى ضوء المهارات الخمس السابقة .

٣- بعض المتغيرات المزاجية :

يقصد بالمتغيرات المزاجية فى الدراسة الحالية سمات أو عوامل
الشخصية التى يقيسها مقياس التحليل الإكلينيكي (الجزء الأول) الذى
قام بإعداده " كاتل " Cattell وزملائه وهو الصورة النهائية لمقياس
عوامل الشخصية الستة عشر (16PF) والذى نقله للبيئة العربية
" محمد السيد عبد الرحمن ، صالح عبد الله أبو عباة " (١٩٩٨) ، واختيرت
السمات السابقة لأنها كانت موضع اهتمام من قبل بعض الباحثين الأجانب
لمعرفة علاقاتها بالذكاء الوجدانى ، كما أن هذه السمات متضمنة فى مقياس
واحد (16PF) وهذا يؤدى إلى سهولة التطبيق والتصحيح ، كما أنها سمات
مصدرية للشخصية السوية والسمات هى :

(١) العامل (A) النَّآف (الدفء) Warmth :

الأفراد الذين يحققون درجة مرتفعة فى هذه السمة عادة ما يتسمون بـدفء القلب(عطوفين) وقادرين على تكوين علاقات شخصية والتعامل مع الناس ، ويحبون أن يمنحون الهدايا ، وهم أكثر نجاحاً وأكثر رضاً بالوظائف التى تتميز بالالتحام والتفاعل الشخصى ، كما أنهم أكثر ميلاً لمشاركة الآخرين عواطفهم ومشاعرهم .

(٢) العامل (B) الذكاء Intelligence :

لا يعد الذكاء سمة من سمات الشخصية - إن صح فعلياً التعبير - ولكنه جاء هنا كجزء مكمل من بروفيل سمات الشخصية الستة عشر ، وتم الإبقاء عليه فى المقياس . أنه مقياس للقدرة العامة ولكنه لا يتوقع له أن يحل محل مقاييس الذكاء الأكثر دقة مثل مقياس وكسلر ومقياس بينيه والمقاييس الأخرى .

(٣) العامل (C) الثبات الانفعالى Emotional Stability :

تعد هذه أول السمات للأفراد المتضمنين فى النمط القلق ، غير أن إسهاماته سلبية فالأفراد الذين يعانون من ارتفاع القلق يحصلون على درجات منخفضة فى العامل (C) ، كما أن مستوى الفرد فى هذا العامل يمكن أن يؤخذ كمؤشر على تحمل الفرد للغموض وقدرته على مواجهة الإحباطات أو العقبات اليومية للحياة . وارتبط هذا العامل ارتباطاً موجباً مع مقياس الإحساس بطيب الحال Well-Being ، وبعد التحمل فى مقياس كاليفورنيا للشخصية ومقياس التكامل الشخصى ، وكانت علاقته بكل من القلق والحاجة للمساعدة علاقة سلبية .

(٤) العامل (E) السيطرة (Dominance) :

فالأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة في هذا العامل يتميزون بالاستقلالية وتوكيد الذات ، وأكثر ميلاً للتنفس ، فهم يصفون أنفسهم بأنهم أقوياء ومؤثرون جداً في علاقاتهم مع الآخرين ، وينفذون ما يفكرون فيه ويستمتعون بالحصول على الأشياء بطريقتهم الخاصة ، ولديهم القدرة على تصريف المشاعر الغاضبة ، وهم يفضلون إدارة الحوار والإشراف والريادة والتأثير واتخاذ القرارات للآخرين وترتبط السيطرة إيجابياً بكل من مقياس الطموح وتوجيه الذات .

(٥) العامل (F) الاندفاعية (الحماس) Impulsivity :

يمثل هذا البعد الإضافة الثانية في اختبار التحليل الإكلينيكي ، فالأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة في هذه السمة يكونون عموماً متكئين على الحظ Happy-Golucky مفعمين بالحيوية والنشاط ، متحمسين ، وأنهم أكثر أصدقاء من غيرهم ، ويستمتعون بمشاهدة الحفلات والمعارض وأداء الأعمال التي تتصف بالتغيير والتنوع والسفر . ووجدت علاقة موجبة بين هذه السمة وسمات : الانبساطية الاجتماعية والتعبير الاندفاعي والاجتماعية والحضور الاجتماعي .

(٦) العامل (G) الامتثال (الانسجام) Conformity :

يميل الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة في هذا العامل لأن يكونوا أكثر احتراماً للسلطة وأكثر امتثالاً لمعايير الجماعة ، التي تختلف عن المعايير الاجتماعية العامة ، وهم يشمئزون من الأشخاص القذرين والحجرات غير المرتبة ويفضلون حل مشاكلهم قبل تفاقمها ، وهم عموماً يتبعون القواعد إلى أقصى درجة (المسابرة) ، وهناك علاقة

موجبة بين هذه السمة والحاجة للأوامر والنظام ، وعلاقة سالبة بين هذه السمة والحاجة إلى التغيير والسيطرة والمرونة .

(٧) العامل (H) المغامرة (الجرأة) Boldness :

الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة في هذا العامل يكونون مغامرين يتصفون بالجرأة ونشطين وفعالين ، يستمتعون بكونهم مركز الاهتمام في الجماعة ، لا توجد لديهم مشاكل من قبيل الخوف / الرعب ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة ومقاييس : السيطرة ، سعة المكاتبة ، الاجتماعية ، الحضور الاجتماعي ، تقبل الذات وحسن الاتطباع من مقاييس اختبار كاليفورنيا للشخصية ، ووجدت علاقات موجبة بين هذه السمة وسمات: الثقة بالنفس والحاجة للاستعراض والود والنشاط والطموح والحماس .

(٨) العامل (I) الحساسية Sensitivity :

أوصاف السمة المرتبطة بالدرجة المرتفعة في هذا العامل تتضمن الميل إلى الحساسية ، والاعتمادية ، الحماية الزائدة ، متململ ، ضيق الأفق ، لا يشعر بالأمان ، الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة يقررون أنهم يستمتعون بسماع الموسيقى ، ويفضلون استخدام الأسباب أو الإقناع بدلاً من القوة في الحصول على الأشياء التي يريدونها ، ويقررون أن لديهم تفضيلات محددة للإنجليزية أو الرياضيات في المدرسة ، كما أنهم يفتقرون إلى الإحساس بالتوجيه .

(٩) العامل (L) الارتياح Suspiciousness :

أوصاف السمة المرتبطة بالدرجة المرتفعة في هذا البعد تتضمن التشكك ، الغيرة التصلب الميل إلى الانقياد ، سرعة الغضب والقابلية للإثارة وتوجد علاقة سالبة بين هذه السمة ومقاييس رباطة الجأش (الهدوء) والقابلية للتكيف ، وعلاقة سالبة مع مقياس التكامل

الشخصى ، وعلاقة سالبة مع الإحساس بطيب الحال ومقياس التحمل فى اختبار كاليفورنيا للشخصية ، وعلاقة موجبة مع مستويات القلق والعدوانية .

(١٠) العامل (M) التخيل Imagination :

الأشخاص الذين يحققون درجة مرتفعة فى هذا العامل غير تقليديين باستمرار (لا يتمسكون دائماً بالأعراف والتقاليد) غير مهتمين إطلاقاً بالأحوال اليومية ، ويميلون إلى أن ينسوا الأشياء التافهة ، وليست لديهم اهتمامات بالأشياء الميكانيكية ، ولا يستمتعون بسماع التفاصيل لأى حادثة أو واقعة ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة ومقياس الكفاءة العقلية والمرونة من اختبار كاليفورنيا للشخصية ومقياس التغيير فى قائمة إدواردز للحاجات ، وعلاقة سالبة بين هذه السمة وسمات الأمر order والانطواء فى التفكير والجماليات والتعقيد والنظرة العلمية ، كما توجد علاقة سالبة مع مقاييس الابتكارية والقابلية للتكيف والنظامية .

(١١) العامل (N) الدهاء (الحنكة) Shrewdness :

يقرر الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل أنهم يفضلون أن يكونون حول الناس المؤدبين والمحنكين (الذين يجعلونهم ذات خبرة بشئون العالم) ، وهم يقولون أن مشاعرهم ليست من السهل أن تتأرجح ، وأنهم مؤدبين ودبلوماسيين فى التعامل مع الناس الآخرين ويفضلون الاحتفاظ بمشكلاتهم لأنفسهم ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة ومقياس ضبط النفس ومقياس الأمر فى قائمة إدواردز للتفضيل الشخصى ، بينما توجد علاقة سالبة بين هذه السمة ومقياس التعبير الاندفاعى .

(١٢) العامل (O) عدم الأمان / الاطمئنان Insecurity :

الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل يميلون لأن يكونوا قلقين - لديهم شعور بالذنب - متقلبي المزاج (نكد أو كنيب) وأحياناً مكتئب تماماً ، غير متقبلين للنقد ، ويشعرون بأن الأصدقاء لا يحتاجون إليهم بالقدر الذى يحتاجون هم إلى أصدقاء ، البكاء بسهولة الحزن والخوف والشعور بالوحدة ، انتقاص فى قيمة الذات ولوم الذات والانهزامية والانزعاج . وتوجد علاقة سالبة بين هذه السمة ومقاييس السعة فى المكاتة والحضور الاجتماعى والإحساس بطيب الحال والكفاءة العقلية فى اختبار كاليفورنيا للشخصية ، وأيضاً بمقاييس التكامل الشخصى ومستوى القلق .

(١٣) العامل (Q₁) الراديكالية Radicalism :

الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل يميلون بشكل متكرر دائماً لأن يكونوا تحليلين - متحرين - مجددين ، وهم يشعرون أن المجتمع يجب أن يتحرر من تقاليده ، وهم يثقون بالمنطق أكثر مما يثقون فى المشاعر ، ويشعرون بالاسترخاء عندما يتحررون من القوائين ويفضلون كسرهما ، وهم أكثر فاعلية فى حل مشكلات الجماعة ولكن ليس من الضرورى أن يفضلهم أفراد الجماعة كقادة لهم .

(١٤) العامل (Q₂) كفاية الذات Self-sufficiency :

الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا العامل يفضلون أن يكونوا وحدهم ولا يحتاجون المساندة من الجماعة ، ويفضلون العمل ويحلون مشاكلهم بمفردهم وترتبط الدرجة المرتفعة إيجابياً بالنجاح فى المدرسة وبشكل خاص فى المستويات التعليمية المرتفعة .

(١٥) العامل (Q₃) التنظيم الذاتي Self-discipline :

إن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا العامل لديهم ضبط قوى على حياتهم الانفعالية وسلوكهم ، ويفضلون ترتيب حديثهم قبل أن يخاطبوا الآخرين به ، وأنهم لا يتركون الأشياء للصدفة ، وتوجد علاقة موجبة بين هذه السمة والضبط الذاتي ، والتوافق الشخصى ، بينما توجد علاقة سالبة بين هذه السمة والحاجة إلى التغيير والتعبير الاندفاعى ويرى " كارسون و أوديل " أن هذا العامل يعنى القدرة على التحكم فى القلق .

(١٦) العامل (Q₄) التوتر Tension :

هذا العامل من أهم العوامل ذات الإسهام الأساسى فى حدوث القلق ، والأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا العامل يستغرقون وقتاً طويلاً لكي يعودوا لهدوئهم بعد اضطرابهم نفسياً (قلق أو انزعاج) وتوترهم الأشياء الصغيرة ، ولديهم صعوبات فى النوم ويغضبون مع الناس بمنتهى السرعة ، ومعظم ارتباطات هذه السمة مع المقاييس الأخرى كانت سالبة مثل : الإحساس بطيب الحال ، الضبط الذاتى ، الكفاءة العقلية، والقلق ، رباطة الجأش (الهدوء) .

دراسات مرتبطة وفروض الدراسة

الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية :

تم تقسيم الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية إلى مجموعتين : مجموعة الدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المعرفية (العقلية) ، ومجموعة الدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الوجدانى ببعض المتغيرات المزاجية كما هو موضح فيما يلى :

١- الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية :

دراسة " لاندايو ، ويسلر " (Landau & Weissler, 1998) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين النضج الانفعالي (الاستقلالية ، الواقعية ، التعاطف ، الوعي بالذات ، تقدير الذات) والذكاء والابتكارية لدى الأطفال المتفوقين (٢٢١ طفلاً) من المدرسة الخاصة بإسرائيل ، طبقت الدراسة مقاييس خاصة بالنضج الانفعالي والذكاء والابتكارية ، وقارنت الدراسة بين متوسطى درجات الابتكارية لدى الأطفال مرتفعى النضج الانفعالي والذكاء والأطفال منخفضى النضج الانفعالي ومرتفعى الذكاء ، وتوصلت الدراسة إلى أن أطفال المجموعة الأولى أكثر ابتكارية من أطفال المجموعة الثانية بفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

دراسة " ماير " وآخرين (Mayer & et al., 1999) التي هدفت إلى معرفة المكونات العاملة للذكاء الوجداني من خلال ١٢ قدرة فرعية ، وأيضاً معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء اللفظي والتقمص العاطفي ، والرضا عن الحياة والدفء الوالدي والإدراك الفني وتحسين الذات ، والفروق بين الجنسين ، تكونت عينة الدراسة من ٥٠٣ فرداً من الكبار (١٧٠ رجلاً ، ٣٣٣ امرأة) بمتوسط عمري ٢٣ سنة ، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس منها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) للباحثين السابقين ومقياس " أرمي الفا " Army Alpha للذكاء اللفظي ، واستخدمت الدراسة التحليل العاملي ومعاملات الارتباط وأظهرت عدة نتائج كان منها : وجود علاقة (٠,٤٥) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي (الذكاء اللفظي) ، وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث عندما يقدر الذكاء الوجداني تقديراً ذاتياً ، ولصالح الذكور عندما يقدر بواسطة الخبراء . وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من :

التمقص العباطفى ، الرضا عن الحياة ، الدفاء الوالدى ، الإدراك الفنى ،
تحسين الذات .

وفى دراسة أخرى للباحثين السابقين (Mayer & et al., 2000a)
هدفت إلى حساب الاتساق الداخلى لمقياسهم (MEIS) ، ومقارنته بقائمة
" بارون " للذكاء الوجدانى (Bar-On EQ-I) ومدى ارتباط درجات الأفراد
(٢٢٧ فرداً) على مقياسهم بدرجات هؤلاء الأفراد على مقياس مصفوفات
رافن المتقدم Raven Perogressive Matrices ، واستخدمت الدراسة
معاملات الارتباط وأظهرت عدة نتائج منها : لا توجد علاقة دالة بين درجات
الأفراد على مقياس الذكاء الوجدانى (MEIS) ودرجاتهم على مقياس
مصفوفات رافن (RPM) .

أى أن الدراسة توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى

والذكاء المكائى Spatial intelligence .

ودراسة " ميورينسك " (Murensk,2000) التى هدفت إلى دراسة
علاقة الذكاء الوجدانى ببعض سمات الشخصية لقائد (لمدير) المنظمة
وعلاقة الذكاء الوجدانى بالتفكير الناقد ، وعلاقة كل من الذكاء الوجدانى
وبعض سمات الشخصية والتفكير الناقد بأداء مدير المنظمة ، وتكونت عينة
الدراسة من ٩٠ مديراً ، واستخدمت الدراسة قائمة سمات الشخصية الخمس
الكبرى (NEO-PI) وقائمة الكفاءات الوجدانية (ECI) التى أعدها جولمان
فى عام ١٩٩٨ ، ومقياس واطسون وجلاسر Watson - Glaser للتفكير
الناقد عام ١٩٩٤ ومقياس " كابلان " وآخرين Kaplan & et al. عام
١٩٩٦ لمعرفة أداء المدير ، واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط وأظهرت
عدة نتائج كان منها لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير
الناقد .

ودراسة " أشتون " وآخرين (Ashton & et al., 2000) التي هدفت إلى دراسة علاقة الانفتاح العقلي بالذكاء السائل **Fluid intelligence** والذكاء المتبلور (**Crystallized intelligence**) ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ فرد ، واستخدمت الدراسة استمارة البحث في الشخصية (PBF) لقياس الانفتاح العقلي في ضوء أربعة سمات (الفهم ، النزعة الجمالية ، التغيير ، التلقائية) ، وبطارية الاستعدادات متعددة الأبعاد (MAB) ، وبواسطة معاملات الارتباط أظهرت الدراسة وجود علاقة بين الانفتاح العقلي ومقاييس الذكاء المتبلور (الجانب اللفظي من الذكاء باستثناء اختبار الحساب) ، بينما كانت العلاقة بين الانفتاح العقلي والذكاء المرن (المتمثل في الجانب الأدائي واختبار الحساب) ضعيفة .

أى أن الدراسة أظهرت وجود علاقة بين الانفتاح العقلي (الانفتاح على الخبرة) ؛ وهو أحد مكونات الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي (اللغوي) ، بينما كانت العلاقة ضعيفة مع الذكاء المتشكل (الذكاء المجرد أو الذكاء المنطقي - الرياضى) الذى يتعلق بالمجردات (أرقام ، رموز ، علاقات ، أشكال وغيرها) .

ودراسة " أبى سمرا " (Abi Samra, 2000) التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسى ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ تلميذ من البنين والبنات بالصف الحادى عشر من المدارس العامة والخاصة من **Montgamery Alabama** واستخدمت الدراسة قائمة " بارون " (Bar-On EQ-I) لقياس الذكاء الوجداني ، واعتمدت الدراسة على درجات التلاميذ فى نهاية الفصل الدراسى الثانى ، واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط وأظهرت وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسى .

ودراسة " بتاشتيني " (Batastini, 2001) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والابتكارية والقدرة على القيادة ، وتكونت عينة الدراسة من ١٨ طالباً من طلاب المدرسة العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القيادية ، واستخدمت الدراسة مقياس "جولمان" للكفاءات الوجدانية (ECI) ومقياسين أحدهما للقدرة الابتكارية والثاني للقيادة وبواسطة معاملات الارتباط أظهرت الدراسة عدة نتائج كان منها :

(١) وجود علاقة قوية (٠,٨٢) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني والابتكارية .

(٢) وجود علاقة (٠,٦٦) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة .

(٣) وجود علاقة (٠,٥٥) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الابتكارية والقدرة على القيادة .

ودراسة " وايتازيوسكى " (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى دراسة مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلاب المراهقين المتفوقين ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٩ طالباً من طلاب المدرسة العليا للمتفوقين ، بمتوسط عمري قدره ١٦,٥ سنة ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذي أعده " ماير " وزملاؤه ، واختبار ماكميلان MacMillan للمهارات المعرفية (CTB) لمعرفة مستويات الذكاء الوجداني والذكاء العام (IQ) ، ومقياس " ريانودس " (Reynods (BASC-SRP-A) لقياس النجاحات الاجتماعية (علاقات الشخص مع الآخرين ، الضغوط الاجتماعية) ، ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبر عن النجاح الأكاديمي ، وبواسطة تحليل الانحدار أظهرت الدراسة أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية ، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد

مقاييس مقننة لقياس الذكاء الوجداني ، وعلى وجه الخصوص المكونات المحددة له .

نلاحظ أن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع ما أشار إليه " جولمان " عن أهمية الذكاء الوجداني في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية ، وتتعارض أيضاً مع نموذج " سالوفي وماير " (Salovey & Mayer, 1990) للذكاء الوجداني الذي يمثل الذكاء الاجتماعي أحد مكوناته ، وأظهرت الدراسة السابقة أيضاً أن الذكاء الوجداني لا يؤثر على تحصيل الطلاب على الرغم من استخدامها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) ، الذي أعده " ماير " وزميله (Mayer & Salovey, 1997) ، في ضوء النموذج المعرفي للذكاء الوجداني (الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية) نظراً لأن التحصيل مستوى معرفي ، وبالتالي فإن الباحث الحالي يتفق مع الدراسة السابقة على إعادة النظر في مقياس الذكاء الوجداني (AMEIS) .

أما عن النتيجة بأن الذكاء الوجداني لا يسهم أسهاماً دالاً في النجاحات الاجتماعية فقد ترجع إلى أن عينة الدراسة من الطلاب المتفوقين الذين يولون اهتماماتهم بالنجاحات الأكاديمية أكثر من النجاحات الاجتماعية .

و دراسة " ماير " (Mayer, 2001) التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالسلوك الاجتماعي ، وتكونت عينة الدراسة من ١١ طالباً (٧ طلاب من الجامعة ، ٤ طلاب من المدارس العامة) بمتوسط عمري قدره ١٥,٧ سنة ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (MEIS-A) من إعداد الباحث وآخرين ومقياس الذكاء اللفظي من إعداد " دن ودن " Dunn & Dunn عام ١٩٨١ ، ومقياس السلوكيات الاجتماعية من إعداد الباحث وبواسطة اختبار " ت " T.test أظهرت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء

الوجداني ، أكثر قدرة على معرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ، كما أنهم يتميزون بالذكاء اللفظي .

أى أن الدراسة أظهرت وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء الاجتماعي والذكاء اللفظي .

دراسة "نادية بنا ، أحمد الشافعي" (٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على تأثير كل من الذكاء الموضوعي ونوع المبحوث في الذكاء الفعال بأبعاده الخمسة (الإتيقان ، التروى ، التفاؤل ، التعامل الفعال مع الذات ، التعامل الفعال مع الآخر) لدى عينة من طلاب الجامعات المصرية ، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من الذكاء والنوع بالنسبة للذكاء الفعال بأبعاده الخمسة ، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب والتربية بالفرقة الأولى من جامعتي حلوان وعين شمس ، واستخدمت الدراسة اختبار ذكاء الشباب اللفظي (إعداد : حامد زهران) الذي يقيس القدرة العقلية العامة (التجريدية) ومقياس الذكاء الفعال (إعداد : رشدي فام منصور وآخرين) الذي يقيس الذكاء الفعال (الوجداني) وبواسطة تحليل التباين (٢×٢) واختبار أدنى فروق دال L.S.D. أظهرت الدراسة عدة نتائج مؤداها أنه لا توجد صلة جوهرية بين الذكاء الفعال والذكاء الموضوعي (التقليدي) والنوع (ذكور ، إناث) ، بمعنى أن نوع المبحوث (ذكور - إناث) ونسبة ذكائه (مرتفع - منخفض) لا يؤثر جوهرياً على مقدار ذكائه الفعال .

يلاحظ أن الدراسة السابقة أظهرت أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الفعال (الذكاء الوجداني) والذكاء المجرد (الذكاء المنطقي - الرياضى) ، نظراً لأن مقياس الذكاء المستخدم في هذه الدراسة (مقياس الذكاء اللفظي) ، يقيس مجردات (رموز ، أرقام ، علاقات مجردة) .

ونخلص من نتائج الدراسات المرتبطة بعلاقات الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية والتي تم عرضها بما يأتي :

١- وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي (اللغوي) (Mayer & et al., 1999; Ashton & et al., 2000; Mayer, 2001)

٢- لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء المكاني (Mayer & et al., 2000a)

٣- لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء المجرد (الذكاء المنطقي - الرياضي) (Ashton & et al., 2000) ؛ نادية بنا ، أحمد الشافعي ، ٢٠٠٢ .

٤- وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري (Landau & Weissler, 1998 ; Batastini, 2001) .

٥- لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد (Murensk,2000)

٦- وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (الإنجاز الأكاديمي) (Abi Samra, 2000) وتعارضت مع هذه النتيجة دراسة (Woistaszewski,2001) التي أظهرت أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأداة المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني في الدراستين ، فقد استخدمت الدراسة الأولى قائمة "بارون" (Bar-ON EQ-I) التي تقيس الذكاء الوجداني في ضوء الكفاءات الوجدانية (EC) ، بينما استخدمت الدراسة الثانية مقياس "ماير" وزملائه (AMEIS) الذي تم إعداده في ضوء النموذج المعرفي للذكاء الوجداني ، وهذا يؤكد أن مفهوم الذكاء الوجداني ما زال يعتره بعض الغموض ويتطلب إجراء مزيد من البحوث والدراسات في بيئات مختلفة وعلى عينات مختلفة لتوضيح هذا

المفهوم ، وتحديد مكوناته تحديداً دقيقاً حتى يمكن إعداد المقاييس المقننة لقياسه .

٧- وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي (Mayer,2001) ، بينما تعارضت مع هذه النتيجة دراسة (Woistaszewski,2001) التي أظهرت أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً دالاً في النجاحات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) ، على الرغم من أن الدراستين استخدمتا مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) ، ويرجع الباحث نتيجة الدراسة الثانية إلى العينة المستخدمة والتي كانت من الطلاب المتفوقين ، الذين يولون اهتماماتهم بالنجاحات الأكاديمية أكثر من النجاحات الاجتماعية .

ومن هنا تحددت دراسة علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية ، كأحد أهداف الدراسة الحالية لاستجلاء علاقة الذكاء الوجداني بالمجال المعرفي لدى الفرد ، وإلقاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بهذا المجال في البيئة العربية .

٢- الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المزاجية (سمات الشخصية) :

دراسة " بلوك وكريمين " (Block & Kremen, 1996) التي هدفت إلى دراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء العام (IQ) ، مستقلاً عن الذكاء الوجداني (EI) ، والذكاء الوجداني مستقلاً عن الذكاء العام ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٥ رجلاً وامرأة واستخدم الباحثان مقياس مرونة الذات Ego-reiliency الذي يقيس المكونات الأساسية للذكاء الوجداني (الكفاءات الشخصية intrapersonal ، الكفاءات الاجتماعية interpersonal) ومقياساً لقياس الذكاء العام واستخدمت الدراسة اختبار " ت " ومعاملات الارتباط وأظهرت أن معامل الذكاء (IQ) يختلف عن معامل

الذكاء الوجداني (EQ) فى المكونات ، وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجد ارتباط بينهما ، كما أظهرت الدراسة أن الأفراد ذوى الذكاء المرتفع مستقلاً عن الذكاء الوجداني كانوا أكثر تميزاً فى الجوانب العقلية وأقل تميزاً فى الجوانب الشخصية ، بينما الأفراد مرتفعى الذكاء الوجداني مستقلاً عن الذكاء العام ، كانوا أكثر تميزاً فى الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين .

ودراسة " ديولوكس وهيربرت " Dulewicz & Herbert عام ١٩٩٦ التتبعية للتقدم المهني التي استمرت سبعة أعوام لعينة مكونة من ٧٢ مديراً عاماً لشركات بريطانية لمعرفة الكفاءات الوجدانية Emotional competencies ، التي تميز المدراء المتميزين فى أعمالهم عن بقية المدراء ، وكان معيارا التمييز هما المنصب الحالي ونسبة التقدم الوظيفي ، وقاما بتطبيق مقياس عوامل الشخصية الستة عشر (16PF) واستبيان الشخصية المهنية (OPQ) ، ووجد أن هناك العديد من الارتباطات الجوهرية بين عوامل مقياسي الشخصية المذكورين والكفاءة الوجدانية المستقاه من " مسح المهارات الوظيفية " Job competencies Survey حيث وجد أن هناك ١٦ مهارة انفعالية تميز بين المجموعتين أمكن تصنيفها فى ست مهارات عريضة هي : الحساسية Sensitivity والمرونة Resilience والتأثير والقابلية للتكيف Influence and Adaptability والحسم والتوكيدية Decisiveness and Assertiveness والطاقة والاستقامة Energy and Integrity والقيادة Leadership .

(فى : عثمان حمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٩-٣٠)

وتوصلت دراسة " ماير " وآخرين Mayer, etal. عام ١٩٩٩ التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء بعوامل الشخصية الستة عشر (16 PF) بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب (١٨٦ طالباً من طلاب

الجامعة) على مقياسهم (MEIS) ودرجاتهم على مقياس عوامل الشخصية (16 PF) إلى النتائج (In: Ciarrochi & et al., 2000) التالية :

(١) وجود علاقة موجبة (٠,٢٢) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة الحساسية Sensitivity .

(٢) وجود علاقة موجبة (٠,١٩) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكاء الوجداني وسمة الاستدلال Reasoning .

(٣) وجود علاقة موجبة (٠,١٤) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكاء الوجداني وسمة الانفتاح للتغيير Openness to Change .

(٤) وجود علاقة سالبة (-٠,١٧) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكاء الوجداني وسمة الحذر Vigilance .

(٥) وجود علاقة سالبة (-٠,٢١) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة الاعتماد على الذات Self-Reliance .

(٦) لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والسمات التالية :

الشفاء ، الحيوية والنشاط ، الثبات الانفعالي ، الخوف Apprehension ، السيطرة ، الضمير الحي ، التوتر ، الجرأة الاجتماعية Social Boldness ، التجريدية Abstractedness ، الحرمان Privateness والكمالية Perfectionism .

ويرى الباحث الحالي أن قيم العلاقات (٠,٢٢) ؛ ٠,١٩ ؛ ٠,١٧ ؛ (٠,٢١) ضعيفة وقد ترجع دلالتها إلى كبر حجم العينة (١٨٦ طالباً وطالبة) ، وبالتالي فإن النتائج السابقة تؤكد النموذج المعرفي للذكاء الوجداني للباحثين السابقين بأن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية (Mayer & Salovey, 1997) .

ودراسة " لاماننا " (Lamanna, 2000) التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بوجهة الضبط والاحتساب لدى مجموعة من النساء بلغ عددهن

١٠٠ امرأة، وتراوحت أعمارهن فيما بين ١٨ - ٧٨ سنة، واستخدمت الدراسة قائمة بارون (Bar-ONEQ-I) لقياس الذكاء الوجداني ومقياس ليفنسون Levenson لقياس وجهة الضبط وقائمة الاكتئاب وأظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني ووجهة الضبط الداخلية، بينما توجد علاقة سالبة مع وجهة الضبط الخارجية والاكتئاب .

ودراسة " ميورينسك " (Murensk,2000) التي تم عرضها ضمن مجموعة الدراسات المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية، والتي كان من أهدافها دراسة علاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الخمس الكبرى، أظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط بين درجات المديرين (٩٠ مديراً) على قائمة جولمان للكفاءات الوجدانية (ECI)، ودرجاتهم على قائمة الشخصية (NEO-PI) وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني وسمة العصائية Neuroticism، بينما توجد علاقة موجبة دالة مع سمات: الانبساطية Extroversion؛ الانفتاح على الخبرة Openness to Experience؛ المقبولية Agreeableness؛ يقظة الضمير Conscientiousm .

ودراسة " ليندلي " (Lindley,2001) التي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية؛ العصائية؛ كفاءة الذات؛ تقدير الذات؛ التفاؤل ووجهة الضبط؛ التكيف)، وتكونت عينة الدراسة من ٣١٦ طالباً وطالبة (١٠٥ طالباً، ٢١١ طالبة) من طلاب الجامعة والتعليم العام، وطبقت الدراسة قائمة جولمان للكفاءات الوجدانية (ECI) وبعض مقاييس الشخصية، وأظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية؛ كفاءة الذات، تقدير الذات؛ التفاؤل؛ ووجهة الضبط

الداخلية ؛ التكيف) ، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية ، وأظهرت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات فى الذكاء الوجدانى .

ودراسة " روبرتس " وآخرين (Roberts & et al., 2002) التى هدفت إلى التعرف على البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل (MEIS) ، وعلاقة الذكاء الوجدانى بسمات الشخصية الكبرى ، وأثر النوع على الذكاء الوجدانى ، تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ شخصاً من الرجال والنساء ، وطبقت الدراسة قائمة سمات الشخصية الخمس (TSDI) (العصابية ؛ الانبساطية ؛ المقبولية ؛ يقظة الضمير ؛ الانفتاح على الخبرة) ، وبطارية Armed للاستعداد المهنى (ASVAB) لقياس الذكاء ، وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان منها : وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العام وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية ؛ المقبولية ؛ يقظة الضمير ؛ الانفتاح على الخبرة) ، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية ، كما توجد فروق بين الرجال والنساء فى الذكاء الوجدانى لصالح النساء عندما يتم تقدير الذكاء الوجدانى تقديراً ذاتياً ، ولصالح الرجال عندما يتم تقدير الذكاء الوجدانى بواسطة الخبراء .

ونخلص من نتائج الدراسات المرتبطة بعلاقة الذكاء الوجدانى ببعض متغيرات الشخصية المزاجية ، التى تم عرضها بأن الذكاء الوجدانى مرتبط بمتغيرات الشخصية المزاجية (الجانب الانفعالى للفرد) ، وغير مستقل عنها وذلك فى ضوء قياسه باختبارات مختلفة منها : ECI MEIS ؛ Bar-ON EQ-I ، وهى الاختبارات الأكثر شيوعاً واستخداماً فى قياس الذكاء الوجدانى، وأيضاً فى ضوء قياس متغيرات الشخصية باختبارات مختلفة منها : NEO-PI TSDI ؛ OPQ ؛ 16PF ، وهذا يتفق مع وجهة نظر فريق

العلماء الذين فسروا الذكاء الوجداني في ضوء أنه مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الكفاءات الوجدانية)

(Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Herbert, 1996; Bar-On, 1996; Dulewicz & Higgs, 1999; Murensk, 2000; Bourey & Miller, 2001; Lindley, 2001, Roberts & et al., 2002) .

ويستعرض مع وجهة نظر فريق العلماء الذين فسروا الذكاء الوجداني في ضوء أنه مجموعة من القدرات العقلية ومستقل عن متغيرات الشخصية المزاجية

(Salovey&Mayer,1997,1999; Flanagan,1997;Epstein,1999)

يتضح مما سبق أن مفهوم الذكاء الوجداني مازال يكتنفه الغموض وهذا يتطلب إجراء مزيد من البحوث والدراسات في بيئات مختلفة وعلى عينات مختلفة لتحديد مفهومه ، وموقعه من المجالين المعرفي والانفعالي ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في دراسة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية في البيئة العربية .

فروض الدراسة :

الفرض الأول :

لا يختلف الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمي ، أدبي) .

الفرض الثاني :

لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم في كل من : الذكاءات المتعددة ؛ التفكير الابتكاري ؛ التفكير الناقد .

الفرض الثالث :

لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم في كل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16PF) .

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الإمبريقي Empirical method وذلك باستخدام كل من الطريقتين الارتباطية والفارقة حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية والذي يتمثل في تحديد ظاهرات معينة واكتشاف كل من العلاقات والفروق بين تلك الظاهرات لدى أفراد العينة ، كما أن المنهج الارتباطي يوضح إلى أي حد يرتبط متغيران ، أو إلى أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر . أي أن المنهج الارتباطي تظهر أهميته كأسلوب تمهيدى للكشف عن الظاهرة موضوع الدراسة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية بعد تطبيق جميع أدوات الدراسة من ١٤٧ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة (تربية عام) بكلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي ومن التخصصات العلمية والأدبية خلال العام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ م ، وذلك من عينة أولية بلغ قوامها ١٦٥ طالباً وطالبة نتيجة استبعاد بعض الطلاب الغائبين أثناء تطبيق بعض أدوات الدراسة وأيضاً استبعاد الطلاب الذين لم يجيبوا عن كل فقرات بعض أدوات الدراسة .

جدول (١)

عينة الدراسة الأساسية

التخصص		النوع
أدبي	علمي	
٣٤	٢٥	طلبة
٤٨	٤٠	طالبات

اختيرت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة للأسباب التالية :

- ١- يقوم الباحث بتدريس هؤلاء الطلاب وبالتالي يسهل عليه تطبيق أدوات الدراسة والحصول على استجابات صادقة .
- ٢- طلاب الفرقة الرابعة أكثر خبرة وأكثر تفتحاً وتفاعلوا مع العديد من المواقف داخل الكلية وبالتالي يسهل عليهم معرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ، وبالتالي سوف يستجيبون لعبارات مقياس الذكاء الوجداني ، كما أن هؤلاء الطلاب تمايزت لديهم الذكاءات المتعددة ومتغيرات الشخصية المزاجية ، وبالتالي يمكن قياسها بواسطة المقاييس المقننة .
- ٣- هؤلاء الطلاب يقومون بالتدريس (بعد تخرجهم) في المدارس الإعدادية أو الثانوية وبالتالي فإن أدوات الدراسة الحالية (مقياس الذكاء الوجداني ، مقياس الذكاءات المتعددة) تسمح لهم بأن ينموا الوعي عن ذكائهم وأن ينقلوا هذه الخبرة إلى تلاميذهم .

أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- ١- مقياس الذكاء الوجداني (إعداد : الباحث)
 - ٢- قائمة الذكاء المتعدد (تعريب وتقنين : الباحث)
 - ٣- اختبار التفكير الابتكاري (تقنين : أحمد إبراهيم قنديل)
 - ٤- اختبار التفكير الناقد (تقنين : جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام)
 - ٥- مقياس التحليل الإكلينيكي (16 PF) الجزء الأول (تقنين : محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عباة) .
- وسوف يتم شرح الأدوات السابقة على النحو التالي :

١ - مقياس الذكاء الوجداني : (إعداد : الباحث)

١ - كتابة مفردات المقياس :

تم الاستفادة من البحوث والأطر النظرية التي حاولت تفسير الذكاء الوجداني في صياغة مفردات المقياس الحالي ، كما استفاد الباحث في صياغة مفردات مقياسه من اختبارات الذكاء الوجداني ، التي تمكن من الحصول عليها ومنها : اختبار الذكاء الوجداني (الطبعة الثانية) الذي تم الحصول عليه من شبكة الاتصال العالمية internet من الموقع (www.queen dom.com) ، الذي يتكون من ٧٠ سؤالاً موزعة على ٦ أقسام في صورة الاختيار من متعدد ، ومقياس " فيشر " (Fisher,1998) الذي يتكون من ٢٥ عبارة لقياس بعدى المهارات الاجتماعية والوعي بالذات ، المعد في ضوء طريقة ليكرت (من الموافقة بشدة ، إلى عدم الموافقة بشدة) ، ومقياس الذكاء الانفعالي (إعداد : فاروق عثمان ، محمد رزق ١٩٩٨) الذي يتكون من ٥٨ مفردة خماسي الاستجابة .

وتم الاستفادة أيضاً من مقياس التحكم الذاتي (إعداد : عبد الوهاب كامل) ، واستخبار الدفع للإنجاز للراشدين (إعداد : رشاد موسى ، صلاح أبو ناهية) ومقياس المهارات الاجتماعية (إعداد : محمد عبد الرحمن) .

تم صياغة مفردات المقياس وعددها ٩٢ مفردة في ضوء مكونات نموذج دانييل جولمان D.Goleman عام ١٩٩٨ ، الذي يتضمن الكفاءة الشخصية personal competence (الوعي بالذات ، تنظيم الذات ، الدافعية) والكفاءة الاجتماعية Social competence (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) ، وأمام كل مفردة خمس إجابات (تنطبق على تماماً ، تنطبق على كثيراً ، تنطبق على أحياناً ، تنطبق على قليلاً ، لا تنطبق على إطلاقاً) ، وتم كتابة تعليمات المقياس بما تتناسب مع نوع مفرداته .

ب - صدق المقياس :

(١) التحليل العاملي

تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا وتم التطبيق بعد انتهاء المحاضرة (الباحث يقوم بتدريسهم) ، حيث تم توزيع ٢١٠ نسخة من المقياس على الطلاب الحضور ، وبعد ذلك سمح الباحث لباقي الطلاب بالخروج من قاعة المحاضرات ، وهذا يكفل عشوائية العينة التي اختيرت ، وبعد تقدير الدرجات واستبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة عن كل فقرات المقياس ، أصبح عدد الطلاب ٢٠٣ طالباً وطالبة ، ولسهولة إجراء العمليات الإحصائية تم استبعاد ثلاثة طلاب عشوائياً وبالتالي أصبحت العينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٢)

عينة الدراسة الاستطلاعية

النوع	رياضيات		أحياء		طباعة كيمياء		إنجليزي		لغة عربية		تاريخ		إجمالي
	تقدير	الن	تقدير	الن	تقدير	الن	تقدير	الن	تقدير	الن	تقدير	الن	
ن	١٥	١٠	١٣	١٨	٧	١٠	٢١	٣٥	١٨	٢٢	١٤	١٧	٢٠٠

تم إجراء التحليل العاملي للمقياس بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS باستخدام التدوير المتعامد بطريقة فاريماكس *Varimax Rotation* ، لأن هذه الطريقة تعبر عن علاقة حقيقية بين المتغيرات

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٩١ ، ص ٦٢٦) .

وتم إجراء التحليل العاملي بهدف معرفة مدى ملائمة العبارات للأبعاد المكون منها المقياس ، حتى يمكن استبعاد العبارات المتداخلة

بين أبعاد المقياس واستبعاد العبارات غير الملائمة لأي بعد من أبعاد المقياس .

وأسفر التحليل العاملي عن ستة عوامل وطبقاً للمحكات التالية :

- (١) الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن $1 \leq$
- (٢) حذف العبارات التي لم تتشعب بأى عامل تشعباً يصل إلى المستوى المقبول $0,4 \leq \pm$
- (٣) حذف العبارات التي تشعبت بأكثر من عامل تشعباً مقبولاً $0,4 \leq \pm$
- (٤) حذف العوامل التي تشعبت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشعباً مقبولاً . وتم الإبقاء على العوامل التي تشعبت بها ثلاث عبارات فأكثر ، وهذا يضمن نقاءً عاملياً للعوامل التي تم الحصول عليها (صفوت فرج ، ١٩٩١ ، ص ١١) .

فى ضوء المحكات السابقة أصبح عدد العوامل خمسة عوامل حيث تم حذف العامل السادس الذى كان جذره لكامن ٢,٢٠ ونسبة تباينه ٢,٤ % من التباين الكلى للمصقوفة ، إلا أنه تشعب بمفردتين فقط تشعباً مقبولاً ، وبلغ عدد المفردات المستخلصة ٨٣ مفردة موزعة على العوامل الخمسة .

جدول (٣)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لمفردات المقياس بعد التدوير المتعامد

ترتيب العامل	الجذور الكامنة	النسب المئوية للتباين
الأول	١٨,٥٦	٢٠,١٧
الثانى	١٥,٣٣	١٦,٦٦
الثالث	١٠,٨٧	١١,٨٢
الرابع	٨,٩٥	٩,٧٣
الخامس	٦,٨٠	٧,٣٩
المجموع	-	٦٥,٧٧

وتم رصد تشبعات كل عامل فى جدول خاص كما هو موضح فى
الجدول التالية :

جدول (٤)

تشبعات المفردات على العامل الأول (المهارات الاجتماعية)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
٢٦	أستطيع أن أكون لى أصدقاء بسهولة .	٠,٥٧٠
٣١	أبادر دائماً بمحادثة الآخرين .	٠,٤٣٠
٣٧	أجيد فن التعامل مع الآخرين .	٠,٤٧٥
٤٥	غالباً ما يتم اختيارى لأكون قائداً للجماعة .	٠,٥٣٠
٥٤	أشعر بأننى كفاء فى إدارة المناقشات الاجتماعية .	٠,٥٨٠
٥٧	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أى موقف اجتماعى	٠,٤٥٩
٩٢	غالباً ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظرى .	٠,٥٤٢
٦	استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائى .	٠,٦٥٨
٧١	نشاط الجماعة شيئاً أستطيع فهمه والتناغم معه .	٠,٤٧٩
٨٦	أحاول دائماً حل المنازعات التى تنشأ بين أفراد الجماعة .	٠,٤٤٠
٩٠	لدى القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما	٠,٥٥٣
٥٨	غالباً ما أكون متعاوناً مع أفراد الجماعة .	٠,٤٩٨
٨٣	أفضل دائماً العمل مع فريق عمل متميز .	٠,٥٢٠
٨٤	أحرص دائماً على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين .	٠,٥٦٨
١٢	أحاول دائماً الاتصال بأفراد الجماعة .	٠,٥٢٨
٥	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس .	٠,٥٨٨
٤١	تعتمد السعادة من وجهة نظرى على الأفراد المحيطين بالشخص .	٠,٥١٩
٣	أشجع التغيير فى سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطاً .	٠,٤٨٩
٤٠	امدح الآخرين عندما يستحقون ذلك .	٠,٤٤٨

جدول (٥)

تشبعات المفردات على العامل الثانی (الوعي بالذات)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
١٣	أشعر بالثقة فى ذاتى فى معظم المواقف	٠,٤٥٢
٧	عندما أكون قلقاً من مشكلة ما فإننى أستطيع تحديد أى جانب من جوانبها يضايقنى .	٠,٥٨٩
٢٢	أقدر انفعالاتى وعواطفى تقديراً واقعياً .	٠,٥٧٨
٣٢	أشعر بالرضى عن ذاتى عندما أقدر الأمور تقديراً واقعياً .	٠,٦٥٥
٣٨	لدى القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف فى ذاتى .	٠,٤٧٥
٣٣	لا تؤثر انفعالاتى الحزينة فى اتخاذ قراراتى .	٠,٥٥٥
٤٤	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعرى (فرح ، حزن ، ..) .	٠,٥٧٨
٨٨	يزداد تقديرى لذاتى عندما أتغلب على عادة سيئة .	٠,٥٤٥
١٦	أثق فى قدراتى ثقة كاملة .	٠,٤٤٤
٦٢	عند القشل فى عمل من الأعمال فإننى ألقى اللوم على نفسى .	٠,٤٥٢
٦٣	أستطيع ربط مشاعرى بما أفكر فيه .	٠,٦٨٥
٧٨	لدى الوعي بما أقوم به من أعمال يومية .	٠,٤٦٠
٨٠	لدى القدرة على تحديد أخطائى .	٠,٥٨٠
٦٠	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع فى أى عمل .	٠,٤٦١
١	عندما أشعر بالضيق فإننى أعرف سببه .	٠,٥٧١

جدول (٦)

تشبعت المفردات على العامل الثالث (التعاطف)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
١١	عند سماعى عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهنى حلول كثيرة لها.	٠,٥٢٨
٤	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان) .	٠,٦٤٧
٣٦	يصقنى زملائى بأن إحساسى مرهف تجاه الآخرين .	٠,٥٥٤
٢٥	ينتابنى الشعور بالضيق تجاه أى شخص يخالف القانون .	٠,٥٧٦
١٨	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم .	٠,٦٥٢
٢٤	اشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين .	٠,٩٠١
٥٣	أأثر كثيراً بالحالة النفسية لمن يحيطون بى .	٠,٥١٤
٦٩	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزاً كبيراً من تفكيرى .	٠,٤٥٠
٤٢	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين .	٠,٤٨٠
١٢	استمع إلى مشكلات الآخرين واسعى إلى حلها .	٠,٥٧٧
٥٥	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين .	٠,٥٩٤
٤٦	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين .	٠,٦٦٩
٢٠	أحاول دائماً تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين .	٠,٥٦٠
٥٩	إحساسى الشديد بالأطفال اليتامى يجعلنى مشفقاً عليهم .	٠,٥٣٧
٦١	إحساسى الشديد باتفاعلات الآخرين الحزينة يجعلنى مشفقاً عليهم .	٠,٥٤٠

جدول (٧)

تشبيعات المفردات على العامل الرابع (الدافعية)

رقم المفردة	المفردات	التشبيع
١٠	لا توقفتى العقبات عن تحقيق أهدافى .	٠,٧٣٤
١٤	أفضل إنجاز الأعمال التى تتطلب جهداً ومهارة .	٠,٦٣٦
١٧	أكون متقائلاً بصفة عامة واطخط لمستقبلى .	٠,٥٢١
٢٩	أسعى دائماً لأكون من المتفوقين .	٠,٦١٣
٣٩	دائماً أكمل أو أنهى أى عمل أشرع فى أدائه .	٠,٥٦٨
٢١	أستطيع التفكير جيداً وركز فى عملى فى الظروف الضاغطة .	٠,٤٥٤
٢٧	أفضل الأهداف ذات التحدى مع الأخذ فى الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها .	٠,٦٢٤
٢٨	أسعى لتحسين طريقة عملى حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر منى .	٠,٥٦٨
٣٥	أبذل قصارى جهدى فى أى عمل حتى ولم يقدره الآخرون .	٠,٥٣٣
٤٧	لا أشعر بالملل تجاه الأشياء التى لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد .	٠,٦٢٥
٥٦	عندما أقوم بعمل صعب غالباً ما أنجزه .	٠,٦٠٤
٥٢	أستطيع أداء أى عمل لفترة طويلة دون شعور بالملل أو الإجهاد .	٠,٥٣٥
٥١	ألتزم دائماً بوعودى وعهودى مع الآخرين .	٠,٥٣٧
٦٧	ينتابنى الشعور بالضيق تجاه الأعمال التى أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزته .	٠,٤٢١
٨٦	أفعل ما يتوقعه الناس منى مهما كلفنى ذلك من جهد .	٠,٥٢٨
٨٢	يصفنى زملايى بأننى طموح جداً .	٠,٥١٢
٩١	أشعر بالارتياح تجاه الناس المتفائلين .	٠,٤٢٩

جدول (٨)

تشبعت المفردات على العامل الخامس (تنظيم الذات)

رقم المفردة	المفردات	التشبع
٢	أستطيع تغيير انفعالاتى بسرعة عندما تتغير الظروف .	٠,٦٦٥
٨	لدى القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية .	٠,٥٦٣
٩	عادة أكون هادئ وإيجابى حتى فى الظروف الصعبة .	٠,٥٣٨
٢٣	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التى ارتكبتها فى الماضى .	٠,٤٧١
٣٤	لدى المهارة فى توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة .	٠,٤١٤
٧٧	لدى القدرة على التحكم فى انفعالاتى تجاه أى موقف .	٠,٥٦٠
٤٣	لدى القدرة على عدم التفكير فى مشاكلى .	٠,٥٣٠
٨١	أظل هادئاً وإيجابياً تجاه أى شخص حتى أعرفه جيداً .	٠,٤٢٦
٧٢	عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإننى أراجع وأعيد تقييم الموقف .	٠,٤٣٧
٦٤	يبدو لى تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار .	٠,٤٩١
٥٠	لا أقول أشياء وأندم عليها .	٠,٤٧٨
٧٠	غالباً ما يأخذ أصدقائى بنصائى .	٠,٤٣٧
٧٦	عندما يكون مزاجى متكرر فإننى أذهب إلى (صديق ، نادى) كمى أغير حالتى المزاجية .	٠,٥٧٢
٧٣	أبذل قصارى جهدى فى المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء	٠,٤٤٨
٤٩	أشعر فى كثير من الأحيان بثقة الآخرين .	٠,٤٣٨
١٥	عندما أشعر بالضيق فإننى أشغل نفسى فى عمل أفضله .	٠,٤٢٠
٣٠	أستطيع السيطرة على انفعالاتى بعد أى موقف محزن .	٠,٤٠٢

(٢) صدق تمييز عوامل المقياس فى ضوء الدرجة الكلية للمقياس :

تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس (مجموع درجات عوامل المقياس الخمسة) ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذها كمحك داخلى للحكم على صدق عوامله الخمسة ، حيث تم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات الكلية على المقياس ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى ، ولتمثل مجموعة أدنى ٢٧ % الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى ، وكان عدد كل منها مساوياً ٥٤ طالباً وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل عامل من عوامل المقياس وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٣٥٢) ، كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٩)

معاملات تمييز عوامل المقياس

الدالة	النسبة الحرجة	أدنى ٢٧ %			أعلى ٢٧ %			المجموعة عوامل المقياس
		م	ع	م	م	ع	م	
٠,٠١	٢٤	١,٥٨	٤,٣٠	٤٤,٦٠	٠,٩١	٦,٧٢	٧٠,٥٠	المهارات الاجتماعية
٠,٠١	١٦,٧٤	٠,٥٣	٣,٩١	٤٧,٥٠	٠,٧٣	٥,٣٥	٦٢,٦٠	الوعى بالذات
٠,٠١	٢٣,٢٤	٠,٥١	٣,٧٦	٣٨,٤٠	٠,٦٠	٤,٤٢	٥٦,٧٠	التعاطف
٠,٠١	٢٢,٦٥	٠,٥٨	٤,٢٨	٤٢,٨٠	٠,٧٩	٥,٨٢	٦٥,٠٠	الدافعية
٠,٠١	٢٦	٠,٤٧	٣,٤٥	٣٢,٢٠	٠,٧١	٥,٢٢	٥٤,٣٠	تنظيم الذات

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعتى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء

الوجداني ، فى عوامل المقياس لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجداني ، أى أن عوامل المقياس تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجداني ، وهذا يدل على صدق عوامل المقياس فى قياس ما وضعت لقياسه (الذكاء الوجداني) .

(٣) - الصدق التجريبي (الصدق المرتبط بالمحك) :

تم تطبيق مقياس الذكاء الاتفعالي (إعداد : فاروق عثمان ، محمد رزق ، ١٩٩٨) على ٧٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية التى سبق أن طبق عليها مقياس الذكاء الوجداني الحالي ، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب الكلية على المقياسين ، فكان مساوياً ٠,٧٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على صدق مقياس الذكاء الوجداني فى قياس ما وضع من أجله .

ج - ثبات المقياس :

(١) ثبات الاتساق الداخلى :

يذكر "صلاح علام" (٢٠٠٢ ، ص ١٥٤) أنه يمكن حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلى **Internal Consistency** ، فتم حساب معاملات اتساقات درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، بعد حذف درجة العامل من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٠)

معاملات اتساقات درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠٠)

عوامل المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
المهارات الاجتماعية	٠,٨٨	٠,٠١
الوعي بالذات	٠,٨٥	٠,٠١
التعاطف	٠,٨٢	٠,٠١
الدافعية	٠,٨٦	٠,٠١
تنظيم الذات	٠,٨٩	٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساقات البيئية لعوامل المقياس الخمسة كما هو موضح في المصنوفة التالية :

جدول (١١)

مصنوفة معاملات الاتساقات البيئية لعوامل المقياس (ن = ٢٠٠)

عوامل المقياس	المهارات الاجتماعية	الوعي بالذات	التعاطف	الدافعية
المهارات الاجتماعية	-			
الوعي بالذات	٠,٤٩			
التعاطف	٠,٦٨	٠,٤٧		
الدافعية	٠,٦٤	٠,٥١	٠,٤٧	
تنظيم الذات	٠,٥٣	٠,٥٦	٠,٤٣	٠,٤٥

وكانت جميع قيم معاملات الاتساقات دالة عند مستوى ٠,٠١ وتم حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات الثبات) لبنية المقياس باستخدام معادلة الفا (α) كرونباك (في : صلاح علام ، ٢٠٠٢ ، ص ١٦٥) كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١٢)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس
باستخدام معادلة (α) كرونباك (ن = ٧٠)

عوامل المقياس	معامل α	الدلالة	عوامل المقياس	معامل α	الدلالة
الوعي بالذات	٠,٨٤	٠,٠١	التعاطف	٠,٧٥	٠,٠١
تنظيم الذات	٠,٨٠	٠,٠١	المهارات الاجتماعية	٠,٨١	٠,٠١
الدافعية	٠,٨٢	٠,٠١	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٥	٠,٠١

(٢) طريقة إعادة الاختبار :

تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة قوامها ٧٠ طالباً
وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية ، بعد ثلاثة أسابيع من
إجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات
الثبات) بين درجات الطلاب في التطبيقين كما هو موضح في الجدول
التالى :

جدول (١٣)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس
بطريقة إعادة الاختبار (ن = ٧٠)

عوامل المقياس	معامل الثبات	الدلالة	عوامل المقياس	معامل الثبات	الدلالة
الوعي بالذات	٠,٨٦	٠,٠١	التعاطف	٠,٧٨	٠,٠١
تنظيم الذات	٠,٨٣	٠,٠١	المهارات الاجتماعية	٠,٨٥	٠,٠١
الدافعية	٠,٨٨	٠,٠١	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٨	٠,٠١

د - الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس من ٨٣ مفردة وتم تكرار خمس مفردات لقياس مدى صدق الفرد في إجاباته عن المقياس ، وبالتالي أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من ٨٨ مفردة بمقياس استجابة خماسي موزعة على خمسة عوامل كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١٤)

توزيع مفردات المقياس على عوامله الخمسة

المهارات الاجتماعية	التعاطف	الدافعية	تنظيم الذات	الوعي بالذات
٤	٥	٢	٣	١
٧	١٠	٩	٦	٨
١٥	١٤	١٣	١٢	١١
١٨	١٧	١٦	١٩	٢٠
٢٥	٢٢	٢١	٢٣	٢٤
٣٠	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩
٣٥	٣٢	٣١	٣٣	٣٤
٤٠	٣٧	٣٨	٣٦	٣٩
٤٣	٤٢	٤٤	٤١	٤٥
٤٨	٤٧	٤٦	٤٩	٥٠
٥١	٥٣	٥٢	٥٤	٥٥
٦٠	٥٧	٥٦	٥٨	٥٩
٦٥	٦٢	٦١	٦٤	٦٣
٧٠	٦٩	٦٦	٦٨	٦٧
٧٢	٧٤	٧٣	٧٦	٧١
٧٥	٨٧	٧٧	٧٩	٨٤
٧٨		٨١	٨٢	
٨٠		٨٥	٨٦	
٨٣				
٨٨				

ويتم تقدير الدرجات على المقياس بإعطاء الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) المقابلة للاستجابات (تنطبق على تماماً ، تنطبق على كثيراً ، تنطبق على أحياناً ، تنطبق على قليلاً ، لا تنطبق على إطلاقاً) ، وتتراوح درجة الفرد على المقياس فيما بين ٨٣ درجة كحد أدنى ، ٤١٥ درجة كحد أقصى ، ولا تحسب درجات المفردات المكررة أرقام : ٤٥ ، ٧٤ ، ٨١ ، ٨٦ ، ٨٨ . فالفرد الذي يتميز بالذكاء الوجداني هو الذي يحصل على درجات مرتفعة في جميع عوامل المقياس الخمسة ، وبالتالي فإن الدرجة الكلية على المقياس تساوي مجموع درجات الفرد في عوامل المقياس الخمسة أو تساوي مجموع درجات الفرد على مفردات المقياس (٨٣ مفردة) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بالذكاء الوجداني (ملحق ١) .

٢- قائمة الذكاء المتعدد : *The Multiple Intelligence Inventory*

أعد هذه القائمة " جاري هارمس " (Harms,1998) في ضوء نظرية " هوارد جاردنر " H. Gardner للذكاءات المتعددة لقياس ثمانية أنواع من الذكاءات هي :

(أ) الذكاء اللغوي : وتقيسه المفردات ١ ، ٩ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٣٣ ، ٤١ ، ٤٩ ، ٥٨ ، ٦٥ ، ٧٣ .

(ب) الذكاء المنطقي-الرياضي : وتقيسه المفردات ٢ ، ١٠ ، ١٩ ، ٢٦ ، ٣٤ ، ٤٣ ، ٥٠ ، ٥٩ ، ٦٧ ، ٧٤ .

(ج) الذكاء المكاني : وتقيسه المفردات : ٣ ، ١١ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٣٥ ، ٤٤ ، ٥٢ ، ٦٠ ، ٦٨ ، ٧٥ .

(د) الذكاء الجسمي-الحركي : وتقيسه المفردات : ٤ ، ١٢ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٧ ، ٤٥ ، ٥٣ ، ٦١ ، ٦٩ ، ٧٦ .

(هـ) الذكاء الموسيقي : وتقيسه المفردات : ٦ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٣٠ ، ٣٨ ، ٤٦ ، ٥٤ ، ٦٢ ، ٧٠ ، ٧٧ .

- (و) الذكاء الاجتماعي: وتقيسه المفردات : ٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٥، ٦٣، ٧١، ٧٩ .
- (ز) الذكاء الشخصي وتقيسه المفردات : ٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٦، ٦٤، ٧٢، ٨٠ .
- (ح) الذكاء الطبيعي وتقيسه المفردات : ٥، ١٣، ١٧، ٢٩، ٣٦، ٤٢، ٥١، ٥٧، ٦٦، ٧٨ .

يتضح من ذلك أن القائمة مكونة من ٨٠ مفردة بمعدل عشر مفردات لكل نوع من أنواع الذكاءات السابقة ، موزعة توزيعاً عشوائياً وجميع المفردات موجبة ، وأمام كل مفردة خمس استجابات هي : تنطبق علىّ تماماً ، تنطبق علىّ كثيراً ، تنطبق علىّ أحياناً ، تنطبق علىّ قليلاً ، لا تنطبق علىّ إطلاقاً ، وتقدر بإعطاء الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) ، المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب ويتم التعامل مع درجات كل ذكاء كبعد مستقل ، لأنه ليس للقائمة درجة كلية وتميزت القائمة السابقة بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة الأجنبية ، وتم تعريب هذه القائمة (ملحق ٢) ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية* وذلك لاستخدامها في الدراسة الحالية بعد التحقق من كفاءتها السيكومترية في البيئة العربية .

أ - ثبات القائمة

(١) طريقة إعادة الاختبار :

تم تطبيق القائمة على ٧٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠ طالب وطالبة) ، وتم إعادة التطبيق بعد ١٧ يوماً من إجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معامل الارتباط

* د. عامر بكير مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية - كلية التربية بفنا - جامعة جنوب الوادي .

يبين درجات الطلاب في التطبيقين كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١٥)

معاملات ثبات الذكاءات المتعددة بطريقة إعادة الاختبار (ن = ٧٠)

الذكاءات	معامل الثبات	الدلالة	الذكاءات	معامل الثبات	الدلالة
الذكاء اللغوى	٠,٩٢	٠,٠١	الذكاء الموسيقى	٠,٨٢	٠,٠١
الذكاء المنطقى- الرياضى	٠,٨٥	٠,٠١	الذكاء الاجتماعى	٠,٨٩	٠,٠١
الذكاء المكائى	٠,٨٣	٠,٠١	الذكاء الشخصى	٠,٨٦	٠,٠١
الذكاء الجسمى - الحركى	٠,٨٠	٠,٠١	الذكاء الطبيعى	٠,٨٨	٠,٠١

(٢) ثبات الاتساق الداخلى :

تسم حساب ثبات القائمة باستخدام معادلة (α) كرونباك كما هو

موضح فى الجدول التالى :

جدول (١٦)

معاملات ثبات الذكاءات المتعددة بطريقة (α) كرونباك (ن = ٧٠)

الذكاءات	معامل α	الدلالة	الذكاءات	معامل α	الدلالة
الذكاء اللغوى	٠,٨٨	٠,٠١	الذكاء الموسيقى	٠,٧٦	٠,٠١
الذكاء المنطقى- الرياضى	٠,٨٣	٠,٠١	الذكاء الاجتماعى	٠,٨٥	٠,٠١
الذكاء المكائى	٠,٨٠	٠,٠١	الذكاء الشخصى	٠,٨٢	٠,٠١
الذكاء الجسمى - الحركى	٠,٧٨	٠,٠١	الذكاء الطبيعى	٠,٨٤	٠,٠١

وتتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الاتساقات) بين درجات مفردات كل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية بالدرجة الكلية له ، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للذكاء المتضمنة به .

جدول (١٧)
معاملات اتصالات درجات مفردات كل ذكاء بالدرجة الكلية له (ن = ٧٠)

الطبيعي	الشخصي		الاجتماعي		الموسيقى		الجمسي		المكاني		المنطقي		اللغوي	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
٠,٥٧	٠,٦٥	٠,٤٩	٧	٠,٥٢	٦	٠,٤٤	٤	٠,٦٢	٣	٠,٥١	٢	٠,٥٣	١	٠,٥٣
٠,٦٠	٠,٦٠	٠,٥١	١٥	٠,٥٦	٣٤	٠,٥٠	١٢	٠,٥٣	١١	٠,٤٣	١٠	٠,٥٦	٩	٠,٥٦
٠,٦٢	٠,٦١	٠,٥٢	٢٣	٠,٥٧	٢٢	٠,٦٣	٢١	٠,٤٣	٢٠	٠,٦١	١٩	٠,٦١	١٨	٠,٦١
٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٥٦	١٣	٠,٤٨	٣٠	٠,٦٤	٢٨	٠,٥٦	٢٧	٠,٥٥	٢٦	٠,٥٥	٢٥	٠,٥٥
٠,٣٣	٠,٦٨	٠,٥٣	٢٤	٠,٥١	٢٨	٠,٥٧	٣٧	٠,٤٣	٣٥	٠,٥٥	٣٤	٠,٤٩	٣٣	٠,٤٩
٠,٥٢	٠,٥٠	٠,٥٠	١٣	٠,٥٤	٤٣	٠,٤٣	٤٥	٠,٤٣	٤٣	٠,٤٣	٤٣	٠,٤٣	٤٣	٠,٤٣
٠,٤٣	٠,٤٣	٠,٤٣	٥٥	٠,٤٣	٥٤	٠,٤٣	٥٣	٠,٤٣	٥٢	٠,٤٣	٥٠	٠,٤٣	٤٩	٠,٤٣
٠,٥٢	٠,٤٣	٠,٤٣	٦٣	٠,٤٣	٦١	٠,٤٣	٦١	٠,٤٣	٦٠	٠,٤٣	٥٩	٠,٤٣	٥٨	٠,٤٣
٠,٤٣	٠,٤٣	٠,٤٣	٧١	٠,٤٣	٧٠	٠,٤٣	٦٩	٠,٤٣	٦٨	٠,٤٣	٦٧	٠,٤٣	٦٥	٠,٤٣
٠,٥٢	٠,٤٣	٠,٤٣	٧٩	٠,٤٣	٧٧	٠,٤٣	٧٦	٠,٤٣	٧٥	٠,٤٣	٧٤	٠,٤٣	٧٣	٠,٤٣

جميع قيم معاملات اتصالات المفردات دالة عند مستوى ٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساقات (معاملات الارتباط) البينية للذكاءات الثمانية كما هو موضح في المصفوفة التالية :

جدول (١٨)

معاملات الاتساقات البينية للذكاءات المتعددة (ن = ٧٠)

الذكاءات	اللفوى	المنطقي - الرياضي	المكتبي	الجسمي - الحركي	الموسيقى	الاجتماعي	الشخصي
اللفوى	-						
المنطقي-الرياضي	٠,١٢١						
المكتبي	٠,١٧٨	٠,٤٨٠ ..					
الجسمي-الحركي	٠,١٤٣	٠,٢٠٥	٠,٢٥٤				
الموسيقى	٠,٠٩٧	٠,١٨٢	٠,٢٧٥	٠,٤٧٠ ..			
الاجتماعي	٠,٣٠٠	٠,١٠٧	٠,١٤٧	٠,٢٥٢	٠,١٧٢		
الشخصي	٠,٤٥٨ ..	٠,١١٥	٠,١٩٨	٠,١٨٩	٠,١٦٦	٠,٥٢٠ ..	
الطبيعي	٠,٠٧٦	٠,١٦٨	٠,٢٦٥	٠,١٢٨	٠,١٤٥	٠,٢٠١	٠,٢٠٦

** دالة عند ٠,٠١

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من المصفوفة السابقة أن بعض قيم الاتساقات البينية للذكاءات المتعددة منخفضة وبعضها دالاً وبعضها الآخر غير دال ، وهذا يتفق مع نظرية جاردنر التي ترى أن الذكاءات الثمانية تعمل بصورة مستقلة نسبياً ، وترتبط فيما بينها ارتباطاً منخفضاً . أما الذكاءات المرتبطة ارتباطاً دالاً فقد أطلق عليها جاردنر القدرات المتوائمة Twin abilities .

ب - صدق القائمة :

صدق تمييز مفردات القائمة :

تم أخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية محكاً للحكم على صدق مفرداته ، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب مرتفعي الذكاء وتمثل مجموعة أدنى ٢٧ % من الدرجات الطلاب منخفضي الذكاء ، وكان عدد كل منها ١٩ طالباً وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل مفردة من مفردات كل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية ، وتم استخدام النسبة الحرجة في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات تمييز المفردات بين الطلاب مرتفعي الذكاء والطلاب منخفضي الذكاء كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١٩)
معاملات تمييز مفردات الذكوات المتعددة (القائمة)

الطبيعي	الشفصى		الاجتماعى		الموسيقى		الجسمى		المكانى		المنطقى		النورى	
	٥	٨	٧	٦	٤	٣	٢	١	٩	٨	٧	٦	٥	٤
٢٠٧,٧٠	٢٠٤,١٨	٢٠٢,١٧	٢٠٢,٤٠	٢٠٤,١٧	٢٠٢,٨٩	٢٠٣,٥٥	٢٠٢,٧٠	٢٠٢,٧٠	٢٠٣,٤٤	٢٠٢,٩٥	٢٠٢,٧٠	٢٠٢,٧٠	٢٠٢,٧٠	٢٠٢,٧٠
٢٠٢,٨٨	٢٠٣,١٣	٢٠٢,٤٥	٢٠٢,٢٥	٢٠٤,١١	٢٠٣,٤٤	٢٠٢,٩٥	٢٠٢,٦٥	٢٠٢,٦٥	٢٠٣,٤٤	٢٠٢,٩٥	٢٠٢,٦٥	٢٠٢,٦٥	٢٠٢,٦٥	٢٠٢,٦٥
٢٠٣,٥٠	٢٠٣,٢٢	٢٠٢,٥٣	٢٠٣,٢٢	٢٠٢,٤٨	٢٠٣,٢١	٢٠٢,٩٢	٢٠٢,٨٢	٢٠٢,٨٢	٢٠٣,٢١	٢٠٢,٩٢	٢٠٢,٨٢	٢٠٢,٨٢	٢٠٢,٨٢	٢٠٢,٨٢
٢٠٢,٤٥	٢٠٢,٩٨	٢٠٣,١٠	٢٠٢,٦٠	٢٠٢,٣٥	٢٠٢,٩٨	٢٠٢,٨٥	٢٠٢,٤٠	٢٠٢,٤٠	٢٠٢,٩٨	٢٠٢,٨٥	٢٠٢,٤٠	٢٠٢,٤٠	٢٠٢,٤٠	٢٠٢,٤٠
٢٠٣,١٧	٢٠٢,٧٥	٢٠٢,٧٧	٢٠٢,٧٢	٢٠٣,٠٧	٢٠٢,٥٢	٢٠٢,٥٠	٢٠٢,٧٨	٢٠٢,٧٨	٢٠٢,٥٢	٢٠٢,٥٠	٢٠٢,٧٨	٢٠٢,٧٨	٢٠٢,٧٨	٢٠٢,٧٨
٢٠٤,٠٨	٢٠٣,٣٨	٢٠٢,٨٢	٢٠٣,١٨	٢٠٤,٢٠	٢٠٤,٠٣	٢٠٣,٢٦	٢٠٣,٣٥	٢٠٣,٣٥	٢٠٤,٠٣	٢٠٣,٢٦	٢٠٣,٣٥	٢٠٣,٣٥	٢٠٣,٣٥	٢٠٣,٣٥
٢٠٢,٣٠	٢٠٣,٢٦	٢٠٢,٦٨	٢٠٣,٣٥	٢٠٢,٧٠	٢٠٣,٩٠	٢٠٢,٨٧	٢٠٢,٩١	٢٠٢,٩١	٢٠٣,٩٠	٢٠٢,٨٧	٢٠٢,٩١	٢٠٢,٩١	٢٠٢,٩١	٢٠٢,٩١
٢٠٣,٣٠	٢٠٢,٩٠	٢٠٣,١٦	٢٠٤,٠٧	٢٠٢,٧٣	٢٠٤,٢٢	٢٠٣,٢٧	٢٠٣,١٢	٢٠٣,١٢	٢٠٤,٢٢	٢٠٣,٢٧	٢٠٣,١٢	٢٠٣,١٢	٢٠٣,١٢	٢٠٣,١٢
٢٠٢,٧٠	٢٠٢,٥١	٢٠٤,٠١	٢٠٢,١٨	٢٠٢,٥٥	٢٠٣,٦٠	٢٠٤,١٨	٢٠٣,٢٨	٢٠٣,٢٨	٢٠٣,٦٠	٢٠٤,١٨	٢٠٣,٢٨	٢٠٣,٢٨	٢٠٣,٢٨	٢٠٣,٢٨
٢٠٢,٦١	٢٠٣,٢٠	٢٠٢,٨٠	٢٠٢,٤٥	٢٠٣,١٦	٢٠٢,٤٩	٢٠٣,١٠	٢٠٣,١٥	٢٠٣,١٥	٢٠٢,٤٩	٢٠٣,١٠	٢٠٣,١٥	٢٠٣,١٥	٢٠٣,١٥	٢٠٣,١٥

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح مما سبق أن جميع مفردات الذكاءات الثمانية تميز تمييزاً واضحاً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في كل نوع من أنواع الذكاءات ، وهذا يدل على صدق المفردات في قياس ما وضعت لقياسه . وبذلك فإن قائمة الذكاءات المتعددة تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية في البيئة العربية ، مما يؤكد صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية .

٣- اختبار وليامز للتفكير الابتكاري : (تفنين : أحمد إبراهيم قنديل ١٩٩٠)

يقيس هذا الاختبار كل من القدرات اللفظية الخاصة بالنصف الأيسر من المخ Left Brain ، وغير اللفظية الخاصة بالنصف الأيمن للمخ Right Brain ، التي تعد قدرات إسقاطية فبواسطة هذا الاختبار يمكن الحصول على أربع درجات تخص مكونات التفكير التباعدى المشتقة من دراسات " جيلفورد " المكثفة على العقل البشرى وهى : الطلاقة ، والمرونة والأصالة والتحسين أو التطوير Elaboration (سبق تعريف هذه القدرات) ، ولأن هذه المكونات تتضمن عمليات تفكير عقلى ، فإنها ذات طبيعة معرفية ، وهى التى يسميها جيلفورد " التحويلات التباعدية الشكلية ، وبنفس الاختبار نحصل على درجة للعنوان (عنوان الصورة التى يرسمها الممتحن) الذى يتطلب المهارات اللفظية التى يسميها " جيلفورد " التحويلات التباعدية اللغوية ، أى أن هذا الاختبار يتميز بأنه يقيس إنتاج النصفين الكرويين لالمخ فى آن واحد . وأقصى درجة على الاختبار = ١٢ (طلاقة) + ١١ (مرونة) + ٣٦ (أصالة) + ٣٦ (تحسين أو تطوير) + ٣٦ (عنوان : ابتكار لفظى) = ١٣١ درجة .

ولمزيد من التفاصيل عن الاختبار يمكن الرجوع إلى معد الاختبار .

أ - ثبات الاختبار في الدراسة الحالية :

(١) طريقة إعادة الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على ٥٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية وتم إعادة التطبيق بعد ٢١ يوماً من إجراء التطبيق الأول ، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الثبات) بين درجات الطلاب في التطبيقين كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٢٠)

معاملات ثبات اختبار التفكير الابتكاري بطريقة إعادة الاختبار (ن = ٥٠)

أبعاد الاختبار	معامل الثبات	الدلالة	أبعاد الاختبار	معامل الثبات	الدلالة
طلاقة	٠,٧٥	٠,٠١	تحسين (تطوير)	٠,٦٥	٠,٠١
مرونة	٠,٧٢	٠,٠١	ابتكار لفظي (عنوان)	٠,٦٣	٠,٠١
أصالة	٠,٧٦	٠,٠١	الدرجة الكلية للاختبار	٠,٨٦	٠,٠١

(٢) ثبات الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات اتساقات درجات أبعاد الاختبار (طلاقة ، مرونة ، أصالة ، تحسين ، ابتكار لفظي) بالدرجة الكلية للاختبار (مجموع درجات أبعاده السابقة) بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاختبار ، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢١)

معاملات ثبات (اتساقات) أبعاد اختبار التفكير الابتكاري
بالدرجة الكلية للاختبار (ن = ٥٠)

أبعاد الاختبار	معامل الثبات	الدلالة
طلاقة	٠,٧٠	٠,٠١
مرونة	٠,٦٧	٠,٠١
أصالة	٠,٧٠	٠,٠١
تحسين (تطوير)	٠,٦٢	٠,٠١
ابتكار لفظي (عنوان)	٠,٦٠	٠,٠١

ب- صدق الاختبار في الدراسة الحالية (الصدق المرتبط بالمدك) :
تم تطبيق اختبار " إبراهيم " للتفكير الابتكاري (تقنين : مجدى حبيب ،
١٩٩٠) على الطلاب الذين طبق عليهم اختبار وليامز للتفكير الابتكاري
(٥٠ طالباً وطالبة) ، وبعد تقدير الدرجات تم حساب معامل الارتباط
بين درجات الطلاب الكلية على الاختبارين فكان مساوياً ٠,٧٨ وهو دال
عند مستوى ٠,٠١ . أى أن اختبار وليامز للتفكير الابتكاري
يتمتع بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة ، مما يؤكد صلاحية استخدامه
في الدراسة الحالية .

٤- اختبار التفكير الناقد :

(تقنين : جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام ، ١٩٧٦)
هذا الاختبار وضعه في الأصل " جودون واطسون " ؛ " إدوارد جليسر "
ليزود المبحوث بعينة من المشكلات والمواقف التي تتطلب استخدام وتطبيق
القدرات المهمة المتضمنة في التفكير الناقد ، ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس
عدة عوامل مهمة داخلية في القدرة ، وعناصر الاختبار واقعية إذ تتضمن

مشكلات وقضايا وحجج وتفسير لبيانات متشابهة لتلك التي يمكن أن يقابلها المبحوث في حياته اليومية خلال عمله أو خلال قراءته للصحف ، أو مماثلة لما يسمعه في الخطب وما يسهم به في مناقشة القضايا والمسائل المختلفة . ويتضمن الاختبار ٩٩ عنصراً موزعة على خمسة اختبارات فرعية هي : الاستنتاج (٢٠ عنصراً) ، معرفة المسلمات أو الافتراضات (١٦ عنصراً) الاستنباط (٢٥ عنصراً) ، التفسير (٢٤ عنصراً) ، تقويم الحجج (١٤ عنصراً) . وتغطي كل إجابة صحيحة درجة واحدة والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع التفكير الناقد . ولمزيد من التفاصيل عن الاختبار يمكن الرجوع إلى معدى الاختبار .

وفي دراسة سابقة للباحث الحالي (١٩٩٤) توصل باستخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون وعلى عينة بلغ قوامها ١٥٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا بالفرقة الثالثة والرابعة إلى أن معامل ثبات هذا الاختبار مساوياً ٠,٨٩ ، وهو دال عند مستوى ٠,٠١ وكانت معاملات ثبات مكوناته (الاستنتاج ، معرفة المسلمات أو الافتراضات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج) باستخدام معامل الفا (α) كرونباك مساوية ٠,٨٦ ، ٠,٨٩ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٢ على الترتيب ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ . وكان معامل صدقه (معامل الارتباط الثنائي الأصيل) بين درجات أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات الكلية على الاختبار مساوياً ٠,٩١ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

وتوصل ياسر حفنى (٢٠٠٢ ، ص ص ٣١٢-٣١٤) باستخدام طريقة كيودر - ريتشاردسون - ٢٠ (ك - ر ٢٠) وعلى عينة قوامها ٧٠ طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية العلوم والطب البيطرى بقنا ، إلى

* أشرف الباحث الحالي على هذه الدراسة .

أن معامل ثبات هذا الاختبار مساوياً ٠,٧١ ، وكان معامل ثباته مساوياً ٠,٧٣ على عينة قوامها ٧٠ طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية وكلية الآداب بقنا (شعبة اللغة الإنجليزية) ، وكان معامل ارتباطه (معامل صدقه) باختبار "كورنيل" للتفكير الناقد الذى نقله للبيئة العربية محمود أبو زيد ١٩٨١ على العينة السابقة مساوياً ٠,٧٤ ، ٠,٧١ على الترتيب ، أى أن اختبار التفكير الناقد يتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى بيئة الدراسة الحالية .

٥ - مقياس التحليل الإكلينيكي (الجزء الأول)

(تقنين : محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عبا ، ١٩٩٨)

أعد هذا المقياس كاتل Cattell وزملائه Clinical Analysis Questionnaire (CAQ) ويحتوى الجزء الأول منه على ست عشرة سمة للشخصية تمثل السمات السوية وهى المتضمنة تقريباً فى اختبار PF 16 حيث يمثل هذا المقياس الصورة النهائية من هذا الاختبار ، ويتكون المقياس من ١٢٨ عبارة موزعة على السمات الفرعية الستة عشر (التآلف ، الذكاء ، الثبات الانفعالى ، السيطرة ، الاندفاعية ، الامتثال ، المغامرة ، الحساسية ، الارتياح ، التخيل ، الدهاء ، عدم الأمان ، الراديكالية ، كفاية الذات ، التنظيم الذاتى ، التوتر) توزيعاً عشوائياً بمعدل ٨ عبارات لكل سمة أمام كل عبارة ثلاث اختيارات يختار الفرد إحداها عند الإجابة عن كل عبارة. ولمزيد من التفاصيل عن هذا المقياس يمكن الرجوع إلى معدى المقياس .

وتوصل ياسر حفنى (٢٠٠٢ ، ص ص ٣٣٧-٣٣٨) إلى أن مقياس

التحليل الإكلينيكي (الجزء الأول) له معاملات ثبات وصدق مرتفعة على طلاب كلية التربية بقنا فتراوحت معاملات ثبات عوامل المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها ٣٠ طالباً وطالبة من طلاب شعبة الأحياء بالفرقة

الثالثة بين ٠,٥٦١ - ٠,٨٠٠ وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وحسب الباحث السابق معاملات الاتساق بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للسمة التي تنتمي إليها فكانت جميع معاملات الاتساق دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٠,٠١ . وهذا يؤكد ثبات وصدق المقياس في بيئة الدراسة الحالية .

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) :

- ١- تحليل التباين (٢×٢)
- ٢- اختبار "ت"
- ٣- معاملات الارتباط
- ٤- حجم التأثير

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " لا يختلف الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص (علمي ، أدبي) " . تم اختبار صحة الفرض السابق باستخدام تحليل التباين (٢×٢) وتم حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع معامل إيتا (رشدي فام منصور ، ١٩٩٧) كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين (٢×٢) وحجم التأثير (مربع معامل إيتا)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع معامل إيتا	حجم التأثير (١)
النوع (أ)	١	١٠٠٢,١١٤	١٠٠٢,١١٤	١,٦٣١	غير دالة	٠,٠١١	صغيراً
التخصص (ب)	١	٣٣٣,٥٥٣	٣٣٣,٥٥٣	٠,٥٤٣	غير دالة	٠,٠٠٤	صغيراً جداً
التفاعل (أ×ب)	١	٨,٦٧٧	٨,٦٧٧	٠,٠١٤	غير دالة	٠,٠٠٠١	لا يوجد
الخطأ	١٤٣	٨٧٨٥٠,٢٠٥	٦١٤,٣٣٧				
المجموع	١٤٦	٨٩١٩٤,٥٤٩					

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- ١- لا يختلف الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) مع وجود حجم تأثير صغير .
- ٢- لا يختلف الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة باختلاف تخصص الطلاب (علمي ، أدبي) مع وجود حجم تأثير صغير جداً .
- ٣- تفاعل النوع (أ) مع التخصص (ب) ليس له تأثير على الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة . ومما يدعم النتائج السابقة حجم التأثير في النتائج الثلاث كان إما صغيراً أو صغيراً جداً أو متلاشى ، علاوة على ذلك فإن نسبة التباين (التباين المفسر) في درجات الذكاء الوجداني (المتغير التابع) التي تعزى إلى النوع (المتغير المستقل)

(١) يكون مربع إيتا صغيراً إذا كانت قيمته = ٠,٠١ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته = ٠,٠٦ ، وكبيراً إذا كانت قيمته = ٠,١٤ (رشدي فام منصور ، ١٩٩٧ ، ص ٦٥) .

كانت مساوية ١% تقريباً ، وبالنسبة للتخصص كانت مساوية ٠,٤ %
وهي نسبة ضئيلة جداً .

ونخلص من ذلك أن كون الفرد ذكراً أم أنثى ، تخصصه علمي أو أدبي
لا يؤثر ذلك على ذكائه الوجداني . وبالتالي فإن الدراسة أثبتت صحة فرضها
الأول حيث لا يختلف الذكاء الوجداني باختلاف نوع وتخصص الطلاب .
وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " ليندلى " (Lindley,2001)
ودراسة نادية بنا ، أحمد الشافعي (٢٠٠٢) بأن الذكاء الوجداني لا يختلف
باختلاف نوع المبحوث (ذكور ، إناث) .

وتوصلت بعض الدراسات (Roberts & et al., 2002; Mayer & et al., 1999, 2000a)
إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء
الوجداني لصالح الإناث ، عندما يتم تقدير الذكاء الوجداني تقديراً ذاتياً ،
ولصالح الذكور عندما يتم تقديره بواسطة الخبراء ، وقد تتفق الدراسة الحالية
مع هذه الدراسات حيث كان متوسط درجات الطالبات (٨٢ طالبة)
مساوياً ٢٩١,٨٥ درجة ومتوسط درجات الطلبة (٦٥ طالباً) مساوياً
٢٨٩,٧٢ درجة بصرف النظر عن التخصص ، وبذلك نلاحظ تفوق الإناث على
الذكور في الذكاء الوجداني الذي تم تقديره في الدراسة الحالية تقديراً ذاتياً ، إلا
أن هذه الفروق لم تكن فروقاً جوهرية (غير دالة) ، كما أن حجم تأثيرها كان
صغيراً (٠,٠١) ونسبة تباينها المفسر (١ %) نسبة ضئيلة جداً .

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن الذكاء الوجداني لدى طلاب
عينة الدراسة لا يختلف باختلاف تخصص الطلاب (علمي ، أدبي) ،
ولا يوجد لدى الباحث الحالي أية دراسات أو معلومات تدعم أو تدحض
هذه النتيجة لذا يقترح إجراء دراسات أخرى في البيئة العربية تؤكد أو تدحض
هذه النتيجة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طلاب الجامعة وعلى وجه الخصوص طلاب الفرقة الرابعة أكثر وعياً باتفاعلاتهم ومشاعرهم ، لأنهم تفاعلوا مع العديد من المواقف داخل الجامعة ، وبالتالي فإنهم يستطيعون أن يعبروا عن انفعالاتهم ومشاعرهم ، ويستطيعون تحديد جوانب القوة والضعف في شخصياتهم وشخصيات الآخرين ويستطيعون التحكم في سلوكياتهم كما أن الأنشطة الطلابية بالجامعة (الاجتماعية ، الرياضية ، الثقافية ، الفنية) قد تنمي لدى الطلاب سمات : التعاون والتفاعل الاجتماعي والقيادة والتكيف والثقة بالنفس .

كما أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يطلبون من الطلاب إعداد بحوث وتقارير وهذه البحوث والتقارير ، قد تنمي لدى الطلاب الدافعية والمثابرة والتحمل والمسئولية والالتزام ، وبالتالي فقد لا يختلف الطلاب في الإكفاءات الشخصية والاجتماعية (الذكاء الوجداني) باختلاف تخصصاتهم .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم في كل من : الذكاءات المتعددة ؛ التفكير الابتكاري ؛ التفكير الناقد " . تم اختبار صحة الفرض السابق على النحو التالي :

١- تم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات الذكاء الوجداني (المتغير المستقل) لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم في المتغيرات التابعة (الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكاري ، التفكير الناقد) ، وتم حساب معامل التحديد $Coefficient\ of\ determination$ ومعامل الاغتراب ، للكشف عن التباين المشترك بين المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) والمتغيرات التابعة ، والكشف عن مدى اغتراب

المتغير المستقل عن المتغيرات التابعة كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢٣)

قيم معاملات الارتباط والتحديد والاعتراب بين الذكاء الوجداني (المتغير المستقل) والمتغيرات التابعة (الذكاءات المتعددة ، التفكير الابتكاري ، التفكير الناقد) لدى طلاب عينة الدراسة (١٤٧ طالباً وطالبة)

الذكاء الوجداني				المتغير المستقل المتغيرات التابعة
الاعتراب	معامل التحديد (١)	الدلالة	معامل الارتباط	
٠,٧٠٢	٠,٢٩٨	٠,٠٠١	٠,٥٤٦	الذكاء اللغوي
٠,٩٩٠	٠,٠١٠	غير دال	٠,١٠٢	الذكاء المنطقي- الرياضي
٠,٩٩٤	٠,٠٠٦	غير دال	٠,٠٧٨	الذكاء المكاني
٠,٩٨٩	٠,٠١١	غير دال	٠,١٠٦	الذكاء الجسمي - الحركي
٠,٩٩٨	٠,٠٠٢	غير دال	٠,٠٤٥	الذكاء الموسيقي
٠,٣٩٠	٠,٦١٠	٠,٠٠١	٠,٧٨٠	الذكاء الاجتماعي
٠,٣٣٠	٠,٦٧٠	٠,٠٠١	٠,٨٢٠	الذكاء الشخصي
٠,٩٨٣	٠,٠١٧	غير دال	٠,١٠١	الذكاء الطبيعي
٠,٥٠٠	٠,٥٠٠	٠,٠٠١	٠,٧٠٥	التفكير الابتكاري
٠,٦٢٠	٠,٣٨٠	٠,٠٠١	٠,٦١٢	التفكير الناقد

(١) أتخذ الباحث المحكات التالية في الحكم على قيمة العلاقة :

- ١- إذا كانت نسبة التباين المفسر بين المتغيرين $\leq 60\%$ دل ذلك على وجود علاقة قوية بين المتغير المستقل والمتغير التابع (تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع) .
- ٢- إذا كانت نسبة التباين المفسر $\leq 50\%$ ، $> 60\%$ دل ذلك على وجود علاقة متوسطة بين المتغيرين .
- ٣- إذا كانت نسبة التباين المفسر $> 50\%$ دل ذلك على وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرين .

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

أ - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ ، بين الذكاء الوجداني والذكاء اللغوي لدى طلاب عينة الدراسة ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠,٣٠ ، تقريباً ، وهذا يدل على أن ٣٠ % من التباين في درجات الذكاء اللغوي (المتغير التابع) تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني (المتغير المستقل) ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها (الاغتراب) بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني والذكاء اللغوي مساوية ٧٠ % تقريباً وهذا يدل على صغر جزء التباين الممكن تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني والذكاء اللغوي لدى طلاب عينة الدراسة .

ب - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من : الذكاء المنطقي - الرياضي ، الذكاء المكاني ، الذكاء الجسمي - الحركي ، الذكاء الموسيقي ، والذكاء الطبيعي وكانت قيم معاملات التحديد منخفضة جداً وهذا يدل على صغر النسبة بين التباين الكلي لأحد المتغيرين والجزء من هذا التباين الذي يمكن التنبؤ به باستخدام المتغير الآخر ، بينما يشير ارتفاع قيم معاملات الاغتراب إلى زيادة نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاءات السابقة وقد أشار " فؤاد أبو حطب ، أمل صادق " (١٩٩١ ، ص ٣٥٨) إلى " أن معامل الارتباط غير الدال يعد صفراً ، ويعامل في تفسير النتائج على هذا الأساس " .

ج - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٦١ ، وهذا يدل على أن ٦١ % من التباين في درجات الذكاء الاجتماعي تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني

وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي مساوية ٣٩ % وهذا يدل على وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي لدى طلاب عينة الدراسة .

د - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٦٧ ، وهذا يدل على أن ٦٧ % من التباين في درجات الذكاء الشخصي تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي مساوية ٣٣ % ، وهذا يدل على وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي لدى طلاب عينة الدراسة .

هـ - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٠ ، وهذا يدل على أن ٥٠ % من التباين في درجات التفكير الابتكاري تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري مساوية ٥٠ % ، وهذا يدل على وجود علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري لدى طلاب عينة الدراسة .

و - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٨ ، وهذا يدل على أن ٣٨ % من التباين في درجات التفكير الناقد تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني

وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد مساوية ٦٢ % ، وهذا يدل على وجود علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى طلاب عينة الدراسة .

٢- لما كانت القيمة المرتفعة أو المنخفضة لمعامل الارتباط تشير إلى درجة العلاقة وليس إلى تفسير هذه العلاقة ، لذا تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المتغيرات التابعة (الذكاءات الثمانية ، التفكير الابتكاري ، التفكير الناقد) لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني (أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات الكلية على مقياس الذكاء الوجداني) حتى يمكن تفسير علاقة الذكاء الوجداني بالمتغيرات التابعة .

جدول (٢٤)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في المتغيرات التابعة

الدالة	ت	ن	الطلاب مرتفعوا الذكاء الوجداني			الطلاب منخفضوا الذكاء الوجداني			المتغير المستقل
			ع	م	ن	ع	م	ن	
٠,٠٠١	٥,٨٩٠	٨١	٣,٢٥٤	٢٦,٩٠٢	٤١	٥,٤٥٦	٣٢,٧٨٦	٤٢	الذكاء اللفوي
غير دالة	٠,٩٢٢	٨١	٧,٦٣٥	٣١,٧٨١	٤١	٧,٥٥٤	٣٣,٣٣٣	٤٢	الذكاء المنطقي- الرياضي
غير دالة	٠,٧٠٠	٨١	٥,٤٩٢	٣٠,١٩٥	٤١	٦,٠٧٦	٣١,٠٩٥	٤٢	الذكاء المكاني
غير دالة	٠,٩٧٢	٨١	٥,٤٥٠	٣٢,٤٣٩	٤١	٧,٧٠٩	٣٣,٨٨١	٤٢	الذكاء الجسمي-حركي
غير دالة	٠,٤١٧	٨١	٧,٥٤٦	٣٠,٢٤٤	٤١	٦,١٧٠	٣٠,٨٨١	٤٢	الذكاء الموسيقي
٠,٠٠١	١١,٤٢٦	٨١	٥,٥٣٩	٢٥,٠٩٨	٤١	٥,٥٤٦	٣٩,١٤٣	٤٢	الذكاء الاجتماعي
٠,٠٠١	١٣,١٥٨	٨١	٣,٦٤٧	٢٨,٥٨٥	٤١	٤,١٩٣	٤٠,٠٥٧	٤٢	الذكاء الشخصي
غير دالة	٠,٩٥٠	٨١	٦,٥٠٠	٣٢,٩٥٠	٤١	٥,٩٤٧	٣٤,٢٦٢	٤٢	الذكاء الطبيعي
٠,٠٠١	٩,٢٣٩	٨١	١٠,٧٩٠	٧٠,٤٥٠	٤١	١٧,٤٤١	١٠٠,٥٠٠	٤٢	التفكير الابتكاري
٠,٠٠١	٧,٠٧٢	٨١	١٠,١٢٠	٧٠,٣١٧	٤١	٩,٢٣٠	٧٥,٥٠٠	٤٢	التفكير الناقد

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

أ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات الذكاء اللفوى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكاءات (المنطقى - الرياضى ، المكاتبى ، الجسمى - الحركى ، الموسيقى ، الطبيعى) لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

ج - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات الذكاء الاجتماعى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

د - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات الذكاء الشخصى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

هـ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات التفكير الابتكارى لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

و - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطى درجات التفكير الناقد لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى .

مناقشة النتائج :

يمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللفوى فى ضوء أن الذكاء الوجدانى ، يتضمن معرفة وفهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين وأسبابها وتسميتها والقدرة على التمييز بينها وتفسير معانيها ودلالاتها ، وهذا يتطلب من الفرد حصيلة مفردات أو ذكاء لفظياً ، كما

أن الذكاء الوجدانى يتضمن مهارات اجتماعية ، وهذه المهارات تتطلب من الفرد قدرة لفظية تساعده على التفاعل الاجتماعى مع الآخرين وإدارة المناقشات الاجتماعية وأداء الأدوار القيادية بنجاح ، كما تساعده على المبادرة فى التحدث لتقوية روابط الاتصال بأفراد الجماعة ، وتساعده على التأثير فى الآخرين باستخدام مهارتى الإقناع والتفاوض .

أثبتت الدراسة الحالية (عند حساب معاملات الارتباط البيئية للذكاءات المتعددة جدول ١٨) وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء اللغوى وكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى اللذان يشكلان الذكاء الوجدانى .

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التى توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء اللفظى (اللغوى) (Mayer & et al., 1999, Ashton & et al., 2000, Mayer, 2001) .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجدانى والذكاء المنطقى - الرياضى لدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الذكاء الوجدانى يعنى قدرة الفرد على التعامل مع الجوانب الشخصية والاجتماعية بينما الذكاء المنطقى - الرياضى يعنى قدرة الفرد على التعامل مع القضايا والموضوعات التى تتطلب معالجة ذهنية (المجردات) مثل الاستدلال وإدراك المتشابهات والرموز والعلاقات والأرقام والشفرات والمعالجات الحسابية وغيرها ، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً فى ضوء ما أثبتته الدراسة الحالية (جدول ١٨) بأنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء المنطقى - الرياضى وكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى اللذان يشكلان الذكاء الوجدانى .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " أشتون " وآخرين (Ashton & et al., 2000) السى أظهرت أن الافتتاح العقلى (الافتتاح على الخبرة) وهو أحد مكونات الذكاء الوجدانى يرتبط ارتباطاً دالاً مع مقاييس الذكاء المتشكلى (الجانب اللفظى من الذكاء) ، بينما لا يرتبط ارتباطاً دالاً

بالذكاء المرن (الجانب التجريدى من الذكاء) . وتتفق أيضاً مع دراسة " نادية بنا ، أحمد الشافعى " (٢٠٠٢) التى أظهرت أن الذكاء الفعال (الذكاء الوجدانى) لا يرتبط ارتباطاً دالاً بالذكاء التجريدى (المنطقى - الرياضى) .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء المكائى لدى طلاب عينة الدراسة الحالية فى ضوء أن الذكاء المكائى لا يميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الذكاء الوجدانى وهذا يدل على أن كل من الذكاء الوجدانى والذكاء المكائى يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما نظراً لأن الذكاء الوجدانى يختص بالتفكير فى الانفعالات والعواطف والمشاعر وحساسية الفرد فى اكتشاف انفعالاته وانفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة ، بينما الذكاء المكائى يختص بالتفكير فى حركة ومواضع الأجسام فى الفراغ وإدراك المعلومات البصرية والمكانية ، وقد أثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء المكائى لا يرتبط ارتباطاً دالاً بكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى اللذان يتكون منهما الذكاء الوجدانى . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " ماير " وآخرين (Mayer & et al., 2000a) التى أثبتت أن الذكاء الوجدانى لا يرتبط ارتباطاً دالاً بالذكاء المكائى .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء الجسمى - حركى لدى طلاب عينة الدراسة ، فى ضوء أن الذكاء الجسمى - حركى لا يميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الذكاء الوجدانى ، وهذا يدل على أن كلا منهما يعمل مستقلاً عن الآخر نظراً لأن الذكاء الجسمى - حركى يعنى قدرة الفرد على استخدام مهاراته الجسمية فى التعبير عن آرائه وأفكاره أمام الآخرين ، بينما الذكاء الوجدانى يعنى قدرة الفرد على إدراك وتقدير ذاته ، ومدى وعيه بها وقدرته على تنظيمها وإدارتها أثناء تفاعله مع الآخرين ، وقدرته على اكتشاف انفعالاتهم ، وعلى الرغم من ذلك فقد أثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء الجسمى - حركى

يرتبط ارتباطاً دالاً بالذكاء الاجتماعي ، ولا يرتبط بالذكاء الشخصي وقد تكون هذه النتيجة منطقية لأن الذكاء الجسمي - الحركي يعبر عن نفسه في المواقف الاجتماعية مثل الراقصة التي ترقص في وجود حشد من الناس .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والذكاء الموسيقي لدى طلاب عينة الدراسة في ضوء أن الذكاء الموسيقي لا يتوقف على كون الفرد مرتفعاً أو منخفضاً في الذكاء الوجداني ، فقد يكون الفرد مرتفعاً في الذكاء الوجداني إلا أنه لا يتصف بالقدرة الموسيقية والعكس بالعكس صحيح ، فقد يكون الفرد منخفضاً في الذكاء الوجداني ويتصف بالقدرة الموسيقية ، أي أن الذكاء الوجداني والذكاء الموسيقي يعملان بصورة مستقلة نظراً لأن كل منهما يقيس شيئاً مختلفاً عما يقيسه الآخر ، فالذكاء الوجداني خاص بالانفعالات ومعالجتها وتنظيمها ودافعية الفرد وقدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين ، بينما الذكاء الموسيقي خاص بقدرة الفرد على التعامل مع الآلات الموسيقية والألحان واكتشاف النغم والإيقاع الموسيقي .

وأثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء الموسيقي لا يرتبط ارتباطاً دالاً بكل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي اللذان يشكلان الذكاء الوجداني .

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء في العلاقات مع الأشخاص (الذكاء الاجتماعي) والذكاء الشخصي لدى طلاب عينة الدراسة الحالية في ضوء تعريف الذكاء الوجداني (الإطار النظري للدراسة الحالية) الذي تم قياسه في ضوء نموذج " جولمان " للذكاء الوجداني عام ١٩٩٨ الذي تضمن الكفاءة الاجتماعية (التعاطف ، المهارات الاجتماعية) التي تمثل الذكاء في العلاقات مع الأشخاص Interpersonal ، والكفاءة الشخصية (الوعي الذاتي ، تنظيم الذات ، الدافعية الذاتية) التي تمثل الذكاء الشخصي Intrapersonal . وبالتالي فإن

الدراسة الحالية تتفق مع جميع الباحثين المهتمين بدراسة الذكاء الوجداني الذين اتخذوا من الذكاء فى العلاقات بين الأشخاص والذكاء الشخصى أساساً لدراسة الذكاء الوجداني

(Gardner, 1983; Salovey & Mayer, 1990; Bar-On, 1996; Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Higgs, 1999; Foote, 2001; Bouery & Miller, 2001)

فقد تضمن اختبار " بارون " Bar-On EQ-I الذى نشر عام ١٩٩٦ بعدين أساسيين هما : الكفاءة بين الشخص والغير Interpersonal والكفاءة الشخصية الداخلية Intrapersonal (In: Mayer&Salovey, 1997) . وتضمن نموذج " سالوفى وماير " (Salovey & Mayer, 1990) للذكاء الوجداني الذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى . بينما تضمن نموذجها عام ١٩٩٧ الذكاء الشخصى الذى يتضمن فى طياته الذكاء الاجتماعى ، فقد ذكر " ماير " وآخرون (Mayer & et al., 1999) أن مفهوم الذكاء الوجداني أكثر اتساعاً من الذكاء الاجتماعى ، لأنه لا يتضمن فقط إصدار الانفعالات اللازمة للعلاقات الانفعالية ، ولكن يتضمن أيضاً إصدار الانفعالات الداخلية والمهمة للترقى الشخصى ، حيث أنه أكثر تركيزاً من الذكاء الاجتماعى فى اهتمامه بالنواحي الوجدانية والتى تظهر فى المشكلات الاجتماعية والشخصية .

ويذكر " فوت " (Foote, 2001) أن الذكاء الوجداني يتكون من مكونين أحدهما الذكاء الشخصى والآخر الذكاء بين الأشخاص ، فالذكاء الشخصى يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التى تواجهنا ومشاعرنا ، بينما الذكاء بين الأشخاص يجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر .

ويذكر " بويورى وميلر " (ourey & Miller, 2001) أن الوعى بالذات هو أحد المكونات المهمة فى الذكاء الوجدانى ، لأنه يعمل على تحسين أنفسنا وإرادتنا خاصة وقت الأزمات .

وأثبتت دراسة " ماير " (Mayer, 2001) أن الأفراد مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالأفراد منخفضى الذكاء الوجدانى ، كانوا أكثر قدرة على معرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين فى المواقف الاجتماعية المختلفة وأكثر قدرة على تحمل الضغوط من الآخرين .

بينما تعارضت الدراسة الحالية مع دراسة (Woitaszewski., 2001) التى أثبتت أن الذكاء الوجدانى لا يسهم إسهاماً دالاً فى النجاحات الاجتماعية لدى الأفراد المراهقين المتفوقين ، وقد يرجع ذلك إلى أن الأفراد المتفوقين أكثر توجهاً نحو تحقيق الإنجازات الأكاديمية عن النجاحات الاجتماعية .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء الطبيعى لدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الذكاء الطبيعى لا يميز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الذكاء الوجدانى ، وهذا يدل على أن الذكاء الطبيعى قد يعمل بصورة مستقلة عن الذكاء الوجدانى ، فالذكاء الطبيعى خاص بمعرفة الفرد بالبيئة المحيطة به وما بها من أشياء حية وجمادات ، بينما الذكاء الوجدانى خاص بانفعالات الفرد الداخلية وانفعالاته مع الآخرين .

وقد أثبتت الدراسة الحالية (جدول ١٨) أن الذكاء الطبيعى لا يرتبط ارتباطاً دالاً بكل من الذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى ، اللذان يتكون منهما الذكاء الوجدانى .

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى لدى طلاب عينة الدراسة فى ضوء أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يستميزون بكفاءات شخصية واجتماعية منها : النضج الانفعالى (الاستقلالية ،

الواقعية ، التعاطف ، الوعي بالذات ، وتقدير الذات) ، الدافعية العامة والدافع للإجاز ، القيادة ، تحمل المسؤولية ، تقبل الذات ، الاتزان الانفعالي ، الثقة بالنفس ، الاجتماعية والحساسية الاجتماعية ، الانبساط ، التوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي ومرونة الذات ، التجديد ، التجريب ، توليد الانفعالات التي تسهل عملية التفكير ، ربط الانفعالات بالتفكير ، التوكيدية ، الانفتاح على الخبرة ، التعاون ، السيطرة . وغيرها من الكفاءات التي يقيسها مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ، وقد ترتبط هذه الكفاءات ارتباطاً موجباً بالتفكير الابتكاري ، فقد أظهرت دراسة " لاندايو - ويسلر " (Landau & Weissler, 1998) وجود علاقة دالة بين النضج الانفعالي والابتكارية ، كما أظهرت دراسة " باتشتيني " (Batastini,2001) وجود علاقة موجبة قوية (٠,٨٢) دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري وأيضاً علاقة موجبة (٠,٥٥) دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الابتكارية والقيادة .

ويذكر " عبد الستار إبراهيم " (١٩٨٧ ، ص ٢٦١) أن المبتكرين يتميزون بالثقة بالنفس والاستقلالية في الحكم ، الانطلاق في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ، أكثر انفتاحاً على الخبرة وأكثر رغبة في تحقيق الذات وأكثر ميلاً للتعبير عن النفس والتلقائية في التصرف .

وأظهرت دراسة " ممدوح الكنانى " (١٩٧٩) وجود علاقة دالة بين سمات : الاجتماعية ، السيطرة ، الاتزان الانفعالي ، تحمل المسؤولية ، تقبل الذات والتفكير الابتكاري .

وأظهرت دراسة " مجدى حبيب " (١٩٨١) وجود علاقة بين سمات : الانبساط ، المرونة ، الثقة بالنفس ، والتفكير الابتكاري . كما أظهرت دراسة " نادر قاسم " (١٩٨٥) وجود علاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتفكير الابتكاري . وأظهرت أيضاً دراسة " عبد الله عيسى " (٢٠٠٠) وجود

علاقة بين سمات القيادة ، الاجتماعية والتفكير الابتكاري . وأظهرت أيضاً دراسة " إبراهيم الشافعي ، عبد الحميد عبد العظيم " (٢٠٠٠) وجود علاقة بين الدافعية للإجاز والتفكير الابتكاري . وقد ذكر " رشدي منصور وآخرون " (٢٠٠١ ، ص ١٨-١٩) أن الحالة النفسية والمزاجية الجيدة المصاحبة للتفاؤل تحرر التفكير من النظرة الأحادية والتفكير الجامد ، وتجعل التفكير أكثر مرونة ، ومن ثم تتعدد الخيارات أمام الشخص عند النظر إلى قضية أو مشكلة ، وبالتالي يرجح أن يهتدى إلى الحل المناسب أو الإبداعي .

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ ، بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى الطلاب عينة الدراسة في ضوء علاقة التفكير بالعاطفة (الانفعال) ، فالتفكير يحدد درجة العاطفة عند الفرد ، بينما التفكير الناقد يخلق سمة الارتباط بين الذكاء والعواطف لدى الشخص الذكي وجدائياً ، أي أن التفكير الناقد هو الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها استحضار الذكاء مع الحياة الوجدانية وهو يمدنا بالأنشطة العقلية التي يمكن من خلالها فهم المواقف المختلفة ، وكيفية استخدام هذه الأنشطة في السيطرة على ما نشعر ونحس ونرغب ونفعل ، وهو يمدنا بما يجب أن نفعله في المواقف المختلفة التي نمر بها ، ويساعدنا على الاستفادة من الخبرات الجديدة خلال مراحل التقويم الذاتي ، ويساعدنا على تكوين الأفكار الصحيحة والأحكام الجيدة ، وكل ذلك يساعد على توفير الحياة الوجدانية السليمة (Elder, 1997) .

وتوصل " فاروق عثمان " (١٩٩٢) أثناء إعداداه لقائمة سمات الشخصية الناقدة إلى مجموعة من السمات من بينها : سمات خاصة بالناحية الوجدانية (القدرة على التكيف ، النشاط والفاعلية ، الثقة بالنفس ، درجة عالية من الاتزان الانفعالي ، الميل إلى تقبل آراء الآخرين ، التوكيدية ، الميل إلى الموضوعات التي يتم فيها التناقش مع الآخرين) ، وسمات خاصة بالناحية

المعرفية (القدرة على التحدى ، القدرة على المخاطر المدروسة ، فهم الأهداف المستقبلية ، المرونة العقلية ، الرغبة فى التفريق الأكاديمى ، القدرة على تمحيص الأفكار ، القدرة على تحمل الغموض وغيرها) ، وهذه السمات متضمنة ضمن الكفاءات الشخصية والاجتماعية التى يتكون منها مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية والتى تميز بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

فالتفكير الناقد هو الذى يوجهنا نحو التقدير الوجدانى للمواقف المختلفة فالفرد الذكى وجدانياً لديه القدرة على تقييم ذاته واكتشاف نقاط القوة والضعف فيها ، والقدرة على التحكم فى تصرفاته والقدرة على ربط مشاعره بتفكيره ، والقدرة على إصدار الأحكام تجاه المواقف التى تواجهه ، ولديه وعى كاف بما يقوم به من أعمال أو سلوكيات يومية ، ولديه القدرة على اختبار الواقع والتفسير والنقد والتحليل .

فالعقل الإنسانى يقوم بأداء ثلاث وظائف رئيسية هى الأفكار والرغبات والمشاعر ، فالسناحية المعرفية من العقل تتضمن الأنشطة العقلية التى ترتبط بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتداخل والافتراضات والتساؤلات والتفويم ، بينما السناحية الوجدانية هى المحرك الداخلى الذى يوضح لنا كيفية التصرف فى أى موقف يواجهنا ، أى المؤشر الذى يوضح لنا ما إذا كنا نتصرف جيداً أم لا ، أما الدافعية فهى المحرك الداخلى للعقل ، والذى يدفعنا إلى تحقيق عمل ما أو الأحجام عن أداء شيئاً ما ، فهى العامل الفعال وراء تحديد نوع السلوك أو حتى الفشل فى أداء السلوك الذى يجب أن نسلكه تجاه موقف ما (Elder, 1997) .

وتتفق الدراسة الحالية فى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والتفكير (الابتكارى ، الناقد) مع الأطر النظرية والدراسات التى فسرت علاقة الوجدان Emotion بالمعرفة Cognition ، التى أشارت إلى

أن المشاعر والانفعالات ضرورية للتفكير . وأن التفكير مهم لـمشاعر
والانفعالات ، وأن القلب يعمل بجوار العقل
(Golemon, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Elder, 1997;
Planalp & Fitness, 1999)

وتتعرض نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ميورنيسك
(Murensk,2000) بأنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير
الناقد ، على الرغم من اتفاق الدراستين في الأدوات المستخدمة : مقياس
جلاسر - واطسون للتفكير الناقد ، وقائمة جولمان (EC-I) للذكاء الوجداني
بينما اختلفت الدراستين في العينة ، حيث كانت العينة في الدراسة الثانية من
مدراء الإدارات العليا ، بينما كانت عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة .
ويرى الباحث الحالي أن علاقة الذكاء الوجداني بالتفكير الناقد تحتاج إلى
إجراء مزيد من الدراسات في البيئة العربية لتأكيد أو دحض نتيجة الدراسة
الحالية .

ونخلص من نتائج هذا الفرض بأن الذكاء الوجداني مستقل جزئياً عن
المجال المعرفي من شخصية الفرد ، لأنه غير مرتبط بالذكاءات المعرفية
التي تتطلب معالجة القضايا والموضوعات معالجة ذهنية (عقلية)
كما أن ارتباطه بالتفكير (الابتكاري ، الناقد) ارتباطاً متوسطاً أو ضعيفاً بينما
ارتبط الذكاء الوجداني ارتباطاً قوياً بالذكاءات غير المعرفية (الذكاء الشخصي
الداخلي intrapersonal ، الذكاء الاجتماعي interpersonal) ، وهذا يدل
على أن الذكاء الوجداني لا يقع داخل نطاق المجال المعرفي من الشخصية .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات
الذكاء الوجداني لدى طلاب عينة الدراسة ودرجاتهم في كل سمة من سمات
الشخصية الستة عشر (16 PF) " .

تم اختبار صحة الفرض السابق بنفس الطريقة التي أتبعته في اختبار صحة الفرض الثاني كما هو موضح بالجدولين التاليين :

جدول (٢٥)

قيم معاملات الارتباط والتحديد والاعتراب بين الذكاء الوجداني (المتغير المستقل) والمتغيرات التابعة (16 PF) لدى طلاب عينة الدراسة (١٤٧ طالباً وطالبة)

الذكاء الوجداني				المتغير المستقل
الاختراب	معامل التحديد	الدلالة	معامل الارتباط	المتغيرات التابعة
٠,٤٩٣	٠,٥٠٧	٠,٠٠١	٠,٧١٢	التآلف (الدفاء)
٠,٩٨٣	٠,٠١٧	غير دال	٠,١٣٠	الذكاء
٠,٤٩٠	٠,٥١٠	٠,٠٠١	٠,٧١٤	الثبات الانفعالي
٠,٦٠٠	٠,٤٠٠	٠,٠٠١	٠,٦٣٢	السيطرة
٠,٦٣٠	٠,٣٧٠	٠,٠٠١	٠,٦٠٨	الاندفاعية (الحماس)
٠,٧٧٢	٠,٢٢٨	٠,٠٠١	٠,٤٧٨-	الامتثال (الانسجام)
٠,٤٩٤	٠,٥٠٦	٠,٠٠١	٠,٧١١	المغامرة (الجرأة)
٠,٦٢١	٠,٣٧٩	٠,٠٠١	٠,٦١٦	الحساسية
٠,٧٠٠	٠,٣٠٠	٠,٠٠١	٠,٥٤٨-	الارتياب
٠,٧٦٠	٠,٢٤٠	٠,٠٠١	٠,٤٩٠	التخيل
٠,٨٢٠	٠,١٨٠	٠,٠٠١	٠,٤٢٤	الدهاء (الحنكة)
٠,٤٥٨	٠,٥٤٢	٠,٠٠١	٠,٧٣٦-	عدم الأمان / الطمأنينة
٠,٦٥٠	٠,٣٥٠٠	٠,٠٠١	٠,٥٩٢	الراديكالية
٠,٧٠٠	٠,٣٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٥٤٨	كفاية الذات
٠,٤٢٢	٠,٥٧٨	٠,٠٠١	٠,٧٦٠	التنظيم الذاتي
٠,٤٣٠	٠,٥٧٠	٠,٠٠١	٠,٧٥٥-	التوتر

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- ١- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة التآلف (الدفاء) لدى طلاب عينة الدراسة ، وكان معامل التحديد مساوياً ٠,٥٠٧ ، وهذا يدل على أن ٥١ % تقريباً من

التباين في درجات سمة التآلف (المتغير التابع) تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني (المتغير المستقل) ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها (الاغتراب) بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني وسمة التآلف مساوية ٤٩ % تقريباً ؛ وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجداني وسمة التآلف لدى طلاب عينة الدراسة .

٢- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وسمة الذكاء لدى طلاب عينة الدراسة فقد كان معامل التحديد مساوياً ٠,٠١٧ ، وهذا يدا على ٢ % تقريباً من التباين في درجات سمة الذكاء تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني وسمة الذكاء مساوية ٩٨ % تقريباً ، وهذا يدل على أن نسبة التباين المفسر أو التباين المشترك بين المتغيرين نسبة ضئيلة جداً ، مما يدل على أنه لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وسمة الذكاء لدى طلاب عينة الدراسة .

٣- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة الثبات الانفعالي لدى طلاب عينة الدراسة ، فقد كانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥١ ، وهذا يدل على أن ٥١ % من التباين في درجات سمة الثبات الانفعالي تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني وسمة الثبات الانفعالي مساوية ٤٩ % ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجداني وسمة الثبات الانفعالي لدى طلاب عينة الدراسة .

٤- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة السيطرة (إدارة الحوار ، الإشراف والريادة ، التأثير ،

الضبط الذاتى) لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٤٠ ، وهذا يدل على أن ٤٠ % من التباين فى درجات سمة السيطرة تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وسمة السيطرة مساوية ٦٠ % ، وهذا يدل على صغر التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة السيطرة لدى الطلاب عينة الدراسة .

٥- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الاندفاعية (الحماس ، الحيوية والنشاط ، الانفتاح) وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٧ ، وهذا يدل على أن ٣٧ % من التباين فى درجات سمة الاندفاعية تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وسمة الاندفاعية مساوية ٦٣ % ، وهذا يدل على صغر التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الاندفاعية لدى طلاب عينة الدراسة .

٦- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الامتثال (الانسجام ، المسايرة الاجتماعية ، الاعتمادية ، الانقياد ، الطاعة والاحترام) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٢٢٨ ، وهذا يدل على أن ٢٣ % تقريباً من التباين فى درجات سمة الامتثال تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجدانى وسمة الامتثال مساوية ٧٧ % تقريباً ، وهذا يدل على صغر جزء التباين

المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة سلبية ضعيفة بين الذكاء الوجداني وسمية الامتثال .

٧- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمية المغامرة (الجرأة الاجتماعية ، المبادرة ، الانبساط الاجتماعي ، التفاؤل) ، لدى طلاب عينة الدراسة وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٠٦ ، وهذا يدل على أن ٥١ % تقريباً من التباين في درجات سمة المغامرة تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بمعلومية الارتباط بين الذكاء الوجداني وسمية المغامرة مساوية ٤٩ % ، وهذا يدل على أن التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين كان متوسطاً ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجداني وسمية المغامرة (الجرأة) .

٨- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمية الحساسية لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٧٩ وهذا يدل على أن ٣٨ % تقريباً من التباين في درجات سمة الحساسية تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها مساوية ٦٢ % تقريباً ، هذا يدل على صغر جزء التباين الذي نستطيع تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني وسمية الحساسية لدى طلاب عينة الدراسة .

٩- توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمية الارتياح (التشكك ، الغيرة ، التصلب ، سرعة الغضب ، القابلية للإثارة ، القلق ، ضعف الثقة بالنفس ، سوء التوافق) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٠ ، وهذا يدل على أن ٣٠ % من التباين في

درجات سمة الارتياب تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها مساوية ٧٠ % ، وهذا يدل على صغر جزء التباين الذى نستطيع تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة سالبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الارتياب لدى طلاب عينة الدراسة .

١٠- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة التخيل (التجريب ، التجديد ، المرونة ، الانفتاح) وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٢٤ ، وهذا يدل على أن ٢٤ % من التباين فى درجات سمة التخيل تعزى إلى التباين فى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها مساوية ٧٦ % وهذا يدل على صغر جزء التباين الذى نستطيع تفسيره بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة التخيل لدى طلاب عينة الدراسة .

١١- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة الحنكة (الخبرة ، البساطة وعدم التعقيد) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,١٨ ، وهذا يدل على أن ١٨ % من التباين فى درجات سمة الحنكة تعزى إلى درجات الذكاء الوجدانى ، وكانت نسبة التباين التى لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٨٢ % ، وهذا يدل على أن نسبة التباين التى نستطيع تفسيرها بين المتغيرين نسبة صغيرة ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجدانى وسمة الحنكة لدى طلاب عينة الدراسة .

١٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجدانى وسمة عدم الأمان (القلق ، الشعور بالذنب ، المزاج المتقلب ، عدم الثقة فى الذات وفى الآخرين ، الاكتئاب) ، وكانت قيمة معامل

التحديد مساوية ٠,٥٤٢ ، وهذا يدل على أن ٥٤ % تقريباً من التباين في درجات سمة عدم الأمان تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها مساوية ٤٦ % تقريباً وهذا يدل على أن نسبة التباين التي يمكن تفسيرها بين المتغيرين نسبة متوسطة ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة سالبة متوسطة بين الذكاء الوجداني وسمة عدم الأمان لدى طلاب عينة الدراسة .

١٣- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة الراديكالية (التحرر ، التجديد ، التحليل ، الفاعلية في حل المشكلات ، الاستقلالية) ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٥ ، وهذا يدل على أن ٣٥ % من التباين في درجات سمة الراديكالية تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٦٥ % ، وهذا يدل على صغر جزء التباين المفسر أو المشترك بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني وسمة الراديكالية لدى طلاب عينة الدراسة .

١٤- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة كفاية الذات وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٣٠ ، وهذا يدل على أن ٣٠ % من التباين في درجات سمة كفاية الذات تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٧٠ % ، وهذا يدل على صغر جزء التباين المفسر بين المتغيرين ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني وسمة كفاية الذات لدى طلاب عينة الدراسة .

١٥- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة التنظيم الذاتي لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٧٨ ، وهذا يدل على أن ٥٨ % تقريباً من التباين في درجات سمة التنظيم الذاتي تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٤٢ % تقريباً ، وهذا يدل على أن جزء التباين الذي يمكن تفسيره بين المتغيرين متوسطاً ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الوجداني وسمة التنظيم الذاتي لدى طلاب عينة الدراسة .

١٦- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكاء الوجداني وسمة التوتر ، وكانت قيمة معامل التحديد مساوية ٠,٥٧ ، وهذا يدل على أن ٥٧ % من التباين في درجات سمة التوتر تعزى إلى التباين في درجات الذكاء الوجداني ، وكانت نسبة التباين التي لا نستطيع تفسيرها بين المتغيرين مساوية ٤٣ % ، وهذا يدل على أن جزء التباين الذي يمكن تفسيره بين المتغيرين متوسطاً ، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة سالبة متوسطة بين الذكاء الوجداني وسمة التوتر لدى طلاب عينة الدراسة .

جدول (٢٦)

نتائج اختبار " ت " للفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في المتغيرات التابعة (16 PF)

الدلالة	ت	المتغير المستقل	الطلاب مرتفعوا الذكاء الوجداني (أعلى ٢٧ %)			الطلاب منخفضوا الذكاء الوجداني (أدنى ٢٧ %)			
			ع	م	ن	ع	م	ن	
٠,٠٠١	٩,٠٩٥	٨١	١,٨٧٧	٧,٠٢٤	٤١	١,٦٦٧	١٠,٦٠٢	٤٢	التآلف (الدفاء)
غير دالة	١,١٨٤	٨١	١,٥٢٠	٤,٨٥٠	٤١	١,٥٥٦	٥,٢٥٤	٤٢	الذكاء
٠,٠٠١	٩,١٢١	٨١	١,٦٠٥	٥,٩٧٦	٤١	٢,٨٩٧	١٠,٧٣٨	٤٢	الثبات الانفعالي
٠,٠٠١	٧,٣٨٠	٨١	١,٨٢٧	٧,٣٦٦	٤١	٢,٥١٣	١٠,٩٧٦	٤٢	السيطرة
٠,٠٠١	٦,٨٧٨	٨١	٢,٧٢٦	٦,٠٢٥	٤١	٢,٢١٤	٩,٨١٥	٤٢	الاندفاعية (الحمااس)
٠,٠٠١	٤,٩٠٣-	٨١	٢,٣٨٩	١٠,٥٩٥	٤١	٢,٢٩٥	٨,٠٤٨	٤٢	الامتثال (الانسجام)
٠,٠٠١	٩,١٠٧	٨١	٢,٤٠٨	٥,٣٩٠	٤١	٢,٣٤٣	١٠,١٩١	٤٢	المغامرة (الجرأة)
٠,٠٠١	٧,٠١٦	٨١	٢,٧٧٧	٦,٥١٢	٤١	٢,٥٥٤	١٠,٦٦٧	٤٢	الحساسية
٠,٠٠١	٥,٨١٩-	٨١	١,٣٦٤	١٠,١٩٥	٤١	٢,٠٩٣	٧,٩٠٥	٤٢	الارتياب
٠,٠٠١	٥,٠١٠	٨١	٢,٤٠٤	٨,٨٥٤	٤١	٢,٤٣٠	١١,٤٥٠	٤٢	التخيل
٠,٠٠١	٤,١٥٦	٨١	٢,٢٤٥	٨,٥١٤	٤١	٢,٨٣٣	١٠,٨٧٨	٤٢	الدهاء (الحنكة)
٠,٠٠١	٩,٨٠٠-	٨١	٢,٢٣٠	١٠,٩٧٦	٤١	١,٤٧١	٦,٨٨١	٤٢	عدم الأمان / الطمأنينة
٠,٠٠١	٦,٦١٧	٨١	١,٥٠٧	٧,١٢٢	٤١	٢,١٤١	٩,٨٥٠	٤٢	الراديكالية
٠,٠٠١	٥,٩٥٥	٨١	٢,٩٠٥	٦,٧٥٦	٤١	٣,٠٢٢	١٠,٦٨٠	٤٢	كفاية الذات
٠,٠٠١	١٠,٥١٨	٨١	٢,١٥٢	٦,٣١٧	٤١	١,٤١٨	١٠,٥٥٨	٤٢	التنظيم الذاتي
٠,٠٠١	١٠,٣٩٣-	٨١	٢,١٥٧	١١,٥٦١	٤١	١,٨٩٠	٦,٨٨١	٤٢	التوتر

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- ١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات السمات (التآلف ، الثبات الانفعالي ، السيطرة ، الاندفاعية ، المغامرة ، الحساسية ، التخيل ، الحنكة ، الراديكالية ، كفاية الذات ، التنظيم الذاتي) لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني .

- ٢- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات السمات (الامتثال ، الارتياب ، عدم الأمان ، التوتر) لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني .
- ٣- لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات سمة الذكاء لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني .

مناقشة النتائج :

- ١- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة التآلف وقد يرجع ذلك لأن هؤلاء الطلاب يتميزون بالتعاطف الذي يتضمن الحساسية لانفعالات الآخرين والتأثر بها بالتوحد معهم والحساسية تجاه متطلباتهم ولديهم القدرة على تكوين علاقات شخصية ، ومهارات استماع جيدة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " ماير " وآخرين (Mayer & et al., 1999) التي أظهرت وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وسمة التآلف (الدفاء الوالدي) .
- ٢- أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في سمة الذكاء ، وقد يرجع ذلك إلى أن عبارات المقياس المستخدمة في قياس هذه السمة قد تكون غير كافية للتدليل عليها (٨ عبارات) ، كما أن محتوى هذه العبارات كان عبارة عن مترادفات (لغوية) ومجردات (منطقية - رياضية) ، بالإضافة إلى أن هذه العبارات تميزت بالسهولة في الإجابة عنها (لكل منها إجابة صحيحة) ، وهذا أدى إلى أن سمة الذكاء لا تميز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني .
- ٣- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة الثبات الانفعالي ، وقد يرجع ذلك

لأن هؤلاء الطلاب أكثر تحملاً للإحباطات ومقاومة الاندفاعات ويتميزون بالهدوء حتى في المواقف الصعبة ، ولديهم القدرة على تغيير انفعالاتهم بسرعة عندما تتغير الظروف ، ولا توقعهم العقبات عن تحقيق أهدافهم ويتميزون بقوة العزيمة والمزاج المعتدل ولديهم معرفة حقيقية بانفعالاتهم وكيفية إدارتها ومعالجتها وتنظيمها .

٤- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة السيطرة ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتميزون بالقيادة وإدارة الحوار والتأثير في الآخرين والاستقلالية والتوكيدية والفاعلية في علاقاتهم مع الآخرين ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات والقدرة على التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم (الضبط الذاتي) ، كما أن سمة السيطرة تستند إلى بعد تنظيم الذات وهو أحد مكونات الذكاء الوجداني .

٥- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة الاندفاعية (الحماس ، النشاط ، الحيوية ، الانفتاح) ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالاندفاعية العامة والدافعية للإنجاز والتفوق ، ومتفائلين ويتسمون بالانبساطية الاجتماعية ، ويفضلون التغيير والتنوع ، ولديهم القدرة على التحمل ، وبالتالي فإنهم مفعمون بالنشاط والحيوية والانفتاح .

٦- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة الامتثال (المسابرة الاجتماعية ، الاتقياد ، الطاعة والاحترام ، الأعمادية) ، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون بالقيادة والريادة والاستقلالية والتوكيدية والتغيير والتنوع وهذه الكفاءات متضمنة في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية .

٧- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمّة لجرأة ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالمبادرة في التحدث مع الآخرين والنشاط والاجتماعية ، والتفاؤل والمرح والقيادة وسعة المكنة والحضور الاجتماعي ، والثقة بالنفس والطموح والانبساطية وهذه الكفاءات تجعل هؤلاء الطلاب أكثر جرأة من نظرائهم منخفضي الذكاء الوجداني .

٨- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون عن الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني بسمّة الحساسية ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالحساسية لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين ومتطلباتهم وأكثر حساسية في معرفة وفهم مشاعر الآخرين الظاهرة والدفينة ، فهم يكتشفون الانفعالات من خلال تعبيرات الوجوه أو نغمات الأصوات ويتصف هؤلاء الطلاب أيضاً بالحماية الزائدة (الشفقة) تجاه الآخرين وهذه الكفاءات يقيسها مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " ماير " وآخرين Mayer & et al. عام ١٩٩٩ التي أظهرت وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجداني وسمّة الحساسية ، وتتفق أيضاً مع نموذج " ديولوكس وهيكس " Dulewicz & Higgs عام ١٩٩٩ للذكاء الوجداني حيث كانت الحساسية إحدى الكفاءات الوجدانية في هذا النموذج .

٩- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ، يتميزون بسمّة الارتياب (التشكك ، الغيرة ، التصلب ، سرعة الغضب ، التعصب ، القابلية للإثارة ، ضعف الثقة بالنفس ، سوء التكيف) ، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون بنقيض السمات السابقة مثل : الثقة بالنفس ، المرونة

والانفتاح والتجديد والتفؤل ، الاستقرار الانفعالى ، القدرة على التكيف ، الاجتماعية والتعاطف والاستقلالية والتوكيدية ، وتنفق الدراسة الحالية مع الدراسات التى أثبتت وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجدانى وسمة العصابية إحدى سمات الشخصية الكبرى (Murensk, 2000 ؛ Lindley, 2001 ؛ Roberts & et al., 2002) .

١٠- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة التخيل ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالتجريب والمرونة والتجديد والتفؤل والتغيير والانفتاح والاستقلالية والتفتح ذهنى .

١١- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الحنكة (الخبرة والبساطة) ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب أكثر وعياً بانفعالاتهم وتصرفاتهم مع الآخرين ، ولديهم القدرة على إدارة وضبط الانفعالات (الضبط الذاتى) فهم لا يقعون فى مشاكل مع زملائهم أو مع أساتذتهم لأنهم أكثر خبرة وبساطة فى التعامل مع القضايا والمشكلات التى تواجههم نظراً لأن طلاب عينة الدراسة من الفرقة الرابعة ، فهم تفاعلوا مع العديد من المواقف الاجتماعية والشخصية داخل الجامعة التى جعلتهم أكثر خبرة فى التعامل مع هذه المواقف والبساطة فى حلها . وقد أظهرت دراسة " جبرى " (Geery,1997) أن مديرى المدارس مرتفعى الذكاء الوجدانى أكثر خبرة فى حل المنازعات بهدوء ، وتروى لمنع تصعيدها وتفاقمها وأكثر خبرة فى فهم انفعالات الآخرين وبناء روابط الثقة معهم والقدرة على التحكم فى انفعالاتهم أثناء تعاملهم مع الآخرين .

١٢- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى يتميزون بسمة عدم الأمان مقابل الطمأنينة وقد

يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يتصفون بضعف الثقة بالنفس والقلق والشعور بالذنب ، والتشاؤم والمزاج المتقلب ، ويشعرون أن الأصدقاء لا يحتاجون إليهم بالقدر الذى يحتاجون هم إلى أصدقاء ، وهم لا يثقون فى الآخرين ، ويتصفون بنقص الدافعية لأن الانتقادات تعجزهم أكثر مما تساعدهم ، ويشعرون بالوحدة نتيجة لنقص كفاءاتهم الاجتماعية .

١٣- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقابل الطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتسمون بسمة الراديكالية التى تدل على أن هؤلاء الطلاب متحررين ومجددين وتحليلين ، وأكثر فاعلية فى حل المشكلات ويتميزون بالاستقلالية الذاتية وعدم المسابرة والتوكيدية وهذه الكفاءات يقيسها مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم فى الدراسة الحالية .

١٤- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعى الذكاء الوجدانى مقارنة بالطلاب منخفضى الذكاء الوجدانى يتميزون بسمة كفاية الذات مقابل الاعتمادية ، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم ، ويرغبون فى التفوق والنجاح ، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ، ويتصفون بالثقة فى النفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين فى معظم المواقف . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " ماير " وآخرين Mayer & et al عام ١٩٩٩ التى أظهرت وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجدانى وسمة الاعتماد على الذات ، وتتفق مع دراسة " ليندلى " (Lindley, 2001) ، التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجدانى وسمة كفاءة الذات .

١٥- أثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتميزون بسمة تنظيم الذات ، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على التحكم في انفعالاتهم وسلوكياتهم ، وهم يتصفون بيقظة الضمير والترتيب والتنظيم قبل التحدث مع الآخرين ، كما أن بعد تنظيم الذات أحد مكونات الذكاء الوجداني .

١٦- أثبتت الدراسة أن الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون بالتوتر ، لأن هؤلاء الطلاب يتسمون بالقلق ويغضبون مع الناس بسرعة وتوترهم الأشياء الصغيرة ومزاجهم متكرر ، ولا يهدعون بسرعة بعد غضبهم ويفتقرون إلى الضبط الذاتي ورباطة الجأش (الهدوء) . وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة التي أظهرت أن الذكاء الوجداني مرتبط بسمات الشخصية وغير مستقل عنها (الجانب الوجداني أو الانفعالي) ومنها :

(Goleman, 1995, 1998; Dulewicz & Herbert, 1996; Dulewicz & Higgs, 1999; Murensk, 2000; Bourey & Miller, 2001; Lindley, 2001; Roberts & et al., 2002) .

وتتعارض مع البحوث والدراسات التي أظهرت أن الذكاء الوجداني

منفصل عن سمات الشخصية (Mayer & et al., 1997, 1999) .

كما أثبتت الدراسة الحالية أن ارتباط الذكاء الوجداني بالمتغيرات المزاجية (سمات الشخصية) أكثر من ارتباطه بالمتغيرات المعرفية ، نظراً لأنه ارتبط ارتباطاً دالاً مع جميع عوامل الشخصية الستة عشر (باستثناء سمة الذكاء) ، بينما ارتبط بالذكاء اللغوي والتفكير الابتكاري والناقد فقط من المجال المعرفي-، وهذا يؤكد اقتراب الذكاء الوجداني من طرف الوجدان على متصل (المعرفة ، الوجدان) .

وتعد الدراسة الحالية محاولة من قبل الباحث لفتح المجال لمزيد من البحوث والدراسات في البيئة العربية نظراً لأن الذكاء الوجداني مازال ينتابه بعض الغموض ، كما تعد نتائج الدراسة الحالية موحية وليست قاطعة ، ولذا يوصى الباحث بإجراء دراسات أخرى تربط بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات المعرفية والمزاجية ، التي يمكن قياسها بمقاييس أخرى ، كما يوصى الباحث بدراسة علاقة الذكاء الوجداني في ضوء نموذج القدرة " ماير وآخرين " ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية وأيضاً إجراء نفس الدراسة الحالية على عينات أخرى حتى يمكن تأكيد أو دحض نتائجها في البيئة العربية .

مراجع

الدراسة الأولى

المراجع

- ١- إبراهيم الشافعي إبراهيم ، عبد الحميد عبد العظيم رجيعه (٢٠٠٠) : " علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من الجنسين " .
المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد العاشر ، العدد الثامن والعشرون ، ص ص ٣٩-١ .
- ٢- إبراهيم وجيه محمود (٢٠٠٢) : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ٣- جولمان ، دانييل (١٩٩٥) : الذكاء العاطفى ، ترجمة (لىلى الجبالى ، ٢٠٠٠) ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٦٢ .
- ٤- جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام (١٩٧٦) : كراسة تعليمات اختبار التفكير الناقد ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٥- رشاد عبد العزيز موسى ، صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٧) : استخبار الدافع للإحجاز للراشدين ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٦- رشدى فام منصور (١٩٩٧) : " حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد السادس عشر ، ص ص ٥٧-٧٥ .
- ٧- رشدى فام منصور ، ماجى وليم يوسف ، أحمد حسين الشافعى (١٩٩٧) : مقياس الذكاء الفعال ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ٨- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨) : مقياس السلوك الوجدانى ، القاهرة : منشورات مركز تنمية الإمكانيات البشرية بكلية البنات ، جامعة عين شمس .
- ٩- صفاء الأعسر ، علاء كفاى (٢٠٠٠) : الذكاء الوجدانى ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

- ١٠- صفوت فرج (١٩٩١) : التحليل العائلي فى العلوم السلوكية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ١١- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠١) : " التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى ضوء نظريتى معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، ص ص ١١٢-١٥١ .
- ١٢- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : القياس والتقييم التربوى والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ١٣- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٧) : أسس علم النفس ، الرياض : دار المريخ للطباعة .
- ١٤- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٤) : " التفكير الناقد ومفهوم الذات وعلاقتهاما بالدوجماتية لدى طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الأول ، المجلد الأول ، ص ص ٤١٧ - ٤٥٥ .
- ١٥- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨) : مقياس التحكم الذاتى ، طنطا : المكتبة القومية الحديثة .
- ١٦- عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) : اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى ، مقدمة نظرية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٧- عبد الله عيسى الحداد (٢٠٠٠) : " سمات شخصية الطالب المبدع فى مجالات الفنون التشكيلية فى الكويت " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الثالث ، العدد الثالث ، ص ص ٤١٠-٤٤٢ .

١٨- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢) : " الذكاء الوجداني . . هل هو مفهوم جديد " ، مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن رابطة الإحصائيين النفسيين المصريين المصرية (رائم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، ص ص ٥ - ٤١ .

١٩- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢٠- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢١- فؤاد السبهي السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط ٥ ، القاهرة : دار المعارف .

٢٢- فاروق السيد عثمان (١٩٩٢) : " قائمة سمات الشخصية الناقدة " ، مجلة علم النفس ، العدد الثاني والعشرون ، السنة السادسة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٢٠-٣٧ .

٢٣- فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : " الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الثامن والثلاثون ، ص ص ٣ - ٣١ .

٢٤- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : إختبار المهارات الاجتماعية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٢٥- محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عياة (١٩٩٨) : مقياس التحليل الإكلينيكي (الجزء الأول) ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٦- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٨١) : " أثر المتغيرات المزاجية والعقلية وتفاعلها على الإنتاج الابتكارى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٢٧- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : اختبار إرهام للتفكير الابتكارى ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٢٨- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٧٩) : " سمات الشخصية لدى الأذكيا المبتكرين " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٢٩- نادية أميل بنا ، أحمد حسين الشافعى (٢٠٠٢) : الذكاء الفعال تباينه ومغزاه ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣٠- نادر فتحى قاسم (١٩٨٥) : " دراسة للعلاقة بين القدرة على التفكير الابتكارى وكل من التوافق الشخصى والاجتماعى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣١- وليامز ، فراتك (١٩٨٠) : اختبارات وليامز للقدرات والمشاعر الابتكارية ، ترجمة (أحمد إبراهيم قنديل ، ١٩٩٠) ، المنصورة : دار الوفا للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٢- ياسر عبد الله حفنى (٢٠٠٢) : " بعض العوامل النفسية المرتبطة بالوعى الدينى لدى طلاب الجامعة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

33- Abi Samra, N. (2000): The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders. Available: <http://members.Fortunecity.com/nadabs/researchintell2.html>.

- 34- Abou-Hatab, F. (2000): Personal intelligence: The meeting point of inward and outward, Arab-Psychologist-Psychologue -Arab, Vol. 1, No. 1, pp.1-17.
- 35- Anderson, V. (1998): Using multiple intelligences to improve retention in foreign language vocabulary study. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 42 47 45.
- 36- Ashton, M. & Lee, K. & Vernon, P. (2000): Fluid intelligence, crystallized intelligence and the openness intellect factor. J. of Research Personality, Vol. 34, pp.198-207.
- 37- Bástastini, S. D. (2001): The relationship among students' emotional intelligence, creativity and leadership. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Drexel. Available: www.lib.umi.com/dissertations.
- 38- Block, J. & Kremen, A. (1996): IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. J. of Personality and Social Psychology, Vol. 70, pp. 349-361.
- 39- Bourey, J. & Miller, A. (2001): Do you know what your emotional IQ is? (cover story). Public Management (US), Vol. 83, Issue 9, pp. 4-11 .
- 40- Bowen, J. & Hawkins, M. & King, C. (1997): Square pegs: Building success in school life through multiple intelligences. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 422064.

- 41- Burhorn, G., Harlow, B, & Van Norman, J. (1999): Improving student motivation through the use of multiple intelligences . ERIC Document Reproduction Service, No. ED 423098.
- 42- Ciarrochi, J. & Chain, A. & Caputi, P. (2000): A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences, Vol. 28, pp. 539-561.
- 43- Cooper, R., K. (1997): Applying emotional intelligence in the workplace. Training & Development, Vol. 51, Issue 12, pp. 31-39.
- 44- Elder, L. (1997): Critical thinking: The key to emotional intelligence. J. of Developmental Education, Vol. 21, pp. 40-42.
- 45- Elias, M., J.& Weissberg, R.,P. (2000): Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. J. of School Health, Vol. 70, Issue 5, pp. 186-191.
- 46- Epstein, R. (1999): The key to our emotions. Psychology today, Vol. 32, Issue 4, pp. 20-21.
- 47- Fasko, D. (1992): Individual differences and multiple intelligences. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (21 St), November, 11-13.
- 48- Flanagan, D. & Genshaft, J. & Harrison, P. (1997): Contemporary intellectual assessment, theories, tests, and issues. New York: Guilford press.
- 49- Fisher, A. (1998): Success secret: A High emotional IQ. Fortune, Vol. 138, Issue 8, pp. 293-297.
- 50- Foote, D. (2001): What's your emotional intelligence ?. Computer world, Vol. 35, Issue 7, pp.28-31.

- 51- Fuini, L. & Gray, R. (2000): Using debriefing activities to meet the needs of multiple intelligence learners. Book Report, Vol. 19, No. 2, pp. 44-47.
- 52- Furnham, A. & Gasson, L. (1998): Sex differences in parental estimates of their children's intelligence. Sex Roles, Vol. 38, pp. 151-162.
- 53- Gardner, H.(1983): Frames of mind, the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- 54- Gardner, H. (1991): The unschooled mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.
- 55- Gardner, H. (1994): Multiple intelligences: The practicum. Curriculum Review, Vol. 33, Issue 5, pp. 21-23.
- 56- Geery, L. (1997): A exploratory study of the ways in which superintendents use their emotional intelligence to address conflict in their educational organizations. Dissertation Abstract International, Vol, 38, No. (11-A), pp. 4137-4138.
- 57- Goleman, D. (1999): The emotionally intelligent worker. Futurist, Vol. 33, Issue 3, pp. 14-20.
- 58- Goodnough, K. (2001): Multiple intelligences theory. A frame work for personalizing science curricula. School Science & Mathematics, Vol. 101, No. 4, pp. 180-193.
- 59- Hamachek, D. (2000): Dynamics of self-understanding and self-knowledge:Acquisition, advantages, and relation to emotional intelligence.J. of Humanistic Counseling, Education & Development, Vol. 38, Issue 4, pp. 230-243.

- 60- Harms, G. (1998): The multiple intelligence inventory. Available: <http://snow.utornto.ca/learn2/mod3/miinventory.htm/>
- 61- Kelly, K., Moon, S. (1998): Personal and social talents. *Phi Delta Kappan*, Vol. 79, Issue 10, pp. 743-747.
- 62- Lamanna, M., D. (2000): The relationships among emotional intelligence, locus of control and depression in selected cohorts of women. *Unpublished Ph. D.* Thesis, University of Temple. Available: www.lib.umi.com/dissertations.
- 63- Landau, E. & Weissler, K. (1998): The relationship between emotional maturity, intelligence and creativity in gifted children. *Gifted Education International*, Vol. 13, No. 2, pp. 100-105.
- 64- Lindley, L., D. (2001): Personality, other dispositional variables, and human adaptability. *Unpublished Ph. D.* Thesis, University of Iowa State. Available: www.lib.umi.com/dissertations.
- 65- Macleod, A. (1998): Measuring intellect: Should women have their own IQ test?. *Christian Science Monitor*, Vol. 90, Issue 236, p.7.
- 66- Mayer, J. (2001): Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, Vol. 23, Issue 3, pp. 131-139.
- 67- Mayer, J. & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31), New York: Basic Books.

- 68- Mayer, J. & Caruso, D. & Salovey, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *J. of Intelligence*, Vol. 27, No. 4, pp. 267-298.
- 69- Mayer, J. & Caruso, D. & Salovey, P. (2000a): Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales, "second submission" Version In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, New York: Jossey-Bass.
- 70- Mayer, J. & Salovey, P. & Caruso, D. (2000b): Emotional intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Standard intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 92-117), New York: Jossey-Bass.
- 71- Mayer, J. & Salovey, P. & Caruso, D. & Sitarenios, G. (in press): Emotional intelligence as a standard intelligence. Available: www.emotionality.com/reply.htm
- 72- Murensky, C., L. (2000): The relationships between emotional intelligence, personality, critical thinking ability and organizational leadership performance at upper levels of management. *Unpublished Ph. D. Thesis*, University of George Mason. Available: www.lib.umi.com/dissertations.
- 73- Pfeiffer, S., I. (2001): Emotional intelligence popular but elusive construct. *Roepers Review*, Vol. 23, Issue 3, pp. 138-143.
- 74- Planalp, S. & Fitness, J. (1999): Thinking / Feeling about social and personal relationships. *J. of Social & Personal Relationships*, Vol. 16, Issue 6, pp. 731-751.

- 75- Roberts, R. & Zeidner, M. & Matthews, G. (2002): Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence?. J. Emotion Published by the APA, Vol. 1, No. 3, pp. 196-231.
- 76- Rau, W., A. (2001): The relationship of emotional intelligence test scores to job performance evaluation scores in the management group of a health care organization. Unpublished DHA, Thesis, University of South Carolina, College of Health professions. Available: www.lib.umi.com/dissertations.
- 77- Salovey, P. & Mayer, J. (1990): Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality. J. of Intelligence, Vol. 9, pp. 185-211.
- 78- Shearer, C. (1997): Development and validation of a multiple intelligences assessment scale for children. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. (105 Th). Chicago, IL, August, 15-19.
- 79- Woitaszewski, S. A. (2001) : The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Ball State. Available: www.lib.umi.com/dissertations.
- 80- Zipple, A. M. (2000): Emotional intelligence at work. Psychiatric Rehabilitation Journal, Vol.23, Issue 4, pp. 409-411.

الدراسة الثانية

أساليب التفكير لستيرنبرج *Sternberg*
لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب
التعلم لبيجز *Biggs* وبعض خصائص الشخصية
(دراسة عملية)

المقدمة :

يتميز العصر الحالى بالثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة ؛ عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة ؛ عصر الانفجار المعرفى - ثورة المعرفة - الذى يتزايد كل يوم ؛ وهذا يتطلب الاهتمام من المسؤولين بتنمية مهارات التفكير السليم لدى الطلاب ، التى قد تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية المستقبلية .

ويشير " جاكسون " (Jackson, 1997) إلى أنه لكى نعيش فى القرن الحادى والعشرين ، يجب على الطلاب أن يتسلحوا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة ، وأن يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التى تواجههم بطريقة إبداعية .

وقد أشار " سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب " (١٩٧٨) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة فى علم النفس المعاصر ؛ وإنه منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى بـ " العمليات المعرفية " إلى الحد الذى يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير . فالتفكير عملية معرفية أو فعل عقلى تكتسب به المعرفة (فيصل يونس ، ١٩٩٧) ، ويقع على قمة النشاط العقلى ، إذ يستطيع الإنسان عن طريقه توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريباً ، أى أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات ليجد لها ما يناسبها من حلول (عادل محمد عبد الله ، ١٩٩٤) ؛ فهو المهارات العملية التى يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة

(De Bono, 1984)

وقد أوصى بعض الباحثين بضرورة أن يركز المعلمون على مهارات التفكير العلمى وتبصير الطلاب بكيفية الأداء السليم للمشكلات ، وكيفية انتقاء

المعلومات المرتبطة بالمشكلة ، وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الأداء السليم (فى : مجدى عبد الكريم حبيب ، ١٩٩٥ ، ص ٨٤) . فمنهم من أكد على الأهمية والقيمة الكبرى لتدريس التفكير وتصميم برامج قياس لتحديد مستويات تمكن الطلاب من التفكير ومهاراته ، بإعداد مقررات لتدريس التفكير ذاته ، من خلال سياقات محددة أشهرها المواد الدراسية المعروفة (فى : حسنى عبد البارى عصر ، ٢٠٠١ ، ص ١٨) .

وقد نال موضوع التفكير والتعلم *Thinking and Learning* اهتمام الباحثين فى مجال علم النفس المعرفى إذ يُعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لأنهما متداخلان فى كل مظاهر الفروق الفردية ، كما أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم . فقد ذكر علماء علم النفس التربوى أن أفضل طريقة فى تيسير تعلم الطلاب ؛ تكمن فى التعامل مع الفروق الفردية فى الوظائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية *Intellectual Styles* وأساليب التعلم *Learning Styles* نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير ، والفروق الفردية تتدخل فى استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وأيضاً عندما نتعلم

. (In: Cano & Hewitt, 2000)

ويذكر لومب *Lumb* عام ١٩٩٦ أن إحدى الطرق الممكنة التى يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التى يتعلم بها الأفراد ، هى دراسة الطريقة أو الأسلوب الذى يفكر به هؤلاء الأفراد (In : He, 2001) .

ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام بعض الباحثين فى الآونة الأخيرة على دراسة تأثير متغيرات الفروق الفردية غير المعرفية *Non Cognitive Individual Differences Variables* على التحصيل الدراسى ، وأحد

هذه المتغيرات هي الأساليب ^(١) *Styles* التي تشير إلى طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية (Bernardo & et al., 2002). وقد ساهمت أعمال كل من جالتون Galton في عام ١٨٨٣ ، جيمس James في عام ١٨٩٠ ؛ بارتليت Bartlett في عام ١٩٣٢ في مجال الفروق الفردية في ظهور هذا المصطلح (الأساليب) في علم النفس المعرفي عندما لاحظوا أن بعض الأفراد يفضلون الطريقة اللفظية في التفكير *Verbal Way of the Thinking* والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية *Visual* ، ويُعد جوردن ألبرت *Gordon Allport* في عام ١٩٣٧ أول من قدم فكرة الأسلوب إلى علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة *Styles of Life* التي قصد بها أنماط الشخصية المميزة *Distinctive Personality Types* أو أنماط من السلوك *Types of Behavior* (In: He, 2001).

ويذكر الباحثان " جريجور رينكو وستيرنبرج " (Grigorenko &

Sternberg, 1995, 1997) أنه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب هي :

- المدخل المتمركز على المعرفة *Cognition* : وظهرت في هذا الإطار الأساليب المعرفية *Cognitive styles* ، وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس في معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ (اختبارات الأداء الأقصى) وتقيس الفروق الفردية في المعرفة والإدراك والتي منها نظرية كاجان Kagan في عام ١٩٧٦ التي

(١) يجدر الإشارة هنا إلى أن الأدب التربوي يزخر ببحوث ودراسات كثيرة اهتمت بدراسة علاقة الأساليب المعرفية بالتحصيل الدراسي [عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٨٩) : " الأساليب المعرفية لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا وعلاقتها بأداء التلاميذ على اختبارات التحصيل العادية والموضوعية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط] وأيضاً علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي [أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٦) : التعلم وأساليب التعليم ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية] .

اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المندفعين والمترويين ،
ونظرية ويتكن Witkin في عام ١٩٧٨ التي اهتمت بدراسة الفروق
الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي ،
وغيرها من النظريات المتخصصة في مجالات معينة من التوظيف

الأسلوبى المعرفى *Cognitive Stylistic Functioning* .

• المدخل المتمركز على الشخصية *Personality* : وظهرت فى هذا
الإطار سمات الشخصية *Personality Traits* التى يتم قياسها
باختبارات الأداء المميز ، وفى هذا الإطار تعد الأساليب جزءاً
من الشخصية ، فظهرت نظرية مايرز Myers فى عام ١٩٨٠ التى
ربطت بين التفكير والشخصية فى ضوء نظرية يونج Jung فى
عام ١٩٢٣ للأنماط النفسية *Psychological Types* وتوصلت إلى
سنة عشر أسلوباً فى الشخصية ^(١) تقاس فى ضوء دليل نمط
مايرز - بريجز *Myers-Briggs Type Indicator* فى عام ١٩٨٤
وهى :

١- الإدراك *perception* : (الحس *Sensing* - الحدس
Intuition) .

٢- الحكم *Judgment* : (التفكير *Thinking* - الشعور
Feeling) .

٣- التعامل مع الذات والآخرين : (الانبساط *Extroversion* -
الانطواء *Introversion*) .

(١) تم قياس هذه الأساليب فى البيئة العربية بمقياس الأساليب المزاجية *Temperamental Styles* الذى نقله للبيئة العربية عبد الهادى السيد عبده (عبد الهادى السيد عبده : مقياس الأساليب المزاجية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، د. ت) .

٤- التعامل مع العالم الخارجى : (الحكم *Judgment* - الإدراك
(*Perception*)

ونظرية هولاند Holland فى عام ١٩٧٣ التى توصلت إلى ستة أساليب فى الشخصية (واقعى ، فنى ، اجتماعى ، مبادر ، تقليدى ، بحثى *Investigative*) .

• المدخل المتمركز على النشاط *Activity* : وركز هذا المدخل على مفهوم الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية ، وظهر فى هذا الإطار أساليب التعلم والتدريس *learning and Teaching Styles* . فقد اهتم بعض الباحثين بدراسة علاقة أساليب التعلم بسمات الشخصية ، وتوصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من خلال سمات الشخصية (fourqurean & et al., 1990; Jackson & lawty-Jones, 1996; Busato & et al., 1999 محمد الشحات ، ٢٠٠١) . وفى إطار البحث فى تحديدات *Limitations* المداخل السابقة (المعرفة ، الشخصية ، النشاط) لأساليب التفكير ، ظهرت نظرية حديثة على يد روبرت ستيرنبرج (Sternberg,R. 1988, 1990, 1997) وهى نظرية التحكم العقلى الذاتى *Mental Slef-Government* أو نظرية *Asاليب التفكير*^(١) *Thinking Styles Theory* التى توصلت إلى ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير (سيأتى شرح النظرية بالتفصيل).

(١) بجدر الإشارة هنا إلى أنه توجد نظرية هاريسون وبرامسون *Harrison & Bramson* عام ١٩٨٢ التى توصلت إلى خمسة أساليب للتفكير : التركيبى ؛ المثالى ، العملى ، التحليلى ، الواقعى (مجدى عبد الكريم حبيب ١٩٩٦ : التفكير ، الأسس النظرية والاستراتيجيات ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية)

وفي إطار المدخل المتمركز على النشاط اهتم بعض الباحثين بدراسة الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات ؛ وتركز الاهتمام على تحديد تلك الأساليب على نحو يسهم في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في آدائهم في مراحل التعليم المختلفة ؛ فظهرت نظريات متعددة (١٢ نظرية) منها ما اهتمت بدراسة عمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم Learning Processes مثل : نظرية كولب Kolb ، إنتوستل Entwistle ، بيجز Biggs ، شمك Schmeck وغيرها . ومنها ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلم Learning Preferences مثل نظرية برايث Price ، دن Dunn ، جراشا Grasha وغيرها . ومنها ما اهتمت بدراسة المهارات المعرفية Cognitive Skills مثل نظرية كيف Keefe ، لترى Letteri ، رينيرت Reinert وغيرها .

(In : Rayner & Ridiing, 1997)

ونتيجة لتعدد مسميات أساليب التعلم وتعدد النظريات المفسرة لها ، فقد اهتم الباحثون بدراسة العلاقات المتداخلة بينها ، فقد توصل ويلسون وآخرون (Wilson & et al., 1996) إلى وجود علاقات دالة بين كل من عمليات الدراسة عند بيجز ، وأساليب الدراسة Approaches to Studing عند إنتوستل ، وتوصل " رضا أبو سريغ " وآخرون (١٩٩٥) إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التعلم وعمليات التعلم في النظريات الثلاث (بيجز ، إنتوستل ، شمك) . كما توصلت منى أبو ناشى (١٩٩٦) إلى أن عمليات التعلم عند شمك غير متميزة عن عمليات التعلم عند بيجز .

ونتيجة لظهور نظريات حديثة في أساليب التفكير (ستيرنبرج) ونظريات في أساليب التعلم ونظريات في الشخصية ، فالسؤال الذي يفرض نفسه هل هذه النظريات متميزة أم أنها ذات مفاهيم متشابهة مع الاختلاف في المصطلحات والمسميات ؟

مشكلة الدراسة :

تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج " التحكم العقلي الذاتي " في بداية مراحل نموها ، فقد نالت اهتمام بعض الباحثين الغربيين بالدراسة والبحث ، فبعض الباحثين حاولوا وضع تصور نظري متكامل لهذه النظرية ، ظهر هذا من خلال شبكة الاتصال العالمية (1) Internet ، والبعض الآخر قام بإجراء بحوث ودراسات إمبريقية عن علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات الأخرى ، فمنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التعلم (كاتو وهيوايت Cano & Hewitt, 2000 ؛ زهانج وستيرنبرج Zhang & Sternberg, 2000 ، زهانج Zhang, 2000a ، تشين Chen, 2001) وتوصلوا إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب وعمليات التعلم .

ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التدريس Teaching Styles (زهانج Zhang, L.-F, 2001) (2) التي توصلت إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطرائقه في التدريس ، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بخصائص الشخصية (سمات الشخصية) (داي وفيلدهيوزن Dai & Feldhusen, 1999 ، أنجيلو Angelo, 2001 ، زهانج Zhang, 2000b; 2002a; 2001b) وتوصلوا إلى وجود علاقات متداخلة بين أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض خصائص الشخصية ، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى (Zhang, 2002b; Bernardo & et al., 2002) ، وتوصلوا إلى أن بعض أساليب التفكير تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل الدراسي ، ومنهم من اهتم بدراسة الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) لأدوات القياس (قوائم أساليب

(١) يمكن الرجوع إلى المواقع الآتية :

- <http://www.Heyunfen.net/english/thinking/Html>
- <http://www.thinkingstyles.co.uk>

(٢) لي فاتج زهانج Li-Fang Zhang أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة هونغ كونج بالصين.

التفكير) المعدة لقياس هذه النظرية (زهانج Zhang, 1999 ، داي وفيلدهيوزن Dai & Feldhusem, 1999) وتوصلوا إلى توافر الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) لهذه القوائم .

وقد لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على بعض البحوث والدراسات العربية المرتبطة بأساليب التفكير ؛ أن هذه البحوث والدراسات اهتمت بدراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson في عام ١٩٨٢^(١) باستثناء دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التي فتحت المجال أمام الباحثين لدراسة نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج في البيئة العربية^(٢) ، ونتج عنها دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢)^(٣) ، وبعض الدراسات^(٤) قدمت عرضاً نظرياً عن أساليب التفكير وأساليب التعلم والمقارنة بينهما ، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في دراسة أساليب التفكير

(١) نادر فتحي محمود (١٩٨٩) : " العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية " . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- محمد على حسين (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة " . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥) : دراسات في أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

(٢) عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات " . مجلة كلية التربية بينها ، المجلد التاسع ، العدد (٣٣) ، ص ص ٣٦١ - ٤٣٠ .

(٣) أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٢) : " بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية .. دراسة مقارنة " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٢) ، العدد (٣٤) ، ص ص ٨٧ - ١٤٢ .

(٤) خيرى المغازى بدير (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم ، دراسة مقارنة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا في ضوء

نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ؟.

٢- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب

التعلم لبيجز لدى طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٣- هل تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجز لدى

طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٤- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج

والعوامل (السمات) الخمسة الكبرى في الشخصية NEO-FF

(العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى

طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٥- هل تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية NEO-

FF لدى طلاب كلية التربية بقنا ؟.

٦- هل توجد علاقات دالة إحصائياً بين كل من النوع (طلبة ،

طالبات) والتخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي) وأساليب التفكير

موضوع الدراسة ؟ وما مقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل

من النوع والتخصص الأكاديمي على أساليب التفكير ؟.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :

١- الكشف عن علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وخصائص الشخصية

يزود معرفتنا عن نظريات أساليب التفكير (نظرية ستيرنبرج)

ونظريات أساليب التعلم (نظرية بيجز) ونظريات الشخصية (نموذج

سمات الشخصية الخمس الكبرى) هل هي نظريات متباينة أم أنها نظريات متشابهة مع الاختلاف في المصطلحات والمسميات ، ويُعد ذلك إضافة علمية جديدة إلى التراث السيكولوجي في مجال أساليب التفكير والتعلم والشخصية في البيئة العربية ، بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تلقي الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بهذا الموضوع في البيئة العربية .

وقد تساعد النتيجة السابقة على توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم طبقاً لأساليب تفكيرهم وأساليب التعلم وخصائص الشخصية المرتبطة بها ، وبالتالي تسهم في تحقيق التوافق النفسي لدى الطلاب وعدم تعرضهم لصعوبات تعلم فيما بعد ، فتنقاء الطلاب للتخصصات الدراسية يُعد سليماً بعد معرفة السمات اللازمة للنجاح في كل تخصص ولا يقتصر التوزيع على التحصيل الدراسي فقط .

٢- دراسة أساليب التفكير والتعرف عليها لدى طلاب الجامعة ومدى علاقتها بأساليبهم في التعلم ، تساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تشجيع الطلاب على التفكير واعتباره جزءاً مهماً في العملية التعليمية ، وتساعدهم أيضاً على معرفة الطرق التي يتعلم بها الطلاب وبالتالي قد تساعد علماء علم النفس التربوي على تصميم وإعداد الوسائل الممكنة من أجل الارتقاء بالتعلم (Cano & Hewitt, 2000) ، وتساعدهم أيضاً على فهم بعض القدرات العقلية ، فأساليب التفكير أفضل من اختبارات القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Zhang, 2002b) .

٣- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المعلمين (عينة الدراسة الحالية من معلمي المستقبل) لأن معرفة المعلمين بأساليب تفكيرهم وأساليب

التعلم المرتبطة بها ، قد تساعدهم على استخدام أدوات مختلفة في تقييم تلاميذهم بطريقة تجعلهم ينمون ويطورون وينوعون من طرق تدريسهم لحفز تلاميذهم على التفكير ، حيث أظهرت دراسة زهانج (Zhang, 2001a) أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطرق تدريسه ، وبالتالي قد يختار المعلمون طرائق التدريس التي تتسق مع أساليب طلابهم في التعلم ، فقد أشار الباحثان " جريجورنكو وستيرنبرج " (Grigorenko & Sternberg; 1995) إلى أن أساليب التفكير تعتمد اعتماداً كبيراً على خصائص كل من المعلمين والطلاب ، فالمعلمون يفضلون الطلاب الذين يتناغمون معهم في أساليب تفكيرهم ، ويكونون أكثر فاعلية إذا تعرفوا على الأساليب التي يفكر بها طلابهم ، وبالتالي سوف يمتنعون عن تكليف طلابهم بعمل أشياء لا يستطيعون عملها أو الأشياء التي لا يحبونها . وأشار سنيدر (Snyder, 2000) إلى أنه لكي نكون معلمين ناجحين فيجب أن نكون مدركين لكيفية تعلم طلابنا وأساليبهم في التفكير والتعلم ومستويات ذكائهم .

٤- يمكن أن يستفيد جميع الأفراد بصفة عامة من الدراسة الحالية لأنها تكشف عن أساليب التفكير ، وبالتالي فإن معرفة الفرد بأساليب تفكيره يمكن أن تساعد على زيادة فهمه لنفسه وللآخرين ، تحسين وتطوير علاقاته مع أصدقائه وزملائه ووالديه ، تجنب الفرد للصراعات في العمل والمنزل ، تطوير وتحسين العمل الجماعي وديناميات الجماعة وزيادة تأثير الفاعلية والاتصالات وتوفير الوقت والمال (Beddoes-Jones, 2001) . كما يمكن أن تساعد الدراسة الحالية بعض المسؤولين والمدراء عند اختيار وانتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن الترقيات قد تعتمد على أسلوب الفرد في التفكير بصورة

أكثر من كفاءته ، فأسلوب الفرد في التفكير يجب أن يؤخذ في الاعتبار
مثلته مثل الذكاء والدافعية عند وضع الفرد في العمل المناسب

(Grigorenko & Sternberg; 1997)

ويذكر كولدبرج (Goldberg, 1993) أن هناك اتفاقاً على أن
الأشخاص المتفوقين عقلياً لا يؤدون العمل دائماً بنجاح ، وأن العوامل
غير المعرفية ترتبط بالأداء الوظيفي الناجح .

٥- تقدم هذه الدراسة أدوات حديثة تفتقر إليها البيئة العربية -
في حدود علم الباحث - وهي : قائمة أساليب التفكير (TSI)
الصورة القصيرة (٦٥ عبارة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر
(Sternberg & Wagner, 1992) ، استبانة أساليب التعلم
المعجلة - ذات العاملين R- SPQ - 2F التي أعدها بيجز وزملاؤه
(Biggs & et al., 2001) ، قائمة العوامل الخمسة الكبرى في
الشخصية NEO-FFI التي أعدها بيوتشانان (Buchanan, 2001)
يمكن أن تستخدم هذه الأدوات في بحوث ودراسات مستقبلية ، كما
يمكن أن يستخدمها المعلمون أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في
تقييم أساليب تفكير وتعلم طلابهم وخصائصهم الشخصية داخل حجرة
الدراسة أو قاعة المحاضرات .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

- ١- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية بقنا في ضوء
نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير .
- ٢- علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بأساليب التعلم لبيجز لدى
طلاب كلية التربية بقنا .

- ٣- مدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجز .
- ٤- علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بخصائص الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب كلية التربية بقنا .
- ٥- مدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية (NEO-FF) موضوع الدراسة .
- ٦- علاقة النوع والتخصص الأكاديمي بأساليب التفكير لستيرنبرج ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على أساليب التفكير .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها فى صورتها النهائية ١٧٦ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (تربية عام) ، جامعة جنوب الوادئ ومن الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعى ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ م .

مصطلحات الدراسة :

١- أساليب التفكير: *Thinking Styles*

يعرف جريجورنكو وستيرنبرج(1995 Grigorenko & Sternberg) التفكير بأنه " عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر فى طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى " ، بينما يعرف ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند أداء الأعمال ، وهو

ليس قدرة ، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات) ، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه (Sternberg, 1997) ، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب (Sternberg, 1990) .

نظرية التحكم العقلي الذاتي لـ ستيرنبرج^(١)

Sternberg's Theory of Mental Self-Government

جدول (١)

أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي

Leanings النزعات أو الميول	Scopes المجالات	Levels المستويات	Forms الأشكال	Functions الوظائف	Dimensions الأبعاد
Liberal المتحرر Conservation المحافظ	External الخارجي Internal الداخلي	Global العالمي Local المحلي	Monarchic الملكي Hierarchic الهرمي Oligarchic الأقلى Anarchic الفوضوى	Legislative التشريعي Executive التنفيذى Judicial الحكمى	Styles الأساليب

قدم ستيرنبرج (Sternberg, 1988) هذه النظرية وأطلق عليها نظرية Mental Self-Government ، وفي عام ١٩٩٠ أطلق عليها نظرية أساليب التفكير (Sternberg, 1990) Thinking Styles Theory وأصدر في عام ١٩٩٧ كتاباً بعنوان أساليب التفكير

(Sternberg, 1997)

(١) تجدر الإشارة هنا إلى أن عبد العال حامد عوجة (١٩٩٨) أطلق على هذه النظرية " نظرية السيطرة الذاتية العقلية " . وأطلق على أسلوب التفكير *Global* " أسلوب التفكير الكلى " ، وأسلوب التفكير *Liberal* " أسلوب التفكير التقدمى "

وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية هي أن الحكومات أو السلطات لها خمسة أبعاد هي : الوظائف [Legislative Functions ، التشريعية] ، التنفيذية [Executive Functions ، الحكمية أو القضائية] ، الأشكال [Forms ، ملكية Monarchic ، هرمية Hierarchic ، أقلية Oligarchic ، فوضوية Anarchic] ، المستويات [Levels ، محلية Local ، عالمية Global] ، المجالات [Scopes ، داخلية Internal ، خارجية External] ، النزعات أوالميول [Leanings ، متحررة Liberal ، محافظة Conservative] ، فأساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والميول ، وبالتالي فإنه يوجد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تم التوصل إليها بواسطة التحليل العاملي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل متطابقة مع الأبعاد الخمسة للنظرية وكانت نسبة تباينها ٧٧% من: التباين الكلي (Sternberg, 1988, 1990, 1994a, 1997) .

وقام ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) بفحص ودراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة ، فلاحظ أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً (التشريعي مع المتحرر ، المحافظ مع التنفيذي) ، وبعضها ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً ، فأطلق ستيرنبرج على الأساليب التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً دالاً " Conceptually Opposite Styles " (المتضادة) أو " الأساليب ذات القطبين " Bipolar Styles وهي : الداخلي مقابل الخارجي ، العاملي مقابل المحلي ، التشريعي مقابل التنفيذي ، المتحرر مقابل المحافظ . وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى . وأكدت دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) التي أجريت على طلاب الجامعة بالصين النتائج السابقة ، بينما توصلت دراسة داي وفيلدهوزن (Dai & Feldhusen, 1999) التي فحصت مدى صدق قائمة أساليب التفكير

(النسخة الطويلة ١٠٤ مفردة) على طلاب الجامعة الموهوبين بالمملكة المتحدة ، ودراسة بيرناردو وآخرين (Bernardo, et al., 2002) التي أجريت على طلاب الفلبين إلى وجود علاقات سالبة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعي مقابل التنفيذي ، العالمي مقابل المحلي) . وحسب ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) صدق المضمون أو الصدق التكويني Construct Validity لقائمة أساليب التفكير TSI (٦٥ مفردة) ، بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على هذه القائمة ودرجاتهم على كل من : دليل (مؤشر) نمط مايرز - بريجز Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) ، ومقياس جريجورك لأساليب العقل Gregorc's Measure of Mind Styles ، واختبار أداء مقنن ، واختبار ذكاء ، فتوصل إلى ٣٠ من ١٢٨ ارتباط دال بالنسبة لـ MBTI ، أما بالنسبة لمقياس جريجورك فوجد ٢٢ من ٥٢ ارتباط دال . وكانت الارتباطات مع اختبار الذكاء IQ test غير دالة ، بينما كانت أساليب التفكير (الحكيم ، العالمي ، المتحرر) مرتبطة ارتباطاً موجباً مع اختبار الاستعداد المدرسي الحسابي SAT-Math. ، وكانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسي اللفظي SAT-Verbal ، وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء والاستعدادات Aptitudes ، وخلص ستيرنبرج بنتيجة عامة مؤداها أن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية ، وأن قائمته صادقة في قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير) .

- وتتميز هذه النظرية بمجموعة من المبادئ (Sternberg, 1997) هي :
- (١) الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها .
 - (٢) التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها (بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره) .
 - (٣) اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضاً القدرات .

- (٤) الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط ،
حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة .
(٥) الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف .
(٦) الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب .
(٧) الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية .
(٨) الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي

. Socialization

(٩) الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة (أي أنها دينامية وليست
استاتيكية) .

(١٠) الأساليب يمكن قياسها Measurable .

(١١) الأساليب يمكن تعليمها Teachable .

(١٢) الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر .

(١٣) الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان
آخر .

(١٤) الأساليب ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال ما هو الأسلوب الأفضل
لهذا الموقف .

(١٥) يخلط الناس ملامحة الأسلوبية Stylistic Fit بمستويات القدرة .

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند

ستيرنبرج (Sternberg & Grigorenko, 1993 ، Sternberg, 1990 ،

1997a, 1994 ، عبد العال حامد عجوة ١٩٩٨) في الجدول الآتي :

جدول (٢)

خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الخصائص	الأساليب
يفضلون الابتكار ، التجديد ، والتصميم والتخطيط لحل مشكلة ، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً ، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ، يفضلون بعض المهن مثل : كاتب مبتكر ، عالم ، فنان ، أديب ، مهندس معماري وغيرها ، يفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم ، يفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الابتكارية .	<i>Legislative Style</i> الأسلوب التشريعي
يفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم ، يفعلون ما يطلب منهم ، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً ، يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات ، يميلون إلى ملء المحتوى داخل النظم الموجودة ، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات ، يميلون للتفكير في المحسوسات ، يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل : محامى ، رجل بوليس ، رجل دين ، مدير ، بناء (في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون) .	<i>Executive Style</i> الأسلوب التنفيذي
يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم ، يميلون لتقييم القواعد والإجراءات ، يميلون إلى الحكم على الأنظمة الموجودة ، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء ، يميلون إلى	<i>Judicial Style</i> الأسلوب الحكمي

تابع جدول (٢) خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الخصائص	الأساليب
كتابة المقالات النقدية ، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات ، لديهم القدرة على التخيل والابتكار ، يفضلون بعض المهن مثل : قاضى ، ناقد ، مقيم برامج ، ضابط أمن ، مراقب حسابات ، محلل نظم ، مرشد أو موجه (الناس التشريعيين والناس الحكميين يعملون جيداً معاً) .	<i>Judicial Style</i> الأسلوب الحكيمى
يميلون إلى عمل شئ واحد فى المرة الواحدة ، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل ، لا يدركون عواقب الأمور ، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه أو سوء الفهم ، غير واعين نسبياً بأنفسهم ، متسامحون ومرنون ، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل ، حاسمون ، يفضلون الرسم ، التاريخ ، العلوم ، الأعمال التجارية . يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة فى معظم الوقت ، منخفضون فى القدرة على التحليل والتفكير المنطقى .	<i>Monarchic Style</i> الأسلوب الملكى
يميلون إلى عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة ، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل ، يبحثون عن التعقيد ، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبياً ، لديهم إدراك جيد للأولويات ، منظمون جداً فى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم ، يتميزون بالواقعية والمنطقية فى حلهم للمشكلات .	<i>Hierarchic Style</i> الأسلوب الهرمى

تابع جدول (٢) خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الخصائص	الأساليب
يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الأولويات ، يدركون كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية ، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات ، والتي من الممكن أن تكون متناقضة ، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية ؛ يكونون واعين بأنفسهم ، متسامحون ومرنون ، يعتقدون أن الغايات لا تيرر الوسائل . .	<i>Oligarchic Style</i> الأسلوب الأثلي
يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات ، يصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم ، يعتقدون أن الغايات تيرر الوسائل ، أهدافهم غير واضحة ، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين ، غير منظمين ويكرهون الأنظمة ، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها ، منطرفون في الحسم .	<i>Anarchic Style</i> الأسلوب الفوضوي
يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة ، لا يميلون إلى التفاصيل ، يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً ، يميلون إلى التخيل والتجريد وأحياناً يسترسلون في التفكير ، يميلون إلى التعامل مع العموميات ، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة ، لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل ، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار .	<i>Global Style</i> الأسلوب العالمي
يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل ، يتوجهون نحو المواقف العملية ، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ، ربما لا يرون الغاية ويرون الأشجار التي بداخلها .	<i>Local Style</i> الأسلوب المحلي

تابع جدول (٢) خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير

الخصائص	الأساليب
يفضلون العمل بمفردهم ، منطون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة ، يتميزون بالتركيز الداخلي ، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين ، إدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوى الأسلوب الخارجي <i>External</i> .	<i>Internal Style</i> الأسلوب الداخلي
يفضلون العمل مع الآخرين ، منبسطون ويكون توجههم نحو الآخرين ، يتميزون بالتركيز الخارجي ، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل ، إدراكهم الاجتماعي أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوى الأسلوب الداخلي .	<i>External Style</i> الأسلوب الخارجي
يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة ، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقصى تغيير ممكن ، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة ، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة ، أى أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف .	<i>Liberal Style</i> الأسلوب المتحرر
يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء ، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن ، يتجنبون المواقف الغامضة ، يفضلون المألوف في الحياة والعمل ، يتميزون بالحرص والنظام .	<i>Conservative Style</i> الأسلوب المحافظ

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف أسلوب التفكير بأنه (الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه) في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير " التحكم العقلي الذاتي " للأسباب الآتية :

- (١) تهتم هذه النظرية بأمط التوظيف العقلي وطرق تجهيز المعلومات (Zhang & Sternberg, 2000; Zhang, 2002b)
 - (٢) تم استخدام هذه النظرية في البحوث والدراسات المعاصرة التي تناولت العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية موضوع الدراسة الحالية (تم ذكر هذه البحوث والدراسات في تحديد مشكلة الدراسة الحالية) .
 - (٣) أثبتت البحوث والدراسات أن أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية تتنبأ بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب أفضل من اختبارات القدرات الأكاديمية واختبارات التحصيل التقليدية (تم ذكر هذه البحوث والدراسات في مشكلة الدراسة الحالية) .
 - (٤) اشتق من هذه النظرية أدوات قياس متعددة سهلة التطبيق والتصحيح منها : قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ عبارة) والتي قام عبد العال عوجة ، رضا أبو سريع (١٩٩٩) بإعدادها للبيئة العربية ، قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة أو المختصرة (٦٥ عبارة) والتي سيتم إعدادها للبيئة العربية في الدراسة الحالية ، قائمة أساليب التفكير في التدريس (٤٩ عبارة) وغيرها . وأثبتت البحوث والدراسات المعاصرة الكفاءة السيكومترية (الثبات ، الصدق) لهذه الأدوات
- (Sternberg, 1994b; Dai & Feldhusen, 1999; Zhang, 1999, Zhang & Sternberg, 2000, Bernardo & et al., 2002)

(٥) تركز اهتمام البحوث والدراسات العربية في دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون في عام ١٩٨٢ ، وندرة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ، أي أن البيئة العربية قد تفتقر إلى بحوث ودراسات مرتبطة بنظرية أساليب التفكير لستيرنبرج لفحص هذه النظرية في البيئة العربية ، ومعرفة مدى ارتباطها بنظريات أساليب التعلم والشخصية .

٣- أساليب التعلم: *Learning Styles*

بدأ فريق من العلماء في دراسة أساليب التعلم واستراتيجياته ففي السويد ظهر مارتون وزملاؤه Marton & et al. ، وفي الولايات المتحدة ظهر انتوستل وزملاؤه Entwistle & et al. ، وفي استراليا ظهر بيجز وزملاؤه Biggs & et al. ، واهتم هؤلاء العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة *Study Processes* أو عمليات التعلم *Learning Processes* وأخيراً أساليب التعلم *Learning Styles* ، وقد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراساتهم ، بالإضافة إلى اختلافهم في الأطر النظرية (In: Clark, 1986) .

وقد اتفق بعض الباحثين (محمود عوض الله سالم ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٣ ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٥٩٠) على تعريف أساليب التعلم بأنها " الطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات " ، وعرف ستيرنبرج (Sternberg,1997) أسلوب التعلم بأنه " يشير إلى كيفية تفضيل الأفراد للتعلم " .

وعرفه شمك (Schmeck,1983) بأنه " طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه " .

وقد حدد مالكوم Malcom وآخرون أسلوب التعلم بأنه " طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي ، والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم ، وهذا يتضمن أن أسلوب التعلم يشكل طريقة للدراسة أو مجموعة من الأفكار وحذقها ، والأسلوب الذي يستعمله اطلاب في حل أية مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية "

(فى : يوسف قطامى ، نايفة قطامى ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٤٠) .

وقد ذكر فيرمونت Vermunt أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يتعلم بها الطلاب ، وأن أساليب التعلم تُعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة للطلاب ، فمثلاً توصف هذه الأساليب كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند مارتون وساليجو Marton & Säljö ، وتوصف بالأسلوب الكلي مقابل الأسلوب التسلسلي عند باسك Pask ، وتوصف بالمعالجة العميقة والمعالجة الموسعة والدراسة المنهجية واسترجاع الحقائق عند شمك Schmeck ، وتوصف كنوع من حب التعلم كالخبرة الحسية (العيانية) ، والملاحظة التأملية ، والتصوير العقلي المجرد والتجريب الفعال والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هي : الأسلوب التباعدى ، والتقاربى والمستوعب والمتكيف عند كولب Kolb . وتوصف كتوجهات مثل التوجه التحصيلي ، والتوجه نحو المعنى ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية عند انتوستل وواترستون Entwistle & Waterston وتوصف أخيراً كأساليب

تعلم : السطحي ، العميق ، التحصيلي عند جون بيجز J. Biggs

(In: Busato & et al., 1998).

نظرية بيجز لأساليب التعلم

Biggs's Theory of Approaches to Learning

فسرت نظرية بيجز (Biggs, 1987a, 1993a,b) أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب وتوصلت إلى ثلاثة أساليب هي : أسلوب التعلم السطحي *Surface Style* ، أسلوب التعلم العميق *Deep Style* ، وأسلوب التعلم التحصيلي *Achieving Style* ولكل منهم عنصرين (دافع ، استراتيجية) ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم .

جدول (٣)

أساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز

التحصيلي Achieving	العميق Deep	السطحي Surface	
التحصيل بهدف تحقيق الذات	داخلي ، اهتمامات جادة	خارجي ، الخوف من الفشل	Motive الدافع
استخدام فعال للوقت والمكان	الفهم ، الكشف عن المعنى ، الربط بين الخبرات وتكاملها	غاية التعلم محدودة، تعلم روتيني ، إعادة الإنتاجية	Strategy الاستراتيجية

(١) **الأسلوب السطحي** : يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل ، فالطلاب ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون أن التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة ، ونيتهم هي إجتاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي الذي يعتقدون أنه سيؤدون فيه الامتحان ، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية *Reproductivity* .

كما أنهم يركزون على الاماعات أو الإشارات *Signs* أكثر من معرفة المعنى ، ويركزون على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة *Task* ، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان ، والتوكيد *Emphasis* يكون خارجياً (من مطالب الامتحان)

(Atherton, 2002)

(٢) الأسلوب العميق : يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلاب ، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية ، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ، ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها ، ويبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية ، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة . ويقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم ، ويحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية ولديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسي ، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة ، ويقومون ببنية المحتوى وتنظيمه في إطار كامل محكم ، والتوكيد يكون داخلياً (من داخل الطلاب)

(Atherton, 2002)

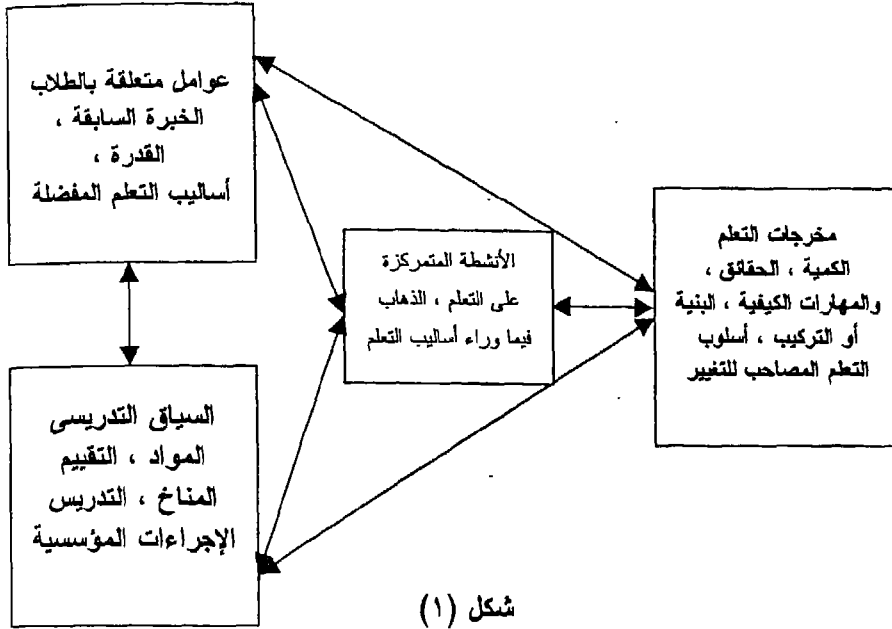
وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين (السطحي ، العميق) في أوقات مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما عن الآخر (المرجع السابق) .

(٣) الأسلوب التحصيلي : ويتضمن الاستراتيجية التي تجعل الطلاب يحصلون على أعلى الدرجات لتحقيق الذات من خلال الدرجات المرتفعة ، حيث يكون تركيز الطلاب منصباً على تحقيق أعلى الدرجات

لا على مهمة الدراسة ، فهم ينظمون وقتهم وجهدهم والمكان الذي يذكرون فيه ، ولديهم مهارات دراسية جيدة .

وأطلق بيجز على هذه النظرية اسم 3P Model لأنها تتضمن ثلاث مراحل هي : مدخلات Presage ، عمليات (أسلوب) Process ، مخرجات Product (3P) ، وفي هذا النموذج 3P Model توجد عوامل متعلقة بالطلاب Student Factors ، عوامل متعلقة بالسياق التدريسي Teaching Context ومخرجات التعلم Learning Outcomes ، العوامل الداخلية Presage Factors تتضمن عوامل متعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة ، القدرة ، أساليب التعلم المفضلة) ، وعوامل متعلقة بالسياق التدريسي (المواد الدراسية ، طرائق التدريس والتقييم ، المناخ والإجراءات المؤسسية) ، وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها لتحدد استراتيجية الطالب وأسلوبه في التعلم ومن ثم تحدد المخرجات ، أى أن كل عامل يؤثر تأثيراً كبيراً فى العامل الآخر ، وبالتالي تكون أساليب تعلم الطلاب متوائمة مع السياق والمقررات الدراسية كما هو موضح فى الشكل الآتى :

المخرجات Product عمليات Process المدخلات Presage



شكل (١)

نموذج 3P في التدريس والتعلم

وأعد بيجز أدوات قياس لنظريته منها : استبانة عمليات الدراسة SPQ التي تتكون من ٤٢ عبارة والتي تقيس أساليب التعلم (السطحي ، العميق ، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية ، الاستراتيجية السطحية ، الدافعية العميقة ، الاستراتيجية العميقة ، الدافعية التحصيلية ، الاستراتيجية التحصيلية) (Biggs,1987b) ، واستبانة عمليات التعلم LPQ التي تتكون من ٣٦ عبارة لقياس أساليب التعلم (السطحي ، العميق ، التحصيلي) (Biggs,1987c) . وقد حظيت استبانة عمليات الدراسة SPQ باهتمام بعض الباحثين بدراسة الشروط السيكومترية للاستبانة (الثبات ، الصدق) فقد توصل زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) من دراستهما التي أجريت على ٨٥٤

طالباً وطالبة بجامعة هونج كونج و ٢١٥ طالباً وطالبة بجامعة Nanjing بالصين باستخدام التحليل العاملي للاستبانة إلى عاملين (السطحي ، العميق) ، بينما الأسلوب التحصيلي (الدافعية ، الاستراتيجية) انقسم بين العاملين السابقين فتشبع الأسلوب السطحي بالدافعية التحصيلية بتشبع ٠,٦٧ ، ٠,٦٠ لكلتا العينتين السابقتين على الترتيب ، بينما تشبع الأسلوب العميق بالاستراتيجية التحصيلية بتشبع ٠,٧٤ ، ٠,٧٧ لكلتا العينتين على الترتيب .

وتوصلت زهانج (Zhang, L. F., 2000c) من دراستها التي أجريت على ثلاث عينات من مجتمعات مختلفة (الولايات المتحدة ، هونج كونج ، نانجينج) باستخدام التحليل العاملي لاستبانة SPQ إلى عاملين (السطحي ، العميق) وتشبع الأسلوب العميق بالأسلوب التحصيلي (الدافعية ، الاستراتيجية) لكل العينات الثلاث .

ونتيجة لذلك قام بيجز وزملاؤه (Biggs & et al., 2001) بإعداد استبانة عمليات الدراسة المعدلة - ذات العاملين Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) لقياس أسلوبي التعلم (السطحي ، العميق) وهذه الاستبانة سيتم تقنينها واستخدامها في الدراسة الحالية .

وتبني الدراسة الحالية نظرية بيجز التي فسرت أساليب التعلم في ضوء أنها عمليات الدراسة أو عمليات التعلم (طرق تعلم الطلاب) للأسباب الآتية :

(١) نظرية بيجز مشتقة من نظرية تجهيز المعلومات

Processing Theory Information
(Biggs, 1993a; Zhang & Sternberg, 2000)

(٢) تم استخدام نظرية بيجز في البحوث والدراسات المعاصرة التي بحثت العلاقات المتداخلة بين هذه النظرية ونظرية أساليب التفكير

لستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000; Zhang, 2000a).

(٣) اشتق من هذه النظرية أدوات قياس (استبانة عمليات التعلم LPQ ؛ استبانة عمليات الدراسة SPQ ، استبانة عمليات الدراسة المعدلة - ذات العاملين R-SPQ-2F) ، وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح ، بالإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات (Zhang & Bernardo, 2000; Zhang & Sternberg, 2000; Zhang, 2000c; Biggs, et al., 2001; Leung, 2001).

(٤) أثبتت البحوث العملية (رضا أبو سريع وآخرون ، ١٩٩٥ ، ويلسون وآخرون Wilson & et al., 1996) أنه توجد علاقات متداخلة بين نظرية بيجز ، ونظرية إنتوستل ، ونظرية شمك كما أن هذه النظريات ذات محتويات متشابهة وتختلف فقط في المسميات ، لذا اقتصرنا الدراسة الحالية على نظرية بيجز .

٣- خصائص الشخصية : Personality Characteristics

تعرف الشخصية بأنها نمط سلوكي مركب ، ثابت ودائم إلى حد كبير ، يميز الفرد عن غيره ، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معاً ، تضم القدرات العقلية ، والوجدان ، والنزوع ، وتركيب الجسم ، والوظائف الفيزيولوجية ، ويحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة ، وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة

(أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٤) .

ويقصد بخصائص الشخصية في الدراسة الحالية سمات الشخصية Personality Traits ، ويُعد نموذج الخمسة الكبرى في

الشخصية Big Five Model of Personality من أهم النماذج وأحدثها التى فسرت سمات الشخصية (Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1999, 1993) ، ومن أكثرها قبولاً فى الوقت الراهن (أحمد عبد الخالق ، بدر الأنصارى ، ١٩٩٦) ، وهذا النموذج الهرمى Hierarchical Model يتكون من خمسة عوامل رئيسية هى : الانفتاح Openness ، الضمير الحى Conscientiousness ، الإبتساطية Extraversion ، المقبولية Agreeableness ، العصابية Neuroticism وكل عامل يتضمن عوامل فرعية وهذه العوامل تفسر نسبة كبيرة من التباين فى مجال الشخصية الواسع النطاق (آلاف السمات أو أكثر) (Costa & McCrae, 1992).

(أ) الانفتاح (O) : Openness

تعكس هذه السمة النضج العقلى والاهتمام بالثقافة ، والدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد خيالى ، ابتكارى ، يبحث عن المعلومات الثقافية والتعليمية ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الفرد يولى اهتماماً أقل بالفن وأنه عملى فى الطبيعة Parctical in Nature (Buchanan,2001) . ويتميز الأفراد ذوو الانفتاح أيضاً بحب الفن والجماليات ، المشاعر ، الأفكار ، القيم ، الاستقلالية فى الحكم (Costa&McCrae,1992) ؛ ويتميزون أيضاً بالتفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة ، أى أنهم يتميزون بالانفتاح على الخبرة Openness to Experience

(على مهدى كاظم ، ٢٠٠١) .

(ب) الضمير الحى (C) : Conscientiousness

تعكس هذه السمة المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد نظامى ومنظم ، يؤدى واجباته

بإخلاص ، متروى ، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذراً *Less Careful* وأقل تركيزاً في الأعمال (Buchanan,2001) . ويتميز الأفراد ذوو الضمير الحي أيضاً بأنهم هادفون *Purposeful* ، قوة الإرادة ، المسئولية ، الجدارة بالثقة *Trust Worthy* ، الكفاءة ، التطوع ، للتفوق ، النظام (Costa & McCare,1992) . كما يتميزون بالأمانة، الإيثار ، التسامح ، التعاطف ، التعاون ، التواضع ، الجدية ، الدقة والرحمة (على مهدى كاظم ، ٢٠٠١) .

(ج) الانبساطية (C) : *Extraversion*

تعكس هذه السمة التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين *Energetic* ويبحثون عن التجمعات *Company of Others* ؛ بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء ، فالأفراد المنطويين يكونون أكثر هدوءاً وتحفظاً (Buchanan,2001) . كما يتميز الأفراد مرتفعوا الانبساطية بالاجتماعية والدفء والانفعالات السارة (الموجبة) والنشاط والحيوية ، القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية ؛ وتكوين أصدقاء بسهولة (Costa & McCare, 1992) . وتوصل على مهدى كاظم (٢٠٠١) إلى ثلاثة أبعاد فرعية للانبساطية (الاجتماعية ، الاستقلال ، التفتح الذهني) .

(د) المقبولية (A) : *Agreeableness*

تعكس هذه السمة كيفية التفاعل مع الآخرين ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة *Trusting* ويتميزون بالود والتعاون ، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين وأيضاً يحترمون عهودهم معهم ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون (Buchanan,2001) ؛ ويتميز الأفراد مرتفعوا المقبولية أيضاً بالإيثار *Altruistic* (حب الغير) ؛ والتعاطف *Sympathetic* ، التواضع ،

العقلية اللينة (الرقيقة) Tender-Mindedness ، يساعدون بدون تردد (Casta & McCare, 1992) Readily Helpful ، وتوصل على مهدي كاظم (٢٠٠١) إلى بعدين فرعيين للمقبولية (الحرص ، المحافظة) .

(هـ) العصابية (N) : Neuroticism

هذه السمة عكس الاستقرار الانفعالي Emotional Stability وهي تعكس الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية (الحزينة) ، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية فهم أكثر عرضة لعدم الأمن Insecurity ، والأحزان الانفعالية Emotional Distress ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي وأكثر مرونة Relaxed وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان ، كما يتميز الأفراد مرتفعوا العصابية بالنواحي السالبة مثل الارتباك أو الحيرة Embarrassment ، الشعور بالذنب Guilt ، التشاؤم Pessimism ، الاكتئاب ، القلق ، انخفاض في تقدير الذات ، العدائية Hostility ، القابلية للإصابة بالمرض Vulnerability ، الاندفاعية (Casta & McCare, 1992) ، وتوصل " على مهدي كاظم " (٢٠٠١) إلى عشرة أبعاد فرعية للاستقرار الانفعالي (الاتزان الانفعالي ، الاطمئنان ، التأملية ، تحمل المسؤولية ، التفاؤل ، الثقة بالنفس ، الشجاعة ، الصبر ، قوة الإرادة ، الموضوعية) .

وقام توم بيوتشانان Tom Buchanan في عام ٢٠٠١ بإعداد قائمة قصيرة مكونة من ٤١ مفردة (القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية) تقيس السمات السابقة في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى

فى الشخصية الذى أعده كوستا وماكار^(١) Costa & McCare فى عام ١٩٩٢ المرتكزة على قائمة IPIP International Personality Item Pool التى أعدها كولدبرج Goldberg فى عام ١٩٩٩ والمكونة من ٥٠ مفردة .

وتبنى الدراسة الحالية سمات الشخصية السابقة فى ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية للأسباب الآتية :

(١) إن السمات المتضمنة فى نموذج العوامل الخمسة NEO-FFM تفسر معظم متغيرات الشخصية ، بالإضافة إلى أن هذا النموذج تم استخدامه فى مجتمعات مختلفة سواء فى المواقف التربوية أو غير التربوية (Zhang,2002a) ، كما أن طبيعة بنائها أو لغتها سهلة وواضحة لدى عموم الناس ، بحيث تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدارجة فى اللغة التى يستخدمونها فى حياتهم اليومية (أحمد عبد الخالق ، بدر الأصرى ، ١٩٩٦ ، ص ١٦) .

(٢) تم استنتاج هذا النموذج بواسطة التحليل العاملى لنظريات متعددة ركزت على سمات الشخصية

(Goldberg, 1993 ؛ على مهدي كاظم ٢٠٠١) .

(٣) تم دراسة علاقة السمات المتضمنة فى هذا النموذج بأساليب التفكير لستيرنبرج (أحد أهداف الدراسة الحالية) (Zhang, 2002a) وأيضاً بأساليب التعلم (Busato, et al., 1999) .

(٤) تم قياس سمات الشخصية المتضمنة فى هذا النموذج بأدوات قياس سهلة التطبيق والتصحيح بالإضافة إلى أنها قصيرة لا يشعر المبحوث بالملل أثناء الإجابة عنها ومن هذه المقاييس قائمة

(١) يجدر الإشارة هنا أن كوستا وماكار أعدا قائمة NEO-FFI تتكون من ٦٠ مفردة من نوع التعرير الذاتى فى ضوء مقياس خماسى الاستجابة (طريقة ليكرت) .

بيوتشانان (Buchanan,2001) المستخدمة في الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى أن هذه القائمة متحررة من أثر الجنس (ذكور ، إناث) .
(٥) جذب هذا النموذج اهتمام الكثير من الباحثين في مجال الشخصية ، ليس لأنه يتميز فقط بخواص سيكومترية جيدة إلا أنه يقيس معظم ما تقيسه مقاييس الشخصية مثل دليل بريجز ومايرز Briggs & Mayers في عام ١٩٨٧ . ومقياس كاتل Cattell وآخرين لعوامل الشخصية الستين (60 PF) في عام ١٩٧٠ ، كما أن هذا النموذج أكثر ارتباطاً بقائمة أيزنك Eysenck في عام ١٩٦٤ للشخصية التي من أكثر الأدوات استخداماً في بحوث الشخصية ، كما أن هذا النموذج حقق نجاحاً في مجال بحث علاقات الشخصية بمتغيرات أخرى مهمة مثل الابتكارية والتفكير التباعدى والتحصيل الدراسى ، واتخاذ القرار .
(In: Zhang, L.-F., 2002a)

(٦) ندرة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بنموذج العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية ، حيث لا يوجد منها - في حدود علم الباحث - سوى دراسة " أحمد عبد الخالق ، بدر الأنصارى " (١٩٩٦) التي هدفت إلى تقديم عرض موجز ونظري لم كشفت عنه الدراسات النفسية في الفترة ١٩٤٩ - ١٩٩٦ عن هذا النموذج ، وأشار الباحثان في مقدمة دراستهما النظرية إلى أهمية هذا النموذج وإلى الحاجة الماسة لفحصه في البيئة العربية ؛ ودراسة " على مهدي كاظم " (٢٠٠١) التي هدفت إلى إعداد قائمة لقياس نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وذلك بإجراء التحليل العاملي لمجموعة من مقاييس سمات الشخصية وتوصل الباحث من دراسته إلى قائمة تتكون من ١١٦ مفردة . مما دعا الباحث الحالى إلى فحص هذا النموذج في البيئة العربية وتقديم أداة مقننة قصيرة لقياسه .

دراسات مرتبطة وفروض الدراسة الحالية

تم تقسيم الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية إلى :
أولاً : دراسات اهتمت بدراسة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم :

١- دراسة كاتو وهيوايت (Cano & Hewitt, 2000) :

هدفت الدراسة إلى تناول العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وأساليب التعلم في ضوء نظرية كولب Kolb ؛ ومدى تنبؤ أساليب التفكير والتعلم بالتحصيل الدراسي ، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بأسبانيا بلغ قوامها ٢١٠ طالباً وطالبة (٤٢ طالباً ، ١٦٨ طالبة) بمتوسط عمرى قدره ١٩,١٣ سنة وانحراف معيارى قدره ١,٤١ ، واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير TSI التى أعدها ستيرنبرج وواجز Sternberg & Wagner عام ١٩٩١ (القائمة الأصلية التى تتكون من ١٠٤ مفردة) لقياس أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " ، وقائمة كولب لقياس أساليب التعلم (الخبرة الحسية ، التجريب الفعال ؛ التصور العقلى المجرد ؛ الملاحظة التأملية) وتم تطبيق هذه الأدوات باللغة الأسبانية . واتخذ الباحثان متوسطات درجات التحصيل العام لطلاب عينة الدراسة فى المدرسة العليا لى تعبر عن متغير التحصيل الدراسى .

واستخدم الباحثان معاملات الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل

التباين المتعدد وتوصلا إلى النتائج الآتية :

أ - توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ،

الخارجى) والملاحظة التأملية .

ب- توجد علاقات منخفضة بين أساليب التفكير (التنفيذى ؛

الحكمى ؛ الملكى ؛ الهرمى ؛ الألقى ؛ الفوضى ؛

العالمي ؛ الداخلي ؛ المتحرر ؛ المحافظ) وأساليب التعلم
(الخبرة الحسية ؛ التجريب الفعال ؛ التصور العقلي
المجرد) .

ج- أظهر تحليل الإحذار أن تحصيل الطلاب مرتبط بأساليب
التفكير والتعلم (الداخلي ؛ التنفيذى ؛ الخبرة الحسية) ،
أى أن الطلاب الذين أسلوبهم فى التفكير (الداخلي ؛
التنفيذى) وأسلوبهم فى التعلم الخبرة الحسية حصلوا على
أعلى الدرجات .

٢- دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg,2000):

هدفت الدراسة إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية
ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز Biggs لأساليب التعلم ،
وأجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة هونج كونج Hong
Kong بلغ قوامها ٨٥٤ طالباً وطالبة (٣٦٢ طالباً ؛ ٤٩٢ طالبة) ؛
وعينة من طلاب جامعة Nanjing بلغ قوامها ٢١٥ طالباً وطالبة
(١١٤ طالباً ؛ ١٠١ طالبة) من المجتمع الصينى ، واستخدم
الباحثان قائمة أساليب التفكير TSI الصورة القصيرة (٦٥ مفردة)
التي أعدها ستيرنبرج وواجز عام ١٩٩٢ لقياس أساليب التفكير ؛
وأستبانة بيجز لعمليات الدراسة SPQ عام ١٩٨٧ (٤٢ مفردة)
لقياس أساليب التعلم (السطحى ، العميق ، التحصيلى) فى ضوء
سته أساليب فرعية لأساليب التعلم السابقة (الدافعية السطحية ؛
الاستراتيجية السطحية ؛ الدافعية العميقة ؛ الاستراتيجية العميقة ؛
الدافعية التحصيلية ؛ الاستراتيجية التحصيلية) ، واستخدم الباحثان
معاملات الارتباط وتوصلا إلى النتائج الآتية :

- أ - توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ؛ المحافظ) وأسلوب التعلم السطحى .
- ب- توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التشرىعى ، الداخلى ، العالمى ، الحكى ، المتحرر ، الهرمى ، الفوضى) وأسلوب التعلم العميق .
- ج- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الملكى Monarchic وكل من أسلوبى التعلم السطحى والعميق .
- ٤ - توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (الهرمى ، الفوضى) وأسلوب التعلم التحصيلى .
- وخلص الباحثان بنتيجة عامة مؤداها أن نظرية أساليب التفكير (التحكم العقلى الذاتى) غير متميزة عن نظريات أساليب التعلم (نظرية بيجز) .

٣- دراسة زهانج (Zhang, L.-F. 2000a) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير عند ستيرنبرج بأساليب التعلم عند بيجز ، وأجريت الدراسة على طلاب جامعتين بالولايات المتحدة (ن = ٦٧ طالباً وطالبة ؛ ن = ٦٥ طالباً وطالبة) . واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجز عام ١٩٩٢ ؛ واستبانة بيجز لعمليات الدراسة SPQ لقياس أساليب التعلم . واستخدمت الباحثة معاملات الارتباط ، وتوصلت إلى نفس النتائج التى توصلت إليها دراسة زهانج وستيرنبرج عام ٢٠٠٠ على طلاب الجامعة بالصين ، كما توصلت الباحثة إلى أن أساليب التفكير المنتجة (المولدة) للابتكارية - Creativity

Generating (التشريعي ، المتحرر ، الحكمي) أكثر ارتباطاً
بأسلوب التعلم العميق .

٤- دراسة تشين (Chen, 2001) ^(١):

هدفت الدراسة إلى تناول أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب التايوانيز Taiwanese الذين يدرسون علم المحاسبة Accounting في معاهد التعليم العالي بالصين . واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، وقائمة بارزخ Barsch لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصرية ؛ السمعية ؛ اللمسية ؛ الحركية) ، وبعض الأدوات لجمع معلومات ديموجرافية عن الطلاب عينة الدراسة . واستخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه وتوصل إلى عدة نتائج كان منها :

أ - فضل طلاب عينة الدراسة أسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (الداخلي ، التشريعي) .

ب- الطلاب الذكور لديهم تفضيل قوى لأسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (التنفيذى ، التشريعي) أكثر من الإناث .

يلاحظ من خلال عرض الدراسات التي تناولت العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظريات أساليب التعلم (كولب ؛ بيجز) ، توصلت إلى أنه توجد علاقات متداخلة بين هذه النظريات وأن كلاً منها غير متميزة عن الأخرى ؛ كما أن أساليب تعلم الطلاب تختلف باختلاف أساليب تفكيرهم .

(١) لم يذكر الباحث حجم العينة المستخدمة في ملخص دراسته .

كما يلاحظ أنه لا توجد دراسة إمبريقية - في حدود علم الباحث - تناولت العلاقات بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظريات أساليب التعلم في البيئة العربية ، ومن هنا كان أحد أهداف الدراسة الحالية هو دراسة العلاقات بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز لأساليب التعلم لإلقاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات السابقة وفحص هاتين النظريتين في البيئة العربية .

ثانياً : دراسات اهتمت بدراسة علاقة أساليب التفكير بخصائص الشخصية (١) :

١- دراسة داي وفيلد هيوزن (Dai & Feldhusen, 1999):
هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرج وواجنر في عام ١٩٩١ (١٠٤ مفردة) في ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلي الذاتي " ، وذلك بعد استبعاد مفردات أسلوب التفكير الأقلّي Oligarchic من القائمة لوجود أخطاء ظاهرة به ، واستخدم الباحثان لذلك قائمة الشخصية التي أعدها إيزنك Eysenk عام ١٩٦٥ التي تقيس سمات (الانبساط مقابل الانطواء ؛ العصابية مقابل الاستقرار الانفعالي ؛ الكذب) . وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب الموهوبين بجامعة Midwestern ، بالولايات المتحدة بلغ قوامها ٩٦ طالباً وطالبة (٥٨ طالباً ، ٣٨ طالبة) . واستخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون وتوصلا إلى عدة نتائج كان منها :

(١) يجدر الإشارة هنا أنه توجد دراسات عربية تناولت علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson عام ١٩٨٢ بخصائص الشخصية تم ذكرها في مشكلة الدراسة الحالية .

أ - توجد علاقة موجبة دالة بين سمة الاتبساط - الانطواء وأسلوب التفكير الخارجى ، بينما كانت العلاقة سالبة وغير دالة مع أسلوب التفكير الداخلى .

ب- توجد علاقات غير دالة مع أساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الفوضوى) ، وخلص الباحثان بنتيجة مؤداها أن قائمة أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن قائمة إيزنك وهذا يؤكد صدق تمييز قائمة أساليب التفكير ، كما أن أساليب التفكير لا يمكن قياسها بمقاييس سمات الشخصية (قائمة إيزنك) .

٢- دراسة زهانج (Zhang, L. -F 2000b) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " بأنماط الشخصية فى ضوء نظرية هولاند Holland . وأجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة هونج كونج بلغ قوامها ٦٠٠ طالباً وطالبة (٢٦٨ طالباً ؛ ٣٣٢ طالبة) من بينهم ١٠٠ طلب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بمتوسط عمرى ٢٢ سنة .

واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير TSI الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، واستبعدت الباحثة من القائمة ٢٠ مفردة الخاصة بقياس أساليب التفكير فى الأشكال Forms (الهرمى ، الأقلى ، الملكى ، الفوضوى) بسبب عدم وجود علاقات بين هذه الأساليب وأنماط الشخصية ، وقامت الباحثة بإعداد استبانة مختصرة (٢٤ مفردة) لقياس أنماط الشخصية فى ضوء نظرية هولاند (واقعى Realistic ، بحثى Investigative ؛ فنى Artistic ؛ اجتماعى Social ،

مبادر **Enterprising** ، تقليدي **Conventional**) ، واستخدمت الباحثة معاملات الارتباط والتحليل العاملي وتوصلت إلى النتائج الآتية :
أ - أظهر التحليل العاملي لاستبانة أنماط الشخصية وقائمة أساليب التفكير عن أربعة عوامل فسرت ٦٤ % من التباين الكلي ، وتركزت أنماط الشخصية وأساليب التفكير في عاملين : العامل الأول فسر ٣١ % من التباين الكلي وتشعب تشعباً موجباً بأنماط الشخصية (اجتماعي ، بحثي) وبأساليب التفكير (الحكمي ؛ الخارجي) ؛ بينما تشعب تشعباً سالباً بأسلوب التفكير الداخلي . العامل الثاني فسر ١٣ % من التباين الكلي وتشعب تشعباً سالباً بالانمط الفني بينما تشعب تشعباً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذي ، المحلي ، المحافظ) .

ب- العامل الثالث والرابع تشعبا بأنماط الشخصية وأساليب التفكير ، إلا أنه لا توجد علاقات دالة بينهما .

وخلصت الباحثة بنتيجة عامة مؤداها : أنه توجد علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية ، حيث يدل العامل الأول على أن الناس يفضلون العمل والتفاعل مع الآخرين وتقييم الأفكار المختلفة ، بينما لا يفضلون العمل بمفردهم . ويدل العامل الثاني على أن الناس يفضلون تنفيذ المهام الواضحة التفاصيل والتعليمات .

٣- دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2001b) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات **Slef-Esteem** . وأجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة هونج كونج بلغ قوامها ٧٩٤ طالباً وطالبة . واستخدمت الباحثة قائمة

أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " ، ومقياس كوبر سميث Cooper Smith لتقدير الذات عام ١٩٨١ . واستخدمت الباحثة اختبار " ت " وتوصلت إلى أن الطلاب مرتفعى تقدير الذات مقارنة بالطلاب منخفضى تقدير الذات تميزوا بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكى ، العالمى ، المتحرر) ؛ بينما تميز الطلاب منخفضوا تقدير الذات بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) .

٤- دراسة أنجيلو (Angelo, 2001) :

هدفت الدراسة إلى تناول الفروق الشخصية لدى طلاب الفرقة الأولى قاتون فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٧٣ طالباً وطالبة بجامعة Tennessee ، وتم استخدام قائمة أساليب التفكير STI التي أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، واستخدم منها أساليب التفكير الخاصة بالوظائف (التشريعى ؛ الحكى ؛ التنفيذى) ؛ ومقياس كاتل Cattell (16PF) لقياس سمات (عوامل) الشخصية ، وتوصل الباحث بواسطة معامل ارتباط بيرسون واختبار " ت " إلى عدة نتائج كان منها :

أ - توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير التشريعى وسمات الشخصية (الاتزان الانفعالى ، Openness to Change ، أو التجريب Experimenting ، الاستقلالية) بينما توجد علاقات سالبة دالة مع سمات (القلق ، الخوف) .

ب- توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير التنفيذي وسمات الشخصية (كفاية الذات ، الضبط الذاتى) .

ج- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الحكى وسمات الشخصية (السيطرة ، التجريب ، الاستقلالية) ، بينما كانت العلاقة سالبة مع يقظة الضمير (الضمير الحى) *Conscientious* .

٥- دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2002a) :

هدفت الدراسة إلى تناول العلاقات بين أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلى الذاتى " وسمات الشخصية الخمس الكبرى *Big five Personality Traits* ، أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٥٤ طالباً وطالبة (٦٦ طالباً ، ٨٨ طالبة) من طلاب جامعة هونج كونج الفرقة الثانية بمتوسط عمرى قدره ٢٠ سنة وانحراف معيارى ٠,٥٧ .

واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير *TSI* الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ بعد استبعاد أسلوبى التفكير (الأقلى *Oligarchic* ؛ الفوضى *Anarchic*) من قائمة أساليب التفكير *STI* لأنهما لا يرتبطان بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى ؛ وقائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى *NEO-FFI* التى أعدها كوستا وماكار *Costa & McCare* عام ١٩٩٢ التى تقيس عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، المقبولية ، الضمير الحى) ؛ واستبانة معلومات ديموجرافية .

واستُخدمت الباحثة معاملات الارتباط واختبار " ت " وتحليل التباين المتعدد وتوصلت إلى النتائج الآتية :

أ- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة العصابية وأساليب التفكير (المحلى ؛ المحافظ) ، بينما كانت العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أسلوب التفكير التنفيذي .

ب- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة الانبساطية وأساليب التفكير (الحكى ، العالمى ، المتحرر ، الخارجى ، الهرمى) ؛ بينما كانت العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أسلوب التفكير التشريعى .

ج- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة الانفتاح وأساليب التفكير (التشريعى ، الحكى ، المتحرر ، الداخلى) ؛ بينما كانت العلاقة سالبة مع أسلوب التفكير المحافظ .

د - توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة المقبولية وأسلوبى التفكير (المتحرر ، الداخلى) ؛ وعلاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أسلوب التفكير الخارجى .

هـ- توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين سمة الضمير الحى وأساليب التفكير (التشريعى ، العالمى ، الهرمى) ؛ وعلاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ مع أساليب التفكير (التنفيذى ، الحكى ، المتحرر ، الخارجى ، الملكى) .

و - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى العصابية فى أسلوبى التفكير (المحلى ، المحافظ) لصالح الطلاب مرتفعى العصابية .

ز - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الانبساطية في أساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الخارجي ، الهرمي) لصالح الطلاب مرتفعي الانبساطية .

ح - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الانفتاح في أساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي) لصالح الطلاب مرتفعي سمة الانفتاح .

ط - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الضمير الحي في أساليب التفكير (التشريعي ، المحلي ، الهرمي ، الحكمي ، المتحرر ، الداخلي) لصالح الطلاب مرتفعي الضمير الحي على الترتيب .

ي - أظهر تحليل التباين المتعدد أن عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، المقبولية ، الانفتاح ، الضمير الحي) فسرت : ٤١% ، ٢٩% ، ٣٤% ، ٣٥% ، ٣٦% من أساليب التفكير على الترتيب .

وخلصت الباحثة بنتيجة عامة مؤداها أن نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج غير متميزة عن نظريات الشخصية (نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية NEO-FF) .

يلاحظ من خلال عرض بعض البحوث والدراسات التي اهتمت ببحث العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير (نظرية التحكم العقلي الذاتي) وبعض نظريات الشخصية ، أنه توجد علاقات متداخلة بينهما ، بمعنى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متميزة عن خصائص (سمات) الشخصية ، بل اتضح أن أساليب تفكير الأفراد

تتأثر بخصائصهم الشخصية ؛ وهذا يؤكد تأثير الشخصية على التفكير .

كما يلاحظ أنه لا توجد دراسة إمبريقية عربية - في حدود علم الباحث - بحثت في العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ونظريات الشخصية (خصائص الشخصية) ، لذا كان أحد أهداف الدراسة الحالية هو دراسة العلاقات بين نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ونظريات الشخصية (NEO-FFM) لإلقاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات الأجنبية المرتبطة بهذا الشأن في البيئة العربية ، وتتفق الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات التي استخدمت قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) والتي أعدها ستيرنبرج وواجنر في عام ١٩٩٢ بعد تقنينها في بيئة الدراسة الحالية ، وتتفق أيضاً مع دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2002b) في دراسة خصائص الشخصية في ضوء استخدام نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية NEO-FF والذى سيتم قياسه بقائمة بيوتشانان (Buchanan, 2001) بعد تقنينها في بيئة الدراسة الحالية .

ثالثاً : دراسات تناولت علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى :

١- دراسة جريجورينكو وستيرنبرج

(Grigorrenko & Sternberg, 1995)

تضمنت هذه الدراسة ثلاث دراسات فرعية ، فالدراسة الأولى التي قد تستفيد منها الدراسة الحالية أجريت على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية (٨٥ معلماً ومعلمة) بالولايات المتحدة ، واستخدم الباحثان استبانة أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) وتوصلا

إلى عدة نتائج كان منها : أن معلمى العلوم الأدبية تميزوا عن معلمى العلوم العلمية بأسلوب التفكير المتحرر ، كما تميز المعلمين عن المعلمات بأسلوب التفكير الحكى .

٢- دراسة جريجو رينكو وستيرنبرج

(Grigorenko & Sternberg, 1997)

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والأداء الأكاديمى ، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب المدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة بلغ قوامها ١٩٩ طالباً وطالبة ، واستخدم الباحثان اختبار ثلاثى القدرات Triarchic Abilities test قائم على النظرية الثلاثية لستيرنبرج لذكاء ؛ وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجر عام ١٩٩١ ، وبواسطة معاملات الارتباط توصل الباحثان إلى عدة نتائج كان منها :

أ- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكى) والتحصيل الدراسى .

ب- توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوب التفكير التنفيذى والتحصيل الدراسى .

ج- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوبى التفكير التشريعى والحكى وكل من التفكير التحليلى والتفكير الابتكارى .

د- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوب التفكير الهرمى والتفكير الابتكارى ، وخلص الباحثان بنتيجة عامة مؤداها أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب من خلال أساليب التفكير ، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية والذكاء .

٣- دراسة عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج ببعض المتغيرات (الذكاء العام ؛ القدرات العقلية الأولية ، أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ ، التحصيل الدراسي) ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٣٢ طالباً وطالبة (٥٠ طالباً ، ٨٢ طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببها ومن الأقسام العلمية والأدبية .

واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجتر عام ١٩٩١ بعد أن قام الباحث بتقنينها في البيئة العربية ، واختبار ثرستون للقدرات العقلية الأولية الذي أعده للبيئة العربية أحمد زكى صالح عام ١٩٧٨ ، واستفتاء تورانس لأنماط معالجة المعلومات الذي أعده هاشم على محمد عام ١٩٨٨ ، والمجموع الكلي لدرجات تحصيل طلاب عينة الدراسة في نهاية العام الدراسي ، وتوصل الباحث باستخدام معاملات الارتباط واختبار " ت " إلى عدة نتائج كان منها :

أ - لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي ، الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً عند مستوى ٠,٠٥ ، وأشار الباحث إلى أن هذه النتيجة تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات أخرى .

ب - لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير ، باستثناء أسلوب التفكير المحلى والمحافظ ، كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الإناث ، وأشار الباحث إلى أن هذه النتيجة تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات وبحوث أخرى .

ج- لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في أساليب التفكير ، باستثناء أسلوب التفكير الحكمي والكلّي ، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٠,٠١ على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية ؛ وأشار الباحث إلى أن هذه النتيجة تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات أخرى .

د - لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير والذكاء العام .

وتُعد الدراسة الحالية عملاً مكملًا لدراسة عبد العال عجوة السابقة التي اهتمت بفحص نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير في ضوء المدخل المتمركز على المعرفة (القدرات العقلية) ، حيث أنها (الدراسة الحالية) ، تهتم بفحص نظرية أساليب التفكير في ضوء المدخل المتمركز على الشخصية (سمات الشخصية) ، والمدخل المتمركز على النشاط (أساليب التعلم) في البيئة المصرية ، نظراً لأن نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير تُعد في بداية مراحل نموها لأنها نظرية حديثة ، وبالتالي فالحاجة ماسة إلى بحوث ودراسات إمبريقية لتحديد موقع أساليب التفكير من المجالات الثلاثة (المعرفة ، الشخصية ، النشاط) ، لأن هذه النظرية تحاط بكثير من الغموض (He,2001) ؛ بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تستخدم قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر في عام ١٩٩٢ نظراً لأن هذه القائمة نالت اهتمام الباحثين الأجانب وظهر هذا من خلال بحوثهم ودراساتهم المرتبطة بالموضوع الحالي والتي تم عرضها في الدراسة الحالية ، كما أن قائمة أساليب التفكير الصورة الطويلة (١٠٤ مفردة) يوجد بها أخطاء في مفردات أسلوب التفكير الأقلّي المتضمن بها وظهر هذا من خلال بعض

الدراسات التي حسبت الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) لهذه القائمة (Dai & Feldhusen, 1999) .

وتتفق الدراسة الحالية في أحد أهدافها مع دراسة عبد العال عوجة في تناول علاقة أساليب التفكير بكل من النوع والتخصص نظراً لأن الباحث نفسه أشار إلى أن نتائج دراسته بالنسبة لعلاقة أساليب التفكير بكل من النوع والتخصص تحتاج إلى تأكيد من بحوث ودراسات أخرى في البيئة العربية .

٤- دراسة زهانج وستيرنبرج

(Zhang & Sternberg, 1998):

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصيل الدراسي ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٦٢٢ طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج . واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، واختبار قدرات قائم على النظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج ، ودرجات التحصيل العام للطلاب ، وتوصل الباحثان باستخدام معاملات الارتباط إلى عدة نتائج منها : توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (المحافظ ، الهرمي ، الداخلي) والتحصيل الدراسي ، بينما كانت العلاقة سالبة مع أساليب التفكير (التشريعي ، المتحرر ، الخارجي) .

٥- دراسة بيرناردو وآخرين (Bernardo & et al., 2002):

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينو Filipino . وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٤٢٩ طالباً وطالبة من الطلاب الجدد

بجامعتي Manila ، De la Salle بمتوسط عمري قدره ١٧,١٨ سنة وانحراف معياري ١,٠٩ .

واستخدم الباحثون قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ ، ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب (عينة الدراسة) ، واستخدم الباحثون معاملات الارتباط والتحليل العاملي وتوصلوا إلى النتائج الآتية :

أ - توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي ؛ الحكمي ؛ المحافظ ؛ الهرمي ؛ الفوضوي ، الداخلي) والتحصيل الدراسي .

ب- أسفر التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير عن ثلاثة عوامل : تشبع العامل الأول تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي ، المتحرر ، الداخلي ، العالمي ، الحكمي) ، وتشبع العامل الثاني تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحافظ ، التنفيذي ، الملكي ، المحلي ، الأقل ، الحكمي ، الهرمي) ، وتشبع العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الخارجي ، الأقل) ، بينما تشبع سالباً بأسلوب التفكير الداخلي .

٦- دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2002a) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير Modes of Thinking والأداء الأكاديمي ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٢١٢ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة ، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ بعد أن

استبعدت الباحثة من القائمة مفردات أساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى) ، لأن هذه الأساليب غير مرتبطة بأنماط التفكير بذلك أصبحت القائمة مكونة من ٣٥ مفردة تقيس أساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكى ، العالمى ، المحلى ، المتحرر ، المحافظ) .

وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير عام ١٩٨٨ (الكلى Holistic ، التحلىلى Analytic ، المستكامل Integrative) ، ودرجات التحصيل الأكاديمى العام لدى طلاب عينة الدراسة . وتوصلت الباحثة باستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملى وتحليل التباين البسيط إلى عدة نتائج كان منها : توجد علاقات سالبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، المتحرر) والتحصيل الأكاديمى ، بينما توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير المحافظ والتحصيل الأكاديمى .

٧- دراسة أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسى ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمى والجنس (ذكور ، إناث) لدى طلاب الجامعة . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٤١٧ طالباً وطالبة من طلاب كليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة ، ومن تخصصات أكاديمية مختلفة ، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (القائمة الطويلة ١٠٤ مفردة) التى نقلها للبيئة العربية عبد العال عوجة ورضا أبو سريع فى عام ١٩٩٩ ، ودرجات المجاميع التراكمية لطلاب عينة الدراسة ، وتوصلت إلى أن متغير التخصص الأكاديمى يؤثر فى تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكى ، الهرمى ، الكلى) ، ويتميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأساليب التفكير :

التشريعي ، الحكمي ، الهرمي ، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي ، وجود علاقة موجبة دالة بين الأسلوب الهرمي والتحصيل ، بينما كانت العلاقة سالبة دالة مع أسلوب التفكير التشريعي والكلبي .

يتضح مما سبق عرضه من دراسات مرتبطة بعلاقات أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي أن نتائج هذه الدراسات كانت غير متنسقة ، بالإضافة إلى أنها متعارضة ، فقد يرتبط أسلوب معين من أساليب التفكير ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة ما ويرتبط نفس الأسلوب ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسي في بيئة أخرى ، وهذا ربما يؤكد خاصية أن الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر ، وأيضاً خاصية الأساليب كتسب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي والتي قد تختلف باختلاف البيئة . كما أن تأثير الأساليب على أداء الأفراد يعتمد على طبيعة المهام وطرائق التقييم المستخدمة (Armstrong, 2000) .

أما عن علاقة الجنس والتخصص بأساليب التفكير فقد اختلفت نتائج الدراسات المرتبطة بهذا الشأن فقد أثبتت دراسة تشين (٢٠٠١) أن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي ، وتوصلت أمينة شلبي (٢٠٠٢) إلى أن الذكور يتميزون بأساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، الهرمي) ، بينما تتميز الإناث بأسلوب التفكير التنفيذي ، وتوصل الباحثان جريجورينكو وستيرنبرج (١٩٩٥) إلى أنه لا توجد فروق دالة في أساليب التفكير بين الذكور والإناث ماعدا في أسلوب التفكير الحكمي لصالح الذكور ، وأسلوب التفكير المحلي والمحافظ لصالح الإناث (عبد العال عجوة ، ١٩٩٨) .

كما لا توجد فروق دالة بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية في أساليب التفكير ، ماعدا في أسلوب التفكير الحكمي

والكلية كانت الفروق دالة لصالح طلاب التخصصات الأدبية (عبد العال عجوة ،
(١٩٩٨) ، وأسلوب التفكير المتحرر لصالح معلمى العلوم الأدبية
(جريجورينكو وستيرنبرج ، ١٩٩٥) ، بينما أثبتت دراسة أمينة شلبي
(٢٠٠٢) أن أساليب التفكير (التشريعى ، الحكى ، الهرمى ، الكلى)
تختلف باختلاف التخصص الأكاديمى ، لذا كان من أهداف الدراسة الحالية هو
الكشف عن علاقة النوع والتخصص الأكاديمى بأساليب التفكير موضوع
الدراسة .

فروض الدراسة الحالية :

الفرض الأول :

يتباين طلاب عينة الدراسة فى قوة تفضيلهم لأساليب التفكير
موضوع الدراسة .

الفرض الثانى :

توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج
وأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض الثالث :

لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم
لبيجز لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض الرابع :

توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج
وخصائص الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ،
الافتتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض الخامس :

لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية
(NEO-FF) لدى طلاب عينة الدراسة .

الفرض السادس :

لا توجد علاقات دالة إحصائية بين كل من النوع (طلبية ، طالبات) والتخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي) وأساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب عينة الدراسة .

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من ١٧٦ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (تربية عام) جامعة جنوب الوادي بمتوسط عمره ١٩,٦ سنة وانحراف معياري قدره ٠,٥٢ ومن طلاب الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٤)

توزيع طلاب عينة الدراسة

النوع	التخصص	علمي	أدبي
طلبة		٣٦	٤٠
طالبات		٥٠	٥٠

اختيرت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة للسببين التاليين :

- ١- الباحث يقوم بتدريس هؤلاء الطلاب مما يسهل عليه تطبيق أدوات الدراسة .
- ٢- يقوم هؤلاء الطلاب لأول مرة بأداء التربية العملية في المدارس (طلبية / معتمين) وبالتالي يمكن أن تكسبهم هذه الدراسة معرفة

بأساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية المرتبطة بها والاستفادة منها في مجال التدريس .

أدوات الدراسة :

عينة تقنين الأدوات :

تكونت عينة تقنين الأدوات من ١٢٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية بقنا (تربية عام) ومن الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ م .

١- قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة^(١) :

Thinking Styles Inventory

(تعريب وتقنين : عبد المنعم الدردير ، عصام الطيب)

أعد هذه القائمة ستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner في عام ١٩٩٢ في ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلي الذاتي " Sternberg's Theory of Mental Self-Government لقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير ، وتتكون القائمة من ٦٥ مفردة بمعدل ٥ مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير ، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء في المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو في العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى " لا تنطبق على إطلاقاً " وينتهي بالاستجابة السابعة " تنطبق على تماماً " (ملحق ١) . وليست للقائمة درجة كلية ، إنما يتم التعامل مع

(١) تمكن الباحثان من الحصول على هذه القائمة عن طريق مراسلة الأستاذ الدكتور ستيرنبرج Sternberg الأستاذ بجامعة Yale بواسطة البريد الإلكتروني (robert.sternberg@yale.edu) .

درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة ، وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية للقائمة كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٥)

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية

العبارات	الأساليب Styles	العبارات	الأساليب Styles
٥٦-٣٣-٢٥-١٩-٤	الهرمي Hierarchical	٤٩-٣٢-١٤-١٠-٥	التشريعي Legislative
٦٠-٥٤-٥٠-٤٣-٢	الملكى Monarchie	٣٩-٣١-١٢-١١-٨	التنفيذى Executive
٥٩-٥٢-٣٠-٢٩-٢٧	الأقلى Oligarchic	٥٧-٥١-٤٢-٢٣-٢٠	الحكمى Judicial
٤٧-٤٠-٣٥-٢١-١٦	الفوضى Anarchic	٦١-٤٨-٣٨-١٨-٧	العالمى Global
٦٣-٥٥-٣٧-١٥-٩	الداخلى Internal	٦٢-٤٤-٢٤-٦-١	المحلى Local
٤٦-٤١-٣٤-١٧-٣	الخارجى External	٦٥-٦٤-٥٨-٥٣-٤٥	المتحرر Liberal
		٣٦-٢٨-٢٦-٢٢-١٣	المحافظ Conservative

وقام الباحثان بتعريب هذه القائمة ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية وتم تطبيق القائمة على عينة التقنيين (١٢٠ طالباً وطالبة) لحساب الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) للقائمة للتحقق من صلاحية استخدامها فى البيئة العربية .

١. صدق قائمة اساليب التوكير :

(١) صدق التحليل العاملى :

تم تطبيق القائمة على عينة التفتين (١٢٠ طالباً وطالبة)
وبعد تقدير الدرجات تم استخدام التحليل العاملى بطريقة تدوير المحاور
فاريماكس Varimax Rotation لمقاييس القائمة (١٣ أسلوباً) ،
وتم تحديد عدد العوامل (أربعة عوامل فى المرة الأولى ، وخمسة
عوامل فى المرة الثانية) وتم أخذ التشبعات $\leq \pm ٠,٣$ فكانت نتائج
التحليل على النحو التالى :

جدول (٦)

تشبعات المقاييس الفرعية للقائمة على أربعة عوامل وجذورها
الكاملة ونسب التباين والشبوع

العوامل المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	نسب الشبوع
التشريعى	٠,٨٢٣٩				٠,٧٢٠
التنفذى	٠,٦١٥٧				٠,٤٢٦
الحكمى	٠,٣٦١٢	٠,٥٤٩٣		٠,٣٣٣٧	٠,٥٤٧
العالمى				٠,٨٨٢٤	٠,٧٨٩
المحلى		٠,٦٥٤٧			٠,٥١٩
المتحرر		٠,٧٤٥٠	٠,٣١٦٢		٠,٧٠٧
المحافظ		٠,٥٣٠٩-	٠,٤٦٦٦		٠,٥٤٧
الهرمى	٠,٧٨٦٠				٠,٦٥٣
الملكى	٠,٤١٩٣		٠,٥٠٦٣		٠,٤٦٥
الأقلى	٠,٧٣٤١				٠,٥٨٦
الفوضى			٠,٤٩٦٥	٠,٦٠٩٦	٠,٦٧٣
الداخلى			٠,٧٢٠٢		٠,٥٦٠
الخارجى	٠,٧٥٩١				٠,٦٠٠
الجدور الكاملة	٢,٦٣٨	١,٩٥٨	١,٨٢٤	١,٣٨٣	
نسب التباين	% ٢٠,٢٩٢	% ١٥,٠٦٢	% ١٤,٠٣١	% ١٠,٦٣٨	% ٦٠,٠٢٣

وطبقاً للتشعب الأعلى أو الأكبر للمقاييس الفرعية فى العوامل المتضمنة بها إذا تشعبت على أكثر من عامل يتضح أن :

(أ) العامل الأول جذره الكامن ٢,٦٣٨ ونسبة تباينه ٢٠,٢٩٣ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشعب تشعباً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، الهرمى ، الأقلى ، الخارجى) .

(ب) العامل الثانى جذره الكامن ١,٩٥٨ ونسبة تباينه ١٥,٠٦٢ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشعب تشعباً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر) وتشعب تشعباً سالباً بالأسلوب المحافظ .

(ج) العامل الثالث جذره الكامن ١,٨٢٤ ونسبة تباينه ١٤,٠٣١ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشعب تشعباً موجباً بأساليب التفكير (المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) .

(د) العامل الرابع جذره الكامن ١,٣٨٣ ونسبة تباينه ١٠,٦٣٨ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشعب تشعباً موجباً بأساليب التفكير (العالمى ، الفوضىى) .

وبالتالى يلاحظ أن العوامل الأربعة السابقة فسرت ٦٠ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة .

جدول (٧)

تشبعات المقاييس الفرعية للقائمة على خمسة عوامل
وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

العوامل المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	نسب الشيوع
التشريعي	٠,٨١٩١					٠,٧٣٢
التنفيذي	٠,٣٧٥٣	٠,٤٠١٦			٠,٥٧٦٣	٠,٦٤١
الحكومي		٠,٦٤٠٠		٠,٣٣٠٨		٠,٦٠٥
العالمي				٠,٨٨١١		٠,٧٩١
المحلي			٠,٥٩٨٣			٠,٥١٩
المتحرر	٠,٧٧١٥					٠,٧١٠
المحافظ	٠,٣٠٥١-				٠,٨١٧٧	٠,٨٣٤
الهرمي	٠,٧٠٧٨	٠,٣٠٠٠٠				٠,٦٥٤
الملكي	٠,٥٥٣٩		٠,٥٥٢١			٠,٦٣٨
الأقلى	٠,٧٧٩٥					٠,٦٤٣
الفوضوي			٠,٤٥٧٨	٠,٦١٢٦		٠,٦٧٤
الداخلي			٠,٧٤٧٠			٠,٥٧٨
الخارجي	٠,٨٠٠٥					٠,٦٦٨
الجنور الكامنة	٢,٣٥٦	٢,١٥١	١,٦٤٠	١,٣٦٠	١,١٧٩	
نسب التباين	%١٨,١٢٣	%١٦,٥٤٦	%١٢,٦١٥	%١٠,٤٦٢	%٩,٠٦٩	%٦٦,٨٢

وطبقاً للتشبع الأكبر للمقاييس الفرعية في العوامل المتضمنة بها

إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن :

(أ) العامل الأول جذره الكامن ٢,٣٥٦ ونسبة تباينه ١٨,١٢٣ من التباين

الكلية للمصنوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير

(الهرمي ، الملكي ، الأقلى ، الخارجي) .

(ب) العامل الثاني جذره الكامن ٢,١٥١ ونسبة تباينه ١٦,٥٤٦ % من

التباين الكلية للمصنوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير

(التشريعى ، الحكمى ، المتحرر) وتشيع تشبعاً سالباً بالأسلوب المحافظ .

(ج) العامل الثالث جذره الكامن ١,٦٤٠ ونسبة تباينه ١٢,٦١٥ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشيع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (المحلى ، الداخلى) .

(د) العامل الرابع جذره الكامن ١,٣٦٠ ونسبة تباينه ١٠,٤٦٢ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشيع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمى ، الفوضى) .

(هـ) العامل الخامس جذره الكامن ١,١٧٩ ونسبة تباينه ٩,١٦٩ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشيع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) .

يتضح مما سبق أن العوامل الخمسة فسرت ٦٧ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح ، كما أن نتائج هذا التحليل أكثر ملائمة لنظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير فى البيئة العربية ، لأن هذه النتائج اتفقت تقريباً من نتائج دراسة زهانج (Zhang, L. F, 1999) التى أجريت على عينة قوامها ١٥١ طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج بالصين ، ودراسة بيرناردو وآخرين (Bernardo, et al., 2002) التى أجريت على عينة قوامها ٤٢٩ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الفلبينيين ، ودراسة ستيرنبرج (Sternberg, 1994b) التى أجريت على طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة ، وتوصلت هذه الدراسات إلى أن أساليب التفكير (الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) ، وأساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، المتحرر) ، وأساليب التفكير

(المحلى ، الداخلى) ، وأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً .

(٢) صدق تمييز مفردات القائمة:

تم أخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع أساليب التفكير (١٣ أسلوباً) محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية (١٢٠ درجة) لكل أسلوب ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% من الدرجات الطلاب ذوى التفضيل المرتفع للأسلوب ، وبلغ عددها ٣٠ طالباً وطالبة ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من الدرجات الطلاب ذوى التفضيل المنخفض للأسلوب ، وبلغ عددها ٣٠ طالباً وطالبة ، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل مفردة من مفردات كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر ، وتم استخدام النسبة الحرجة (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٣٥٢) فى المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتى الطلاب لمعرفة معاملات تمييز المفردات كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٨)

معاملات تمييز مفردات قائمة أساليب التفكير

العالمي		الحكمي		التنفيذي		التشريعي			
التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م		
* ٢,٥٣	٧	* ٢,٣٠	٢٠	** ٢,٦٥	٨	** ٢,٦٣	٥		
** ٣,٠٥	١٨	** ٢,٦٠	٢٣	* ٢,٤٤	١١	** ٣,١٥	١٠		
** ٣,١٦	٣٨	** ٣,٣٠	٤٢	* ٢,٢٥	١٢	* ٢,٤٠	١٤		
** ٢,٧٨	٤٨	** ٣,٠٢	٥١	** ٢,٦٨	٣١	** ٢,٧٥	٣٢		
* ٢,٤٥	٦١	** ٢,٧٧	٥٧	** ٢,٩٣	٣٩	** ٢,٩١	٤٩		
الهرمي		المحافظ		المتحرر		المطلي			
التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م		
* ٢,٤٠	٤	** ٣,٠٥	١٣	* ٢,٠٥	٤٥	* ٢,٣٣	١		
** ٢,٨٣	١٩	* ٢,٤٧	٢٢	** ٣,١١	٥٣	** ٢,٤٨	٦		
* ٢,٤٥	٢٥	** ٢,٦٥	٢٦	** ٢,٩٤	٥٨	** ٣,٣١	٢٤		
* ٢,١٩	٣٣	** ٢,٥٩	٢٨	** ٢,٧٥	٦٤	** ٢,٢٥	٤٤		
** ٣,١٤	٥٦	** ٣,١١	٣٦	** ٢,٨١	٦٥	** ٢,٦٩	٦٢		
الخارجي		الداخلي		القوضوي		الأقلى		الملكي	
التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز	م
** ٣,٢٠	٣	* ٢,٤٢	١٩	* ٢,٠٥	١٦	* ٢,٥٥	٢٧	* ٢,٢٣	٢
** ٢,٨٦	١٧	** ٢,٩٩	١٥	** ٢,٥٩	٢١	** ٢,٨٧	٢٩	** ٣,٥٠	٤٣
* ٢,٥١	٣٤	** ٢,٧٤	٣٧	** ٣,١٧	٣٥	** ٢,٩٦	٣٠	** ٣,٢٦	٥٠
* ٢,١٨	٤١	** ٢,٩٠	٥٥	* ٢,٣٩	٤٠	** ٣,٠٢	٥٢	** ٣,٧٦	٥٤
** ٢,٦٩	٤٦	* ٢,٤٥	٦٣	** ٢,٨٤	٤٧	** ٣,١٥	٥٩	* ٢,٠٦	٦٠

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ونخلص من ذلك بأن قائمة أساليب التفكير المستخدمة في الدراسة
الحالية صادقة في قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير لستيرنبرج)

ب. ثبات القائمة :

(١) تم حساب معاملات ثبات الأبعاد الفرعية (١٣ أسلوباً) المتضمنة في القائمة عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية ، باستخدام معادلة ألفاكرونباك (في : صلاح محمود علام ، ٢٠٠٢ ، ص ١٦٥) وبطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمنية قدره ١٢ يوماً من إجراء التطبيق الأول .

جدول (٩)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لقائمة أساليب التفكير باستخدام

معامل (α) وطريقة إعادة الاختبار [ن = ٥٠]

إعادة الاختبار	معامل α	الأبعاد	إعادة الاختبار	معامل α	الأبعاد
٠,٨٥	٠,٨٣	الهرمي	٠,٧٨	٠,٧٥	التشريعي
٠,٥٨	٠,٥٤	الملكي	٠,٦٥	٠,٦٤	التنفيذي
٠,٨٠	٠,٨٠	الأقلى	٠,٧٢	٠,٧٢	الحكمي
٠,٥٤	٠,٤٩	الفوضوي	٠,٦٥	٠,٦٠	العالمي
٠,٨٥	٠,٧٨	الداخلي	٠,٦٢	٠,٥٧	المحلي
٠,٨٧	٠,٨٤	الخارجي	٠,٩٠	٠,٨٧	المتحرر
			٠,٩٠	٠,٩٠	المحافظ

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات (α) ومعاملات ثبات إعادة الاختبار دالة عند مستوى ٠,٠١ ، كما أن معاملات إتساقات (α) تراوحت قيمها بين ٠,٤٩ - ٠,٩٠ بمتوسط قدره ٠,٧٢ لكل المقاييس الفرعية (١٣ أسلوباً) ، وهذا يتفق مع دراسة زهانج (Zhang, 1999) التي توصلت إلى أن متوسط معاملات

إتساقات (α) = ٠,٧١ لكل المقاييس الفرعية (ن = ١٥١ طابياً وطالبة) لقائمة أساليب التفكير المستخدمة في الدراسة الحالية . ونخلص من ذلك بأن قائمة أساليب التفكير تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية في بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها في البيئة العربية .

٢- استنباط عمليات الدراسة المعدلة - ذات العاملين :

(تعريب وتقتين : الباحث)

Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)

أعد بيجز Biggs وزملاؤه (Biggs & et al., 2001) هذه الاستبانة لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي ، العميق) ؛ وتكونت من ٢٠ مفردة ، بمعدل ١٠ مفردات لكل أسلوب ، موزعة على أربعة أساليب فرعية في ضوء عنصرين لكل أسلوب (الدافع ، الاستراتيجية) هما : الدافعية السطحية ، الاستراتيجية السطحية ، الدافعية العميقة ، الاستراتيجية العميقة ، أى بمعدل ٥ مفردات لكل أسلوب فرعي وهذه الاستبانة من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بالاستجابة " لا تنطبق على إطلاقاً " وينتهي بالاستجابة " تنطبق على تماماً " (ملحق ٢) ، وهي استبانة قصيرة يمكن أن يستخدمها المعلمون أو أساتذة الجامعات في الفصول لتقييم ومعرفة أساليب تعلم طلابهم ، وتميزت الاستبانة بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة الأجنبية . ولمعرفة التفاصيل عن الشروط السيكومترية للاستبانة في البيئة الأجنبية يمكن الرجوع إلى معدي الاستبانة (Biggs & et al., 2001) أو إلى ليونج (Leung, 2001) وتتوزع مفردات الاستبانة على أساليب التعلم (السطحي ، العميق) وأساليب التعلم الفرعية كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (١٠)

توزيع مفردات استبانة أساليب التعلم (R-SPQ-2F)

المفردات	أساليب التعلم
٢٠ - ١٩ - ١٦ - ١٥ - ١٢ - ١١ - ٨ - ٧ - ٤ - ٣	السطحي
١٨ - ١٧ - ١٤ - ١٣ - ١٠ - ٩ - ٦ - ٥ - ٢ - ١	العميق
١٩ - ١٥ - ١١ - ٧ - ٣	الدافعية السطحية
٢٠ - ١٦ - ١٢ - ٨ - ٤	الاستراتيجية السطحية
١٧ - ١٣ - ٩ - ٥ - ١	الدافعية العميقة
١٨ - ١٤ - ١٠ - ٦ - ٢	الاستراتيجية العميقة

وتم تعريب هذه الاستبانة ومراجعة الترجمة ثم تم تطبيقها على ٥٠ طالباً وطالبة من طلاب عينة التقنين (١٢٠ طالباً وطالبة) لحساب الشروط السيكومترية (الثبات ، الصدق) للاستبانة في بيئة الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحية استخدامها في البيئة العربية .

أ - ثبات الاستبانة (R-SPQ-2F) :

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات α) وإعادة الاختبار بفواصل زمنية قدره ١٦ يوماً من إجراء التطبيق الأول كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (١١)

ثبات معامل (α) وإعادة الاختبار للاستبانة وأبعادها الفرعية (ن = ٥٠)

أساليب التعلم	معامل α	الدلالة	إعادة الاختبار	الدلالة
السطحي	٠,٨٤	٠,٠١	٠,٨٩	٠,٠١
العميق	٠,٨٠	٠,٠١	٠,٨٤	٠,٠١
الدافعية السطحية	٠,٧٢	٠,٠١	٠,٧٦	٠,٠١
الاستراتيجية السطحية	٠,٦٦	٠,٠١	٠,٧٣	٠,٠١
الدافعية العميقة	٠,٦٨	٠,٠١	٠,٧٤	٠,٠١
الاستراتيجية العميقة	٠,٦٢	٠,٠١	٠,٦٧	٠,٠١
الاستبانة كمال	٠,٧٨	٠,٠١	٠,٨٥	٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساقات (معاملات الارتباط) الداخلية بين درجات المفردات والبعد (أسلوب التعلم) المتضمنة به تلك المفردات ، وأيضاً معاملات الاتساقات الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية (أساليب التعلم الفرعية) والدرجة الكلية للبعد المتضمنة به تلك الأبعاد الفرعية (أسلوب التعلم السطحي ، أسلوب التعلم العميق) ، وذلك بعد حذف درجة المفردة ودرجة الأبعاد الفرعية من الدرجة الكلية للبعد المتضمنة به حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (١٢)

معاملات الاتساقات الداخلية لمفردات الاستبانة
وأبعادها الفرعية (ن = ٥٠)

الدالة	الاسما ق	أساليب التعلم الفرعية	أسلوب التعلم العميق			أسلوب تعلم المسطحى		
			الدالة	الاتساق	المفردات	الدالة	الاتساق	المفردات
٠,٠١	٠,٧٥	الدافعية السطحية	٠,٠١	٠,٦٤	١	٠,٠١	٠,٦٦	٣
٠,٠١	٠,٨٤	الاستراتيجية السطحية	٠,٠١	٠,٥٣	٢	٠,٠١	٠,٥٨	٤
٠,٠١	٠,٧٩	الدافعية العميقة	٠,٠١	٠,٤٩	٥	٠,٠١	٠,٦٣	٧
٠,٠١	٠,٨٥	الاستراتيجية العميقة	٠,٠١	٠,٥٥	٦	٠,٠١	٠,٦٠	٨
			٠,٠١	٠,٦٣	٩	٠,٠١	٠,٥٩	١١
			٠,٠١	٠,٤٧	١٠	٠,٠١	٠,٧٠	١٢
			٠,٠١	٠,٥٦	١٣	٠,٠١	٠,٥٢	١٥
			٠,٠١	٠,٦٠	١٤	٠,٠١	٠,٥٨	١٦
			٠,٠١	٠,٤٨	١٧	٠,٠١	٠,٥٧	١٩
			٠,٠١	٠,٥٣	١٨	٠,٠١	٠,٦٢	٢٠

ب- صدق الاستبانة (R-SPQ-2F) :

تم حساب معامل صدق الاستبانة عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها وأبعادها الفرعية بواسطة أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحى ، العميق) محكاً للحكم على صدق مفرداته وأبعاده الفرعية (الدافعية ، الاستراتيجية) عن طريق أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب ذوى التفضيل المرتفع لأسلوب التعلم (ن = ١٤) ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% الطلاب ذوى التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (ن = ١٤) وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب على كل مفردة من مفردات الاستبانة وأبعادها الفرعية ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز

المفردات والأبعاد الفرعية للاستبانة كما هو موضح في الجدولين الآتيين :

جدول (١٣)

معاملات تمييز مفردات الاستبانة (R-SPQ-2F)

أسلوب التعلم العميق			أسلوب التعلم السطحي		
الدلالة	التمييز	المفردات	الدلالة	التمييز	المفردات
٠,٠١	٢,٨٩	١	٠,٠١	٣,٤٨	٣
٠,٠٥	٢,٠٧	٢	٠,٠١	٢,٦٥	٤
٠,٠٥	٢,١٧	٥	٠,٠١	٢,٧٨	٧
٠,٠١	٣,١٠	٦	٠,٠١	٣,٢٢	٨
٠,٠١	٢,٩٥	٩	٠,٠١	٢,٦٣	١١
٠,٠٥	٢,٤١	١٠	٠,٠١	٣,٢٨	١٢
٠,٠١	٢,٦٨	١٣	٠,٠٥	٢,٣٠	١٥
٠,٠١	٣,٣٣	١٤	٠,٠١	٢,٧٦	١٦
٠,٠١	٢,٦٥	١٧	٠,٠١	٢,٦٠	١٩
٠,٠١	٢,٧٧	١٨	٠,٠١	٢,٧٨	٢٠

يتضح من الجدول السابق أن المفردات تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب ذوي التفضيل المرتفع والطلاب ذوي التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (السطحي ، العميق) ، أى أن مفردات الاستبانة (R-SPQ-2F) صادقة فى قياس ما وضعت من أجله .

جدول (١٤)
معاملات تمييز الأبعاد الفرعية للاستبانة (R-SPQ-2F)

النسبة الدرجة (التمييز)	% ٢٧ أدنى		% ٢٧ أعلى		النسبة الدرجة (التمييز)	% ٢٧ أدنى		% ٢٧ أعلى		أساليب التعلم الفرعية
	ع	م	ع	م		ع	م	ع	م	
٦,٤١	٢,٢٠	١٠,٨٥	٢,٦٥	١٦,٧٥	الاستراتيجية العميقة	١٠,٤٥	١,٦٥	١٠,٦٣	١,٥١	الاستراتيجية السطحية
٨,١١	٢,٤١	١٢,٨٠	٢,٣٠	٢٠,٧٠	الاستراتيجية العميقة	٨,٧١	١,٤٥	٨,٨٨	١,٩٦	الاستراتيجية السطحية

يتضح من الجدول السابق أن أساليب التعلم الفرعية للاستبانة تميز تمييزاً دالاً عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي تفضيل أسلوبى التعلم (السطحى ، العميق) وهذا يؤكد صدق أساليب التعلم الفرعية (الدافعية السطحية ، الإستراتيجية السطحية ، الدافعية العميقة ، الإستراتيجية العميقة) فى قياس أسلوبى التعلم السطحى والعميق على الترتيب .

وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على أسلوب التعلم السطحى ودرجاتهم على أسلوب التعلم العميق فكان مساوياً -٠,٦٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحى فى التعلم يصعب عليهم أن يتبنوا الأسلوب العميق فى التعلم ، وهذا يؤكد صدق الاستبانة فى قياس أسلوبى التعلم السطحى والعميق .

وتم حساب صدق الاستبانة أيضاً عن طريق الصدق التجريبي أو الصدق المرتبط بالمحك ، فقد تم تطبيق استبانة أساليب التعلم (استبانة أساليب الدراسة) التى أعدها نويل إنتوستل N. Entwistle والتي تتكون من ٣٠ عبارة لقياس أساليب التعلم (أسلوب التعلم تحصيلى الوجهة ، الأسلوب السطحى فى التعلم ، أسلوب التعلم العميق) والتي أعدها للبيئة العربية " محمود عوض الله سالم " (١٩٨٨) على الطلاب الذين طبقت عليهم استبانة R-SPQ-2F (٥٠ طالباً وطالبة) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على أسلوبى التعلم السطحى والعميق فى الاستبانتين فكان مساوياً ٠,٩٢ ، ٠,٨٤ على الترتيب وهما دالان عند مستوى ٠,٠١ ونخلص من ذلك بأن استبانة عمليات

الدراسة (R-SPQ-2F) تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها في البيئة العربية

٣- قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية :

(تعريب وتقتين : الباحث)

Big Five Factor Personality Inventory

أعد توم بيوتشانان (Buchanan, T., 2001) هذه القائمة لقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) ، وهى من نوع التقرير الذاتى يجب عنها الأفراد فى ضوء مقياس خماسى الاستجابة ، وتتكون القائمة من ٤١ مفردة (ملحق ٣) موزعة على العوامل الخمسة السابقة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٥)

توزيع مفردات قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

العصبية (٨) N	اتجاه المفردة	الانبساطية (٩) E	اتجاه المفردة	الانفتاح (٧) O	اتجاه المفردة	الضمير الحى (١٠) C	اتجاه المفردة	المقبولية (٧) A	اتجاه المفردة
٢	موجبة	٥	موجبة	١	سالبة	٧	موجبة	١٠	موجبة
٣	موجبة	٦	موجبة	٤	موجبة	٨	موجبة	١١	سالبة
٩	موجبة	١٣	سالبة	١٥	سالبة	١٤	موجبة	١٩	موجبة
١٢	سالبة	١٦	موجبة	١٧	موجبة	٢٠	سالبة	٢٤	موجبة
٢٢	موجبة	١٨	موجبة	٢٣	سالبة	٢١	سالبة	٣٠	سالبة
٢٨	سالبة	٢٧	سالبة	٢٥	سالبة	٢٦	موجبة	٣٧	سالبة
٣٣	موجبة	٣٢	سالبة	٣٥	سالبة	٢٩	سالبة	٣٨	موجبة
٣٦	موجبة	٤٠	موجبة			٣١	موجبة		
		٤١	سالبة			٣٤	سالبة		
						٣٩	سالبة		

عند تقدير درجات المفردات السالبة يعكس تقدير الدرجات ، وتعد الدرجة منخفضة على كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة إذا وقعت ضمن

أدنى ٣٠% من الدرجات ، وتكون مرتفعة إذا وقعت ضمن أعلى ٣٠% من الدرجات .

وتم تعريب هذه القائمة فى الدراسة الحالية ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية وتم تعديل صياغة العبارة رقم (١) من " أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين المحافظين " إلى " أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطنى " ، والعبارة (١٧) من " أميل إلى انتخاب المرشحين التقدميين (الليبراليين) " إلى " أميل إلى انتخاب المرشحين من الأحزاب المستقلة " حتى تتلاءم هذه العبارات مع البيئة المصرية .

وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها ٦٥ طالباً وطالبة من طلاب عينة التقنين (١٢٠ طالباً وطالبة) تمهيداً لحساب الشروط السيكومترية للقائمة فى البيئة العربية للتحقق من مدى صلاحية استخدامها فى الدراسة الحالية .

أ - ثبات القائمة :

تم حساب معامل ثبات القائمة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلى (معامل α كرونباك) ، وأيضاً بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره ١٢ يوماً من إجراء التطبيق الأول كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٦)

معامل ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية
بطريقة معامل (α) وإعادة الاختبار (ن = ٦٥)

العوامل	معامل (α)	الدلالة	طريقة الإعادة	الدلالة
العصابية (N)	٠,٨٤	٠,٠١	٠,٨٤	٠,٠١
الانبساطية (E)	٠,٨٩	٠,٠١	٠,٩٣	٠,٠١
الانفتاح (O)	٠,٧٦	٠,٠١	٠,٧٨	٠,٠١
الضمير الحي (C)	٠,٨٧	٠,٠١	٠,٩٠	٠,٠١
المقبولية (A)	٠,٧٨	٠,٠١	٠,٨٠	٠,٠١

وتم حساب معامل ثبات القائمة أيضاً عن طريق حساب معاملات الاتساقات الداخلية لمفردات القائمة ، حيث تم حساب معامل ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد المتضمنة بها هذه المفردات بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد المتضمنة به حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول الآتي :

معاملات الاتساقات الداخلية لمفردات القائمة بالأبعاد المتضمنة بها هذه المفردات (ن = ٦٥)
 جدول (١٧)

المقبولية A			الضمير الحى C			الافتتاح O			الاتساقية E			العصائية N		
الدلالة	الاتساق	المفردة	الدلالة	الاتساق	المفردة	الدلالة	الاتساق	المفردة	الدلالة	الاتساق	المفردة	الدلالة	الاتساق	المفردة
٠,٠١	٠,٤٤٨	١٠	٠,٠١	٠,٥١٠	٧	٠,٠١	٠,٤٢٧	١	٠,٠١	٠,٦٥٦	٥	٠,٠١	٠,٥٢٧	٢
٠,٠٥	٠,٣١٠	١١	٠,٠١	٠,٤٨٨	٨	٠,٠١	٠,٥٣٣	٤	٠,٠١	٠,٧١١	٦	٠,٠١	٠,٥٦١	٣
٠,٠١	٠,٥١٦	١٩	٠,٠١	٠,٦٢٧	١٤	٠,٠١	٠,٤٦٠	١٥	٠,٠١	٠,٦٢٠	١٣	٠,٠١	٠,٤٨٩	٩
٠,٠١	٠,٣٨٨	٢٤	٠,٠١	٠,٦٠٤	٢٠	٠,٠١	٠,٥٦٩	١٧	٠,٠١	٠,٥٧٩	١٦	٠,٠١	٠,٦٠٢	١٢
٠,٠١	٠,٤٧٠	٣٠	٠,٠١	٠,٥٩٠	٢١	٠,٠١	٠,٦٠٥	٢٣	٠,٠١	٠,٥٢٥	١٨	٠,٠١	٠,٥٠٥	٢٢
٠,٠١	٠,٥٩٠	٣٧	٠,٠١	٠,٤٦٣	٢٦	٠,٠١	٠,٤١٧	٢٥	٠,٠١	٠,٦٠٢	٢٧	٠,٠١	٠,٦٢٤	٢٨
٠,٠٥	٠,٣٠٤	٣٨	٠,٠١	٠,٦٣٥	٢٩	٠,٠٥	٠,٣٠٧	٣٥	٠,٠١	٠,٤٧٩	٣٢	٠,٠١	٠,٦٣٢	٣٣
			٠,٠١	٠,٥٥٥	٣١	٠,٠١			٠,٠١	٠,٥٤١	٤٠	٠,٠١	٠,٥٤٨	٣٦
			٠,٠١	٠,٦١٩	٣٤	٠,٠١			٠,٠١	٠,٦١٨	٤١			
			٠,٠١	٠,٦٢١	٣٩									

ونخلص من ذلك بأن قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية تتميز بمعاملات ثبات مرضية فى بيئة الدراسة الحالية .

ب- صدق القائمة :

تم حساب صدق القائمة عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها ، وذلك عن طريق أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد القائمة الخمسة محكماً للحكم على صدق مفرداته ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين متوسطات درجات أعلى وأدنى ٣٠% من الدرجات الكلية على أبعاد القائمة الخمسة على كل مفردة من مفردات القائمة كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (١٨)
معاملات تمييز مفردات القائمة

A المقبولة			C الضمير الحى			O الافتتاح			E الانصافية			N العصافية		
الدلالة	التمييز	المفردة	الدلالة	التمييز	المفردة	الدلالة	التمييز	المفردة	الدلالة	التمييز	المفردة	الدلالة	التمييز	المفردة
٠,٠٥	٢,٢٨	١٠	٠,٠١	٢,٨٨	٧	٠,٠١	٢,٧٠	١	٠,٠١	٠,٢٧٠	٥	٠,٠١	٠,٢٢٦	٢
٠,٠٥	١,٩٨	١١	٠,٠٥	٢,٢١	٨	٠,٠١	٢,٦٥	٤	٠,٠١	٠,٤٠٢	٦	٠,٠١	٠,٣١٧	٣
٠,٠١	٢,٧٤	١٩	٠,٠١	٣,١٦	١٤	٠,٠٥	٢,١٥	١٥	٠,٠١	٠,٣٢١	١٣	٠,٠١	٢,٦٠	٩
٠,٠٥	٢,٥٠	٢٤	٠,٠١	٣,٢٠	٢٠	٠,٠١	٣,١٠	١٧	٠,٠١	٠,٣٠٩	١٦	٠,٠١	٠,٣٧٨	١٢
٠,٠١	٢,٦٠	٣٠	٠,٠١	٢,٧٠	٢١	٠,٠١	٣,٤٨	٢٣	٠,٠١	٣,١٤	١٨	٠,٠١	٢,٨٧	٢٢
٠,٠١	٢,٧٧	٣٧	٠,٠٥	٢,٣٦	٢٦	٠,٠٥	٢,٣٤	٢٥	٠,٠١	٣,٦٧	٢٧	٠,٠١	٠,٣٤٥	٢٨
٠,٠٥	٢,٥٩	٣٨	٠,٠١	٣,٦٢	٢٩	٠,٠٥	٢,٠٤	٣٥	٠,٠١	٣,١٥	٣٢	٠,٠١	٠,٣٥٥	٣٣
			٠,٠١	٢,٩٥	٣١	٠,٠١			٠,٠١	٢,٧٥	٤٠	٠,٠١	٢,٨٠	٣٦
			٠,٠١	٣,١٩	٣٤	٠,٠١			٠,٠١	٣,٣٨	٤١	٠,٠١		
			٠,٠١	٣,٣٢	٣٩	٠,٠١			٠,٠١			٠,٠١		

يتضح من الجدول السابق أن مفردات القائمة تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي السمات (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) وهذا يؤكد صدق مفردات القائمة فى قياس السمات السابقة .

وتم حساب صدق القائمة أيضاً عن طريق الصدق التجريبي وذلك بتطبيق مقياس الذكاء الوجدانى الذى أعده الباحث الحالى فى دراسة سابقة (٢٠٠٢) على ٤٠ طالباً وطالبة من الطلاب الذين طبقت عليهم قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية (٦٥ طالباً وطالبة) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات هؤلاء الطلاب على مقياس الذكاء الوجدانى ودرجاتهم فى عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) فكانت مساوية -٠,٧٦ ، ٠,٦١ ، ٠,٧٨ ، ٠,٦٢ ، ٠,٧٣ على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ونخلص من ذلك بأن قائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية المستخدمة فى الدراسة الحالية تتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة فى بيئة الدراسة الحالية مما يؤكد صلاحية استخدامها فى البيئة العربية .

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية :

- ١- معاملات الارتباط
- ٢- التحليل العاملى
- ٣- اختبار " ت "

إجراءات التطبيق^(١):

تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب (طلاب عينة الدراسة) في معمل علم النفس أثناء التدريب العملى (السكاشن) ، فتم تطبيق قائمة أساليب التفكير وبعد الانتهاء من تطبيق هذه القائمة بأسبوع تم تطبيق استبانة أساليب التعلم وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية ، وبعد تقدير الدرجات أعد الباحث خمس قوائم تتضمن القائمة الأولى رأسياً أسماء الطلاب ذوى التخصصات العلمية (٨٦ طالباً وطالبة) ، وأفقياً تتضمن درجاتهم على قائمة اساليب التفكير (١٣ أسلوباً) ، والقائمة الثانية خاصة بالطلاب ذوى التخصصات الأدبية (٩٠ طالباً وطالبة) ، والقائمة الثالثة خاصة بالطلاب الذكور (٧٦ طالباً) بصرف النظر عن التخصص ، والقائمة الرابعة خاصة بالطالبات (١٠٠ طالبة) بصرف النظر عن التخصص .

وذلك لدراسة علاقة كل من النوع (طلبة ، طالبات) والتخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) بأساليب التفكير موضوع الدراسة ، وتتضمن القائمة الخامسة رأسياً أسماء جميع طلاب عينة الدراسة (١٧٦ طالباً وطالبة) بصرف النظر عن النوع والتخصص وتتضمن أفقياً درجاتهم فى كل من متغيرات الدراسة المستقلة (أساليب التفكير) والتابعة (أساليب التعلم ، سمات الشخصية) وذلك تمهيداً لإجراء بعض المعالجات الإحصائية (معاملات الارتباط ، التحليل العاملى) للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة الحالية .

(١) يتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى السادة المدرسين المساعدين (راشد مرزوق ، حجاج غاتم)

على مساعدتهم للباحث فى تطبيق ادوات البحث

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " يتباين طلاب عينة الدراسة في قوة

تفضيلهم لأساليب التفكير موضوع الدراسة "

لمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب عينة الدراسة تم ترتيب

متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة (العينة الكلية ، الطلبة ، الطالبات ،

تخصص علمي ، تخصص أدبي) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة كما هو

موضح في الجدول الآتي :

جدول (١٩)

أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب عينة الدراسة

٤	العينة الكلية (١٧٦)		الطلبة (٧٦)		الطالبات (١٠٠)		علمي (٨٦)		أدبي (٩٠)	
	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
١	الهرمي	٢٧,٦٢	خارجي	٢٦,٧١	الهرمي	٢٨,٣٤	الهرمي	٢٨,٥١	الخارجي	٢٦,٩٨
٢	الخارجي	٢٧,٥٥	هرمي	٢٦,٦٧	الخارجي	٢٨,١٨	الخارجي	٢٨,١٤	الهرمي	٢٦,٧٧
٣	الأقلى	٢٦,٧١	متحدر	٢٦,٥٣	الأقلى	٢٧,٥١	الأقلى	٢٧,٢٤	الأقلى	٢٦,١٩
٤	التشريحي	٢٥,٩٠	حكى	٢٦,٤٦	تنفيذي	٢٧,١٧	المتحدر	٢٦,٢٨	التنفيذي	٢٥,٨٠
٥	المتحدر	٢٥,٨٠	تشريحي	٢٦,١١	تشريحي	٢٥,٧٤	التشريحي	٢٦,٢٧	التشريحي	٢٥,٥٤
٦	التنفيذي	٢٥,٥٩	أقلى	٢٥,٦٥	المتحدر	٢٥,٢٥	الحكمي	٢٥,٩٨	المتحدر	٢٥,٣٦
٧	الحكمي	٢٥,٣٤	محلّي	٢٤,٥٠	الحكمي	٢٤,٤٩	التنفيذي	٢٥,٣٧	الحكمي	٢٤,٧٣
٨	الملكي	٢٣,٨١	تنفيذي	٢٣,٥١	الملكي	٢٤,١٣	المحلّي	٢٤,٨٨	الملكي	٢٣,٢٧
٩	المحلّي	٢٣,٦٨	ملكي	٢٣,٣٨	المحلّي	٢٣,٠١	الملكي	٢٤,٢٧	المحلّي	٢٢,٥٣
١٠	الفوضوي	٢٢,٥٢	فوضوي	٢٢,٧٥	الفوضوي	٢٢,٣٤	الفوضوي	٢٢,١٠	الفوضوي	٢١,٩٦
١١	العالمي	٢١,٣٩	عالمي	٢٠,٥١	العالمي	٢٢,٠٦	العالمي	٢١,٣٦	العالمي	٢١,٤٢
١٢	المحافظ	١٩,٩٨	داخلي	١٨,٥٥	المحافظ	٢١,٣٩	المحافظ	١٩,٨٥	المحافظ	٢٠,١٠
١٣	الداخلي	١٨,٢٠	محافظ	١٨,١٥	الداخلي	١٧,٩٣	الداخلي	١٧,٩١	الداخلي	١٨,٤٨

يتضح من الجدول السابق تحقق بعض خصائص نظرية ستيرنبرج

لأساليب التفكير من حيث أن :

- ١- الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط . فنجد أن طلاب عينة الدراسة تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً فقط .
- ٢- الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب . فنجد أن طلاب عينة الدراسة يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير ؛ فقد فضل طلاب عينة الدراسة أساليب التفكير (الهرمي ، الخارجي ، الأفي ، التشريعي ، المتحرر) عن أساليب التفكير (الداخلي ، المحافظ ، العالمي ، الفوضوي ، المحلي) على الترتيب .
- ٣- الناس يفضلون أسلوباً واحداً من كل فئة من فئات أساليب التفكير الخمسة (الوظائف ، الأشكال ، المستويات ، المجال ، الميول) . فنجد أن طلاب عينة الدراسة (العينة الكلية) فضلوا الأسلوب التشريعي من الوظائف والأسلوب الهرمي من الأشكال ، والأسلوب المحلي من المستويات ، والأسلوب الخارجي من المجال ، والأسلوب المتحرر من الميول ، بينما فضل الطلبة الأسلوب الحكمي من الوظائف ، والأسلوب الهرمي من الأشكال والأسلوب المحلي من المستويات ، والأسلوب الخارجي من المجال ، والأسلوب المتحرر من الميول .
وبالنسبة للطالبات فضلن الأسلوب التنفيذي من الوظائف ، والأسلوب الهرمي من الأشكال ، والأسلوب المحلي من المستويات ، والأسلوب الخارجي من المجال والأسلوب المتحرر من الميول .
- ٤- الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية ؛ فنجد أن طلاب عينة الدراسة يختلفون في مرونتهم لأساليب التفكير المفضلة وظهر هذا بين الطلبة والطالبات ، وطلاب الأقسام العلمية والأدبية .
- ٥- الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر ؛ فقد توصل تشيسن (Chen, 2001) إلى أن طلاب الجامعة التايوانيين

بالصين فضلوا أسلوبى التفكير الداخلى والتشريعى ، وفضل الطلاب الذكور أسلوبى التفكير التنفيذى والتشريعى أكثر من الإناث . بينما فضل طلاب عينة الدراسة الحالية (ذكوراً وإناثاً) أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى) ، وهذا يتفق مع خاصية الأساليب الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر ، وأيضاً يحقق خاصية الأساليب تكتسب من خلال التطبع الاجتماعى ، فعملية التطبيع الاجتماعى بالصين قد تختلف عن عملية التطبيع الاجتماعى فى البيئة العربية (موضع الدراسة الحالية) .

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة الدراسة هى أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، الأقل) وهذه الأساليب أطلق عليها بيرناردو وزملاؤه (Bernardo, et al., 2002) وزهانج (Zhang. L.-F; 2002b) أساليب التفكير البسيطة ، والأساليب (التشريعى ، المتحرر ، الداخلى ، الهرمى ، الحكى ، العالمى ، الداخلى) أساليب التفكير المولدة للإبتكارية Creativity-Generating ، أى أن طلاب عينة الدراسة تميزوا بأساليب التفكير البسيطة ، أما الأساليب المولدة للإبتكارية (التشريعى ، المتحرر ، الداخلى) جاءت فى التفضيل الرابع والخامس والثالث عشر على الترتيب ، وهذا يدل على أن التدريس بالجامعة قد لا يشجع الطلاب على ممارسة هذه الأساليب ، وهذا ما أكدته دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg; 1998) التى أجريت على طلاب الجامعة بالصين بأن أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر) ترتبط ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسى ، ودراسة أمينة شلى (٢٠٠٢) التى أجريت على طلاب الجامعة بالمنصورة بأن أسلوب التفكير التشريعى يرتبط ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسى بينما لا توجد علاقة دالة بين الأسلوب المتحرر والتحصيل الدراسى ، ودراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التى أجريت على طلاب الجامعة بينها والنسب

توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير لستيرنبرج (ما عدا أسلوب التفكير الهرمي) وتحصيل طلاب الجامعة .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب عينة الدراسة " .
تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات طلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير ودرجاتهم على استبانة أساليب التعلم كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٢٠)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم

لبيجز (ن = ١٧٦)

أساليب التعلم أساليب التفكير	السطحي	العميق	الاستراتيجية المسطحة	الدافعية السطحية	الاستراتيجية العميقة	الدافعية العميقة
التشريعي	٠,١١ -	٠,١٢	٠,٠٤ -	٠,١٤ -	٠,١٤ -	٠,٠٥
التفويضي	٠,٢٢ **	٠,١٧ -	٠,٢٣ **	٠,١٨ *	٠,١٦ -	٠,١١
الحكومي	٠,١٨ *	٠,١٢	٠,١٦ -	٠,١١ -	٠,١٩ *	٠,٠٧
العالمي	٠,١٤ -	٠,٢٨ **	٠,٠٩ -	٠,٠٧ -	٠,٢٢ **	٠,١٥ *
المحلي	٠,٣٤ **	٠,١٧ -	٠,٢٥ **	٠,١٧ *	٠,١٦ -	٠,٠٩
المتحدر	٠,٠٧ -	٠,١١	٠,٠٣ -	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٠٩
المحافظ	٠,٣١ **	٠,١٦ -	٠,٢٤ **	٠,١٩ *	٠,١٥ -	٠,١٠
الهرمي	٠,٠٥ -	٠,٣٦ **	٠,٠٢ -	٠,٠٦ -	٠,٢٧ **	٠,١٩ *
الملكي	٠,١٨ *	٠,٢٨ **	٠,١٦ *	٠,٠٨	٠,٢١ **	٠,١٦ *
الأقلى	٠,١٠ -	٠,٣١ **	٠,٠٤ -	٠,٠٥ -	٠,٢٤ **	٠,١٩ *
الفوضوي	٠,١٠	٠,١٣	٠,٠٩	٠,١٠	٠,١١	٠,١٢
الداخلي	٠,٣٢ **	٠,١٢ -	٠,٢٦ **	٠,١٧ *	٠,٠٩ -	٠,٠٥ -
الخارجي	٠,١٣ -	٠,٣٨ **	٠,١٠ -	٠,٠٧ -	٠,٢٥ **	٠,٢١ **

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق بصورة عامة أنه توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز مما يدل على وجود علاقات متداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز لأساليب التعلم ، حيث وجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وأسلوب التعلم السطحى ، بينما ارتبطت هذه الأساليب ارتباطاً سالباً بأسلوب التعلم العميق (ماعدا الملكى) ، ووجدت علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق ، بينما لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعى ، المتحرر ، الفوضىى) وأساليب التعلم ، بينما ارتبط أسلوب التفكير الحكمى ارتباطاً سالباً بأسلوب التعلم السطحى ، وهذا يؤكد تحقق صحة الفرض الأول جزئياً حيث توجد علاقات دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز .

كما يتضح أن ٥٦% تقريباً (مجموع مربعات معاملات الارتباط $\times 100$) من التباين فى درجات أسلوب التعلم السطحى (المتغير التابع) ، تعزى إلى التباين فى درجات أساليب التفكير (المتغير المستقل) ، بينما ٦٨% من التباين فى درجات أسلوب التعلم العميق تعزى إلى التباين فى درجات أساليب التفكير .

ويمكن تفسير وجود ارتباطات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وأسلوب التعلم السطحى فى ضوء أن هؤلاء الطلاب الذين يتميزون بهذه الأنواع من أساليب التفكير يفضلون اتباع ما هو موجود فى المحتوى الدراسى ، ويفعلون ما يطلب منهم فقط ولا يبحثون أو ينقبون عن المعلومات ، ويفضلون المحتوى المنظم والطرق المألوفة فى حل المشكلات (أسلوب تنفيذى) ، وهدفهم إنجاز المقرر

الدراسى عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المعلومات من أجل أداء الامتحان والتعلم هنا يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل . وهؤلاء الطلاب يتجنبون المواقف الغامضة فى المحتوى الدراسى ، ولا يفضلون التغيير والتجديد ويتبعون ما هو موجود ، والتعلم المدرسى طرفهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة (أسلوب محافظ) ، إلا أن هؤلاء الطلاب يتميزون بالطاعة واتباع تعليمات المحاضرين ، ويتميزون بالحرص والمحافظة على حضور المحاضرات (تنفيذى ، محافظ) ، كما أن هؤلاء الطلاب يركزون على التفاصيل المرتبطة بالمحتوى الدراسى ، فهم يركزون على الإشارات أكثر من معرفة المعنى العام ، ولا يركزون على الأفكار الرئيسية فى المحتوى الدراسى ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة ، وليس لديهم القدرة على بنية المحتوى ككل وتنظيمه ؛ لأنهم يقومون بتقسيم المعلومات تمهيداً لحفظها دون العناية بالمعنى من وراء هذه المعلومات (أسلوب محلى) ، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية ، كما أن هؤلاء الطلاب يكون تمثيلهم للمحتوى الدراسى وما به من مشكلات بسيطاً ولا يستطيعون التفريق بين ما هو مهم وغير مهم (إدراك قليل بالأولويات) من المحتوى الدراسى ولا يدركون الأهمية المهنية للمقررات الدراسية ، بل يتجهون نحو تحقيق النجاح فقط (يدفعهم هدف واحد طوال الوقت) بسبب الخوف من الفشل (ملكى) ، كما أن هؤلاء الطلاب يفضلون المذاكرة بمفردهم ويتميزون بالانطوائية ولا يفضلون المحادثة مع الآخرين للحصول على المعلومات ، بل يعتمدون فقط على أفكارهم الخاصة ، ولا يفضلون التعلم التعاونى (أسلوب داخلى) ، وقد وجد الباحث أن هذا الأسلوب أقل أساليب التفكير تفضيلاً بالنسبة لطلاب عينة الدراسة (انظر جدول ١٩) . ويرى الباحث أن علاقة أسلوب التفكير الداخلى بأسلوب التعلم السطحى تحتاج إلى تأكيد من بحوث ودراسات على عينات وبيانات أخرى ،

ويتفق الباحث في هذه النتيجة مع ما أشار إليه كاتو وهوايت (Cano & Hewitt, 2000) بأن أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، المحلى ، الداخلى) ترتبط ارتباطاً موجباً بأسلوب التعلم السطحى ، وتوصلت دراستهما إلى أن هذه الأساليب ترتبط ارتباطاً منخفضاً بأساليب التعلم : الخبرة الحسية ، التجريب الفعال ، التصور المجرد (التعلم العميق) .

وتتفق مع دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) التى توصلت إلى أن أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، الملكى ، المحلى) ترتبط ارتباطاً موجباً بأسلوب التعلم السطحى وفروعه (الاستراتيجية السطحية ، الدافعية السطحية) ، بينما تتعارض معها فى أنه لا توجد علاقة دالة بين أسلوب التفكير الداخلى وأسلوب التعلم السطحى ، وقد يرجع ذلك إلى العينة (طلاب الجامعة بالصين) والأداة المستخدمة فى قياس أساليب التعلم (استبانة ييجز لعمليات الدراسة SPQ قبل التعديل) وبيئة التعلم ، حيث أن أساليب التعلم واستراتيجياته عند الطلاب تعتمد على بيئة التعلم ، وتوصل عبد العال عجوة (١٩٩٨) إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الملكى ، الداخلى) وتحصيل طلاب الجامعة ، كما توصلت دراسة محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) إلى أن أسلوب التعلم السطحى يرتبط ارتباطاً منخفضاً بالتحصيل الدراسى ، وتوصلت دراسة رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات (٢٠٠١) إلى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التعلم السطحى ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة .

ويمكن تفسير العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الملكى الأقلى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق فى ضوء أن هؤلاء الطلاب يهتمون بالأفكار الرئيسية فى المحتوى الدراسى ، ويفضلون التعامل مع المحتوى الدراسى ككل وليس أجزاء بسيطة منه ، ويفضلون التجديد فى كتاباتهم وأفكارهم كما أنهم يميلون إلى تحليل المواقف أو

الموضوعات الغامضة فى المحتوى الدراسى (أسلوب عالمى) ، وبالتالي فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويقومون ببنية المحتوى الدراسى وتنظيمه فى إطار كامل محكم ، ولديهم الرغبة فى الفهم والربط بين ما يتعلمونه وما سبق تعلمه ، والبحث عن الأدلة والبراهين وربطها بالخاتمة ، ولديهم دافعية داخلية ، كما أن هؤلاء الطلاب يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للموضوعات والمشكلات المتضمنة فى المحتوى الدراسى ، ولديهم إدراك جيد بما هو مهم وغير مهم من المحتوى الدراسى ومنظمون فى طرق الاستذكار ، وفى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم (أسلوب هرمى) ، وبالتالي فهم يبحثون عن اكتشاف المعنى ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة ولديهم دافعية داخلية ، كما أن هؤلاء الطلاب يتجهون نحو تحقيق النجاح خوفاً من الفشل (أسلوب ملكى) ، وبالتالي فهم يستخدمون كلا النوعين من أساليب التعلم (السطحى ، العميق) لتحقيق ذلك الهدف ، كما أن هؤلاء الطلاب لديهم العديد من المعالجات لحل المشكلات ولديهم قلق تجاه تحقيق أهدافهم (أسلوب أقلى) ، الذى يولد لديهم الدافعية الداخلية للتعلم التى تدفعهم إلى تبني الأسلوب العميق فى التعلم ، كما يتصف هؤلاء الطلاب بالاجتماعية ويفضلون العمل مع الآخرين أو التعلم التعاونى (أسلوب خارجى) ، وبالتالي فهم يرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم ويحصلون على المعرفة من مصادر مختلفة ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة ، لذا فإنهم يفضلون أسلوب التعلم الكلى عن أسلوب التعلم التحليلى .

وتتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثان زهانج وستيرنبرج (Zhang, & Sternberg, 2000) بأنه توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق (الاستراتيجية العميقة ، الدافعية

العميقة) ، وأيضاً توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الملكى وكل من أسلوبى التعلم السطحى والعميق .

وتوصلت دراسة زهانج (Zhang, L.-F. 2002a) ضمن نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير العالمى و تحصيل الدراسى ، كما توصل عبد العال عجوة (١٩٩٨) وأمينة شلبى (٢٠٠٢) وبيرناردو وآخرون (Berando, et at., 2002) ضمن نتائج دراساتهم إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الهرمى و تحصيل طلاب الجامعة .

ويمكن تفسير النتيجة لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الفوضى) وأساليب التعلم فى الدراسة الحالية فى ضوء أن التدريس بالجامعة يعتمد على طريقة الإلقاء (المحاضرة) ، التى قد لا تتيح للطلاب فرص التجديد والابتكار وتصميم خططهم بأنفسهم نظراً لكثرة أعداد الطلاب ، كما أن المحتويات الدراسية التى تقدم للطلاب قد لا تستثير فيهم الابتكارية وبالتالي فإن تفضيل الطلاب لهذه الأساليب كان منخفضاً (انظر جدول ١٩) ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) التى أجريت على طلاب الجامعة بالصين ، وتوصلت إلى وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ، المتحرر ، الفوضى) وأساليب التعلم العميق (الاستراتيجية العميقة ، الدافعية العميقة) ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف بيئة التعلم حيث أن أساليب التعلم واستراتيجياته تعتمد على بيئة التعلم ، بالإضافة إلى ذلك فإن أساليب التفكير الأفضل فى مكان ما قد لا تكون الأفضل فى مكان آخر .

وتوصلت دراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) إلى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التفكير التشريعى و تحصيل طلاب الجامعة ، كما أنه لا توجد علاقة دالة بين أسلوب التفكير المتحرر و تحصيل الطلاب ، وتوصل عبد العال عجوة (١٩٩٨) إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير (التشريعى ،

المتحرر ، الفوضى) وتحصيل طلاب الجامعة ، وتوصلت دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 1998) إلى وجود علاقة سالبة بين أساليب التفكير (التشريعي ، المتحرر) وتحصيل طلاب الجامعة بالصين .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن أساليب التعلم لبيجز لدى طلاب عينة الدراسة " .
تم التحقق من صحة الفرض السابق بإجراء التحليل العائلي لدرجات طلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير واستبانة أساليب التعلم اللتين تم استخدامهما في الدراسة الحالية (مصفوفة معاملات الارتباط) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hotelling ، وتم أخذ محك جتمان لتحديد عدد العوامل ، فيعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن \leq الواحد الصحيح ، وتم استخدام التدوير المتعامد بطريقة فارماكس Varimax Rotation لكايزر Kaiser وتم استخراج ٥ ، ٤ عوامل كانت جذورها الكامنة < الواحد الصحيح وتشبعت العوامل بأساليب التفكير والتعلم إلا أن تشبعت أساليب التعلم على العوامل كانت منخفضة ، فتم استخراج ٣ عوامل جذورها الكامنة < الواحد الصحيح تشبعت عليها أساليب التفكير والتعلم بتشبعات مقبولة ، وفسرت العوامل الثلاثة ٦١,٢% من التباين الكلي للمصفوفة وذلك بالنسبة لأساليب التفكير (١٣ أسلوباً) وأساليب التعلم (السطحي ، العميق) .

وتم إجراء التحليل العائلي أيضاً بين درجات الطلاب على قائمة أساليب التفكير (١٣ أسلوباً) ودرجاتهم على أساليب التعلم الفرعية (الاستراتيجية السطحية ، الدافعية السطحية ، الاستراتيجية العميقة ، الدافعية العميقة) وتم استخراج ثلاثة عوامل جذورها الكامنة < الواحد الصحيح ، وفسرت

٥٨,٤٧ % من التباين الكلى للمصفوفة ، وتم أخذ التشبعات $\leq \pm ٠,٣$ ،
وأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى إذا تشبع المتغير على أكثر من عامل كما هو
موضح في الجدولين الآتيين :

جدول (٢١)

تشبعات العوامل الثلاثة بأساليب التفكير وأسلوبى التعلم (السطحى ، العميق)

المتغيرات	العوامل	الأول	الثنى	الثالث
أولاً أساليب التفكير				
التشريعى				٠,٩٠٠٢
التفئذى			٠,٥٧٣٣	
الحكمى				٠,٥٢٥٨
العالمى		٠,٥٠٨٠		
المطحى			٠,٧٥٧٦	
المتحرر				٠,٧٥١٩
المحافظ			٠,٦١٥٨	
الهرمى		٠,٨٩٥٤		
الملكى			٠,٥٩٥٧	
الأقلى		٠,٨٢٢٥		
الفوضوى				٠,٤٦٢٢
الداخلى			٠,٦٦٢٨	
الخارجى		٠,٩٠٨٨		
ثانياً : أساليب التعلم				
السطحى			٠,٧٢١٢	
العميق		٠,٦٦٧١	٠,٣٣٤٦ -	
الجنسور الكامنة		٣,٦٧	٢,٨٥	٢,٦٦
نسب التباين		% ٢٤,٤٨	% ١٩	% ١٧,٧٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- ١- العامل الأول جذره الكامن ٣,٦٧ وفسر ٢٤,٤٨ % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمي ، الهرمي ، الألقى ، الخارجي) وبأسلوب التعلم العميق .
- ٢- العامل الثاني جذره الكامن ٢,٨٥ وفسر ١٩ % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذي ، المحلي ، المحافظ ، الملكي ، الداخلي) وبأسلوب التعلم السطحي .
- ٣- العامل الثالث جذره الكامن ٢,٦٦ وفسر ١٧,٧٣ % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، المتحرر ، الفوضوي) وتشبع بأساليب التعلم إلا أن تشبعات أساليب التعلم منخفضة جداً (> ٠,٣) مما يدل على أنه لا توجد علاقات دالة بينهما .

جدول (٢٢)

تشبعات العوامل الثلاثة بأساليب التفكير وأساليب التعلم الفرعية

المتغيرات	العوامل	الأول	الثاني	الثالث
أولاً أساليب التفكير				
التشريعي				٠,٨٩١١
التنفيذي			٠,٧٦١٨	
الحكومي				٠,٥٣٤٦
العالمي		٠,٦٩٨٠		
المحلي			٠,٥٧٥٠	
المتحرر				٠,٧٩٩٥
المحافظ			٠,٦٨٩٨	
الهرمي		٠,٨٨٣٣		
الملكي		٠,٥٩٢٠		
الأقلى		٠,٨٩٥٣		
الفوضوي				٠,٧٩٢٥
الداخلي			٠,٥٥٨٠	
الخارجي		٠,٨٧٥٠		
ثانياً : أساليب التعلم الفرعية				
الاستراتيجية السطحية			٠,٥٤٠٣	
الدافعية السطحية			٠,٤٥٨٦	
الاستراتيجية العميقة		٠,٥٢٨٧	٠,٤٢٢٥ -	
الدافعية العميقة		٠,٤٥٣١	٠,٤٠١٢ -	
الجذور الكامنة		٣,٨٠	٣,٢٧	٢,٨٧
نسب التباين		% ٢٢,٣٥	% ١٩,٢٤	% ١٦,٨٨

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

١- العامل الأول جذره الكامن ٣,٨٠ وفسر ٢٢,٣٥ % من التباين الكلي

للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (العالمي ،

الهرمي ، الملكي ، الأقل ، الخارجي) وبأساليب التعلم (الاستراتيجية العميقة ، الدافعية العميقة) .

٢- العامل الثاني جذره الكامن ٣,٢٧ وفسر ١٩,٢٤ % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ ، الداخلى) وبأساليب التعلم (الاستراتيجية السطحية ، الدافعية السطحية) .

٣- العامل الثالث جذره الكامن ٢,٨٧ وفسر ١٦,٨٨ % من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكى ، المتحرر ، الفوضى) إلا أنه غير متشبع بتشبعات مقبولة (تشبعات > ٠,٣) بأساليب التعلم .

أى أن أساليب التفكير والتعلم تركزت فى عاملين فقط ، وهذا يؤكد تحقق صحة الفرض الثالث بأن أساليب التفكير غير متميزة عن أساليب التعلم ، وبالتالي فإن نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير غير متميزة تماماً عن نظرية بيجز لأساليب التعلم ، وهذا يؤكد نتائج الفرض الثانى من فروض الدراسة الحالية بأنه توجد علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وأساليب التعلم لبيجز .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang, & Sternberg, 2000) التى بحثت العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز لأساليب التعلم على طلاب الجامعة بالصين ، وأظهرت وجود علاقات متداخلة بين النظريتين ، بمعنى أن النظريتين غير متميزتين تماماً . وتتفق أيضاً مع دراسة زهانج (Zhang, L.-F; 2000a) التى أجريت على طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة وأظهرت أن نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج غير متميزة تماماً عن نظرية أساليب التعلم لبيجز .

وبصورة عامة تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كانو وهوايت (Cano & Hewitt, 2000) التى توصلت إلى وجود علاقات متداخلة بين نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ونظرية أساليب التعلم لكولب Kolp . وأيضاً مع دراسة تشين (Chen, 2001) التى توصلت إلى وجود علاقات متداخلة بين نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج ونظرية جراشا Grasha لتفضيلات أساليب التعلم (البصرية ، السمعية ، اللمسية ، الحركية) .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى ، المقبولية) لدى طلاب عينة الدراسة؟ " . تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات طلاب عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير TSI وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية NEO-FFI اللتين تم استخدامهما فى الدراسة الحالية كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٢٣)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير وخصائص الشخصية (ن = ١٧٦)

المقبولية	الضمير الحى	الانفتاح	الانبساطية	العصابية	خصائص الشخصية أساليب التفكير
A	C	O	E	N	
٠,١١ -	** ٠,٣٧	** ٠,٤٥	** ٠,٢٨	٠,٠٥ -	التشريعى
٠,١٢	** ٠,٢٢	٠,١٠	٠,٠٩	** ٠,٤٢	التنفيدى
٠,١٠ -	** ٠,٢٥	** ٠,٣٢	** ٠,٣٤	٠,٠٥ -	الحكمى
٠,٠٩ -	** ٠,٢٨	* ٠,١٩	** ٠,٢٢	٠,١٢ -	العالمى
٠,١١ -	* ٠,١٩	٠,٠٢	٠,٠٧	** ٠,٤٥	المحلى
** ٠,٢٣ -	* ٠,١٨	** ٠,٤٠	** ٠,٢٧	٠,٠٨ -	المتحرر
٠,٠٧	٠,١٠ -	* ٠,١٩ -	٠,١٣ -	** ٠,٤٧	المحافظ
٠,٠٨	** ٠,٥٤	** ٠,٣١	** ٠,٣٦	٠,١١ -	الهرمى
٠,٠٦ -	** ٠,٢٧	* ٠,١٩	** ٠,٣٠	٠,٠٢	الملكى
٠,٠٦ -	٠,٠٧	٠,٠٩	٠,٠٢	٠,٠٣	الأقلى
٠,١٠	٠,٠٤	٠,١١	٠,٠٦	٠,٠٨	الفوضوى
** ٠,٤٤ -	٠,٠٩	** ٠,٢٤	** ٠,٢٨ -	٠,٠٧	الداخلى
** ٠,٢٧	** ٠,٣٩	** ٠,٢١	** ٠,٤٦	٠,٠٩ -	الخارجى

* * دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين

أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، المتحرر ، الهرمى ،

الملكى ، الخارجى) وخصائص الشخصية (الانبساطية ، الانفتاح ،

الضمير الحى) لدى طلاب عينة الدراسة .

٢- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أساليب التفكير (التنفيذي ، المحلي ، المحافظ) وسمة العصابية لدى طلاب عينة الدراسة .

٣- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين أساليب التفكير (المحلي ، التنفيذي) وسمة الضمير الحي لدى طلاب عينة الدراسة .

٤- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الداخلي وسمة الافتتاح ، بينما يرتبط هذا الأسلوب ارتباطاً سالباً دالاً عند مستوى ٠,٠١ بسمة المقبولية لدى طلاب عينة الدراسة .

٥- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين أسلوب التفكير المحافظ وسمة الافتتاح لدى طلاب عينة الدراسة .

٦- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير الخارجي وسمة المقبولية لدى طلاب عينة الدراسة .

٧- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أسلوب التفكير المتحرر وسمة المقبولية لدى طلاب عينة الدراسة .

٨- لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الهرمي ، الأقل ، الفوضوي) وسمة العصابية لدى طلاب عينة الدراسة .

ونخلص من ذلك بأنه توجد علاقات دالة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF ، وبالتالي فقد تحقق صحة الفرض الثالث جزئياً ، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة زهانج (Zhang, L.-F, 2002a) بأنه توجد علاقات دالة بين بعض NEO-FF وأساليب التفكير .

ويمكن تفسير وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الهرمي ، الملكي ، الخارجي) وخصائص الشخصية (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحي) في ضوء أن الأفراد الذين يتميزون بأساليب التفكير السابقة يتميزون بالتجديد والابتكار والتعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الابتكارية (تشريعي - متحرر) ، ويفضلون التفكير الناقد من حيث قدرتهم على التحليل والتفسير والتقييم والحكم على الأشياء واقتراح الآراء والحلول (حكمي) ، ويفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً ، ويميلون إلى التخيل والتجريد والتعامل مع المشكلات والقضايا بصفة عامة ، والتجديد في الحياة أو العمل (عالمي) ، كما أنهم يبحثون عن التعقيد يأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات ويتميزون بالنظام والتنظيم والمرونة والتسامح والمنطقية والواقعية في حل المشكلات ، ويتميزون أيضاً بالحسم ، ويميلون إلى تحقيق أهدافهم أولاً بأول (ملكي) ، كما أنهم يفضلون العمل مع الآخرين (خارجي) وهذه الخصائص تميز الأفراد الذين يتميزون بسمات الانبساطية والانفتاح والضمير الحي ، فهؤلاء الأفراد يتميزون بالنشاط والحيوية والاجتماعية ولديهم انفعالات سارة كما أنهم يتميزون بالاستقلال والتفتح الذهني (الانبساطية) ، ويتميزون بالانفتاح على الخبرة والاهتمام بالثقافة والخيال والتفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة ، والسيطرة والطموح والتقدير المرتفع للذات (الانفتاح) ، كما أن هؤلاء الأفراد نظاميين ومنظمين ومثابرين في تحقيق أهدافهم ، كما يتميزون بإتقان العمل والإخلاص في أدائه ، ويتطلعون للتفوق ولديهم ثقة بالنفس ويحظون بثقة الآخرين فيهم ، كما أنهم يتميزون بالتسامح والأمانة والتعاون والتعاطف والجدية والتواضع (الضمير الحي) .

فالطلاب الذين يتميزون بسمات (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى) يتميزون بارتفاع فى تقدير الذات (Zhang, L.-f, 2002a) وتوصلت زهانج (Zhang, L.-f, 2001b) إلى أن الطلاب مرتفعى تقدير الذات تميزوا عن الطلاب منخفضى تقدير الذات بأساليب التفكير (التشريعى ، الحكى ، العالمى ، المتحرر) . وتوصل يوساتو وزملائه (Busato, & et al., 1999) من دراستهم عن علاقة أساليب التعلم بالسمات الخمس الكبرى فى الشخصية ، والتي أجريت على طلاب الجامعة (ن = ٩٠٠) إلى أن سمات (الانبساطية ، الانفتاح ، الضمير الحى) ترتبط ارتباطاً موجباً بأسلوب التعلم العميق ، وأثبتت الدراسة الحالية (نتائج الفرض الأول) أنه توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (العالمى ، المحلى ، الملكى ، الخارجى) وأسلوب التعلم العميق ، مما يؤكد وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية السابقة .

ويمكن تفسير وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وسمة العصابية فى ضوء أن الطلاب الذين يتميزون بسمة العصابية يشعرون بعدم الاستقرار الانفعالى ، والمشاعر الحزينة ، الارتباك والحيرة والقلق والاحتئاب والتشاؤم والاندفاعية وانخفاض فى تقدير الذات وبالتالي ليس لديهم القدرة على التخيل والتجديد ويفضلون العمل فى المواقف المنظمة جداً ، ويقعون ما يطلب منهم فقط ويؤدون المهام المقترنة بالتعليمات والقواعد (تنفيذى ، محافظ) ، ويفضلون التحدث بالتفصيل عما فعوه (محلى) (Zhang, L.-F, 2002a) .

ولقد توصلت زهانج (Zhang, L.-f, 2001b) إلى أن الطلاب المنخفضين فى تقدير الذات يتميزون بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) ، وتوصل بعض الباحثين (Busata, et al., 1999 ، رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات ، ٢٠٠١) إلى وجود علاقة موجبة دالة

عند مستوى ٠,٠١ بين العصابية وأسلوب التعلم السطحي . وأظهرت الدراسة الحالية (نتائج الفرض الأول) وجود علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي ، وهذا يؤكد وجود العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (التنفيذى ، المحلى ، المحافظ) وسمة العصابية .

ويمكن تفسير العلاقات السالبة بين أساليب التفكير (الداخلى ، المتحرر) وسمة المقبولية فى ضوء أن الفرد الذى يتميز بأساليب التفكير السابقة يفضل العمل بمفرده ويتميز بالإطوائية (داخلى) ، ويحب التجديد والابتكار والتغيير (متحرر) ، بينما تدل سمة المقبولية على كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين والتعاون معهم وإيثارهم ، كما تدل على أن الفرد يتميز بالحرص والمحافظة ، وهذه السمات نجدها متعارضة مع خصائص الأفراد نوى أسلوبى التفكير الداخلى والمتحرر ونجد أن سمة المقبولية ارتبطت ارتباطاً موجباً بأسلوب التفكير الخارجى (العمل مع الآخرين) .

ويمكن تفسير العلاقات الموجبة بين أساليب التفكير (المحلى ، التنفيذى) وسمة الضمير الحى (يقظة الضمير) ، فى ضوء أن سمة الضمير الحى تميز الفرد المثابر والمنظم والمتروى الذى يؤدى واجباته بإخلاص ، والمحب لعمله والذى يتميز بالتركيز فى أداء أعماله ، وبحث تفاصيل المشكلات والقضايا وحلها حلاً عملياً (محلى) ، ويتميز بالجدية والمسئولية فى أداء الأعمال ويفعل ما يطلب منه باهتمام فى ضوء التعليمات المحددة له (تنفيذى) .

ويمكن تفسير وجود العلاقة السالبة بين أسلوب التفكير المحافظ وسمة الانفتاح ، فى ضوء أن سمة الانفتاح تميز الأفراد الذين يتميزون بالنضج العقلى والخيال ، والثقافة والابتكار والتجديد وحب الاستطلاع والتفوق والطموح وسرعة البديهة ؛ أى تميز الأفراد الذين يتميزون بالانفتاح على

الخبرة ، بينما يصف أسلوب التفكير المحافظ الأفراد الذين يفضلون المؤلف في الحياة أو العمل ، والذين لا يفضلون التجديد والابتكارية ويؤدون الأعمال في ضوء ما هو محدد لهم .

ويمكن تفسير النتيجة بأنه لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الهرمي ، الأقل ، القوضوي) وسمة العصابية ، في ضوء أن المفردات التي تقيس سمة العصابية في القائمة NOE-FFI المستخدمة في الدراسة الحالية أكثر ارتباطاً بالناحية الوجدانية ، فهي توضح مشاعر الأفراد تجاه الآخرين ، بينما المفردات التي تقيس أساليب التفكير في القائمة TSI المستخدمة في الدراسة الحالية ؛ أكثر ارتباطاً بالناحية المعرفية أو العقلية ، فهي توضح استجابات الأفراد للمواقف وطرق التعامل مع المهام المختلفة (Zhang, L.-F., 2002a).

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تتمايز أساليب التفكير لستيرنبرج عن خصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب عينة الدراسة " .

تم التحقق من صحة الفرض السابق باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling وتم أخذ معيار جتمان لتحديد عدد العوامل ، فبعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن يساوي واحداً صحيحاً أو أكبر ، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فارماكس Varimax Rotation لكايزر Kaiser ، وتم استخراج أربعة عوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح وفسرت ٦٨,٢٢% من التباين الكلي للمصفوفة ، وتم أخذ التشبعات $\leq 0,3$ ، وأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى إذا تشبع المتغير على أكثر من عامل كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٢٤)

تشبعات العوامل بأساليب التفكير وخصائص الشخصية

المتغيرات	العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
أولاً : أساليب التفكير					
التشريعي		٠,٧٢٥٠			
التنفيذى			٠,٦٨٢٢		
الحكمى		٠,٥٧٢٨			
العالمى		٠,٦٨٣٧			
المحلى			٠,٧٤١٥		
المتحرر		٠,٥٤٦٠		٠,٣٥٠٤ -	
المحافظ			٠,٨٤٤٣		
الهرمى		٠,٧١٨٦			
الملكى		٠,٥٥١٦			
الأقلى					٠,٨٥٩٥
الفوضى					٠,٩١٣٥
الداخلى				٠,٧٢٣٥ -	
الخارجى		٠,٥١١٢		٠,٣٧٥٤	
ثانياً : خصائص الشخصية					
العصابية			٠,٧٨٣٣		
الانيساطية		٠,٥٨٩٠			
الضمير الحى		٠,٦٨٢٠			
الافتتاح		٠,٧٣١٢			
المقبولية				٠,٧٥٨٦	
الجذور الكامنة		٥,٤٠	٣,٢٣	١,٩٨	١,٦٧
نسب التباين		% ٣٠	% ١٧,٩٤	% ١١	% ٩,٢٨

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- ١- العامل الأول جذره الكامن ٥,٤ وفسر ٣٠ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التشريعي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الهرمي ، الملكي ، الخارجي) وبسمات الشخصية (الإنبساطية ، الضمير الحي ، الانفتاح) ، مما يدل على وجود علاقات موجبة دالة بينهم .
 - ٢- العامل الثاني جذره الكامن ٣,٢٣ وفسر ١٨ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (التنفيذي ، المحلي ، المحافظ) وسمة العصابية ، مما يدل على وجود علاقات موجبة دالة بينهم .
 - ٣- العامل الثالث جذره الكامن ١,٩٨ وفسر ١١ % من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأسلوب التفكير الخارجي وسمة المقبولية ، بينما تشبع تشبعاً سالباً بأساليب التفكير (المتحرر ، الداخلي) ، وهذا يدل على أن أسلوب التفكير الخارجي يرتبط ارتباطاً موجباً بسمة المقبولية ، بينما أساليب التفكير (المتحرر ، الداخلي) ترتبط ارتباطاً سالباً بسمة المقبولية .
 - ٤- العامل الرابع جذره الكامن ١,٦٧ وفسر ٩ % تقريباً من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير (الأقلّي ، الفوضوي) وبخصائص الشخصية NEO-FF إلا أنه لا توجد ارتباطات دالة بينهم (تشبعات NEO-FF > ٠,٣) ، وهذا يؤكد على أنه لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير (الأقلّي ، الفوضوي) وخصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب عينة الدراسة .
- ونخلص من النتائج السابقة أنه توجد علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج وخصائص الشخصية NEO-FF لدى طلاب عينة

الدراسة ، أى أن أساليب التفكير لستيرنبرج غير متميزة تماماً عن خصائص الشخصية السابقة وبالتالي فقد أثبتت الدراسة تحقق صحة فرضها الخامس جزئياً .

وبصفة عامة تتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع دراسات زهانج (Zhang, L.-F.; 2000b; 2001b; 2002a) التى أظهرت أن أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج (التحكم العقلى الذاتى) غير متميزة عن سمات الشخصية بل توجد علاقات متداخلة بينهم ، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة انجيلو (Angelo, 2001) التى أظهرت وجود علاقات دالة بين أساليب التفكير الخاصة بالوظائف (التشريعى ، التنفيذى ، الحكى) وبعض سمات الشخصية (الاتزان الانفعالى ، الانفتاح للتغيير ، الاستقلالية ، القلق ، الخوف ، كفاية الذات ، الضبط الذاتى ، السيطرة ، الضمير الحى) التى يقيسها مقياس كاتل (16PF) .

بذلك تكون نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج (نظرية التحكم العقلى الذاتى) غير متميزة تماماً عن نظرية بيجز لأساليب التعلم ، وخصائص الشخصية NEO-FF بل توجد علاقات متداخلة بينهم ، وبالتالي يمكن القول أن السلوك الإنسانى عبارة عن مصفوفة معرفية عقلية وجدانية لا نستطيع الفصل بينها وأن متصل (المعرفة ، الوجدان ، النشاط) متصل متدرج (سلم) ، فإذا طفى على السلوك الناحية المعرفية فيقال أنه سلوك معرفى ، بينما إذا طفى على السلوك الناحية الوجدانية فيقال أنه سلوك وجدانى وهكذا ، فعندما نتعلم فلا بد أن نفكر ، وكى نفكر تفكير سليماً فلا بد أن تكون الحالة المزاجية لدينا مستقرة ومرتنة .

نتائج الفرض السادس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين كل من
نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) والتخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي)
وأساليب التفكير " .

تم اختبار صحة الفرض السابق باستخدام معامل الارتباط الثنائي
الأصيل^(١) وذلك لحساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل بين متوسطى درجات
الطلبة (ن = ٧٦) والطالبات (ن = ١٠٠) على قائمة أساليب التفكير
وأيضاً تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل بين متوسطى درجات طلاب
الأقسام العلمية (ن = ٨٦) وطلاب الأقسام الأدبية (ن = ٩٠) وتم استخدام
اختبار " ت " لتفسير دلالة معامل الارتباط (فؤاد البهى السيد ، ١٩٨٦ ،
ص ٣٥٠ ، ص ٤٦١) كما هو موضح فى الجدولين الآتيين :

(١) معامل الارتباط الثنائي الأصيل = $\frac{r_{12} - r_{13}r_{23}}{\sqrt{(1 - r_{13}^2)(1 - r_{23}^2)}}$

جدول (٢٥)

معامل الارتباط الثنائي الأصيل والتحديد والاعتراب بين النوع (طلبة ، طالبات)
وأساليب التفكير

النوع (طالبة، طالبات)	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاعتراب	التباين المفسر	حجم التأثير
التشعري	٠,٠٣٠	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	٠,١ %	لا يوجد
التنفذي	٠,٣١٩	٠,٠١	٠,١٠٢	٠,٨٩٨	١٠,٢ %	صغير جداً
الحكمي	٠,١٨٠	٠,٠٥	٠,٠٣٢	٠,٩٦٨	٣,٢ %	صغير جداً
العالمي	٠,١٦٨	٠,٠٥	٠,٠٢٨	٠,٩٧٢	٢,٨ %	صغير جداً
المحملي	٠,١١٧	غير دال	٠,٠١٤	٠,٩٨٦	١,٤ %	صغير جداً
المتمحور	٠,١٠١	غير دال	٠,٠١٠	٠,٩٩٠	١ %	صغير جداً
المحافظ	٠,٢٤١	٠,٠١	٠,٠٥٨	٠,٩٤٢	٥,٨ %	صغير جداً
الهمومي	٠,١٦٤	٠,٠٥	٠,٠٢٧	٠,٩٧٣	٢,٧ %	صغير جداً
المستلصي	٠,٠٥٩	غير دال	٠,٠٠٤	٠,٩٩٦	٠,٤ %	لا يوجد
الأقوي	٠,١٧١	٠,٠٥	٠,٠٢٩	٠,٩٧١	٢,٩ %	صغير جداً
الفوضوي	٠,٠٣٤	غير دال	٠,٠٠٢	٠,٩٩٨	٠,٢ %	لا يوجد
الداخلي	٠,٠٣٧	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	٠,١ %	لا يوجد
الخارجي	٠,١١٠	غير دال	٠,٠١٢	٠,٩٨٨	١,٢ %	صغير جداً

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- ١- بلغت نسبة التباين (مجموع التباين المفسر) في درجات أساليب التفكير (المتغير التابع) التي تعزى إلى النوع (المتغير المستقل) ٣٢ % تقريباً وهي نسبة صغيرة .
 - ٢- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) ودرجاتهم في أساليب التفكير (التنفيذي ، المحافظ) .
 - ٣- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) ودرجاتهم في أساليب التفكير (الحكمي ، العالمي ، الهرمي ، الأقلّي) .
 - ٤- لا توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً بين نوع الطلاب (طلبة ، طالبات) ودرجاتهم في أساليب التفكير (التشريعي ، المحلي ، المتحرر ، الملكي ، الفوضوي ، الداخلي ، الخارجي) .
- ولتفسير دلالة معامل الارتباط تم استخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في أساليب التفكير المرتبطة كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول (٢٦)

الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات في أساليب التفكير المرتبطة

الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	طالبات (١٠٠)		طلبة (٧٦)		المتغيرات المستقلة المتغيرات التابعة
			ع	م	ع	م	
٠,٠١	٤,٢٥	١٧٤	٤,٩٨٩	٢٧,١٧٠	٦,٣٩١	٢٣,٥١٣	التنفيذى
٠,٠٥	٢,٤١	١٧٤	٥,٢١٦	٢٤,٤٩٠	٥,٦٠٦	٢٦,٤٦١	الحكمى
٠,٠٥	٢,٢٥	١٧٤	٤,٣٩٤	٢٢,٠٦٠	٤,٦٦٦	٢٠,٥١٣	العالمى
٠,٠١	٣,٢٧	١٧٤	٦,٥١٩	٢١,٣٩٠	٦,٥١٢	١٨,١٤٥	المحافظ
٠,٠٥	٢,١٩	١٧٤	٣,٩٣٩	٢٨,٣٤٠	٦,١٢٨	٢٦,٦٧١	الهرمى
٠,٠٥	٢,٢٩	١٧٤	٤,٧٦٨	٢٧,٥١٠	٦,٠٣٩	٢٥,٦٤٥	الأقلى

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

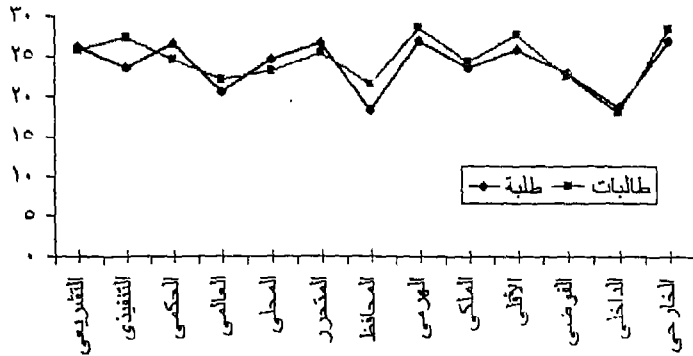
١- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ) لصالح الطالبات مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

٢- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى أساليب التفكير (العالمى ، الهرمى ، الأقلى) لصالح الطالبات مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى أسلوب التفكير الحكمى لصالح الطلبة مع وجود حجم تأثير صغير جداً .

ونخلص من ذلك بأن الإناث يتميزن عن الذكور بأساليب التفكير (التنفيذى المحافظ ، العالمى ، الهرمى ، الأقلى) ، بينما يتميز الذكور عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمى ، ويمكن توضيح ذلك من خلال رسم بروفييلات أساليب التفكير لدى الطلبة والطالبات على النحو الآتى :

طالبات	طلبة	أساليب التفكير
٢٥,٧٤	٢٦,١١	التشريعي
٢٧,١٧	٢٣,٥١	التنفيذي
٢٤,٤٩	٢٦,٤٦	الحكمي
٢٢,٠٦	٢٠,٥١	العالمي
٢٣,٠٦	٢٤,٥٠	المحلي
٢٥,٢٥	٢٦,٥٣	المتحرر
٢١,٣٩	١٨,١٥	المحافظ
٢٨,٣٤	٢٦,٦٧	الهرمي
٢٤,١٣	٢٣,٣٨	الملكي
٢٧,٥١	٢٥,٦٥	الأقلى
٢٢,٣٤	٢٢,٧٥	الفوضي
١٧,٩٣	١٨,٥٥	الداخلي
٢٨,١٨	٢٦,٧١	الخارجي



شكل (٢)

بروفيلات أساليب التفكير لدى الطلبة والطالبات

يتضح من الرسم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في أساليب التفكير (التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المحافظ ، الهرمي ، الأقلى)

ويمكن تفسير تميز الإناث عن الذكور بأساليب التفكير (التنفيذي ، المحافظ ، العالمي ، الهرمي ، الأقلّي) في ضوء خصائص هذه الأساليب ؛ فالإناث يتميزن بالطاعة واتباع التعليمات والقوانين ويفضّلن حل المشكلات البسيطة الواضحة ويتميزن بالحرص والنظام (تنفيذي ، محافظ) ، كما أن إدراكهن للمواقف أو المشكلات إدراك كلي وليس إدراك تحليلي ، بمعنى أنهن ينظرن إلى المشكلة من وجهة نظر كلية دون الخوض في الجزئيات أو تفاصيل المشكلة (أسلوب عالمي) ، كما أنهن يتميزن بالتخيل وأحياناً يسترسلن في التفكير ويفضّلن العمل بمفردهن ولا يملن إلى النمطية في الحياة أو العمل ، كما يتميزن بالنظام والتنظيم والمعالجة المتوازنة للمشكلات ، ولديهن إدراك جيد بالأولويات ويتميزن بالمرونة والتسامح والمنطقية والواقعية في حل المشكلات (أسلوب هرمي) ، كما أنهن يتميزن بالقلق تجاه تحقيق مستقبلهن وتحقيق الأولويات ، كما أنهن لا يواصلن العمل لتحقيق أهدافهن (أسلوب أقلّي) وهذا ربما قد يرجع إلى طبيعة تنشئة البنات في البيئة العربية .

ويمكن تفسير تميز الذكور عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمي في ضوء أن الذكور يتميزون بالتحليل وتقييم الإجراءات والنقد ، ويميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم والحكم على الأنظمة والقوانين الموجودة ويتميزون بالاستقلالية في الحكم ويميلون إلى المجادلة وتقديم الآراء والمقترحات ويفضلون المهن التي تتفق مع طبيعة الذكور مثل : قاضي ، محامي ، ضابط أمن ، ناقد ، مراقب حسابات ، وغيرها .

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصل إليه جريهورينكو وستيرنبرج (Grigorenko & Sternberg, 1995) ومع ما توصلت إليه أمينة شلبي (٢٠٠٢) بأن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوب التفكير الحكمي ، بينما الإناث يتميزن عن الذكور بأسلوب التفكير التنفيذي ، بينما تتعارض مع النتيجة التي توصلت إليها أمينة شلبي (٢٠٠٢) بأن الذكور يتميزون عن الإناث أيضاً

بأسلوبى التفكير التشريعى والهرمى حيث أثبتت الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى هذين الأسلوبين ، وتتفق جزئياً مع النتيجة التى توصل إليها عبد العال عجوة (١٩٩٨) بأن الإناث يتميزن عن الذكور بأسلوبى التفكير المحافظ والمحلى ، حيث أظهرت الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى أسلوب التفكير المحلى ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف أداة أساليب التفكير المستخدمة حيث استخدم كل من عبد العال عجوة وأمينة شلبى قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩١ ، بينما الدراسة الحالية استخدمت النسخة القصيرة (٦٥ مفردة) التى أعدها ستيرنبرج وواجنر عام ١٩٩٢ . وقد يرجع أيضاً إلى اختلاف العينات ونسبة تمثيل الذكور والإناث فى كل منها .

وتتعارض مع دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg; 2002) التى توصلت إلى أن المعلمين الذكور يتميزون عن المعلمات بأسلوبى التفكير التشريعى والتنفيذى ، وقد يرجع ذلك إلى متغير العمر الزمنى للمعلمين (٣٠ عاماً) الذى يؤثر فى أساليب التفكير (Zhang, L.-F; 1999) ، وقد يرجع أيضاً إلى عملية التطبيع الاجتماعى لأن أساليب التفكير تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعى الذى يختلف باختلاف البيئة .

جدول (٢٧)

معامل الارتباط الثنائى الأصيل والتحديد والاعتراب بين التخصص الأكاديمى
(علمى ، أدبى) وأساليب التفكير

التخصص (علمى،أدبى)	معامل الارتباط	الدلالة	معامل التحديد	الاعتراب	التباين المفسر	حجم التأثير
التشريعى	٠,٠٥٢	غير دال	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧	٠,٣ %	لا يوجد
التفئذى	٠,٠٥٥	غير دال	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧	٠,٣ %	لا يوجد
الحكمى	٠,١٠٠	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٠	١ %	لا يوجد
العالمى	٠,٠٠٦	غير دال	صفر	١	صفر %	لا يوجد
المحلى	٠,٢١٢	٠,٠١	٠,٠٤٥	٠,٩٥٥	٤,٥ %	صغير جداً
المتحرر	٠,٠٧٢	غير دال	٠,٠٠٥	٠,٩٩٥	٠,٥ %	لا يوجد
المحافظ	٠,٠١٧	غير دال	صفر	١	صفر %	لا يوجد
الهرمى	٠,١٧٣	٠,٠٥	٠,٠٣٠	٠,٩٧٠	٣ %	صغير جداً
الملكى	٠,٠٧١	غير دال	٠,٠٠٥	٠,٩٩٥	٠,٥ %	لا يوجد
الأقلى	٠,٠٨٩	غير دال	٠,٠٠٨	٠,٩٩٢	٠,٨ %	لا يوجد
الفوضوى	٠,١٠١	غير دال	٠,٠١٠	٠,٩٩٠	١ %	لا يوجد
الداخلى	٠,٠٣٤	غير دال	٠,٠٠١	٠,٩٩٩	٠,١ %	لا يوجد
الخارجى	٠,٠٨٧	غير دال	٠,٠٠٨	٠,٩٩٢	٠,٨ %	لا يوجد

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١- بلغت نسبة التباين المفسر فى درجات أساليب التفكير التى تعزى إلى نوع التخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) ١٣ % تقريباً وهى نسبة صغيرة جداً .

٢- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ ، بين التخصص الأكاديمى (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير (المحلى ، الهرمى) على الترتيب .

٣- لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين نوع التخصص (علمي ، أدبي)
 وأساليب التفكير (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ،
 المتحرر ، المحافظ ، الملكي ، الأقلّي ، الفوضوي ، الداخلي ،
 الخارجي) .

ولتفسير دلالة معامل الارتباط تم استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين
 متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير المرتبطة
 بالتخصص الأكاديمي كما هو موضح في الجدول الآتي :

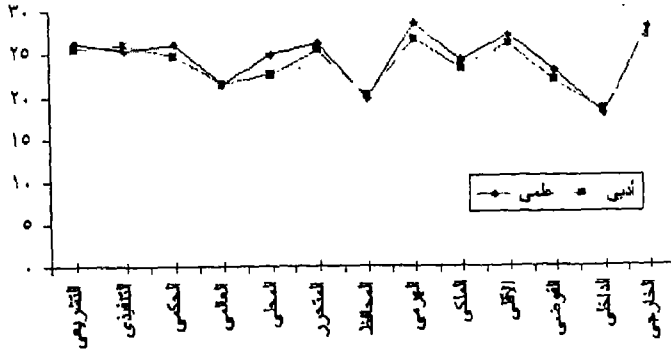
جدول (٢٨)

الفروق ودلالاتها بين متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية
 في أساليب التفكير المرتبطة

الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	طلاب الأقسام الأدبية (٩٠)		طلاب الأقسام العلمية (٨٦)		المتغيرات المستقلة أسلوب التفكير الهرمي
			ع	م	ع	م	
٠,٠١	٢,٨٥	١٧٤	٥,٩٧٠	٢٢,٥٣٣	٤,٤٦٥	٢٤,٨٧٦	أسلوب التفكير المحلي
٠,٠٥	٢,٣٢	١٧٤	٥,٤٢٦	٢٦,٧٦٧	٤,٤٩٨	٢٨,٥١٢	أسلوب التفكير الهرمي

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى
 ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام
 الأدبية في أساليب التفكير (المحلي ، الهرمي) على الترتيب ، والفروق دالة
 لصالح طلاب الأقسام العلمية مع وجود حجم تأثير صغير جداً ، أي أن طلاب
 الأقسام العلمية يتميزون عن طلاب الأقسام الأدبية بأسلوب التفكير المحلي
 والهرمي . وبالتالي فقد تحقق صحة الفرض السادس جزئياً . ويمكن توضيح
 ذلك من خلال رسم بروفيلات أساليب التفكير لدى طلاب الأقسام العلمية
 والأدبية .

أساليب التفكير	علمي	أدبي
التشريعي	٢٦,٢٧	٢٥,٥٤
التنفيذي	٢٥,٣٧	٢٥,٨٠
الحكمي	٢٥,٩٨	٢٤,٧٣
العالمي	٢١,٣٦	٢١,٤٢
المحلي	٢٤,٨٨	٢٢,٥٣
المتحرر	٢٦,٢٨	٢٥,٣٦
المحافظ	١٩,٨٥	٢٠,١٠
الهرمي	٢٨,٥١	٢٦,٧٧
الملكي	٢٤,٢٧	٢٣,٣٧
الأقلى	٢٧,٢٤	٢٦,١٩
الفوضى	٢٣,١٠	٢١,٩٦
الداخلي	١٧,٩١	١٨,٤٨
الخارجي	٢٨,١٤	٢٦,٩٨



شكل (٣)

بروفيلات أساليب التفكير لدى طلاب الأقسام العلمية والأدبية

يتضح من الرسم وجود فروق دالة في أساليب التفكير
(المحلي ، الهرمي) لصالح طلاب الأقسام العلمية

ونخلص من ذلك أنه لا توجد علاقات دالة بين نوع التخصص (علمى ، أدبى) وأساليب التفكير حيث وجد (٢) معامل ارتباط فقط من (١٣) معامل ارتباط لهما دلالة إحصائية ، أما عن تميز طلاب الأقسام العلمية عن طلاب الأقسام الأدبية بأسلوبى التفكير المحلى والهرمى فقد يرجع إلى طبيعة الدراسة فى الأقسام العلمية التى تتطلب التعامل مع المواقف العملية (العيانية) وبحث التفاصيل مثل إجراء التجارب العملية فى المختبرات (محلى) ، والتنظيم والتنسيق والمنطقية والواقعية فى حل المشكلات مثل علوم الرياضيات (هرمى) .

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أمينة شلبى (٢٠٠٢) بأن التخصص الأكاديمى له تأثير دال على أساليب التفكير (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى ، الكلى ، التقدى ، المحافظ ، الهرمى ، الملكى ، الفوضىى ، الداخلى ، الخارجى) ، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض طلاب عينة دراستها كانت من طلاب كلية التربية النوعية ومن تخصصات (اقتصاد منزلى ، معلم حاسب ، تربية فنية ، تربية موسيقية) مختلفة عن التخصصات العلمية (رياضيات ، أحياء ، طبيعة وكيمياء) لعينة الدراسة الحالية .

وتتعارض أيضاً مع ما توصل إليه عبد العال عجوة (١٩٩٨) بأنه توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية فى أسلوبى التفكير الحكمى والملكى لصالح طلاب الأقسام الأدبية ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأداة المستخدمة فى قياس أساليب التفكير فى الدراستين ، فقد استخدمت دراسة عبد العال عجوة قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة (١٠٤ مفردة) ، بينما استخدمت الدراسة الحالية النسخة القصيرة (٦٥ مفردة) ، وقد يرجع أيضاً إلى عملية التطبيع الاجتماعى التى تكتسب من خلالها أساليب التفكير والتى تختلف باختلاف البيئة ، فبيئة عينة الدراسة الحالية من البيئة الصعيدية التى قد تختلف فيها عملية التطبيع الاجتماعى عن سائر بيئات شمال مصر .

بحوث مقترحة :

نقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث والدراسات التالية فى البيئة

العربية :

- ١- إجراء نفس الدراسة الحالية على طلاب التعليم العام (ما قبل الجامعى) .
- ٢- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بأنماط القيادة لدى مدراء ونظار ووكلاء المدارس بالتعليم العام .
- ٣- دراسة أثر التناظر بين المعلمين وتلاميذهم فى أساليب التفكير على تحصيل التلاميذ .
- ٤- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بعوامل الشخصية الستة عشرة (16 PF) .
- ٥- دراسة علاقة الذكاء الوجدانى بأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة .
- ٦- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بالذكاءات المتعددة .
- ٧- دراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بأساليب التعلم فى ضوء نظريتى (كولب ، انتوستل) لدى طلاب الجامعة .

مراجع

الدراسة الثانية

المراجع :

- ١- أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠) : قياس الشخصية ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ٢- أحمد محمد عبد الخالق ، بدر محمد الأنصارى (١٩٩٦) : " العوامل الخمسة الكبرى فى مجال الشخصية " ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٨) ، ص ص ٦ - ١٩ .
- ٣- أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٢) : " بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية .. دراسة مقارنة " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٣٤) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٨٧ - ١٤٢ .
- ٤- حسنى عبد البارى عصر (٢٠٠١) : التفكير ، مهاراته واستراتيجيات تدريسه ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .
- ٥- خيرى المغازى بدير (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٦- رضا عبد الله أبو سريع ، محمد أحمد غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٥) : " دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية بينها ، جامعة الزقازيق ، عدد يوليو ، ص ص ٣ - ٤٩ .

٧- رمضان محمد رمضان ، مجدى محمد الشحات (٢٠٠١) : " أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (٣٠) ، المجلد الأول ، ص ص ٣١ - ٦١ .

٨- سيد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير ، دراسات نفسية ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٩- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢) : القياس والتقويم التربوي ، والنفسى ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٠- عادل محمد عبد الله (١٩٩٤) : " أثر برنامج دى بونو لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير الابتكارى لطلاب الصف الأول الثانوى من الجنسين " ، دراسات نفسية ، العدد الأول ، المجلد (٤) ، ص ص ٨٤ - ١١٨ .

١١- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢) : " الذكاء الوجدانى لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (٤) ، المجلد (٨) ، ص ص ٢٢٩ - ٣٢٢ .

١٢- عبد المنعم أحمد الدردير ، عصام على الطيب (تحت الطبع) : قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- ١٣- عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات " ، مجلة كلية التربية بينها ، العدد (٣٣) ، المجلد (٩) ، ص ص ٣٦١ - ٤٣٠ .
- ١٤- عبد العال حامد عجوة ، رضا عبد الله أبو سريع (١٩٩٩) : قائمة أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٥- على مهدي كاظم (٢٠٠١) : " نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية : مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٣٠) ، المجلد (١١) ، ص ص ٢٧٧ - ٢٩٩ .
- ١٦- فؤاد السبهي السيد (١٩٨٦) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط ٥ ، القاهرة : دار المعارف .
- ١٧- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٨- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والستريوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٩- فيصل يونس (١٩٩٧) : قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، القاهرة : دار النهضة العربية ، إصدارات مركز تنمية الإمكانيات البشرية .

- ٢٠- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥) : دراسات فى أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٢١- محمد على حسين (١٩٩٨) : " أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٢- محمود عوض الله سالم (١٩٨٨) : " أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد (٦) ، ص ص ١٣٢ - ١٦٨ .
- ٢٣- منى سعيد أبو ناشى (١٩٩٦) : " دراسة عملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق .
- ٢٤- نادر فتحى محمود (١٩٨٩) : " العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعى وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٥- يوسف قطامى ، نايفة قطامى (٢٠٠٠) : سيكولوجية التعلم الصفى ، عمان : دار الشروق .

26- Angelo, C. (2001) : " Personality differences of first-year law students using the theory of mental self-government". Unpublished MAD, Thesis, The University of Tennessee, Knoxville. Available: [Http://www.lib.umi.com/dissertations](http://www.lib.umi.com/dissertations).

- 27- *Armstrong, S. J. (2000)* : " The influence of individual cognitive style on performance in management education". *Educational Psychology, Vol 20, No. 3, Pp. 323-339.*
- 28- *Atherton, J. S. (2002)* : "Learning and teaching : Deep and surface learning". [On-Line]: Uk:Available:http://www.dmu.ac.uk/%7Ejamesa/learning/deep_surf.htm Accessed:12 may.
- 29-*Beddoes-Jones, F. (2001):* *Introduction to the thinking styles questionnaire.* BJA Associates Ltd. And Consulting Tools Ltd.
- 30- *Bernardo, A. B. & Zhang,L.-F. & Callueng, C.M. (2002):* "Thinking styles and academic achievement among filipino students". *Journal of Genetic Psychology, Vol. 163 Issue2, Pp. 149-165.*
- 31- *Biggs, J. B. (1987a)* : Student approaches to learning and studying. Camberwell, Vic.: *Australian Council For Educational Research.*
- 32- *Biggs, J. B. (1987b):* *The study process questionair* (SPQ): Manual. hawthorn, Vic.:Australian Council for Educational Research.

- 33- Biggs, J. B. (1987c) : The learning process questionnaire (LPQ): Manual. Hawthorn Vic.: Australian Council for Educational Research.
- 34- Biggs, J. B. (1993a) : "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". British Journal of Educational Psychology, Vol. 63, Pp. 1-17.
- 35- Biggs, J. B. (1993b): "From theory to practice: A cognitive systems approach". Higher Education Research and Development, Vol. 12, Pp. 73-86.
- 36- Biggs, J. & Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001) : "The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F". British Journal of Educational Psychology, Vol. 71, Pp. 133-149.
- 37- Buchanan, T. (2001): Online Implementation of an IPIP Five Factor Personality Inventory [On-Line] : Available: [Http://www.wmin.wc.uk/buchanan/wwwffi/introduction.html](http://www.wmin.wc.uk/buchanan/wwwffi/introduction.html).

- 38- *Busato, V.V. & Prins, F. J.& Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1998): "Learning styles, across-sectionl and longitudinal study in higher education".British Journal of Educational Psychology, Vol. 68, PP. 427-441.*
- 39-*Busato, V.V.&Prins, F.J.& Elshout, J.J.& Hamaker, C. (1999): "The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education". Personality and Individual Differences, Vol. 26, PP. 129-140.*
- 40- *Cano, F. & Hewitt, H. E. (2000) : "Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement". Educational Psychology, Vol. 20 Issue4, PP. 413-430.*
- 41- *Chen, C.-H. (2001): " Preferred learning styles and predominant thinking styles of taiwanese students in accounting classes (China)". Unpublished EdD. Thesis, University of South Dakota. Available: [Http://www.lib.umi.com/dissertations](http://www.lib.umi.com/dissertations).*

- 42- *Clarke, R. M. (1986): "Students' approaches to studying in an innovative medical school". British Journal of Educational Psychology, Vol. 56, PP. 309-321.*
- 43- *Costa. P. T., & McCrae, R. R. (1992): Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI); professional manual. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.*
- 44- *Dai, D. Y. & Feldhusen, J. F. (1999): "A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education". Roeper Review, Vol. 21 Issue4, PP. 302-308.*
- 45- *De Bono, E. (1984): "Critical thinking is not enough". Educational Leadership, Vol. 42, PP. 16-17.*
- 46- *Fourgurean, J. M. & Meisgeier, C. & Swank, P. (1990): "The link between learning style and jungian psychological type: A finding of two bipolar preference dimensions". The Journal of Experimental Education, Vol. 58, No. 3, PP. 225-238.*
- 47- *Goldberg, L. R. (1993): "The structure of phenotypic personality traits". American Psychologist, Vol. 48, PP. 26-34.*

- 48- Goldberg, L. R. (1999) : International personality item pool: A scientific collaboratory for the development of advanced measures of personality and other individual differences [On-Line] Available:[Http://ipip.ori.org/ipip/](http://ipip.ori.org/ipip/)
- 49- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1995): "Styles of thinking in the school". European Journal for High Ability, Vol. 6, PP. 201-219.
- 50- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1997): "Styles of thinking, abilities, and academic performance". Exceptional Children, Vol. 63, PP. 295-312.
- 51- He, Y. (2001) : "The nature of thinking styles". [On-Line]:Available:[Http://www.heyunfeng.net/english/thinking/HTMl documente-Apr.](http://www.heyunfeng.net/english/thinking/HTMl%20documente-Apr.)
- 52- Jackson, J. B. (1997) : "Future problems solving:Connecting the present to the future". ERIC Document Reproduction Service No. ED. 425405.
- 53- Jackson ,C. & Lawty- Jones, M. (1996): "Explaining the overlap between personality and learning style". Personality and Individual Differences, Vol. 20, PP. 293-300.

- 54- *Leung, M. K. C. (2001): "Construct validity and psychometric properties of the revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ- 2F) in the Hong Kong context". Paper Presented at The AARE Conference, 2-6 Dec. at the Notre Dame University, Perth, Australia.*
- 55- *Rayner, S. & Riding, R. J. (1997): "Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles". Educational Psychology, Vol. 17, PP. 5-27.*
- 56- *Schmeck, R. R. (1983): "Learning styles of college students". In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.) : Individual Differences in Cognition (PP. 233-279) New York: Academic Press, Inc.*
- 57- *Snyder, R. F. (2000): "The relationship between learning styles, multiple intelligences and academic achievement of high school students". High School Journal, Vol. 83, No. 2, PP. 11-21.*
- 58- *Sternberg, R. J. (1988): "Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development". Human Development, Vol. 31, PP. 197-224.*

- 59- Sternberg, R. J. (1990): "Thinking styles: Keys to understanding student performance". *Phi Delta Kappan, Vol. 71, PP. 366-371.*
- 60- Sternberg, R. J. (1994a): "Allowing for thinking styles". *Educational Leadership, Vol. 52, No. 3, PP. 36-40.*
- 61- Sternberg, R. J. (1994b): "Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality". In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Intelligence and Personality* (PP. 169-187). New York: Cambridge University Press.
- 62- Sternberg, R. J. (1997): *Thinking styles.* New York: Cambridge University Press.
- 63- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1992): *Thinking styles inventory.* unpublished test, Yale University. New Haven, CT.
- 64- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (1993): "Thinking styles and the gifted". *Roeper Review, Vol. 16, Issue2, PP. 122-131.*
- 65- Wilson, K. L. & Smart, R. M. & Watson, R. J. (1996): "Gender differences in approaches to learning in first year psychology students". *British Journal of Educational Psychology, Vol. 66, PP. 59-71.*

- 66- Zhang, L.-F. (1999): "Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government". *The Journal of Psychology, Vol. 133, PP. 165-181.*
- 67- Zhang, L.-F. (2000a): "Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire". *Personality and Individual Differences, Vol. 29, PP. 841-856.*
- 68- Zhang, L.-F. (2000b): "Are thinking styles and personality types related?". *Educational Psychology, Vol. 20 Issue3, PP. 271-284.*
- 69- Zhang, L.-F. (2000c): "University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P model". *The Journal of Psychology, Vol. 134, PP. 37-55.*
- 70- Zhang, L.-F. (2001a): "Approaches and thinking styles in teaching". *The Journal of Psychology, Vol. 135, No. 5, PP. 547-561.*
- 71- Zhang, L.-F. (2001b): "Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences". *International Journal of Psychology, Vol. 36, No. 2, PP. 100-107.*
- 72- Zhang, L.-F. (2002a): "Thinking styles and the Big Five personality traits". *Educational Psychology, Vol. 22, No. 1, PP. 17-31.*

- 73- Zhang, L.-F. (2002b): "Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance". *Educational Psychology, Vol. 22, No. 3, PP. 331-348.*
- 74- Zhang, L.-F. & Bernardo, A. (2000): "Validity of the learning process questionnaire with students of lower academic achievement". *Psychological Reports, Vol. 87, PP. 284-290.*
- 75- Zhang, L.-F. & Sternberg, R. J. (1998): "Thinking styles, abilities, and Academic achievement among Hong Kong university students". *Educational Research Journal, Vol. 13, PP. 41-62.*
- 76- Zhang, L.-F. & Sternberg, R. J. (2000): "Are learning approaches and thinking styles related? A study in two chinese populations". *The Journal of Psychology, Vol. 134, No. 5, PP. 469-489.*
- 77- Zhang, L.-F. & Sternberg, R. J. (2002): "Thinking styles and teachers' characteristics". *International Journal Psychology, Vol. 37, PP. 3-12.*

الدراسة الثالثة

بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع

الجزء الأول

الإطار النظري

الإطار النظري

المقدمة :

إننا نعيش اليوم - ونحن في بداية القرن الحادي والعشرين - عصرًا يتميز بالثورة العلمية والتكنولوجية ، عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة وغيرها ، عصر الانفجار المعرفي - ثورة المعرفة - الذي يتزايد كل يوم ، وهذا يتطلب الاهتمام من المسؤولين بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأفراد التي قد تساعد على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية ، حيث أصبح العقل البشري هو الاستثمار الأول للدول المتقدمة ، وإذا سألنا عن سبب تقدم دولة اليابان قد تكون الإجابة هي اهتمامها بتنمية القدرات الإبداعية Creativity Abilities لدى أفرادها .

فأقوى الدول هي التي تحسن عملية استثمار أبنائها ، فالحاجة تزداد إلى من يستطيع أن يقدم حلولاً جديدة لما نعانيه من مشكلات وفكرًا جديدًا يساعد على تطوير الحياة في هذا العصر المعلوماتي . وبالتالي فإن جميع قطاعات المجتمع تتطلب قادة يستطيعون التفكير بطريقة ناقدة وإبداعية (Cole & et al., 1999, P. 277) .

ويرى بعض العلماء أن التغير والتطور الذي حدث في المجتمعات البشرية يشير بوضوح إلى مدى الحاجة إلى تنمية القدرات الإبداعية للأفراد بطرق وأساليب حديثة ، لأن معظم أهداف الشعوب لا يمكن إنجازها إلا بالاعتماد على القدرات العقلية وخاصة القدرات الإبداعية

(Ruggiero, 1980, P.71)

ويذكر بعض العلماء أنه لكي نعيش في القرن الحادي والعشرين يجب على الطلاب أن يتسلحوا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة

وأن يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية (Jackson & Crandell, 1997)

ويتفق العلماء على أهمية دراسة الإبداع لحاجة الدول المتقدمة والدول النامية إليه على حد سواء ، حيث أن الأساس الحقيقي لتخطيط حياة المجتمعات وتقدمها يتوقف على زيادة الإنتاج وتطويره ، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على عقول أبنائها وبصفة خاصة قدراتهم الإبداعية

(حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٩٧)
ويذكر فريق من العلماء أنه توجد تقارير حديثة كثيرة تقدم مقترحات لتحديد الأبعاد الأساسية للإصلاح التربوي وتطوير مناهج التعليم ، قد اهتمت اهتماماً خاصاً بأهمية الإبداع وحل المشكلات

(فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ١٧) .

وأشار أحد العلماء إلى ضرورة اكتشاف المبدعين مبكراً وحجته فى ذلك أن التأخر فى اكتشافهم ينعكس على معاناتهم من مشكلات سلوكية فى الأسرة وإحباطات نفسية بالإضافة إلى انخفاض دافعيتهم للإنجاز (Kerr, 1985, P. 11) . وهذا ما أكدته "تورانس" من قبل بقوله إن أسباب ذلك ترجع بالدرجة الأولى إلى معاناة المراحل الأولى من التعليم ولفترات طويلة من عدم اهتمام الباحثين والدارسين بدراسة موضوع الإبداع

(فى : أشرف احمد عبد القادر ، ١٩٩٢ ، ص ١٥٥) .

وأشار " فيلدمان " Feldman إلى أن الدراسات التى استخدمت التدريسات داخل الفصل أكدت أن التعليم التقليدى المتمركز حول المعلم يهدف إلى المستوى الأدنى من مهارات التفكير ، وهذا يتلخص فى بحثهم عن حل المشكلة أكثر من الإحساس بالمشكلة

(Feldman, 1990, pp. 104 - 105)

وأشار "توراتس وهولاند" إلى أن المدارس تهتم بالذكاء أكثر من اهتمامها بالإبداع وأن المدرسين يفضلون التلاميذ مرتفعي الذكاء على التلاميذ المبدعين ، كما أنهم يفضلون التحصيل الأكاديمي على الإبداع ، لأنهم يرون أن التلميذ المبدع أقل اعتماداً على نفسه وأقل مثابرةً في أداء واجباته وأقل سغبلاً وتحملاً للمسئولية (في : أنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩١ ، ص ٢٣٧) .

وبالتالي نلاحظ أن الإبداع والمبدعين قد نالوا اهتمام المجتمعات في الوقت الحاضر ، فعقد مؤتمر الإبداع في الدوحة بقطر الذي شارك فيه ٧٥ مشاركاً من الجامعات العربية المتعددة ، بالإضافة إلى بعض المشاركين من الأجانب ، وقد ركز المؤتمر على طرق تنمية الإبداع وطرق قياسه ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام في تنمية الإبداع وغيرها

(Davis & et al., 1999)

وعقد المؤتمر القومي للموهوبين في مصر عام ٢٠٠٠م الذي ركز على الأطفال الموهوبين : كيفية اكتشافهم ورعايتهم ودمجهم في فصول التلاميذ العاديين .

فالإبداع العلمي مهماً للنهضة العلمية والاجتماعية والاقتصادية ، فالإبداع مرتبط بالتقدم التكنولوجي وعليه يجب أن توفر بيئات أسرية وتعليمية تساعد على تفجير الطاقات والقدرات الإبداعية للتلاميذ في جميع مستويات التعليم المختلفة . وأشار " جونس " إلى أن الإبداع ليس موهبة خاصة يتمتع بها قلة ، ولكنه قدرة مشتركة لدى معظم الناس ويمكن تنميتها أو قمعها نتيجة لخبراتهم الفردية (في : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ١٩) .

ويرى "توراتس" أن أساليب التعليم لا تشجع على نمو القدرات الإبداعية ، بل إنها تعوق الأطفال أصحاب القدرات الإبداعية العالية من النبوغ والتفوق بسبب عدم فهم المدرسين للإبداع وظروف تنميته ، ودعا إلى ضرورة

تعديل طرق التدريس فى المدرسة الابتدائية بصفة خاصة بما يساعد على تنمية القدرات الإبداعية لديهم (In : Cruichshank, 1980, PP. 469 - 470) .

تعريف الإبداع :

يرى " حسن أحمد عيسى " أن كلمة Creativity يفضل أن نطلق عليها الإبداع وليس الابتكار ، لأن الكلمة الأخيرة أكثر تواضعاً وأقل فى المعنى من أن تعبر عن تلك المعانى المرتبطة بالخلق (حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ١٥) .

ويرى " مصرى عبد الحميد حنورة " أن البعض يستخدم لفظ " ابتكار " فى اللغة العربية مكان لفظ " إبداع " ولكن يبدو أن لفظ إبداع أكثر دلالة على النشاط والسلوك المتعلق بالتفوق والحنق فى الصنعة من لفظ " ابتكار " الذى يقتصر معناه على السبق وإتيان الأمر أولاً ، على خلاف لفظ " إبداع " الذى يكاد أن يقترب من مفهوم لفظ الخلق ، على نحو ما نقرأ فى القرآن الكريم ﴿ الله بديع السموات والأرض ﴾

(مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٩٧ ، ص ١٩) .

وعلى الرغم من أن دراسة الإبداع من المفاهيم السيكلوجية التى نالت مزيداً من اهتمام علماء النفس والتربية فى هذا العصر الذى يتميز بالانفجار المعرفى السريع ، إلا أن هناك تبايناً ملحوظاً فى تحديد وتعريف مفهوم الإبداع نظراً لتعدد وجهات النظر حوله ، كما أن كل باحث نظر إلى الإبداع من خلال وجهة نظر بحثه الفلسفية ، وأن المجال هنا لا يتسع لعرض وحصر جميع التعريفات التى تناولت الإبداع ولكن يمكن عرض بعض منها :

فهناك من الباحثين من ينظر إلى الإبداع كعملية Process وهناك من ينظر إليه كإنتاج Product وفى ضوء كل مفهوم يختلف التعريف وأسلوب دراسة الإبداع وأساليب التقويم وأدوات القياس المستخدمة ، ولا نعتقد أن هناك مفهوماً تعددت فيه التعريفات كالتعدد الذى شاع فى موضوع الإبداع ، ويمكن

أن نشير لبعض التعريفات كمثال لهذا التعدد : فيعرف " سيمون " الإبداع على أنه اتجاه المبادأة من جانب الفرد والذي يتمثل في قدرته على الخروج من سياق العادية والمألوفية واتباع نمط جديد في التفكير . ويقدم " جيلفورد " تعريفاً للابتكار بأنه نوع من التفكير التباعدي والذي يتم من خلال نسق مفتوح ويتميز الإنتاج فيه بخاصية التنوع في الأفكار والتي لا تتحدد مباشرة بالمعلومات المعطاة سلفاً . أما " روجرز " فيعرفه بأنه نوع من الإنتاج المتميز في الأفكار والأداء وهو سلوك نتيجة لتفاعل الفرد والخبرة ولذلك فهو يطلق على العملية الابتكارية أنها خلق إنتاج جديد نسبياً ويعبر عما يكمن في الفرد من تميز وقدرات خاصة . ويعرفه " تورانس " بأنه عملية إدراك الثغرات أو الاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة أو عدم الاتساق ، ومن ثم تبدأ عملية الوعي الذاتي للبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف واستعمال ما لدى الفرد من معلومات ، وتبدأ عملية فرض الفروض واستخلاص الفواتين والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض . وبصرف النظر عن التعدد في تعريف الإبداع سواء كان عملية أو إنتاجاً إلا أن القدرة الإبداعية قدرة مركبة ويمكن تحليلها إلى مجموعة من قدرات فرعية ومن أهمها :
الطلاقة Fluency وهي القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار إزاء موقف أو مثير معين بصرف النظر عن طبيعة تلك الأفكار ، والمرونة Flexibility وهي قدرة الفرد على إعطاء أفكار متنوعة ، والأصالة Originality وهي القدرة على إعطاء أفكار نادرة وجديدة (في : فرج عبد القادر طه ؛ شاكر قنديل وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ص ٢٣٣ - ٢٣٤ ، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٩٧ ، ص ص ١٤٤ - ١٤٥) .

وقد أضاف " رودز " Rodes على التعريفات السابقة مجموعة ثالثة من التعريفات ركزت على السمات الشخصية للمبدعين Person تهتم بنمط

العقول التي تبحث وتركب وتؤلف ، ومجموعة رابعة من التعريفات ركزت على العوامل والظروف البيئية Press والتي تساعد على نمو الإبداع (فى : حسين عبد العزيز الدرينى ، ١٩٩١) .

وقد اتجهت بعض التعريفات الحديثة للإبداع إلى الربط بينه وبين الإحساس بوجود المشكلات وإيجاد حلول لها ، بل إن الطرق التي حاولت تنمية التفكير الإبداعي قامت معظمها على ما يسمى بالحل الإبداعي للمشكلة **Creative Problem Solving (CPS)** على أساس أنها تتعامل غالباً مع مشكلات علمية وتكنولوجية تتطلب تدريب القائمين عليها على حلول إبداعية لها (حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ٣٥) ، ومن هذه التعريفات : تعريف "توراتس" للإبداع بأنه العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات فى مجال ما ، ثم تكوين الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات ، واختبار صحة الفروض وتوصيل النتائج إلى الآخرين (In: Runco, 1994, P. 154) ، وتعريف "جيلفورد" للتفكير الإبداعي بأنه تفكير منطلق متشعب (مقابل التفكير المحدود أو التقاربي) وهذا النوع من التفكير المنطلق أو التفكير التباعدي **Divergent Thinking** لا يركز على إجابة واحدة صحيحة لحل المشكلة ، إنما يستدعي لها عدداً من الحلول المختلفة ، أى أن سلوك حل المشكلة وثيق الصلة بالتفكير الإبداعي لأن حل المشكلة يحدث عندما يكون هناك حاجة إلى معلومات قد تكون غير متاحة وبالتالي يتطلب ذلك نشاط فكري جديد (In: Isaksen, 1987, P. 8) .

وتعريف " أحمد عزت راجح " للإبداع بأنه إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية ، أو عملية أو فنية أو اجتماعية ، ويقصد بالحل الأصيل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد

(أحمد عزت راجح ، بدون تاريخ ، ص ٢٩٦) .

وترى " ملك زعلوك " أن الإبداع ليس فقط منتجاً وإنما هو أيضاً تقديم حلولاً للمشكلات بأشكال جماعية ، وأن العملية الإبداعية يمكن أن تنحصر فى سلوكيات وأفعال جماعية فى الحياة اليومية تهدف إلى حل المشكلات بأشكال مبتكرة ومستحدثة (ملك زعلوك ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٨) .

وتعريف " سيد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنائى " التفكير الإبداعى هو عملية تواصل لفروض الابتكارية (الإبداعية) واتساع وامتداد بالفكرة الإبداعية وتنميتها وجعلها ملائمة حتى تصبح حقيقة أو واقعاً مقبولاً (سيد خير الله ؛ ممدوح عبد المنعم الكنائى ، ١٩٩٠ ، ص ٨٧) .

وقد حدد " ستاين " Setein ثلاث خطوات تمر بها العملية الإبداعية هى صياغة الفروض ، اختبار الفروض ، توصيل النتائج

(فى : ناهد عبد الراضى نوبى ، ١٩٩٨ ، ص ٤١) .

وعرف " فوكس " Fox الإبداع تعريفاً إجرائياً بأنه ممارسة القدرة على حل المشكلات بطرق أصلية مفيدة

(فى : حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ٣٥) .

ويرى " ياماموتو " Yamamoto أن الهدف من العملية الإبداعية هو حل المشكلة التى يتعرض لها الفرد (المرجع السابق ، ص ٣٦) .

وترى " باتريك " Patrick أن الإبداع يظهر حين يواجه الفرد مشكلة تسبب له اضطراباً فى توازنه وفى سعى الفرد لحل هذه المشكلة يمر بعدد من مراحل العملية الإبداعية منها : مرحلة الإعداد ، مرحلة الإشراف ثم مرحلة التقويم (المرجع السابق ، ص ٣٦) .

ويرى " جوردون " Gordon أن العملية الإبداعية هى النشاط العقلى المبذول فى موقف تحديد وحل المشكلة

(فى : زين العابدين درويش ، ١٩٨٣ ، ص ٦١) .

ويرى " أوسبورن " Osborn أن عملية الإبداع فى موقف حل المشكلات تمر بثلاثة أطوار هى : اكتشاف الواقعة أو الإحساس بالمشكلة ، اكتشاف الفكرة أو توليد الأفكار حول المشكلة ، اكتشاف الحل (فى : زين العابدين درويش ١٩٨٣ ، ص ٦١) .

ويرى " تيزليوك " Tesluk وزملاؤه أن الإبداع يبدأ بالتعرف على المشكلة ويؤدى إلى توليد أفكار جديدة أو منتج أو عمليات بواسطة الفرد أو مجموعة من الأفراد ، وعند هذه المرحلة تنتقل من توليد أفكار جديدة إلى حل المشكلة ثم إلى التطبيق (Tesluk & et al., 1997, P. 27) .

ويذكر " عبد السلام عبد الغفار " أنه لا توجد فروق أساسية بين عملية الابتكار ونموذج حل المشكلات

(عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٩٧ ، ص ١٣٢) .

وأشار " ويزبيرج " Weisberg إلى أن عملية الإبداع عملية معقدة تتضمن تكاملاً بين أربع مراحل هى : مرحلة الإعداد أو التهيؤ Preparation ، مرحلة الكمون Incubation ، مرحلة التنوير أو الإشراق Illumination ، ومرحلة التحقيق Vertication (Weisberg, 1986, P. 4)

ويرى " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " أن مرحلتى التخمر (الكمون) والتنوير أو الإشراق من أكثر المراحل ارتباطاً بالإبداع

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٩٢ ، ص ٤٦٦) .

وتوصلت دراسة " تشاند ورونكو " Chand & Runco إلى أن مهارات حل المشكلة هى نفسها مكونات العملية الإبداعية

(Chand & Runco, 1992)

وقد ميّز تايلور Taylor بين خمسة مستويات للتفكير الإبداعى من حيث العمق والدرجة وليس النوع بعد تحليله لحوالى مائة تعريف من تعريفات الإبداع هى :

Expressive	١- مستوى الإبداع التعبيري
Productive	٢- مستوى الإبداع الإنتاجي
Inventive	٣- مستوى الإبداع الاختراعي
Innovative	٤- مستوى الإبداع التجديدي
Emergentive	٥- مستوى الإبداع الانبثاقي

(في : فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٢ ، ٤٦٧ - ٤٦٨) .

ويعرف " فؤاد عبد اللطيف أبو حطب " الإبداع في ضوء نموذجه الرباعي للعمليات المعرفية : " بأنه العملية التي يستحضر بها المرء إلى الوجود ناتجاً جديداً ومفيداً ، ويتطلب ذلك أن يكون الشخص حساساً بالفجوات والثغرات في المعلومات المتاحة ، وقادراً على تحديد النقااص والصعوبات والمشكلات ، وساعياً للبحث عن حلول لها ومتمكناً من عمليات التفكير الحدسي للوصول إلى الحلول المحتملة أو المتوقعة أو الممكنة ، وعمليات التفكير الاستدلالي لاختبار هذه الحدوث (باعتبارها فروضاً) بالطرق الملائمة ، وعمليات التفكير التقويمي أو الناقد للحكم على هذه الفروض سواء بقبولها أو تعديلها أو رفضها ، مع توافر القدرة على نقل النتائج للآخرين " (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٦٢٩) .

ويعرف " سدورو " Sdorow الإبداع بأنه أسلوب لحل المشكلة ينتج عنه كل ما هو جديد أو غير مألوف وهذه الحلول للمشكلات تكون موضع تقدير واحترام من الناحية الاجتماعية (Sdorow, 1998, P. 319) .

نلاحظ من خلال عرض بعض التعريفات الحديثة للإبداع إنها ركزت على أن الإبداع هو إحساس بالمشكلات ووضع حل لها يتميز عن غيره من الحلول العادية بالأصالة والجدة أو باختصار حل إبداعي .

النظريات المفسرة للإبداع :

هناك العديد من العلماء والمنظرين الذين تحدثوا عن الإبداع وهناك أوجه اتفاق وأوجه اختلاف بين وجهات النظر لهؤلاء العلماء والمنظرين نتناولها بإيجاز فيما يلي :

١- **علماء التحليل النفسي** : فسّر " فرويد " الإبداع من منظور نفسى من خلال مفهوم التسامى أو الإغلاء بمعنى أن الدوافع الغريزية والطاقة الجنسية يتم إغلائها من خلال عملية الكبت ثم توجه بشكل أفعال وتصرفات مختلفة من قبل الفرد نتيجة لضغوط اجتماعية ويفسر الإبداع بأنه نتاج نشاط الوعى ، كما أنه لا يلغى دور الوعى فى الوصول إلى النتاج الإبداعي ، أى أن الإبداع هو حيلة دفاعية تسمى بالإغلاء (فى : الكسندر روشكا ، ١٩٨٩ ، ص ص ٢١ - ٢٥) .

٢- **العلماء السلوكيون** : فسروا نشاط الفرد على أساس مشير - استجابة وقد أوضح ميدنك Medink أن عملية الإبداع هى عملية تنظيم العناصر المترابطة فى تراكيب جديدة متطابقة مع الظروف الخاصة التى يتطلبها الموقف وكلما تباعدت العناصر التى ترتبط لتكوين الارتباط الجديد أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الإبداعي . وفسره آخرون من خلال عملية التعزيز على أن الطفل الذى يتم تعزيزه يتهيأ لاستجابات إبداعية مناسبة للموقف ، وأنه يمكن تنمية هذه الاستجابات فى مواقف مختلفة ، والتدعيم والتعزيز يساعدان على خلق الإبداع (In: Coney & Serna, 1995) .

٣- **علماء الجشثالت** : فسروا الإبداع على أنه ينتج نتيجة مشكلة معينة تمثل جانب غير مكتمل للوصول إليه ليتم حل المشكلة ولا بد من الأخذ فى الاعتبار عملية الكل المتكامل بعد التدقيق فى الأجزاء وفحصها ،

كما أنهم ميزوا بين الحلول التي تأتي نتيجة الصدفة والتفسير والحدس وهم أساس الوصول إلى حل المشكلات أو الإبداع (المرجع السابق) .
٤- **العلماء المعرفيون** : ومنهم " برونر " الذي يرى أن الإبداع يتمثل في قدرة الفرد على ربط المعلومات التي يواجهها مع المعلومات التي يخرزنها بشكل جديد ومختلف عما هو مألوف وعادى ويكون من هذه المعلومات المترابطة إنتاجاً جديداً له أثر عقلى وتصنيف فعلى
(فى : الكسندر روشكا ، ١٩٨٩ ، ص ص ٢١ - ٢٥) .

٥- **النظرية العاملة فى تفسير الإبداع** :

قدم " جيلفورد " تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقلية أسماه باسم بنية

العقل **Structure of intellect** يتضمن :

أ - **العمليات** : **Operations** وتمثل فى قدرات الذاكرة التى تتعلق بتخزين المعلومات ، وقدرات التفكير التى تتعلق بتجهيز المعلومات وتنقسم قدرات التفكير إلى ثلاثة أقسام هى : قدرات التفكير المعرفى **Cognition** وقدرات التفكير الإنتاجى **Production** وقدرات التفكير التقويمى **Evaluation** وتنقسم قدرات التفكير الإنتاجى إلى قسمين هما التفكير الإنتاجى التقاربى **Convergent** والتفكير الإنتاجى التباعدى **Divergent** وأطلق " جيلفورد " على التفكير الإنتاجى التباعدى التفكير الإبداعى والذى يتضمن مجموعة من القدرات هى : الأصالة و المرونة و الطلاقة والحساسية للمشكلات .
ب - **المحتوى** : **Content** ويتضمن محتوى الأشكال ، محتوى الرموز ، محتوى المعانى والمحتوى السلوكى .

ج - **النواتج** : **Products** وتتضمن الوحدات ، الفئات ، العلاقات ، المنظومات ، التحويلات ، والتضمينات .

وبالتالى توصل " جيلفورد " إلى أن العقل الإنسانى يتكون من

(٥ × ٤ × ٦ = ١٢٠) قدرة عقلية

(فى : فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ص ١١٧ - ١٢٠)

ويُعد نموذج " جيلفورد " السابق من وجهة نظرنا من أكثر النماذج

العلمية المفسرة للإبداع والذى يتمشى مع الواقع الفعلى .

بعض نماذج تنمية الإبداع

١- نموذج " باجاتو " *Pagano* لإبداع الأطفال :

يرى " باجاتو " أن الإبداع لدى الطفل يظهر من خلال التعلم المدرسى ، لأن الطفل فى هذه المرحلة يكون فى مرحلة تكوين ونمو المعلومات ، والبيئة لها دور كبير فى تزويد الطفل بالأفكار والخبرات ، ويتمكن الطفل من الإبداع من خلال اتصاله واحتكاكه بالمجتمع الذى يعيش فيه ، كما أن الإبداع لدى الطفل يتأثر بعوامل كثيرة منها : المدرس ، محتوى المادة الدراسية وطريقة تدريسها ، وتوجد أربع طرق تؤدي إلى تعلم الطفل الإبداع هى :

(أ) البيئة المفتوحة أو الحرة : تشجع البيئة الحرة الأطفال كى يعبروا عن أفكارهم دون تحفظ، وفى هذه البيئة يوجد أشخاص يقومون بدور المثير لهذه الأفكار مثل المدرس والأسرة .

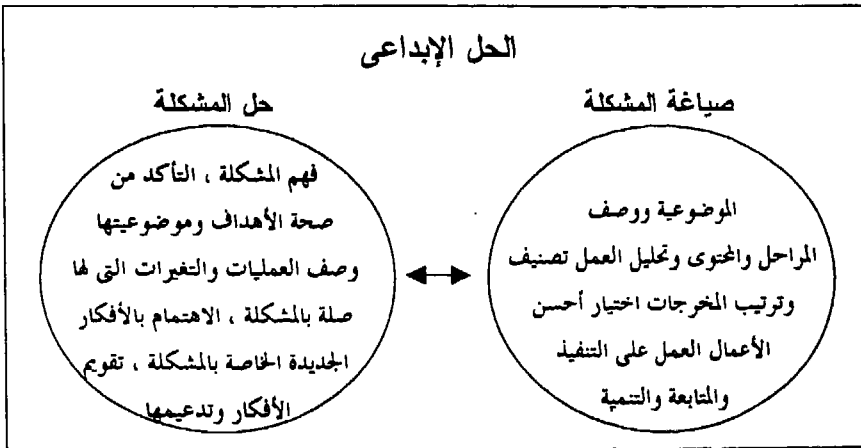
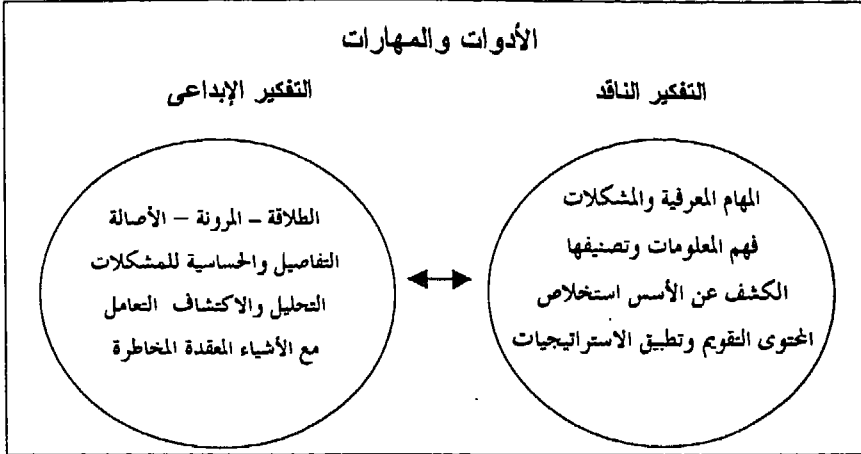
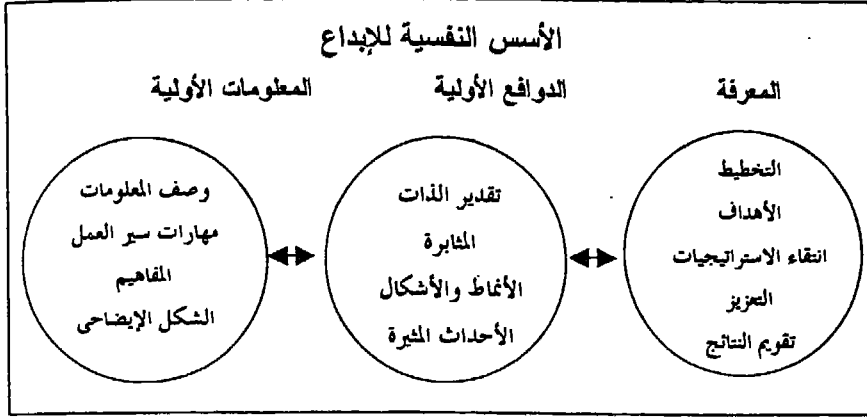
(ب) مهارات النشاط الإبداعى : توجد بعض المهارات تساعد على النشاط الإبداعى لدى الطفل منها : مفهوم الطفل عن نفسه وعلاقته بالآخرين ، ووعيه بالأشياء المحيطة به ومهارات الاكتساب والتعبير .

(ج) المعلومات : يحتاج الطفل المبدع إلى المعلومات النقية وبعض الآليات التى تساعد على الأداء الإبداعى ، على أن تقدم المعلومات إلى الطفل بأسلوب جذاب .

(د) عوامل أخرى : النشاط التعليمي ودور البيئة الإيجابية وبعض الاستراتيجيات التي توضع على فترات طويلة لزيادة مستوى التعلم والإبداع لدى الطفل ، واللعب وحب الاستطلاع والمعلم المنفتح لطبيعة الإبداع (Pagano, 1990, PP. 127 - 128) .

٢- نموذج " تريفينجر " *Treffinger* للتفكير الإبداعي :

يفسر النموذج الإبداع كعملية دينامية متفاعلة ، مع الاهتمام بالعوامل المؤثرة في عملية الإبداع ، ويتكون النموذج من منظومة مكونة من ثلاث مدخلات هي : المدخل الأول يفسر الأسس النفسية للإبداع بصفة عامة ، ويمثل المدخل الثاني الأدوات والمهارات اللازمة للعملية الإبداعية ، ويمثل المدخل الثالث ظهور الحل الإبداعي للمشكلة (In: Heller,1993,PP. 555-557) كما هو موضح في الشكل الآتي :



نموذج جان تريفينجر Trefinger للتفكير الإبداعي

الجزء الثاني

بعض الاتجاهات الحديثة في دراسة الإبداع

الاتجاه الأول

**إجراء بحوث سيكومترية خاصة بكيفية إعداد
اختبارات نفسية مقننة لقياس الإبداع قياساً كمياً**

بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع

تمكن الباحث من حصر بعض الاتجاهات الحديثة فى دراسة الإبداع فى

الاتجاهات الآتية :

الاتجاه الأول :

إجراء بحوث ودراسات سيكومترية خاصة بكيفية إعداد اختبارات مقننة لقياس الإبداع قياساً كمياً بشيء من المهارة والدقة أسوة باختبارات الذكاء ويرجع ذلك للأسباب التالية :

١- تعددت الاختبارات المستخدمة فى قياس الإبداع منها : اختبارات " تورانس " للتفكير الإبداعى ، واختبارات " جيلفورد " للتفكير التباعدى وقوائم الشخصية وغيرها وهذه الاختبارات تحتاج إلى إعادة صياغة فى محتواها العام والخاص وتتطلب إعادة تقنينها حتى يمكن تطبيقها على عينات متجانسة ومتنوعة من الطلاب والشباب ، علاوة على ذلك فإن الفروق بين الجنسين على هذه الاختبارات غير واضحة ، كما أن اختبارات الإبداع تتطلب إجراءات أو نهج جديد حتى يمكن الانتقال من الاختبارات السائدة والمألوفة

(Cropley, 1996 ; Plucker, 1999)

٢- إن التوزيع الاعتنالى الذى ساد فى مجال القدرات العقلية لم يستخدم بقدر كافي فى مجال قدرات الإبداع ، على الرغم من أن الفروق الموجودة بين الأفراد فى القدرات الإبداعية فروقاً فى الدرجة وليس فى النوع ، أى أنها فروقاً كمية وليست فروقاً كيفية (Venable, 1994).

٣- إن اختبارات " تورانس وجيلفورد " التى تقيس الإبداع إنما هى تقيس استعدادات إبداعية أو إمكانية حدوث الإبداع وبالتالي تعد هذه الاختبارات من قبيل المنبئات وليست من قبيل المحكات ، وبالتالي يتفق الباحث مع " عبد السلام عبد الغفار " حيث يرى أن

الابتكار بوصفه ناتجاً ابتكارياً يصبح من قبيل المحكات لأنه يعبر عن مستويات أداء فعلية، وما عدا ذلك يصبح من قبيل المنبئات بإمكانية حدوث الابتكار دون أن تضمن تحقيقه بالفعل ، والمبتكر هو من أنتج إنتاجاً ابتكارياً ، والابتكار ما ينشأ عنه إنتاجاً ابتكارياً يتميز بالجدة والمغزى واستمرارية الأثر ، والجدة أمر نسبي ، تنسب إلى ما هو معروف ومتداول بين العاملين في مجال معين في وقت معين (عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٩٧ ، ص ١٤٢ ، ١٥٢) .

ويرى " فتحي مصطفى الزيات" أن الدرجة التي يحققها الفرد على اختبار ما للقدرة على التفكير الإبداعي تُعد بمثابة منبئات وليست محكات (فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٥ ، ص ٤٩٨) .

ويرى بعض الباحثين أمثال Kogan & Walsh أن ما تقيسه اختبارات الإبداع الحالية لا يعكس شيئاً أكثر مما تقيسه بالفعل اختبارات الذكاء للأسباب الآتية :

أ - الارتباطات بين الاختبارات الفرعية التي تشتمل عليها مقاييس الذكاء كانت مرتفعة ، بينما الارتباطات بين الاختبارات المختلفة التي تقيس الإبداع كانت منخفضة .

ب - الارتباطات بين اختبارات الذكاء واختبارات الإبداع كانت مساوية تقريباً في مقدارها للارتباطات بين الاختبارات المختلفة للإبداع ذاتها .

وأشار الباحثان السابقان إلى ضرورة الاعتماد في بناء اختبارات الإبداع على نموذج يختلف عن نموذج بناء اختبارات الذكاء (في : صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٦١) .

٤- النظرة الحديثة للإبداع تعتبره متصلاً أو مقياساً متدرجاً يتدرج عليه الأفراد زيادة ونقصاناً فيما يمتلكون من هذه القدرة . وليس قدرة

منفردة توجد كلها أو لا توجد بالمرّة عند كل فرد من البشر ، وهذا يساعد الباحثين على إعداد مقاييس حديثة لقياس الإبداع تستخدم في دراسته بطريقة كمية على مجموعات متباينة في قدراتها الإبداعية سواء بين العاديين أو المتفوقين من الناس

(حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ٥٠) .

٥- توصل " بتروسكو " Petrosko من دراسته التي قام فيها بتحليل مائة أداة أعدت لأطفال المرحلة الابتدائية لقياس الإبداع ، مستخدماً ستة وثلاثين محكاً تربوياً وسيكومترياً لتقويم هذه الأدوات - إلى توافر معلومات ضئيلة عن ثبات هذه الأدوات ومعلومات أكثر ضآلة عن صدقها ، ويرى أن الحكم على مدى صلاحية هذه الأدوات لقياس القدرات الإبداعية مازال في مراحل نموه ، وأنه من غير المجدي أن نتوقع أن تقابل هذه الأدوات المعايير أو المستويات أو المحكات التي تنطوي على قيمة تنبؤية مقبولة للإبداعية

(Petrosko, 1978) .

ويتفق بعض الباحثين العرب (فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٥ ، عبد الرحمن سليمان الطيرى ، ١٩٩٦ ، صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠) مع Petrosko على أن معاملات ثبات وصدق اختبارات التفكير الابتكاري منخفضة ، كما أنها تفتقر إلى الصدق التنبؤي ، وتوصل " محمد حمزة خان " عند تقنيه لاختبار " تورانس " المصور في البيئة السعودية مستخدماً الصدق المرتبط بالمحك (درجات التحصيل) إلى أن أبعاد التفكير الابتكاري لا ترتبط بالتحصيل الدراسي (محمد حمزة خان ، ١٩٩١) .

٦- بعض الاختبارات المستخدمة حالياً في قياس الإبداع هي من نوع الاختيار من متعدد الذي يعتمد على التفكير التقاربي أو التفكير الذاتي

بينما يتطلب الإبداع نوعاً من التفكير المنطلق أو التفكير التباعدى الذى يبحث عن إجابات وحلول جديدة ومبتكرة تكون غير موجودة فى اختبارات الذكاء . كما أن بعض الباحثين الذين قاموا بإعداد اختبارات لقياس التفكير الإبداعى عرفوه فى ضوء المجموع الكلى لدرجات الفرد فى الاختبار المستخدم (درجات الطلاقة + درجات الأصالة + درجات المرونة = التفكير الإبداعى) دون تحديد وزن نسبى لكل قدرة يقيسها الاختبار المستخدم .

٧- اعتمد بعض الباحثين على الأسلوب الإحصائى فى تحديدهم للمبتكرين ، فالمبتكر هو من ينحرف انحرافاً معيناً عن العادى عند أدائه على مقياس يفترض الباحث فيه صلاحيته لقياس القدرة الابتكارية (عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٩٧ ، ص ١٤٦) ، ومن هنا أردت أن أتساءل هل التلميذ الذى يحصل على درجات مرتفعة فى الأصالة (حداثة وجودة المنتج) ودرجات منخفضة فى كل من الطلاقة والمرونة يعد مبتكراً (مبدعاً) ؟

وقد نبع هذا التساؤل من خلال إطلاع الباحث على بعض البحوث والدراسات التى تناولت دراسة الإبداع والمنشورة فى البيئات العربية والتى اعتمدت فى تشخيصها للتلاميذ المبدعين والتلاميذ العاديين على الأرباعى الأعلى والأرباعى الأدنى لدرجات التلاميذ الكلية فى الاختبار المستخدم فى قياس الإبداع على الترتيب ، وبعض البحوث اعتمدت على متوسط الدرجات الكلية كدرجات قطع فاصلة بين التلاميذ المبدعين والتلاميذ العاديين . على الرغم من وجود اتفاق عام بين العلماء الذين اهتموا بدراسة الإبداع على أن العمل الإبداعى ضرورى أن يتوافر فيه الأصالة والحداثة حتى مع استخدام الأفكار القديمة فى

علاقات جديدة وبشكل جديد وعلى هذا فالإنتاج الإبداعي الذي لا يتوافر فيه الندرة وعدم الشيوخ والتجديد فهو ليس إنتاجاً إبداعياً (حسن أحمد عيسى ، ١٩٩٤ ، ص ٣٨) .

وقد طرحت " صفاء يوسف الأعسر " عدة تساؤلات حول مقاييس الإبداع منها : ما مدى صدق المقاييس النفسية فى التنبؤ بالموهبة ؟ كيف تتحدد النقاط الفاصلة الدالة على الموهبة ؟ (صفاء يوسف الأعسر ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢) .

٨- يكون تفكير الطفل فى بداية نموه تفكيراً عاماً يبدأ فى التمايز والتباين والتخصص كلما تقدم الطفل فى عمره الزمنى فتظهر القدرات الخاصة والتى منها القدرات الإبداعية ، فنجد أن الطالب فى مرحلة الثانوية العامة - على سبيل المثال - يطلق على نفسه عدة تعبيرات منها: أنا شاعر ، أنا فنان ، أنا موسيقى ، أنا رسام وغيرها من التعبيرات وهذا يدل على أن القدرات الإبداعية لدى هذا الطالب عبرت عن نفسها فى ضوء ناتج فى محتوى Content معين . فالاختبارات المستخدمة حالياً فى قياس الإبداع لا تقيس هذا الناتج عند هذا الطالب ، فمثلاً اختبارات " تورانس " وهى الاختبارات الأكثر شيوعاً فى قياس الإبداع تستخدم للأطفال حتى طلاب المراحل العليا من التعليم بصفة عامة ، كما أنها تقيس القدرة العامة للتفكير الابتكارى ولا تقيس العوامل الخاصة لهذه القدرة بصورة مستقلة وهى الطلاقة والأصالة والمرونة (فى : أحمد عبد اللطيف عبادة ، ١٩٩٤) .

٩- معظم الاختبارات المستخدمة فى قياس الإبداع فى البيئة العربية اختبارات معرّبة ومفهوم الإبداع يختلف باختلاف الثقافات ، كما أن هذه الاختبارات ليست لها معايير ثابتة فى تصحيحها وخاصة عند تقدير درجة الأصالة التى تقدر بعدد الاستجابات الأقل تكراراً إحصائياً ، كما

أنه لا توجد لهذه الاختبارات معايير إحصائية (مثل الدرجات المعيارية أو الدرجات الناقية) يمكن في ضوءها تقييم الدرجة الخام التي يحصل عليها التلميذ - في هذه الاختبارات - في ضوء درجات العينة الكلية أسوة باختبارات الذكاء . لذلك فإن اختبارات الابتكارية (الإبداعية) المتوافرة يمكن استخدامها لأغراض البحث ، ولكنها لم تصل في تطورها إلى مرحلة تسمح بنفسير درجاتها تفسيراً يمكن الاستفادة منه في الواقع الفعلي (صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٦٢) .

يتضح مما سبق أن قياس الإبداع بقدر كبير من الدقة والمهارة كما هو متبع في قياس الذكاء يتطلب مزيداً من البحوث والدراسات السيكمترية من أجل التعرف على العمليات المعرفية التي تسهم في الإنتاج الإبداعي ، والتي يمكن أن تلقى مزيداً من الضوء على ظاهرة الإبداع ، وهذا يعد اتجاهاً معاصراً في دراسة الإبداع ، كما أنه يجب أن نتعامل مع الاختبارات الأجنبية بصفة عامة واختبارات الإبداع على وجه الخصوص في البيئة العربية بشيء من الحذر .

الاتجاه الثانى

مدى فاعلية التعلم الذاتى

(الأنشطة الإثرائية التعليمية ، الكمبيوتر)

فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ

الاتجاه الثاني

مدى فاعلية التعلم الذاتى (الإثراء التعليمى ، الكمبيوتر) فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ .

الإثراء التعليمى *Enrichment*

يُعد الإثراء التعليمى من الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال المتفوقين ، ويقصد به الإجراءات التى أعدت لزيادة عمل أو اتساع خبرات تعلم التلاميذ المتفوقين وقد تشمل تعديلات خاصة ، دراسة مستقلة ، مشروعات فردية ، مجموعات عمل صغيرة وتعديلات أخرى فى عمليات الدراسة المعتادة (هشام مصطفى كمال ، ١٩٩٤ ، ص ٢٩) . ويقصد به أيضاً زيادة الخبرات التعليمية المقدمة لبعض الطلاب بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ، ويستخدم مصطلح إثراء عند تحويل البرنامج الدراسى العادى ليقدّم خبرات تعليمية تتناسب مع القدرات الخاصة لطلاب المتفوقين أزيد من الخبرات المقدمة من خلال البرنامج الدراسى (Leopold, 1993, P. 34) .

ويعرف الإثراء بالخبرات التى تسمح لكل تلميذ متفوق باستقصاء موضوعات شيقة بطريقة أكثر تفصيلاً من المعتاد فى المنهج المدرسى النظامى . (Heward, & Orlansky, 1984, P. 379) .

ويعرف الإثراء بأنه فروع الدراسة الإضافية أو مجالات التعلم التى لا توجد بصفة دائمة فى المنهج المقرر (Clark, 1992, P. 186) .

ويقصد بالإثراء تقديم برامج خاصة بالأطفال المتفوقين ، تختلف فى الكيف والمستوى عن تلك التى تقدم للأطفال العاديين ، على أن يظل الطفل ضمن جماعته المرجعية التى ينتمى إلى ثقافتها الفرعية

(فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، ١٩٩٥ ، ص ٨٧) .

ويعرف الإثراء بالأنشطة التي يتم اختيارها بعناية ويكلف بها الطفل المتفوق ، بالإضافة إلى الأنشطة الدراسية العادية ، وتتضمن برامج الإثراء أنشطة تهدف إلى تنمية المفاهيم والربط بينها ، وتنمية التفكير الناقد من خلال تقديم الحقائق ومناقشتها ، وتنمية التفكير الإبداعي في الأصالة والمرونة والطلاقة في توليد الأفكار ، وتنمية القدرة على حل المشكلات ، وتنمية القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة

(ابتسام محمد السحماوى ، ١٩٩٨ ، ص ص ١٩٩ - ٢٠٠)

ومن أساليب الإثراء التعليمى :

- ١- زيادة المنهج أو تعميق محتواه ويشمل ذلك نوعين من الإثراء :
أ- الإثراء الأفقى : وهو إضافة وحدات دراسية للمنهج الأصى بما يتفق وميول الطلاب الموهوبين وقدراتهم .
ب- الإثراء الرأسى : ويقصد به تعميق محتوى وحدة دراسية معينة وذلك بإضافة بعض الخبرات التعليمية التى تتعلق بهذه الوحدة.
- ٢- إضافة منهج جديد : ويقصد به أن يدرس الطلاب الموهوبين بعض المناهج الجديدة التى تتسم بالصعوبة مثل الإلكترونيات ، الهندسة الوراثية ، علم التنبؤ .
- ٣- إثراء مرتبط بنوع أو محتوى المادة المقدمة : ويقصد به ربط المادة التعليمية المقدمة بالطبيعة المتفردة للموهوبين بما يتفق وميولهم الخاصة .
- ٤- الإثراء عن طريق مهارات التفكير العليا : ويقصد بذلك تنمية قدرات الطلاب على الفهم والتحليل والتركيب والتقويم أكثر من مهارات الحفظ والاستذكر وأن تعتمد طرق التدريس على تنمية مهارات البحث العلمى والقدرة على حل المشكلات ، وتنمية مهارات التعلم الذاتى

(Leopold, 1993, P. 34)

ومن مميزات الإثراء التعليمي :

- أ - أقل الطرق تكلفة في تلبية حاجات المتفوقين .
 - ب - يساعد على الوصول إلى القدرات العقلية العليا .
 - ج - نشاط المتفوقين له تأثير في جودة التعليم بما يفيد كل تلاميذ الفصل .
 - د - تنمية الديمقراطية والتدريب على القيادة .
 - هـ - يسمح للمتفوق أن يبقى مع أقرانه من نفس عمره .
- (عبد المطلب أمين القريطي ، ١٩٩٥) .

ومن عيوبه :

- أ - المتفوقون قد يحفزون التلميذ المتوسطين إلى أن هذا قد يتم على حساب تعلمهم .
- ب- أداء المتفوق قد يكون مقبولاً في الفصل ، على الرغم من أنه قد يكون أقل من المستوى الذي يستطيع أن يصل إليه .
- ج - يفقد المتفوقون قدرات مهمة ، ولا يتم إثارة دافعيتهم ، لأن المعلم يخصص وقتاً ومساعدة أقل (المرجع السابق) .

ويمكن إثراء مناهج المتفوقين عن طريق :

- ١- الإثراء في الجانِب العقلي - الدراسي : ويكون ذلك بوضع مقررات إضافية أو أجزاء من المقررات للمتفوق الراغب ، ولا يلزم بها الطالب العادي ، على أن يقوم بتدريسها معلمون مؤهلون لذلك علمياً وتربوياً ، أو إضافة أجزاء في كل وحدة أو موضوع في الكتاب الدراسي للاستمرار في التعلم أو التعمق في موضوع الوحدة ، أو يمكن إعداد كتب إضافية تصحب الكتاب المدرسي تشبع نهم المتفوق للاستزادة من المعرفة أو عن طريق استخدام وسائل وطرق تدريس تساعد على الإيجابية والمبادأة والتعلم الذاتي من جانب المتعلم .

٢- الإثراء فى الجانب الجسمى - الحركى : ويكون ذلك بالاهتمام بتوفير الملاعب وأجهزة اللعب والتدريب والحفاظ على لياقة الجسم مع توفير المدربين القادرين على رعاية المتفوقين فى هذا الجانب .

٣- الإثراء فى الجانب الانفعالى - الاجتماعى : ويكون ذلك عن طريق الأنشطة الاجتماعية التى تتيح تفاعل الطلاب مع بعضهم ومع معلمهم ومع إدارة المدرسة وعمالها .

٤- الإثراء فى الجانب الأخلاقى / الروحى - الدينى : ومجالاته أيضاً داخل المدرسة فى قراءات دينية ، ومحاضرات وندوات خارج المدرسة وفى المساجد ومعاونة المحتاجين وخدمة المرضى وغيرها (إبراهيم بسيونى عميرة ، ١٩٩٧ ، ص ص ١٥٣ - ١٥٤) .

بعض نماذج الإثراء التعليمى

١- نموذج الإثراء الثلاثى : The Enrichment Triad Model

أعد هذا النموذج Renzulli بهدف تشجيع الإنتاجية الابتكارية عند الشباب بتعريضهم للموضوعات المختلفة ، ولمجالات الميول وميادين الدراسة ولتدريبهم على نحو أبعد لتطبيق المحتوى أو المضمون المتقدم وعلى مهارات التدريب العملية وعلى التدريب على المنهجية فى مجالات اهتمام تختارها الذات ، ووفقاً لذلك أعدت ثلاثة أنماط من الإثراء فى نموذج الإثراء الثلاثى (فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ص ٣١ - ٥٩) هى :

أ - النمط الأول من الإثراء : صُمم ليعرض الطلاب لأنواع عريضة من فروع المعرفة ومن الموضوعات ومن الأشغال والهوايات والأشخاص والأماكن والأحداث التى لا يتناولها عادة المنهج التعليمى النظامى .

ب- النمط الثانى من الإثراء : يتألف من مواد وطرق صُممت لتحسين نمو التفكير وعمليات الشعور . ويعد هذا النمط من الإثراء عام ، يتألف من

التدريب في مجالات مثل التفكير الابتكاري وحل المشكلات ، وتعلم كيف يتعلم مهارات مثل تصنيف البيانات وتحليلها ومهارات الاتصال ، وبعض خبرات هذا النمط الإثرائى (الثانى) محددة ونوعية بحيث لا يمكن التخطيط لها مسبقاً وتتضمن عادة تعليماً متقدماً فى مجال اهتمام اختاره التلميذ .

ج- النمط الثالث من الإثراء : يحدث حين يهتم التلاميذ بموضوع اختاروه بأنفسهم وكانوا على استعداد لتخصيص الوقت اللازم لاكتساب المحتوى المتقدم الذى يحتاجه الموضوع ، وللتدريب على ما يتطلبه ذلك من عمليات والذى يقومون فيه بدور الباحث المباشر .

إن خبرات الإثراء التى يتضمنها النموذج الثلاثى لا يلزم بالضرورة أن تستخدم بنفس الترتيب الزمنى دائماً ، أى أن نبدأ دائماً بالنمط الأول من الدراسات ثم نتقدم إلى النمط الثانى ونختم بالنمط الثالث ، فكثير من التلاميذ اهتموا بمتابعة دراسة النمط الثالث وهم يخبرون التدريب على النمط الثانى .

وفى المناطق أو الأحياء التى تستخدم نموذج الإثراء الثلاثى تم تحديد التلاميذ الذين يقعون فوق المتوسط ويظهرون إمكانية تنمية مستويات عالية من الالتزام بالمهمة أو الابتكار باعتبارهم " بولة " أو تجمع الموهبة وتم تزويدهم بخبرات منتظمة من النمط الأول والثانى . وقد تم توثيق كثير من فرص الإثراء هذه دورياً على نطاق أوسع فى المجتمع الطلابى ، وبهذه الطريقة يتاح للطلاب الذين لم يتم تحديدهم رسمياً الاندماج فى خبرات الإثراء .

وقد أجريت عدة بحوث تطبيقية على نموذج الإثراء الثلاثى نذكر منها - على سبيل المثال - دراسة " ريس رينزولى " Reis & Renzulli عام ١٩٨٢ التى أجريت فى (١١) منطقة مدرسية وفحصت (١١٦٢) تلميذاً

درسوا عدة متغيرات تتصل بفاعلية النموذج ، وتم تقسيم " رصيد الموهبة " أو تجمع الموهبة في كل نقطة ، وعند كل مستوى صفى إلى مجموعتين : المجموعة (أ) تألفت من تلاميذ حصلوا على تقديرات فى أعلى ٥ % فى اختبارات الذكاء واختبارات تحصيل مقننة . وتألفت المجموعة الثانية (ب) من تلاميذ حصلوا على تقديرات تتراوح ما بين ١٠ ، ١٥ من النقاط المئينية دون النقاط الخمس الأولى (نقاط القمة) ، وشاركت المجموعتان على نحو متساوٍ فى جميع أنشطة البرنامج ، واستخدم فى الدراسة استمارة تقدير إنتاج التلميذ لمقارنة نوعية ناتج كل من المجموعتين ، وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (أ) ، (ب) فيما يتصل بنوعية منتجات التلاميذ .

وهذه النتائج تحقق مفهوم الموهبة ذى الحلقات الثلاثة (قدرات فوق المتوسط ، التزام بالمهمة ، ابتكار) الذى يقوم عليه النموذج ويدعم فاعليته فى خدمة مجموعة أكبر من مجموعة الخمس فى المائة التقليدية (فى : جابر عبد الحميد جابر ، المرجع السابق ، ص ٣٨) .

وتوصلت دراسة " جوبينز " Gubbins عام ١٩٨٢ إلى أن القدرة فوق المتوسطة شرط ضرورى ، ولكنه ليس كافياً للإنتاجية العالية المستوى ، وتؤكد صدق أدوار الالتزام بالمهمة ، الالتزام الزمنى ، وأهمية ميول التلميذ ، وتم التوصل إلى عدة عوامل تتصل بالإنتاج المحسن (المرجع السابق ، ص ٣٩) .

ودراسة " كوبر " Cooper عام ١٩٨٣ عن اتجاهات المديرين نحو البرامج التى تقوم على النموذج الثلاثى ، أوضحت النتائج أنه على الرغم من أن البرامج لم تتكامل مع المنهج التعليمى بآتقان كما كان متوقفاً ، إلا أن النموذج كان فعالاً فى خدمة جميع التلاميذ الموهوبين (المرجع السابق ، ص ٣٩) .

ودراسة " ستاركو " Starko عام ١٩٨٦ عن أثار المشاركة فى البرنامج الثلاثى ، بهدف فحص أثر النموذج الثلاثى على إنتاجية التلميذ ومشاعر فعالية الذات Self-Efficacy التى ترتبط بالإنتاجية الابتكارية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يشاركوا فى برامج النموذج الثلاثى وتوصلت الدراسة إلى فعالية النموذج فى الإنتاجية الابتكارية والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة (المرجع السابق ، ص ٣٩) .

٢- نموذج " بوردو " Purdo للإثراء الثلاثى :

يذكر " دافيد " David أن هذا النموذج يهدف إلى تنمية القدرة على التفكير الإبداعي ومهارات البحث والتعلم الذاتى وتنمية المفاهيم الإيجابية للذات والقدرة على حل المشكلات ويقدم هذا النموذج فى ثلاث مراحل وهم :
المرحلة الأولى : وتشمل القيام ببعض الأنشطة والتدريبات لفترة زمنية قصيرة تحت إشراف المعلم بهدف تنمية التفكير الإبداعي والمنطقي والناقد .

المرحلة الثانية : وتتطلب قدرات عقلية أعلى ، وتهدف إلى تعميم أساسيات التفكير الإبداعي .

المرحلة الثالثة : وتتضمن الأنشطة التى تهتم بتنمية التفكير الحر الذى يتحدى قدرات الطلاب ، من حيث تحديد المشكلة ، وجمع المعلومات عن المشكلة من مصادر مختلفة ثم التعمق فى دراستها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها ، على أن تتم هذه الحلول بالخبرة والإبداع ثم يقوم بكتابة التقرير النهائى .

ويهدف النموذج السابق إلى تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية إلى جانب تنمية المهارات المعرفية حيث يعمل الطلاب مع أقرانهم الذين يتمتعون أو يتصفون بنفس القدرات فى جو من الود والتفاهم

(In: Heller, 1993, P. 416)

وعلى الرغم من اهتمام الدول المتقدمة بموضوع الإثراء التعليمي وتطبيقه في مدارسها ، إلا أن دراسة وتطبيق الإثراء التعليمي أو الأنشطة الإثرائية في البيئة العربية مازال في بداية مراحل نموه ، فالدراسات العربية التي تصدت لدراسة الإثراء التعليمي لم يوجد منها - في حدود علم الباحث - إلا دراسة " هشام مصطفى كمال " التي توصلت إلى فعالية برنامج إثرائي مقترح في مادة الرياضيات للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادي على تحصيل هؤلاء التلاميذ لجوانب التعلم الإثرائية والمعتادة

(هشام مصطفى كمال ، ١٩٩٤) .

ودراسة " محمد ربيع حسنى " التي توصلت إلى فعالية برنامج إثرائي مقترح في الرياضيات على تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين بالصف الثالث الإعدادي (محمد ربيع حسنى ، ١٩٩٨) .

ودراسة " أيمن حبيب سعيد ، نادية حسن إبراهيم " التي توصلت إلى فعالية مواد تعليمية إثرائية مقترحة في سبعة مقررات دراسية (اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، الفيزياء والكيمياء ، الأحياء والفلسفة) على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول المتفوقين بعين شمس

(أيمن حبيب سعيد ، نادية حسن إبراهيم ، ١٩٩٩) .

ودراسة " عيد أبو المعاطى الدسوقي " التي اقترحت أنشطة إثرائية للتلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية في مادة العلوم ابتداءً من الصف الثالث حتى الصف السادس تهدف إلى زيادة القدرة الإبداعية لدى التلاميذ (عيد أبو المعاطى الدسوقي ، ٢٠٠٠) .

ومن هنا يتضح أن دراسة مدى فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ يعد من الاتجاهات المعاصرة في دراسة الإبداع .

الكمبيوتر : Computer

أصبح الكمبيوتر أحد الدعائم والركائز بل أهمها التي يعتمد عليها النظام التعليمي كأداة مساعدة في النواحي التعليمية والإدارية بالمدارس وعلى ذلك فإن استخدام الكمبيوتر في التعليم يعد ضرورياً في عصر التكنولوجيا الحديثة . كما أن استخدام الكمبيوتر كوسيلة للتعلم تجمع بين التعبير بالكلمة والصورة أو بكليهما معاً له تأثير كبير على المتعلم أكثر من استخدام الرموز اللفظية منفردة (عبد العزيز راشد النجادي ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٣) .

إن إمكانية استخدام الكمبيوتر في مساعدة التلاميذ على تطوير أنماط جديدة من التفكير قد تساعدهم على التعلم في مواقف مختلفة ، تتطلب المنطق والتحليل وبالتالي الإبداع .

وقد نادت الدول المتقدمة بضرورة توظيف الكمبيوتر كنوع من أنواع التجديدات التربوية حيث أصبحت من الأمور الملحة على الجهات التعليمية إعادة النظر في خططها والإفادة من تطبيقاته في المواد الدراسية المختلفة للأسباب التالية :

١- يُعد الكمبيوتر أداة من أدوات التفكير وعملياته وتنمية مهاراته ، التي تُعد أحد الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلم ، كما أن الكمبيوتر يساعد على تجسيد أو تمثيل كثير من الأمور التي تكون غير واضحة في أذهان التلاميذ من خلال المحاكاة أو التمثيل الفطري للموقف .

٢- يُعد الكمبيوتر بمثابة معلم خاص داخل المنزل يساعد على الفهم والاستيعاب .

٣- يحقق الكمبيوتر أهداف التعلم الفردي حيث يتيح الفرص المناسبة لكل تلميذ كي يتعلم حسب مستواه وقدراته ومهاراته ودوافعه ، وبالتالي يُعد الكمبيوتر أداة مناسبة لجميع فئات التلاميذ من الموهوبين والعاديين

وبطئى التعلم .

٤- يساعد الكمبيوتر على الإفادة من الوسائل التعليمية المختلفة وذلك من خلال عرض الصور على شاشة الجهاز، وعرض الأفلام التعليمية والشرائح ، وتقديم التوجيهات عن طريق التسجيل الصوتى ، وكذلك تقديم التدريبات اللازمة لتوضيح أية مشكلة .

٥- يسهم الكمبيوتر بإمكاناته المتعددة فى تحقيق الأهداف التعليمية بصورة أفضل وفتح آفاق جديدة كما يلى :

أ - الأهداف المعرفية : فىتمكن الكمبيوتر من استدعاء أحدث المعلومات من شتى بقاع الأرض والتدرب على متابعتها .

ب- الأهداف مهارية : وذلك بتدعيم الكثير من المهارات الإنسانية ، وامتلاكه خبرات أكبر الأساتذة المتخصصين التى تسجل على الذاكرة الدائمة أو المؤقتة .

ج- الأهداف الوجدانية : باعتباره أبسط الوسائل لاكتساب قيم التعلم الذاتى (مدحت محروس أبو الخير ، ١٩٨٩ ، ص ١١١ ؛ عبد الله المناعى ، ١٩٩٢ ، ص ٤٣٨ ؛ عوض حسين التودرى ، ١٩٩٣ ، ص ٢٢ ؛ هدى أنور ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦١) .

ويخلص "تورانس" Torrance فوائد الكمبيوتر فى تعليم الأطفال أساليب التفكير الإبداعى فيما يلى :

١- يتيح الكمبيوتر للأطفال فرص اختيار ما يرغبون فى تعلمه واكتشاف استراتيجيات بديلة وحل مشكلات متنوعة .

٢- يتيح الكمبيوتر للأطفال حرية التجريب ، ويشجعهم عليه دون أن يصاحب ذلك شعور بالخوف من ارتكاب الأخطاء ، أنه يشجع التلاميذ على التجريب بغض النظر عن نتائجه غير الناجحة .

٣- إمكانية التفاعل بين الكمبيوتر والتلميذ وتقديم تغذية راجعة مستمرة وتعزيز تعلمه الناجح بشكل مباشر
(فى : إبراهيم عبد الوكيل الفار ، ١٩٩٤ ، ص ٢٢٧) .

وأشار " وولفولك " Woolfolk إلى أن العلماء يقترحون العمل فى بيئات الكمبيوتر حالياً باستخدام لغة اللوجو حيث يمكن أن يودى هذا إلى زيادة أو إثراء الإبداع البصرى واللفظى لدى الأطفال الصغار
(Woolfolk, 1995, P.308)

ويرى " بابرث " أن الكمبيوتر ينمى مهارات حل المشكلة لدى الأطفال ويساعدهم على اكتشاف تفكيرهم فى بيئة تعلم بياجيه ، وبالتالي يُغَيِّر من طريقة تفكيرهم ، وأساس ذلك أن يتيح للأطفال أن يفتعوا الملموس من خلال تمثيل أفكارهم على الشاشة ، تلك الأفكار التى نتجت من خلال التفكير المجرد (العمليات الشكلية) (فى : محمود إبراهيم بدر ، ١٩٩٧ ، ص ٢٠٩) .

وقد دأب الباحثون فى مجال الكمبيوتر على البحث فى الإجراءات التى تحاكي الابتكار الإنسانى فى مجال الذكاء الاصطناعى ، ونظر " شاتك " Shank إلى الابتكار على أنه يتكون من نوعين من العمليات :
الأولى : هى عملية البحث وفحص نماذج الخبرات السابقة .
الثانية : العمليات المتتالية لتحويل الفكرة لكى تستخدم فى موقف آخر .

وهذا يعنى أن الابتكار من وجهة نظره هو استخدام القاعدة أو الفكرة فى موقف غير متوقع ، و الكمبيوتر يمكن أن يزود بنماذج تستخدم فى حل المشكلات (فى : محمود إبراهيم بدر ، ١٩٩٧ ، ص ٢٠٦ - ٢٠٧) .
ويذكر " تريفنجر " Treffinger أن قوة إمكانية الكمبيوتر وما يرتبط به من تكنولوجيا حديثة فى استثارة الابتكار مسألة مهمة بازغة ، ويتوقع أن تصبح مسألة متزايدة من حيث أهميتها وحيويتها مع استمرار التقدم

التكنولوجى ، وزيادة الحنكة الحاسوبية وانتشارها بين الناس فى المجتمع (فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ١٦) .

ومن هذا المنطلق بدأت الدول المتقدمة فى دراسة مدى فاعلية الكمبيوتر فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ ، فقد اتفقت بعض الدراسات على أن تعلم لغة اللوجو Logo يعمل على تنمية التفكير الإبداعى عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (Black, 1988; Silvern, 1988; Clements, 1991) .

ودراسة " هانسن " Hansen التى هدفت إلى تدريس الطلاب خريجي الجامعة موضوعات فى علم النفس عن طريق البريد الإلكتروني (تربية الإبداع عن بعد) ، واستخدمت الدراسة موضوعات من المنهج بخصوص برنامج التربية عن بعد فى علم النفس ، وأظهرت أن التكنولوجيا المتقدمة أدت إلى زيادة الإبداع عند الطلاب وإلى تغير فاعلية التربية عن بعد للخريجين (Hansen, 1996) .

ودراسة " واجنر " Wagner التى هدفت إلى دراسة السلوك الإبداعى من خلال المخرجات والتفاعل مع الكمبيوتر ، وأظهرت أن برامج الكمبيوتر والتفاعل معها تنتج مخرجات إبداعية (Wagner, 1996) .

ودراسة " هاركو " Harkow التى هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى الطلاب الموهوبين فى الصف الدراسى الثانى والثالث من خلال ثلاث طرق هى : التخيل ، الكمبيوتر ، وأسلوب الحل الإبداعى للمشكلة وأظهرت زيادة الإبداع البصرى واللفظى لدى الطلاب من خلال الطرق المستخدمة فى كل من المرونة والأصالة والطلاقة (Harkow, 1996) .

ودراسة " نيكهولز " Nichols التى هدفت إلى مقارنة الكتابة الإبداعية باستخدام الورقة والقلم فى مقابل استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واستخدم برنامج الورد word عند استخدام الكمبيوتر

وأظهرت أن التلاميذ الذين يكتبون بواسطة الكمبيوتر أظهروا كلمات وعبارات وجمل تميزت بالجودة (Nichols,1996) .

وتوصل " دوبيوز " Dubois من دراسته إلى أنه يمكن بواسطة الكمبيوتر التعامل مع المناهج المتنوعة والاتصال بالشبكة المعلوماتية العالمية في أقل وقت لاكتشاف المعلومات ، وهذا أدى إلى تنمية الإبداع لدى طلاب عينة دراسته (Dubois,1998) .

ودراسة " كاتشنجز " Catchings التي هدفت إلى فحص تأثيرات برامج التلوين بالكمبيوتر ، وتم ملاحظة مجموعتين من التلاميذ إحداهما استخدمت الكربون ومعالجات Word بينما استخدمت الأخرى برنامج التلوين ومعالجات word ، وأظهرت زيادة الإبداع لدى الأطفال الذين استخدموا برنامج التلوين (Catchings, 1998) .

أما الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة فاعلية الكمبيوتر في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب كانت محدودة - في حدود علم الباحث - منها : دراسة " إبراهيم عبد الوكيل الفار " التي هدفت إلى دراسة أثر تعميم لغة اللوجو العربية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية ، وأظهرت تفوق التلاميذ الذين تلقوا تدريباً على لغة اللوجو في الطلاقة والأصالة والمرونة والقدرة الابتكارية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتلقوا تدريباً على لغة اللوجو (إبراهيم عبد الوكيل الفار ، ١٩٩٤) .

ودراسة " إيمان محمد إمام " التي هدفت إلى استخدام إمكانات الكمبيوتر كوسيلة تعليمية لتنمية الإبداع الفني لدى طلاب كلية التربية الفنية ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد وقبل استخدام الكمبيوتر في التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي (إيمان محمد إمام ، ١٩٩٦) .

ودراسة " إيمان السكري " التي هدفت إلى استخدام الكمبيوتر كأداة للارتقاء بالقدرة الابتكارية في فن الجرافيك لدى طلبة الفرقة الإعدادية بكلية

الفنون الجميلة ، وأظهرت أن استخدام الكمبيوتر كوسيلة تكنولوجية حديثة أدى إلى الارتقاء بالقدرات الابتكارية لدى الطالب من خلال المقارنة بين وبعد استخدام الكمبيوتر (إيمان السكري ، ١٩٩٦) .

ودراسة " سامية عبد الرحمن حسنين " التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام برمجة الكمبيوتر على التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي عام ، وأظهرت تفوق الطلاب الذين درسوا باستخدام الكمبيوتر على طلاب المجموعة الضابطة في كل من حل التمارين الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري (سامية عبد الرحمن حسنين ، ١٩٩٧) .

ودراسة " محمود إبراهيم بدر " التي هدفت إلى دراسة أثر تدريس وحدة مقترحة في الرياضيات على الرسم الفني بطريقتين على التحصيل والابتكار لطلاب قسم الخزرفة بمرحلة التعليم الصناعي ، واستخدمت في الدراسة لغة اللوجو في تدريس الوحدة المقترحة ، أظهرت إلى فاعلية الوحدة المقترحة على التحصيل والابتكار (محمود إبراهيم بدر ، ١٩٩٧) .

ودراسة " هدى أنور " التي هدفت إلى دراسة أثر الكمبيوتر على التصميم الفني والتفكير الابتكاري والاتجاه نحوه بين طلاب التربية الفنية بكليتي التربية والتربية النوعية بالفرقة الثالثة الذين يدرسون مقرر " استخدام الكمبيوتر في التخصص " مقارنة بعينة من طلاب كلية التربية لم يدرسوا هذا المقرر ، أظهرت وجود فروق في التفكير الابتكاري لصالح الطلاب الذين درسوا مقرر استخدام الكمبيوتر في التخصص (هدى أنور ، ١٩٩٩) .

نلاحظ مما سبق عرضه من بحوث ودراسات أن دراسة فاعلية الكمبيوتر في تنمية الإبداع لدى الطلاب ما زالت في مراحل نموها ، وعلى وجه

الخصوص فى مرحلة التعليم ما قبل الجامعى ، فإتها لم تحظ باهتمام الباحثين العرب على الرغم من أهميتها فى العصر الحالى .
ومن هنا تُعد دراسة فاعلية الكمبيوتر فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من الإتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الاتجاه الثالث

مدى فاعلية أسلوب الحل الإبداعي

للمشكلات (CPS)

في تنمية الإبداع لدى الطلاب

الاتجاه الثالث

مدى فاعلية أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات فى تنمية الإبداع لدى الطلاب .

توجد عدة برامج تدريبية لتنمية الإبداع لدى الأفراد ، وسوف نقتصر الحديث هنا عن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problems Solving (CPS) ، الذى يُعد من الأساليب المعاصرة فى تنمية الإبداع ، ونال اهتمام المجتمعات المتقدمة فى دراسته وتطبيقه ، علاوة على ذلك فإن الاتجاهات الحديثة فى تعريف الإبداع - التى ذكرت سابقاً - ربطت بين الإبداع وبين الإحساس بوجود المشكلات ، كما أن هذا الأسلوب (CPS) طبق بنجاح على كل الأعمار الزمنية من الطفولة حتى البالغين .

ويذكر الباحثون (Treffinger; Isaksen; Dorval) أن هذا

الأسلوب يقوم على عدة أسس هى :

- ١- الإمكانيات الإبداعية موجودة لدى كل الأفراد .
- ٢- ينتشر الإبداع بين الأفراد بانتظام وواضح متطرف .
- ٣- يظهر الإبداع عادة طبقاً لاهتمامات وتفضيلات وأساليب الأفراد .
- ٤- يمكن أن يكون الأفراد أفضل فى استخدام أساليبهم الإبداعية من خلال التقييم الشخصى والتدخل فى شكل التدريب والتعليم

(In: Runco, 1994, P. 224)

ويتميز أسلوب (CPS) بعدة خصائص أهمها :

- ١- تحقيق التوازن والتكامل بين كل من التفكير الإبداعي والتفكير الناقد .
- ٢- العملية الإبداعية ليست عملية ساكنة بل هى عملية ديناميكية .
- ٣- العملية الإبداعية ذات نظام مرن فهذا النموذج أو الأسلوب لا يعطى تركيبة جامدة للتفكير لكنه يقدم أدوات من أجل تطوير وتنمية إبداعات الفرد الشخصية فى حل المشكلات .

- ٤- ليس من الضروري أن تتم فيه كل الخطوات التي تضمنها .
- ٥- العملية ليست خطية ، وليست معرفية فقط بل أيضاً وجدائية .
(فى : ماجى وليم يوسف ، ١٩٩٩ ، ص ٥١) .

ويذكر الباحثون (Treffinger; Isaksen; Dorval) أن أسلوب (CPS) يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية وست مراحل متنوعة يقوم بها الفرد عند حل المشكلة بشكل إبداعي وهي كالتالى :

المكون الأول : فهم المشكلة Understanding the Problem ويقصد به التوصل إلى نقطة تركيز فيها جهدك لحل المشكلة ويتكون هذا المكون من ثلاث مراحل أساسية هي :

- ١- المشكلة العامة : Mess-Finding وتدور حول السؤال ما التحدى أو العقبة التي سوف أركز عليها ؟
- ٢- جمع البيانات : Data-Finding والغرض منها جمع أكبر قدر من المعلومات والبيانات التي تساعد على تحديد المشكلة .
- ٣- الإحساس بالمشكلة وتحديدها : Problem-Finding والهدف منها التوصل لتحديد مشكلة تثير لديك الرغبة فى حلها ، فتضع صياغات متعددة لمشكلات متعددة ثم تختار صياغة محددة بوضوح ودقة تدفعنا لتوليد الأفكار والحلول المتعددة .

المكون الثانى : توليد الأفكار Generating Ideas ويتضمن هذا المكون هدف ونشاط واحد وهو توليد الأفكار ، وتستخدم هذه المرحلة حينما تحتاج إلى آراء وأفكار متعددة ، متنوعة، جديدة وغير مألوفة لكى تحل مشكلة قد سبق لك تحديدها أو تواجه تحدى أو توريد التغلب على عقبة ما ، ويتضمن هذا المكون مرحلة إيجاد الفكرة Idea-Finding .

المكون الثالث : التخطيط للتنفيذ أو العمل **Planning for Action** والهدف

منه ترجمة الأفكار المهمة الواعدة إلى إجراءات مفيدة مقبولة

وقابلة للتنفيذ ويتضمن مرحلتين وهما :

١- إيجاد الحلول : **Solution-finding** وتتضمن هذه المرحلة فحص

الأفكار المهمة الواعدة وتناولها بالتحليل ، التدقيق ، التحسين

والتحديد ، أى الانتقال بين أكبر عدد من الأفكار لعدد أقل

بالاختيار ، وأحياناً يكون التركيز على وضع يتيح لنا الفرصة

لفحص الأفكار الواعدة وتدعيمها . ق

٢- قبول الخطة : **Acceptance-finding** ويعنى ذلك تقبل الحلول التى

توصلت إليها ، ودراسة إمكانية نجاحها فى الواقع ، وهذه

المرحلة أهم ما فيها الالتزام والحصول على التأييد والمساندة

وتجنب المقاومة (In: Runco, 1994, PP. 228 - 234) .

ويقول الباحثون السابقون إن طريقتنا فى التعليم والتدريب تؤكد على

أهمية فهم سمات الأفراد وتأثيرها على السلوك الإبداعى ، لذا فنحن نستخدم

مقاييس شخصية ومعرفية مع أسلوب المؤشرات لمساعدة الأفراد والمجموعات

لتحديد جوانب القوة وتحديد تفضيلاتهم ، ونحن نفحص أيضاً العديد من محتوى

الأبعاد المهمة لتطوير النموذج كبيئة مناسبة تودى إلى الإبداع . وأعدوا

نموذجاً للتعليم الإبداعى **Creative Learning Model** يتكون من ثلاثة

مستويات هى :

المستوى الأول : يتضمن " معرفة واستخدام الأدوات الأساسية للتفكير

الإبداعى والتفكير الناقد " . ويدرس الطلاب خلال هذا المستوى

الوسائل اللازمة لإنتاج أفكار جديدة وتحليلها سواء بطريقة تباعدية

(العصف الذهنى) أو بطريقة تقاربية (الاستنتاج - التحليل -

التصنيف) ، ويدرس هذا المستوى جميع الطلاب الموهوبين .

المستوى الثانى : يتضمن " تعليم وممارسة أسلوب حل المشكلات " والمشكلات التى تطرح على التلاميذ مشكلات واقعية وجذابة تهتم أساساً بتطبيق الاستراتيجيات لحل المشكلة المعروضة أكثر من الحلول ذاتها ، كما أن المشكلات التى تطرح على التلاميذ يجب أن تكون مناسبة لدافعيتهم وميولهم واستعداداتهم حتى تحظى باهتماماتهم ، ويتيح هذا المستوى للطلاب تطبيق وممارسة الأساليب الأساسية فى التفكير .

المستوى الثالث : ويتضمن " التعامل مع مشكلات حقيقية " ويتطلب النجاح فى هذا المستوى الإتيقان الكامل للخبرات التعليمية المقدمة فى المستويين السابقين ، حيث يتخير الطالب مشكلة حقيقية ، ثم يقوم بجمع المعطومات والبيانات التى تتعلق بها ، ثم يحاول وضع حلول جديدة ومقبولة لها ، ويقوم المعلم أو المدرب بتقديم التعليمات وقيادة المجموعة إلى النجاح .

وتوصلت بعض الدراسات إلى سبع عمليات رئيسية لزيادة فاعلية

التدريب على الحل الإبداعى للمشكلات وهى :

- ١ - الاستقبال والتحمس للتفكير الإبداعى .
- ٢ - اكتشاف المشكلة ، ويعد ذلك خطوة مهمة .
- ٣ - إعادة تحديد المشكلة باستعادة الأحداث الماضية والتأمل فيها .
- ٤ - استخدام التناظر والاستعادة لتدعيم عملية الإبداع .
- ٥ - العلاقات المفترضة تُعد مفتاح وعامل التقدم .
- ٦ - التقارب (نقطة الالتقاء) عملية إبداع بعيدة الاحتمال وغالباً ما تهمل .
- ٧ - العمل المشترك فى المشكلات الواقعية

(In: Grossman & Wiseman, 1993)

وتوصلت بعض الدراسات إلى مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتحلى بها الميسر الجيد Good Facilitator في برنامج التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) منها :

- ١ - مرونة واستخدام إبداعي للعمليات .
- ٢ - القدرة والمهارة على قيادة الجلسة .
- ٣ - الثقة في العمليات والأدوات والقدرة على استخدامها .
- ٤ - تضمين الأفراد المشاركين بطريقة صحيحة .
- ٥ - الاستماع الجيد للأعضاء .
- ٦ - فهم المهارات الديناميكية بين أفراد المجموعة (علامات عدم الرضا ، التحدث ، القراءة ، عدم الراحة ، التثاؤب ، الانسحاب) .
- ٧ - الذكاء في استخدام أدوات التفكير التقاربي والتباعدي .
- ٨ - الحفاظ على العمل الجماعي .
- ٩ - مصدر موضوعي

(Wallgren, 1998)

وقد أجريت بحوث تطبيقية استخدمت النموذج (CPS) نذكر منها :

دراسة " تورانس " Torrance التي هدفت إلى دراسة طرق تعلم الأطفال التفكير الإبداعي حيث قام بمراجعة البحوث والدراسات السابقة والتي بلغ عددها (١٤٢) دراسة ، فوجدها موزعة في (٩) فئات لطرق تعلم التفكير الإبداعي ، وتوصل إلى أن برامج أوسبورن - بارنيز Osborn-Parnes كان لها نتائج عالية مقارنة بالبرامج القائمة على المناهج الدراسية والمهارات اليدوية في المدرسة (In: Isaksen, 1987, P. 189) .

ودراسة " ايسكسن " Isaksen عام ١٩٨٣ التي قام فيها بمسح عدد كبير من الدراسات التجريبية بلغت (١٦٦) دراسة ، أجريت على تلاميذ

المرحلة الابتدائية والثانوية ، كما عمل مسح للدراسات التي أجريت على طلاب الجامعات والتي بلغت (٧٦) دراسة ، ثم بدأ يقارن هذه الدراسات بدراسات قام بتحليلها وتصنيفها عام ١٩٧٢ ، وكانت النتائج تشير إلى أن استمرار معدلات النجاح التي تحققت بواسطة نموذج أوسبورن - بارنز للحل الإبداعي للمشكلات أعلى من البحوث التجريبية الأخرى (المرجع السابق ، ص ٢٠٥) .

ودراسة " إيسكسن " Isaksen التي كانت بعنوان تنمية القدرات الكامنة للإنسان - تطبيقات على الحل الإبداعي للمشكلات ، أجريت على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية قدم الباحث فيها برنامجاً مستخدماً فيه الطرق الفعالة لتوليد وتقويم الأفكار من أجل تحقيق نوع من التوازن بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، باعتبارهما مكونين مشتركين في الحل الفعال للمشكلة ، وبناءً على ذلك أعد الباحث برنامجاً على أساس قاعدتين هما : تأجيل الحكم النقدي ، والحكم الإيجابي ، وافترض الباحث أن هناك نوع من التفاعل سوف يتم بين هاتين القاعدتين والإرشادات السلوكية المبنية عليهما والتي ستقدم الأساس للعديد من الطرق والأساليب المستخدمة في برنامج الحل الإبداعي للمشكلة (CPS) ، وقام بعرض الأدوات التي تستخدم في قياس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي على علماء مصريين متخصصين في هذا المجال ، وتؤكد من فاعلية أدواته في البيئة المصرية ، وبعد انتهاء البرنامج طبق الباحث أدواته وتوصل إلى فاعلية البرنامج في تنمية الإبداع لدى طلاب العينة التجريبية ، واستفاد الباحث من هذه الدراسة في تصميم برنامجته التدريبي (Isaksen, 1988) .

ودراسة " إيسكسن " Isaksen وزملائه التي تضمنت نموذجاً مؤسساً على المدخل البيئي في حل المشكلات ، تضمنت خمسة أبعاد أساسية للحل الإبداعي للمشكلات هي : نظرة مستقبلية للموقف ، توليد الأفكار ، تصميم

الخطوات ، تكوين الفروض ، إنتاج الحلول الإبداعية، توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريب على هذه الأبعاد (Isaksen & et al., 1993) .

ودراسة " نيكهولز " Nichols التى هدفت إلى دراسة تأثير استراتيجيات حل المشكلة على مستويات القدرة المختلفة ، وتكونت عينة الدراسة من خمسة فصول : اشترك تلاميذ فصلين فى طريقة الحل الإبداعى للمشكلات (CPS) ، وتلاميذ فصلين آخرين تم تعليمهم بواسطة برامج الكمبيوتر على كيفية حل المشكلات ، وتلاميذ فصل مجموعة ضابطة . وتوصلت إلى أن التعلم الذى يعتمد على مهارات التفكير له أثر مهم على تنمية التفكير الإبداعى والناقد ، وأشارت الدراسة إلى أن التعليم المعتمد على تنمية مهارات التفكير يكون ملائماً لجميع التلاميذ ذوى مستويات القدرة المختلفة (Nichols, 1993) .

ودراسة " ميتشيل ودانلسون " Mitchell & Danielson التى هدفت إلى دراسة الحل الإبداعى للمشكلات بطريقة تعاونية مقارنة بالأساليب المستخدمة فى فصول تعليم صناعة الإعلانات ، وتم مقارنة ثلاثة أنواع من التعليم هما : التعليم المقيد ، التعليم المفتوح ، التعليم الفردى ، وتكونت العينة من (٤٦) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ، وطلب منهم توليد أفكار أو عناوين جديدة تصلح عنواناً لمجلة جديدة ، وتوصلت إلى أن المجموعة التى تلقت تعليماً مفتوحاً أظهرت تفوقاً ملحوظاً فى القدرة على إنتاج الموضوعات وإدراك التفاصيل (Mitchell, & Danielson, 1996) .

ودراسة " مومفورد " Mumford التى هدفت إلى دراسة التفكير الإبداعى فى العمل وتأثير المنظمات أو هيئات العمل على الحل الإبداعى للمشكلة، وتوصلت إلى أن جهود الأفراد فى الحل الإبداعى للمشكلة يكون متأثراً بخصائص وسمات المنظمة أو الهيئة (Mumford, 1997) .

ودراسة " تالبوت " Talbot وزملائه التي هدفت إلى نقد أثر مساق دراسي مدته ثلاثة أيام في الابتكار قدم لمجموعة من المهندسين الشباب ، استخدم المشاركون أسلوب (CPS) بفاعلية أثناء المساق الذي تركز تصميمه على تدريس بعض الأساليب الأساسية التباعدية مع بعض الأساليب التقاربية لاختبار الحلول الواعدة ، وتوصلت إلى تطور الحل الإبداعي للمشكلات لدى الأفراد ، وازدياد الوعي بالملاح المناسبة لمواقف عملهم ، وبالحاجة إلى تحسين العلاقات مع الزملاء والرؤساء

(فى : جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ص ص ١٥١ - ١٥٢) .

أما الدراسات العربية التي استخدمت أسلوب (CPS) فى تنمية الإبداع لا يوجد منها - فى حدود علم الباحث - إلا دراسة " ناهد عبد الراضى نوبى " التي هدفت إلى بناء مقياس لمهارات التفكير الإبداعي فى حل المشكلات العظمية واستخدامه لتقويم اكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بسلطنة عمان لتلك المهارات ، وتم صياغة المقياس طبقاً لست مهارات رئيسية هى : الإحساس بالمشكلة وصياغتها (مرحلة الإعداد) ، جمع المعلومات (مرحلة الاحتضان) ، تكوين الفروض (الإشراق) ، التصميم التجريبي (مرحلة التحقق) ، تفسير النتائج (التوصل إلى حلول) ، والتقويم . وتم تطبيقه على طالبات قسم الفيزياء بالفرق الأربع وعددهن (١٦٧) طالبة ، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء طالبات الفرق الأربع فى الدرجة الكلية للمقياس وفى مهارات : الإحساس بالمشكلة ، جمع المعلومات ، تفسير النتائج ، بينما تماثل أداء الطالبات فى مهارات : تكوين الفروض ، التصميم التجريبي والتقويم (ناهد عبد الراضى نوبى ، ١٩٩٨) .

ودراسة " ماجى وليم يوسف " التي هدفت إلى اختبار أثر برنامج لتنمية التفكير الإبداعي والمعتمد على نموذج (CPS) لحل بعض مشكلات المستقبل لدى عينة من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس وذلك بهدف تحقيق

أهداف التربية السيكولوجية الثلاثة (معرفية ، وجدانية ، سلوكية) ،
واستخدمت فى الدراسة مقياس " الاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية
المستقبلية " من تعريب " صفاء الأعسر " ، وبرنامج التفكير الإبداعي لحل
المشكلات واستمارة تقويم جلسات البرنامج وسؤال مفتوح بعد الانتهاء من
البرنامج . وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية التفكير الإبداعي فى
حل المشكلات المعروضة على الطالبات (ماجى وليم يوسف ، ١٩٩٩) .
نلاحظ مما سبق أن استخدام أسلوب (CPS) فى تنمية الإبداع لدى
الطلاب مازال فى بداية نموه ، وعلى وجه الخصوص فى البيئة العربية ، ومن
هنا يُعد استخدام أسلوب (CPS) فى تنمية الإبداع لدى الطلاب من الاتجاهات
المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الاتجاه الرابع

**دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته
لدى بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين)**

الاتجاه الرابع

دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته لدى بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

تعد دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته لدى الأفراد المعاقين جسدياً من الاتجاهات المعاصرة في دراسة الإبداع على الصعيدين المحلي والدولي ، يأتي ذلك من منطلق الاستفادة من طاقات وإمكانيات هؤلاء الأفراد في خدمة مجتمعاتهم كما أنهم لهم الحق في الحياة ، لأنه من الممكن لهم أن يؤديوا أدواراً كالأفراد العاديين .

فالاستعدادات الإبداعية موجودة عند كل إنسان ويمكن الكشف عنها وتنميتها منذ الطفولة سواء كان الفرد معاقاً أو غير معاق .

فالسلك الإبداعي ليس خاصية ينفرد بها أولئك الأفراد الذين ينتجون بالفعل منتجات إبداعية ، حيث أن هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى المواقع التي وصلوا إليها كانوا مجرد أفراد عاديين ، أتيج لهم أن ينموا ما لديهم من استعدادات كامنة بطريقة أو أخرى .

(مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٩٩) .

وفي تراثنا العربي لدينا الكثير من المعوقين الذين حققوا لأنفسهم ولأمتهم وللإنسانية جمعاء الكثير مما لا يقدمه الأسوياء منهم على سبيل المثال : أبو العلاء المعري الذي تفوق في الشعر وكان يعاني من كف البصر ، وعمار الشريعي وسيد مكاوي في مجال الموسيقى والغناء ، وعميد الأدب العربي طه حسين وغيرهم .

فاهتمت الدول المتقدمة بدراسة وتنمية الإبداع لدى الأفراد المعاقين ومن هذه الدراسات :

دراسة " لونيڤيلد " Lowenfield التي هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعاقين سمعياً باستخدام الوسائل الفنية المختلفة ،

وتوصلت إلى أن التعبير عن الذات بالوسائل الفنية المختلفة قد ينمي الإبداع لدى الطفل المعاق (Lowenfield,1987) .

ودراسة " لوتون " Laughton التي هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعاقين سمعياً باستخدام أسلوب العصف الذهني وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعياً ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ودلت النتائج على تفوق أطفال المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المرونة والأصالة والتفاصيل .

(Laughton, 1988)

ودراسة " روجر " Roger التي هدفت إلى التعرف على طبيعة التفكير الإبداعي لدى عينة من الأفراد المراهقين المعاقين سمعياً ويعانون من التخلف العقلي (معامل الذكاء ٥١ - ٧٩) مقارنة بمجموعة من الأفراد العاديين ويعانون من التخلف العقلي ، ودلت النتائج على تفوق الأفراد المعاقين سمعياً في الطلاقة ، بينما تفوق الأفراد العاديين في الأصالة (Roger, 1990) .

ودراسة " مارشارك وويست " Marschark & West التي هدفت إلى التعرف على القدرات اللغوية الإبداعية غير اللفظية للأطفال المعاقين سمعياً مقارنة بالأطفال العاديين ، وتراوحت أعمارهم بين ١٢ - ١٥ سنة وطلب من كل طفل أن يحكى قصة تدور حول موضوع معين ، واستخدمت لغة الإشارات ، وتوصلت إلى تفوق الأطفال المعاقين سمعياً في القدرة على إنتاج التراكيب اللفظية المعقدة والأصيلة ، وأنه كلما كانت وسيلة الاتصال مناسبة كان الطفل المعاق سمعياً أقدر على التعبير الإبداعي الحر

(Marschark & West, 1995)

ودراسة " مورجھاني " Moorjhani وزملائه التي هدفت إلى مقارنة الذكاء والإبداع عند عينة من الأطفال الصم والأطفال العاديين ، وتوصلت إلى

عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال الصم عند الاستجابة للمثيرات البصرية على اختبار الإبداع المستخدم

(Moorjhani, et al., 1998)

أما عن الدراسات العربية التي اهتمت بعمل برامج لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال المعاقين لا يوجد منها - في حدود علم الباحث - إلا دراسات قليلة جداً منها : دراسة " رأفت رخا السيد " التي هدفت إلى تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي عن طريق تطبيق برنامجين أحدهما يقوم حول استراتيجية التفكير الصامت والطريقة الثنائية تقوم على استخدام الطين الصلصال ، وتوصلت إلى فاعلية البرامج المقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى هؤلاء الأطفال (رأفت رخا السيد ، ١٩٨٩) .

ودراسة " فوزى أحمد إبراهيم " التي هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، وتكونت العينة من (٤٠) طفل وطفلة من الأطفال المعاقين سمعياً ذوى أعمار ٨ - ١١ عاماً ، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً (فوزى أحمد إبراهيم ، ١٩٩٨) .

ودراسة " سميرة أبو زيد نجدى " عن أثر البيئة على التعبيرات الفنية عند مجموعة من التلاميذ المعوقين ، وتكونت العينة من بعض الأطفال المكفوفين وضعاف البصر ، وصم وضعاف السمع ، معاقين ذهنياً ومرضى المشافي وأطفال المؤسسات الإيوائية والمؤسسات الاجتماعية ممن تراوحت أعمارهم بين ٨ - ١٦ سنة . وقدمت الباحثة لهم موضوعات عن : عروسة المولد ، السوق ، انتصارات أكتوبر ، الرحلة ، الأسرة والعيد والمدرسة والشارع .

وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد المكفوفين وضعاف البصر أظهروا نماذج فريدة من الطين الأسوانلى ، والقص واللصق ، أما بالنسبة للصم فقد تأثروا بالبيئة المحيطة بهم فى إبداعاتهم الفنية متمثلة فى التفاصيل والطلاقة فى عروسة المولد والبائع والمشتري ، أما المعاقين ذهنياً فكانت تعبيراتهم مليئة بالقيم التعبيرية والتفاصيل المختلفة لكل موضوع ، أما بالنسبة لمرضى المشافى تميز إنتاجهم فى عروسة المولد بتفاصيل الوجه والتنوع فى معالجة المروحة بشكل إبداعى وكذلك فى فستان العروسة

(سميرة أبو زيد نجدى ، هدى فتحى حساتين ، ٢٠٠٠ ، ص ص ١٧ - ١٨)
نلاحظ مما سبق أن دراسة الإبداع وكيفية تنميته لدى بعض الأطفال المعاقين نال اهتمام الدول المتقدمة ، ولم يحظ باهتمام الباحثين العرب ، ومن هنا تعد دراسة طبيعة الإبداع وكيفية تنميته لدى بعض الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

الاتجاه الخامس

**دراسة مدى فاعلية المناخ المدرسي
في تنمية الإبداع لدى التلاميذ**

الاتجاه الخامس

دراسة مدى فاعلية المناخ المدرسي فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ .

يرى " ممدوح عبد المنعم الكنانى " أن السلوك الابتكارى (الإبداعى) لفرد لا يتم فى فراغ اجتماعى ومن ثم لا يمكن أن نفعل المناخ النفسى والاجتماعى الذى يحيط بالفرد فى مراحل عمره المختلفة ، والذى من شأنه أن ييسر ظهور ابتكاريته ويدفع إلى تنميتها ، أو يعمل على إعاقة ظهورها ، ويشير إلى أن دراسة المناخ الابتكارى من المجالات الأساسية التى يجب أن يهتم بها الباحثون وخاصة الدول النامية حتى يمكن أن تلحق بركب التقدم .
(ممدوح عبد المنعم الكنانى ، ١٩٩٠ ، ص ٤٩) .

ويرى " وولفولك " Woolfolk أن المعلمين يحتلون مكانة متميزة من حيث تشجيعهم للإبداع ، وذلك من خلال قبولهم أو رفضهم الأفكار التخيلية أو غير العادية ، بالإضافة إلى أنه يمكن تنمية الإبداع من خلال التفاعل اليومي مع التلاميذ ، فالمعلمون يمكن أن يستخدموا العصف الذهنى فى ذلك ، ويقصد بالعصف الذهنى إنتاج وتوليد أفكار بدون التوقف لتقويمها ، وذلك لأن تقويم هذه الأفكار يثبط الإبداعية

(Woolfolk, 1995, PP. 306 - 307)

ويرى " ستاركو " Starko أن الإبداع عنصر ضرورى وجوهري فى عملية التعلم ، لأن التعلم هو عملية إبداعية تتضمن قيام التلاميذ بالربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة فى إطار له معنى ، وأن معظم البيئات المدرسية لا تشجع على الإبداع بل هى ضد التعبير الإبداعى

(Starko, 1995)

ويرى " تورانس وسافتير " Torrance and Safter أن المعلمين غالباً ما يكونون غير مؤهلين لتنمية وتشجيع وتقييم الإبداع لدى التلاميذ ،

بالإضافة إلى أن معظم البحوث والنظريات تؤكد أن التلاميذ المبدعين غالباً ما يفقدوا قدراتهم الإبداعية (In: Cole & et al., 1999, P. 277) .

وتوصلت دراسة "مورجانت" Morganett إلى أن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والتلاميذ تشجع التلاميذ على أن يكونوا نشيطين داخل الفصل وهذا يؤدي إلى تنمية الإبداع لديهم (Morgantt, 1991) .

وتوصلت دراسة "كول" Cole وزملائه إلى أربع مجالات تتحد لتكون بيئة مدرسية مشجعة للإبداع هي : العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ ، التقييم ، البيئة المفتوحة وحرية الاختيار ، والأنشطة الفصلية

(Cole & et al., 1999)

ودراسة "أشرف أحمد عبد القادر" التي هدفت إلى إلقاء الضوء على الواقع الحقيقي للمناخ المدرسي الذي يؤكد على أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لتلاميذه وكذلك على أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل الفصل في المدرسة الثانوية والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ وتوصلت إلى عدة نتائج كان منها : وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح وتلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في القدرة على التفكير الابتكاري لصالح تلاميذ المناخ المدرسي المفتوح ، وأكدت الدراسة على أهمية دور المعلم في تنمية وتشجيع التفكير الابتكاري لدى التلاميذ وذلك من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين تلاميذه في حجرة الدراسة ، فهو أكثر الأشخاص مقدرة على خلق مناخ حجرة الدراسة (أشرف أحمد عبد القادر ، ١٩٩٢) .

ويرى "هتشنسون وبيادل" Hutchinson & Beadle أن أساليب اتصال المعلم ترتبط برضا وتحصيل الطلاب ويتمثل الاتصال داخل الفصل في التغذية الراجعة ، التوجيه ، الأسئلة ، الشرح ، وهناك أشكال أخرى مهمة من

الاتصال إلا أن التغذية الراجعة الفورية والتغذية الراجعة للواجبات المنزلية لها أكبر الأثر على الطلاب (In: Cole & et al., 1999, p. 229) .

ويرى " برينسون وكارتر " Berenson & Carter أن التقييم Assessment أحد عناصر البيئة التعليمية التي تمنع التلاميذ من المخاطرة ويقترح أن يشجع المعلمون التلاميذ على قراءة المجالات ، والمشكلات ذات الإجابات المفتوحة ، والمقابلات وأن يفهم التلاميذ أن التقييم يتم في ضوء إضافاتهم المتميزة أكثر من الذاكرة ذات المدى القصير (الحفظ) .

(Berenson & Carter, 1995, P. 182)

وتوصلت دراسة " شابيرو " Shapiro إلى أن الأنشطة الصفية Classroom Activities المناسبة تؤدي إلى خلق بيئة إيجابية داخل الفصل ، حيث يتم مشاركة التلاميذ للقيم، توضيح التوقعات ومناقشتها وإعطاء الفرصة للتلاميذ بأخذ دور قيادي ، ومن خلال ذلك يكون التلاميذ أكثر استعداداً للمخاطرة ومشاركة أفكارهم الإبداعية (Shapiro, 1993) .

وتوصلت دراسة " أنور رياض عبد الرحيم " إلى أن شراء البيئة المدرسية بالمشريات يؤدي إلى تحسن في الإنتاج الابتكاري لدى التلاميذ (أنور رياض عبد الرحيم ، ١٩٩١) .

وتوصلت دراسة " هاربر " Harber إلى أن السلوك القيادي للمعلم الذي يتميز بالانفتاح والمرونة والحيوية في التعامل مع التلاميذ ، يعد عاملاً أساسياً في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ (Harber, 1987) .

وتوصلت دراسة " تاكاشي " Takashi إلى أن إثابة السلوك الإبداعي بالجوائز - المادية والمعنوية - يعطي صاحبه ومدرسته سمعة طيبة واحترام من الآخرين ، كما أن الإثابة تحفز الطفل على بذل المزيد من الجهد لتحقيق إبداعات أفضل (In: Cole & et al., 1999, PP. 278 - 279) .

وعلى الرغم من اهتمام الدول المتقدمة بدراسة دور المناخ المدرسى فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ ، إلا أن الدراسات العربية التى تناولت دراسة هذا الموضوع كانت قليلة - فى حدود علم الباحث - ومعظمها كانت دراسات وصفية للواقع المدرسى أكثر من كونها دراسات تجريبية تتناول الواقع الفعلى للمناخ داخل المدرسة أو الفصل المدرسى .

ومن هنا تُعد دراسة مدى فاعلية المناخ المدرسى (العلاقة بين المعلم والتلميذ ، مهارات الاتصال لدى المعلم ، سلوك المعلم داخل الفصل ، التقييم ، الأنشطة الفصلية ، علاقة التلميذ بزملائه ، التعزيز وطرق التدريس) فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ من الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الإبداع .

مراجع

الدراسة الثالثة

المراجع

- ١- ابتسام محمد السحماوى (١٩٩٨) : " أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائى فى مصر " ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، العدد (٢) ، ص ص ١٨٩ - ٢٢٣ .
- ٢- إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩٧) : " الموهوبون ورعايتهم ، رؤية تربوية " ، رسالة الخليج العربى ، العدد (٦٥) ، ص ص ١٣٧ - ١٦٥ .
- ٣- إبراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٤) : " أثر تطعيم لغة اللوجو العربية فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (٣٤) ، ص ص ٢٢٧-٢٦٦ .
- ٤- أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٤) : " المكونات العاملة لأنشطة اختبار التفكير الابتكارى العربية (ص ص ١٣٩-١٤٠) " فى أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٩) : الابتكار وتطبيقاته ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٥- أحمد عزت راجح (بدون تاريخ) : أصول علم النفس ، الإسكندرية : المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر .
- ٦- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٢) : " دراسة المناخ المدرسى فى لمرحلة الـثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكارى لدى التلاميذ " ، بحوث المؤتمر الثانى عشر لرابطة التربية الحديثة ، بالاشتراك مع كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص ص ١٥٤ - ١٨٠ .

- ٧- الكسندر روشكا (١٩٨٩) : الإبداع العام والخاص ، ترجمة غسان أبو فخر ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة .
- ٨- أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩١) : " تأثير بيئة حجرة الدراسة على الابتكارية لدى عينة من الأطفال " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٤) ، المجلد (٤) ، ص ٢٣٥ - ٢٥٧ .
- ٩- إيمان السكرى (١٩٩٦) : " الكمبيوتر كأداة للارتقاء بالقدرات الابتكارية فى فن الجرافيك لدى طلبة الفرقة الإعدادى بكلية الفنون الجميلة " ، رسالة دكتوراه ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة المنيا .
- ١٠- أيمن حبيب سعيد ، نادية حسن إبراهيم (١٩٩٩) : " تصميم وإعداد مواد تعليمية مقترحة لطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية العامة فى مصر - دراسة تجريبية " ، القاهرة : إنجازات المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .
- ١١- إيمان محمد إمام (١٩٩٦) : " استخدام إمكانات الكمبيوتر كوسيلة تعليمية لتنمية الإبداع لفتى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان .
- ١٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) : قراءات فى تنمية الابتكار ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ١٣- حسن أحمد عيسى (١٩٩٤) : سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق ، طنطا : مكتبة الإسراء .

- ١٤- حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٩١) : الإبداع وتنميته : تحرير مراد وهبة فى الإبداع والتعلم والطم ، القاهرة : المركز القومى للبحوث .
- ١٥- رأفت رخا السيد (١٩٨٩) : " بعض برامج تنمية القدرة على التفكير الابتكارى لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسى ، دراسة تجزيبية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- ١٦- زين العايدى درويش (١٩٨٣) : تنمية الإبداع ، منهج وتطبيقه ، القاهرة : دار المعارف .
- ١٧- سامية عبد الرحمن حسنين (١٩٩٧) : " أثر استخدام برمجة الكمبيوتر لحل مشكلات رياضية على التحصيل والتفكير الابتكارى لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق .
- ١٨- سميرة أبو زيد نجدى ، هدى فتحى حساتين (٢٠٠٠) : " الإبداع لدى ذوى الحاجات الخاصة " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومى للموهبين ، القاهرة (٩ أبريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الخامس ، ص ص ١٥ - ١٩ .
- ١٩- سيد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكنائى (١٩٩٠) : الأسس النفسية للابتكار ، الكويت : مكتبة الفلاح .
- ٢٠- صفاء يوسف الأعسر (٢٠٠٠) : " الموهبة والتعليم ، رؤية مقترحة " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومى للموهوبين ، القاهرة (٩ أبريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الثانى ، ص ص ١١ - ١٦ .

- ٢١- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي النفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٢٢- عبد الرحمن سليمان الطيرى (١٩٩٦) : " الابتكار ومشكلاته القياسية - دراسة عملية " ، مجلة علم النفس ، السنة العاشرة ، ص ص ٦٠ - ٧٠ .
- ٢٣- عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧) : التفوق العقلى والابتكار ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٢٤- عبد العزيز راشد النجادى (١٩٩٨) : " نحو تدريس فاعل لمادة التربية الفنية باستخدام الحاسب الآلى " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد الأول ، المجلد (١١) ، ص ص ١٦٣ - ١٨١ .
- ٢٥- عبد الله المناعى (١٩٩٢) : " اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو استخدام الكمبيوتر فى التعلم " ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد الأول .
- ٢٦- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٥) : " المتفوقون عقلياً ومشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم " ، المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة " نحو تربية خاصة أفضل " ، القاهرة (أكتوبر) .

- ٢٧- عوض حسين التودرى (١٩٩٣) : " تقويم تجربة استخدام الكمبيوتر التعليمى بالمدارس الثانوية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٩) ، المجلد الأول ، ص ص ٢٠ - ٣٦ .
- ٢٨- عيد أبو المعاطى الدسوقي (٢٠٠٠) : " أنشطة إثرائية مقترحة للتلاميذ المتفوقين فى المرحلة الابتدائية رؤى مستقبلية" ، المؤتمر القومى للموهوبين ، القاهرة (٩ أبريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الأول ، ص ص ١١٣ - ١٣٧ .
- ٢٩- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات ، المنصورة : دار البقاء للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٣٠- فرج عبد القادر طه ؛ شاكرا قنديل ؛ حسين عبد القادر ؛ مصطفى كامل (١٩٩٣) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، القاهرة : دار سعد الصباح .
- ٣١- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٥) : إستراتيجية رعاية المتفوقين والموهوبين ، ندوة التفوق الدراسى ، سوريا : دمشق .
- ٣٢- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط ٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٣٣- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩٢) : علم النفس التربوى ، ط ١٠ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٤- فوزى أحمد إبراهيم (١٩٩٨) : " فعالية برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعاقين سمياً " رسالة ماجستير ، كلية التربية بقتا ، جامعة جنوب الوادى .

٣٥- ماجى وليم يوسف (١٩٩٩) : " مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية - دراسة تجريبية " ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٢٣) ، المجلد (٩) ، ص ص ٤٧ - ٧٩ .

٣٦- محمد حمزة خان (١٩٩١) : " صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى المصور النسخة (ب) على طلاب / طالبات المرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية " مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد الأول ، المجلد (٥) ، ص ص ١٦٩ - ١٩٢ .

٣٧- محمد ربيع حسنى (١٩٩٨) : " أثر استخدام برنامج إثرائى فى الرياضيات على تحصيل التلاميذ المتفوقين بالصف الثالث الإعدادى و تفكيرهم الإبداعي " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٢) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٢٨٨ - ٣١٧ .

- ٣٨- محمود إبراهيم بدر (١٩٩٧) : " تأثير تدريس وحدة مقترحة في رياضيات الرسم الفنى بطريقتين على التحصيل والابتكار لطلاب قسم الزخرفة بمرحلة التعليم الصناعى " ، المجلة المصرية للتقويم التربوى ، العدد (٥) ، دار نهر النيل للطباعة والنشر ، ص ص ١٩٩ - ٢٥٤ .
- ٣٩- مدحت محروس أبو الخير (١٩٨٩) : " أثر استخدام الكمبيوتر فى تعليم وتعلم الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٥) ، ص ص ٥٣ - ٨٠ .
- ٤٠- مصرى عبد الحميد حنورة (١٩٩٧) : الإبداع من منظور تكاملى ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ٤١- مالك زعلوك (٢٠٠٠) : " كيفية تنمية المواهب لدى الأطفال " ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومى للموهوبين ، القاهرة (٩ ابريل ٢٠٠٠) ، الدراسات والبحوث ، الجزء الثانى ، ص ص ٤٥ - ٥١ .
- ٤٢- مدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : دراسات وقراءات فى علم النفس التربوى ، الجزء الأول ، المنصورة : مكتبة ومطبعة النهضة .
- ٤٣- ناهد عبد الراضى نوبى (١٩٩٨) : " بناء مقياس لمهارات التفكير الإبداعى فى حل المشكلات العلمية واستخدامه لتقويم اكتساب طالبات شعبة الفيزياء بكلية التربية بسلطنة عمان لتلك المهارات " مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٤) المجلد الأول ، ص ص ٣ - ٥٩ .

- ٤٤- هدى أنور (١٩٩٩) : " دراسة تقويمية لأثر الكمبيوتر على التصميم الفنى والتفكير الابتكارى والاتجاه نحوه بين طلاب التربية الفنية بكليتى التربية والتربية النوعية " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٢) ، المجلد (١٣) ص ص ٢٦٠ - ٢٩٢ .
- ٤٥- هشام مصطفى كمال (١٩٩٤) : " بناء برنامج إثرائى فى الرياضيات للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادى وأثره على تحصيلهم لجوانب التعلم الإثرائية والمعتادة " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

- 46- Berenson, S. B. & Carter, G. S. (1995) : "Changing assessment practices in science and mathematics", School Science and Mathematics, Vol. 95, PP. 182 - 286 .
- 47- Black, J. B. (1988) : "Developing thinking skills with computers, " Teachers College Record, Vol. 89, No. 3, PP. 384 - 407.
- 48- Catchings, M. H. (1998) : "Stoking creative fires : young authors use soft ware for writing and illustrating, " Learning and Leading with Technology, Vol. 25, No. 6, PP.20 - 24.
- 49- Chand, I. & Runco, M. (1992) : "Problem finding skills as components in the creative process, " Personality and Individual Differences, Vol. 14, No. 2, PP. 155 - 162.

- 50- Clark, B. (1992) : Growing up Gifted : Developing the Potential of Children at Home and at School, (4 th ed.), New York , Merril Pub. Com.
- 51- Clements, D. H. (1991) : " Enhancement of creativity in computer environments," American Educational Research Journal, Vol. 28, No. 1, PP. 173 - 187.
- 52- Cole, D. G.; Sugioka, H. L. & Yamagata-Lynch, L. C. (1999) : " Supportive classroom environments for creativity in higher education," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 33, No. 4, PP. 227 - 293 .
- 53- Coney, J. & Serna, P. (1995) : "Creative thinking from an information processing perspective: a new approach to Mednick's theory of associative hierarchies, " The Journal Of Creative Behavior, Vol. 29, PP. 109 - 130.
- 54- Croypley, A. J. (1996) : "Recognizing creative potential: an evaluation usefulness of creativity tests, " High Ability Studies Vol. 7, No. 2, PP. 203 - 219.
- 55- Cruichshank, W. M. (1980) : Psychology of Exceptional Child and Youth, (4 th ed.) New York, Hal.
- 56- Davis, G. A.; Kogan, N. & Soliman, A. M. (1999) : "The Qatar creativity conference: Research and recommendations for school, family, and society, " The Journal Of Creative Behavior, Vol. 33, No. 3, PP. 151 - 163.

- 57- Dubois, J. (1998) : " Going solo : creative ideas for the one-computer classroom, " Education, Vol. 3, No. 3, PP. 43 - 44.
- 58- Feldman, D. (1990) : "Four frames for the study of creativity, " Creativity Research Journal, Vol. 3, No. 2, PP. 104 - 111.
- 59- Grossman, S. & Wiseman, E. (1993) : "Seven operating principles for enhanced creative problem Solving training," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 27, No. 1, PP. 1 - 17.
- 60- Hansen, N. E. (1996) : "Teaching graduate psychology seminars using electronic mail : creative distance education," Teaching Of Psychology, Vol. 23, No. 4, PP. 252 - 256.
- 61- Harber, S. T. (1987) : "The leadership behavior of teacher and the ability of creative thinking," Educational psychology, Vol. 22, No. 2, PP. 210 - 213.
- 62- Harkow, R. M. (1996) : "Increasing creative thinking skills in second and third grade gifted students using imagery, computers, and creative Problem solving," (Eric Document Reproduction Service No. E D 405982).
- 63- Heller, H. A. (1993) : International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, New York, Pergamon Press.
- 64- Heward, W. & Orlansky, M. (1984) : Exceptional Children - An introductory Survey of Special Education, (2 nd ed.), Columbus, Charles, E. Merrill Pub. Com.

- 65- Isaksen, S. G. (1987): Frontiers of Creativity Research : Beyond the Basics, Buffalo, New York, Bearly limited.
- 66- Isaksen, S. G. (1988) : "Developing human potentials applications of creative problem solving," Conference on Development of Human Potentialities, Cairo, Egypt, Ain Shams, November.
- 67- Isaksen, S. G.; Puccio, G. J. & Treffinger, D. J. (1993): An ecological approach to creativity research : profiling for creative problem solving,"The Journal Of Creative Behavior, Vol. 27, No. 3, PP. 149 - 169.
- 68- Jackson, J. B. & Crandell, L. (1997): "Future problems solving : Connecting the present to the future, " in : China-U. S. Conference on Education. Collected Papers. (Beijing, People's Republic of China, July 9 - 13), Eric Document Reproduction Service No.ED 425405.
- 69- Kerr, B. (1985): Smart Girls, Gifted Women, Ohio, Psychological Pub. Com.
- 70- Laughton, J. (1988):"Strategies for developing creative abilities of hearing impaired children," American Annals Of the Deaf, Vol. 133, No. 4, PP. 258 - 263.
- 71- Leopold, K. (1993): "The school as opportunity for the directed advancement of giftedness," Education, Vol. 48, No. 1, P. 34.
- 72- Lowenfield, V. (1987): "Therapeutic aspects of art education," American Journal Of Art Therapy, Vol. 25, PP. 111- 146.

- 73- Marschark, B. & West, A. (1995): "Non - verbal creative language abilities of hearing impaired children," Journal Of Speech & Hearing Research, Vol. 28, No. 1, PP. 73 - 78.
- 74- Mitchell, N. & Danielson, M. (1996): "Solving creative problems in groups : a comparison of techniques for use in advertising classrooms," Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication (79 th, Anaheim, CA, August 9 - 13), Eric Document Reproduction Service No. ED 399598.
- 75- Moorjhani, J. D.; Jacob, E. A. & Nathawat, S. S. (1998): "A comparative study of intelligence and creativity in hearing impaired and normal boys and girls," Indian Journal Of Clinical Psychology, Vol. 25, No. 2, PP. 200 - 205.
- 76- Morganett, L. (1991): "Good teacher - student relationships: a key element in classroom motivation and management," Education, Vol. 12, PP. 260 - 264.
- 77- Mumford, M. D. (1997): "Thinking creatively at work: organization influences on creative problem solving," The Journal Of Creative Behavior, Vol.31, No1, PP.7-17.
- 78- Nichols, L. M. (1996): Pencil and paper versus word processing: A comparative study of creative writing in the elementary school," Journal Of Research on computing in Education, Vol. 29. No. 2, PP 159 - 166.

- 79- Nichols, T. M. (1993): " Effects of problem - solving strategies on different ability Levels," Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (22 nd, new orleans, LA, November 10 - 12), Eric Document Reproduction Service No. ED 366632.
- 80- Pagano, A. (1990): Learning and Creativity, New York, Sage Press.
- 81- Petrosko, J. (1978): Measuring creativity in elementary school : the current state of art," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 12, No 2, PP. 109 - 119.
- 82- Plucker, J. R. (1999): "Reanalyses of student responses to creativity checklists: evidence of content generality," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 33, No. 2, PP. 126 - 136.
- 83- Roger, J. (1990): "Creative thinking in mentally retarded deaf adolescents," Psychological Reports, Vol. 66, No. 3, PP. 1203 - 1206.
- 84- Ruggiero, R. V. (1980): The Art of Thinking, (2 nd ed.), New York, Harpert & Row Pub.
- 85- Runco, M. A. (ed.) (1994): Problem Finding, Problem Solving, and Creativity, Norwood, New Jersey, Ablex Pub. Corporation.
- 86- Sdorow, L. M. (1998): Psychology, (4 th ed.), U.S.A., McGraw-Hill Com., Inc.
- 87- Shapiro, S. (1993): "Strategies that create a positive classroom climate," The Clearing House, Vol. 67, No. 2, PP 91 - 97 .

- 88- Silvern, S. B. (1988): "Creativity through play with Logo," Childhood Education, Vol. 64, No. 4, PP. 220 - 224.
- 89- Starko, A. J. (1995): Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight, New York, Longman.
- 90- Tesluk, P. E.; Farr, J. L. & Klein, S. R. (1997): "Influences of organizational culture and climate on individual creativity," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 31, No. 1, PP. 27 - 41.
- 91- Venable, B. (1994): " A philosophical analysis of creativity measurement," (Eric Document Reproduction Service No. ED 374140).
- 92- Wagner, C. (1996): "Creative behavior through basic inferences: evidence from person-computer interactions," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 30, No. 2, PP. 105 - 125.
- 93- Wallgren, M. (1998): "Reported practices of creative problem solving facilitators," The Journal Of Creative Behavior, Vol. 32, No. 2, PP. 134 - 149.
- 94- Weisberg, R. (1986): Creativity, New York, Freeman Press.
- 95- Woolfolk, A. E. (1995): Educational Psychology, (6th ed.), Boston, Allyn and Bacom.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس الذكاء الوجداني

أولاً : البيانات الشخصية :

- ١ - الاسم :
٢ - العمر :
٣ - الكلية :
٤ - التخصص :
٥ - النوع : ذكر / أنثى
- ثانياً : تعليمات المقياس :

يتكون المقياس من ٨٨ مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد ، أقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك ، وتعكس بدقة وصفك لنفسك ، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التي تناسبك بدقة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختار سوى إجابة واحدة لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

رقم العبارة	المفردات	تنطبق على تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
١	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
٢	لا توقفي العقبات عن تحقيق أهدافي					
٣	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
٤	أستطيع أن أكون لى صدقاء بسهولة					
٥	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
٦	لدى القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية ...					
٧	أبدر دائماً بمحادثة الآخرين					
٨	عندما أكون قلقاً من مشكلة ما فإني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني					
٩	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهداً ومهارة ...					
١٠	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان)					
١١	أقدر انفعالاتي وعواطفى تقديراً جيداً					
١٢	عادة أكون هادئ وإيجابي حتى في الظروف الصعبة					
١٣	أكون متفلاً بصفة عامة وأخطط لمستقبلي					
١٤	بصفتي زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين					
١٥	أجيد فن التعامل مع الآخرين					
١٦	أسعى دائماً لأكون من المتفوقين					
١٧	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون					
١٨	غالباً ما يتم اختياري لأكون قائداً للجماعة					
١٩	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي					

رقم العبارة	المفردات	تنطبق على تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٢٠	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديراً واقعياً					
٢١	دائماً أكمل أو أنهى أي عمل أشرع في أدائه					
٢٢	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
٢٣	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
٢٤	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي					
٢٥	أشعر بأنني كفاء في إدارة المناقشات الاجتماعية					
٢٦	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين					
٢٧	أستطيع التفكير جيداً وأركز في عملي في الظروف الضاغطة					
٢٨	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف					
٢٩	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي					
٣٠	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي					
٣١	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها					
٣٢	أناثر كثيراً بالحالة النفسية لمن يحيطون بي					
٣٣	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي					
٣٤	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح ، حزن ، ..)					
٣٥	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي					
٣٦	أظل هادئاً وإيجابياً تجاه أي شخص حتى أعرفه جيداً					

لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً	المفردات	رأى المرءة
					تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزاً كبيراً من تفكيري	٣٧
					أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني	٣٨
					يزداد تقديري لذاتي عندما أتقلب على عادة سيئة.	٣٩
					نشاط الجماعة شيئاً أستطيع فهمه والتناغم معه .	٤٠
					عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإني أراجع وأعيد تقييم الموقف	٤١
					أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين	٤٢
					أحاول دائماً حل المنازعات التي تنشأ بين أفراد الجماعة	٤٣
					أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولم يقدره الآخرون	٤٤
					أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف	٤٥
					لا أشعر بالملل تجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد	٤٦
					أستمع إلى مشكلات الآخرين وأسعى إلى حلها	٤٧
					لدى القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما	٤٨
					يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار	٤٩
					أثق في قدراتي ثقة كاملة	٥٠
					غالباً ما أكون متعاوناً مع أفراد الجماعة	٥١
					عندما أقوم بعمل صعب غالباً ما أنجزه	٥٢
					أستطيع اكتشاف المشاعر الدقيقة للآخرين	٥٣
					لا أقول أشياء وأندم عليها	٥٤

رقم العبارة	المفردات	تنطبق دس	تنطبق كثيراً	تنطبق أحياناً	تنطبق قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٥٥	عند الفشل فى أى عمل من الأعمال فإتنى ألق اللوم على نفسى					
٥٦	أستطيع أداء أى عمل لفترة طويلة دون شعور بالممل أو الإجهاد					
٥٧	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين					
٥٨	غالباً ما يأخذ أصدقائى بنصائى					
٥٩	أستطيع ربط مشاعرى بما أفكر فيه					
٦٠	أفضل دائماً العمل مع فريق عمل متميز					
٦١	ألتزم دائماً بوعودى وعهودى مع الآخرين					
٦٢	أحاول دائماً تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
٦٣	لدى الوعى بما أقوم به من أعمال يومية					
٦٤	عندما يكون مزاجى متكدراً فإتنى أذهب إلى (صديق ، نادى ، ..) كى أغير حالتى المزاجية ...					
٦٥	غالباً ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظرى					
٦٦	ينتابنى الشعور بالضيق تجاه الأعمال التى أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزته					
٦٧	لدى القدرة على تحديد أخطائى					
٦٨	أبذل قصارى جهدى فى المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
٦٩	إحساسى الشديد باتفعالات الآخرين الحزينة يجعنى مشفقاً عليهم					
٧٠	أحرص دائماً على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
٧١	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع فى أى عمل					
٧٢	أحاول دائماً الاتصال بأفراد الجماعة					

رقم العبارة	المفردات	تطبيق على تماماً	تطبيق على كثيراً	تطبيق على أحياناً	تطبيق على قليلاً	لا تطبيق على إطلاقاً
٧٣	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد					
٧٤	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان)					
٧٥	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس					
٧٦	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					
٧٧	بصفتي زملائي بأنني طموح جداً					
٧٨	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص					
٧٩	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					
٨٠	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطاً					
٨١	لا توقني العقبات عن تحقيق أهدافي					
٨٢	أشعر في كثير من الأحيان بنقطة الآخرين					
٨٣	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
٨٤	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه					
٨٥	أشعر بالارتياح تجاه الناس المتفائلين					
٨٦	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
٨٧	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقاً عليهم					
٨٨	أستطيع أن أكون لى أصدقاء بسهولة					

ملحق (٢)

قائمة الذكاء المتعدد

أولاً : البيانات الشخصية :

١ - الاسم : ٢- العمر :

٣ - الكلية : ٤ - التخصص:.....

٥ - النوع : ذكر / أنثى

ثانياً : تعليمات المقياس :

يتكون المقياس من ٨٠ مفردة توضح سلوكك الذى تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد ، أقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وتعكس بدقة وصفك لنفسك ، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التى تناسبك بدقة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تختار سوى إجابة واحدة لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى البحث العلمى .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

رقم العبارة	المفردات	تنطبق على تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
١	الكتب مهمة جداً بالنسبة لى					
٢	أستطيع إجراء بعض العمليات الحسابية فى عقلى بسهولة					
٣	غالبياً ما أرى صور بصرية واضحة عندما أغلق عيني					
٤	أمارس على الأقل نشاط بدنى أو رياضة واحدة بانتظام					
٥	أحب جميع أنواع الحيوانات					
٦	لدى صوت غنائى عذب					
٧	أنا نوع من الأشخاص يأتى إليه الناس يطلبون النصيحة والإرشاد سواء زملاء العمل أو الجيران					
٨	أفضى بانتظام أوقاتاً بمفردى أتأمل وأفكر فى القضايا المهمة المتعلقة بحياتى					
٩	أستطيع أن أردد الكلمات داخل رأسى قبل أن أقرأها أو أقولها أو أكتبها					
١٠	الرياضيات والعلوم كانت من المواد المفضلة لى بالمدرسة					
١١	لدى حساسية للتمييز بين الألوان					
١٢	أعانى من الجلوس لفترة طويلة من الوقت					
١٣	أفضل تنظيم الأشياء أو تعديلها عند عرضها					
١٤	أستطيع تحديد الخطأ عندما تكون النوتة الموسيقية بعيدة عن المقام الموسيقى					
١٥	أفضل الألعاب الجماعية مثل كرة الطائرة أكثر من الألعاب الرياضية الفردية مثل السباحة					
١٦	أهتم بالمؤتمرات أو السمينارات المتعلقة بالنمو الإنسانى كى أعرف الكثير عن نفسى					

رقم العبارة	المفردات	تطبق على تماماً	تطبق على كثيراً	تطبق على أحياناً	تطبق على قليلاً	لا تطبق على إطلاقاً
١٧	أستمع بالمناظر الطبيعية والكاننات الحية في الهواء الطلق					
١٨	اكتسب بالاستماع إلى الراديو أو التسجيلات أكثر مما أكتسبه من التلفزيون أو الأفلام					
١٩	أستمع بالألعاب والمشكلات الذهنية المعقدة التي تتطلب التفكير المنطقي					
٢٠	كثيراً ما استخدم الكاميرا لتسجيل ما أراه حولي ..					
٢١	أفضل العمل بيدي في الأنشطة المادية مثل الزخرفة والسنجارة والخياطة والتسيج وبناء النماذج					
٢٢	كثيراً ما أستمع إلى الموسيقى من الراديو أو شرائط الكاسيت وغيرها					
٢٣	عندما تكون لدى مشكلة فإنني على الأرجح أجا إلى شخص آخر ليساعدني في حلها أكثر من حلها بطريقتي الخاصة منفرداً					
٢٤	لدي القدرة على الاستجابة للهزائم والنكسات بمرونة					
٢٥	أستمع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجنس اللغوي أو الكلمات المفتاحية					
٢٦	أفضل القيام بتجارب جديدة (ماذا يحدث لو أن) مثلاً : ماذا يحدث لو أنني ضاعفت كمية المياه التي أعطيها لشجيرات الورد الخاصة بي في كل أسبوع					
٢٧	أستمع بتركيب أجزاء الصور المقطوعة والمتاهات والأغزير البصرية					
٢٨	غالباً ما أفضل الأفكار التي تأتي عندما أكون ماشياً لمدة طويلة بسرعة أو ببطء					

رقم العبارة	المفردات	تنطبق على تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٢٩	أستمع بالصيد وزراعة النباتات وإنشاء البساتين والطبخ					
٣٠	أعزف على آلة موسيقية					
٣١	لدى على الأقل ثلاثة أصدقاء مقربين					
٣٢	لدى هواية أو ولع خاص أفضل أن أحتفظ بها لنفسى					
٣٣	أستمع بتسلية نفسى أو مع الآخرين بقصائد هزلية أو التلاعب بالألفاظ					
٣٤	يسحث عقلى فى التماسق والتسلسل المنطقى فى الأشكال					
٣٥	أرى أحلاماً مشرقة فى أثناء نومى					
٣٦	أحسب تكوين مجموعات من النقود وطوابع البريد وأوراق النباتات والقواقع والمجوهرات والحشرات					
٣٧	غالباً ما أفضل قضاء وقت الفراغ خارج المنزل ..					
٣٨	تكون حياتى مملّة بدون سماعى الموسيقى					
٣٩	أفضل أنشطة التسلية الاجتماعية مثل : الشطرنج والطاوله وغيرها أكثر من الأنشطة الشخصية مثل ألعاب الكمبيوتر					
٤٠	لدى بعض الأهداف المهمة المرتبطة بحياتى أفكر فيها بانتظام					
٤١	يستوقفنى بعض الناس أحياناً ويطلبون منى شرح بعض معانى الكلمات التى استخدمها فى كتاباتى وأحاديثى					
٤٢	نظرياتى واستنتاجاتى فى عملى مرتبة ودقيقة ...					
٤٣	اهتم بالتطورات الحديثة فى العلوم					
٤٤	أستمع بصسفة عامة بأن أحدد طريقى فى مكان جديد أو غير مألوف بالنسبة لى					

رقم التمرية	المفردات	تنطبق على تماماً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على قليلاً	لا تنطبق على إطلاقاً
٤٥	كثيراً ما أستخدم إيماءات اليد أو أشكال أخرى من مهارات الجسم عندما أتحدث مع شخص ما					
٤٦	أحياناً ما أجد نفسي أردد أغنية أو أراجع مقطوعة موسيقية في ذهني عند قيامي بعمل ما					
٤٧	أستمتع بالتحدى في تعليم شخص أو مجموعة من الأشخاص ما أعرفه					
٤٨	لدي رؤية واقعية لبعض جوانب القوة والضعف في شخصيتي (تدعمها التغذية الراجعة من مصادر أخرى)					
٤٩	كسنت اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والتاريخ أسهل لي في المدرسة من دراسة العلوم والرياضيات					
٥٠	أعتقد أن كل شيء تقريباً له تفسير منطقي					
٥١	أستمع إلى أخبار الطقس لمواجهة الأحوال الجوية المتغيرة					
٥٢	أفضل الرسم والشخبة					
٥٣	أحتاج إلى ملامسة الأشياء كي أتعرف عليها بسهولة					
٥٤	أستطيع أن أوصل بسهولة أداء حركات توقعية وفق نغم ما لمقطوعة موسيقية باستخدام آلة موسيقية بسيطة					
٥٥	أعتبر نفسي قائداً (كما يناديني الآخرون بذلك) .					
٥٦	أفضل قضاء أجازة نهاية الأسبوع في مكان هادئ ومنفرد أفضل ما أفضيه في مكان جميل لكنه مزدحم بالناس					
٥٧	أستمع بتصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة (متجانسة)					

رقم العبارة	المفردات	تطبيق على تماماً	تطبيق على كثيراً	تطبيق على أحياناً	تطبيق على قليلاً	لا تطبيق على إطلاقاً
٥٨	أنتبه أثناء سفرى إلى العبارات المكتوبة على اللافتات أكثر من انتباهى إلى المناظر الخارجية ..					
٥٩	أفكر أحياناً فى مفاهيم واضحة ومجردة بدون استخدام الكلمات ..					
٦٠	كانت مادة الهندسة أسهل عندى من مادة الجبر ..					
٦١	أستمع بالألعاب البدنية المثيرة ..					
٦٢	أعرف السنغفات الموسيقية للعديد من الأغاني المختلفة أو المقطوعات الموسيقية ..					
٦٣	أشعر بالارتياح عندما أكون وسط حشد من الناس					
٦٤	أعتبر نفسى ذو عزيمة قوية أو ذو تفكير مستقل .					
٦٥	يتضمن حديثى إشارات مألوفة للأشياء التى قرأت أو سمعت عنها ..					
٦٦	أفضل أن أفهم كيف تعمل الأشياء ..					
٦٧	أفضل إيجاد التسابيح المنطقى فى الأشياء التى يقولها الناس أو التى يفعلونها فى المنزل أو العمل					
٦٨	أستطيع أن أتخيل جيداً كيف يبدو الشيء البارز نصفه إذا نظرت إليه من أعلى ..					
٦٩	أرغب فى وصف نفسى بأننى متوازن ..					
٧٠	لدى القدرة على إعادة قطعة موسيقية منسقة عند سماعى لها مرة أو مرتين بوضوح تام ..					
٧١	أفضل أن انهمك فى الأنشطة الاجتماعية المرتبطة بعملى أو بالمجتمع ..					
٧٢	لدى فكرة أسجل فيها الأحداث المتعلقة بحياتى الشخصية ..					
٧٣	كتبت شيئاً ما أنا فخور به استحققت بسببه تقدير الآخرين ..					

رقم العبارة	المفردات	تطبيق على تماماً	تطبيق على كثيراً	تطبيق على أحياناً	تطبيق على قليلاً	لا تطبيق على إطلاقاً
٧٤	أشعر بالارتياح عندما تقاس بعض الأشياء وتصنف وتحلل أو تقن ببعض الطرق					
٧٥	أفضل النظر إلى المادة المقررة المدعمة بصورة أو رسوم توضيحية					
٧٦	أفضل أن أتعلم أية مهارة جديدة عن طريق ممارستها بدلاً من القراءة عنها أو مشاهدتها					
٧٧	غالباً ما أئدبن (أقر على ترابيزة أو أغنى) أحياناً قصيرة عندما أعمل أو أذاكر أو أتعلم شيئاً جديداً					
٧٨	أفضل الفصول المدرسية التي بها معمل للعلوم عن غيرها من الفصول					
٧٩	أفضل أن أقضى وقت المساء في حفلة مسلية عن البقاء في المنزل بمفردي					
٨٠	أعمل في مهنة حرة ولكن عقدت النية في البدء في عمل خاص بي		:			

ملحق (٢)

قائمة أساليب التفكير

قائمة أساليب التفكير النسبة القصيرة

التعليمات :

تتضمن هذه القائمة مجموعة من العبارات التي تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الناس في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضاً في اتخاذ القرارات .

ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيداً ثم قرر إلى أي حد تتماشى هذه العبارات مع الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالمدرسة (الكلية) أو المنزل أو في العمل ، فإذا كانت العبارة :

- ١- لا تنطبق عليك إطلاقاً فضع علامة (√) في الخانة الأولى من الخانات السبع الموجودة أمام رقم العبارة في ورقة الإجابة .
- ٢- لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علام (√) في الخانة الثانية .
- ٣- لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة فضع علامة (√) في الخانة الثالثة .
- ٤- لا تستطيع أن تحدد ما إذا كانت تنطبق عليك أم لا فضع علامة (√) في الخانة الرابعة .
- ٥- تنطبق عليك بدرجة صغيرة فضع علامة (√) في الخانة الخامسة .
- ٦- تنطبق عليك بدرجة كبيرة فضع علامة (√) في الخانة السادسة .
- ٧- تنطبق عليك تماماً فضع علامة (√) في الخانة السابعة .

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة . من فضلك لا تكتب شيئاً في ورقة الأسئلة ، ولكن اكتب بياناتك في ورقة الإجابة . وقم بقراءة كل عبارة بعناية وبمعدل سرعتك العادية في القراءة ، ولا تقضى وقتاً طويلاً في التفكير في كل منها ، ثم حدد موقفك في ورقة الإجابة كما وضعنا مسبقاً .

العبارات :

- ١- أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة .
- ٢- عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة .
- ٣- عند البدء فى أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق .
- ٤- عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإنى أقوم بترتيبها حسب أهميتها .
- ٥- عندما تواجهنى مشكلة ما ، فإنى استخدم أفكارى واستراتيجياتى الخاصة فى حلها .
- ٦- عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإنى اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع .
- ٧- أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل فى الموضوعات التى تواجهنى .
- ٨- أفضل الوصول إلى حل للمشكلات التى تواجهنى وفق طرق محددة .
- ٩- أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين .
- ١٠- أحب أن أجرب أفكارى وأرغب مدى نجاحها .
- ١١- اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهنى .
- ١٢- استمتع بأداء الأشياء التى تتم فى ضوء تعليمات محددة .
- ١٣- التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء .
- ١٤- أفضل المشكلات التى تتيح لى استخدام طرقى الخاصة فى حلها .
- ١٥- عند محاولتى لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديرى الخاص للموقف .
- ١٦- يمكننى الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لى على نفس القدر من الأهمية .

- ١٧- فى حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإتى أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين .
- ١٨- عند أدائى لعمل ما ، فإتى أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامى بالتفاصيل .
- ١٩- عند البدء فى أداء مهمة ما ، فإتى أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة .
- ٢٠- أفضل المواقف التى أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات .
- ٢١- عندما أجد نفسى مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإتى أحاول أن أؤدى أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذى أستغرقه فى أدائها .
- ٢٢- عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإتى أفضل اتباع الطرق والأفكار التى استخدمت مسبقاً .
- ٢٣- أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة .
- ٢٤- أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التى أقوم بها .
- ٢٥- عند مواجهتى لبعض المشكلات فإنه يكون لدىّ إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها .
- ٢٦- أفضل المواقف التى تتيح لى اتباع مجموعة من القواعد المحددة .
- ٢٧- عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإتى ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التى تكون مقبولة من زملائى .
- ٢٨- أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التى لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لإنجازها .

- ٢٩- أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي .
- ٣٠- عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنتى أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لى ولزملائي .
- ٣١- أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان .
- ٣٢- عند أدائى لمهمة ما ، فإنتى أميل لأن أبدأ بأرائى الخاصة .
- ٣٣- عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح فى ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها .
- ٣٤- افضل الاشتراك فى الأنشطة التي تتيح لى التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .
- ٣٥- افضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية .
- ٣٦- عندما تواجهنى مشكلة ما ، فإنتى أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة) .
- ٣٧- افضل العمل بمفردى عند أدائى لمهمة أو مشكلة ما .
- ٣٨- اميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذى أقوم به .
- ٣٩- افضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .
- ٤٠- عند مناقشة أو كتابة أفكارى ، فإنتى أتناولها فى ضوء كل ما يتطرق إلى ذهنى .
- ٤١- عند البدء فى مشروع أو عمل ما ، فإنتى أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين .

- ٤٢ - أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر .
- ٤٣ - عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني اميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط .
- ٤٤ - أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل .
- ٤٥ - افضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وابحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها .
- ٤٦ - افضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي .
- ٤٧ - اجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية .
- ٤٨ - افضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً .
- ٤٩ - افضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارى الخاصة في آدائها .
- ٥٠ - لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي .
- ٥١ - افضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين .
- ٥٢ - لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملاي ورفاقي .
- ٥٣ - عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها .
- ٥٤ - افضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك .
- ٥٥ - افضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي .

- ٥٦- عند البدء فى مشروع أو عمل ما ، فإنى أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التى سأؤديها وترتيبها وفقاً لأهميتها .
- ٥٧- استمتع بالعمل الذى يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء .
- ٥٨- افضل أن أؤدى الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون فى الماضى .
- ٥٩- عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإنى أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقى بالجماعة .
- ٦٠- لا بدّ أن أنتهى من المشروع الذى أؤديه قبل أن أبدأ فى غيره .
- ٦١- عند الحديث عن أفكارى أو كتابتها ، فإنى افضل أن أوضّح المنظور والسياق الخاص بأفكارى أى الصورة الكلية لها .
- ٦٢- اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التى سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها .
- ٦٣- افضل المواقف التى تتيح لى استخدام أفكارى الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .
- ٦٤- افضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتى فى أداء المهمة .
- ٦٥- افضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقاً جديدة لحلها .

قائمة أساليب التفكير
ورقة تسجيل الإجابات

..... : الاسم : الكلية
..... : التخصص : التاريخ

العبارة	لا تطبق إطلاقاً	لا تطبق بدرجة كبيرة	لا تطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تطبق بدرجة صغيرة	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق تماماً
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							
٩							
١٠							
١١							
١٢							
١٣							
١٤							
١٥							
١٦							
١٧							
١٨							
١٩							
٢٠							
٢١							
٢٢							
٢٣							
٢٤							
٢٥							
٢٦							
٢٧							
٢٨							
٢٩							
٣٠							

المباراة	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق . بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
٣١			:				
٣٢							
٣٣							
٣٤							
٣٥							
٣٦							
٣٧							
٣٨							
٣٩		?					
٤٠							
٤١							
٤٢							
٤٣							
٤٤							
٤٥							
٤٦							
٤٧							
٤٨							
٤٩							
٥٠							
٥١							
٥٢							
٥٣							
٥٤							
٥٥							
٥٦							
٥٧							
٥٨							
٥٩							
٦٠							
٦١							
٦٢							
٦٣							
٦٤							
٦٥							

ملحق (٤)

استبانة أساليب التعلم

استبانة R-SPQ-2F

البيانات الشخصية :

الاسم : التخصص : الكلية :
تاريخ الميلاد : / / السنة الدراسية :

التعليمات

عزيزى الطالب :

أمامك استبانة تتكون من ٢٠ مفردة كل منها توضح طريقتك المفضلة فى التعلم ، اقرأ كل منها وأجب بوضع علامة (√) أسفل الإجابة التى ترى أنها تعبر تماماً عن طريقتك فى التعلم ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، لا تستغرق وقتاً فى الإجابة ، وسنحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى أغراض البحث العلمى .

ونشكر تعاونك معنا

الباحث

م	المفردات	لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً
١	تمنحني أوقات الاستذكار الشعور بالرضا الشخصي العميق					
٢	أجد أنني يجب أن أقوم بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى أصل إلى استنتاجاتي قبل رضائتي عنه					
٣	هتفي أن اجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد					
٤	أذاكر فقط ما أكلف به من أعمال في قاعة المحاضرات أو خلال المقرر الدراسي ككل					
٥	أشعر بافتتاح بأن أي موضوع سيكون شيئاً لي عند تطرقني إليه					
٦	أجد أن معظم الموضوعات الجديدة شيقة وغالياً ما أفضي وقتاً إضافياً في الحصول على معلومات كثيرة عنها					
٧	لا أجد المقرر شيئاً بالنسبة لي لذلك أقلل من جهدى المبذول تجاهه					
٨	أتعلم (أحفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها					
٩	أجد أن مذاكرة الموضوعات (المواد) الأكاديمية أحياناً قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة .					
١٠	أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماماً					
١١	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من فهمها					

م	المفردات	لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً
١٢	الستزم عموماً في مذاكرتي بما هو محدد لأنني اعتقد أنه ليس من الضروري أن أضيف شيئاً آخر					
١٣	اجتهد في دراساتي لأنني أجد الموضوعات شيقة					
١٤	أقضى كثيراً من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها					
١٥	أجد أنه ليس من المفيد أن أذاكر الموضوعات أو المقررات بتعمق فإتبعها تضعي الوقت فكل ما احتاجه هو الاطلاع السطحي عليها					
١٦	اعتقد ألا يتوقع المحاضرون من طلابهم أن يقضوا وقتاً كافياً في دراسة مادتهم التي لا يمتحن فيها هؤلاء الطلاب					
١٧	أذهب إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة كثيرة أربح في الإجابة عنها					
١٨	أبدي اهتماماً كثيراً في البحث عن القراءات المقترحة من قبل المحاضرين					
١٩	لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها					
٢٠	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها					

ملحق (٥)

قائمة العوامل الخمسة الكبرى
في الشخصية

قائمة NEO-FF

البيانات الشخصية :

الاسم :
التخصص :
الكلية :
السنة الدراسية :
تاريخ الميلاد : / /

التعليمات

عزيزى الطالب :

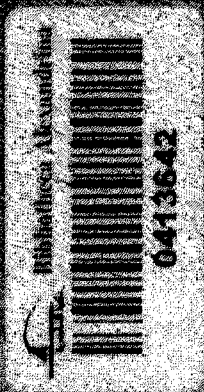
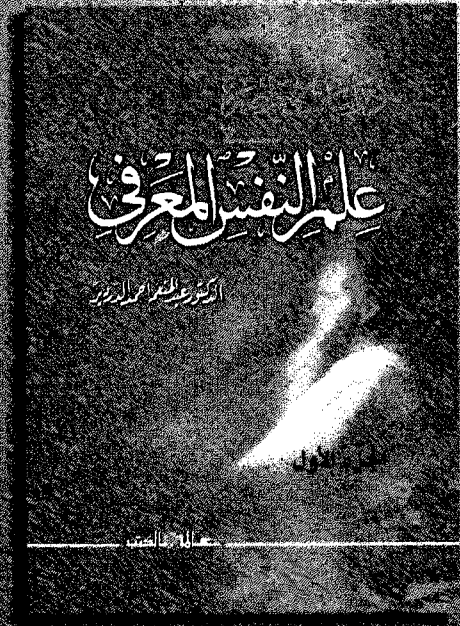
تتكون القائمة التى بين يديك من ٤١ مفردة كل منها تصف جانباً مهماً من شخصيتك ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (√) أسفل الإجابة التى تعبر عن رأيك بصراحة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً فى الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى أغراض البحث العلمى .

ونشكر تعاونك معنا

الباحث

م	المفردات	لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً
١	أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين بالحزب الوطني					
٢	لدى مزاج متقلب					
٣	لمت مهتماً بالأشياء					
٤	أؤمن بأهمية الفن					
٥	اندمج مع الجماعة					
٦	أنا ماهر في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
٧	أنا مستعد دائماً					
٨	أعمل خطط وألتزم بها					
٩	أكره نفسي					
١٠	أحترم الآخرين					
١١	أسيئ إلى الآخرين					
١٢	نادراً ما أشعر بأشياء غير سارة					
١٣	لا أحب جذب الانتباه إلى					
١٤	أنفذ خططي					
١٥	لمت مهتماً بالأفكار المجردة					
١٦	أكون أصدقاء بسهولة					
١٧	أميل إلى انتخاب المرشحين من الأحزاب المستقلة					
١٨	أعرف كيفية جذب الآخرين إلى					
١٩	أعتقد أن الآخرين لهم أهداف جيدة					
٢٠	أؤدي عملي كي أتجنب فقط عقاب الرؤساء					
٢١	أجد صعوبة في أن أركز التفكير في العمل					
٢٢	أصاب بالذعر بسهولة					

				٢٣	اتجنب المناقشات الفلسفية
				٢٤	اتقبل المناقشات الفلسفية
				٢٥	لا استمتع بالذهاب إلى المتاحف الفنية ...
				٢٦	أولى اهتماماً بمعرفة التفاصيل
				٢٧	أكون بعيداً عن الأنظار
				٢٨	أشعر بالراحة مع نفسي
				٢٩	أضيع وقتي
				٣٠	ألجأ إلى الآخرين
				٣١	أنجز العمل اليومي بطريقة صحيحة
				٣٢	لا أتحدث كثيراً
				٣٣	غالباً ما أكون مكتئباً
				٣٤	أتهرب من واجباتي
				٣٥	لا أحب الفن
				٣٦	غالباً ما أشعر بأشياء غير سارة
				٣٧	أشارك الآخرين في كل شيء
				٣٨	لدي إطباق جيد عن كل شخص
				٣٩	لا أفضل معرفة تفاصيل الأشياء
				٤٠	أشعر بالراحة مع الآخرين
				٤١	لدي القليل من القول



www.alamakotob.com

I.S.B.N
977-232-380-X