جـــامعة مـــولود مـــعمري – تيزي وزو–
كـلية العـلوم الإنـسانية والاجتماعية
قـــــسم العـــــلوم الاجتماعيـــة
فـــــــرع عـــلوم التـــربـيـــة

علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص توجيه وإرشاد.

من إعداد:
حياة خابط
فازية كروم

الأستاذ:
د. فريد بوطابة

السنة الجامعية: 2019 / 2020.

بسم الله الرحمن الرحيم

""وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًا وَصَرَّفْنَا فيه منْ الْوَعيدَ لعَلَهُمْ يَتَقنُونَ أَوْ يَحْدُثَ لَهُمْ ذكْرًا* فَتَعَالَى الله اَلْمَلكُ الَحَقْ وَلَا يَعْجَلْ بالُقرْآن منْ قَبْلْ أَنْ يَقْضي إلَيْه وَحْيَهُ وَقُلْ رَبي زدْني علْمًا""

سورة طه الأيتان 113-114.

جـــامعة مـــولود مـــعمري – تيزي وزو–
كـلية العـلوم الإنـسانية والاجتماعية
قـــــسم العـــــلوم الاجتماعيـــة
فـــــــرع عـــلوم التـــربـيـــة

علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص توجيه وإرشاد.

من إعداد:
حياة خابط
فازية كروم

الأستاذ:
د. فريد بوطابة

السنة الجامعية: 2019 / 2020.

إهداء

إلى أغلى الناس: إلى الوالدين العزيزين – حفظهما الله –

والذين كان لهما الفضل – بعد الله – في مسيرتي التعليمية، ودعواتهما الصادقة، متعهما الله بالصحة والعافية، وأطال في عمريهما على العمل الصالح.

إلى قرة عيني ونبض فؤادي

أخواتي الغاليات: صونية وليلية.

وإلى كل زميلائي وأصدقائي: فازية، ليلة، حياة، إسماعيل...

إلى كل من لهم في قلبي قدر كبير من الحب والاحترام والتقدير.

إلى كل من يقع نظره على هذا الجهد المتواضع، وعسى الله أن يجعله علما نافعا وعملا مقبولا.

حياة خابط

إهداء

بسم الله والشكر له عزوجل على الدرجة التي بها أنا اليوم، واالصلاة والسلام على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم.

أهدى عملي هذا، بكل تواضع إلى منبع الحنان والأمان ورمز التضحية والصمود، إلى التي تعبت وسهرت معي، فكان نجاحي هو حلمها إلى أمي الغالية حفظها الله.

إلى الذي منحني التشجيع ولم يبخل علي بجهده وماله طوال سنوات الدراسة إلى أبي الغالي حفظه الله.

إلى إخواتي وسندي في حياتي أوّلهم " جيلالي" وزوجته "حكيمة" وأبنائهما " أنيس" و "ماستن" و "أيلان"، وإلى أخي "موسى" وزوجته، وإلى أخي مراد، وإلى أختي الغالية "صافية" حفظهم الله.

وإلى الذي لا طالما وقف إلى جانبي وساندني في مشواري الدراسي، شريك حياتي زوجي "غني".

وإلى والدي زوجي "رزيقة " و"بلعيد" وإخوته "صونية "، و" إبراهيم" والدلوعة " صارة " حفظهم الله.

إلى التي تقاسمت معها حلاوة ومرارة هذا العمل صديقتي " حياة ".

وكل صديقاتي: ليلية، غنيمة، كريمة، ثنينة، زينة.

فازية كروم.

كلمة الشكر

وبتوفيق من الله سبحانه وتعالى، أنهينا هذا العمل المتواضع،ويطيب لنا في هذا المقام التقدم بالشكر والعرفان لكل من ساعدنا على إتمامه، وإننا نقدم بعظيم الشكر والتقدير ووافر الإمتنان للدكتور الفاضل "**بوطابة فريد**" على جهوده العظيمة في الإشراف على هذا البحث واهتمامه الكبير، حيث كان لتوجيهاته القيّمه وتواضعه، أبلغ الأثر على إتمام هذا العمل، فجزاه الله عنا خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

كما أننا لا ننسى شكر مدراء ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانويات لقبولهم بمساعدتنا، وجميع أفراد عينة الدراسة، لمّا أبدوه من إستجابة وتعاون لتطبيق هذه الدراسة .

وأشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضّلوا بقراءة هذه المذكرة ومناقشتها.

هؤلاء من ذكرتهم من أصحاب الفضل، أمّا من غفلنا عن ذكرهم من غير قصد فلهم منا كل الشكر والتقدير.

(إن أُريدُ الإْصلاَحَ مَاْ إسْتَطَعْتُ وَمَاْ تُوفيني إلاَ عَلَيْه تَوَكَلْتُ وَإلَيْه أَنيبُ)

(سورة هود، أية 88)

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

الإهداء.....أ

الشكر والتقدير.....ت

فهرس المحتويات.....ح

قائمة الجداول.....د

قائمة الأشكال.....ز

قائمة الملاحق.....س

مقدمة.....1

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.....07

2. فرضيات الدراسة.....11

3. أهداف الدراسة.....12

4. أهمية الدراسة.....12

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....13

6. متغيرات الدراسة.....13

7. الدراسات السابقة.....14

8. حدود الدراسة.....28

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد.....31

1. مفهوم الذكاء الوجداني.....31
2. النظرة التاريخية لظهور مفهوم الذكاء الوجداني.....35
3. نماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....37
4. أهمية الذكاء الوجداني.....52
5. مهارات الذكاء الوجداني.....55
6. أهداف البرامج التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاء الوجداني.....57
7. تطبيقات الذكاء الوجداني.....58
8. برامج تنمية الذكاء الوجداني.....61
9. السمات العامة للذكاء الوجداني.....64
10. قياس الذكاء الوجداني.....66

خلاصة.....69

الفصل الثالث: أساليب التفكير

تمهيد.....71

1. مفهوم أساليب التفكير.....71
2. علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى.....77
3. التطور التاريخي لفكرة أساليب تفكير.....80
4. تصنيف أساليب التفكير.....81
5. المبادئ الأساسية لأساليب التفكير.....83
6. مميزات أساليب التفكير 86
7. نموذج ستيرنبرغ.....87
8. سمات الأفراد حسب الأسلوب الذي يميلون لإستخدامه.....88
9. النظريات المفسرة لأساليب التفكير.....93
10. العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.....108
11. أهمية أساليب التفكير.....110

خلاصة.....111

الفصل الرابع: التعليم الثانوي

تمهيد.....113

1. مفهوم التعليم الثانوي.....113
2. التطور التاريخي التعليم الثانوي.....115
3. وظائف التعليم الثانوي.....125
4. هيكلة النظام التعليم وتنظيم مسارات التعليم في الجزائر.....126
5. مميزات التعليم الثانوي في الجزائر 128
6. الباكالوريا.....129
7. التعليم الثانوي في الجزائر واستراتيجية التنمية.....130
8. إصلاحات التعليم الثانوي.....133
9. مهام التعليم الثانوي.....137
10. الأهداف العامة للتعليم الثانوي.....137
11. أهمية التعليم الثانوي.....140
12. علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي.....144
13. المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر.....145

خلاصة 146

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....149

1. التذكير بفرضيات الدراسة.....149
2. منهج الدراسة.....150
3. إجراءات الدراسة الأساسية.....151
4. مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية.....161
5. أدوات جمع البيانات.....161
6. إجراءات تطبيق الدراسة.....178
7. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....179

8. أساليب المعالجة الإحصائية.....180
خلاصة.....180

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....182

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية.....182
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....191
- الاستنتاج العام.....205
- خاتمة.....207
- مقترحات الدراسة..... 209
- المراجع..... 212
- الملاحق.

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح الفروق بينالنماذج المختلطة (نماذج السمات) نماذج الأداء (القدرة) المفسرة للذكاء الوجداني.	38
02	يوضح نموذج مايروسالوفي في الذكاء الوجداني	41
03	يوضح نموذج المختلط ب Bar-on 1997	42
04	نموذج الذكاء الوجداني حسب فريدمان	48
05	خصائص الأفراد حسب الشكل	90
06	أساليب التفكير في نظرية هاريسون وبرامسون وما يناظرها من فلسفات أخرى	94
07	يمثل خصائص أفراد حسب أجزاء الدماغ في نظرية هيرمان للقيادة المخية	107
08	يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب المؤسسات التعليمية.	151
09	يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب المؤسسات التعليمية.	154
10	يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب الجنس.	156
11	يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب التخصصات الدراسية	157
12	يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب السن	159

13	عبارات المقياس الذكاء الوجداني قبل و بعد التعديل.	164
14	قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه عينة الدراسة الإستطلاعية (ن=60)	166
15	قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن= 60).	167
16	قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية المقاس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن= 60).	169
17	نتائج إختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.	171
18	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن=60).	172
19	يوضح توزيع عبارات مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية على خمسة أبعاد.	173
20	توزيع البنود قائمة أساليب التفكير ستنبرغ.	175
21	صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التفكير لستنبرغ	176
22	بين معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير لستنبرغ بطريقة التجزئة النصفية	177
23	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير لستنبرغ.	178
24	بين معاملات الإرتباط بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.	183

25	بين أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة.	184
26	يبين الفروق في الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	186
27	يبين الفروق في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	187
28	يبين الفروق بين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني.	188
29	يبين الفروق في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص (الأدبيين–العلميين)	190

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	هيكلة النظام التعليم الثانوي في الجزائر	127
02	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المؤسسات التعليمية	152
03	توزيع مجتمعالدراسة حسب المؤسسات التعليمية	155
04	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	156
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي	158
06	توزيع أفراد العينة حسب السن	159
07	توزيع أفراد العينة حسب السن	160

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان
01	مقياس الذكاء الوجداني
02	مقياس أساليب التفكير
03	نتائج الدراسة الأساسية

المقدمة:

أدى الشعور تحيز علم النفس إلى العامل المعرفي على حساب العوامل الأخرى إلى حدوث تغير في نظرة السيكولوجيين إلى الوجدان، ودوره في حياة الإنسان، وإلى ضرورة الاعتراف بمكانته في التأثير على السلوك، فالوجدان مكون أساسي للشخصية، ويشار إليه ضمن مفاهيم معينة، كالمشاعر والعواطف... إذاً هذا الأخير ليس منفصلاً عن التفكير، فكل من التفكير والوجدان عمليتان متداخلتان مكملتان لبعضهما البعض.

ولقد إتجه معظم الباحثين في المجال النفسي والتربوي إلى دراسة موضوع الذكاء الوجداني، خاصة في الدول الغربية، لمّا له من أهمية بالغة في حياة الفرد، في سبيل مواجهة التقدم السريع في مجال التكنولوجيا العلمية.

ويذكر السيكولوجي المصري فؤاد أبو حطب (1973) في نموذجه الذكاء الشخصي Personal intelligence أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي: الذكاء الموضوعي Objective intelligence، المرتبطة بالمجالات الأكاديمية والدراسية كالعلوم والرياضيات واللّغة وغيرها. والذكاء الاجتماعي مرتبط بالتفاعل مع الآخرين، والذكاء الشخصي مرتبط بمجالات ذات صلة بالوجدان (بشير معمرية، 2007، ص14).

فأول من تمّ التلميح إلى مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ما إقترحه Guilford جيلفور (1976)، في نموذجه "بنية العقل"، افترض وجود نوع جديد من الذكاء، كما أنّ Gardner جاردنر قسم الذكاء الشخصي إلى نوعين من الذكاء بين الأفراد، وهي الذكاء قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، والذكاء داخل الفرد هي قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية، ومن هنا يعتبر Gardner نقطة انطلاقة الذكاء الوجداني (بلال نجمة، 2014، ص19).

وفي عام (1994) بدأ العالم الأمريكي Daniel goleman دانيل جولمان كتابه عن التعليم الوجداني Emotional literacy أو معرفة القراءة والكتابة الوجدانية، ذلك بعد ما قرأ عن الانفعالات والمشاعر بصفة عامة، وزياراته المتكررة للمدارس، ليعرّف ما يقدم من برامج تؤدي للتعلم الوجداني، وقراءته أيضا لأعمال Mayer and salovey ماير سالوفي بصفة خاصة، تمّ تغيير عنوان كتابه عام 1995 ونشره بإسم "الذكاء الوجداني" Emotional intelligence ، وتضمن معلومات عن العواطف، والمشاعر، والمخ، بعدها تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني (بلال نجمة، 2014، ص19).

فالذكاء الوجداني يعد من أهم العمليات التي تفسر مدى تفوق الفرد أو تأخره، كون أن الذكاء الوجداني يفسر 80% من نجاح الفرد، في حين أن 20% فقط يفسرها معامل الذكاء وحده، ومن هنا تنبع الأهمية القصوى للذكاء الوجداني لدى الفرد في مختلف المجالات التي يتواجد فيها بصفة عامة، ولدى التلاميذ في إنجازاتهم الدراسية بصفة خاصة (خابط ليلية، 2017، ص41).

فإن الإهتمام المتزايد بالذكاء ودراسته أدى إلى الكشف الهام عن الذكاء الوجداني، الجاعل من الفرد ضابط لانفعالاته محولاً به انفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، مما يؤكد أن الفرد الأكثر ضبطا لانفعالاته هو الأكثر ذكاء وجدانيًا، كما أن المنضبط انفعاليا هو ماهر اجتماعياً وصاحب تواصل اجتماعي إيجابي.

فالتفكير يعتبر سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، بحثًا عن معنى في الموقف أو الخبرة (حسين شحاتة، زينب النجار، 2003، ص123)

التفكير من أكثر المواضيع التي اهتم به مجال علم النفس المعرفي والتربوي، بهدف فهم طريقة التفكير من أجل مساعدة الفرد في مواجهة وحلّ مشاكله (جاب الله خلف الله، بوفاتح محمد، 2019، ص278).

وللتفكير حسب ستيرنبرغ له ثلاثة عشر أسلوب يختلف بإختلاف شخصية الفرد، وقد عُرف على أنها "طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية–أساليب التفكير–القدرات)" (جاب الله خاف الله وآخرون،2019 ، ص279).

إن الإهتمام بمفهوم أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية، نظراً لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الأفراد، تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل الملائمة، لتقييم مما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتنمية واستغلال قدراتهم في العملية التربوية (جاب الله خلف الله، بوفاتح محمد، 2019، ص278).

رغم عدم جدوى المناهج الدراسية القديمة على استيعابها، وعدم إهتمامها بتطور النمو والتفكير وآلياته وعناصره، فذلك أدى إلى إعادة تفكير الباحثين في الميدان إلى بناء مناهج دراسية حديثة تهدف إلى دراسة كيفية تعليم التفكير، وطرق تنميته والتي تعد من أهم وظائف المدرس في الطرق التدريسية الحالية، ومن ثم فإن التركيز على أساليب التفكير بات أمرا يستحق البحث والتمحيص لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية التعليمية، ليستطيعوا مواجهة ما يعترضهم من صعوبات عملية، دراسية كانت أم حياتية.

ويأتي إهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين أفراد العينة وفق متغير الجنس والتخصص.

ولبلوغ هذا الهدف تمّ تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي، يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول وتسبقهما مقدمة، وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

❖ **الجانب النظري: ويشمل**

الفصل الأول: يتمثل في الإطار العام للدراسة، ويتضمن الخلفية النظرية، الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد المفاهيم، حدود الدراسة.

الفصل الثاني: يتمثل في الذكاء الوجداني، ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني، النظرة التاريخية لظهور الذكاء الوجداني، النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني، أهميته، مهاراته، أهداف البرامج التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاء الوجداني، تطبيقاته، برامج تنمية الذكاء الوجداني، السمات العامة الذكاء الوجداني.

الفصل الثالث: يتمثل في أساليب التفكير، ويتضمن مفهومه، علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، التطوّر التاريخي لفكرة أساليب التفكير، تصنيفاته، المبادئ الأساسية له، مميزاته، سمات الأفراد حسب الأسلوب الذي يميلون لإستخدامه، النظريات المفسرة له، العوامل المؤثرة في نموه، أهمية أساليب التفكير.

الفصل الرابع: يتمثل في التعليم الثانوي، ويتضمن مفهومه، جذوره التاريخية، وظائفه، هيكلته، مميزاته، الباكالوريا، التعليم الثانوي في الجزائر وإستراتيجية التنمية وإصلاحاته، مهامه، أهدافه، أهميته، علاقته بالتعليم العالي، وأخيراً المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر.

الجانب التطبيقي: ويشمل فصلين إثنين هما:

الفصل الخامس: يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها التطبيقي، ويتضمن التذكير بالفرضيات، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، المنهج المعتمد، إجراءات الدراسة الأساسية، أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: يتمثل في عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وذلك في شقين هما:

- **الشق الأول:** ويتضمن عرض البيانات وتحليلها.
- **الشق الثاني:** مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات، وأخيرا تقديم مجموعة من المقترحات وخلاصة عامة ختاما للدراسة هذه.

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

6- متغيرات الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- حدود الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

حظي مفهوم الذكاء الوجداني Emotional intelligence في العقدين الأخيرين من القرن الماضي، باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي، حتى بات من الأكثر الموضوعات دراسة وبحثا، نظرا لأهميته ودوره الفعّال في حياة الفرد، وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدراته على التكيف في المواقف الحياتية، التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه.

يعّد الذكاء الوجداني أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية، مقارنة بالذكاء المعرفي، وأن الأذكياء وجدانيا، متوافقون مثابرون متمتعون بصحة عقلية ووجدانية مرتفعة (هشام إبراهيم عبد الله وآخرون، 2009، ص02)

كما أُستخدم الذكاء الوجداني لوصف الخواص الوجدانية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح، ويمكن أن تشمل التقمص العاطفي، ضبط النزعات أو المزاج لتحقيق محبة الآخرين، والمثابرة أو الإصرار والتعاطف أو الشفقة والتعبير عن المشاعر أو الأحاسيس، وفهمها والاستقلالية والقابلية للتكيف وحل المشكلات بين الأشخاص والمودة والاحترام.

الذكاء الوجداني هي قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته وعواطفه الخاصة، ومشاعر وانفعالات وعواطف الآخرين، والتمييز بينها، واستخدامها في توجيه تفكيره وأفعاله وسلوكه (رابح قدوري وآخرون، 2016، ص 98)

كما يعرفه Mayer and Salovey بأنه قدرة الفرد على إدراك الانفعالات بدقة، والمعرفة الوجدانية والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات، التي تساعد على النمو العقلي والوجداني (رابح قدوري وآخرون، 2016، ص98)

فالانفعالات حالات وجدانية معقدة ودائمة، مكوناتها حالات وجدانية تجعلها من حيث التصنيف الظواهر النفسية مخالفة لخصائص الظواهر النفسية الإدراكية، كالتخيل والإدراك الحسي، والانفعالات حالات داخلية تصنف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات وردود أفعال فيزيولوجية وسلوك تعبيري معين، حيث يرى ديكارت أن العقل هو المعين الذي تتدفق منه المعرفة، فالعقل يميز أصلاً الإنسان عن الحيوان، وطريقة استعمال هذا العقل أو طريقة التفكير هو المعيار الذي يفصل بين إنسان وآخر، بين أمة وأخرى، ولقد إهتم الكثير من علماء النفس بدراسة الظروف البيئية والثقافية والعوامل المعرفية، ودورها في تشكيل السلوك الإنساني (غسان زحيلي، 2011، ص 235).

ومن مداخل المهمة لتنمية الذكاء الوجداني لدى الفرد هو أساليب التفكير، بمكوناته الفرعية التي حددها ستيرنبرغ 2004 وتتمثل في: الأسلوب التشريعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب الملكي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المحلي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب المتحرر.

حصلت دراسة أساليب التفكير على اهتمام كبير في المؤسسات التربوية، وغيرها من المؤسسات المجتمعية، التي أصبحت تعلق أهمية قصوى على تطوير قدرات أفراد المجتمع، في مختلف مواقعهمفي مجال التفكير، وفي عصر يتميز بالثروة العلمية والتكنولوجيا الحديثة، وهذا يتطلب أساليب متعددة من التفكير ومواجهتها ومحاولة تجاوزها (غادة طه عبد الحفيظ وآخرون، 2017، ص 29).

يمثل التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني، لأنه عملية غير ملموسة وغير مرئية، وهو نشاط عقلي يكتسب الإنسان من خلاله المعارف ويحل المشكلات، وهو أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنساني، وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان، فضله بها على سائر مخلوقاته، وهو عبارة عن سلسلة

من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس(غادة طه عبد الحفيظ وآخرون، 2017، ص 29).

إن امتلاك الإنسان لقدرات معرفية راقية في مقدمتها التفكير، دفع الكثير من الباحثين إلى الاهتمام الواسع به، حيث يعد أرقى النشاطات العقلية، فهو غاية مرغوبة ومطلوبة، لا يمكن للإنسان السوي الاستغناء عنها، خاصة عندما تواجهه مشكلة لا يستطيع حلها بالأساليب السلوكية المتعددة (غادة طه عبد الحفيظ وآخرون، 2017، ص 29)

وقد أشار ستيرنبرغ 1995 في نظريته إلى تعريف التفكير بصفته تعبيرا عن طريقة تفكير الفكر المفضلة، ورأى أن للبيئة أثر كبيراً في الأفراد، فهي تملي عليهم أنماطا سلوكية معينة، ولذا يرى أن بعض الثقافات تؤدي إلى أساليب تفكير معينة دون غيرها، وقد استخدم كلمة الحكومة ليعبر عن استعارة أطلقها على نظريته" عقلية الحكم الذاتي"، مبنيا الطرائق الأساسية لتنظيم المجتمع، فالأفراد لديهمطرق عديدة لإدارة أنشطتهم أو تنظيمها، وهم يقومون بذلك من خلال الأساليب التي يشعرون بأنها مريحة لهم، يضاف إلى ذلك أن أنماط التفكير الأفراد تختلف تبعا للحاجات والمطالب في حالة معينة، وهذا يوحي بإمكانية تعديلها إلى جانب المعتقدات المرتبطة بذواتهم وصورتهم عن أنفسهم،التي تعمل بوصفها أساسا معرفيا نفسيا في تحفيزها وتحريضهم على استخدام التفكير بأفضل صورة (ضحى عبود، 2016، ص358).

وما بيّن أهمية أساليب التفكير هو الاهتمام البالغ الموجه إليه في الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، فالنظرة الحديثة للأساليب ليست عمليات منفصلة عن عمليات التفكير، بل هي متكاملة ومتداخلة في بعضها البعض.

لذا فكل من الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، يمكن اعتبارهما كمحركات أساسية للتلميذ بوجه عام، وبوجه خاص تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهناك عدة دراسات أكدت وجود علاقة بينهما، ويمكن ذكر

البعض منها فيما يلي: دراسة (Grigorenko and sternberg, 1997) ، دراسة (Angela Murphy and Chris Janeke ,2008)، دراسة (منى سعيد يحي عوض، 2009)، دراسة (PalvizAlavinia , 2012)، دراسة (Mehdi Zirak, 2015)، دراسة (Kabus G Maree and Tessie H Herbst).

وباعتبار مرحلة التعليم الثانوي، من أهم المراحل في المنظومة التربوية، فهي تعمل على تحقيق ما هو مرجو منها، أي تكوين تلاميذ يمكنهم متابعة الدراسات العليا، وتكوين إطارات متوسطة، لتلبية حاجة سوق الشغل في هذا المجال.

إلى جانب مراعاة التغيرات التي تطرأ على الفرد، كون هذه المرحلة المراهقة من أدق وأهم المراحل التي يمر بها الإنسان خلال مراحل نموه، فالتغيرات التي تحدث للمراهق لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصيته فقط، وإنما تشمل جميع الجوانب، بالإضافة إلى ذلك أنّ هذه المرحلة بما يصاحبها من تغيرات جسمية، وانفعالية، واجتماعية، وغيرها، تكون لها مطالب وحاجات يسعى المراهق إلى تحقيقها وإشباعها.

وانطلاقا مما سبق ذكره، يمكن طرح التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني؟
- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناثمن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير؟

- هل توجد فروق بين متوسط درجاتالعلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني؟

- هل توجد فروق بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير؟

2. فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني، ودرجات أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتالعلميين، ومتوسط درجاتالأدبييننمن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتالعلميين، ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة:

- العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف عن أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.
- التعرف على الفروق بينالعلميين والأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.
- التعرف على الفروق بين العلميين والأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

4. أهمية الدراسة:

- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى تناول متغيرات جوهرية وهي الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، والتي تعد من أهم المواضيع في علم النفس المعرفي وتطبيقاتها في علم النفس التربوي، والتي من شأنها الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.
- قد تساعد الدراسة الحالية في توفير بيئة مدرسية مناسبة لتحقيق الأهداف الدراسية، من خلال الأخذ بعين الاعتبار كل متغيرات الدراسة، والتدخل للحد من الإهدار التربوي لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الثانوية.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات التي اهتمت بمرحلة التعليم الثانوي، حيث أن خريجي هذه المرحلة تعقد عليهم الآمال والطموحات في مرحلة التعليم العالي أو توجهاتهم للحياة المهنية.

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الذكاء الوجداني:

قدرة الفرد على التعرف على مشاعره، ومشاعر الآخرين، وإدارة الانفعالات والعلاقات الإنسانية بشكل إيجابي فعّال (نزيم صرداوي وآخرون، 2017، ص46)

كما هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الذكاء الوجداني المتعمد عليه في الدراسة.

أساليب التفكير:

يشير ستيرنبرج (2002) Sternberg إلى أن أساليب التفكير عبارة عن الطريقة المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص57).

كما هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس أساليب التفكير المتعمد عليه في الدراسة.

تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

هم تلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الثانوية، وهي آخر مرحلةتعليمية من التعليم الأساسي، ونقصد هنا تلاميذ بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

6. متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** الذكاء الوجداني.
- **المتغير التابع:** أساليب التفكير.

7. الدراسات السابقة:

إن الاهتمام الكبير الذي حظي به موضوع الذكاء الوجداني، وموضوع أساليب التفكير، أدى إلى تباين الدراسات بين الباحثين. فيتضح من خلال ما تم التطرق إليه لمجمل الدراسات أنها مختلفة حيث توصلت دراسة كل من:

1:7- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير:

الدراسات العربية:

- دراسة (منى سعيد يحي عوض) 2009 الذكاء الوجداني بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، وقامت الباحثة باستخدام قائمة أساليب التفكير هارسونوبرامسون تقنين (مجدي حبيب)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد عبد المنعم الدردير، اعتمدت على عينة (355) من طلبة كلية التربية، جامعة الأزهر، استعملتاختبارT، وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التقدير أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير، تبعا لمتغير الجنس، ولا توجد فروق بين التقدير وأساليب التفكير في الذكاء الوجداني(منى سعيد يحي عوض، 2009).

-دراسات نورا محمد حسن عبد الحليم (2018) توصلت لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير والتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (نورا محمد حسن عبد الحليم، 2018، ص02).

-الدراسات الأجنبية:

-دراسة1981 (Roberge &Flexer) على أن الارتباطات الملاحظة بين إنجاز الأنشطة المجردة، كالحساب وحّل المشكلات المنطقية من جهة، وأساليب التفكير من جهة أخرى هي ناجمة في جزئها الكبير عن تأثير الذكاء العام(محمد أمزيان، بدون سنة، ص19).

- دراسة غريغورينكووسترنبرج 1997(grigorenko&sternberg)، التي هدفت إلى تحديد علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات العقلية، والأداء المدرسي لدى عينة من التلاميذ المتفوقين بالمدارس الثانوية، أبرزت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا ببعض الأساليب (الأسلوب التشريعي، والأسلوب القضائي من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى). كما دلت الدراسة على وجود علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائيا بين بعض الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي، وخلصت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بأداءات التلاميذ في تحصيلهم الدراسي من خلال تعرف أساليب تعلمهم وتفكيرهم (محمد أمزيان، بدون سنة، ص19).

-دراسة 2006 (keshavarziArshadiand al) قام بدراسة حول تأثير أساليب التفكير والجنس على الذكاء الوجداني لطلاب فرع آزاد الإسلامي بجامعة طهران المركزية، أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني وأنماط تفكير الطالب وفقا له كان هناك، إخلاف بين الأولاد والبنات في أساليب تفكيرهم، ولكن لم يكن فرق كبير بين ذلك الحين في الذكاء الوجداني.

(RezaNorouziKouhdasht et al, 2013, p113)

-دراسة (Angela Murphy &chrisjaneke) 2008، حول علاقة أساليب التفكير بالذكاء الوجداني، قاما بتطبيق المقاييس على عينة 309، حيث توصلت إلى وجود علاقة، وأنّ تعد أساليب التفكير من العوامل المهمة للتنبؤ بالذكاء الوجداني، وأنّ المشاركين الذين لديهم ذكاء وجداني كبير يفضلون أساليب التفكير أكثر تعقيدا وإبداعا (Angela Murphy and al, 2008, p357).

-دراسة 2010(Ghaffari&gholipour) نظرت في تأثير محتوى النقررات المتعلقة بمجال الإدارة على أساليب التفكير والذكاء الوجداني للطلاب في كلية الإدارة في جامعة طهران.وخلصوا إلى وجود علاقة إيجابية بين محتوى الدورات وأسلوب تعلم الطلاب وتم تأكيد الفرضية حول وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير(RezaNorouziKouhdasht et al, 2013, p113).

-دراسة (PalvizAlavinia) 2012، حول العلاقة القابلة للتطبيق بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير للمتعلمين الإيرانيين الجدد، وبلغت العينة على 132 متعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير (ParvizAlavinia, 2012, p 1291).

-دراسة 2013 (RezaRorouzikouhdasht and al) حول علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التفكير لدى الذكور والإناث في طهران إيران، شمل السكان المستهدفون جميع طلاب المدارس الثانوية في هذا المجال 200 منهم، تم إختيارهم لغرض هذه الدراسة وكانت طريقة هذه الدراسة وصفية ومترابطة، وتوصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، وتوجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، كما توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

(RezaNorouziKouhdasht et al, 2013, p 110)

-دراسة (G Nancy Elizabeth & Susan Chirayath) 2013، حول تأثير الذكاء الوجداني على أساليب التفكير، دراسة استكشافية على طلاب الإدارة في جامعة كارونيا، حيث توصلوا في دراستهم إلي وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لكن ليست قوية.

(Susan Chirayath, 2013, p 14)

– بيّنت دراسة 2015 (Mehdi Zirak) العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الإبداعي مع التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية من الصف الخامس، تم تطبيقها على عينة 156 توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الإبداعي، ولاتوجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والتفكير الإبداعي(Mehdi Zirak, 2015,p 598).

–دراسة (kabus G Maree&Tessie H Herbst)(بدون سنة) أساليب التفكير المفضلة والذكاء الوجداني حيث تم البحث عن العلاقة بينهم في معهد التعليم العالي، وتكونت العينة من 138 مدير، وتوصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني ، ووافق الباحثون على أن جوانب هيمنة الدماغ والذكاء الوجداني (Kabus G Maree, p 32).

2:7– الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني:

إن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، تعد من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة، ومازال الموضوع لم يحسم بعد.

ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى من الدراسات توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسات الفئة الثانية توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وهي:

-دراسة مايروكاروزووسالوفي (Mayer, caruso and salovey, 1999)التي هدفت إلى معرفة قدرة الطلاب على التعرف على مستوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، ومتغير الجنس لدى عينة مكوّنة من 139 طالبا وطالبة جامعيين، وبينت النتائج أن الطالبات تفوّقن على الطلبة الذكور في الذكاء الانفعالي عموماً (عبد المنعم الدردير، 2004، ص46).

-دراسة فوقية راضي (2001) التي استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري، لدى عينة مكوّنة من 289 طالبا وطالبة جامعيين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) لصالح الإناث (سهاد المللي، 2010، ص163).

-دراسة حبشي أبو المكارم (2004) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على جميع أبعاد الذكاء الوجداني لصالح مجموعة الذكور، عدا بعدي التعاطف والمسؤولية الاجتماعية التي كانت لصالح الإناث (زبيدة الحطاح، 2011، ص27).

-دراسة مايروباركيتورنر (Mayer, Barkett and Warner) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث (صادق عبده حسن، 2011، ص30).

-دراسة سبعة (2005) التي توصلت إلى أن الذكور يتفوقون على الإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وفي مجالات الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، وحفز الذات، التعامل مع الآخرين (صادق عبده حسن، 2011، ص24)

-دراسة المصري (2007) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء الوجداني بين المتفوّقين دراسيا والعاديين من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها تفوق الإناث على الذكور في بعد التعاطف وفي المقياس ككل (سالم علي سلم الغرايبة، 2011، ص576).

-دراسة المصدر (2006) التي أجريت على طلبة وطالبات جامعيين في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور في أبعاد المقياس والدرجة الكلية (صادق عبده حسن، 2011، ص25).

-دراسة ظاهر (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أبعاده (تقييم الذات والدافعية) والدرجة الكلية، وكانت لصالح الإناث (الأسطل مصطفى رشاد مصطفى، 2010، ص 93).

-دراسة الرفوع (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الذكاء العاطفي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث (صبحية حنان بنت خلفان بن زايد، 2013، ص51).

الفئة الثانية: تشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين وهي:

-دراسة عجوة (2002) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين طلاب التعليم الثانوي من الجنسين بدولة الأردن، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود البنين والبنات في الذكاء الوجداني (الكيكي محسن محمود أحمد، 2010، ص09).

-دراسة براون وآخرون (Brown and al, 2003)التي أشارت إلى عدم وجود أيّ تأثير دال لمتغير الجنس في الذكاء الوجداني (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

-دراسة موسى (2005) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني (مغربي عمر بن عبد الله مصطفى، 2008، ص 72).

-دراسة إلهام وأمينة (2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات الذكاء الوجداني (الأسطل مصطفى رشاد مصطفى، 2010، ص96).

-دراسة بشير معمرية (2007) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية، ما عدا بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي الذي كان لصالح الإناث (بشير معمرية، 2007، ص08).

-دراسة الكيكي (2010)التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير الجنس (الكيكي محسن محمود أحمد، 2010، ص01).

-دراسة الزحيلي (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين على أبعاد الإتقان والتفاؤل والتعامل مع الذات، التعامل الفعال مع الآخرين في مقياس الذكاء الوجداني (غسان الزحيلي، 2011، ص233).

-دراسة شويه بوجمعة و بوخالفة حمزة (2015) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (شويه بوجمعة وآخرون، 2015، ص77).

- دراسة خابط وصرداوي (2017) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (صرداوي نزيم وآخرون، 2017، ص 40).

- دراسة خابط (2018)توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (خابط ليلية، 2018، ص 01).

3:7- الدراسات التي تناولت الفروق بين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني:

الفئة الأولى:وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني:

-دراسة بلقاسم وهامل (2015) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بأبعاده وفق لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) لصالح العلميين (بلقاسم محمد وآخرون، 2015، ص643).

-دراسة بن خليفة فاطيمة (بدون سنة) توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وفق لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) لصالح الأدبيين (بن خليفة فاطيمة، بدون سنة، ص180)

الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني:

-دراسة Scotte (2004) هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين درجات التلاميذ في الذكاء الوجداني باختلاف التخصص (أدبي/ علمي) (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2016، ص169).

-دراسة معتوق خولة وصالح يمينة (2016) حيث توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةبين أفراد عينة الدراسة وفقا للتخصص (علمي/ أدبي) (معتوق خولة وآخرون، 2016، ص104).

-دراسة مجذوب أحمد محمد أحمد قمر (2016) توصلت لعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2016، ص161).

4:7-الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير السائدة:

- الدراسة العربية:

-دراسة السبعي (2001) التي توصلت إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هي أسلوب التفكير التحليلي، ثم يليه أسلوب التفكير المثالي (الطراونة صبري وآخرون، 2014، ص214).

-دراسة دهلوي (2005) التي توصلت إلى أن أساليب التفكير لدى الطالبات هي الأسلوب: التشريعي ثم الهرمي (العنزي فرحان بن سالم بن ربيع، 2008، ص61).

-دراسة الوقاد (2008) توصلت إلى أن الأسلوب العالمي في التفكير هو الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص05).

-دراسة خضير وإيمان محمد (2011) توصلت إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي)، أمّا الأدنى شيوعا لدى أفراد العينة أسلوب التفكير (العالمي، المحافظ، الداخلي) (النعيمي هادي صالح رمضان، 2012، ص09).

-دراسة النعيمي (2012) توصلت إلى أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى عينة الدراسات هي أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الحكمي، التشريعي)(النعيمي هادي صالح رمضان، 2012، ص07).

-دراسة العنزي (2016) التي توصلت إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة هي أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المحافظ، الأقلي على التوالي)(العنزي عبد الله عبد الهادي، 2016، ص68).

-الدراسات الأجنبية:

-دراسة جريجورينكووستيرنبرغ (Grigorenko&Strenberg 1995) توصلت إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة هي: (العالمي، المحلي، المحافظ) (العنزي فرحان بن سالم بن ربيع، 2008، ص56).

-دراسة تشانغ وآخرون (Chang and al, 2001)التي توصلت إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة هي الأسلوب (الهرمي، التنفيذي، العالمي، الخارجي، المتحرر)(العنزي فرحان بن سالم بن ربيع، 2008، ص59).

5:7- الدراسات المتعلقة بالفروق بين الجنسين في أساليب التفكير:

ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى من الدراسات توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسات الفئة الثانية توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أساليب التفكير:

-دراسة شلبي (2002) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى (طراونة صبري وآخرون، 2014، ص91).

-دراسة بدران (2003) بجامعة اليرموك بالأردن على عينة بلغ حجمها (873) طال وطالبة، وأسفرت الدراسة على وجود اختلاف في أساليب التفكير بين الذكور والإناث (كروش كريمة وآخرون، 2017، ص251).

-دراسة الشهري (2006) التي توصلت إلى أن الطالبات يتميزون عن الطلاب في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص88)

-دراسة سحول (2009) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير المحافظ لصالح الذكور، وأسلوب التفكير الملكي لصالح الإناث (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص90).

-دراسة خضير وسليمان (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوبي التفكير التنفيذي والخارجي بين الذكور والإناث، لصالح الذكور(النعيمي هادي صالح رمضان، 2012، ص09).

-دراسة طراونة والقضاة (2014) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس (الطراونة صبري وآخرون، 2014، ص91).

الدراسة الأجنبية:

-دراسة بالكس وسيكرت 2005 (Balkis&sikert) توصلت إلى أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص99).

الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أساليب التفكير:

-دراسة عجوة (1998) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة أحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ لصالح الإناث (النعيمي هادي صالح رمضان، 2012، ص7).

–دراسة الشمسي (2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل أساليب التفكير، إلاّ الأسلوب التشريعي لصالح الذكور (حسين علي وآخرون، 2010، ص298).

– دراسة جاب الله خلف الله وبوفاتح محمد (2019) توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير (جاب الله خلف الله وآخرون، 2019، ص287).

الدراسة الأجنبية:

–دراسة تشانغ وآخرون (2001) توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين المعلمين والمعلمات (العنزي فرحان بن سالم بن ربيع، 2008، ص59).

6:7– الدراسات المتعلقة بالفروق بين العلميين والآدبين في أساليب التفكير:

الدراسات العربية:

ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين العلميين والآدبين في أساليب التفكير، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى من الدراسات توصلت إلى وجود فروق بين العلميين والأدبيين، بينما دراسات الفئة الثانية توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الأدبيين والعلميين، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين العلميين والأدبيين في أساليب التفكير:

-دراسة رمضان (2001) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير العالمي والداخلي، بينما لم تكن فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الأخرى (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص96).

-دراسة طاحون (2003) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح التخصصات الأدبية (الطراونة صبري، 2014، ص91).

-دراسة الشهري (2006) التي توصلت إلى أن طلاب كلية العلوم تميزوا عن طلاب وطالبات كلية التربية في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي) (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص88).

-دراسة عاشور (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الأقلي، الخارجي، التشريعي)، لصالح التخصصات الأدبية (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2009، ص109).

-دراسة الوقاد (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (الحكمي، الأقلي، الهرمي، المحلي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، المحافظ) لصالح التخصصات الأدبية (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص24).

-دراسة المدني (2013) التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير المحافظ هو الأكثر إنتشارا لدى الأقسام الأدبية، بينما أسلوب التفكير الداخلي هو الأكثر إنتشارا لدى الأقسام العلمية، كما توصلت إلى وجود فروق في بعض أساليب التفكير بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية، وكان لصالح الأقسام العلمية في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الملكي، الهرمي، العالمي، الداخلي، المتحرر)

في حين كانت الفروق لصالح الأقسام الأدبية في بقية أساليب التفكير (حسين علي وآخرون، 2010، ص298).

الفئة الثانية:وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في أساليب التفكير:

-دراسة السبعي (2001) توصلت إلى أن عدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (الطراونة صبري، 2014، ص91).

-دراسة العنزي (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص96).

-دراسة كروش كريمة وغريب العربي (2017) توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأبيين في أساليب التفكير (كروش كريمة وآخرون، 2017، ص241).

-دراسة فرحات بن ناصر (2017) توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ حسب التخصص (علمي/ أدبي) في أساليب التفكير (فرحات بن ناصر، 2017، ص 185).

الدراسة الأجنبية:

-دراسة يدك (2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وفقا للتخصص الدراسي (بن غدفة شريفة، 2014، ص13).

وبعد هذا العرض المتسلسل لمجموعة من الدراسات، التي تمكنا من الوقوف عليها، وأتيحت لنا الفرصة للإطلاع عليها، نلاحظ أن الدراسات متعددة ومختلفة البيئات والثقافات، مما يزيد في خصوبة البحث في هذا المجال من الدراسات، كما يلاحظ أنها مختلفة أحيانا في نتائجها وأحيانا تتفق، وهذا ربما يعود إلى

عامل اختلاف البيئة والثقافة لكل منهاكدراسة (منى سعيد يحى عوض، 2009) و(نورا محمد حسن عبد الحليم، 2018)، إضافة إلى اختلاف وسائل جمع المعلومات،واختلاف النظريات التي تستند عليها كل دراسة تناولت موضوع الذكاء الوجداني وأساليب التفكير.

كما يتجلى لنا إن الدراسات الأجنبية في هذا الموضوع، كانت سابقة في مقابل الدراسات العربية والتي لا تزال حديثة، وكذلك نلاحظ الدراسات العربية بالمقارنة فيما بينها، فإن الدراسات في المشرق العربي تعتبر سابقة عن دراسات في المغرب العربي خصوصًا في الجزائر.

ونقول عن الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني وأساليب التفكير وفق نظرية ستينبرغ، تعتبر جديدة بالأخص تلك التي جمعت بين المتغيرين "الذكاء الوجداني" و "أساليب التفكير" على مستوى العربي، وهذا ما دفع بنا لاختيار موضوع دراستنا الحالية، التي سنحاول من خلالها البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

8. حدود الدراسة:

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير من جهة، الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في نفس المتغيرات من جهة أخرى.

والدراسة الحالية تتحدد بالمتغيرات موضع البحث وهي: الذكاء الوجداني وأساليب التفكير. كما تتحدد العينة التي تتكون من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني الذي أعدّه "عبد المنعم أحمد الدردير في 2002" و مقياس أساليب التفكير الذي أعدّه "أحمد الدردير، عصام علي في 1999" كما تتحدد الزمان، وهو السنة الدراسية 2019-2020، وبالمكان وهو مجموعة من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الذكاء الوجداني

تمهيد:

1- مفهوم الذكاء الوجداني.

2- النظرة التاريخية لظهور مفهوم الذكاء الوجداني.

3- نماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.

4- أهمية الذكاء الوجداني.

5- مهارات الذكاء الوجداني.

6- تطبيقات الذكاء الوجداني.

7- برامج تنمية الذكاء الوجداني.

8- السمات العامة للذكاء الوجداني.

9- قياس الذكاء الوجداني.

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع الذكاء الوجداني من المواضيع الأساسية المهمة، التي يهتم المربون وعلماء النفس بدراسته والبحث فيه، لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية، التي تتصل ببرامج التعليم ومناهجه، والعلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والشعوب.

وفيما يلي سيتم التطرق إلى مفهوم الذكاء الوجداني، الجذور التاريخية له، النظريات المفسرة له، أهميته، مهاراته، أهدافه، تطبيقاته، برامج لتنميته، سمات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، وأخيرا قياسه.

1- مفهوم الذكاء الوجداني

1:1- مفهوم الذكاء:

الذكاء هو القابلية لفهم العلاقات الموجودة بين العناصر للتكيف معها بغية تحقيق الفرد أهدافه الخاصة (وجيه أسعد، 2001، ص1138).

قدم علماء النفس على إختلاف مدارسهم تعريفات شتى للذكاء، بعضها يتعلق بوظائفه، وبعضها يتعلق بالطريقة التي يعمل بها، ونتيجة لهذا وجدت تعريفات متعددة لهذا المفهوم إلهام مما أدى بعض الباحثين إلى دراسة هذه التعريفات وتصنيفها إلى ثلاث مجموعات (محمد الدريج وآخرون،2011، ص199).

- يؤكد على أساس العضوي للذكاء وهي مجموعة تعرف الذكاء بأنه: قدرة عضوية فسيولوجية تلعب العوامل الوراثية دورا كبيرا فيها (محمد الدريج وآخرون، 2011، ص199).
- تؤكد على أن الذكاء ينتج من التفاعل بين العوامل الاجتماعية والفرد، فالذكاء في نظرها القدرة على فهم اللّغة والقوانين والواجبات السائدة في المجتمع، وهنا تكون العوامل الاجتماعية هي

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية بين الأفراد في الذكاء (محمد الدريج وآخرون، 2011، ص199).

- فهي فئة التعريفات التي تعتمد على تحديد ملاحظة المظاهر السلوكية للحكم على ذكاء الفرد (محمد الدريج، 2011، ص199).

يعرض الباحث **إبراهيم وجيه محمود (1985)**مجموعة من التعاريف كما يلي:

- الذكاء حسب ثورندايك هو القدرة على عمل الاستجابات الملائمة.
- الذكاء حسب لشترن هو القدرة على التكيف العقلي لمشاكل الحياة وظروفها الجديدة.
- الذكاء حسب لترمان هو القدرة على التفكير المجرد.
- الذكاء حسب لورورور هو القدرة على الاكتساب والتعلم.
- الذكاء حسب دافيد ويكسلر David wechsler هو القدرة العقلية لفرد على العمل في سبيل هدف وعلى التفكير والقدرة على التعامل بكفاءة مع البيئة.
- الذكاء حسب ستودراد هو القدرة على القيام بنشاط عقلي يتميز بالصعوبة التعقيد والتجريد والسرعة والاقتصاد والتكيف الهادف والابتكار والأصالة وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي (محدب رزيقة، 2015، ص35).

2:1- مفهوم الوجدان:

ويعرّف قاموس أكسفورد الوجدان بأنه: اضطرابات أو تهيج في العقل أو المشاعر، بمعنى آخر هو استثارة في الحالة العقلية (عابد سامية، 2019، ص19).

هو حالة نفسية تتضمن مجموعة من المشاعر والأحاسيس مصدرها داخلي وذات صلة بغرض أو دافع معين (محدب رزيقة، 2015، ص36).

يعتبر مصطلح عام وجامع يشتمل على الانفعال والمشاعر والمزاج، رغم أن الباحثين يرادفون بينها.

الوجدان هو وصف واسع من العمليات العقلية، ويشمل الحس والانفعال والمزاج، فالحالات الوجدانية أكثر شمولية وديمومة من الحالات الانفعالية، كما وأنها تتوحد بالبواعث والنزعات الفطرية (خضرة حواس، 2012، ص71).

3:1- مفهوم الذكاء الوجداني:

إن التطوّر الذي حدث في فهم العلاقة بين العقل والانفعال، يعزي للذكاء الوجداني، ويعتبر نقطة تحول في التخفيف من الصراع الطويل حول المفاهيم العقلية للذكاء، كما أن النظريات الحديثة للوجدان تعرف بأهميته في حياة الإنسان، وبأنه ليس عملا منفصلا عن عمليات التفكير لدى الإنسان، بل هي عمليات متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، ووفقا لذلك فإن الذكاء الوجداني هو تكامل منظومتي المعرفة والانفعال، وبذلك يشكل الوجدان مصدرا فريدا لدى الأفراد حول بيئتهم المحيطة، وتلك المعلومات تشكل أفكارهم ومشاعرهم المتعاقبة، ووفقا لذلك فإن الأفراد الأذكياء وجدانيا أكثر قدرة على التوافق، مع المتغيرات التي تحدث في بيئاتهم، وأكثر قدرة على النجاح في العلاقات الشخصية، وبناء شبكات دعم اجتماعية مقارنة بالأفراد منخفضي الذكاء الوجداني، كما أن لديهم القدرة على التواصل وعلى مناقشة المشاعر، يطوّرون معارفهم وخبراتهم في مجالات وجدانية معينة مثل: علم الجمال أو المشاعر الأخلاقية أو حل المشكلات الاجتماعية، كما نجدهم أكثر انفتاحا على الجوانب الإيجابية، والسلبية لخبراتهم الداخلية، مما يؤدي لتنظيم فعّال للوجدان في ذواتهم ولدى الآخرين (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2016، ص166).

إن التحديات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية متأثرة بالعواطف، فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياتنا أكثر من تأثير التفكير، وذلك عندما يتعلق الأمر بمصادرنا وأفعالنا فهي مشاعر

ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر، إذا تجاوزت المشاعر ذروة التوازن في هذه الحالة، يتعلق العقل العاطفي على الموقف ويكتسح العقل المنطقي (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2016، ص166).

فمنذ ظهور هذا المصطلح سنة (1990) تظافرت جهود الباحثين لتحديد تعريف دقيق وشامل له:

يعرفه عبد العظيم المصدر (2007): على أنه قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعر الذاتية، ومشاعر الآخرينوالوعي بها وفهمها، وتقديرها بدقة ووضوح، وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها، وتوجيهها باستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين، تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم(طالب حنان، 2015، ص115).

قدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيد لمشاعر الآخرين، وتنظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، وما يشير إلى أهميته، الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة (خابط ليلية، 2018، ص82).

الذكاء الوجداني هو القدرة على التعرف على الانفعالات والتعبير عنها في الذات، والقدرة على فهم انفعالات الآخرين (Annamariadifabio, 2012, p 67).

الذكاء الوجداني حسب مايروسالوفي(Mayer and salovey) 1990 هي قدرة عقلية (Marc A.Brackett and al , 2011 , p89)

الذكاء الوجداني هي قدرة الشخص على فهم إحساسه، وفهم والإستماع إلى الآخرين، والشعور بهم والتعبير عن عواطفهم وانفعالاتهم (BhavanaArora, 2017, p 43).

من خلال هذه التعارف يمكن القول أن الذكاء الوجداني هو إدراك وفهم ووعي الفرد لانفعالاته، وقدرته على ضبطها والتحكم فيها، بالإضافة إلى الوعي بانفعالات الآخرين، والتعاطف معهم من خلال تعبيراتهم

الانفعالية، والقدرة على التحمل الضغوط بهدف التكيف، والقدرة على توجيه انفعالاته بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة.

2- النظرة التاريخية لظهور مفهوم الذكاء الوجداني:

لقد برز الاهتمام الفلاسفة منذ زمن بعيد بدراسة علاقة التفكير بالانفعال، وأعدّ قدماء الإغريق على أن الانفعال، موجه حقيقي للاستبصار والحكمة (صادق عبده حسن علي، 2016، ص19).

وترجع جذور الذكاء الوجداني إلى مفهوم ثورندايك (Thorndike, 1920) عن الذكاء الاجتماعي، والذي قسم الذكاء إلى ثلاثة أنواع: الذكاء المجردة، والذكاء الميكانيكي، الذكاء الاجتماعي، وعرّف الأخير على أنه: قدرة الفرد على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية (صادق عبده حسن علي، 2016، ص19).

وفي عام (1940) اعتبر وكسلر(wechsler) أن الذكاء عبارة عن حاصل جمع الجوانب العقلية مع الجوانب الغير العقلية، وأكدت تلك النظرة في عام 1943، بأن الجوانب الانفعالية، والشخصية، والاجتماعية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، وفي عام 1960 أصدر كتاب عن الذكاء ومقاييسه، رأى بأن مفهوم الذكاء الاجتماعي بهذا الكتاب لا فائدة منه (سليمان سعد صالح، 2016، ص06).

في عام 1973 عرض أبو حطب تصورًا للذكاء وصنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني،ثم في عام 1978 قام بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي: الذكاء الحسي، الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، الذكاء الرمزي، الذكاء السيمائي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، لكنه في عام 1983 عاد إلى تصنيف الثلاثي مرة أخرى. إنّ الكتابات

السيكولوجية النظرية السابقة، قدمت إشارات قوية وواضحة عن ضرورة ظهور فرع أخر من الذكاء (معتوق خولة، 2014، ص63).

وفي عام 1983 كتب جاردنر Gardener عن الذكاءات المتعددة، افترض وجود سبعة أنماط وأنواع مختلفة للذكاء، وفي علم 1985 تناول سترنبرجSteranberg في كتابه (ما بعد الذكاء) مفهوم الذكاء الاجتماعي، فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، وفي نفس العام 1985 أكد جاردنر Gardener في كتابه عن الذكاءات المتعددة،أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم، بعد أحد نماذج الذكاء الشخصي، والذكاء في العلاقات بالآخرين، وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة، وكان لبار–أون Bar–on ومساهمته الكبيرة حين أطلق مصطلح الذكاء الوجداني، واقترح معامل الانفعالية، وقام كذلك بتصميم اختبار لقياس الذكاء الوجداني(سليمان سعد صالح، 2016، ص06).

وضح كل من (Dawda and hart) 2002 أنّ بار–أون قام بتصميم مقياس للذكاء الوجداني، للأفراد من 16 سنة فما فوق، وتمّ تطويره كمقياس للسلوك المؤثر عاطفيا واجتماعيا

.(Shameemamatthews , 2012, p20)

وكانت النقلة الكبيرة لمفهوم الذكاء الوجداني، وظهوره بشكل جلّ الباحثين والعامة على حد السواء في عام 1990، حينما قدم سالوفيومايرSolovey and Mayer نموذجهما للذكاء الوجداني في كتاب (الخيال –المعرفة–الشخصية) والذي سلط الضوء على هذا المفهوم ووضح كثير من خفاياه، وفي عام 1995 أصدر جولمانGolmen كتابه (الذكاء الوجداني: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء؟) وفي العام نفسه قام جاك بلوك Jacke Block الباحث في جامعة كاليفورنيا، بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء بشكل مستقل عن الذكاء الوجداني، وبيّنت نتائج الدراسة أو ذوي الذكاء

المرتفع مستقلا عن الذكاء الوجداني، كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية، وأقل تميزا في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الوجداني مستقلا عن الذكاء فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية، ولديهم إتجاهاتإيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (سليمان سعد صالح، 2016، ص06).

روى كتاب جولمانGolmen (1995) قصة بسيطة ومثيرة للاهتمام حول الذكاء الوجداني، ساعدت في تفسير بأن التدريب الفنيّ في المعرفة الوظيفية الأساسية لأي مهنة، أمر أبسط مقارنة بتعليم مهارات الذكاء الوجداني (Annamariadifabio, 2012, p 07).

وقد تتالت بعد ذلك الدراسات السيكولوجية التي اهتمت بهذا المفهوم، وتعددت الاهتمامات النظرية والتطبيقية، بهدف تحديد ماهية العوامل المؤثرة فيه، وعلاقته بالمتغيرات الأخرى، وإعداد أدوات لقياسه، وطرق تنمية، إلاّ أن الدراسات العربية جاءت متأخرة نسبيا مقارنة بالأجنبية، حيث تعد دراسة فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (1988) أول دراسة تناولت هذا المفهوم في البيئة العربية(صادق عبده حسن علي، 2016، ص20).

في ضوء ما سبق يمكن القول أن استخدام مصطلح الذكاء الوجداني يعد قديما إلاّ أن ظهوره كمصطلح يعد حديثا، وذلك من خلال إنجازات بعض الباحثين أمثال مايروسالوفي، دون إغفال أعامل باحثين أخرين في مجال الذكاء الوجداني، فبدايته ترجع إلى القرن التاسع عشر، إلاّ أن منذ ظهور النظريات الحديثة في النصف الثاني من القرن العشرين أصبح المفهوم موضوعا حديثا.

3- نماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

تعتمد نماذج نظرية الذكاء الوجداني على عمل الباحثين النفسيين مثل ثورندايك، ويكسلر، ليبر... فهم إهتموا للجوانب المعرفية للذكاء، وإقترحوا وجهات نظر متعددة لأبعاد الذكاء، تتضمن الجوانب الغير المعرفية (Divyagoel , 2019, p647).

لقد تعددت النماذج النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته، ونظرًا لحداثة المفهوم فمازال بحاجة إلى المزيد من الدراسات المعمقة، لكشف بعض جوانب الغموض، وخاصة فيما يرتبط بمدى علاقته بالذكاء العقلي بالسّمات الشخصية، وبالتالي فإن المجال مازال مفتوحا لظهور المزيد من النماذج النظرية، التي تحاول كشف هذا الغموض،وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج(صادق عبده حسن علي، 2016، ص22).

جدول رقم (01): يوضح الفرق بين النماذج المختلطة (نماذج السمات) ونماذج الأداء (القدرة) المفسرة للذكاء الوجداني (القاضي عدنان محمد عبده، 2012، ص87)

م	النماذج المختلطة (نماذج السمات)	نماذج الأداء (القدرة)
01	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولا فردية لا تخضع للصحة والخطأ المطلق.	مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسألة المعروضة.
02	يستخدم لقياسه إختبارات الأداء المميز.	يستخدم لقياسه إختبارات الأداء الأقصى.
03	هناك عدد كبير من أدوات القياس بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج.	هناك عدد قليل من أدوات القياس تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد.
04	تتعلق بالشخصية.	لا تتعلق بالشخصية.
05	لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.	تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.
06	ثبات عالي في الثقة.	ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع.

1:3- نظرية الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من القدرات (نموذج مايروسالوفي Mayer and salovey model) للقدرة العقلية:

حسب (Mayer and salovey 1990) الذكاء الوجداني هو قدرة على مراقبة مشاعر المرء ومشاعر الآخرين للتمييز بينهم، وإستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله (Namratapunia and al , 2015 , p 968).

يمثل هذا النموذج اتجاه القدرة، والذي أسسه مايروسالوفي، ويعود لهما الفضل في إستخدام مفهوم الذكاء الوجداني (1990)، والذي ينشأ بحسب مايروسالوفي وكوسا، من إتحاد مثمر للأنظمة المعرفية والإنفعالية، فالنظام المعرفي يحمل التفكير المجرد الخاص بالوجدان والعواطف، بينما النظام الوجداني يدعّم الطاقة أو القدرة المعرفية، ويتكون من الآتي: (صادق عبده حسن علي، 2016، ص22).

- القدرة على الوعي بالإنفعالات والتعبير عنها بدقة:

The ability emotional awareness to perceive emotional accurately

تشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن إنفعالاته من خلال ملامح الوجه أو الجسد، وينعكس ذلك في المعرفة الشخص ومكنونة مشاعره والوعي بذاته، وفهم مشاعر الآخرين أو أفكارهم، وتعدّ هذه القدرة أهم مكوّن من مكوّنات الذكاء الوجداني، وتؤسس للقدرات الأخرى، وبدونها لا يتكوّن الذكاء الوجداني (صادق عبده حسن علي، 2016، ص22).

- التيسير الوجداني للتفكير: Emotional facilitation of thinking

وتعني مدى تأثير الإنفعالات على تجهيز ومعالجة المعلومات الإنفعالية، حيث تؤثر هذه الإنفعالات تأثيرا إيجابيًا على النشاط العقلي للفرد (صادق عبده حسن علي، 2016، ص22).

- فهم الإنفعالات: Understanding Emotions

ويقصد به قدرة الفرد على وصف وتحليل الإنفعالات وتسميتها بكلمات، والقدرة على فهم المشاعر المركبة، والتغيير، الذي يحدث للإنفعالات وتمييز العلاقات فيما بينها، والإنفعالات المشابهة، وإستخدام تلك المعرفة الإنفعالية في مواقف الحياة المختلفة (صادق عبده حسن علي، 2016، ص22).

-إدارة الإنفعالاتManagement Emotions

تشير إلى قدرة الفرد على تنظيم الواعي للإنفعالات لتعزيز نمو الإنفعالي والفكري، وتشتمل على تنظيم الإنفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، كمعرفة كيف تهدئة نفسك عند الغضب، أو تخفيف القلق الآخرين (صادق عبده حسن علي، 2016، ص23).

هذا النموذج يركز على العلاقة السيكوديناميةبين العقل والوجدان (التفكير والإنفعالات)، والذكاء الوجداني هو محصلة لهذه العلاقة، والذي يتكون من مجموعة من القدرات الفرعية التي ترتبط بالذكاء العقلي مرتبة نمائيا بشكل هرمي حيث تشكل القدرة على الوعي بالإنفعالات والتعبير عنها قاعدة الهرم، تعد من أهم مكوناته وتنمو متزامنة مع نمو الإنسان (صادق عبده حسن علي، 2016، ص23).

جدول رقم(02) : يوضح نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (تباني ساعد، 2018، ص53).

الإدراك الوجداني	الإستعاب الوجداني	الفهم الوجداني	الإدارة الوجدانية
يتم إدراك المشاعر والتعبير عنها في تلك المرحلة.	تدخل المشاعر في النظام الذهني والإدراك للفرد كمؤشر على تاثيرها على قدراته الذهنية والإدراكية.	يتم الإشارة إلى أنّ الفرد ستوعب الإثارات الوجدانية المتعلقة بفهم العلاقات بين المشاعر وتطبيقها.	يتم تبلور الافكار والقدرات التي تؤدي إلى نموذج تطوير القدرات الوجدانية، والذهنية والفكرية للفردمما يؤدي إلى نمو ذلك الفرد الشخصي.
ثم يبدأ الفرد في الإحساس بتلك المشاعر وتبدا في التأثير في الإدراك.	ثم بعد ذلك يقوم الفرد بإدراك المشاعر الوجدانية و المعلومات المتصلة بها.	ثم بعد ذلك ينتقل لإلى مرحلة تطبيق المشاعر الوجدانية.	تم يأتي دور تشجيع الإدارة الوجدانية لذلك الفرد على أن يكون متفتحا ومستوعبا لكل المشاعر.

2:3- نظرية الذكاء الوجداني (نموذج بار-أون Bar-onmadel):

يعد بار-أون (Bar-on 1985) أول من فسر الذكاء الوجداني عندما ضاع مصطلح معامل (النسبة) الإنفعالية (Emotionalquationt) (EQ)، كنظير لمصطلح الذكاء العقلي intelligence quatient

(EQ)، في رسالته الدكتوراه عام 1985، وقدم بار–أون نموذج للذكاء الوجداني، وأعدّ قائمة خاصة بقياسه (E Q I) تم نشره عام (1997)، وعرّف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات الإجتماعية والوجدانية التي تؤثر في قدرتنا الكلية، على المعالجة الفعّالة للمتطلبات البيئية، ويشير نموذجه إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني، وسمات الشخصية، ويتكون من الكفاءات الآتية: (صادق عبده حسن علي، 2016، ص23).

جدول (03): يوضح النموذج المختلط ل Bar-on 1997: (Livingstone et al, 2002)

	الأبعاد	التعريف
01	الفعالية الشخصية الداخلية. (intrapersonalfunctioning)	تتمثل في القدرة على الوعي والفهم للانفعالات الذاتية والمشاعر والأفكار، وتتضمن: الوعي بالذات الإنفعالي، تأكيد الذات، اعتبار الذات، تحقيق الذات والإستقلالية.
02	مهارات التعامل مع الآخرين. (interpersonelskills)	تتمثل في القدرة على فهم انفعالات لآخرين ومشاعرهم، وتتضمن: التعاطف، والعلاقات الشخصية، المسؤولية الإجتماعية.
03	التكيف (adaptability)	أن يكون الفرد مرن ومغير لإنفعالاته مع الأوضاع المتغيرة، وتتضمن: حل المشكلات، إختبار الواقع والمرونة.
04	إدارة الضغوطات (stress management)	التغلب على الضغوطات والسيطرة على الإنفعالات، وتتضمن تحمل الإجهاد، والسيطرة على الإنفعالات.
05	المزاج العام (generalmood)	الشعور والتعبير بالإنفعالات الإيجابية والبقاء متفائلا: السعادة والتفاؤل.

قدم نموذجا نظريا للذكاء الوجداني يقترح فيه الحاجة للوجدان، الذي يؤثر على القدرات العقلية في التعامل مع مطالب الحياة والضغوط اليومية (Napoleanbroughton, 2017, p 08)

شكل نموذج بار-أون (Bar-on)، له أهمية في دراسة الذكاء الوجداني، فقد فتح المجال أمام المزيد من الدراسات العلمية للمفهوم ومكوناته وطرق قياسه، ويعود له الفضل في تصميم أول أداة لقياسه، وأسس للإتجاه المختلط في تعريف الذكاء الوجداني، والذي يتضمن مجموعة من الكفاءات اللاّمعرفية المرتبطة بسمات الشخصية (صادق عبده حسن علي، 2016، ص24).

3:3- نظرية الذكاء الوجداني بإعتباره مجموعة مشتركة من السمات والقدرات (نموذج دانييل جولمانDanialGoleman Model):

يذكر جولمانgoleman أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على نظرية جاردنر (Gardner 1983)، للذكاءات المتعددة، وخاصة الذكاء الشخصي، والذكاء البينيشخصي، وقدم نموذجه معتمدا عل عمل مايروسالوفي (1990)، إلاّ أنه يعتبر من النماذج المختلطة Mixed Models التي تمزج بين كفاءات الذكاء الوجداني، وسمات الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة Well-being. (صادق عبده حسن علي، 2016، ص24).

ويرى جولمان (1998) أن الكفاءة الوجدانية تظهر كيفية توظيفنا لمهارات الذكاء الوجداني بطريقة فعّالة، وممارستها كمهارات حياتية، والكفاءة الوجدانية تتكون من نوعينمن الكفاءات هما: الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، ويمكن عرضها على النحو التالي: (صادق عبده حسن علي، 2016، ص24).

- لكفاءة الشخصية PersonalCompetence وتتضمن الكفاءات الفرعية التالية:

- الوعي بالذات Self-Awarenss تحدد كيفية التواصل مع المشاعر الذاتية، ومدى ما يشعر به الفرد من إرتياح نحو نفسه، ونحو ما يقوم به في الحياة، والنجاح يعنى إستطاعة الفرد التعبير عن مشاعره في الحياة، والإحساس بالقوة، إمتلاك الثقة في التعبير عن الأفكار والمعتقدات، وتعدّ أساس الذكاء الوجداني، وتتضمن الكفاءات الفرعية الآتية:
- الوعي الإنفعاليEmotionalAwareness يعرفها جولمان(1995) بأنها: القدرة على التعرف على المشاعر، والتمييز بينها، ومعرفة سبب الإحساس بهذه المشاعر، وإدراك تأثيرها على الآخرين.
- تقدير الذات Self-Assessment وتعني معرفة الفرد بمواطن القوة والضعف في ذاته وحدودها.
- الثقة بالنفس Self- confidence ويقصد بها الإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها.

- إدارة الإنفعالاتManagement Emotions وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في إنفعالاته السلبية، وتحويلها إلى إنفعالات الإيجابية والتكيف مع التغيرات، وممارسة الحياة بفعالية وإيجابية، وتتكون من:

- ضبط الذات self- control هي سيطرة الفرد على إنفعالاته، وإظهارها في صورة مقبولة، بما يتناسب مع الموقف.
- الجدارة بالثقة Trustworthiness هي قدرة الفرد على كسب ثقة الآخرين من حوله، من خلال عدد من المواقف تجمعه بهم.
- يقظة الضمير Conscientiousness وتعني الإلتزاموالإستقامة من خلال التصرف بشكل أخلاقي تجاه الآخرين، وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي.

- القدرة على التكيف Adaptabilityوهي قدرة الفرد على القيام بعملية البسيطة، في حل المشكلات التي يواجهها، والمرونة في التعامل مع التغيير ويشتمل:

- إختبار الواقع Reality Testing: قدرة الفرد على التمييز بين مايشعر به وجدانيا، وما يتواجد على أرض الواقع.
- المرونة Flixibility: قدرة الفرد على تعديل مشاعره وأفكاره وسلوكه، كلما تغيرت ظروف حياته.
- حل المشكلات ProblemSolving : قدرة الفرد على تحديد مشكلاته، والتعرف على أسبابها، وإيجاد الحلول الفعالة لها.
- التحديد Innovation : هو شعور الفرد بالإرتياح للأفكار والتوجهات والمعلومات الجديدة.

- الدافعية motivation: يقصد بها سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه، من خلال التفاؤل والمثابرة والحماس لإستمرار السعي، وتتضمن الكفاءات الآتية:

- الدافع للإنجاز Achievement drive : المثابرة وبذل الجهد لتحسين، أو تحقيق مستوى من الإمتياز.
- الإلتزام بالوعود Commitment: تعني وفاء الفرد بإلتزاماته، والحفاظ على تعهداته من أجل التواصل الفعّال والأمن.
- المبادرة Initiative : وتشير إلى الإستعداد للتصرف عندما تتاح الفرصة.
- التفاؤل Optimism: وتعني الإصرار على الوصول إلى الأهداف رغم العوائق الإحباطات.

الكفاءة الإجتماعيةSocial Competence وتتكون من:

- التعاطف Empathy: يعني إدراك مشاعر والإنفعالات الآخرين، وحاجاتهم واهتماماتهم، والتوحد معهم إنفعاليا، وتتضمن الكفاءات الآتية:

- فهم الآخرينUnderstandingothers: ويقصد به الإحساس بمشاعر الآخرين، وتفهم وجهة نظرهم، والإهتمام النشط تجاههم.
- تطوير الآخرين Developingothers: هي الإحساس بالحاجات النمائية للآخرين وتدعيم قدراتهم.
- تقديم المساعدة Service orientation : وتشير إلى معاضدة ومؤازرة الآخرين على مواجهة الضغوط والمواقف والظروف الصعبة، لتشمل الجوانب المادية والمعرفية والوجدانية.
- تنوع الفاعلية Leveragingdiversity : وتعني إيجاد الفرصة للآخرين، على إختلاف حاجاتهم وأهدافهم.
- الوعي السياسي PoliticalAwareness: وتعني قراءة الإنفعالات الحالية للجماعة، وقوة العلاقات بين أفرادها.

- المهارات الإجتماعيةSocial skills: وتعني البراعة في إستمالة الآخرين، وحثهم على التصرف بصورة مرغوبة، وتتضمن الكفاءات الآتية:

- التأثير Influence: وتعني براعة الفرد في إستخدام الأساليب والفنيات المؤثرة لإقناع الآخرين.
- الإتصالcommunication: وهي أن يتمتع بمهارات الإنصات والإستماع، وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.
- إدارة الصراع management conflict : تشير إلى قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلاقات.
- القيادة leadership: تعني القدرة على توجيه الآخرين وحثهم على الإنجاز.
- تحفيز التغيير change catalyst: ويعني الحث والمبادأة، وإدارة التغيير.
- بناء الروابط building bonds: إقامة علاقات مفيدة ذات ردود أفعال إيجابية.

- إمكانات الفريق Collaboration and cooperation :وتعني خلق روح الفريق لتحقيق الأهداف الجماعية.
- التنسيق والتعاون Team capabilities: ويعني العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة.

من العرض السابق يتضح أن جولمانGoleman قد إستند في تناوله للذكاء الوجداني وإلى نظرية الذكاءات المتعددة، التي قدمها جاردنر(Gardnar 1983) كما إعتمد على عمل مايروسالوفي (Mayer and salovey 1990)، إلاّ أنه إختلف معهم في ارتباطه بالذكاء العقلي، حيث فسر الذكاء الوجداني في ضوء نموذج المختلط Mixed model الذي يمزج بين مهارات الذكاء الوجداني، وسمات الشخصية، والمتمثلة في خصائصها الإيجابية التي تجعل الفرد أكثر كفاءة وفعالية في حياته.

4:3- النموذج التطبيقي للذكاء الوجداني ل(فريدمان freedman):

يرى أصحاب هذا النموذج وعلى رأسهم فريدمان (Freedman) أنّ الممارسين يحتاجون إلى نماذج تطبيقية، عملية للذكاء الوجداني أكثر منها نظرية، لذا قدموا تعريفا إجرائيا للذكاء الوجداني بأنه: القدرة على الحصول على نتائج مثالية في علاقتنا مع أنفسنا والآخرين (Freedman, 2003) وفي ضوء ذلك قدم أصحاب هذا الإتجاه نموذجًا من ثلاثة أجزاء عام 1997 ويوضحه الجدولالأتي: (صادق عبده حسن علي، 2016، ص27).

جدول رقم (04) يبين نموذج الذكاء الوجداني حسب فريدمان (Freedman) (من إنشاء الطالبتان).

الذكاء الوجداني		
إختر نفسك (إدارة الذات) **Chooseyour self**	**إعرف نفسك (الوعي بالذات)** **Know your self**	**إمنح نفسك (توجيه الذات)** **Giveyour self**
تطبيق نتائج التفكير. إجتياز المشاعر. الدافعية الداخلية. ممارسة التفاؤل	زيادة المعرفة الوجدانية.	زيادة التفهم. السعي وراء الأهداف النبيلة.

يهدف هذا النموذج إلى مساعدة الأفراد على تطبيق مهارات الذكاء الوجداني، عمليًا بمعنى تمثله في سلوكياتهم الحياة اليومية، ليكونوا أكثر براعة وحكمة، بالإضافة إلى دمج الأفكار، والأبحاث الخاصة بهذا العلم الصاعد داخل بناء وتركيب عملي، يمكن تطبيقه لتحسين القدرة على حل المشكلات، وإتخاذ القرارات، والإبداع ويتكون من المهارات الآتية: (صادق عبده حسن علي، 2016، ص28).

وعلى الرغم من أنها لم تعد بمثابة إعلان صريح عن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، فهي تعد إرهاصات ومؤشرات على تصور علماء النفس لهذا المفهوم أثناء دراستهم لجوانب السلوك البشري في مواقف الحياة المختلفة (معتوق خولة، 2014، ص63).

حسب (Hang's 2005)ركز في البحث عن دور الذكاء الوجداني، والقيادة والقدرة المعرفية والشخصية(Namratapunia and al , 2015, p 969)

ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني، وجميع حالات الإنسان الوجدانية، فهو يؤدي دورًا رئيسيًا في التعرف على إنفعالات الآخرين وتقييمها، فالمخ الملبي الطرفي الذي يتحكم في العواطف، يقع وسط الطبقات الأساسية للمخ في القشرة المخية Cortex، المخ الملبي Brainlinbic ، وجذع المخ Stermbrain، في وسط الجهاز الملبي خلف العينين توجد اللّوزة Amygdala (معتوق خولة، 2014، ص70).

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والوجدان والتي ساهمت في ظهور الذكاء الوجداني ما قدمه (بيزان Bezane 1980) في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الإنفعالي بالتفاعل مع وظائف أخرى تضفي المخ الأيمن والأيسر، وهي موضحة كالتالي:

- الجانب العقلي المخ الأيسر: التفكير المنطقي وتحليل الحقائق والعمليات العددية.
- الجانب العقلي المخ الأيمن: البعد التخيلي للمفاهيم.
- الجانب الإنفعالي المخ الأيسر: التخطيط وتنظيم الحقائق والعمليات الداخلية.
- الجانب الإنفعالي المخ الأيمن: السلوك الإستجابي، وإدارة الإنفعالات، وإدراك إنفعالات الآخرين. (معتوق خولة، 2014، ص63).

5:3- نظرية ليندا إلدر Linda elder كقدرة عقلية:

وهي من رواد نموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، حيث أنها تركز على المشاعر وتفاعلها مع التفكير، من خلال ثلاث جوانب وهي: الجانب الإدراكي ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير، والجانب الثاني المتعلق بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يتناسب الفعل، ويعني إصدار الشعور يتناسب مع الموقف، أما الجانب الثالث فهو الدافع الأساسي للسلوك، مع تحديد خبرات الفشل والنجاح التي مرّ بها الفرد، وهذه الجوانب تعمل معًا في تكامل وتفاعل مستمر، وتركز "ليندا إلدر" على ما أسمته بالتفكير

الناقد، الذي تعتبره مفتاح التوجيه السليم للفكر المصحوب بالمشاعر التي تحفز الفرد، على إتخاذ موقف معين يكون من خلال التفكير الناقد، كما أنه يمثل طريقة فعّالة للتعلم من خلال التجارب (عابد سامية، 2019، ص21).

6:3- نظرية " ديولكس وهيكس" للذكاء الوجداني Dulewiczhiggs:

لقد قدّم " ديولكس وهيكس" دراسة حول الذكاء الوجداني وتوصلا إلى أن الذكاء الوجداني يشير إلى التعاطف مع الآخرين، وفهم مشاعرهم، ومعرفة مشاعرك وكيفية توظيفها من أجل تحقيق الأهداف، كما توصيلا إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني يشمل الأبعاد الآتية: الوعي بالذات، وتنظيم الذات ،والتعاطف المهارات الإجتماعية،وحفز الذات (عابد سامية، 2019، ص23).

7:3- نظرية "شابيرو" للذكاء الوجداني:

أشار "شابيرو" إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات، والقدرات الوجدانية والعقلية وقدمها في ستة أبعاد رئيسية هي:

العواطف الأخلاقية: يعني تطوّر العواطف والسلوكيات التي تعكس الإهتمام بالآخرين، والمشاركة في تقديم المساعدة والتسامح، وإتباع النظم والقوانين.

حل المشكلات: يرى "شابيرو" قبل حل المشكلات يجب أولا تحديد المشكلة، التفكير في أكثر من حل، مقارنة وإختيار أفضل الحلول، ومناقشة الحل بدلا من التصرف السريع حيال المشكلة والعبوس.

المهارات الفكرية: يرى "شابيرو" أن تمتع الفرد ببعض المهارات الفكرية تساعده على التوافق في حياته ومواجهة المشكلات المختلفة.

المهارات الاجتماعية: هي قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع عالمه الاجتماعي،واستجابة للأحداث بالطريقة التي تتناسب مع المواقف الاجتماعية.

الدوافع الذاتية ومهارات الإنجاز: يشير هذا المفهوم إلى الأفراد الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي، تتوافر لديهم الرغبة والإرادة لمواجهة العوائق وتخطيها.

التفهم: وهو القدرة على إدراك عواطفنا وفهمها والتفكير فيها، حيث ينبغي على الفرد أن يكون قادرا على فهم أحاسيسه، ومشاعره وإنفعالاته، وأن يكون قادرا على التعبير عنها بالكلام، كوسيلة للتعامل مع صراعاته وإشباع حاجاته (عابد سامية، 2019، ص23).

8:3- نظرية جوزيف فورجاسForgas J للذكاء الوجداني:

وقد أسمى نموذجه بالتأثير الوجداني، وأشار إلى أن الأفرد الأذكياء وجدانيا، لابد أن يكونوا في البداية على وعي بأثر الوجدان والحالة الإنفعالية على التفكير والذاكرة والسلوك، كما أشار أن هناك نوعين من المشاعر تؤثر على الذكاء الوجداني هما: المشاعر السلبية والإيجابية، حيث تساعد المشاعر الإيجابية على الإسترخاء الفكري والسماح للأفكار بأن تنطلق في حرية، عكس مشاعر السلبية، وقد أطلق جوزيف فورجاس Forgas مصطلح "التجهيز الوجداني" على العمليات التي يقوم بها الفرد بشكل إرادي، كي يفهم ويحوّل مشاعره في الإتجاه الإيجابي، ويؤثر إيجابيًا على التفكير خاصة في المواقف الإجتماعية، وأضاف أن المعالجة الوجدانية تمثل صيغًا معقدة حتى يتعلمها الفرد، وتتطلب إرشادًا في المواقف الإجتماعية المختلفة والبسيطة (عابد سامية، 2019، ص24).

4- أهمية الذكاء الوجداني:

تنبع أهمية الذكاء الوجداني من خلال عدة نقاط: (تباني ساعد، 2018، ص56)

- بحيث يلعب الذكاء الوجداني دورًا هامًا، في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته، ويصبح سويًا منسجمًا مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.
- يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز أزمة المراهقة، ووسائل الأزمات بعد ذلك مثل أزمة منتصف العمر بسلام.
- يعتبر الذكاء الوجداني عاملًا مهمًا في استقرار الحياة الروحية، فالتعبير الجيّد عن المشاعر، وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايتها بشكل ناضج، كل ذلك يضمن توافقًا ومزاجيًا رائعًا.

يكمن الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل والحياة، فالأشخاص الأكثر ذكاء وجدائيًا محبوبون ومثابرون وتوكيديون، متألقون وقادرون على التواصل، والقيادة ومصرون على النجاح (تباني ساعد، 2018، ص56).

وفقا لذلك فإن الأشخاص الأذكياء وجدانيا هم أكثر شعورا بالسعادة، والطمأنينة، وتقدير الذات والتوافق الشخصي،والبينيشخصي وأكثر إدراكا لمعنى الحياة، وأكثر قدرة على الإبداع وحلّ المشكلات، والتكيف مع المستجدات التي تطرأ على حياتهم، يتقبلون ذواتهم، والآخرين يتواصلون بهم بجدية، يتحملون المسؤولية، يمتلكون دافعية،لا يسمحون المشاعر السلبية أن تمتلكهم مقارنة بالأشخاص منخفضي الذكاء الوجداني (نعمان علوان وآخرون، 2013، ص03).

يصف لورانس شابيرو (Lawrence Shapiro 1997) الطبيعة الإنفعالية والوجدانية الهامة لنجاح الفرد في حياته: من بينها (التفهم والتعاطف العقلاني، فهم المشاعر والتعبير عنها، التحكم في مزاج الفرد،

الإستقلال، التكيف، حل المشكلات الشخصية، المثابرة، الصداقة، الطيبة، الإحترام) (نعمان علوان وأخرون، 2013، ص03)

يشير هين (Hein 1998) إلى أن هناك أسبابًا تجعل الشخص يحرص على زيادة الذكاء الوجداني لديه، منها: العيش في حياة سعيدة، حيث أن الذكاء الوجداني يمنح الشخص القدرة على إستثمار أوقاته ويجعله يعيش حياة أكثر فاعلية، ويتجنب الأنشطة والمواقف التي تجعله يعيش حياة غير مستقرة، كما يساعد الذكاء الوجداني الفرد في الدخول في العديد من العلاقات الإجتماعية، والإستمتاع بقضاء أوقاته، والشعور الجّيد بقيمة ما يحققه من إنجازات، كما أن الذكاء يضفي السعادة على من يتعاملون معه، فالناس سيكونون أكثر سعادة، لأنهم سيشعرون، وأنهم مقبلون ومفهومون وواضحون، وأكثر تقديراً لذواتهم (نعمان علوان وآخرون، 2013، ص03).

يقتصر التفكير غالبا عند ممارسة الفعل التربوي على الطرق والأساليب التي تمكننا من تعديل سلوك التلاميذ، ونادرا ما نفكر في تعديل سلوك المعلم، والصحيح أن نفكر في الاثنين معًا، لأن تجاهل الموضوع تعديل السلوك المعلم يعتبر الخطأ الأول في التعامل مع مشكلات الانضباط في البيئة التعليمية، والمعلم يكون فعالًا في تعديل سلوك المتعلمين، إذا هو الأول بتعديل سلوكه، ومن المفترض أن المدارس ذات الإنضباط الجيد، تبذل الكثير من الجهد والوقت، لتمكين المعلمين من إكتساب المهارات اللاّزمة للتواصل الإيجابي، فالتأديب الفعّال للتلاميذ، تعديل أي سلوك للمعلم لا يتناسب مع الأسس التربوية الصحيحة (حيادحين عبر القادر، 2017، ص139).

لقد أثبتت الدراسات العديدة التي أنجزت حول الذكاء الوجداني أهميته في تحسين الأداء التربوي للمعلم، فيكفي أن نضع عبارة "الذكاء الوجداني" على محرك البحث جوجل (Google) لتوضع أمامنا مئات الآلاف من الدراسات والبحوث والمقالات، تؤكد هذا الطرح، لذلك وجب على نظامنا التعليمي

الجزائري أن يضمن برامج إعداد المعلمين والأساتذة، في معاهد ومراكز تكوين، مواضيع وتدريب تنمي الكفاءات الوجدانية للمعلم، وأيضا في المناهج التربوية، بل وجب أن تستمر حتى بعد مزاولة المهنة من خلال الندوات والورشات التي يشرف عليها مفتشوا التربية، ويجب أن يشتغل هذا البرنامج على تطوير الذكاء الوجداني للمعلم بمعناه الواسع من خلال تدريبه على فهم وتحليل وإدارة إنفعالاته في مواقف التفاعل الصفي خاصة إدارة النزعات مهارات الإصغاء، الحوار والتقبل (حيادحين عبر القادر، 2017، ص140).

ومن أهم متغيرات الكفاءة الوجدانية ذات التأثير على أداء المعلم، مدى قدرته في فهم وإدارة إنقعالاته الذاتية، خاصة الإنفعالات السلبية منها، فالمعلم الفعال والناجح هو القادر على ضبط وإدارة إنفعالاته السلبية بطريقة سوية وواقعية، ويمكن أن نلخص دور المعلم في هذا الإطار على النحو التالي:

- إستخدام الوعي الذاتي لمعرفة ذاته.
- ضبط وإدارة إنفعالاته الذاتية.
- العمل جهد طاقته ليزيد من مساحة تقبله لدى تلاميذه.
- الوعي بإنفعالات التلاميذ والتعاطف معهم.
- قيادتهم بأسلوب حواري وتشاوري.
- حفزهم وإثارة دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز والإبتكار (حيادحين عبر القادر، 2017، ص140).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن للذكاء الوجداني أهمية بالغة في حياة الفرد، إذا تعددت كتابات الباحثين في هذا الصدد، ولكن النقطة الأكثر والرئيسية للذكاء الوجداني تتجلى في التكيف مع الأوضاع الاجتماعية والتكيف مع متطلبات، ومع الضغوطات، والتكيف مع مختلف المواقف التي يتواجد فيها الفرد.

5- مهارات الذكاء الوجداني:

هناك ارتباط بين الذكاء الانفعالي ومراعاة التدرج في تقديمها للمتعلم، وهذا ما يشير إليه ماير وسالوفي Mayer and Salovy لأن مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية جمعية مرتبطة بشكل تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة إلى المعقدة وهي على النحو التالي: (معتوق خولة، 2014، ص80).

1:5- إدراك الإنفعالات وتقييمها والتعبيرعنها:

حيث يتطلب تعليم هذه المهارة مساعدة المتعلم على امتلاك إدراك انفعالات الآخرين، بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء من خلال اللّغة، والقصص، الموسيقى، والمثيرات الأخرى.

تعتبر هذه المهارة من أبسط مهارات الذكاء الانفعالي، حيث يتعلق بدقة تحدد الانفعالات، والمحتوى الانفعالي، وتتضمن هذه المهارات أربعة مهارات فرعية هي:

- المهارة في التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.
- المهارة في التعرف على انفعالات الآخرين.
- المهارة في التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن حاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر.
- المهارة في التمييز بين الانفعالات الصادقة والمتكلفة، وكذلك والانفعالات البسيطة والمعقدة. (معتوق خولة، 2014، ص80).

2:5- استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير:

تتضمن هذه المهارة مهارة توليد الانفعالاتواستخدامها والإحساس بها، بصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس، وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى، يركز هذا البعد على الانفعالات في الذكاء، حيث

يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد في المعالجة العقلية، وتتضمن هذه المهارة الوظائف الانفعالية الآتية: (معتوق خولة، 2014، ص81).

- توجيه الانفعالات إلى المعلومات المهمة.
- توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام، وتنشيط ذاكرة المشاعر.
- التأرجح الانفعالي الذي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة.
- تقلب الحالات الانفعالية الذي يشجع علة مقاربة المشكلات.

3:5- فهم وتحليلالانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية:

إذ تتطلب هذه المهارة القدرة على فهم المعلومات الانفعالية، وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها من خلال العلاقة، من أجل تقدير معاني تلك الانفعالات، ويركز هذا البعد على القدرة على فهم الانفعالات،واستخدام المعرفة الانفعالية، وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية:

- المهارة في تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقات بين هذه التصنيفات.
- المهارة التي تفسر المعاني التي تعبّر عنها الانفعالات.
- المهارة في فهم الانفعالات المركبة.
- المهارة في تتابع الانفعالات وتسلسلها(معتوق خولة، 2014، ص81).

4:5- التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي:

وتتمثل هذه المهارة في القدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس، وتعديلها في الذات وفي الآخرين، من أجل فهم تلك المشاعر، وتطوير النمو الانفعالي للفرد، حيث تركز على التنظيم الواعي

للانفعالاتمن أجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي للفرد، وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية: (معتوق خولة، 2014، ص81).

- المهارة في الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.
- المهارة في تحديد الانفعالات التي يمكن الإندماج، من تلك التي يمكن تجنبها اعتمادا على الفائدة من تجنبها.
- المهارة في التأمل واعي للانفعالات في علاقتها بالفرد والآخرين.
- المهارة في إدراك الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين، بتهيئة الانفعالات السلبية وتعزيز والانفعالات السارة (معتوق خولة، 2014، ص81).

6- أهداف البرامج التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاء الوجداني:

حيث يتوقع من هذه البرامج أن تحقق مجموعة من الأهداف الوجدانية المنظمة وإدراجها على النحو التالي: (معتوق خولة، 2014، ص83).

- التعرف على منظومة مفردات مشاعرالمتنوعة في مواقف متنوعة.
- تنمية تقييم الذات في ضوء مواقف متنوعة.
- التعرف على مشاعر الذات في مواقف متنوعة.
- استقراء مشاعر الذات وتوجيهها في مواقف محددة زمانيًا ومكانياً.
- تنمية مهارة إدارة الذات في مواقف متنوعة.
- تنمية مهارة سيطرة على إستراتيجيات تهدئة النفس في مواقف الصراع.
- تنمية مهارة رؤية المواقف من زوايا مختلفة وبدائل متنوعة.
- تنمية مهارة تحفيز الذات لغاية تحقيق الأهداف.

- تقدير قيمة التفاؤل وأثرها في الإنجاز.
- تنمية مهارة مواجهة المشكلات وحلها لرفع دافعية الذات.
- تنمية مهارة قراءة مشاعر الآخرين في مواقف متنوعة.
- تقدير قيمة التعاطف والتناغم مع الآخرين.
- تحليل الرسائل اللّفظية وغير اللّفظية من قبل الآخرين.
- تعزيز المهارات الاجتماعية في التواصل مع الآخرين.
- تنمية مهارة بناء علاقات ناجحة مع الآخرين.
- تقدير قيمة الانتماءالاجتماعي.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن الهدف الرئيسي للبرامج التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاء الوجداني، هو تطوير الذات أي التحكم في المشاعر الشخصية، ومحاولة فهم مشاعر الآخرين من أجل تحقيق التكيف مع الذات والمجتمع.

7- تطبيقات الذكاء الوجداني:

رأى ماير وآخرون أن الذكاء الوجداني قد يكون متنبئا لنتائج هامة، سواء أكان ذلك في المدرسة أم المنزل أو مكان العمل، إلاّ أنه ليس بديلا عن القدرة المعرفية أو مهارات العمل، وقد أشارت البحوث إلى أن الذكاء الوجداني قد ترافق مع سلسلة من النتائج الإيجابية في مجالات عديدة.

1:7- الذكاء الوجداني والسلوك:

يرتبط الذكاء الوجداني بعدد من السلوكيات المقبولة والمتوافقة، حيث أشارت دراسة كل من (Mayer 1999) و(Rubin 1999) و(Johsontrinidad 2001) و(Vorbach 2002)، إلى دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين طلبة، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن

الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع كانوا أقل تدخينا للسجائر أو تناول للكحول، كما أنهم كانوا أقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولا اجتماعيا من قبل مدرّسيهم، مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، كما أشارت تلك الدراسات إلي أن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، كانوا أكثر تعاطفا مع الآخرين وتفاعلا معهم، وأكثر رضا عن حياتهم، مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وقد إرتبط الذكاء الوجداني المرتفع بالكفاءة الاجتماعية والملائمة الاجتماعية لهؤلاء الطلبة، كما إرتبط الذكاء الوجداني بشكل إيجابي مع أنماط السلوك المقبول اجتماعيامع خصائص الصداقة (معتوق خولة، 2014، ص86).

2:7- الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي:

يشير علماء النفس إلى أن الذكاء العام يتنبأ ببعض جوانب النجاح الأكاديمي والمهني، إذا يفسر مابين 10 % إلى 20% من هذا النجاح ، وتبقى هذه النسبة 80 % إلى 90% من التفسير لعوامل أخرى.

كما يشير لوبس وسالوفي (Lopes and solovey)إلى أنه بالرغم من عدم وجود أدلة قوية تتصل بالذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، إلاّ أن القدرات الانفعالية قد تكون هامة للإنجاز الأكاديمي، وعلى سبيل المثال فقد يكون إدراك الانفعالات هامة للتعبير الفنّي والكتابة،وقد تساعد القدرة على استخدامالانفعالات لتسيير عملية التفكير لدى الطلبة، على تحديد النشاطات التي يركزون عليها،بالاعتماد على ما يشعرون به، كما أن الحالات المزاجية تعزز من التفكير التباعدي والتخيل، والتي قد تساعد بدورها في الإبداع لدى طلبة على معالجة المواقف المثيرة للقلق كالامتحانات، أو بدء مشاريع مبدعة (معتوق خولة، 2014، ص86).

3:7-الذكاء الوجداني في العمل:

يرى ماير وآخرون أن الذكاء قد يؤدي بعض الأدوار الهامة في القيادةوالتطور المهني، وفي الحياة العملية، فهو أحد العناصر الهامة للتنبؤ في مكان العمل، إلاّ أن الذكاء الوجداني ليس بديلاً عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل (معتوق خولة، 2014، ص86).

4:7- التطور المهني:

يؤدي الذكاء الوجداني دوراً هاماً في مجالات عديدة في حياتنا، إلاّ أنه ليس حاسمًا للنجاح في كل المهن والأعمال، فبعض الأعمال لا تتطلب ذكاءاً وجدانيا عالياً، في حين هناك أعمال تتطلب الكثير من الذكاء الوجداني،كالتي تتطلب التعاطف،والإتصال بالناس، وفهم الآخرين، وتتضمن العمل ضمن فريق، فإذا كان الفرد لا يملك مستوى عالي من الذكاء الوجداني، فقد تكون تلك الأعمال صعبة، وأقل رضاً لهذا الفرد (معتوق خولة، 2014، ص87).

5:7- تطوير الإدارة:

إن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات التي قد تساعد المدراء بطرائق عديدة على أن يكونوا أكثر مرونة في التخطيط، وتحفيز الذات والآخرين،واتخاذ قرارات هامة.

فالسلوك الذكيّ وجدانيًا يساعد المدراء في التخطيط، بشكل أفضل من خلال عدة طرائق منها: تغيير الخطط لتلبي حاجتهم الحالية، والتكيف مع المواقف واللّجوء إلى الخطط المتعاقبة وتغييرها عند الفشل، والمدراء الأذكياء وجدانيًا لديهم القدرة على فهم انفعالاتهموانفعالات الآخرين، كي تساعدهم على تحفيز الموظفين وتحفيز أنفسهم، وعلى مساعدة الأفراد على الاستمرار في العمل، كما أن لديهم القدرة على

اتخاذ قرارات هامة، وذلك من خلال استخدامانفعالاتهم، لتسيير تفكيرهم ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكون المشاعر قوية (معتوق خولة، 2014، ص87).

6:7- فعالية الفريق:

تعدّ مهارات الذكاء الوجداني أحد أسس للعمل بفعالية وكفاءة مع الآخرين، إذ يساعد الذكاء الوجداني الفرد في التفكير بشكل مبدع، من خلال رؤية المشكلات من رؤى عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة، وتوليد أفكار وحلول أخرى، بالإضافة إلى أن الذكاء الوجداني يساعد الأفراد على العمل مع الآخرين، من خلال التأثير بالناس أو بناء الاتفاق والثقة بالآخرين والتعاطف معهم (معتوق خولة، 2014، ص88).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن لتطبيقات الذكاء الوجداني مجالات عديد، يوظفها الفرد سواء في سلوكه، أو إنجازه الأكاديمي، أو العمل والإدارة، أو الفريق قصد تحقيق النجاح في حياته الشخصية والعملية.

8- برامج تنمية الذكاء الوجداني:

نعرض في هذا العنصر بعض البرامج التي تم تقديمها بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني، وذلك للإستفادة منها.

1:8- برنامج أنشتاين (Epstein):

قام أنشتاين (Epstein): بتصميم برنامج تدريبي، يهدف إلى تعليم معلمي الابتدائية المهارات الوجدانية والاجتماعية، ومساعدة التلاميذ على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها بشكل صحيح، وحلّالصراعات بينهم،

وتكوين العلاقات مع الآخرين بكفاءة، وأدى البرنامج إلى زيادة مستويات المعلمين من المعرفة والمهارة فيما يتعلق بتدريس برامج التعليم الوجداني والإجتماعي (معتوق خولة، 2014، ص82).

2:8- برنامج إريك شابس (Eric chaps):

وقام إريك شابس (Eric chaps)في مركز دراسات التنمية بكاليفورنيا، بتقديم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال، وتم تطبيقه على عدد كبير من المدارس الأمريكية في المناطق المحرومة اقتصاديًا واجتماعياً، وقام منفذو البرنامج بتعليم الأطفال المهارات الوجدانية، لدمجه داخل الأنشطة المدرسية، وأظهرت نتائج تطبيق البرنامج أن نمو الذكاء الوجداني، هؤلاء الأطفال جعلهم أكثر تحملا للمسؤولية، وأكثر تعاطفا مع الآخرين، وزاد من قدرتهم على تحمل الضغوط واللّجوء إلى التفاوض لحل الصراعات (معتوق خولة، 2014، ص82).

3:8- برنامج الحل الإبداعي للصراع:

بدأ هذا البرنامج عام 1975 بثلاثة مدارس ثم أُنتشر في كثير من المدارس، ليقدم في خمس ولايات أمريكية، مجموع المدارس التي يقدَم فيها البرنامج 325 مدرسة، وله مكانته العلمية والتطبيقية(معتوق خولة، 2014، ص82).

ويتأمل برنامج التطور لتحديد العوامل ذات الفاعلية التي أسهمت في جعل المدارس مجتمعًا تعليميًا يسوده السلام والحب، إن المقرر الذي يقدمه في هذا البرنامج أساسه المهارات، وهو يهدف إلى النمو المسؤولية الاجتماعية كمنتج نهائي، كما يهدف لجعل كل تلميذ أو مشارك، يقوم بدور إيجابي في صياغة المستقبل المدرسي (معتوق خولة، 2014، ص82).

وكما يهدف إلى تنمية المهارات الوجدانية للأطفال لحل الصراع، وكذلك تنمية الاتجاه الإيجابي، وتقبل الثقافات المختلفة، والبرامج لا يقدم مواد إضافية عن المواد التعليمية، كما أنه ليس برنامجا للتدخل الإرشادي، ولكنه التزام طويل الأمد على الأقل خمس سنوات، تقبله المدارس التي تريد تطبيقه، ويتضمن البرامج مقررًا يركز على تدريس المهارات الأساسية مثل: التعاطف العقلاني، وأخذ رؤية الآخرين في الاعتبار،التعاون، التفاوض، الإستماع الإيجابي، تقبل أفكار الآخرين، والتعبير عن المشاعر بطريقة مقبولة والتوكيدية، مقابل الإنسحابية، بالإضافة إلى متابعة النمو المهني للمعلمين أثناء قيامهم بالعمل التدريبي، ومساعدتهم في إعداد المواد التي يقدمونها من خلال المزاج، بين مفاهيم البرنامج والمواد التعليمية، حتى يكتمل ما يدسهم من مهارات، ومساعدة الآباء على التفكير في تصرفاتهم، تجاه أبناءهم تماشيًا مع مطالب التغيير، وبمتابعة البرنامج اتضح أنه يؤثر إيجابيًا على التلاميذ،وإتضح ذلك من خلال قلة مواقف العنف داخل المدرسة، ظهر استخدام التلاميذ لمهارات حل الصراع بتلقائية، ونمو الوعي بالمشاعر والقدرة على التعبير عنها لفظيًا، إضافة إلى ظهور مؤشرات التعبير عن التعاطف، وتقبل الاختلاف مع الآخرين (معتوق خولة، 2014، ص83).

4:8- برامج تنمية مهارات التحكم في الإنفعالات:

قدم كارول كوشية ومارك جرينبرج بجامعة واشنطن برنامجًا يهدف إلى تنمية مهارات التحكم في الإنفعلات، وتنمية مهارة الوعي بالمشاعر الذاتية، وتضمن البرامج خمسين درسًا عن المشاعر المختلفة، وتناول في البداية معظم المشاعر الأولية والأساسية مثل: السعادة، والغضب، وبدأ بالمشاعر البسيطة ثم المشاعر المعقدة، وتوصل البرنامج إلى تحسين التلاميذ في مهارات الوعي بالذات، التعاطف، القدرة على إتخاذ القرار، تقديم الحلول الأكثر فاعلية للمشكلات، وتخطيط أفضل لحلول المشكلات المعرفية وانخفاض في التقارير الذاتية عن الحزن والإحباط والاكتئاب(معتوق خولة، 2014، ص83).

عادة ما يتم العثور الأشخاص ذوي ذكاء وجداني منخفض إلّا أن نحن نسميهم (بارعين) أو الذين يمتلكون الإحساس الإضافي الذي يسمح لهم بالتعامل بسهولة مع المواقف الصعبة (Leonordobadea and al ,2010, p 70)

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن هناك عدة برامج تدريبية، طبقت في المدارس على التلاميذ، والنتيجة التي توصل إليها الباحثين، هو أن هناك تعلم، إذ ظهر ذلك في تغيير سلوك التلاميذ، وأصبحوا يتحكمون بمشاعرهم، ويتفهمون مشاعر الآخرين.

9- السمات العامة للذكاء الوجداني:

إن التعبير عن المشاعر وتنمية الذكاء العاطفي الذين كانا يعتبران لا أهمية لهما حتى الثلاثينيات من القرن الماضي، أصبحا الآن من أهم العناصر التي تسهم في نمو طفلك بشكل عام (معتوق خولة، 2014، ص78).

ومن منطلق النظرة التكاملية للإنسان بين ما هو عقلي ووجداني، إننا بحاجة ماسة إلى إكساب أطفالنا مهارات تتحول إلى سلوكات في مختلف جوانب الحياة (معتوق خولة، 2014، ص78).

الذكاء الوجداني هو القدرة على تعلم الكفاءات، فإذا كان الفرد من ذوي مرتفعي الذكاء الوجداني يضمن أن الشخص سيكون لديه المهارة المكتسبة اللّازمة للتفوق في العمل، فهذا يعني أن لديه قدرة عالية للتعلم (Authordanielgoleman, 2003, p 04).

ويمكن إستخلاص بعض السمات العامة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض فيما يلي:

1:9- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع: إن الفرد المتميز بذكاء وجداني مرتفع يتصف بما يلي: (معتوق خولة، 2014، ص79).

- يظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر.
- لايخاف عندمايعبر عن مشاعره.
- قادر على قراءة الإتصال الغير اللّفظي.
- مشاعره متوازنة مع الحق والمنطق والواقع.
- معتمد على نفسه مستقل.
- يتكلم عن مشاعره بإرتياح.
- يهتم بمشاعر الآخرين.
- مرن وقوي بشكل عاطفي.
- لا يتطبع بالفشل.
- يشعر بالتفاؤل الواقعي.

2:9- سمات الافراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض: إن الفرد المتميز بذكاء وجداني منخفض يتصف بما يلي: (معتوق خولة، 2014، ص80).

- لا يتحمل مسؤوليات مشاعره.
- يلقي بالذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها.
- يبالغ أو يقلل من مشاعره.
- ينقصه الإستقامة والإحساس بالضمير.
- غير مريح لكل من حوله.

- عديم الإحساس بمشاعره.
- غير متعاطف مع الآخرين.
- غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة للإعتراف بأخطائه أو التعبير عن الندم.
- يمتلك العديد والكثير من الإعتقادات المشوهة والمخربة.
- متشائم بإستمرار وبشكل يلفت النظر لدرجة أنه يلغي بهجة الآخرين.
- يمتلك بإستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط.
- يتجنب العلاقات مع الآخرين، ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة، أو النباتات أو الكائنات الخيالية.
- لديه القدرة على التحدث بالتفصيل من الأحداث الحالية، ولكنه لا يمتلك القدرة ليخبر عن إحساسه، مشاعره بهذا الموضوع.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن هناك إخلاف كبير بين الاشخاص ذوي ذكاء وجداني مرتفع، وذوي ذكاء وجداني منخفض، من خلال الخصائص والسمات.

10: قياس الذكاء الوجداني:

لا يزال قياس الذكاء الوجداني في مهده،بدأ خطواته الأولى حديثا، فالدراسات التي أجريت في هذا المجال قليلة سواء في الوطن العربي وعالميا، وربما يرجع ذلك إلى حداثة الموضوع نسبيا، رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والممارسين والباحثين المتخصصين(محدب رزيقة، 2015، ص62)

1:10- بطارية بويتروجولمانBoyatis et Goleman لتقدير الكفاءات الإنفعالية:

أعدت البطارية في ضوء نموذج جولمان للذكاء الوجداني، بهدف تقييم الكفاءات الانفعالية لدى العاملين بالمؤسسات، وليس بفرض إستخدام العلمي، وتعتمد البطارية على أسلوبي الملاحظة والتقرير الذاتي،

وتشمل على 360 كفاءة إنفعالية موزعة على أربعة محاور وهي : 1-الوعي الذاتي، 2-إدارة الذات،3-الوعي الإجتماعي والوعي التنظيمي، 4-المهارات الإجتماعية (محدب رزيقة، 2015، ص62).

2:10- مقياس مايروسالوفيوكاريسو Mayer et Salovey et Caruso :

أعد المقياس في ضوء نموذجي الذكاء الوجداني لماير وسالوفي، وظهرت الصورة الأولى للمقياس عام 1997، وتكونت هذه الصورة من أربعة محاور رئيسية هي: الإدراك الوجداني، تسيير التفكير، فهم الانفعالات، ضبط الانفعالات، وظهرت الصورة الثانية للمقياس عام 2002 وهي صورة مطوّرة إحتوت على بعض المواقف الافتراضية،وأيضا تمّ زيادة عدد عبارات المقياسإلى 141 عبارة، وأظهرت التحليلالعاملي لهذه الصورة أنها تكونت من ثمانية أبعاد فرعية وهي: التعرف على الانفعالات، الوجوه والانفعالات المصورة، تسيير التفكير، المشاعر، المشاعر المتداخلة، التغيرات الانفعالية، القدرة على الاندماج، تهدئة الانفعالات السالبة، وفي عام 2003 تمّ تطبيق المقياس على عدد كبير من المشاركين (49000) مشارك في بيئات ثقافية، وبخصائص ديموغرافية متباينة، وأوضح التحليل العاملي أن المقياس يتكون من عاملين رئيسيين هما:

- العامل الأول: الإدراك الانفعالي، ويتضمن مستوى إدراك الفرد، وتقييمه لانفعالات الآخرين.
- العامل الثاني: استراتيجيات الضبط الانفعالي (محدب رزيقة، 2015، ص62)

3:10- مقياس بار-أون Bar-on:

ويتكون من خمسة أبعاد فرعية وهي:

- بعد المهارات الشخصية : (الوعي الذاتي، التوكيد، إحترام الذات، الإستقلال، تحقيق الذات).
- بعد المهارات الاجتماعية: (العلاقات مع الآخرين، المسؤولية الاجتماعية، التعاطف).

- بعد التكيف (حل المشكلات، المرونة).
- بعد إدارة الضغوط (تحمل الضغط، مقاومة الإندفاع).
- بعد المزاج العام (السعادة، التشائم) (محدب رزيقة، 2015، ص63).

4:10- مقياس سكوتل وآخرون Schutle et all 1998:

أعد هذا المقياس في ضوء نموذج ماير وسالوفي، ويتكون من 33 عبارة تقيس الدرجة الكلية للذكاء الوجداني،واستخدام هذا المقياس على نطاق واسع في العديد من الدراسات، التي بحثت في العلاقة بين الذكاء الوجداني، والعديد من المتغيرات في بيئة العمل (محدب رزيقة، 2015، ص63).

5:10- مقياس الذكاء الإنفعالي لفاروق عثمان 1998:

يعد هذا المقياس الأول في مجال قياس الذكاء الوجداني في البيئة العربية، ويتكون من عدة أبعاد (إدارة الإنفعالات،التعاطف، تنظيم الإنفعالات المعرفية، التواصل الإجتماعي) (محدب رزيقة، 2015، ص63).

6:10- مقياس توبياTopia 2001 للذكاء الإنفعالي:

أعد توبيا مقياسه للذكاء االوجداني في ضوء نموذج ماير وسالوفي، ويتكون من أربعة عوامل: (التعاطف، إدارة المشاعر، إدراك العلاقات، ضبط المشاعر) (محدب رزيقة، 2015، ص63).

7:10- مقياس محمد عبد السميع رزق 2003 للذكاء الإنفعالي:

أعد محمد عبد السميع رزق مقياس آخر للذكاء الوجداني، تكوّن من 70 عبارة، تشكل مجموعة من المواقف الافتراضية والمقياس يقيس درجة كلية، ودرجات فرعية للذكاء الوجداني (محدب رزيقة، 2015، ص64).

8:10- مقياس أحمد العلوان 2011للذكاء الإنفعالي:

أعد هذا المقياس أحمد العلوان يقيس الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، يتكوّن من 41 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي (محدب رزيقة، 2015، ص64).

وفي دراستنا الحالية نعتمد على مقياس الذكاء الوجداني الذي أعدّه عبد المنعم أحمد الدردير في 2002، والمكوّن من خمسة أبعاد وهي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية، لدى عينة دراستنا المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتبقى المقاييس التي صممت لقياس الذكاء الوجداني قليلة نظرًا لحداثة الموضوع، ومازال المختصين يبحثون فيه.

خلاصة:

نستنتج من خلال ما سبق ذكره، أن الذكاء الوجداني عبارة عن قدرة الفرد في التحكم في مشاعره وانفعالاته نحو ذاته ونحو الآخرين، إذ لها أهمية بالغة في حياته، بالإضافة إلى وجود دافعية الفرد للقيام بنشاطات معينة، فالذكاء العام لا يكفي لتحقيق النجاح، بمستوى عال من الأداء في مختلف المجالات الحياتية، بما في ذلك الدراسية، وبهذا فموضوع الذكاء الوجداني جدير بالاهتمام والدراسة من طرف الباحثين.

الفصل الثالث

أساليب التفكير

تمهيد:

1- مفهوم أساليب التفكير.

2- علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى.

3- التطور التاريخي لفكرة أساليب التفكير.

4- تصنيف أساليب التفكير.

5- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير.

6- مميزات أساليب التفكير.

7- نموذج ستيرنبرغ.

8- سمات الأفراد حسب الأسلوب الذي يميلون لإستخدامه.

9- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.

10- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.

11- أهمية أساليب التفكير.

خلاصة.

تمهيد:

أساليب التفكير من أكثر المواضيع انتشارا ودراسة، خاصة في الآونة الأخيرة، في مجال علم النفس وعلوم التربية، فإن الاهتمام به من العوامل المؤثرة على العملية التربوية، لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الأفراد، تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة في تعليمهم، وإرشادهم، وتوجيههم، وتحديد الوسائل الملائمة.

وفيما يلي سيتم التطرق إلى مفهوم أساليب التفكير، علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، الجذور التاريخية له، تصنيفه، مبادئه، مميزاته، نموذج سترنبرغ، سمات الأفراد حسب الأسلوب الذين يميلون لإستخدامه، نظرياته، العوامل المؤثرة في نموه، وأخيراً أهميته.

1- مفهوم أساليب التفكير:

1:1- مفهوم الأسلوب:

يعرف الأسلوب Style بأنه طريقة أو تصميم، ويعرف أيضا بأنه: الطريقة التي يقوم بها الفرد، أو يعمل بها، وقد قدم العديد من الباحثين تفسيرا لأصل كلمة أسلوب style في علم النفس المعرفي، فقد ذكر مارتيزن (1994)Martinsen، نقلا عن فيرنون (1973) Vernon، أن أصول style يمكن أن ترجع إلى الأدب اليوناني التقليدي، وقد أرجع مارتيزن (1994)Martinsen، وريدنجRiding، هذا الموضوع إلى تصور توماس Tames، للفروق الفردية، والذي أسهم في مكوّن "الأسلوب" وإتفق كل من ويدنج وشيما (1991) Ridin Cheema، جريجورنكواوستيرنبرج (1995)، sternberg and grigerenkoعلى أن ألبوتAllport في عمله الذي طوّر فيه فكرة أساليب الحياة (Life-style) من المحتمل أن يكون أول باحث يستخدم بشكل مقصود مفهوم " الأسلوب" في ربطه "بالمعرفة" (إبراهيم بن عبد الله الكسينان، 2010، ص94).

يستخدم مصطلح الأسلوب (style)، كما ذكر العتوم (2004)، ليصف عددا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن، وقد خص وتكن witckin مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرّفه بأنه: "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية" (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص17).

الطريقة والوجه والمذهب يقال أنتم في أسلوب السوء، ويجمع أساليب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب (محمد سليمان إبراهيم البياتي وآخرون، 2012، ص432).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن الأسلوب حسب مجموعة من الباحثين عبارة الطريقة أو النمط.

2:1- تعريف التفكير:

التفكير مشتق من التفكر: التأمل، والإسم الفكر والفكرة، والمصدر الفَكرُ، وأفكَرَفي الشيء:فَكَرَ فيه، ورجلُ فكيرُ: كثير التفكير، والتفكر إسم التفكير (محمد سليمان إبراهيم البياتي وآخرين، 2012، ص430).

يعرف أبو المعاصي (2005) التفكير على أنه عملية معرفية تنطوي على إعادة تنظيم الموقف المشكل عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالإنتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية كالتصنيف والإستنتاج التحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها (واكلي أيت مجبر بديعة وآخرون، 2016، ص684).

أمّا التعريف الإصطلاحي للتفكير فقد عرفه (خير الله 1976) التفكير هو العملية التي ينظمها الفرد خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين، أو بين عدد من

الموضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة(محمد سليمان إبراهيم البياتي وآخرون، 2012، ص430).

التفكير عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات وتقوم على استخدام الرموز والتصورات واللّغة والمفاهيم (المادية والمجردة)، بهدف الوصول إلى نواتج معينة(محمد سليمان إبراهيم البياتي وآخرين، 2012، ص430).

سلوك معرفي يتعامل الإنسان من خلاله مع الصور أو الأفكار التي تمثل الموضوعات والأحداث، كذلك هو عمليات عقلية رمزية أو مضمرة، تشمل التخيل، التذكر، حل المشكلات، تكوين المفاهيم، الفكر الإبتكاري (فريدة شنان وآخرين، 2009، ص118).

حسب قاموس علم النفس التفكير عبارة عن مجموعة من الظواهر النفسية (Norbert sillamy, 2003, p 196).

سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الذماغ، عندما يتعرض لمثير يتم إستقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة (حسن شحاتة، 2003، ص123).

ويشير ماير Mayer إلى أن مفهوم التفكير يتضمن الأفكار الرئيسية التالية:

- التفكير عملية Process تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.
- التفكير معرفي Cognitive يحدث داخل العقل الإنساني، ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

- التفكير موجه Directed أي يظهر في شكل سلوك مركز نحو حل مشكلة ما.
- التفكير نشاط تحليلي تركيبي معقد للمخ (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص11).

كما يشير اللّهيبي إلى أن التفكير الإنساني يتصف بعدد من الصفات من بينها:

- التفكير عملية عقلية يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات.
- التفكير عملية داخلية غير مرئية ويستدل عليها عن طريق أثارها التي تظهر في سلوك الفرد.
- التفكير عملية مستمرة قد تتخطى شعور الإنسان بها.
- لا ينشأ التفكير من الفراغ، وإنما يحدث نتيجة الإستثارات الخارجية (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص11).

3:1- مفهوم أساليب التفكير:

تّم إدخال أساليب التفكير في نظام من علم النفس وعلوم التربية خاصة من خلال أكمال كل من: Harrison A.f and Bramson R.M 1984, Hermann N. 1995, Strenberg R.J) (2002 ,(Alla belousova et al, 2015, p01).

ويشير ستيرنبرج (2004)، إلى لأن مفهوم أساليب التفكير، يعني مجموعة من الإستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم وإنجاز المهام والمشروعات وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية وهذه الأساليب هي في نفس الوقت مرآة داخلية لأنماط السلطة التي يراها الفرد في العالم الخارجي، وهي متغيرات نوعية قابلة للتعلم ومختلفة على مدار حياة الفرد، ويمكن أن تعرف بأنها مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد،أو يوظف بها

قدراته وذكائه، وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء التلاميذ، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص12).

يشير ستيرنبرج (2002) Sternberg إلى أن أساليب التفكير عبارة عن الطريقة المفضلة لدى كل فرد في التفكير، وتوضح كيفية إستخدام أو إستغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي ليست بقدرة ولكنها تقع بين الشخصية والقدرة (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص57).

يرى سترنبرج، الأسلوب هي طريقة مفضلة في التفكير، وهو ليس قدرة لكنه طريقة مفضلة لاستخدام القدرات التي يمتلكها الفرد، والتمييز بين الأسلوب والقدرة شيء حاسم، فالقدرة تشير إلى مدى جودة الفرد في إمكانية أداء شيء ما، والأسلوب يشير إلى الكيفية التي يحب الفرد فيها شيئا ما(خديجة أحمد أحمد السياغي، 2015، ص15)

ويعرّف (حبيب، 2004، ص20) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي إعتاد الفرد على أن يتعامل بها، مع معلومات لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات (خديجة أحمد أحمدالسياغي، 2015، ص15).

ويشير (كيجان) Kegan و (موس) Moss و (سيجل)Sigle 1963 إلى أنها تفضيلات فردية ثابتة نسبيا تختص تنظيم المدركات وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية (أيمن عامر، 2003، ص126).

وقد عرّف (مالكوم، ولتز، وهوتيكين، 1981) أساليب التفكير، بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية، بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، يمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الأداء المميز للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها (غسان المنصور وآخرون، 2007، ص 431).

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة، وهو يشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب المعرفة، وقد نبع اهتمام الباحثين بهذا المفهوم باعتباره من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، كواحدة من الأدوات المميزة للمتعلم، والتي يستخدمها في استقباله للمعلومات الواردة إليه، من البيئة المحيطة ومعالجتها(غادة طه عبد الحفيظ، 2017، ص 29)

مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات (خديجة أحمد أحمدالسياغي، 2015، ص15).

كما أنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية، بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي و البيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، ويمكن القول أن أسلوب التفكير، يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها(غسان المنصور، 2007، ص431).

يعرفه (أبو المعاصي 2005) التفكير على أنه عملية معرفية تنطوي إلى إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها (واكلي أيت مجبر بديعة وآخرون، 2016، ص684).

أسلوب التفكير هو طريقة أو نمط في التفكير، إنه ليس قدرة، بل الطريقة المفضلة لاستخدام القدرات التي يملكها الفرد، فالأسلوب يشير إلى الكيفية التي يحب الشخص القيام به بشيء ما

(Rebert J sternberg, 2009 , p08).

يشير أسلوب التفكير بشكل عام إلى طريقة استخدام القدرات العقلية، للقيام بالأنشطة اليومية مثل: حل المشكلات، والتغلب على التحديات، وهو مستقر نسبيا بمرور الوقت

.(Asgharasfsharjahanshahi and al , 2018, p 02).

من خلال ما سبق القول يمكن القول أن أساليب التفكير عبارة تفضيل الفرد لإستخدام أسلوب تفكير معين، ولا يدخل ضمن القدرات العقلية لديه.

2 – علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات الأخرى:

ولمزيد من التوضيح حول مفهوم أساليب التفكير، نوضح علاقة أساليب التفكير ببعض المفاهيم النفسية:

1:2– أساليب التفكير والقدرات:

عندما طرح ستيرنبرج نظريته من أهم النقاط التي ركزّ عليها لأساليب التفكير، هي أن الأساليب ليست بقدرات، ولكنها تمثل تعبيرا عن هذه القدرات(بشرى نبيل خليل، 2014، ص32).

ويركز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك Cognition and perception، وظهرت في هذا الإتجاه الأساليب المعرفية Cognition Styles وهي تشبه القدرات العقلية، لأنها تقاس بإستخداماإختبارات الأداء الأقصى، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب المعرفية منها كاجان (1976) Kagan، وويتكن (1978) witkin، ورينر ويدنج(1997)Rayner and riding (إبراهيم بن عبد الله الكسينان، 2010، ص95)

2:2- أساليب التفكير وأنماط الشخصية:

يشير هانز آيزنك 1976إلى أن الشخصية هي محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سوية مع إعطاء الأولوية للأساس الوراثي، ومعتبرا أن هذه الأبعاد هي عبارة عن تنظيم ثابت ومستمر نسبيا لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه (بشرى نبيل خليل، 2014، ص32).

المدخل المتمركز على الشخصية The personality- centerdapproach، ويركز هذا المدخل على الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية Personalitycaracteristics، ويتم قياسها بإختبارات الأداء المميز وظهر في هذا الإتجاه نموذج مايرز وبريجر Myers-Briggs model، وجمع بين التفكير والشخصية. (إبراهيم بن عبد الله الكسينان، 2010، ص95).

والأساليب نفسية بجزء بسيط حيث، يتأثر الأسلوب بالنواحي الشخصية الصادرة من الشخص مقابل (جلسته، طريقة كلامه، نظرات عينيه...) حيث أن هذه الأساليب تتغير بتغير البيئات فمثلا، قد يكون الأسلوب التنفيذي هو الأسلوب الأفضل للموظف الإداري العادي، ولكن إذا ترقى هذا الموظف وأصبح في مركز قيادي فإن ذلك الأمر كارثة، إذا لم يغير أسلوبه إلى قضائي أو تشريعي، وهي الأساليب اللاّزمة لأشخاص الإداريين، لأنها أساليب منفتحة على التجديد وروح العمل، أمّا إذا بقي تنفيذيا فدون أدنى شك ستكون البيروقراطية هي السائدة في مؤسسته، واجتماعية، لأن الأساليب بشكل عام تكتسب اجتماعيا، فبعض المجتمعات قد تجبر أفرادها على التزام بالقواعد والتقاليد وهذا سيساهم بشكل كبير بتكوين الأسلوب المحافظ لدى الناشئة لأن الأسلوب التحرري سيجلب لصاحبه العداوة والعزلة وحتى الطرد من هذا المجتمع(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص57).

3:2- أساليب التفكير والعملية التعليمية التعلمية:

التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.

المدخل المتمركز على النشاط The Activity – CentredApproach أو المدخل المتمركز على التعلم the learningcentredapproach، ويركز هذا المدخل على الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهر في هذا الإتجاه أساليب التعلم، فظهر (13) نموذج مختلفة لتفسيرها، منها ما إهتم بعمليات الدراسة StudyProcesses، أو عمليات التعلم learningprocesses، مثل نماذج schmeckbiggsentwistlekolb وغيرها، ومنها ما إهتمت بدراسة تفضيلات التعلم learningpreferences، مثل grashadunnpricestratonowens (إبراهيم بن عبد الله الكسينان، 2010، ص96).

توصلت نتائج البحث الذي قام به كل من Strenberg و Williams 1997 إلى أن القدرات الأكاديمية والإختبارات التحصيل التقليدية يمكن أن تمثل فقط الحدّ الأدنى من الفروق الفردية في التحصيل الدراسي (Li- Fang zhang, 2002, p331).

4:2- أساليب التفكير وإستراتيجيات التفكير:

ويفرق كل من (ينتزوس وسيمبسون 2005)، بين التفكير وإستراتيجيات التفكير بالإشارة إلى أن الإستراتيجيات وتستخدم من قبل الطلاب للقيام بمهمات أساسية معينة، ويشيران إلى أن الفرق الأساسي بين الأساليب والإستراتيجيات يتضمن المدى الذي يتوزع عليه مهمات كل منهما، فالأسلوب يشير إلى تفضيل عام، فيما تشير الاستراتيجية إلى اختيار معين تم بناؤه بالاعتماد على عوامل عدة، كطبيعة المهمة والإمكانات المتاحة والوقت المتوفر (بشرى نبيل خليل، 2014، ص32).

إن ترابط الوظيفة في تفكير شخص معين، يحدد إتجاه تطوّر التفكير الفردي من خلال تحديد أصالة الأسلوب (Alla belousova&vladapishchik, 2015, p03)

من خلال ما سبق ذكره يكمن القول أن لأساليب التفكير علاقة مع كل من القدرات العقلية، وأنماط الشخصية، والعملية التعليمية التعلمية، وأخيرا استراتيجيات التفكير.

3- التطور التاريخي لفكرة أساليب التفكير:

ظهر مفهوم التمييز للفرد أول ما ظهر عام 1920 وتلاه في عام 1931، مما سماه أدلر بأسلوب الحياة، حيث افترضأدلر أن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصيته الفرد بمقتضاه وظائفها، ويرى بأنها الكل الذي يأمر الأجزاء، كما يرى أن أسلوب الحياة هو المبدأ الأساس الفردي، وهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص بأن لكل شخص أسلوب حياة إلاّ أنه لا توجد شخصيتان لهما نفس الأسلوب(بشرى حسين علي، 2010، ص286).

أمّا هول ولينذري يرى أن للمثقف أسلوب حياة وللرياضي أسلوباً آخر فالمثقف يقرأ، ويدرس ويفكر ويعيش حياة تغلب عليها الوحدة والجلوس في مكان مقارنة بما يقوم به الرجل الرياضي النشيط، وهو ينظم روتينه اليومي، وعاداته المنزلية، وأسلوبه في الترفيه اليومي وعلاقاته مع أسرته وأبناء عائلته، وأنشطته الاجتماعيةالتي يمارسها حسب ما يلاءم أهواه (بشرى حسين علي وآخرون، 2010، ص286).

ويفترض أدلرAdler كذلك أن أسلوب الفرد في معظمه ينبع من أسلوب حياته فهو ينتبه، ويدرك، ويتعلم، ويحتفظ بما يتفق وأسلوب حياته ويتجاهل كل ما عدا ذلك.

وكذلك (تورانس) (Torance) أول من استخدام مصطلح أسلوب التفكير، وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام

اللّغوية بطريقة منطقية وكلية، أمّا النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العقلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطريقة تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفصيلات الناس اللّغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين(بشرى حسين علي وآخرون، 2010، ص287).

ويرى غريفورك أن بعض الأفراد يجري عمليات إستقرائية، بينما يستخدم بعضهم الآخر عمليات استنتاجية في حين يستعمل بعضهم الثالث الأسلوبين معا، ويميل بعضهم إلى العمل بصورة جيدة عندما يعملون بمفردهم، بينما يبدع الآخرون بصورة أكثر عندما يعملون في نشاطات جماعية بينما يتساوي أداء آخرين في موقفين كليهما الفردي و الجماعي كما يتعامل الدماغ مع مؤثرات العوامل البيئية ويستند مبدأ غريفورك إلى المبدأ الذي يرى أم هدف الحياة الرئيسي هو تحقيق الفردية وقد إنبثقت عدة قواعد من ذلك المبدأ(بشرى حسين علي وآخرون، 2010، ص287).

- كل إنسان فريد بذاته مميز عن غيره جسميا وعقليا وانفعاليا.
- كل إنسان مجهز بما يحقق صفاته الفردية .

4- تصنيف أساليب التفكير:

اطلع الباحث على عدد من التصنيفات الخاصة بأساليب التفكير، وكان من بينها: تصنيف هاريسون وبرامسونHarrison et Bramsonحيث أشار إلى خمسة أساليب للتفكير هي: (الأسلوب التركيبي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب المثالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب العملي) (الطيب، 2004)، في حين صنف سترنبرج 2004 أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوباً وهي: (التشريعي- التنفيذي-الحكمي-الملكي-الهرمي-الأقلي-الفوضوي-العالمي-المحلي-الداخلي-الخارجي-المحافظ-المتحرر)، ويذكر

الطيب 2006، وتمّ إعادة تصميم هذه الأنماط الثلاثة عشر إلى ثلاثة أنواع بناءا على البيانات التجريبية حسب دراسة كل من (Zhang and sternberg , 2005) إلى نوعين

(Emamipour S shams Esfandabad ,2003 ,p 1737)

أنه يمكن تصنيف أساليب التفكير وفق أساسين هما:

أولاً: أساليب التفكير القائمة على الأزواج المتقابلة وتشمل:

- التفكير التباعدي في المقابل التفكير التقاربي.
- التفكير الإستقرائي في المقابل التفكير الإستنباطي.
- التفكير القائم على الجانب الأيسر في المقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن.
- التفكير الإبتكاري في المقتبل التفكير الناقد.
- التفكير الشكلي في المقابل التفكير غير شكلي.
- التفكير الإستكشافي في المقابل التفكير التحليلي.
- التفكير الإستراتيجي في المقابل التفكير التكتيكي.
- التفكير الواقعي في المقابل التفكير التخيلي.
- التفكير المحسوس في المقابل التفكير المجرد.
- التفكير البسيط أحادي البعد في المقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المركبة(فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص13)

ثانيا: أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية والمنهجية، وتشمل على:

- الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات ويتضمن التفكير الخرافي، والتفكير فيما وراء الطبيعة، والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ، والتفكير بعقول الآخرين.
- الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات، وتفسير الظواهر والأحداث، منها: التفكير التأملي- التفكير الحدسي- التفكير الإستدلالي- التفكير الإبتكاري (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص13).

يلخص كل من (Pahl and Beitz) خصائص كل من يحلّون مشكلة بطريقة سهلة وفعّالة، استنادا إلى ملاحظات من الدراسات النفسية، قد نتوقع كيف يحل المصممون الذين لديهم أنماط التفكير المختلفة المذكورة (Shyi-jengtsai and al ,2007, p 02).

غير أن مصطفى (2002) يرى أن أساليب التفكير لا تخرج عن أحد عشر أسلوباً هي: (التفكير التحليلي- التفكير الإدراكي-التفكير الديناميكي الفعّال- التفكير التخيلي- التفكير الإبتكاري- التفكير المجرد- التفكير الواقعي- التفكير الإستدلالي- التفكير الإستنباطي- التفكير العملي- التفكير المثالي)(فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص14).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن تمّ تصنيف أساليب التفكير إلى نوعين، فالأول قائم على الأزواج المتقابلة، والثاني على أساس الموضوعية والعقلانية والمنهجية.

5- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير:

إن لأساليب التفكير مجموعة من المبادئ التي توضح لنا طبيعتها، والمجالات التي يمكن استثمارها فيها، والحدود التي تقف عندها، وهذه المبادئ بحسب ستيرنبرج Sternberg 2002:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها: فإذا لم يكن هناك فرق بين الأساليب والقدرات فنحن لا نحتاج لمفهوم الأساليب على الإطلاق، فالأسلوب هو جسر يمتد بين القدرة والشخصية.
- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعًا جيداً من التكامل والنجاح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد.
- اختيارات الحياة في حاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات: فالبعض قد يختار تخصصه الدراسي مثلا، أو مهنته ليس بسبب إلاّ أنها الطريقة للوصول إلى تحقيق ما يرغب فيه في الوقت المناسب.
- الأفراد لديهم مجموعات من الأساليب وليس فقط أسلوب وحيد: فالفرد الذي يكون إبتكارا ربما يكون منظما جيدا أو غير منظم تماما.
- الأساليب المتغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة: فنحن قد نكون ذوي أسلوب هرميبحت في عملنا، ولكن عندما نعود إلى المنزل نفضل أن نتمتع بالأسلوب التحرري، وفي أثناء الحفلات العامة نسعى إلى أن نكون ذوي أسلوب خارجي...وهكذا.
- يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم: فالبعض قد يفضل بقوة أن يكون مع الآخرين ويعمل معهم، في حين أن آخرينقد تكون لديهم تفضيلات طفيفة يمكنهم أخذها أو تركها.
- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية: فكلما كان الأفراد أكثر مرونة، كلما أمكنهمأن يتكيفوا مع العديد من المواقف.
- الأساليب تكتسب اجتماعيا: فالأطفال من خلال ملاحظتهم لنموذج الدور فإنه يتأثر به، فالطفل الذي يلاحظ نموذج الدور الخاضع خضوعا كاملا، فإنه من الأكثر احتمالا أن يتأثر به،ويكتسب هذا الخضوع.

- تتباين أساليب التفكير تبعا اتباين مراحل الحياة وأدوار العمل: فعندما تكون موظفا حديث في المؤسسة مثلا قد يغلب عليك الأسلوب التنفيذي المنفذ لأوامر الآخرين ولكن عندما تتطور مهامك وتصبح في مركز مهم داخل هذه المؤسسة قد تجد نفسك تغير أسلوبك التنفيذي إلى الأسلوب التشريعي القائم على إبتكار القوانين وتنظيم العمل.
- الأساليب قابلة للقياس: وبالطبع لا يوجد إختبار أو مقياس قادر على قياسها تماماً، ولكن السلوكيات الدالة عليها تجعلنا نتنبأ بمقدار وجودها عند الفرد، ولعل المقاييس التي أصدها ستيرنبرجوواغنر لقائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة 1991، والنسخة القصيرة 1992، كذلك القوائم الخاصة بقياس أساليب التفكير للمعلمين والطلاب من إعداد ستيرنبرجوغريغورينكو (1993-1995) من الأمثلة الهامة لهذه المقاييس.
- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير: ومن بين أساليب تعليمها تكليف الطلاب بالمهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا ينتفعوا بالأساليب التي نريد تنميتها.
- الأساليب ذات القيمة في وقت معين ربما لا تكون ذات قيمة في وقت آخر: فالطالب في كلية الطب والذي كان متفوقا أكاديميا، قد لا يكون متفوقا في المجال العملي أو فيميدان العمل الحقيقي، ربما لأنه لم يغير الأسلوب الذي إتبعه في أثناء الدراسة، بأسلوب يتوافق مع المجال التطبيقي الحقيقي لاختصاصه.
- الأساليب ذات القيمة في مكان ما ربما تكون غير ذات قيمة في مكان آخر: فالمدرس الذي يتعامل مع الطلبة في المرحلة الثانوية، بأسلوب معين قد يجد أن هذا الأسلوب لا قيمة له إذا تعامل مع طلبة في المرحلة الجامعية.
- الأساليب ليست في المتوسط سيئة أو جديدة: فالمسألة ملاءمة، فالأسلوب الذي يتلاءم جيداً في إطار معين، ربما يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر.

- نحن نخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات: ونحن نميل إلى أن ندرك الأشخاص الذين ويشبهوننا على أنهم مرتفعون في القدرة، لأن أسلوبهم قد وافق أسلوب المقيمين لهم(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص68).

أساليب التفكير لدى سترينبرغ قائمة على نطاق متعدد، فإن هذه الأساليب تختلف بإختلاف الأفراد، وإخلاف أنماط التفكير لديهم، وبالتالي كل شخص يستخدم أسلوب المفضل لديه (Jeetsinghranaph.D, 2016 , p 599)

6- مميزات أساليب التفكير:

وحسب الباحثة (بن عائشة سمية، 2015، ص61) تتمثل المميزات فيما يلي:

- أساليب التفكير هي تفضيلات في إستخدام القدرات وليست القدرات نفسها، فمفهوم أساليب التفكير يكون إضافة لمفهوم القدرات.
- الناس يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب.
- الإتفاق بين أساليب التفكير والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموعة أجزاء.
- إختبارات الحياة تتطلب ملائمة أساليب التفكير وأيضا القدرات.
- يختلف الناس في مرونتهم الأسلوبية.
- أساليب التفكير يمكن قياسها.
- أساليب التفكير يمكن تعليمها.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن أساليب التفكير مجموعة من المميزات، من بينها أنها ليس قدرة عقلية بل نمط لإستخدامها، كما أنها تختلف من شخص إلى أخر، كما أنها قابلة للقياس والتعلم.

7- نموذج ستيرنبرج 1997-1993-1988Sternberg:

يرى ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي الأقلي)، والوظيفة وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوى (العالمي، المحلي)، والنزعة (المتحرر، المحافظ)، والمجال (الخارجي، الداخلي)، يضيف أننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط، داخل كل فئة من الفئات الخمسة. ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج كما عرضها كما يلي: (السيد محمد أبو هاشم وآخرون، 2007، ص22)

ولابد من الإشارة إلى أن زهانغZhang 2010، يقترح تصنيفًا جديداً لأساليب التفكير المذكورة في نظرية ستيرنبرجSternberg، من خلال التحليل الذي قامت به مجموعة من الدراسات، وقد توصلت من خلال النتائج هذا التحليل إلى أنّ هناك ثلاث مجموعات من أساليب التفكير، وفق نظرية ستيرنبرج مجموعتان منهما لهما أثر كبير في الإنجاز الدراسي، وهم:

- **المجموعة الأولى:** (وتعرف بالنمط الأول) وتتكون من أساليب التفكير التي تدل على قدرة أكبر من توليد الإبداع، وهذه الأساليب أكثر تكيفا مع القيم وذلك لإرتباطها الشديد مع العلاقات الإنسانية، فهي تمثل مستوى عاليا من التطور المعرفي،هذه الأساليب هي:(التحرري، العالمي، الهرمي، القضائي، التشريعي)(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص67).
- **المجموعة الثانية:** (تعرف بالنمط الثاني) وهي تشمل الأساليب التي تقترح تفضيل نمط معين من الميول التي تدل على مستوى أدنى من التعقيد المعرفي، ومن المحتمل أن تطبع أصحابها بخاصية التكيف السيء على إعتبار أنها تمثل ميزات أو سيمات شخصية غير مناسبة ، وتضم الأساليب (المحافظ، الملكي، المحلي، التنفيذي)(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص67).

أمّا الأساليب الأربعة الباقية (النمط الثالث)، وهي : (داخلي، أقلي، فوضوي، خارجي)، فهي لا تنتهي إلى المجموعتين السابقتين، ولكن قد تظهر فيها خصائص الأساليب من كل من المجموعتين، وذلك بالإعتماد على الأسلوب الخاص الذي تتطلبه مهمة معينة(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص67).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن نموذج أساليب التفكير لستيرنبرغ، تمّ دراسته من طرف zhang وتمّ تقسيم 13 أسلوب على ثلاثة مجموعات، كل واحدة منها تحتوي على مجموعة من أنواع أساليب التفكير، حيث أن المجموعتين الأولى والثانية لهما أثر كبير في العملية التربوية، والإنجاز الأكاديمي.

8- سمات الأفراد حسب الأسلوب الذي يميلون لإستخدامه:

أشار ستيرنبرغ بأن أسلوب التفكير هو الذي بموجبه يوجه الذكاء للعمل وكما يعتبره أيضا جسر بين الذكاء والشخصية ويتصف الأفراد حسب هذه الأساليب بمايلي:

1:8- **السلطة حسب الوظائف:**

- **الأسلوب التشريعي:**
  - يرغبون في وضع قواعدهم الخاصة.
  - يفضلون التعامل مع المشكلات المفتوحة وغير جاهزة.
  - يحبون أن يقومون بأنفسهم ببناء هيكل والمحتوى والموقف.
  - يفضلون الأعمال والنشاطات التي تتضمن تشريعا كإنشاء نظام تربوي أو عمل تجاري أو تصميم مشاريع.
  - يتجهون نحو الوظائف التشريعية كالسياسة والنحت والجيش (بن عائشة سمية، 2015، ص49).

- **الأسلوب التنفيذي:**

- يحبون إتباع التعليمات.
- يحبون فحص ماهو موجود لإختيار طريقة عمل الأشياء.
- يفضلون التعامل مع المشكلات المحددة سلفا.
- يحبون إكمال الصورة أو المحتوى ضمن البناء أو الهيكل الموجود.
- يفضلون القيام بنشاطات ذات الطبيعة التنفيذية كحل المشكلات الرياضية وتطبيق القواعد والقوانين في حل المشكلات (بن عائشة سمية، 2015، ص49).

- **الأسلوب الحكمي:**

- يميلون إلى إصدار الأحكام على النظم الموجودة والقواعد والإجراءات.
- يفضلون تحليل المشكلات والأفكار الموجودة.
- يستمتعون بالعمل في الوظائف التي تتيح لهم إستخدام الأساليب الحكمية مثل: ناقد صحفي، أو فني أو سياسي أو مرشد... (بن عائشة سمية، 2015، ص50).

2:8- **السلطة حسب الشكل:**

ويمكن تلخيص خصائص الأفراد في الجدول التالي:

جدول رقم (05): يوضح خصائص الأفراد حسب الشكل

الأسلوب الملكي	الأسلوب الهرمي	الأسلوب الفوضوي	الأسلوب الأقلي
-مبال بملاحقة هدف واحد. -أحادي النظرة والتفكير في معالجة المشكلات. -يؤمن بأن الغاية يبرر الوسيلة. -مبال لعدم التسامح. -غير واع ذاتيا. -غير مرن في التفكير. -مبال للمبالغة في تبسيط الأمور. -مندفع لتحقيق الهدف دون إكتراث للعقبات.	-مبال لملاحقة أهداف متدرجة الأهمية. -متوازن في إتجاهه نحو المشكلات. -لا يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة. - متسامح. -واع ذاتيا. -مرن التفكير. -ميال إلى تعقيد الأمور. -يرتب الأولويات بشكل جيد.	-ميال للتعامل مع جملة من الأهداف ويصعب عليه تصنيفها حسب الأهمية. -يبدي إتجاها عشوائيا نحو المشكلات. -يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة. -ميال لعدم التسامح. -غير مرن ذاتيا. -غير قادر على وضع أولويات لعدم وجود أساس لذلك. -ميال إلى تبسيط الأمور. -غالبا ما تكون أهدافه غير واضحة.	-ميال لمتابعة أهداف متعددة الأهمية. -يُظهر إتجاهات مختلفة نحو المشكلات. -لا يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة. -متسامح. -واع ذاتيا. -مرن جدا في التفكير. -ميال إلى تعقد الأمور. -يواجه صعوبة في ترتيب أولوياته.

(بن عائشة سمية، 2015، ص50).

3:8- السلطة حسب المستوى:

- الأسلوب العالمي (الشمولي):

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم للتعامل مع قضايا المجردة والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير، والتجديد والإبتكار، والمواقف الغامضة والعموميات ويتجاهلون التفاصيل.

- الأسلوب المحلي:

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل(السيد محمد أبو هاشم، 2007، ص24).

4:8- السلطة حسب المجالات:

- الأسلوب الداخلي:

- ويستخدمون ذكاءهم في محل المشكلات أو مواجهة المواقف أو عند القيام بالمهام التي يكلفون بها.
- يتسمون بالانطوائية.
- التركيز الشديد في التوجه نحو أداء المهام وتحقيق الأهداف والمجالات بإنجاز الأعمال.
- لا يهتمون بالعلاقات الاجتماعية.
- يفضلون الوحدة والعمل بطريقة فردية (بن عائشة سمية، 2015، ص51).

الأسلوب الخارجي:

- انبساطيون نحو الآخرين.

- التركيز والاهتمام بالعلاقات الخارجية والاجتماعية.
- العمل مع الآخرين بشكل جماعي أكثر من العمل بطريقة فردية (بن عائشة سمية، 2015، ص52).

5:8- السلطة حسب الميول (النزعات):

- **الأسلوب المحافظ:**

ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير ويتميزون بالحرص والنظام (السيد محمد أبو هاشم، 2007، ص24)

- **الأسلوب التحرري:**

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات والميل إلي الغموض والمواقف غير المألوفة ويفضلون أقصى تغيير ممكن (بن عائشة سمية، 2015، ص52).

أشار الباحث كويتز (Coetzee, 2000) أن أساليب التفكير عبارة عن مجموعة من الطرق المعرفية التي تستعمل في إصدار أحكام وصنع القرارات وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة (رغد إبراهيم الموسوي، بدون سنة، ص06).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن تمّ تقسيم سمات الأفراد، حسب الأسلوب الذين يميلون لاستخدامه إلى خمسة مجموعات، تتمثل على حدة في السلطة حسب الوظائف، السلطة حسب الشكل، السلطة حسب المستوى، السلطة حسب المجالات، وأخيرا السلطة حسب الميول (النزعات).

9- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

الأساليب كمتغير ظهر ليُبين الفروق الفردية في الأداء البشري، والذي طالمااحتضنت عقول العديد من الباحثين(Li-fang zhang, 2002, p245).

غريقورنكووستنبارغ (1995) أكدوا من وجود نماذج ونظريات التي تربط بين الأسلوب والتفكير

(Li-fang zhang, 2002, p246).

1:9- نظرية هاريسون وبرامسونHarrison and Bramson :

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الأفراد وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكهم الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الاساليب ثابتة أم قابلة للتغير، وكيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، وقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عدد من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها، وتنموا هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة (الطيب 2006)، وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلي خمسة أساليب هي: الأسلوب التركيبي Synthestic Style، الأسلوب المثالي Idialistic Style، الأسلوب الواقعي Realistic Style ، الأسلوب العملي Pragmatic Style ، الأسلوب التحليلي Analytic Style، وأكدت النظرية على أن الأساليب هي فئات أساسية للطرق والمفيدة للإحساس بالعالم والآخرين، وأن أسلوب التفكير التركيبي، يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد، أمّا الأسلوب الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، كما أن الأسلوب التفكير التركيبي والمثال ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أمّا أسلوب التفكير التحليلي والواقعي، فهو ذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أماّ التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين، وربما يتجاهل أو يرفضالاتجاهيين (الطيب،2006) وذكرت النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير وفي

طريقة الشروع في تناول المشكلة، الأمر الذي يؤدي إلى فروق حقيقية في أساليب التفكير، وفي هذا الإطار يشير(حبيب 1996) إلى أن هاريسون وبرامسون يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخداماستراتيجيات التفكير التحليلي، والتفكير الواقعي، أمّا سيطرة النصف الأيمن فقد يؤدي إلى استخداماستراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص14).

جدول رقم (06): يبين أساليب التفكير في نظرية هاريسون وبرامسون وما يناظرها من فلسفات أخرى.

الرقم	أساليب التفكير	الفلسفة المناظرة عندchurchman		الفلسفة المناظرة عند buchler	
		تنسب إلى	الفكرة الأساسية	تنسب إلى	الفكرة الأساسية
1	التفكير التركيبي	Hegel	الديالكتيكية	Witehead	الفلسفة العملية
2	التفكير المثالي	Kant	المثالية	Coleridge	الأفلاطونية المعدلة
3	التفكير العملي	Sihger	البراجماتية	Dewey	التجربة الإجتماعية
4	التفكير التحليلي	Leibniz	المنطق الرمزي	Descartes	الطريقة العلمية
5	التفكير الواقعي	Lock	التجريبية	Bentham	مذهب المنفعة

(علي صكر جابر الخزاعي وآخرون، 2015، ص661)

2:9- نظرية جوبنسGubbins:

قدم جوبنس عام 1985 مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، ويعدد (حبيب 1995)، هذه المستويات على النحو الآتي: (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص15)

- **مستوى حل المشكلات:**

ويشمل على: التعرف على المشكلة وتحديدها، وتوضيح المشكلة، وصياغة الفروض، وصياغة الحلول المناسبة، وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة وصياغة الحلول البديلة، إختيار أفضل الحلول، تطبيق حل ثم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية(فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص15).

- **مستوى إتخاذ القرار:**

ويشمل على: صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، وإختيار دراسة البدائل، وترتيب البدائلواختيار أفضلها، وتقويم المواقف (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص15).

- **مستوى الوصول إلى الاستنتاجات:**

ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

- **مستوى التفكير التباعدي:**

ويتضمن على: عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، وإنتاج الافكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات)(فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص15)

- **مستوي التفكير التقويمي:**

ويشمل على: التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على المصداقية المصدر والمرجعوالتعرف على المشكلات وتحليلها، وتقويم الفروض، وتصنيف البيانات، والتنبؤ بالنتائج (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص15).

- **مستوى الفلسفة والإستدلال:**

ويستخدم في هذا المستوى المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص15).

3:9- نظرية كوستا Costa :

حدد كوستا في عام 1985 أربع مراحل هرمية للتفكير (تعتمد مل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسا للمستوى الآتي بعدها)، وهذه المراحل هي:

- **المهارات المنفصلة للتفكير Discreleskillsthinking:**

وتشمل على مجموعة من جوانب عقلية فردية منفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا، وهي: إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص16).

- **إستراتيجيات التفكير Strategies of thinking:**

وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الإستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلب حلولاً أو إجابات لم تكن معروفة من قبل، وهذه الإستراتيجيات هي: حل المشكلات، والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاستدلال، والمنطق (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص16).

- **التفكير الإبتكاريCreativethinking:**

وتشمل هذه المرحلة على مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة، والنتائج المتفردة والحلول المبتكرة للمشكلات، هي: الإبداع و الطلاقة والتفكير المجازي، والتحدي الصعاب، الحدس وتصميم، والنماذج والاستبصار والخيال (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص16).

- **الروح المعرفية Cognitive spirit :**

يرى "كوستا" أنه مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساس وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام، وهو ما أسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية:

تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير (عن طيب،2006) (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص16).

4:9- نظرية برسيسنpresseison :

يذكر (الطيب 2006) أن هذه النظرية تصنف عمليات التفكير إلى نموذجين، هما:

- نموذج العمليات الأساسية للتفكير، وهي السببية والتحولات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المميزة. (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17).
- نموذج العمليات المركبة للتفكير، وهي: حل المشكلات، واتخاذ القرارات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وتعتمد هذه العمليات الأساسية السابقة. (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17)

5:9- نظرية التحكم العقلي الذاتي (أساليب التفكير) لـستيرنبرجSternberg:

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات المفسرة لأساليب التفكير حيث ظهرت في صورتها النهائية عام 1997 (ستيرنبرج، 2004)، وكانت قد ظهرت في صورتها الأولى في عام 1988، بإسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غيّرَ "ستيرنبرج" مسماها إلى نظرية أساليب التفكير في عام 1990، وتقوم فكرة النظرية العقلية على أن أشكال الحكم التي يراها الناس ليست متطابقة، إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين، فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإن أشكال الحكومة التي يراها الناس، إنما هي مرايا لأذهانهم، لذا فهم يستطيعون التحكم في عقولهم، ولديهم الحاجة الملحة لذلك، فهم جزء من المجتمع الذي هو بحاجة لأن يحكم نفسه بنفسه، كي يتمكن من تحقيق أهدافه وتجاوز العقبات التي تحول دون ذلك (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17).

ويعد ستيرنبرج (2004)، أساليب التفكير هي الأدوات التي يستخدمها الناس للتحكم في عقولهم، وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي، وتتمثل هذه الجوانب فيما يلي: (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص18).

- الوظائف Function، وتشمل على ثلاث وظائف رئيسية للحكومات، وهي: الوظيفة التشريعية Legislative، والوظيفة التنفيذيةExecutive، الوظيفة الحكيمة Judicial.
- الأشكال Forms، وتشمل أربعة أشكال رئيسية للحكومات وهي: الملكية Monrchic، الهرمية Hierachic، الأقلية Oligarchic، الفوضوية Anarchic .
- المستويات Levels، وتشمل مستويين رئيسيين للحكومات هما: العالمية Global، المحلية Local.
- المجالات Scopes، وتشمل مجالين رئيسين للحكومات هما: المجال الداخلي Internal، المجال الخارجيExternal.
- النزعات Leaning، وتشمل نزعات الحكومات التي تتمثل في: المحافظ Conservative، التحررية Liberal (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص18).

ويرى ستيرنبرج (2004)، أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت المجالات الخمس السابقة للحكومات على النحو الآتي: (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص18)

- الوظائف: أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي).
- الأشكال: أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الأقلي والفوضوي).
- المستويات: أسلوبي التفكير (العالمي، المحلي).
- المجالات: أسلوبي التفكير (الداخلي، الخارجي).

- النزعات: أسلوبي التفكير (المحافظ، المتحرر).

وفيما يأتي عرض السمات المميزة للأفراد في كل أسلوب من أساليب التفكير، كما حددها ستيرنبرج (2004):

- **الأسلوب التشريعي Legislative style:**

يتميز الأفراد التشريعيون بالاستمتاعبالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، فهم أشخاص مستقلون، يفضلون أن يفضلوا بأنفسهم ما سيفعلون، وطريقة التنفيذ ما سيفعلون، ويفضل هؤلاء خلق قوانينهم الخاصة، ويفضلون المشكلات غير المعدة سلفا أو المصاغة من قبل التي تتطلب حلولاً ابتكارية، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي، مثل: الكتابة والفن، الهندسة والسياسة (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص19).

- **الأسلوب التنفيذي Executive style:**

يتميز الأفراد التنفيذيون بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقا، لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقا مثل: تطبيق القوانين وتنفيذها، ويعملون أحيانا على ملء الفراغات الموجودة داخل الأنظمة، دون خلق منظمة جديدة بأنفسهم، ويفضلون المهن ذات الإجراءات المحددة مثل: المحاماة، المهن العسكرية، والدينية. فهم يفعلون ما يؤمرون به ويتبعون الأوامر والتوجيهات، ويقيمون أنفسهم بمدى جودة فعلهم لما يكلفون به من مهام (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص19).

- **الأسلوب الحكمي Judicial style:**

الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن الآتية: تقييم البرامج، القضاء، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، تحليل النظم (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص19).

- **الأسلوب الملكي Monorchic style:**

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب الملكي بالاندفاع دائما نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الرسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعيين بأنفسهم نسبياً، ومتسامحون ومرنون، ويمكن الاعتماد عليهم في تنفيذ جميع الأشياء، على افتراض أنهم يكرسون ذهنهم فيما يكلفون به يشكل دائم ومتواصل، لذا فهم يتوقعون أن يؤدي الآخرون جميع ما يكلفون به من أعمال دون تهاون أو تأخير، ولا يميلون إلى قبول الأعذار أو الاقتناع بها (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص19).

- **الأسلوب الهرمي Hierarchic style:**

يتصف الأفراد الهرميون بالتدرج الهرمي في الأهداف، إدراك الحاجة إلى تحديد الأولويات، وقبول التعقيد في طبيعة المشكلات، ورؤية المشكلات من زاويا متعددة ولديهم مستوى مرتفع من التنظيم في معالجة المشكلات ودرجة عالية من الحسم في اتخاذ القرارات (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص20).

- **الأسلوب الأقليOligarchic style:**

يميل الأشخاص ذوو الأسلوب الأقلي في التفكير الأقلي، إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، وذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالبا ما تكون متناقضة، ويدركها الفرد على أنها قوية، وذات أهمية متساوية، مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة لذا فالأفراد ذوو التفكير الأقلي دائما غير متأكدين مما يفعلونه، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، إلاّ أنهم يتسمون بالتسامح والمرونة (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص20).

- **الأسلوب الفوضوي Anarchic style:**

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي في التفكير، بالعشوائية في معالجة المشكلات وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة، يفتقدون إاى التأمل والتركيز، ولديهم إعتقاد بأن الغاية تبرر الوسيلة ويميلون إلى الرفض الأنظمة ومقاومة التجدد (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص20).

- **الأسلوب العالمي Global style:**

يفضل أصحاب الأسلوب العالمي في التفكير، التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيًا،ويتجاهلون التفاصيل ، ويميلون إلى التجريد، ويسترسلون أحيانا في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، ولديهم المفاهيم عالية الرتبة (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص20).

- **الأسلوب المحلي Local style:**

يميل أصحاب الأسلوب المحلي في التفكير، إلى التعامل مع المشكلات العيانية الملموسة التي تتطلب العمل مع التفاصيل والنظر إلى الواقع (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص20).

- **الأسلوب الداخلي Internal style:**

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب الداخلي في التفكير، بأنهم منظومون على أنفسهم وتوجيههمدائما نحو العمل أو المهمة، ويرغبون العمل بمفردهم، ويفضلون الوحدة دائما ولديهم حس أو إدراك الاجتماعي أقل في العلاقات الشخصية ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص21).

- **الأسلوب الخارجي External style:**

يتصف ذوو الأسلوب الخارجي في التفكير بأنهم منبسطون، وتوجيههم دائما نحو الناس، ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسردون خجل، ويميلون إلى العمل مع الآخرين، ولديهم حس وإدراك اجتماعي كبير، ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، ويبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين

(فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص21).

- **الأسلوب المحافظ Conservative style:**

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب المحافظ في التفكير بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة ويميلون إلى تجنب المواقف الغامضة، ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص21).

- **الأسلوب المتحرر Liberal style:**

يميل الأفراد ذوو الأسلوب المتحرر في التفكير إلى عدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة بشكل دائم، وإلى البحث في إمكانية تغييرها وتطويرها، فهم يحبون المواقف الغامضة، ويفضلون التجديد والتغيير في كل من العمل والحياة(فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص21).

ويمكن اعتبار نظرية أساليب التفكير لسترنبرغ من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير لدى الأفراد للأسباب التالية:

- فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة، وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع جوانب الحياة العامة والخاصة.
- إشتق من هذه النظرية أدوات قياس (قائمة أساليب التفكير "النسخة القصيرة" 1992، قائمة أساليب التفكير "النسخة القصيرة" 1992)، وهذه الأدوات سهلة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى أن البحوث والدراسات السابقة أثبتت الكفاءة السيكومترية لهذه الأدوات.
- يمكن أن تفيد هذه النظرية في اختيار الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية يجب ألاّ تقتصر على كفاءة الفرد فقط بل أسلوبه في التفكير كذلك.
- تقدم هذه النظرية تفسيرا لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، فهذه النظرية لا تؤدي إلى تقدير كمي لما لدى الفرد من الذكاء كما في نظريات الذكاء الحديثة، ولكن تهتم بكيفية توجيه أو استغلال هذا الذكاء.
- إن نظرية أساليب التفكير مفيدة في حقول حل المشكلات وصنع القرار والإدارة (بشرى نبيل خليل، 2014، ص 36)

وحسب (بن عائشة سمية، 2015، ص159) تتمثل الأسباب فيما يلي:

- أثبتت البحوث والدراسات إلى أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية تتنبأ بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب أفضل من الاختبارات القدرات الأكاديميةواختبارات التحصيل التقليدية.
- تهتم هذه النظرية بأنماط التوظيف العقلي وطرق تجهيز المعلومات.

- تم استخدام هذه النظرية في البحوث والدراسات المعاصرة التي تناولت العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية.
- تركز اهتمام البحوث والدراسات العربية في دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون في عام 1986، وندرة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ.

6:9- نظرية قيادة المخ لهيرمان:

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخاً فريداً به مثل بصمة الأصابع، وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال، ومنها أبحاث سبيريSperry والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي المنطقي) والمخ الأيمن (المتضمن الإبداع)، وأبحاث ماكلينMaclean (2004) والتي إنتهت إلى نظرية أسماها سرور المخ الثانوية، المخ المنطقي، المخ المتوسط، المخ البدائي (منى سعيد يحي عوض، 2009، ص29).

وقد قام هيرمان بدمج النظريتين سبيروماكلين، ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ، وقد ذكر (الطيب، 2006) أن هذه النظرية تعرض أربعة أساليب التفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي:

- **الأسلوب المنطقي Logical style:**

يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على بناء قاعدة معرفية، والتمكن من فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية، ويرمز له (A) (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17).

- **الأسلوب التنظيمي Organizing style:**

يقوم الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بجدولة وتنظيم الأنشطة والإهتمام بالتفاصيل وصياغة الأهداف والتحرك لتحقيقها، ويرمز له (B) (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17).

- **الأسلوب الإجتماعيSocial style:**

يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين، والتعامل معهم، ويرمز له (C) (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17).

- **الأسلوب الإبتكاريCreative style:**

يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على إيجاد البدائل وتخطي الحواجز والعقبات واقتراح أفكار جديدة، ويرمز له (D) (فرحان بن سالم بن ربيع العنزي، 2014، ص17).

جدول رقم (07): يمثل خصائص أفراد حسب أجزاء الدماغ في نظرية هيرمان للقيادة المخية.

A	B	C	D
محلل.	منظم.	ودود.	شمولي.
فعلي.	مخطط.	تقبلي.	متخيل.
موجه.	مفصل(مدقق)	متحمس	حدسي.
صارم.	محافظ.	متفهم.	مركب.
واقعي.	مؤدب.	معبر.	مرن.
موضوعي.	تطبيقي.	حنون.	متفتح العقل.
حسن الإستطلاع	مجتهد.	واثق.	مفهومي.
واضح.	مثابر.	حساس	مغامر.
	منجز.	شغوف وإنساني	

(بن عائشة سمية، 2015، ص60)

7:9- نظرية تاير Their:

يؤكد "تاير" أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيء خاصاً به، والذي يتم من خلال دوره تسمى (دورة التفكير) ولها أربعة مراحل: (منى سعيد يحي عوض، 2009، ص30).

- الاستقبال: وفيها يبدأ الفرد في التفاعل والاستيعاب للموقف حيث تكون الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة موقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جدا.
- المعالجة: وفيها يتم استيعاب ما يتم استقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.

- الناتج: وهي مرحلة التغبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.
- الاسترجاع: وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن هناك عدة نظريات التي فسرت أساليب التفكير، حيث تتمثل في كل من نظرية هاريسون وبرامسون، نظرية جوبنس، نظرية كوستا، نظرية برسيسن، نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ، نظرية قيادة المخ لهرمان، وأخيرًا نظرية تاير.

10- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

- **ثقافة المجتمع:**

فلكل مجتمع ثقافته الخاصة، ولكل فئة داخله أيضا ثقافته خصوصياتها، وهذه الثقافات تؤثر في الأفراد، فقد يشجع المجتمع أساليب دون غيرها، فالمجتمع المحافظ، قد يشجع الأسلوب التنفيذي أو النمط المحافظ، ويقف موقفا معاديا للأسلوب التحرري، كما أن هناك بعض المؤسسات التي قدتحض على الإلتزام بأسلوب معين دون غيره، ففي للمؤسسة العسكرية يغلب الأسلوبان التنفيذي، والمحافظ، والذي يقوم على الالتزام الأوامر، وترك مهمة اتخاذ قرارات لأفراد الأعلى سلطة(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص69).

أمّا في المؤسسات الإعلامية يغلب الأسلوبان التشريعي والتحرري، حيث يغلب على عملهما طابع النقد، ومحاولة التأثير في بعض الموروثات الاجتماعية، التي قد تبدو لبعضهم غير صالحة لهذا العصر (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص69).

- **الجنس:**

يعد هذا المتغير مؤثر بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير، فعلى سبيل المثال غالبا ما يوسم الذكور بأنهم مغامرون، ومتفردون، مبدعون ومتحررون، أمّا الإناث فيغلب أن يوسمنّ بأنهن حذرات، خجولات وخاضعات، ولا يحبذنالاكتشاف وهذه الأساليب في الواقع، هي تعبر عن إدراكات وليس عن حقيقة الأمر، ولكن عندما نكسب الصغار بعض الاجتماعيات، فنحن نعدهم إجتماعيا في إطار إدراكاتنا، وليس في إطار الواقع(أيهم علي الفاعوري، 2010، ص70).

- **العمر:**

فالأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين، لفترة طويلة من الزمن، يكون لديهم الحرية للتعبير أن أنفسهم، أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثا، وكذلك البحوث التي تقترح، وتقدم من قبل الباحثين القدامى لا تعامل تمامًا بالطريقة نفسها، التي تعامل بها تلك المقدمة من الباحثين الجدد والأقل خبرة (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص70).

- **أساليب المعاملة الوالدية:**

ويشير ستيرنبرغ2002 Sternberg، إلى أن ما يشجع الوالدين وما يدعمونه ويثبتونه، هو بالفعل الأكثر إحتمالية، لأن ينعكس على أسلوب الطفل، فعلى سبيل المثال قد يمارس الوالد ذو الأسلوب الفوضوي نوعاً من القمع ضد طفله، إذا بدأت تظهر عليه ملامح الأسلوب الملكي، ويحاول إقناعه بأن أسلوبه غير مناسب أو مقبول، وذكر ستيرنبرغ2002 sternberg، بأن من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال، هو طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي يطرحها هؤلاء الأطفال، فعلى سبيل المثال يكون الأطفال الذين يشجعون من قبل الوالدين على طرح الأسئلة، وأن يحاولوا أن يجدوا بأنفسهم الإجابة عن

هذه الأسئلة، من المؤهلين لأن يصبحوا مستقبلا من ذوي الأسلوب التشريعي، وهذا الأمر يساق على بقية الأساليب (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص70).

- **البيئة التعليمية:**

تجنح أغلب المدارس في العالم إلي تثبيت عدد من الأساليب دون غيرها وهي: (التنفيذي، الداخلي، المحافظ) بإعتبار أن طرق التدريس التقليدية، وطبيعة تصميم المناهج تشجع وتثيب الأفراد الذين يتصفون بهذا الأسلوب، فنجد أن الطالب الهادئ والمطيع والملتزم بقوانين المدرسة، وأخلاقياتهاهو الطالب المكافئ، المتفوقون هم طلاب التنفيذيون والمحافظون، أما المبدعون (التشريعي، القضائي، التحرري)، فهم طلبة خارجون عن قوانين المدرسة (أيهم علي الفاعوري، 2010، ص70).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن من بين العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير، نذكر الثقافة والمجتمع، الجنس، العمر، أساليب المعاملة الوالدية، وأخيرًا البيئة التعليمية.

11- أهمية أساليب التفكير:

لأساليب التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة والخاصة وتتبع هذه الأهمية من عدة إعتبارات وهي:

- أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث والمعرفة في الشخصية.
- أساليب التفكير تساعد علماء النفس في بعض التغيير في الأداء المدرسي والعمل، الذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات.
- معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم، تشتمل على التفكير، وتشمل أيضا عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.

- أهمية أساليب التفكير في إختياروإتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي، لأن المشكلة في الترقية لا تكون كفاءة الفرد، لكنها ملائمة أسلوبه فيالتفكير لهذه الوظيفة، فالمدراء في المستوى الوظيفي المتخصص مثلا، يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تنفيذي، لكنهم في مستوى أعلى يحتاجون، لأن يكون ذوي أسلوب تشريعي.
- إن التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع، ولكنه يمكن أن يكون مفيدا في حياتنا العملية، فالمجتمع الناجح إنما هو مجتمع المفكر، هو الذي يحقق أفراده التعلم مدى الحياة.
- يمكن لأساليب التفكير أن تقدم لنا تفسيرًا صحيحاً عن البيئات وتفاعلات الأفراد، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة، وتشجع أساليب التفكير معينة، وتؤدي بيئة أخرى إلى العكس.
- أساليب تفكير الفرد تكون نتاجا للمعرفة المكتسبة، والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية، وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز، يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص (بن عائشة سمية، 2015، ص62).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن لأساليب التفكير أهمية بالغة، سواء في الحياة الشخصية أو العملية، فلكل شخص أسلوب يستخدمه في حل المشكلات، من أجل تحقيق التوافق، والتكيف مع نفسه ومع العالم الخارجي.

خلاصة:

وعليه يمكن القول أن أساليب التفكير عبارة عن الطرق المفضلة لدى الفرد في توظيف قدراته، واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره، والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمواقف التي تعرض له الفرد، وقد يتغير الأسلوب مع الزمن والموقف، وبهذا فأساليب التفكير جدير الاهتمام والدراسة من طرف الباحثين.

الفصل الرابع

التعليم الثانوي

تمهيد:

1- مفهوم التعليم الثانوي.

2- التطور التاريخي للتعليم الثانوي.

3- وظائف التعليم الثانوي.

4- هيكلة النظام التعليم وتنظيم مسارات التعليم في الجزائر.

5- مميزات التعليم الثانوي في الجزائر.

6- الباكالوريا.

7- التعليم الثانوي في الجزائر وإستراتيجية التنمية.

8- إصلاحات التعليم الثانوي.

9- مهام التعليم الثانوي.

10-الأهداف العامة للتعليم الثانوي.

11-أهمية التعليم الثانوي.

12-علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي.

13-المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي جزء من المراحل التعليمية، إذ عبارة عن مرحلة انتقال من التعليم الأساسي،إلى التعليم العالي والبحث العلمي، بالنجاح في امتحان الباكالوريا، وتصادف هذه المرحلة التعليمية، مرحلة المراهقة، لذلك تقع عليها تبعات أساسية لحاجات المتعلمين، في أخصب فترة من فترات حياتهم، فتأتي المؤسسات التربوية، لتقوم بدور تربوي، وثقافي،واجتماعي متوازن.

وفيما يلي سيتم التطرق إلى مفهوم التعليم الثانوي، الجذور التاريخية له، وظائفه، هيكلته، مميزاته، الباكالوريا، التعليم الثانوي في الجزائر وإستراتيجية التنمية، إصلاحاته، مهامه، أهدافه، أهميته، علاقته بالتعليم العالي، وأخيراً المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر.

1. مفهوم التعليم الثانوي الجزائري:

1.1 مفهوم التعليم:

يرجع بنا اشتقاق "التعليم"إلى جذرين لاتينيين منفصلان، ولكنهما غير متعارضين، وهما (educare) بإيحاءاتها في (الإطلاق) و (الرعاية)، و(ducere) بإيحاءاتها في (التوجيه) و(الهداية)، ولا يمثل هذان الاتجاهان معنيين منفصلين، بل هما غالبا ما يختلطان (سعيد الغانمي، 2010، ص202)

التعليم في كل زمان ومكان، هو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها واستمرارها، فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فإن أحد التعريفات المهمة "للتعليم" هو تعديل السلوك الإنساني، وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل، ويتضح أن التعليم عمل إنساني، أي أنّ مادته هي الأفراد وحدهم دون الكائنات الحية الأخرى، لذا فإن التعليم بمثابة عملية لها مراحلها وأهدافه، فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما، ولكنه يدلّ فقط على أن

الفرد تعلم، وعندما نقول تعلم معناه أنه مرّ بعملية معينة، أمّا الأصول التي تستند إليها عملية التعليم، فهي مستندة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتربية أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية (بلحاج فروجة، 2011، ص173).

التعليم عبارة عن عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية، ونشاطهالذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة، التي تساعد المتعلم على القيام بتغير في سلوكه، الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية، مما يؤكد حصول التعلم (فريدة شنان، 2009، ص55).

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نقول أن التعليم عبارة عن تغيير في سلوك الفرد، سواء كان ظاهري أو باطني،يتم فيه نقل المعلومات والمعارف والخبرات بين الأفراد.

2.1. مفهوم التعليم الثانوي:

تعرّف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية، بجميع أنواعها وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة، حسب تقسيم مراحل النمو النفسي، حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو، لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهجالدراسية، والأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي، والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري، تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية، بحيث أنّ جذورها مغروسة في التعليم الأساسي،وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى (بلحاج فروجة، 2011، ص173).

لقد تمّ الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية، وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، بنظام جديد يعرف " المقاربة بالكفاءات"، ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته اليونسكو"Unesco"،المقصود

بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم، حيث يسبقه التعليم الأساسي، ويليه التعليم العالي، ويطابق ذلك في معظم بلدان العالم، المتقدم منها والنامية على حدّ السواء (بلحاج فروجة، 2011، ص174).

نستنتج من خلال ما سبق ذكره أن مرحلة التعليم الثانوي بإعتبارها أهم المراحل التعليمية، وتصادف مرحلة المراهقة، إذ تتوسط السلم التعليمي في معظم هذه الأنظمة، كما تعتبر نقطة إنطلاق هامة في حياة التلميذ، نحو مستقبله.

2. التطور التاريخي للتعلم الثانوي:

إن البحث في تاريخ تطور التعليم الثانوي، يقودنا إلى الحديث عن أهمية التربية، ودورها الفعّال في تقدم وتطوّر أي أمة من الأمم، ويتبين ذلك في كل الحضارات الإنسانية، التي تعاقبت على وجه المعمورة، ولهذا الغرض من إنشاء المدارس والمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها، تهيئت الظروف المواتية لارتقاء كل فرد،لممارسة أنشطة الحياة المختلفة (فرج الله صورية، 2017، ص286).

وبخصوص مدارس التعليم، فقد أنشأت نشأة نظامية وأكاديمية، بارزة بداية العصور الذهبية للتربية اليونانية، وذلك لما بدأ العجز واضحًا على التعليم الأولى (الإبتدائي)، في تلبية الحاجة الاقتصادية والسياسية لبعض الطبقات الاجتماعية، حيث اهتمت به في البداية الطبقات الأرستقراطية والحاكمة ذات المنزلة الاجتماعية والمالية العالية (فرج الله صورية، 2017، ص287).

أما الطبقات المتوسطة والعاملة فليس لها الحق في هذا النوع من التعليم، حتى تتاح لها في المستقبل فرص الوصول إلى المناصب السياسية العليا في البلاد، ولما كانت هذه المناصب لا تمنح إلاّ لمن أحاط إحاطة تامة بأنواع العلوم والمعارف، بدأت بعض طبقات بشؤون الحكم في إدخال أبنائها إلى هذه المرحلة

التعليمية الهامة، حتى يتمكنوا من إبراز قدراتهم ومهاراتهم في المناقشات السياسية والفلسفة، التي تسمح لهم بالارتقاء إلى صف النخبة المختارة، وإدارة الشؤون البلاد السياسية والاقتصادية (فرج الله صورية، 2017، ص287)

وكان هذا الغرض حافزا قويًا لتوسيع نطاق المدرسة الثانوية، وتنوع علومها ومعارفها، فكانت العلوم التي تدرس فيها هي العلوم اللّغوية والآداب، والهندسة النظرية وعلوم البلاغة (فرج الله صورية، 2017، ص287)

ولما تأسست الحضارة الرومانية سارع الرّومان إلى ترجمة العلوم اليونانيةوآدابها، ونقلوا هذا النوع من المدارس إلى بلادهم،فظهر نوع جديد من المدارس يختلف عن مدارسهم المعرفية،أطلق عليها إسم المدارس الأجرومية، التي تعتني بالقواعد الصرفية، والنظر إلى النصوص الأدبية، وكان بروما وحدها حوالي 130 مدرسة ثانوية (فرج الله صورية، 2017، ص287).

ولمّا أشرف القرن الميلادي على نهايته، أصبحت لغة التعلم كله باللغة اليونانية، وقد تم السماح للطلبة الرومانيين بإكمال دراستهم في مدارس البيانية أو الفلسفية في أثينا وغيرها، من المراكز العلم اليونانية (فرج الله صورية، 2017، ص288).

ولما قاربت العصور الوسطى على نهايتها، وتغيرت الأوضاع الثقافية والاقتصادية،وتغيرت وظيفية هذه المدارس، بعد أن بدأت تتدفق على أوروبا موجات متتالية من الكتب العربية الإسلامية المترجمة، وما تحمله من نظريات وأفكار علمية تتحدى الأفكار المسيحية (فرج الله صورية، 2017، ص288).

وما هو إلاّ زمن قليل حتى صارت أوروبا كلها تموج بالعلم والفلسفة.

ساهم هذا التنوع الثقافي في انتشار العلوم الأخرى مثل: العلوم الإنسانية، والطبيعية، والتجريبية، والفلكية، والرياضية، والطبيعية، التي ساعدت على تنشيط الحركة العلمية في الجامعات الأوروبية، كما أثرت الحرب الصليبية في أوروبا، وغيرت من مجرى الحياة الاقتصادية والصناعية والتجارية، فنمت الثورة المالية في أوساط الطلبات الاجتماعية المختلفة، ونتيجة لهذا التفاعل الثقافي، والفلسفي، والعلمي، قامت اتجاهات فكرية جديدة مثل الاتجاه الواقعي، الذي يبحث من المفاهيم والآراء الهامة، والاتجاه الإنساني الشغوف بالتأمل في العالم واستقصاء البحث في العلوم الطبيعية، وما تسفر عنه المشاهدة من الحقائق، ولو خالفت ما قررته الكنيسة من قبل (فرج الله صورية، 2017، ص288).

كل هذه العوامل وغيرها زادت من وتيرة النشاط المعرفي العقلي، ووسعت نافذة الحياة أمام الطبقات المختلفة في أوروبا، فكانت بمثابة المولد الجديد للعقل، الذي يبدأ يتحرر من سلطة الكنيسة، الذي قيدته ضمن إطار ديني، وساهمت هذه الاتجاهات والتيارات بشكل مباشر في النهضة العلمية بأوروبا، مما أدى إلى تغيير المدرسة الثانوية وتأثير فيها، بحيث اتسعت مجالاتها وتنوعت موادها الدراسية، وصار من بين أهدافها التراث الإنساني كله، والإطلاع على حياة المجتمعات السابقة، حتى صارت تعرف بالمدارس الإنسانية (فرج الله صورية، 2017، ص289).

ولما اتسع مجال الاكتشافا والاختراعات،وازداد عدد العلماء في مختلف العلوم والفنون، وكذا التطورات الاقتصادية والصناعية، وهذا ما تطلب وجود قدرات علمية، ومهارات يدوية تواكب التطورات الجارية في عالم الصناعة (فرج الله صورية، 2017، ص289).

حتى صارت وظيفة المدرسة الثانوية هي خدمة الأهداف لتعلم الحروف والمهارات، وتنمية الاستعدادات وخدمة المطالب الصناعية الحديثة، التي ساعدت على انتشار التعليم الثانوي، وتوسيعه في أوروبا وغيرها من القارات الأخرى (فرج الله صورية، 2017، ص289).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن التعليم الثانوي ظهر عند اليونان أولا، ثمّ انتشر ليصل إلى الرمان، فيما بعد انتشر ليعم كافة الدول، سواء كانت المتطوّرة منها أو النامية.

لتسهيل فهم وتطوّر التربية ومؤسساتها في الجزائر، يمكن تقسيم موضوعنا إلى ثلاثة مراحل متباينة، وذلك للتطورات الكبيرة في الميدان السياسي، وأثرها على الازدهار التربوي في الجزائر، ويمكن حصر هذه المراحل فيما يلي:

- **المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار الفرنسي:**

لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية، يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة:

- **المساجد:**

تكون كبيرة نسبيا، لذلك غالبا ما تكون في المدن، وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، حيث يتفنن البنّاءون في بناءها وزخرفتها، ويطلق عليهاإسم "جوامع" في الجزائر العاصمة (بلعباس فضيلة، 2013، ص30).

- **الكتاتيب:**

يطلق عليها إسم "المسيد" وهي غالبًا ما تحتوي على حجرة أو حجرتين، وهدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم، ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية (بلعباس فضيلة، 2013، ص30).

- **الزوايا:**

انتشرت خاصة في العهد العثماني، نتيجة للتخلف واستبداد الحكّام، وظهور ظاهرة التصوف، فإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشيء من العلم، أُسس له مكان لاستقبال الزوار والطلاب، فيدق عليه المحسنون بعطائهم، وهكذا يشتهر مركز بزاوية " إسم صاحبها" حتى بعد موته، وللزاوية مهمات عدة منها، تعليم قراءة القرآن الكريم، الندوات العلمية، والصلاة، وتقوم مقام مؤسسات الثانوية، ينتقل إليها التلاميذ العلم والفقه (بلعباس فضيلة، 2013، ص30).

- **الرابطات:**

وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية، إلاّ أنها تكون قرينة من مواقع الإعداء، ويقوم المرابطون بها بدورهمالجهادي إلى جانب المهام الأخرى من التعليم والتعلم (بلعباس فضيلة، 2013، ص31).

- **المدارس:**

لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليوم، والمختصة بالتعليم في مراحله المختلفة، كما أن هناك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة، وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة، تحت إسم مدرسة، بل كانت إمّا كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية (بلعباس فضيلة، 2013، ص31).

ولم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن في الجزائر، كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر، والزيتونة بتونس، ولقد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه، وكثيرة حلقاته الدراسية، ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ، وتعبيرا صريح عن رضاه (بلعباس فضيلة، 2013، ص31).

- **المؤسسات التربوية في عهد الاستعمار الفرنسي:**

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهراً نسبياً، قبل دخول الاستعمار الفرنسي، نتيجة لضخامة الأوقاف المتخصصة له، وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي، الاستلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين، حيث أصدر (كلوزال Clauzel) الحاكم الفرنسي العسكري قرار يوم 07 ديسمبر 1830 بهذا الشأن، مما أدى إلى أثر جدّ سلبي على نشاط التعليم، الذي كان يعتمد على الأوقاف في مصاريفه، كما أستشهد كثير من علماء الدين وتشتت شملهم، وهاجر غالبهم ممن بقوا على قيد الحياة إلى المشرق العربي، وإلى تونس وتركيا (بلعباس فضيلة، 2013، ص32).

كما حوّل المستعمر الفرنسي عدد من المساجد الكبيرة إلى كنائس للمسحيين، مثلما هو حال بالنسبة لجامع "كتشاوة" بالعاصمة، والمدرسة والزاوية التابعة للجامع الكبير حُولَتْ إلى حمَّام فرنسي، وهكذا عملت فرنسا من أجل القضاء على التعليم في الجزائر، معتمدة على التجهيل والتفقير... بهدف الفرنسية والتنصيرية (بلعباس فضيلة، 2013، ص32).

لقد كانت أول مدرسة فرنسية لتعليم أبناء الأهالي الجزائريين، هي المدرسة الفرنسية الإسلامية 1836 بمدينة الجزائر، ثم تليها بعد ذلك مدارس في أهم المدن التي تخضع للسلطة الفرنسية، حتى بلغ عدد تلاميذ هذه المدارس بعد 20 سنة من الاحتلال أيفي (1850) 646 تلميذ جزائري فقط (بلعباس فضيلة، 2013، ص32).

وتبقى الكتاتيب القرآنية، المساجد، الزوايا تستمر في دورها التعليمي، وتعتبر بمثابة الدرع الواقعي من صدمات الاستعمار، وارتبط اسمها بإسم جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بزعامة عبد الحميد بن

باديس، وقد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها، لمحاربة الجهل والأمية في مختلف أنحاء الجزائر، رغم استفزازات المستعمر الفرنسي لها، وقد آمن "إبن باديس" أن العمل الأول لمقاومة الاحتلال الفرنسي هو التعليم، والعودة بالإسلام إلى منابعه الأولى، ومقاومة الزيف والخرافات، ومحاربة الفرق الصوفية الضالة التي ساعدت الاستعمار (بلعباس فضيلة، 2013، ص32)

تنبهت فرنسا إلى خطر هذه الجمعية، فعطلت المدارس وزجت بالمدرسين في السجون، وأعطت تعليمات بمراقبة علمائها.

ففرنسا منذ أن وطأت قدمها في الجزائر (1830) عملت على القضاء على منابع الثقافة الإسلامية، فأغلقت حولي ألف مدرسة ابتدائية وثانوية كانت تضم أكثر من 150ألف تلميذ، ووضعت قيودًا لفتح المدارس،واقتصرت على حفظ القرآن لا غير، من عدم التعرض لتفسير آيات القرآن خصوصًا الآيات التي تدعو إلى التحرر، وعدم دراسة تاريخ الجزائر، وتحريم المواد العلمية والرياضية، حتى المدارس المفتوحة للجزائريين فقد كان مضمونها يختلف عن مضمون المدارس التي كان يدرس بها الفرنسيين، فالسنة الأولى من التعليم الابتدائي (خاصة بالأهالي) يتعلم فيها الأهالي مبادئ اللّغة الفرنسية، ولا يتم تسجيلهم إلاّ بعد تجاوزهم سن السادسة، فضلا عن ذلك كان التعليم يتسم بالتباين من منطقة لأخرى، والفوارق كانت موجودة بين نسب البنين والبنات، أمّا أبواب مدارس الحضانة ورياض الأطفال، فكانت مسدودة في وجوه الأطفال الجزائريين، ولم تفتح إلاّ للفرنسيين (بلعباس فضيلة، 2013، ص33).

والنظام التعليمي الفرنسي المعمول به قبل الاستقلال، بلغ إلى حد منع التلميذ الجزائري التلفظ في القسم، أو حتى في فناء المدرسة بعبارة غير فرنسية، وإجباره على حفظ التاريخ الفرنسي، وهو تاريخ غريب عنه وعن أجداده، وذلك بقصد عزله عن محيطه الطبيعي، وتشويه انتمائه التاريخي والحضاري، وتتلخص المراحل التعليمية فيما يلي:

- **مرحلة التعليم الابتدائي:** تمتد على مدى 06 سنوات (01 سنة تحضيري).
- **مرحلة التعليم المتوسط:** ويدوم أربع سنوات في نهايتها، يتمّ تجازه بشهادة التعليم المتوسط، التي تمكّن لحامليها الالتحاق بشعب دراسية في التعليم الثانوي.
- **مرحلة التعليم الثانوي:** تدوم ثلاث سنوات في نهايتها، يتم تجاز الدراسة بشهادة البكالوريا، التي تمكّن لحامليها الالتحاق بالجامعة.

- **التعليم ومؤسساته في عهد الاستقلال:**

كان التعليم الابتدائي سنة (1962) في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى، والجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه، كانت يقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سنّ الدراسة، فقد كانت مهمة المدرسة تتلخص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر(1962)، اتخذت وزارة التربية قراراً يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المدارس الابتدائية، بنسبة سبع ساعات في الأسبوع (بلعباس فضيلة، 2013، ص34).

وقد تم توظيف 3452 معلمًا للعربية و16450 للغة الأجنبية، منهم عدد من المتمرنين قصد سدّ الفراغ المدهش الذي أحدثته فرنسا عمداً، أكثر من 10000 معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية (بلعباس فضيلة، 2013، ص34).

وقد ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال، وقلة الإطارات ومشكلة سيطرت اللّغة الفرنسية،وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى، وقد عمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962، ومن إجراءات الفورية التي اتخذتها اللّجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر (1962)جزأرة ديموقراطية التعليم والتعريب، والتكوين العلمي والتكنولوجي (بلعباس فضيلة، 2013، ص34).

واستمر تطبيق مجموع من الإجراءات السنة تلو الأخرى، ففي أكتوبر (1967) طُبقَ قرار القاضي بتعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبًا كاملاً، تدرس كل المواد المبرمجة باللّغة العربية، وحدها بتوقيت 20 ساعة أسبوعياً (بلعباس فضيلة، 2013، ص34).

ويمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين:

الفترة الأولى (1962-1976):

وهي فترة انتقالية كان يسودها عدة نقائص، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيداً، لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية، وتوسيعها للمناطق النائية.
- جزأرة إطارات التعليم (أي إزالة أثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات، والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع، كما يعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه، والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد، من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية).
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم.

وقد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمرسين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20 % إبان الدخول المدرسي الأول، إلى 70%في نهاية هذه المرحلة (بلعباس فضيلة، 2013، ص34).

الفترة الثانية (1976-2002):

ابتدأت بصدور أمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى مع التحولات الاقتصاديةوالاجتماعية، كما كرّس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وتأمينه لمدة 09 سنوات، قد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر، إبتداءًا من السنة الدراسية 1980- 1981 (المدرسة الأساسية).

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي 2003- 2004تعديلات تتمثل في:

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 2003-2004، وقد تم تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة في 2004-2005 (كالتربية الإسلامية).
- تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي 2004-2005 أضيفت إليها اللّغة الفرنسية كاللغة أجنبية أولى، استعمال الترميز العلمي والمصطلحات العلمية، استعمال الوسائل التعبيرية (العربية، الفرنسية).
- تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط في إطار الإصلاح التدريجي والتربوي (نظام الأربع سنوات) ابتداء من الموسم الدراسي 2003-،2004 وظهور اللّغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.
- أمّا التعليم الثانوي فعرف تعديلات في هيكلته في سنة 2005-2006.
- أمّا التعليم العالي فقد عرف تعديلات على ضوء توصيات اللّجنة الوطنية، لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاح التربوي، الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20 أفريل 2002 .

ولا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن، تجري تعديلات على نظامها التربوية، قصد التحسين من المردود التربوي والرفع من مستواه (بلعباس فضيلة، 2013، ص36).

3. وظائف التعليم الثانوي:

نتطرق إلى وجهة نظر علم النفس التربوي، فيما يخص وظيفة التعليم الثانوي بالنسبة للتلاميذ، لكي نتعرف على مدى أهمية تظافر جهود الأطراف، لإنجاح العملية التعليمية التربوية في التعليم الثانوي:

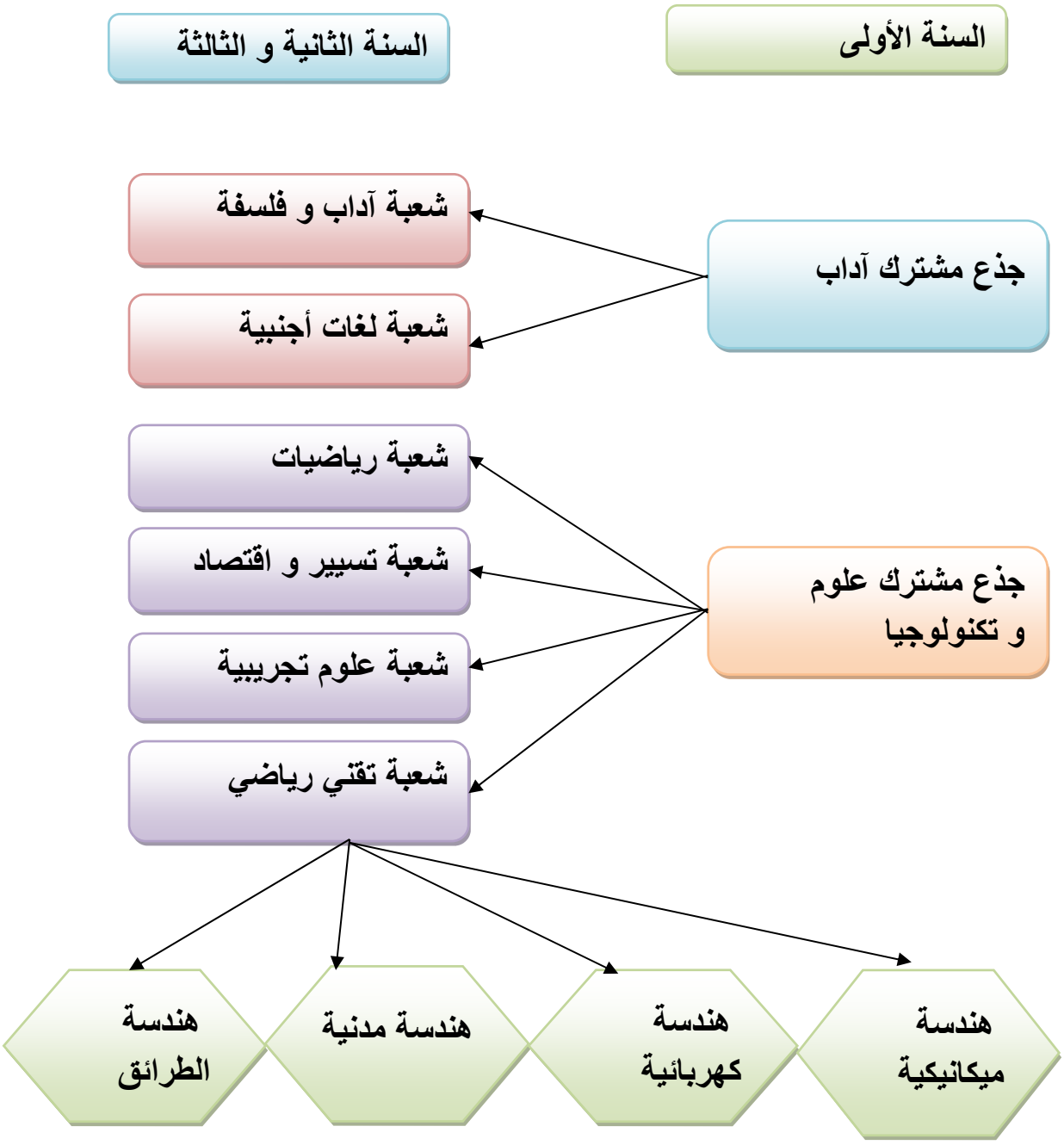
- أن تعود التلاميذ على عادات الجسمية السليمة، حتى يتيسر لهم البناء الجسمي السليم (التربية الرياضية)، ذي المناعة ضد الأمراض.
- لأن يكتسب التلميذ المعارف والمعلومات بطريقة منظمة، تتيح له أن يكوّن فكرة صحيحة عن العالم الخارجي.
- تنمية روح تقدير المسؤولية لدى تلاميذ، والعمل على أن يدرك ما له في حقوق، وما عليه من واجبات.
- المساعدة على اجتياز مرحلة المراهقة بأمان وسلام، عن طريق تبصيرهم بالتطورات النفسية والجسمية التي يمرّ بها الشباب في هذه المرحلة، حتى تساعدهم على تكييف أنفسهم بها.
- إنماء الشعور باحترام آراء الغير وتقدير ميولهم وعقائدهم والتعوّد على الحياة الاجتماعية.
- الاعتزاز بالشخصية القومية والوطنية لبلادهم، بما تعنيه من لغة ودين وتاريخ وثقافة (زعبوب سامية، 2011، ص193).

4. هيكلة النظام التعليمي وتنظيم مسارات التعليم في الجزائر:

يعتبر التعليم في الجزائر أحد أهم أولويات الدولة، حيث تولي له أهمية بالغة من جميع النواحي، سواء من خلال الميزانية التي ترصدها للتعليم سنويا، أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي يضمها القطاع، حيث يشرف على التعليم في الجزائر ثلاث وزارات وهي:

- وزارة التربية الوطنية والتي تعتني بالتعليم الإلزامي والتعليم ما بعد إلزامي أي(التعليم ثانوي).
- وزارة التعليم والتكوين المهني، والتي تشرف على التعليم والتكوين المهنيين، ولكنها غير مستقلة في إدارتها، وتنظيم التعليم في الجزائر في الوقت الرّاهن منظم وفقا لأمر رقم 09/03 المؤرخ في 2003/08/13، والذي عدّل وتمّم لأمر رقم 76/35 المؤرخ في 1997/04/16، والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، وقد جرى بعد صدور هذا الأمر على مستوى التنظيمي،وإعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل من 03 أطوار، وإحداث بعض التغيرات على التعليم الثانوي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (هداج العيد، 2019، ص153).

الشكل رقم(01): يبين هيكلة النظام التعليم الثانوي في الجزائر.



مخطط رقم (01) يوضح التخطيط الجديد المطبق في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

5. مميزات التعليم الثانوي في الجزائر:

لم ينشأ التعليم الثانوي الجزائري من الفراغ، بل له جذوره التاريخية التي تعود إلى العصور القديمة، حيث شهد اهتماما ملحوظا خلال هذه العصور.

- لم يكن التعليم الثانوي قبل أو خلال الاستقلال سياسة واضحة أو إستراتيجية علمية، تهدف إلى تحقيق متطلبات المجتمع، وتجعل منه أداة فعّالة في خدمة أهداف ومتطلبات التنمية.
- إن أغلب المدارس الثانوية لم تنشأ نشأة تخطيطية، ولم توزيع توزيعًا سليمًا على كافة القطر الجزائري، خلال فترة طويلة منذ نشأته.
- إن التوسيع في مراحل التعليم المختلفة، لم يكن على وتيرة واحدة، ولايرتبط باحتياجات القوى العاملة، إضافة إلى عدم وجود توازن وانسجام بين الطلب في التعليم، والطلب في العمل.
- شهد العقدين الماضيين تطوراً ملحوظا في عدد المدارس الثانوية، نظرًا لزيادة الإقبال على التعليم الثانوي، وتَرَتَبَ على هذا التوسع الكمي،إتساع نطاق التعليم في المجتمع بدرجة كبيرة، أدى إلى إنشاء العديد من المدارس الثانوية والجامعات والكليات.
- عجز المدن الكبرى التي يوجد بها عدد كبير من الثانويات، عن الوفاء باحتياجات سكانها، بسبب عجز المرافق عن أداء مهامها أمام ارتفاع في معدل نمو السكان، والهجرة من الريف إلى المدينة.
- رغم الجهود المبذولة وتكفل الدول باستقطاب هذا العدد الهائل من طالبي التعلم الثانوي، وخاصة في العقود الأخيرة، إلاّ أن هذا لم يمنع من توجيه انتقادات عديدة لسياسة التعليم الثانوي، نظرًا لعدم مساهمتها في عملية التنمية على النحو المنشود، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها.

- وجود فجوة كبيرة بين المدارس الثانوية والمؤسسات الأخرى منها: الاقتصادية، الصناعية، والثقافية، وهذا مما زاد من تفاقم مشكلات التعليم الثانوي، ومن ثم المزيد من التحديات (فرج الله صورية، 2017، ص350).

6. الباكالوريا:

إن الباكالوريا تعتبر شهادة ذات طابع اجتماعي وتربوي في أن واحد، إذ تعد الرتبة الأولى في سلم المراتب الجامعية، وأن ظهورها يرتبط مباشرة بالجامعة، ولقد أصبحت هذه الشهادة تكتسي طابعًا عالميًا، إذ أن جميع النظم التربوية والتعليمية في العالم، أصبحت تتبع هذا المنهاج، لتختم التكوين لديها بامتحان نهائي يهيئ التلميذ لمرحلة أخرى من التعليم، ولذا تسخر جميع الدول إمكانات ضخمة لإنجاح عملية سير هذا الامتحان (عدلي صليحة، 2010، ص48).

فالجزائر شأنها شأن الدول الأخرى، كانت ولازالت تولي هذه العملية أهمية خاصة، فجعلت من امتحان الباكالوريا حدثًا وطنيًا من الناحية السياسية، ومن الناحية التنظيمية (عدلي صليحة، 2010، ص49).

وأنشأت ما يعرف ب" الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات onec"، ومهمته تسيير امتحان شهادة الباكالوريا، ومتابعته من كل النواحي (عدلي صليحة، 2010، ص49).

الباكالوريا هو إمتحان وطني له الخصائص التالية:

- كل التلاميذ في نفس الشعبة يجيبون على نفس الأسئلة.
- لا يتمتع أي تلميذ ببعض الخصائص مقارنة بالآخرين.
- كل تلاميذ يخضعون لنفس الصرامة في التصحيح.

- تلعب الباكالوريا بالنسبة للتلميذ دور محدد في اختيار الفرع الذي سيدرسه في الجامعة، وفي المستقبل المهني فيما بعد.
- تفتح الأبواب إلى الدراسات العليا، ومن ثم إلى مناصب عمل هامة (عدلي صليحة، 2010، ص49).

7. التعليم الثانوي في الجزائر وإستراتيجية التنمية:

سعت الدولة الجزائرية منذ حصولها على الاستقلال مثلها مثل بقية الدول النامية، إلى ربط التعليم بالتنمية، وبدأت بذلك تسود رؤية جديدة حول العلاقة بين التعليم والتنمية، وبدأتنمو إدراك حكومات هذه الدول، مثل الدول المتقدمة، لأهمية التعليم والتنمية، نظرا للعلاقة المتفاعلة والمتبادلة، والتي ازدادت تعقيدا مع مرور الوقت، لدرجة أنه أصبح التعليم أداة رئيسية لتدعيم التنمية الاقتصادية والمجتمع، وأصبح التعليم استثمارا وليس استهلاك كما كان سائدا، وأصبح الحاجة ماسة لمعالجة القوة العميقة التي تؤثر على العائد الاقتصادي من التعليم، من حيث ندرة الخريجين في التخصصات المطلوبة، وكثرة عدد الخريجين في مجالات ليست أسواق العمل، ليست بحاجة إليهم، ولكن الغرض الحقيقي هو تكوين إطارات تلبي الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المطلوبة، وبذلك فإن قصور الدول النامية في الاستثمار في مجال التعليم، دورا أقل للعنصر البشري في الإسهام في عملية التنمية (فرج الله صورية، 2017، ص347)

وتزداد أهمية التعليم في التنمية بشكل حاسم، لكونه يؤدي وظائف متنوعة وعديدة، إذ أن نظام التعليم عامل هام من عوامل نقل تصورات التنمية إلى الأفراد، وذلك بربطها بالأهداف العامة بالتنمية، هذا فضلا على تزويد الناس بالمهارات الفنية، بالإضافة إلى إعداد قادة التحوّل من مختلف مستويات النسق الاجتماعي العام، بأبعاده السياسية والاقتصادية (فرج الله صورية، 2017، ص347)

وبالتالي فالنظام التعليمي استراتيجية التنمية يتأثر بها، لا يمكن أن تحقق إستراتيجية التنمية أهدافها إلاّ في وجود سياسة تعليمية شاملة، تنسجم وتتلاءم مع متطلبات القطاعات الإنتاجية، مما تساعد في رفع الإنتاج وتحسينه،باعتبار أن العنصر البشري هو العنصر الرئيسي والفعّال في أي إستراتيجية تنموية، فالعلاقة إذن بين التعليم والتنمية وثيقة الصلة، والعديد من المجتمعات السائرة في الطريق النمو، تعاني من سيادة التفكير التقليدي، وتحكمها قيم جامدة تقف في سبيل التطور والتغيير، وعليه فالتعليم الثانوي يعد أحد عوامل التقدم والتطور، لا يمكن إجهاله عند وضع استراتيجية التنمية، ولأن الجزائر من الدول التي وجدت نفسها بعد الاستقلال تعاني تخلفا في مختلف المجالات، تواجه رهانات وتحديات متعددة على المستويين المحلي والعالمي، فرضته ثقافة العولمة، فهي تطمح إلى تصنيع البلاد والارتقاء بالتكنولوجيا الحديثة، والتخلص من تبعيتها للخارج، وتحاول أن تنافس بإنتاجها للسلع الخارجية، وتتصدر مكانة مرموقة في السوق العالمية، وهذا لا يمكن أن تبلغه بدون وجود نظام التعليمي، يساهم في تكوين وتأهيل كفاءات،وتوظيف مهاراتها وإمكانياتها لخدمة الاحتياجاتالاجتماعيةوالاقتصادية، لأن النمو الاقتصادي ومستوى التعليم مفهومان تسايران ومترابطان، لا يمكن الفصل أحدهما عن الآخر، والنظم التعليمية في الدول المغربية لم تصل بعد لتغطية حاجيات المجتمع، ومواجهة الضغط الديموغرافي، فانحرفت إلى التعليم الكمي على حساب التعليم النوعي، فبالرغم من التحسين النسبي في عمليات التمدرس وخاصة في مراحل التعليم الثانوي والعالي، إلاّ أن نسبة الأمية لهذه البلدان مرتفعة بحيث سجلتخلال سنة 1997 النسب التالية: 56.3 % في المغرب، 38.4% في الجزائر ، 33.3% في تونس، في هذه الحالة لا يساهم التعليم في تحقيق أهداف التنمية، لأن قطاعات الإنتاج يفتقر لليد العاملة المؤهلة والمدربة، بسبب انتشار عدد الأميين من جهة، ومن جهة أخرى انتشار عدد المتخرجين من تخصصات غير مطلوبة في سوق العمل (فرج الله صورية، 2017، ص348).

إن الوضع التعليمي في الجزائر لا يدعو إلى الاطمئنان، بالرغم من الإصلاحات التربوية العديدة التي عرفها قطاع التربية والتعليم منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث يلاحظ عدم وجود انسجام وتناسق بينه وبين القطاع الاقتصادي والإنتاجي، وهو ما يصعب الأمر في تحقيق التنمية، وبلوغ الأهداف المنشودة (فرج الله صورية، 2017، ص348).

انطلاقا من هذه الفكرة فعلى الدولة الجزائرية والتي هي أساس بحثنا هذا، أن تغير من سياستها التربوية، وأن تمنح الأهمية القصوى لهذه المرحلة من التعليم الثانوي، كونه وسيلة فعّالة في التنمية الشاملة، فالثانويات العامة والمتعددة التخصصات في بلدنا، مثلها مثل الجامعات، والمدارس العليا، والمعاهد، وسيلة هامة في الارتقاء بمستوى تكوين والتدريب المهني والفني والعلمي، للموارد البشرية في مختلف التخصصات، وتتوفر الجزائر على طاقة بشرية هائلة خاصة منها الشباب والتي تشكل نسبة 70% من مجموع السكان، وهي نسبة معتبرة إضافة إلى ما تزخره به من ثرواتطبيعية متنوعة، وبالتالي فإن سبب تأخرها على اللّحاق بركب الدول المتقدمة، يعود إلى انخفاض مستوى الخبرة الفنية والمهنية، لخريجي هذه المرحلة، مما يضطر إلى استعانة بالخبرة الأجنبية التي غالبًا ما تستغل هذه الخبرة لصالحها، وحتى القليل من العائد الذي تحصل عليه في هذه الشراكة، قد لا يكفي حتى باستيراد المواد الاستهلاكية الأساسية لصعوبة توجيه إلى النواحي الاستثمارية، أو ذلك لنقص الخبرات التقنية والمهارات القادرة على ذلك، وعجز الدول النامية تقنيًا وفنيًا عن استغلال ثرواتها الطبيعية، قد يجعل الشركات الأجنبية تلعب دورًا احتكارياً، يمكنها من التحكم في الأسواق والأسعار، وبالتالي في اقتصاديات هذه الدول وسياساتها (فرج الله صورية، 2017، ص350).

8. إصلاحات التعليم الثانوي:

يكتسي التعليم الثانوي أهمية بالغة ضمن التعليم، من حيث كونه حلقة وصل مابين التعليم الأساسي والتعليم العالي، ولقد شهد تطورات كبيرة مثله مثل باقي مراحل التعليم، تبعًا للتطورات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها (فيصل بوطيبة، 2010، ص83).

ففي أول الأمر عقب نيل الاستقلال، كان التعليم الثانوي مهيكلاً في ثلاثة أنماط من التكوين، تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة، وتتمثل في التالي:

- التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاثة سنوات ويحضر لامتحان شهادة الباكالوريا في ثلاث شعب هي: الرياضيات علوم التجريبية وفلسفة.
- التعليم الصناعي والتجاري: يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية (BCI) والأهلية في الدراسات التجارية (BEC)، تدوم الدراسة خمس سنوات، ولكن سرعان ما تم تحويلها إلى شعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبة وتتويجهما بشهادة بكالوريا تقني.
- التعليم التقني: يحضر لشهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية (CAP)، من أحد مراكز التعليم التقني (فيصل بوطيبة، 2010، ص83).

ومع بداية عقد السبعينات أولت الحكومة اهتمامًا خاصًا بالتعليم الثانوي التقني، نظرًا لمّا تم التخطيط له من برامج تنموية، متمثلة في المخططين الرباعيين الأول (1970-1973)، والثاني (1974-1977) ويبرز ذلك فيما تضمنه المرسوم رقم 71-173 المؤرخ في 17 جوان 1971 الذي جاء فيه: " تم التأسيس التعليم الثانوي مهمته تكوين إطارات، ذوي تكوين متوسط،إستجابة لحاجة الاقتصاد الوطني". إلاّ أنّ الأهداف المرسومة في هذا الشأن لم تفلح كما كان مسطرًا، إذ سرعان ما تقهقر التعليم التقني نتيجة

لعديد من الأسباب، وذلك في ظلّ تنامي الحاجة لليد العاملة متوسطة التأهيل، لذلك تعيَن في القطاعات الاقتصادية تعويضًا لتلك الخسارة،والقيام بتكوين خاص للأفراد أو اللّجوء إلى سياسة الابتعاث للخارج، وهو الأمر الذي خفف من الآثار الاجتماعيةوالاقتصادية المتوقعة، بسبب تراجع التعليم التقني(فيصل بوطيبة، 2010، ص84).

وإذا كان أهم إصلاح في الابتدائية شرع فيه خلال الموسم 1980-1981 ومن قبله إصلاح التعليم العالي سنة 1971، فقد جاء إصلاح التعليم الثانوي متأخرا، إذ لم يشرع في تنصيبه وتطبيقه، إلاّ بمناسبة الموسم الدراسي 1985-1986، أي السنة التي أنشأت فيه جذوع مشتركة، تفرعت إلى شعب عديدة، وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد، الذي كان يحتوي فقط على تقني رياضي وتقني صناعي، فأحدثت أيضا شعب تقنية بالبيوكمياء، الإعلام الآلي، الكمياء الصناعية، والزراعية، والرعي... (فيصل بوطيبة، 2010، ص84).

عموما ورغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة، إلاّ أن التعليم لم يعرف تحولات كبيرة رغم استناده إلى جهاز وزاري مستقل، وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية:

التعليم الثانوي العام:

- إدراج التربيةالتكنولوجيا في سنة الدراسية 1984-1985،ثم تعديلها في سنة 1989-1990.
- إدراج التعليم الاختياري (لغات، الإعلام الآلي، تربية بدنية...) وثم التخلي عنه لاحقاً.
- فتح شعب العلوم الإسلامية.

في التعليم التقني:

- تطابق التكوين في المتاقن مع الثانويات التقنية.

- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحاصلين على بكالوريا تقني.
- تعميم تدريس مادة التاريخ في كل الشعب.
- فتح شعب جديدة.

وقد تم سنة 1989 تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، إلاّ أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللّجنة، لم يتم استغلالها.

ومع مطلع التسعينات، أعيدت صياغة برامج السنة أولى ثانوي خلال الموسم 1990-1991، وتم تنصيب الجذوع المشتركة علوم إنسانية، علوم وتكنولوجيا وآداب، ثم تليها تعديلات في السنوات الثانية والثالثة في الموسمين التاليين على التوالي، أمّا فيما يتعلق بالتعليم الثانوي التقني، فقد اتخذت مبادرة مراجعة برامج كل الشعب في الموسم 1993-1994.

وبعد تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية في 09 ماي 2000، تم الشروع خلال الموسم 2005-2006، بإعادة هيكلة التعليم الثانوي بدءاً من السنة أولى ثانوي وتكنولوجي، حيث سيتضّمن جذعين مشتركين، كما تم إلغاء ستّ تخصصات في امتحان الباكالوريا، منها تخصص الشريعة، كما طالت الإصلاحات في هذه المرحلة برامج كافة مستويات التعليم الثانوي، بل إنها أعادت هيكلة التعليم التقني منذ سبتمبر 2005، حيث تم إلغاء الشعب التقنية، وكذا تحويل الثانويات التقنية إلى ثانويات التعليم العام(فيصل بوطيبة، 2010، ص85).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى أن تنحوا المنظومة التربوية في هذا الاتجاه، خاصة بعد الإصلاحات التي باشرتها بتربية الناشئة على تنمية العقول ورعاية التفكير، ويكون ذلك بإيجاد المناخ المدرسي المناسب، يتعاون فيه كل عنصر العملية التربوية على كشف قدرات التلميذ العقلية، وتنمية ملكة التفكير عنده،

باعتبار ذلك هو الهدف الأول من وجود المدرسة والغاية المتوخاة منها (أوباجي محمد، 2014، ص159).

مرحلة التعليم الثانوي تعد امتدادا للتعليم الأساسي، والذي يمثل بدوره البنية القاعدية للمدرسة الجزائرية، التي تمنح طوال تسع سنوات تعليمًا إجباريًا مشتركًا بين الجميع، ومهدا للتعليم العالي في نفس الوقت، لذا فهو مطالب بالاستجابة لحاجات الأفراد الآنية والمستقبلية، كل حسب خصائصه، ولمقتضيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فالهدف الأساسي لهذه المنظومة عبر مراحلها المتسلسلة هو إعداد المواطن المنتج والمساهم في تنمية بلده وازدهاره (براهمي براهيم لشهب أسماء، 2014، ص149).

التعليم الثانوي هو ذلك التعليم الموجه للفرد، خلال تواجده بالثانوية واحتكاكه التلقائي مع البيئة المحيطة به، ليغير من ديناميته النفسية، ويكسبه قاعدة معرفية، ومستوى دراسي يؤهله لبناء شخصيته، وإكسابه لدور في المجتمع من خلال اندماجه في سوق العمل، وتحقيق ذاته على الصعيد الشخصي من جهة، ومن جهة أخرى المشاركة مع باقي أفراد المجتمع في تحقيق التنمية الإقليمية على كافة المستويات، خاصة المستوى النهائي من التعليم الثانوي، على إفتراض أنه يمكن أن يكون أكثر تكيفًا مع الاختصاصات المهنية الموجودة في سوق العمل (بريمة علي، 2010، ص09).

كباقي المراحل التعليمية شهد هو الآخر تطورًا فيما يخص عدد التلاميذ، حيث سجل في موسم الدراسي لسنة 1963-1964 بلغ(5823) تلميذ، منهم (1277) إناث، أمّا في الموسم الدراسي 2012-2013 بلغ عددهم (1497879)، منهم (862299) إناث (محمدي حمزة، 2015، ص33).

9. مهام التعليم الثانوي:

في إطار الغايات المسطرة مسبقًا، فإن مهامه هي:

- تحضير التلاميذ على متابعة دراسات جامعية ذات مستوى عال.
- تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وإدماجها.
- تطوير القدرة على التحليل والتقويم والحكم على أفكار الغير وحلّ المشاكل.
- جعل التلاميذ يتمتعون بالاستقلالية الذاتية في الحكم.
- دعم روح الانتماء إلى الأمة وحضارة قديمة.
- تنمية حب الوطن وتمتين هذا الإحساس.
- تطوير ودعم القيم الروحية الأصيلة.
- تلقين وغرس حب العمل المتقن، والبحث عن الدقة والذوق والإتقان.
- تطوير الحس المدني واحترام الممتلكات العمومية والمحيط.
- تطوير سلوكات الاحترام نحو كل ما هو مخالف (شامي بن سادة، 2007، ص48)

10. الأهداف العامة للتعليم الثانوي :

يعدّ بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصيلة في تاريخ الجزائر، بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات و دساتير، إن القراءة السريعة للبيان، لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم، إلاّ أنه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يأتى إلاّ بالتربية والتعليم، وهذا تلميح غير معلن على أهمية التربية، فمن بين أهدافه الأساسية التي لن تتحقق إلاّ بوجود التعليم، نجد مبدأ الدين الإسلامي، كإطار حضاري وهوية وطنية، فقد وردت إشارات في البيان حول أهميته الحضارية، وأكد على أنه مقوم أساسي للثورة ومسارها، كما أعتبر مبادئه الإطار العام، الذي تتم فيه المواصفات لقيام الدولة الجزائرية، وكذا

خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي، وهي مبادئ الديمقراطية والطابع الاجتماعي الشعبي، والسيادة الكاملة، كما ميز البيان الشخصية الجزائرية، عن طريق الإسلام والتاريخ واللّغة، والإطار الجغرافي والعادات التي تجعل من الجزائر ليست فرنسية، كذلك نجد احترام حريات المواطن الأساسية، وهذا كله لا يمكن التنازل عنه تحت أي سبب (مراد سبرطعي، 2008، ص93)

وهكذا فإن أهداف النظام التربوي الجزائري، لا يجب في كل حال من الأحوال أن تخرج عن سياق الثوابت والمقومات، التي حددتها وثيقة أول نوفمبر، والتي تعتبر المرجع الذي أسس لقيام الدولة الجزائرية، وقد جاء التعبير عن هذه المقومات بكل وضوح، بأن الإسلام والعربية والتراث الوطنية كالأمازغية، وكل ما يمثل الثقافة التحتية للمجتمع الجزائري من عادات وتقاليد، كلها محددات لشخصية الوطنية الجزائرية، والتي تتميز عن غيرها لا سيما الثقافة الفرنسية، التي علقة بها، وأصبحت تهددها، ولهذا كان من الضروري اعتماد أهداف لنظام التربوي والتعليمي الجزائري، تعزز الهوية الوطنية الجزائرية لدى أفراد المجتمع الجزائري، وتزيد في تحقيق التماسك بين أفراد المجتمع الواحد، دون إغفال الجانب الإنساني في التفاعل مع التحولات العالمية (مراد سبرطعي، 2008، ص94).

وقبل التحدث عن الأهداف التربوية التي تبناها النظام التربوي الجزائري، يجب تحديد طبيعة العلاقة الموجودة بين الأهداف التعليمية والأهداف التربوية، والأهداف الواسعة في النظام التربوي العام، والتي تحددها التربية أصلا والمستمدة من طبيعة المجتمع بكل ما فيه، من قيم دينية، واجتماعية، وخلقية ،وسياسية، أمّا الأهداف التعليمية فهي التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية، وهي بالتالي تدّل على أنماط الأداء السلوكي النوعي الذي يكتسبه المتعلم بطرق المختلفة، فهي إذا تصف بشكل دقيق ما سوف يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس (مراد سبرطعي، 2008، ص94).

تتمثل أهداف النظام التربوي الجزائري فيما يأتي:

أهداف التربية العامة: وتشمل مايلي:

- إيقاظ الشخصية الفضولية، الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية الذاتية.
- المظهر الاجتماعي والضغوطات، التعاون والاتصال.
- اكتساب المعارف وخاصة اكتساب ثقافة عامة، إكتساب المعارف وخاصة، ثقافة علمة، معارف أساسية مندمجة، والقابلية للتجنيد قصد التعلم كيف نتعلم مع تجنب الجانب الموسوعي (شامي بن سادة، 2007، ص49)

أهداف منهجية:

- الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي (الشخصي)، الجماعي، تحقيق توثيق.
- طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم.
- طرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاصة التفكير العلمي (شامي بن سادة، 2007، ص49)

أهداف التحكم في اللّغات:

- التحكم في اللّغة الوطنية.
- المعرفة والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.
- العمليات المنطقية الرياضية.
- اللّغة الفنية.
- اللّغة الإعلامية (شامي بن سادة، 2007، ص49).

أهداف التكوين العلمي والتقني:

- فهم محيط الإنسان وتطبيق جميع المعارف والخبرة الشخصية لمعالجة مشاكل هذا المحيط.
- تنمية الفضول وذوق البحث العلمي، والخيال الإبداعي وروح المبادرة.
- الحث عن البحث العلمي والتصور الإبداعي والمبادرة الشخصية.
- فهم الطرائق العلمية مثل إستغلال المعطيات، التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية نقدية.
- اللّجوء إلى مقاربة تجريبية قصد القدرة على ملاحظة نقل المعطيات، استخلاص النتائج، صياغة تعميمات، التحقق منها.
- استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث (شامي بن سادة، 2007، ص50).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن للتعليم الثانوي الجزائري أربعة أهداف عامة وهي: أهداف التربية العامة، أهداف منهجية، أهداف التحكم في اللّغات، وأخيرا أهداف التكوين العلمي والتقني.

11.أهمية التعليم الثانوي:

تبرز أهمية مرحلة التعليم الثانوي نظرًا للمرحلة العمرية التي تغطيها هذه الفترة، وهي مرحلة المراهقة، مرحلة الذات وتكوين الشخصيةوالاتجاهات والقيم (فرج الله صورية، 2017، ص290).

وعليه أولت الجزائر أهمية خاصة لهذه المرحلة من المراحل التعليمية، ويتضح ذلك من الاعتبارات التي اعتمدت عليها البلاد في إعادة هيكلة هذا القطاع ، فالتلاميذ يجتازون في هذه الفترة مرحلة معقدة من النمو الجسمي، والنفسي، والفكري،والاجتماعي، لذا ينبغي أن ينصب اهتمامنا على ضبط الخصوصيات والتميز بينها، لتحديد التعليمات التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ بغرض مساعدته على ضمان نمو متوازن

في مجتمعه، ومساعدته على الاندماج في مجتمع الغد، وكلما تفهمنا انشغالاته، كلما كانت فعّالية المدرسة مجدية في المجال التربوي (فرج الله صورية، 2017، ص290).

وعموما يمكن أن نلخص أهمية مرحلة التعليم الثانوي من خلال مميزات هذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم في النقاط التالية: (فرج الله صورية، 2017، ص290)

- تشمل الفئة الشبابية في أخطر مراحل نموها أي مرحلة المراهقة.
- تحضير الشباب للالتحاق بالتعليم العالي، أو التوجه إلى ممارسة مختلفة الأنشطة.
- تنمية مهارات الشباب اللاّزمة للمواظبة الناضجة.
- تعد الطريق الأمثل لإعداد الطاقة البشرية التي ينبغي أن تتحمل مسؤولية بناء المجتمع.

يلعب التعليم الثانوي دورًا هامًا يفوق كل التوقعات والاحتمالات، ففي المرحلة الثانوية، يتم إعداد الطالب للخروج إلى الحياة العملية وممارستها، أو الانتظام في الدراسة بالجامعة، وقد لوحظ أن التعليم الثانوي يتجه في بعض الدول إلى الدراسات التطبيقية الميدانية، لإعداد فنيين يلتحقون بقطاعات العمل والإنتاج، ولذلك نجد أن معظم المواد الدراسية ترتبط أساسًا بالقيمة التطبيقية للمعرفة المتاحة للطالب، فقد يذهب هذا الأخير مباشرة بعد هذا التعليم إلى عالم الشغل، وللمرحلة الثانوية أهميتها، لأنها تستقبل الشباب في سن المراهقة التي تعتبر مرحلة أساسية في نمو الفرد، ولابد أن يمر بها، فالمراهقة هي المرحلة الوسطى بين الطفولة والشباب، فالمراهقة ليس طفلا وهو أيضا لم يصل إلى النضج الكامل، وهنا تكمن صعوبة هذه الفترة وخطورتها فهي مرحلة انتقالية، يصاحبها تغيرات نفسية، وفسيولوجية، متلاحق تفاجئ صاحبها وتفاجئ المحيطين به (فرج الله صورية، 2017، ص291).

فالتلاميذ في هذه المرحلة يواجه تحديات صعبة جدًا، وتجاوزها بالنسبة إليه، هو وضع خطواته الأولى على طريق النجاحات التي تنتظره في الجامعة، وقد يصل إلى أرقى المستويات، لذلك فالتعليم الثانوي هو من أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة، لتمتعه بمنزلة كبيرة في معظم الأنظمة التربوية،بإعتبارهيقود إلى الفرص التعليمية العليا المرغوبة فيها، من قبل الملتحقين به، ولهذا كان محل الاهتمام وعناية في معظم النظم التربوية (فرج الله صورية، 2017، ص291).

وذلك لأن هذا التعليم يتوج بشهادة البكالوريا التي تفتح الأفاق الواسعة أمام المتحصل عليها.

إن أهمية التعليم الثانوي مسألة لم تعد اليوم تحتمل الجدل في المؤسسات التربوية في العالم، فالتجارب المعاصرة أكدت بما لايدع مجالاً للشك أن بداية التقدم الحقيقي، بل والوحيد هو التعليم الثانوي، والدول المتقدمة تضع التعليم الثانوي في أولوية برامجها وسياساتها (فرج الله صورية، 2017، ص291).

ولم تعد رسالة التعليم الثانوي قاصرة على المعلومات واكتساب المعرفة، بل أصبحت تمتد إلى ضرورة توفير كل الأسباب والعوامل التي تساعد على استكمال شخصية الطالب، وإتاحة الفرصة له لكي ينموا وفق ما تتيحه له قدراته الخاصة، والتعرف على إمكانياته واستعداداته وتنميتها،لاستثمارها في النشاط الفكري والاجتماعيوالاقتصادي، وتعزيز المشاركة والتكيف الاجتماعيين، ليصبح مواطنا طموح وآمال مستقبلية ودور اجتماعيواقتصادي فعّال (فرج الله صورية، 2017، ص291).

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم المراحل في بنية التعليم العام، والحلقة الوسطى بين التعليم المتوسط والتعليم العالي، وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص المهمة، التي تتطلب من القائمين على النظام التعليمي ترجمتها إلى برامج علمية وتربوية، تحقق الطموحات من جهة، تستوعب التجديدات العالمية الناجحة، وتتفاعل معها من جهة أخرى (فرج الله صورية، 2017، ص291).

كما يعد التعليم الثانوي مرحلة مهمة وحاسمة للمتعلمين في التعليم العام، حيث يفترض في هذا التعليم أن يعّد التلاميذ إعدادا شاملاً متكاملاً، مزوداً بالمعلومات الأساسية، والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، وينظر لهذا التعليم باعتبارهقاعدة للدراسة في الجامعات، وتأهيلا واستثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية (فرج الله صورية، 2017، ص292).

وقد أصبحت مقتضيات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموعة من المهارات، التي يتطلب العمل الذي يعدّ له المتعلم، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكيف مع متغيرات سوق العمل، ضمن هذا السياق تحرص الأنظمة التربوية، على تخريج تلاميذ أكفاء، مزودين بالمعارف العلمية والمهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم، ومشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية، ولذلك تقوم الأنظمة التربوية بمحاولات واجتهادات عديدة لتعديل وتحسين مدخلاتها وعملياتها، ولعل تعديل الخطط الدراسية الهيكلات التنظيمية،حيث يقع في هذا السياق وهذه الصفة إيجابية، تتمتع بها النظم الديناميكية التي تحرص على النماء والتطور الإيجابي المتوازن، ويأتي هذا النموذج الخاص بالتعليم الثانوي الجديد، ليشمل رافدًا أساسيًا للتنمية في هذا الوطن المعطاء (فرج الله صورية، 2017، ص292).

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية، كونها الحلقة الأخيرة والتكميلية لما سبقها من مراحل، وذلك بكل ما يتضمنه من برامج دراسية للمراهق، بكل ما يتكون من شعب سواء علمية أو أدبية.

12.علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

من القضايا الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي، هو ربط هذه المرحلة بالتعليم العالي، وجعل شعبه وتخصصاته تتساوى أو تتكافأ مع تخصصات التعليم العالي، ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام، وتبدو ضرورة التوفيق بينهما في بعض الجوانب مثل:

- إعداد التلاميذ إعدادًا متكاملاً للمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي في البلاد.
- إعدادهم لاكتساب أسس المعرفة التي تمكنهم من التواصلفي الخبرة التعليمية،والانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى من المراحل التعليمية، أو في الوظيفة المهنية والتدريبية بنوع تحصيلي ثابت ومستقر.

إن هذه الأسس المعرفية العملية تجعل التلاميذ فيما بعد قادرين على تتابع الدراسة العلمية، في المستويات العليا والحقيقة التي تؤكدها، هي أن نظام التعليم يمثل التعليم العام، وفروعه تمثل الشعب والتخصصات، وهذه الفروع ترتبط ارتباطا وثيقا بمجالين أساسين:

- التعليم العالي.
- الحاجات الاجتماعيةوالاقتصادية.

فكلما دعت الضرورة أو تطورات الحاجة، أصبح الوضع يتطلب نوعية معينة، أو قدرة خاصة، أو تكوينًا محددًا، أطلقت الفروع أغصانا جديدة، لكنها تبقى لاصقة ومتصلة بالجذع الأصلي تتغذى منه، ويغذي المجالات المتصلة بها.

إنّ هذه العلاقة تكون أسلوبًا تعانيًا يخفف من حدة التوتر القائم بين التعليم والتخطيط لاقتصادي (بلحاج فروجة، 2011، ص186).

13-المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر:

تعاني المنظومة التربوية من عدة مشاكل، ولا يمكن إسناد مصدر هذه المشاكل إلى طرف دون آخر، ومن بين هذه المشكلات:

- ضعف المستوى الدراسي.
- ارتفاع نسبة التسرب المدرسي.
- حصر التربية على المدرسة وغياب الأولياء عنها.
- غياب منهجية علمية للتقويم.
- اكتظاظ الأقسام مما يعرقل السير الحسن للدرس واستيعاب التلاميذ.
- مشكلات مصدرها الأستاذ نفسه.
- مشكلات مصدرها التلميذ.
- مشاكل مادية ومعنوية يعاني منها الطرفين (المعلم، المتعلم).
- نقص الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية.
- نقص دراسات علمية ميدانية قبل إجراء تعديلات معينة.
- غموض سياسة التخطيط.

من خلال ما سبق يمكن القول أن أغلب المشاكل التي يعاني منها التعليم الثانوي، أنه لا يهتم بدرجة كبيرة بالنوع، وإنما يهتم بالكم، حيث يهدف إلى تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات في أقصر وقت ممكن.

خلاصة:

نستنتج من خلال ما سبق ذكره أن التعليم الثانوي في الجزائر، عاش تحركات وتعديلات عديدة وذلك بعد استقلالها من فرنسا، إذ قامت الدولة بإصلاحات قصد تطويره، لكي يتماشى مع مقتضيات العصر الحديث، والبحث عن أنماط جديدة أكثر ملائمة لظروفها واحتياجاتها، لمواجهة مشكلات التعليم الثانوي وتطويره.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- التذكير بفرضيات الدراسة.

2- منهج الدراسة.

3- إجراءات الدراسة الأساسية.

4- مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية.

5- أدوات جمع البيانات.

6- إجراءات تطبيق الدراسة.

7- إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

8- أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الجزء الأول إلى مختلف الجوانب النظرية والتي تمّ فيها توضيح ماهية الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، سنتطرق الآن إلى الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني، والذي يضم في فصله الأول أهم الخطوات المنهجية وطريقة العمل التي اتبعت في إعداد البحث، واختيار العينة، وجمع المعلومات، وتحديد الوسائل الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات والمعطيات والنتائج، وغير ذلك من الإجراءات العملية الضرورية لإنجاز الدراسة الميدانية.

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

2. منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد نوع المنهج، وأن مفهوم المنهج يشير إلى الكيفية التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث، وهو يجيب على الكلمة الاستفهامية "كيف"، والإجابة تستلزم تحديد نوع المنهج (مصطفاوي الحسين، بدون سنة، ص05).

المنهج الوصفي يعد من أكثر المناهج استخداما في ميدان العلوم الاجتماعية، لما يتميز به من خصوصيات تتلاءم وطبيعة الظاهرة الاجتماعية، ومن هذا المنطق يسعى هذا الأسلوب إلى تحليل وتفسير (نادية سعيد عيشور،2017، ص215).

يعد المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث ملائمة للواقع الاجتماعي، كسبيل لفهم ظواهره،واستخلاص سماته (عبود عبد الله عسكري، 2004، ص06).

وهو منهج يعتمد على استقصاء الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وذلك لغرض استخلاص تعميمات ذات فائدة (برو محمد، 2014، ص 55).

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الطالبتان باستخدام "المنهج الوصفي التحليلي" وهو منهج يدرس ظاهرة أو قضية موجودة حاليا، يمكن الحصول منها على معلومات تجيبنا على أسئلة البحث، دون تدخل الباحث فيها (فؤاد علي العاجز، 2017، ص 14).

3. إجراءات الدراسة الأساسية:

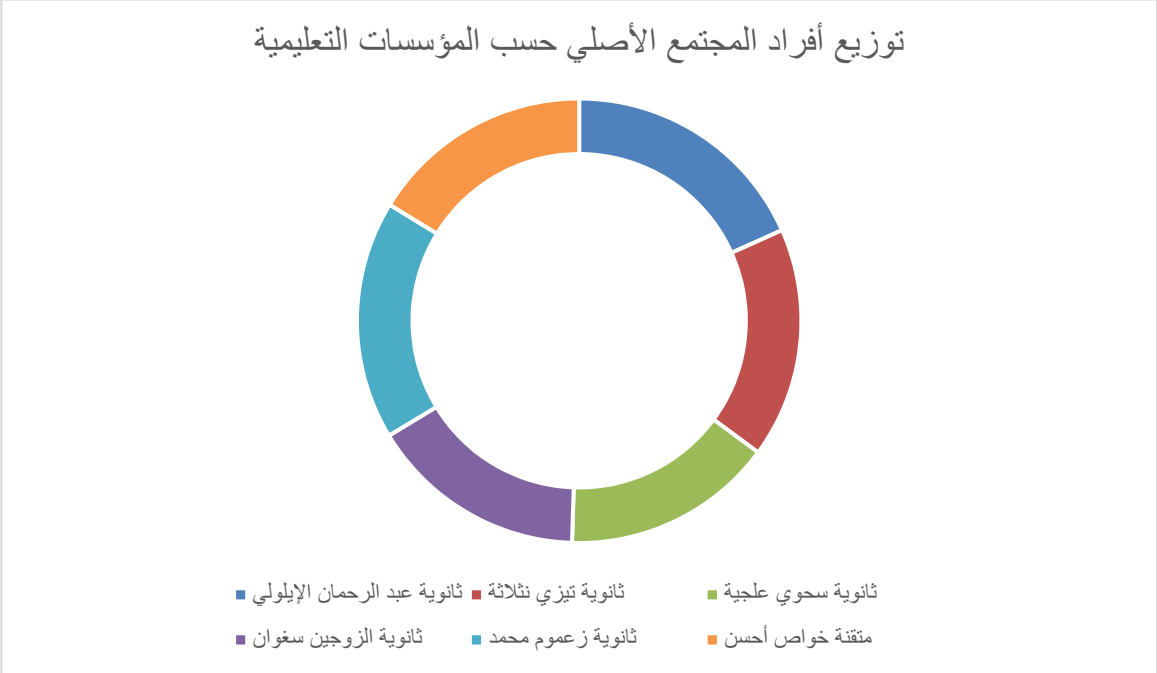
1:3- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة (population study): هو جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"، إذا هي كل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع البحث أو الدراسة (نادية سعيد عيشور، 2017، ص226).

وفيه يقوم الباحث بجمع البيانات عن كل مفردة داخله في نطاق البحث دون ترك أي منها (عبود عبد الله عسكري، 2004، ص167).

جدول رقم (08): توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المؤسسات التعليمية.

الرقم	المؤسسات التعليمية	عدد أفراد المجتمع الأصلي	النسبة المئوية	الدرجة في الدائرة
01	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي	177	18,32%	65,96°
02	ثانوية تيزي نثلاثة	162	16,77%	60,37°
03	ثانوية سحوي علجية	149	15,43%	55,53°
04	ثانوية الزوجين سغوان	153	15,84%	57,02°
05	ثانوية زعموم محمد	168	17,39%	62,61°
06	متقنة خواص أحسن	157	16,25%	58,51°
المجموع		966	100%	360°



الشكل رقم (02): يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المؤسسات التعليمية.

يتضح من خلال الجدول رقم (08) والشكل رقم (02) أن توزيع المجتمع الأصلي للدراسة حسب المؤسسات التعليمية، حيث أن أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة، تتواجد في ثانوية عبد الرحمان الإيلولي بنسبة (18,32%)، تمّ تليها ثانوية زعموم محمد بنسبة تقدر (17,39%)، ثم تليها ثانوية تيزي نثلاثة بنسبة تقدر (16,77%)، ثمّ تليها متقنة خواص أحسن بنسبة (16,25%)، ثم تليها ثانوية الزوجين سغوان بنسبة (15,84%)، وتأتي في المرتبة الأخيرة ثانوية سحوي علجية بنسبة تقدر (15,43%).

2:3- عينة الدراسة:

باعتبار العينة الملائمة للدراسة لها أهمية، فلابد من أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا، للمجتمع الأصلي الذي يعرف على أنه " جميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة (عبيدات ذوقان وأخرون، 2003، ص 11).

وهي الطريقة الأكثر شيوعا في معظم البحوث العلمية، نظرا لكونها أيسر في التطبيق، وأقل في التكاليف من دراسة المجتمع الأصلي، كما أنه لا حاجة لدراسة المجتمع الأصلي، إذا أمكن الحصول على عينة كبيرة نسبيا، ومختارة بشكل عشوائي، تمثل المجتمع الأصلي المأخوذ منه، لأن النتائج المستنبطة من دراسة العينة، ستنطبق إلى حدّ كبير من النتائج المستخلصة من دراسة المجتمع الأصلي (عبود عبد الله عسكري، 2004، ص 168).

والعينة هي جزء من المجتمع، أو هي عدد من الحالات التي تأخذ من المجتمع الأصلي، وتجمع منها البيانات بقصد خصائص المجتمع الأصلي، وبهذه فإنه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء، بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذ منه (عبود عبد الله عسكري، 2004، ص168).

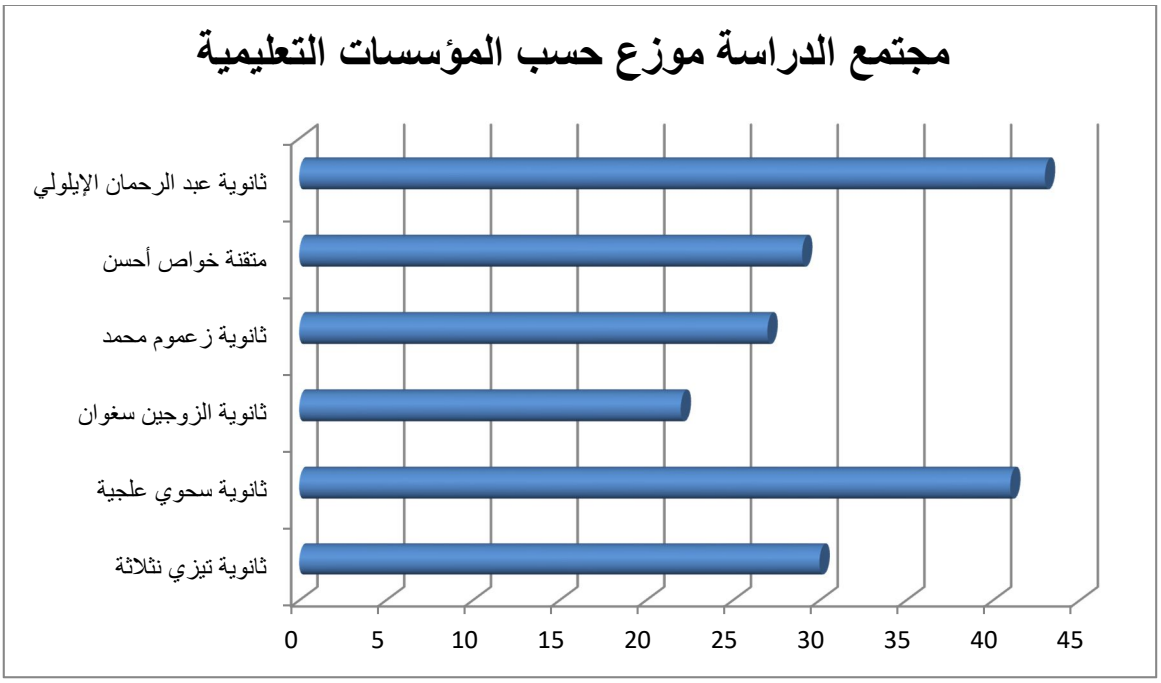
فالعينة أذاً عبارة عن أشخاص أو أشياء حقيقية أو أجزاء منها، تمّ انتزاعها من بيئتها الحقيقية، لتمثل خصائص وصفات مجتمع الأصلي (حسن شحاتة وآخرون، 2003، ص225).

1:2:3- خصائص عينة الدراسة:

- **محك المؤسسات التعليمية:**

الجدول رقم (09): يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب المؤسسات التعليمية.

الرقم	الثانويات	عدد التلاميذ	النسب المؤوية
1	**ثانوية عبد الرحمان الإيلولي**	43	22,40%
2	**ثانوية تيزي نثلاثة**	30	15,63%
3	**ثانوية سحوي علجية**	41	21,35%
4	**ثانوية الزوجين سغوان**	22	11,46%
5	**ثانوية زعموم محمد**	27	14,06%
6	**متقنة خواص أحسن**	29	15,10%
المجموع		192	100%



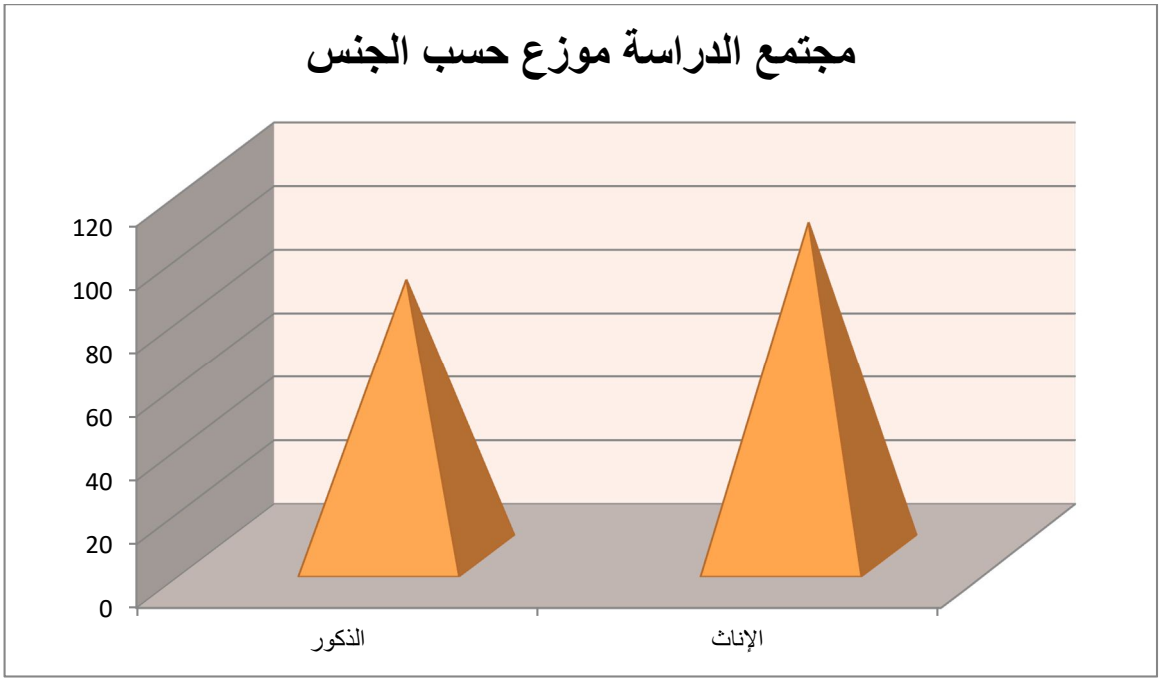
الشكل رقم (03): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.

يتضح من خلال الجدول رقم (09) والشكل رقم (03) أن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية، حيث أن أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة، تتواجد في ثانوية عبد الرحمان الإيلولي بنسبة (22,40%)، تمّ تليها ثانوية سحوي علجية بنسبة تقدر (21,35%)، ثم تليها ثانوية تيزي نثلاثة بنسبة تقدر (15,63%)، ثمّ تليها متقنة خواص أحسن بنسبة (15,10%)، ثم تليها ثانوية زعموم محمد بنسبة (14,06%)، وتأتي في المرتبة الأخيرة ثانوية الزوجين سغوان بنسبة تقدر (11,46%).

- **محك الجنس:**

الجدول رقم (10): يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب الجنس.

الجنس	عدد أفراد مجتمع الدراسة	النسب المؤوية	الدرجة في الدائرة
الذكور	87	45.31	163.13
الإناث	105	54,69	196,87
المجموع	192	100%	360°



الشكل رقم (04): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس.

يُبين الجدول رقم (10) والشكل رقم (04) أن التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي من الذكور يمثلون(45,31%)ويقابلها (163,13°) من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهم (87) تلميذا، في حين أن المراهقات المتمدرسات في السنة الثالثة ثانوي يمثلن (54,69%) ويقابلها (196,87°)من مجموع

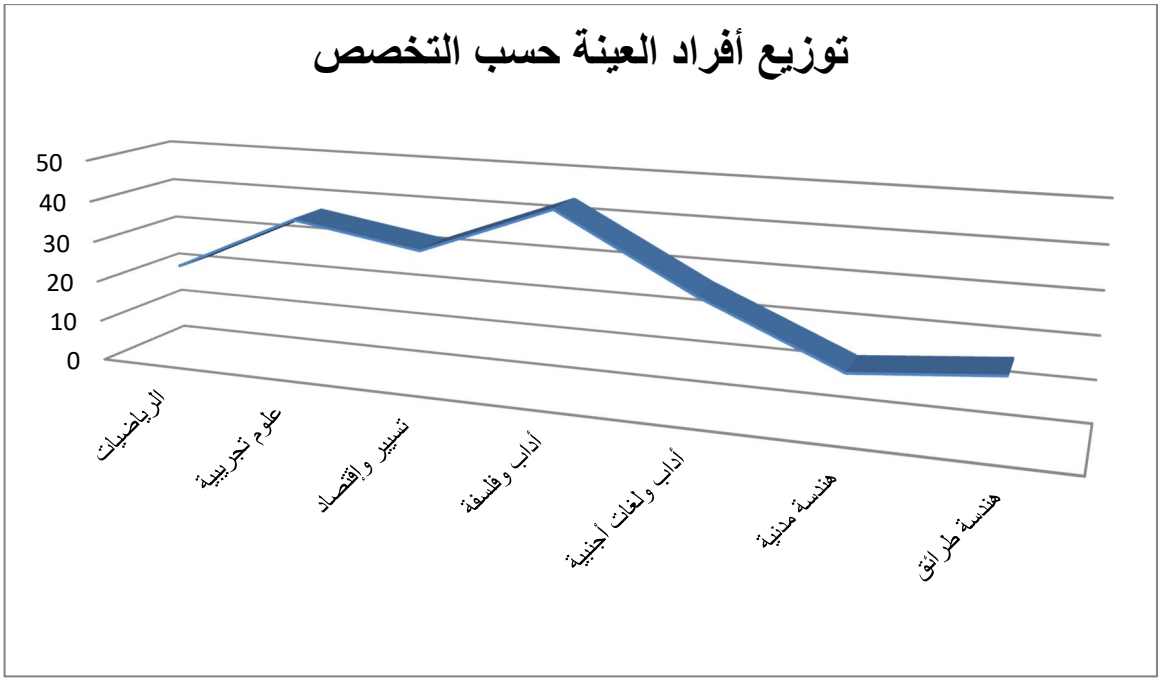
أفراد العينة، حيث بلغ عددهن (105) تلميذة، وذلك لأن عدد الإناث في جميع الثانويات التي أجريت فيها الدراسة يفوق عدد الذكور.

- **محك التخصص:**

الجدول رقم (11): يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب التخصصات الدراسية.

/	التخصص	العدد	النسبة المئوية
1	رياضيات	23	11,98%
2	علوم تجريبية	37	19,27%
3	تسيير وإقتصاد	32	16,67%
4	آداب وفلسفة	44	22,92%
5	آداب ولغات أجنبية	27	14,06%
6	هندسة مدنية	13	06,77%
7	هندسة طرائق	16	08,33%
المجموع	/	**192**	**100%**

شكل رقم (04): يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص.



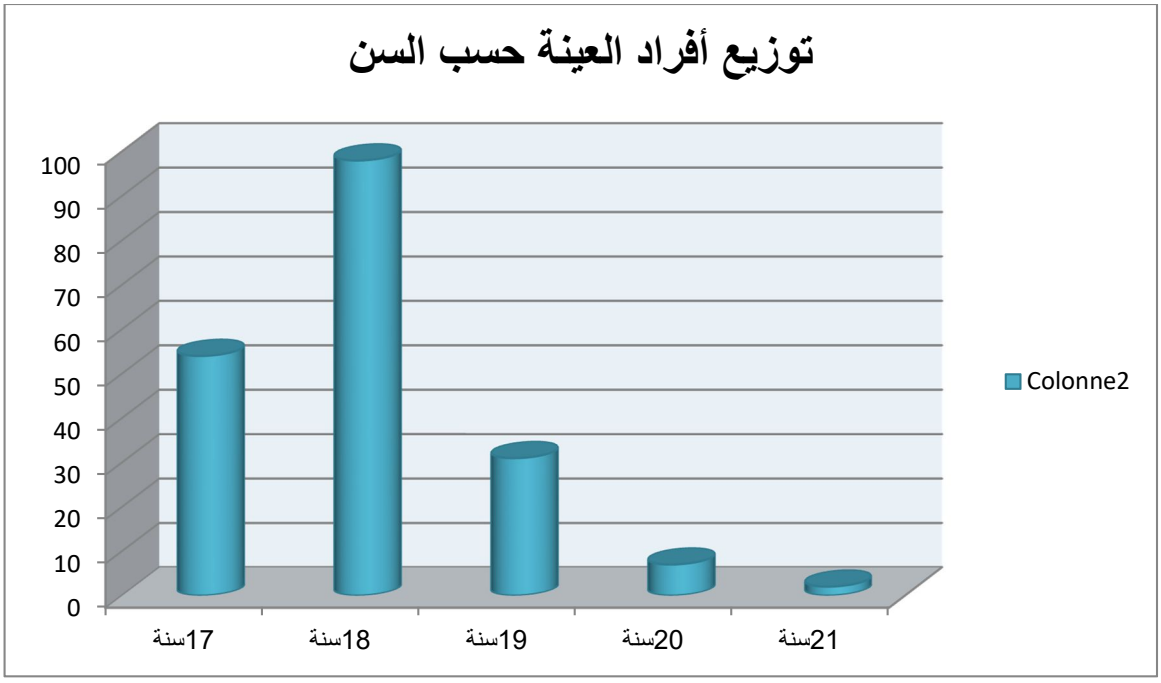
يبين الجدول رقم (11) والشكل رقم (05) توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب التخصص، حيث أن أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة تتواجد في تخصص آداب وفلسفة حيث بلغ عددهم (44) ويقابلهم (22,92%)، ثم يليها تخصص علوم تجريبية الذي بلغ عددهم (37) ويقابلهم (19,27%)، ثمتأتي في المرتبة الثالثة تخصص تسيير وإقتصاد الذي بلغ عددهم (32) ويقابلها (16,67%)، وتأتي في المرتبة الرابعة تخصص آداب ولغات أجنبية الذي بلغ عددهم (27) ويقابلها (14,06%)، ثم تأتي في المرتبة الخامسة تخصص الرياضيات والذي بلغ عددهم (23) ويقابلها (11.98%)، وفي المرتبة السادسة يأتي تخصص هندسة طرائق والذي بلغ عددهم (16) ويقابلها (08,33%)، وفي الأخير يأتي تخصص هندسة مدنية الذي بلغ عددهم (13) ويقابلها (06,77%)من مجموع أفراد العينة.

- **محك السن:**

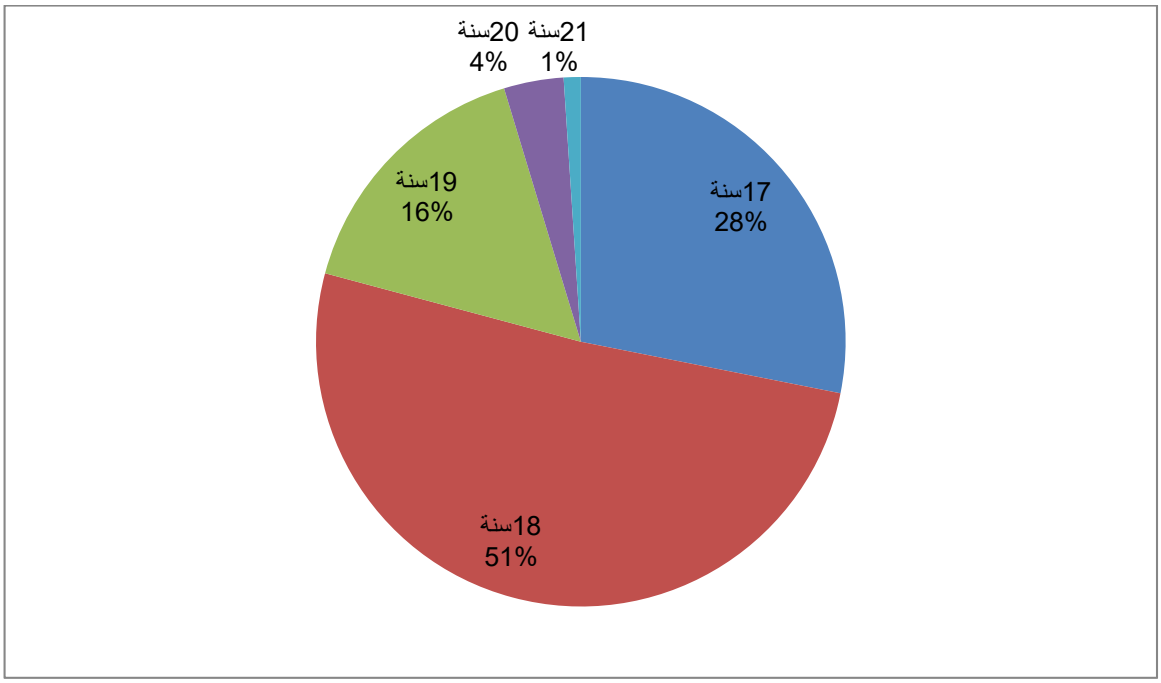
الجدول رقم (12): يوضح مجتمع الدراسة موزع حسب السن.

السن	عدد الأفراد	النسبة المئوية	الدرجة في الدائرة
17 سنة	54	28,12%	101,25°
18 سنة	98	51,04%	183,75°
19 سنة	31	16,15%	58,12°
20 سنة	07	03,65%	13,13°
21 سنة	02	01,04%	03,75°
المجموع	192	100%	360°

شكل رقم (06) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن.



شكل رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة حسب السن.



يُبين الجدول رقم (12) والشكلين رقم (06) و(07) أن أكبر فئة سن بالنسبة للمراهقين المتمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي هي (18 سنة) وذلك بنسبة (51.04%) ويقابلها (183,75°) وهي أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة، ثم يليها التلاميذ الذين يبلغ سنهم (17 سنة) بنسبة (28,12%)ويقابلها (101,25°)، ثم تلاميذ الذين يبلغ سنهم (19 سنة) بنسبة (16,15%) ويقابلها (58,12°)، ثم تأتي فئة التلاميذ الذين يبلغ سنهم (20 سنة) بنسبة (03,65%) ويقابلها (13,13°)، وأخيراً تأتي تلميذ الذي بلغ (21 سنة) بنسبة (1,04%)ويقابلها (03,75°) وهي نسب متفاوتة نسبيا، وهذا الإختلاف يرجع إلى خصائص أفراد عينة الدراسة، فمنهم معيدوا السنة، ومنهم من دخل المدرسة في سن مبكر، أي قبل بلوغ سن السادسة من العمر.

مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية:

تمّ إجراء الدراسة الميدانية في (06) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي:(ثانوية عبد الرحمان الإيلولي، ثانوية الزوجين سغوان ، ثانوية زعموم محمد، ثانوية تيزي نثلاثة، ثانوية سحوي علجية، متقنة خواص أحسن)، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس أساليب التفكير، وذلك من 16 جانفي2020، إلى غاية 04 مارس 2020.

4. أدوات جمع البيانات:

لقياس متغيرات الدراسة تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني ل "**أحمد عبد المنعم الدردير**" (2002)، و قائمة أساليب التفكير ل" **ستيرنبرغوواجنر**" (1992) ترجمة "**أحمد الدردير**" **و** "**عصام علي**".

1:5-مقياس الذكاء الوجداني من إعداد أحمد عبد المنعم الدردير (2002):

1:1:5- وصف المقياس:

تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده عبد المنعم أحمد الدردير سنة 2002، والمكون من 88 عبارة، موزعة على خمسة بعاد هي: الوعي بالذات ويشمل (16 عبارة)، وتنظيم الذات بشمل على(18 عبارة)، الدافعية بشمل على(18 عبارة)، التعاطف يشمل على(16 عبارة)، المهارات الاجتماعية يشمل على(20 عبارة) (خابط ليلية، 2018، ص266).

وبعد تكييف المقياس على البيئة الجزائرية، وحساب صدقه وثباته، الموضحين في العنصر الموالي المتعلق بالخصائص السيكومترية، أصبح المقياس يتكوّنفي صورته النهائية من (83عبارة)، والتي تمّ تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية (خابط ليلية، 2018، ص267).

2:1:5- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس:

لتكيف المقياس على البيئة الجزائرية، قامت الباحثة بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

- **صدق الظاهري:**

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة محكمين في علم النفس، وعلوم التربية من جامعة مولود معمري تيزي وزو، ومحمد بوضياف بالمسيلة، ومحمد بوقرة ببومرداس، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبت منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، ومدى تمثيل كل عبارة من عبارات المقياس، للبعد الذي أعدت من أجله، ومدى ملائمة الصياغة اللّغوية لعبارات المقياس، وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس، باستخدام معادلة كوبر، وبناءًا على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الإتفاق على العبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 57، 58، 60، 61، 62، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، هي: 10÷ (0+10) ×100= 100%.
- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 7، 36، 46، 56، 59، 63هي: 9÷(1+9)×100=90%.
- نسبة الاتفاق على العبارة رقم 42 هي: 8÷ (2+8)×100= 80%.
- نسبة الاتفاق على العبارة ذات رقم 37 هي: 5÷(5+5)× 100= 50%.

وبناءًا على هذه النتائج تم إستبعاد العبارة رقم (37) والتي تتمثل في "تأخذ القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري"، وقد تمّ الإحتفاظ بالعبارات التي حظيت بنسبة الإتفاق التي تساوي 80% فأكثر (خابط ليلية، 2018، ص267).

جدول رقم (13): عبارات مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التعديل.

رقم البند	البند في صورته الأولية	البند المعدل
4	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة.	أستطيع أن أربط علاقات صداقة بسهولة.
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني.	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد الجوانب التي تضايقني.
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص في حالة غضب.
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشرع في أدائه.	دائما أنهي أي عمل أشرع في أدائه.
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.	لدي مهارة في تقديم الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.
25	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الجماعية.
27	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي في الظروف الضاغطة.	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي تحت الظروف الضاغطة.
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ بعين الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،...).	أستطيع التعبير تعبيرا جيدا عن مشاعري (فرح، حزن،...).
47	أستمع إلى مشكلة الآخرين وأسعى إلى حلها.	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها.
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار.	أميل إلى تذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث المؤلمة.
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه.	غالبا ما أنجز أي عمل صعب أقوم به.
53	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين.	أستطيع اكتشاف المشاعر الخفية للآخرين.
54	لا أقول أشياء وأندم عليها.	لا أقول أشياء ثم أندم عليها.
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد.	أستطيع أداء أي عمل من الأعمال لفترة طويلة دون الشعور بالتعب.
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية.	لدي الوعي بما أقوم به يوميا.
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق، نادي، ...) كي أغير حالتي المزاجية.	عندما يكون مزاجي عاكرا فإنني أذهب إلى (صديق، مكان، ...) كي أغير حالتي المزاجية.
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم.	إحساسي القوي بانفعالات الآخرين يجعلني أشفق عليهم.
72	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة.	أحاول دائما الاتصال بأفراد جماعتي.
75	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس.	أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الأفراد.
82	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين.	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي.
87	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم.	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة احساسي الشديد بهم.

يتبين من جدول رقم (13) أن 22 عبارة تمّ تعديلها من حيث الصياغة اللّغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين (خابط ليلية، 2018، ص269).

- **صدق الإتساق الداخلي:**

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (60) متفوقا ومتأخرا دراسيا من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل إرتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب معامل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، وبعد حساب إرتباط العبارات تم الإعتماد معيارين لإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معا، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر، وهذا المعياران هما: (خابط ليلية، 2018، ص269)

- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية التي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- ألاّ يقل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0,25.

حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، لعينة الدراسة الإستطلاعية، كما هو مبين في الجدول التالي: (خابط ليلية، 2018، ص269).

جدول رقم (14): قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن=60).

معاملات ارتباط البنود بدرجة أبعاد المقياس.									
الوعي بالذات	قيم معاملات الارتباط	تنظيم الذات	قيم معاملات الارتباط	الدافعية	قيم معاملات الارتباط	التعاطف	قيم معاملات الارتباط	المهارات الاجتماعية	قيم معاملات الارتباط
01	0,499**	03	0,781**	02	0,672**	05	0,812**	04	0,518**
08	0,541**	06	0,500**	09	0,585**	10	0,441**	07	0,457**
11	0,514**	12	0,776**	13	0,408**	14	-0,121	15	0,649**
20	0,708**	19	0,459**	16	0,607**	17	0,440**	18	0,639**
24	0,476**	23	0,546**	21	0,850**	22	0,834**	25	0,360**
29	0,465**	28	0,734**	27	0,670**	26	0,527**	30	0,431**
34	0,823**	33	0,718**	31	0,699**	32	0,541**	35	0,805**
38	0,631**	36	0,707**	37	0,853**	41	0,229	39	0,567**
44	0,815**	40	0,486**	43	0,464**	46	0,670**	42	0,466**
49	0,395**	48	0,693**	45	0,614**	52	0,593**	47	0,616**
54	0,432**	53	0,389**	51	0,684**	56	0,801**	50	0,490**
58	0,583**	57	0,644**	55	0,636**	61	0,726**	59	0,216
62	0,371**	63	0,285*	60	0,516**	68	0,368**	64	0,534**
66	0,534**	67	0,708**	65	0,591**	73	0,513**	69	0,370**
70	0,530**	75	0,356**	72	0,872**	86	0,623**	71	0,477**
83	0,447**	78	0,325*	76	0,463**	_	_	74	0,509**
_	_	81	0,448**	80	0,803**	_	_	77	0,028
_	_	85	0,704**	84	0,528**	_	_	79	0,444**
_	_	_	_	_	_	_	_	82	0,587**
_	_	_	_	_	_	_	_	87	0,781**

* دال عند 0,01

** دال عند 0,05

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، تراوحت بين 0.121 لإرتباط العبارة رقم 14 مع بعد التعاطف و 0.872 لإرتباط العبارة رقم 72مع بعد الدافعية، وجاءت بعض هذه القيم دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05، ماعدا العبارات ذات أرقام 14، 41، 59، 77 التي

جاءت قيم معاملات إرتباطها غير دالة إحصائيا، والتي تم إستبعادها، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية يتموّن من 83 عبارة.

ب – حساب معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الإستطلاعية.

جدول رقم (15): قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن=60)

رقم البعد	الأبعاد	معامل الإرتباط
1	الوعي بالذات	0,671**
2	تنظيم الذات	0,673**
3	الدافعية	0,653**
4	التعاطف	0,656**
5	المهارات الإجتماعية	0,769**

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01**

يتبين من الجدول رقم (15) أن قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت بين(0,653) للبعد الثالث (الدافعية) و (0,769) للبعد الخامس (المهارات الإجتماعية) وجاءت قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية إستخدام المقياس في الدراسة الحالية بإطمئنان (خابط ليلية، 2018، ص271).

-ج حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية.

جدول رقم (16) قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن= 60).

رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
01	0,276*	23	0,283*	45	0,411**	67	0,486**
02	0,534**	24	0,165*	46	0,442**	68	0,297*
03	0,436**	25	0,290*	47	0,406**	69	0,316*
04	0,340**	26	0,405**	48	0,419**	70	0,430**
05	0,499**	27	0,451**	49	0,317*	71	0,398**
06	0,301*	28	0,408**	50	0,419**	72	0,588**
07	0,472**	29	0,385**	51	0,362**	73	0,364**
08	0,439**	30	0,428**	52	0,305*	74	0,274*
09	0,363**	31	0,313*	53	0,321*	75	0,325*
10	0,258*	32	0,364**	54	0,273*	76	0,289*
11	0,365**	33	0,454**	55	0,358**	77	0,027
12	0,506**	34	0, 569**	56	0,557**	78	0,281*
13	0,258*	35	0,551**	57	0,402**	79	0,345**
14	0,008	36	0,536**	58	0,433**	80	0,637**
15	0,572**	37	0,558**	59	0,222	81	0,355**
16	0,314*	38	0,353**	60	0,338**	82	0,478**
17	0,277*	39	0,461**	61	0,454**	83	0,231*
18	0,299*	40	0,288*	62	0,258**	84	0,232*
19	0,280*	41	0,005	63	0,295*	85	0,484**
20	0,506**	42	0,271*	64	0,415**	86	0,547**
21	0,596**	43	0,523**	65	0,350*	87	0,552**
22	0,528**	44	0,536**	66	0,458**		

** دال عند مستوى 0,01.

*دال عند مستوى 0,05.

يتبين من جدول رقم(16) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية، تراوحت بين (0,005) للعبارة رقم (41) و(0,637)للعبارة رقم (80)، وجاءت بعض قيم معاملات الإتباط دالة عند مستوى (0,01) وبعضها الآخر دالة عند مستوى (0,05)، ما عدا العبارات ذات أرقام : (14، 41، 59، 77) التي جاءت قيم معاملات ارتباطها غير دالة إحصائيا، وعموما تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية بإطمئنان (خابط ليلية، 2018، ص273).

- صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددت مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغت (23) تلميذا ما يمثل (27%) من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و(23) تلميذا ما يمثل (27%) من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا، ثم تمّ لاستخداماإختبار "ت" لعينتين مستقلين (المتفوقين والمتأخرون دراسيا) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (17) نتائج إختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	مجموعة الأرباعي الأعلى (ن= 23)		مجموعة الأرباعي الأدنى (ن= 23)		قيمة "ت"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي بالذات	65,69	4,92	43,82	7,06	12,18	0,00	0,05
تنظيم الذات	76,47	3,61	54,17	8,94	11,08	0,00	0,05
الدافعية	76,91	6,79	52,04	7,28	11,96	0,00	0,05
التعاطف	62,21	3,63	44,69	6,95	10,70	0,00	0,05
المهارات الاجتماعية	82,95	4,23	59,78	7,79	12,53	0,00	0,05
الدرجة الكلية للمقياس	346,56	18,35	272,39	26,09	11,15	0,00	0,05

يتبين من جدول رقم (17) أن متوسط الذكاء الوجداني على مقياس "**عبد المنعم أحمد الدردير**"، وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية عند مجموعة الإرباعي الأعلى (المجموعة العليا) تراوح مابين(62.21) و(82.95)، بإنحراف معياري وقع في مدى تراوح بين (03.61) و (06.79)، بينما تراوح متوسط عند مجموعة الإرباعي الأدنى (المجموعة الدنيا) ما بين (43.82) و(59.78)بإنحراف معياري وقع في مدى تراوح بين (06.95) و(08.94)، وتراوحت قيم "ت" ما بين (10.70) و(12.53) بمستوى دلالة لا تزيد عن (0.01) أي أن جميع قيم "ت" جاءت دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، بناءًا على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجته الكلية.

وأظهرت المقارنة الطرفية باستخدام إختبار "ت" لعينتين مستقلتين، أن الفروق في الاستجابة على مقياس الذكاء الوجداني وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائيا، أي أن

المجموعتين غير متكافئتين في مستوى ذكائهم الوجداني، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس وأبعاده الفرعية، بالقدرة على تمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع،والمستوى المنخفض على هذا المتغير.

ويذكر (بوسالم، 2012، ص73) في هذا الإطار إذا كانت الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في السمة المقاسة دالة إحصائيا، دلّ ذلك على إرتفاع درجة صدق الإختبار، ويقودنا هذا إلى القول بأن مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تمييزي، بمجتمع الدراسة الحالية (خابط ليلية، 2018، ص274).

ثانيا: ثبات المقياس.

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم استخدام طريقتين:

أ – معامل ثبات ألفا–كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب– التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الاستطلاعية قوامها (60) تلميذا متفوقا ومتأخرا دراسيا من الذكور والإناث.

جدول رقم (18) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن=60).

ثبات بطريقة ألفا–كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
0.93	إرتباط الجزأين	سبيرمان براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
	0.91	0.95	0.92	0.86	0.87

يتبين من جدول رقم (18) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الإستطلاعية، بطريقة ألفا–كرونباخ بلغت (0.93)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول (0.86)، وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني (0.87)،وللجزئيين(0.91)، وبلغت قيمة ثبات سبيرمان–براون (0.95)، وبطريقة جتمان(0.92) (خابط ليلية، 2018، ص274).

وهذه القيم تدّل على أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة ثبات جيّدة، مما يسمح إستخدامه في الدراسة الحالية بإطمئنان (خابط ليلية، 2018، ص275).

جدول رقم(19): يوضح توزيع عبارات مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية على خمسة أبعاد.

الرقم	أرقام العبارات		عدد العبارات
1	الوعي بالذات	1، 8، 11، 19، 23، 28، 33، 37، 42، 47، 52، 56، 59، 63، 67، 79.	16
2	تنظيم الذات	3،6، 12،18، 22، 27، 32، 35، 39، 46، 51، 55، 60، 64، 72، 74، 77، 81.	18
3	الدافعية	2،9، 13، 15، 20، 26، 30، 36، 41، 43، 49، 53، 57، 62، 69، 73، 76، 80.	18
4	التعاطف	5، 10، 16، 21، 25، 31، 44، 50، 54، 58، 65، 70، 82.	13
5	المهارات الإجتماعية	4، 7، 14، 17، 24، 29، 34، 38، 40، 45، 48، 61، 66، 68، 71، 75، 78، 83	18
المجموع			83

يتبين من جدول رقم (19) أن مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية، تتوزع عبارته على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات ويتضمن (16 عبارة)، تنظيم الذات ب (18 عبارة)، الدافعية ب(18 عبارة)، التعاطف ب (13 عبارة)، والمهارات الإجتماعية ب (18 عبارة)، ويصبح بذلك المجموع الكلي للمقياس هو (83عبارة) (خابط ليلية، 2018، ص275).

ثالثا: طريقة تقدير درجات المقياس:

تصحيح إجابات المستجيبين على النحو التالي: تنطبق عليّ تماما =5، تنطبق عليّ كبيرا =4، تنطبق عليّ أحيانا=3، تنطبق عليّ قليلا =2، لاتنطبق إطلاقا =1. وتتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين (78) درجة كحد أدنى و (390) درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات العبارات المكررة ذات أرقام: 83، 81، 76، 70، 42. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بذكاء وجداني مرتفع، بينما تشير الدرجة منخفضة إلى تمتع الفرد بذكاء وجداني منخفض (خابط ليلية، 2018، ص275).

2:5- مقياس أساليب التفكيرلسترنبرجوواجنر:

قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغوواجنر Sternberg and Wagner 1992 ، والتي تقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة أو بند، بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير وهي نوع من التقرير الذاتي تسأل الأفراد عن طريق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل أو في أي مكان آخر، في ضوء مقياس سباعي الإستجابة: (لا ينطبق إطلاقا، لا ينطبق بدرجة كبيرة، لا ينطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، ينطبق بدرجة صغيرة، ينطبق بدرجة كبيرة، ينطبق تماما). وتعطى الدرجات على التوالي: (7، 6، 5، 4، 3، 2، 1) وليست للقائمة الدرجة الكلية، إنما يتم التعامل مع درجات كل مقياس فرعي لمعرفة أسلوب التفكير السائد عند كل فرد، والجدول رقم (19) يوضح توزيع البنود على أساليب التفكير(شريف غنية، 2017، ص26)

الجدول رقم (20): توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ.

الأساليب styles	العبارات	الأساليب styles	العبارات
التشريعي	53-40-27-14-01	الهرمي	60-47-34-21-08
التنفيذي	54-41-28-15-02	الملكي	61-48-35-22-09
الحكمي	55-42-29-16-03	الأقلي	62-49-36-23-10
العالمي	56-43-30-17-04	الفوضوي	63-50-37-24-11
المحلي	57-44-31-18-05	الداخلي	64-51-38-25-12
المتحرر	58-45-32-19-06	الخارجي	65-52-39-26-13
المحافظ	59-46-33-20-07		

(شريف غنية، 2017، ص26)

1:2:5- الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير:

أولا: الصدق

تمّ الحصول على صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية، حيث تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الدنيا والمجموعة العليا في كل محور من محاور المقياس مثلما هو موضح في الجدول رقم(20) (شريف غنية، 2017، ص26).

جدول رقم (21): صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ.

المحاور	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
المحور الأول	الدنيا	19	83,6842	8,40669	−18,241	0,000
	العليا	19	123,0526	4,22261		
المحور الثاني	الدنيا	19	67,2105	13,57931	−6,170	0,000
	العليا	19	88,8421	7,01002		
المحور الثالث	الدنيا	19	65,7895	14,25006	−3,534	0,001
	العليا	19	82,8947	15,55597		
المحور الرابع	الدنيا	19	61,7368	9,59075	−6,476	0,000
	العليا	19	83,2105	10,81449		

ويتضح من خلال نتائج الجدول رقم (21) دلالة قيمة إختبار "ت" في كل محور من المحاور الأربعة للمقياس مما يشير إلى الصدق الفارقي الذي يقوم على المقارنة الطرفية بين المجموعات المتمايزة (شريف غنية، 2017، ص27).

الثانيا: الثبات

تمّ الإعتماد على حساب ثبات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ على طريقتين:

- **التجزئة النصفية:**

حيث تمّ حساب التجزئة النصفية لكل محور من المحاور الأربعة لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ، والجدول رقم (22) يبين ثبات محاور المقياس بطريقة التجزئة النصفية (شريف غنية، 2017، ص27).

الجدول رقم (22): يبين معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ بطريقة التجزئة النصفية.

المحاور	التجزئة النصفية (سبرمان براون)
المحور الأول	0,808
المحور الثاني	0,815
المحور الثالث	0,828
المحور الرابع	0,692

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (22) أن قيمة سبرمان براون مرتفعة ودالة في كل محور من محاور المقياس وبهذا يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

- **الإتساق الداخلي:**

تمّ الإعتماد على حساب ثبات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ على حساب معاملات ثبات كل محور من المحاور الأربعة، وذلك بإستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (23) يبين معاملات الثبات لمحاور المقياس (شريف غنية، 2017، ص28)

الجدول رقم (23): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ.

المحاور	ألفا كرونباخ
المحور الأول	0,816
المحور الثاني	0,783
المحور الثالث	0,831
المحور الرابع	0,684

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (23) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة في كل محور من المحاور الأربعة للمقياس، ومنه يمكن القول أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات (شريف غنية، 2017، ص28).

5. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات لإجراء الدراسة الفعلية، تم إتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة، وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبتان، وذلك خلال إستغلال

فرصة أوقات راحة التلاميذ، وأبدى المستجيبون الكثير من الإهتمام بالتجاوب والإنضباط، وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

- الخطوة الأولى: إستلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الإجتماعية، بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، للموافقة على إجراء هذه الدراسة.
- الخطوة الثانية: إستلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية بالمؤسسات التعليمية المختارة.
- الخطوة الثالثة: لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.
- الخطوة الرابعة: لقاء مع أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع على كل فرد نسختين من أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس أساليب التفكير، مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتمّ تطبيق المقياسين بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تتنوع في كل مرة وفقا لهياكل وإمكانات المؤسسة (المكتبة، القسم...)، وذلك برفقة مساعدة تربوية. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من إستخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداةمن الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها، وقد تمّ تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تقيس جانبا من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأنالإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

6. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

لقد تمّ إستخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج، نظرا لتعدد متغيرات للدراسة وإنجاز بعض عمليات الرياضية المطلوبة، وقد يطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب

المتعارف عليها في نظم الحاسوب، لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية، وقد إتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1- تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة (Feuille de calcul excel) تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2- وضع دليل للترميز وفيه حولت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة والتخصص والجنس، ودرجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير، و تضمنت ورقة الحساب أعمدة البعض بها رموز رقمية، والبعض الآخر به درجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير، وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (spss 20) لتتم معالجتها إحصائيا.

7. أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) وأساليب التفكير (متغير تابع)، وحساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

خلاصة:

يعتبر هذا الجانب نظرة شاملة ألمت بمنهجية الدراسة، حيث تمّ التطرق إلى دراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات ولإعدادها للتحليل الإحصائي، أساليب المعالجة الإحصائية التي فرضتها طبيعة الموضوع بهدف الوصول إلى النتائج المرجوة، وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل اللاّحق.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

الإستنتاج العام.

خاتمة.

مقترحات الدراسة.

تمهيد:

يتم التعرض في هذا الفصل إلى البيانات المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وهذا وفق الإطار المنهجي المتبع، ويتم تنظيم البيانات ضمن جداول مع تحليل وتفسير ومناقشة النتائج الإحصائية للفرضيات، من خلال الربط بين الجانب النظري والميداني للدراسة، وعرض خلاصة عامة، وتقديم بعض المقترحات.

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

للإجابة على هذه الفرضية، تمّ حساب معامل إرتباط**بيرسون** "**Person**" بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (24): يبين معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أساليب التفكير	الذكاء الوجداني	أساليب التفكير	الذكاء الوجداني
الأسلوب التشريعي	0,168**	**الأسلوب الهرمي**	0,135*
الأسلوب التنفيذي	0,099	**الأسلوب الملكي**	0,114
الأسلوب الحكمي	0,093	**الأسلوب الأقلي**	0,101
الأسلوب العالمي	0,053	**الأسلوب الفوضوي**	0,083
الأسلوب المحلي	0,148*	**الأسلوب الداخلي**	0,117
الأسلوب المتحرر	0,131*	**الأسلوب الخارجي**	0,059
الأسلوب المحافظ	-0,030		

** دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

* دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

يتبين من خلال الجدول رقم (24) أن توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من (الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من:(الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب الملكي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، هذا يعني أن الفرضية تحققت جزئياً.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" للإجابة عن هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيبها حسب الأساليب السائدة، وتمّ التوصل إلى البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (25): يبين أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة.

التسلسل	أساليب التفكير	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	الأسلوب الهرمي	27,748	5,273
2	الأسلوب التشريعي	27,032	5,079
3	الأسلوب التنفيذي	26,532	5,207
4	الأسلوب المتحرر	25,536	5,464
5	الأسلوب الخارجي	25,040	5,854
6	الأسلوب الملكي	24,528	5,481
7	الأسلوب الحكمي	24,480	5,139
8	الأسلوب الداخلي	24,204	6,215
9	الأسلوب الأقلي	24,200	6,140
10	الأسلوب المحلي	24,056	5,467
11	الأسلوب العالمي	23,700	5,171
12	الأسلوب الفوضوي	23,576	5,235
13	الأسلوب المحافظ	22,876	6,140

يتبين من خلال الجدول رقم (25)أن أسلوب التفكير السائد لدى عينة الدراسة، هو الأسلوب الهرمي، إذ بلغ متوسطه الحسابي (27,748) وإنحرافه المعياري (05,273)، ثم يليه الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي قدره (27,032) وإنحرافه المعياري (05,079)، ثمّ يأتي الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي قدره (26,532) وإنحرافه المعياري (05,207)، ثمّ يليه الأسلوب المتحرر بمتوسط حسابي (25,536) وإنحرافه المعياري (05,464)، ثم يليه الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي قدره (25,040)وإنحرافه المعياري (05,854)، ثم الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي قدره (24,528) وإنحرافه المعياري (05,481)، ثم الأسلوب الحكمي بمتوسطه الحسابي الذي بلغ (24,480) وإنحرافه المعياري(05,139)، ثمّ الأسلوب الداخلي بمتوسط حسابي قدره (24,204)وإنحرافه المعياري (06,215)، ثم الأسلوب الأقلي بمتوسط حسابي قدره (24,200) وإنحرافه المعياري(06,140)، ثم يأتي الأسلوب المحلي بمتوسطه الحسابي (24,056) وإنحرافه المعياري (05,457)، ثمّ الأسلوب العالمي بمتوسطه الحسابي(23,700) وإنحرافه المعياري(05,171)، ثم الأسلوب الفوضوي بمتوسطه الحسابي (23,576) وإنحرفه المعياري(05,235)، وأخيرا يأتي الأسلوب المحافظ بمتوسطه الحسابي(22,876) وإنحرافه المعياري(06,140) .

3:1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني".

للإجابة على هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، ومقارنتها وفقا لمتغير الجنس، وذلك عن طريق إجراء إختبار (T-test) لأفراد العينة لقياس

الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، وتم الوصول إلى البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (26): يبين الفروق في الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
الذكاء الوجداني	الذكور	87	308.53	41.16	-0.47	215.39	0.63	0.05
	الإناث	105	310.83	34.19				

يتبينمن خلال جدول رقم (26) أن عدد الذكور بلغ (87) بمتوسط حسابي قدره (308,53) وإنحراف معياري قدره (41,16)، أمّا الإناث بلغ عددهن (105) بمتوسط حسابي قدره (310,83) وإنحراف معياري قدرة (34,19)، وبعد حساب إختبار "ت" للفروق، بلغت (0,47-) بمستوى دلالة (0,63) والتي تعد أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، معناه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي الذكاء الوجداني،وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.

4:1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير"

وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة في قائمة أساليب التفكير، ومقارنتها وفقا لمتغير الجنس، وذلك عن طريق إجراء اختبار (T–test) لأفراد العينة لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، وتم التوصل إلى البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(27): يبين الفروق في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

أسلوب التفكير	الذكور ن=87		الإناث ن =105		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التشريعي	26,375	5,446	27,565	4,715	-1,82	220,89	0.70
التنفيذي	26,535	5,374	26,529	5,087	0,010	248	0,992
الحكمي	23,544	5,355	25,239	4,844	-2,59	226,45	0,10
العالمي	23,982	5,127	23,471	5,213	0,778	239,06	0,437
المحلي	23,339	5,683	24,637	5,234	-1,86	228,65	0,64
المتحرر	25,008	5,192	25,963	5,657	-1,37	248	0,170
المحافظ	23,000	6,028	22,775	6 ,250	0,287	248	0,774
الهرمي	27 ,526	5,616	27,927	4,991	-0,58	224,24	0,556
الملكي	24,455	5,691	24,587	5,325	-0,18	230,49	0,852
الأقلي	24,151	6,221	24,239	6,097	-0,11	248	0,911
الفوضوي	23,089	5,196	23,971	5,252	-1,32	248	0,186
الداخلي	23,383	6,399	24,869	6,003	-1,87	230,78	0,062
الخارجي	25,446	5,672	24,710	5,999	0,989	248	0,324

يتبين من خلال الجدول رقم (27) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير الجنس، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.

5:1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني "

للإجابة عن هذه الفرضية، تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، ومقارنتها وفقا لمتغير التخصص، وذلك عن طريق إجراء إختبار (T-test) لأفراد العينة لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الأدبيين والعلميين، وتم التوصل إلى البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (28): يبين الفروق بين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني.

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
الذكاء الوجداني	جذع مشترك آداب	71	310.10	41.92	0.1	248	0.92	0.05
	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	121	309.61	34.39				

يتبين من خلال الجدول رقم (27) أن عدد التلاميذ الأدبيين بلغ (71)، بمتوسط حسابي قدره (310,10) وإنحراف معياري قدره (41,92)، أمّا التلاميذ العلميين فقد بلغ عددهم (121) بمتوسط حسابي قدره (309,61) وإنحراف معياري قدره (34,39)، وبعد حساب إختبار "ت" لدلالة الفروق، بلغت (0.1) بمستوى الدلالة (0.92) والتي تعد أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، معناه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.

6:1- عرض نتائج الفرضية السادسة :

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير".

للإجابة عن هذه الفرضية، تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، ومقارنتها وفقا لمتغير التخصص، وذلك عن طريق إجراء إختبار (T-test) لأفراد العينة لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الأدبيين والعلميين، وتم التوصل إلى البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (29): يبين الفروق في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص الأدبيين والعلميين.

أسلوب التفكير	الأدبيين ن=71		العلميين ن =121		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التشريعي	26,381	5,517	27,444	4,754	-1,56	182,15	0,119
التنفيذية	26,329	5,453	26,660	5,059	-0,48	193,03	0,632
الحكمي	23,422	5,322	25,150	4,920	-2,62	248	0,009
العالمي	24,164	5,189	23,405	5,154	1,133	248	0,258
المحلي	23,237	5,654	24,575	5,298	-1,89	248	0,059
المتحرر	25,113	5,431	25,803	5,485	-0,97	248	0,331
المحافظ	22,948	6,085	22,830	6,195	0,148	248	0,882
الهرمي	27,536	5,599	27,882	5,070	-0,49	189,42	0,622
الملكي	24,329	5,436	24,653	5,524	-0,45	248	0,650
الأقلي	24,010	6,415	24,320	5,978	-0,38	193,73	0,703
الفوضوي	22,927	5,381	23,986	5,115	-1,54	196,72	0,124
الداخلي	23,783	6,205	24,470	6,228	-0,85	248	0,395
الخارجي	25,268	5,754	24,895	5,931	0,490	248	0,625

يتبين من خلال الجدول رقم (29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير التخصص، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية:

(التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

1:2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بإختبار الفرضية الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللإجابة عن هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لكل من الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، حيث أظهر جدول رقم (23) أنه أن توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من (الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من:(الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب الملكي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي) لدى تلاميذ السنة الثالثةثانوي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإعتبار أن الذكاء الوجداني يتأثر في بعض من أساليب التفكير والمتمثلة في: (الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي)، ولا يتأثر على باقي الأساليب والمتمثلة في:(الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب الملكي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي)، كما تظهر النتائج بأنها يتأثر بطريقة التدريس، إذ أن التلاميذ يتلقون المادة العلمية، إمّا بصورة إيجابية أو سلبية، إضافة إلى أن أساليب التقويم غالبًا ما تهتم بقياس قدرة التلميذ على تنظيم المادة العلمية، ومعرفة

الأفكار الرئيسية، ولا يهتم بأسلوب التفكير لدى التلميذ من جهة، ولا بالحالة النفسية لديه سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

نستخلص أن دور أسلوب التفكير لدى التلميذ يؤثر على الحالة النفسية لديه، وبالتالي ينمو الذكاء الوجداني لديه، مما يجعله يتعلم من المواقف، وبالتالي يكتسب مختلف الخبرات قصد تحقيق النجاح ومواجهة المشكلات من أجل الوصول إلى أهدافه.

يساعد في التنبؤ بنجاح الفرد في أنماط الحياة العملية بشكل أكثر من الذكاء العام (IQ)، فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني يكونون أكثر قربًا للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم (لحسن ذبيحي، 2016، ص151).

الذكاء الوجداني هي قدرة الفرد على التعرف على مشاعر الآخرين وإدراكالانفعالات والعلاقات الإنسانية بشكل إيجابي فعّال (نزيم صرداوي وآخرون، 2017، ص46).

على الرغم مما أشير إليه بار–أون (Bar–on) في 1997، بأن الذكاء الوجداني يتكون من المرونة، والقدرة على إدراك الواقع، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على تحمل الضغوط (هشام إبراهيم عبد الله وآخرون، 2009، ص09)

الذكاء الوجداني دور هام في دفع الفرد نحو الوصول إلى تحقيق النجاح، وذلك لمّا ينطوي عليه من أهمية في جعل الفرد يركز على انفعالاته، وإعطائه القدر المناسب من الاهتمام علاوة على الاهتمام بمشاعر الآخرين، والتفاعل معهم وبطريقة إيجابية (نزيم صرداوي وآخرون، 2017، ص52).

والنقص في الذكاء الوجداني يؤدي إلى الفشل، حيث لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته والسيطرة عليها وفهمها وفهم مشاعر الآخرين (نزيم صرداوي وآخرون، 2017، ص52).

وعلى الرغم من أنّ المنظومة التربوية حاليا، خاصة بعدما تبنت إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، التي تجبر المعلمين، بالاعتماد على استراتيجيات التي تهدف لرفع من مستوى الذكاء والقدرات العقلية، وتحفز على التفوق والإبداع، إلاّ أن من خلال نتائج هذه الدراسة توصلنا إلى هذه الإستراتيجياتتتماشى فقط مع كل من (الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي)، أمّا باقي الأساليب فلا تتناسب معها.

إن الإخلاف في أساليب التفكير لا يرتبط بالضرورة بالذكاء الوجداني، وبالتالي يجب مراعات الفروق الفردية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، سواء داخل المؤسسة التربوية، أو في حياتهم الشخصية، ونتائج هذه الدراسة إتفقت جزئيا مع دراسة غريغورينكووسترنبرج 1997(grigorenko et sternberg)، و دراسة 2006 (keshavarziArshadi et al)، (Angela Murphy and Chris Janeke) 2008، (منى سعيد يحي عوض2009)، (Ghaffari and gholipour2010)،(PalvizAlavinia)2012 ، (G Nancy Elizabeth and Susan Chirayath،2013) (نورا محمد حسن عبد الحليم 2018).

2:2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بإختبار الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللإجابة على هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس أساليب التفكير، كل على حدة والمتمثلة في الأسلوب (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الحكمي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (24) أنها مرتبة على النحو الآتي: الأسلوب (الهرمي، التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الخارجي، الملكي، الحكمي، الداخلي، الأقلي، المحلي، العالمي، الفوضوي، المحافظ) على التوالي.

أساليب التفكير تعتبر السبل المميزة والسائدة في التعامل مع معطيات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى وضع جديد وأن التفكير قدرة على تحقيق البناء والتجديد وهذا لا يأتي إلاّ عن طريق استثمار هذه الطاقة لدى الأفراد عبر مراحل التعليمية المختلفة قصد الاستفادة من استعدادهم وخبراتهم (قرين العيد وآخرون، 2018، ص172).

جاء الأسلوب الهرمي الأكثر تفضيلا، ويمكن تفسير ذلك في أن المنهج والخطط الدراسية مبنية بشكل هرمي تراعي التسلسل من السهل إلى الصعب في التدريس، وعرض المهارات والخبرات بحيث يمكن الطلبة من استيعابواكتساب المعلومات والخبرات والمهارات وفقا لتلك المنهجية، وتمثل هذه الممارسات عاملا مؤثرا يدفع التلاميذ إلى الانسجام في تفكيرهم وتفاعلهم مع المهمات والمواقف التعليمية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى تفضيل استخدام الأسلوب الهرمي في التفكير، حتى يتمكنوا من إنجاز المهمات الدراسة وتحقيق متطلبات النجاح (جاب الله خلف الله وآخرون، 2019، ص285).

يتميز ذوي الأسلوب الهرمي حسب (sternberg 1997) و(sternbergwagner 1991) بتحديد أهداف متعددة وإعطائها أسبقيات مختلفة، ويستمتعون في التعامل مع العديد من الأهداف على الرغم من معرفتهم من أن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، ويميلون إلى تحديد الأسبقيات، وأكثر تنظيما في أسلوبهم لحل المشكلات، ويؤمنون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويتعاملون مع جميع المشكلات والقضايا، حتى التي تظهر بينها تعارض ويواجهون الأمور ذات التعقيدبسبب تمتعهم بمرونة عالية في التعامل (بيداء هاشم جميل، بدون سنة، ص08).

وجاء الأسلوب التشريعي في المرتبة الثانية، حيث يعتمد فيه الطلبة على وضع قواعد وقوانين خاصة بهم، ويستخدمون أفكارهم وإستراتيجياتهم الخاصة بهم، ويفضلون التخطيط للأمور، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون التحدي للمشكلات الجديدة، كما أنهم يفضلون كتابة

الشعر والقصص والإبداع في الأعمال الفنية المختلفة، وبالتمعن في صفات مفضلة، لهذا النمط نجد أنهم يستخدمون إستراتيجيات تعلم مختلفة، وميول وأنشطة متنوعة ومتعددة في حياتهم (جاب الله خلف الله، 2019، ص284).

كما يمكن تفسير احتلال الأسلوب التشريعي المرتبة الثانية في كون المدرسة الجزائرية بشكل عام بدأت تشجع على هذا الأسلوب كونه من الأساليب التي تحفز على الإبداع (شريف غنية، 2017، ص35).

الأسلوب التشريعي، يتأثر باستراتيجية التدريس بالكفاءات حيث يرتبط بالإبداع واستخدام الأفكار الجديدة في مواجهة المهام المختلفة، وخاصة أن البرنامج الدراسية الحالية تعتمد على هذا النوع من التفكير، وهذا ما يمنح للتلاميذ الاندفاع إلى التجديد والإبداع والتنوع، في المهمات التي يقومون بها، ويعطيهم فرصة الاعتماد على أنفسهم، وتحمل مسؤولياتهمواعتمادا على قدراتهم الذاتية في بناء المعرفة (إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد، 2008، ص29).

أما بالنسبة للأسلوب التنفيذي فقد جاء في المرتبة الثالثة إذا أشار Sternbergأن صاحب الأسلوب التنفيذي يميل إلى أن يكون ذو قيمة عالية في المدرسة، لأن أصحاب الأسلوب التنفيذي يفضلون ما يؤمرون به ويقيمون أنفسهم بنفس الطريقة التي يقيهم به النظام.

وفي نفس الاتجاه أشار "عبيدات و أبوسميد" إلى أن ثقافة المجتمع والمدرس، تشجع السلوك التنفيذي، لأن التلاميذ التنفيذيون هم التلاميذ ملتزمون، وهذا الأمر يجلب الرضا لأنفسهم وحتى الذين يقيمونهم (عبيدات وأبوسميد، 2007، ص174).

وجاء الأسلوب المتحرر بدرجة أقل من سابقيه ويتصف الطلبة بالميل إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة ويفضلون السعي وراء المواقف الغامضة إلى حدّ ما، ويتجنبون المواقف التي يقومون فيها بأداء دورهم وفقا لطريقة محددة سابقا، حيث يستمتعون بالمشاركة في مهام ينطوي على التجديد والغموض

والتحدي (البحث العلمي في دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية)، ويفضلون أيضا أقصى تغيير ممكن ويذهبون فيما رواء القوانين والإجراءات الموجودة (جاب الله خلف الله وآخرون، 2019، ص285).

وبالتالي فإن النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تحققت بحيث أغلبية أفراد العينة يفضلون أساليب التفكير (الهرمي، التشريعي، التنفيذي المتحرر) على التوالي.

وهذه التنيجة تتفق جزئيا مع كل من دراسة: (Chang and al, 2001)،(دهلوي 2005)، (خضير وإيمان محمد 2011)، (النعيمي 2012)، (العنزي 2016)، كما اختلفت مع دراسة (Grigorenko&Strenberg 1995).

3:2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بإختبار الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

وللإجابة على هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني، ومقارنتها وفقا لمتغير الجنس، وذلك عن طريقة إجراء إختبار

(T-test) لأفراد العينة لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (25)، بحيث تم الوصول إلى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

يمكن تفسير هذه النتيجة كون المراهقين المتمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، من كلا الجنسين لديهم إتجاه واحد في مجال الذكاء الوجداني.

فكلا الجنسين تساوى إدراكهم لمشاعرهم وانفعالاتهم، ولا عجب في ذلك فإن أفراد العينة من الجنسين يتواجدون في مرحلة تعليمية واحدة وفي سن واحد، ومن مجتمع واحد وثقافة واحدة، ويتعرضون لأسلوب تربوي واحد، ولهم نفس الفرص في الحياة ويستجيبون بنفس الطريقة لضغوط الحياة (نزيم صرداوي وآخرون، 2017، ص53).

ويمكن تفسير النتيجة أيضا بالنظر إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني يمكنهم الاستفادةمن انفعالاتهم ومشاعرهم في تيسير التفكير واتخاذ القرارات، وعليه فإن هذه الفئة من المتعلمين باستطاعتهم تقييم قدراتهم الذاتية بدقة قبل الاستجابة لمطالب البيئة في المدرسة (سعيد رياش وآخرون، 2014، 270ص).

وعليه فإن هذه النتيجة تؤكد بأن عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لديهم القدرة على إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم تعكس ذكائهم الوجداني وقدرتهم على التكيف بشكل إيجابي يستطيعون من خلاله السيطرة على الضغوط التي تواجههم داخل بيئة المدرسة التي يدرسون فيها، وبالتالي تنعكس على توافقهم الدراسي (سعيد رياش وآخرون، 2014، 270ص).

وحقيقة عدم وجود الفروق بين الجنسين يمكن تفسيرها من خلال ثقافة المجتمع، واختلاف البيئة الدراسية، إلى جانب أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة، فالوالدين عبارة عن قدوة يتخذها الأبناء، فالوالدين يظهران مقدار من المشاعر، فالأبناء يتعلمون منهم، كيفية إدراك الانفعالات والتعبير عن المشاعر بطريقة صحيحة.

فإن الجوانب الوجدانية التعبيرية (استخدامالانفعالات) لدى كل من الذكور والإناث، لا تتأثر بحكم التكوين البيولوجي والنفسي، وقمة المشاعر، مما يجعل الأفراد أكثر قدرة على الاتصال والنجاح في العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي.

حيث يسعى التلميذ في هذه المرحلة إلى النجاح فينعكس ذلك على توظيف مختلف القوى والإمكانيات العقلية والوجدانية لتحقيق النجاح الذي يبرز في الدافعية للإنجاز (سعيد رياش وآخرون، 2014، 272ص).

أشار جولمان 1998 بأن الوصول للنجاح سواء بالنسبة للذكور أو الإناث يبدأ بالقدرة العقلية، ولكنه لايكفي وحده لتحقيق التفوق والتميز إذ لابد من وجود الكفاءة الانفعالية أيضا لضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية، والمعرفية إلى أقصى درجة ممكنة (بوخالفة حمزة وآخرون، 2019، ص206).

ولا يعد الاختلاف بين الذكور والإناث في بنية الجسم وبعض القدرات الأخرى، والميولات...على اختلاف في نسب الذكاء الوجداني، إذ أن هذا الأخير وهبه الله سبحانه وتعالى لكافة البشرية.

وهذه النتيجة اتفقت مع كل من دراسة: (عجوة 2002)، (Brown and al, 2003)، (موسى 2005)، (إلهام وأمينة 2005)، (بشير معمرية 2007)، (الكيكي 2010)، (الزحيلي 2011)،(شويه وبوخالفة 2015)، (خابط وصرداوي 2017)، (خابط 2018)، وإختلفت مع كل من دراسة (Mayer, caruso and salovey, 1999)، (فوقية راضي 2001)، (Mayer, Barkett and Warner)، (ظاهر 2009)، (المصدر 2006)، (الرفوع 2011).

4:2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بإختبار الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

وللإجابة على هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في قائمة أساليب التفكير، ومقارنتها وفقا لمتغير الجنس، وذلك عن طريق إجراء إختبار (T-test)لأفراد العينة لقياس الفروق بين متوسطات حسابية بين الذكور والإناث، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (26) بحيث تم الوصول إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير الجنس، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.

ويمكن تفسير الفروق في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" في أسلوب التفكير الحكمي إلى أن الطالبات يفضلن تقييم القواعد والإجراءات وحل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار، ويفضلن الآراء والحكم على الأنشطة ونقد البرامج، ويفضلن المشكلات التي تتيح لهن تحليل وتقويم الأشياء، والأفكار الموجودة، ويحبذن الأنشطة التي تدرب الوظيفة القضائية الحكمية، كما يملن إلى الاهتمام التي تدرب الوظيفة القضائية الحكمية، كما يملن إلى المهام التي تتطلب النشاطات القضائية (جاب الله خلف الله وآخرون، 2019، ص287).

ويفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لسترنبرغSternberg(الهرمي، التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الخارجي، الملكي، الداخلي، الأقلي، المحلي العالمي، الفوضوي، المحافظ) إلى كيفية

إعدادهم اجتماعيا وبطرق مختلفة، ربما من وقت الميلاد تكتسب جزء كبير من الثقافة السائدة في المجتمع ومختلف القيم والعادات التي تحكمها (واكلي أيت مجبر بديعة وآخرون، 2016، ص 691).

ولهذه المرحلة حاجاتها وخصائصها المميزة عن باقي المراحل العمرية الأخرى، فحاجة المراهق إلى التفكير وتوسيع الفكر، والحاجة إلى الخبرات الجديدة،والحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل، والحاجة إلى نجاح والتقدم في الدراسة،قصد تحقيق النجاح، هذه الحاجات ترفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديه (مسعودة هتهات وآخرون، 2017، ص212).

أسلوب التفكير الحكمي بحكم طبيعته مقارب كثيرا للتلاميذ الذين يختارون التخصصات الأدبية، حيث يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية لديهم القدرة على التخيل والابتكار (مسعودة هتهات وآخرون، 2017، ص212).

عدم وجود اختلاف في طرق وأساليب تعامل الذكور والإناث مع المعطيات والمواقف والمهمات التعليمية، بالإضافة إلى وجود عامل مهم، ألاّ وهو أساليب التنشئة الاجتماعيةالتي أصبحت تتيح فرصا متساوية لكل من الذكر والإناثسواء في التعليم أو في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي في مختلف المجالات. ذلك أن التغيرات التي تحدث في المجتمعوالتطوّر التكنولوجي، وكذا التأثر بوسائل الإعلام المختلفة قد أدى إلى تغير في أساليب التنشئة الاجتماعية التي أصبحت تشجع الفتاة على الاعتماد على نفسها والعمل مثلها في ذلك مثل الذكر (شريف غنية، 2017، ص35).

إن اختلاف في درجات الذكور والإناث في الأسلوب الحكمي كونهم يختلفون في ميلهم الحكم على الآخرين، وفي تقييمهم للقواعد والإجراءات، والأنظمة الموجودة، كما يختلفون قدرتهم على التخيل والابتكار (قرين العيد وآخرون، 2018، ص178).

ونتائج هذه الدراسة عارضتجزئيا مع نتائج كل من: (رمضان محمد رمضان، 2001)، (أمينة إبراهيم شلبي، 2002)، (البدران، 2003) (Balkis and sikert, 2005)، (سحلول، 2009)، (خضير وسليمان، 2011)، (RezaRorouzikouhdasht and al 2013)، (طراونة والقضاة، 2014)، وإتنفقتجزئيا مع كل من دراسة (عبد العالي عجوة، 1998)، (الشمسي، 2002)، (2006 keshavarziArshadi et al)، (كروش كريمة، غريب العربي، 2017).

5:2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بإختبار الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين منتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

وللإجابة على هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني، ومقارنتها وفقا لتخصص (علميين، أدبيين)عن طريق إجراء اختبار (T-test) لأفراد العينة لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية بين العلميين والأدبيين، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (27) بحيث تمّ الوصول إلى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

يمكن تفسير عدم وجود الفروق في الذكاء الوجداني بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وفقا لمتغير التخصص (علميين وآدبين) لعدم وجود اختلاف كبير في المواد الدراسية، وكذلك لا يتأثر التلاميذ بتخصصاتهم التي تمكنهم من امتلاك مهارات وخصائص نبوغ وجدانية، التي تتحدد في مجموعة من المظاهر التي يتصفون بها، كالإدراك والوعي والتقدم والتحصيل العلمي والقدرة على توليد الأفكار.

يشير بول Pool 1997 إلى أنه بالإمكان التنبؤ بالنجاح في مجال التحصيل الأكاديمي من خلال الطاقة الإيجابية والسعادة الوجدانية.

هذا ما يؤكده جولمان (2006) حيث يشير إلى أهمية تحلي الشخص بالقدرات والكفاءات الوجدانية للنجاح في الحياة، ويؤكد على أن الأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم الخاصة جيداً ويتفهمون ويتفاعلون مع مشاعر الآخرين بصورة جيّدة هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة وخصوصا حياتهم المهنية (محدب رزيقة، 2014، ص100).

الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به (محدب رزيقة، 2014، ص101).

ولكي نتمكن من إعطاء اهتماما أكيدا لثرواتنا البشرية لابد من إعطاء أولوية لشريحة الشباب، لأن المراهقين والشباب يشكل أهم قوة بشرية لأي مجتمع، فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والإنتاج، فكما يقول الفيلسوف الألماني (غوته): "مستقبل الأمة نابع من طاقات عناصرها الفتية" (محدب رزيقة، 2014، ص101).

إن الذكاء يعد أحد المعايير التي يستند إليها من أجل الحكم على جودة الحياة لدى الفرد في كل الميادين ويعتبر كمفتاح للنجاح والتفوق سواء في الحياة التعليمية أو العملية.

إن عدم اختلاف متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الآدبيين في الذكاء الوجداني، نظرا لكون التلاميذ يعيشون تقريبا في نفس المستوى المادي والثقافي، والمنهاج...فهذا دليل عن عدم وجود فروق بينهم، ونتائج هذه الدراسة اتفقت مع كل من دراسة: (Scotte 2004)، (معتوق خولة وصالح يمينة

2016)، (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر2016) وعارضت كل من دراسة: (بن خليفة فاطيمة)، (بلقاسم وهامل 2015).

6:2- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بإختبار الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

وللإجابة على هذه الفرضية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في قائمة أساليب التفكير، ومقارنتها وفقا للتخصص (علميين، أدبيين)، عن طريق إجراء اختبار (T-test) لأفراد العينة لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية بين العلميين والأدبيين، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (28) بحيث تم الوصول إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير التخصص، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب الآتية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.

أساليب التفكير عبارة عن طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (جاب الله خلف الله وآخرون، 2019، ص 279).

يمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن التلاميذ في هذه المرحلة لا يركزون على البناء المعرفي للتعمق في التخصص، وإنما تعتبر مرحلة جديدة تعتمد على معارفهم السابقة في المواد التي يدرسونها السنة الأولى والثانية، رغم وجود فروق في التخصصات العلمية والأدبية، إلاّ أن هذا لا يؤثر على اكتساب أسلوب مغاير بالمقارنة مع التخصصات الأخرى.

هذا وقد أرجع (السيد، 2003) الفروق في أساليب التفكير أن هناك فريق منهم يشير إلى ارتباط الأسلوب بالجانب المعرفي فقط ونجد أن فرقا آخر أشار إلى أن الأساليب تتعلق بالفروق في الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية أيضا (أيمن عامر، 2003، ص126).

ويشير كيجانKegan، و موسMoss ، وسيجل Sigle، 1963 إلى أنها تفضيلات فردية ثابتة نسبيا تختص تنظيم المدركات وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية (أيمن عامر، 2003، ص126).

يرى العتوم (2004) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللّغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين(العياش بن زروق وآخرون، 2016، ص214).

لأن الفروق في السيطرة النصفية للدماغ تسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق جوهرية في نوع أساليب التفكير المفضلة وفي المدخل التي تناول المشكلات وهذا ما يودي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير (العياش بن زروق وآخرون، 2016، ص236).

بربط النتائج بالدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع دراسة (السبيعي، 2001) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص وتتفق مع دراسة (عباس بلقوميدي 2012 التي دلت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب حسب التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) من حيث أساليب التفكير (واكلي أيت مجبر بديعة وآخرون، 2016، ص692).

وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع كل من دراسة (الشهري 2006)، (الوقاد 2008)، (المدني 2013)، وإختفت مع كل من دراسة (السبعي 2001)، (العنزي 2016)، (كروش كريمة وغريب العربي 2017)، (فرحات بن ناصر 2017).

الإستنتاج العام:

يعتبر موضوع علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من المواضيع الحديثة في البيئة العربية عامة وبوجه الخصوص في البيئة الجزائرية، والذي يعتبر محور الدراسة الحالية والتي تهدف إلى:

- العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير، لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف عن أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.
- التعرف على الفروق بين العلميين والأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.
- التعرف على الفروق بين العلميين والأدبيين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في أساليب التفكير.

ومنه نستنتج أن الذكاء الوجداني الذي هو متغير مهم جدًا في حياة التلميذ، إذ أن 80%من نجاح الفرد يعود لارتفاع من مستوى الذكاء الوجداني لديه، وإلى جانب أهمية أساليب التفكير التي يوظف بها القدرات العقلية التي يملكها، وذلك قصد تحقيق التوافق مع الذات والغير، وتحقيق الصحة النفسية والتكيّف.

بعد الإتمام بالنتائج ومعالجة البيانات وفق التحليل والدعم الإحصائي في تناول الارتباط والفروق بين متغيرات الدراسة "الذكاء الوجداني" و "أساليب التفكير" وذلك لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تمّ الوصول إلى النتائج الآتية:

- أن توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من (الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من:(الأسلوب

التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب الملكي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، هذا يعني أن الفرضية تحققت جزئياً.

- أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتبة على النحو الآتي: الأسلوب (الهرمي، التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الخارجي، الملكي، الحكمي، الداخلي، الأقلي، المحلي، العالمي، الفوضوي، المحافظ) على التوالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي الذكاء الوجداني، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير الجنس، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير التخصص، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أن متغيري الذكاء الوجداني وأساليب التفكير متغيران مهمان جدا، يتأثران بعوامل عديدة، لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهم المتغيرات والعوامل التي تؤثر في اكتساب هذين المتغيرين، وطرق وتطويرهما وتنميتهما لدى الفرد.

وفي الأخير يمكن القول بأن نتائج الدراسة تبقى نسبية في حدود علم الطالبتان، وفي حدود الدراسة، ولا يمكن تعميمها على كل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خاتمة:

يعد موضوع الذكاء الوجداني وأساليب التفكيرمن مواضيع الساعة، وذلك لأهميته البالغة التي تحظى بها الانفعالات والعواطف في الوقت الراهن، حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة الحياة الانفعالية والوجدانية للإنسان من ناحيتها الإيجابية، وهذا ما يتجلى في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى الباحثون من خلالها إلى فهم الإنسان، ودوافعه إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الانفعالية وكذا طرق تنمية المهارات والسمات.

لعلى هذا ما دفعنا لدراسة موضوع الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، انطلقت دراستنا من ستة فرضيات، واتبعنا المنهجية اللاّزمة لاختيار صحة هذه الفرضيات.

قمنا بإجراء الدراسة على عينة قوامها (192) تلميذ وتلميذة (105 إناث و87 ذكور) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بعد جمع البيانات اللاّزمة، قمنا بتنظيمها وتفريغها في الجداول الإحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS الذي مكننا من اختبار الفرضيات باستخدام معامل الارتباط بيرسون "Person" واختبار (T-test) للفروق بين عينتين مستقلتين، ومن خلاله توصلنا إلى النتائج التالية:

- أن توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من (الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب الهرمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وكل من:(الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب الملكي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، هذا يعني أن الفرضية تحققت جزئياً.
- أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتبة على النحو الآتي: الأسلوب (الهرمي، التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الخارجي، الملكي، الحكمي، الداخلي، الأقلي، المحلي، العالمي، الفوضوي، المحافظ) على التوالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي الذكاء الوجداني، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير الجنس، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العلميين ومتوسط درجات الأدبيين من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الحكمي وفقا لمتغير التخصص، أمّا الأساليب الباقية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التالية: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي،

المتحرر، المحلي، الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الملكي، المحافظ، العالمي، الأقلي) كل على حدة، وهذا يعني أن الفرضية تحققت جزئيا.

مقترحات الدراسة:

إن العمل على رفع من مستوى الذكاء الوجداني وتعليم التفكير من أهم مسؤوليات التربية، يجب أن يكونا يحتلان صدارة الأهداف التربوية، وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، وارتباطها بالنظام القائم على "المقاربة بالكفاءات" لذا يوصى بالآتي:

- تناول متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني وأساليب التفكير) لدى عينة أخرى غير تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كتلاميذ المتوسطة إلى جانب التعليم الابتدائي وحتى عند أطفال الروضة.
- إجراء بعض الدراسات حول هذا الموضوع بغرض إثراءه، وكذا توسيع أفاقه لاكتشاف نتائج جديدة تخدم البحث العلمي.
- توجيه واضعي المنهاج في وزارة التربية التعليم الأخذ بعين الاعتبار أهمية الذكاء الوجداني تعليم للتلاميذ المهارات الحياتية الأساسية، التي تساهم في تحقيق النجاح في شتى المجالات الأكاديمية الاجتماعية والمهنية.
- دراسة متغيري الدراسة الحالية (الذكاء الوجداني وأساليب التفكير) وعلاقتهما بمتغيرات أخرى: كالتحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم أو الإنجاز، التوافق الدراسي....
- أن يقوم أعضاء هيئة التدريب في كل المراحل التعليمية بتدريب التلاميذ على أساليب التفكير والإبداع.
- التنوع من طرق التدريس وتقويم التلاميذ لتتوافق مع أساليبهم المختلفة في التفكير.

- الاهتمام أكثر بالأنشطة اللاصفية التي تزيد من خبرة لدى التلاميذ، وتساهم في نمو الأساليب المحفزة للإبداع و حل المشكلات، لما لها من أهمية.
- تشجيع المدرسين على معرفة أساليب التفكير التلاميذ في مختلف الأطوار.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1. عبيدات ذوقان وآخرون (2003). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. دار أسامة للنشر والتوزيع ، الرياض.
2. بشير معمرية (2007). **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**. الجزء الثالث، منشورات الحبر ، الجزائر.
3. نادية سعيد عيشور (2017). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية دليل الطالب في إنجاز البحث السوسيولوجي**. مؤسسة راس الجبل، للنشر والتوزيع قسنطينة الجزائر.
4. برو محمد (2014). **الموجه في منهجية العلوم الإجتماعية (علم النفس- علم الإجتماع-علوم التربية)**.الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
5. أيمن عامر (2003). **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب**. الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
6. وجيه أسعد (2001). **المعجم الموسوعي في علم النفس**. الجزء الثالث، منشورات وزارة الثقافة، دمشق سوريا.
7. حسين شحاتة، زينب النجار (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**.الطبعة الأولى، دار المصرية اللبنانية.
8. فريدة شنان، مصطفى هرجي (2009). **المعجم التربوي lexique pédagogique**. المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

9. محمد الدريج، جمال الحنصالي، علي الموسوي، سام عمار، علي سعود حسن، محمد شيخ محمود(2011). **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**. (ألسكو) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي الرباط المغرب.

10. عبد المنعم أحمد الدردير (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. الجزء الأول، عالم الكتب للنشر وتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.

11. عبود عبد الله عسكري (2004). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. الطبعة الثانية، دار النمير، دمشق سوريا.

12. سعيد الغانمي (2010). **مفاتيح إصطلاحية جديدة معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**. الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان.

المجالات العلمية:

13. بلقاسم محمد، هامل منصور(2015). **الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالإنجاز الدراسيوالنوع والتخصص**. مجلة التنمية البشرية، العدد05، ص ص 94- 119 .

14. بن خليفة فاطيمة (بدون سنة). **الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: دراسة إستكشافية فيضوء النوع والتخصص على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. مجلة الحوار الثقافي، المجلد 04، العدد 01، ص ص 180، 187.

15. مسعودة هتهات، نادية بوشلالق (2017). **أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لسترنبرغالسائدة لدى تلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة**. مجلة دراسات نفسية تربوية، العدد 19، ص ص 200-213.

16. العياش بن زروق، نجمة بن مسعود (2016). **علاقة أساليب التفكير بأنماط السيطرة الدماغية لدى طلبة الجامعة.** مجلة معارف، العدد 08، ص ص 209- 242.

17. فرحات بن ناصر (2017). **علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذالثانية ثانوي.** مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 01، العدد 05، ص ص 168-188.

18. معتوق خولة، صالح يمينة (2016). **الذكاء الوجداني لدى المعاقين سمعيا من وجهة نظر المعلمين.** مجلة الجامع في الدراسة النفسية والعلوم التربوية، العدد 01، ص ص 104-122.

19. محمد بلكرد (2017). **أنماط التفكير السائدة حيب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ الثانويةبولاية مستغانم.** مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5 (2)، ص ص 10-29 .

20. حيادحين عبد القادر (2017). **الذكاء الوجداني لمواجهة المشكلات السلوكية الصفية والصف المدرسي.** مجلة دفاتر البحوث العلمية، العدد 11، ص ص 130-150.

21. محمد أمزيان (بدون سنة). **علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم وبالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذالمرحلة الإعدادية بالمغرب.** مجلة الطفولة العربية، العدد الخامس وستون، ص ص 09- 34 .

22. خديجة أحمد أحمدالسياغي (2015). **أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز فيالجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات.** مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد 13، العدد 02، ص ص11-36.

23. غسان المنصور، علي منصور (2007). **أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية علىعينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.** مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد 01، ص ص 417-455.

24. محمد سليمان إبراهيم البياتي، صاحب أسعد ويس (2012). **دراسة مقارنة في أساليب التفكير لدى طلبةالمرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيا وإتجاهاتهم نحو المستقبل**. مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد 19، العدد 06، ص ص423-465.

25. علي صكر جابر الخزاعي، إيمان فخري عزيز (2015). **أساليب التفكير وتدخلاتها الثنائية لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 19، ص ص 657-680.

26. بشرى حسين علي، وجدان عناد صاحب (2010). **أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدىطالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية**. مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 63، ص ص 279-330.

27. أوباجي محمد (2014). **إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام والتقني لمعوقات التفكير الإبتكاري المتعلقةبالمدرسة**. مجلة الدراسة والبحوث الإجتماعية، العدد 04، ص ص158-174.

28. كروش كريمة، غريب العربي (2017). **أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفقنظرية بيجز**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 30، ص ص 241-256.

29. محدب رزيقة (2014). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 14، ص ص 93-104.

30. لحسن ذبيحي، ستر الرحمان نعيمة (2016).**الذكاء الوجداني كأحد مجالات علم النفس الإيجابيوتطبيقاته في ميدان العمل**. مجلة تطوير العلوم الإجتماعية، المجلد 02، العدد 05، ص ص 140-166.

31. نزيم صرداوي، خابط ليلية (2017). **الذكاءالوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنةالثالثة ثانوي**. مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد 12، ص ص 40-57.

32. سعيد رياش، خالد شنون (2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز لدىتلاميذ السنة الرابعة متوسط.** مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 13، ص ص251-282.

33. بوخالفة حمزة ، بن الشيخ يوسف (2019). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة دكتوراهميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في الجزائر.** مجلة الإبداع الرياضي، المجلد 10، العدد 02، ص ص 186-209.

34. جاب الله خلف الله، بوفاتح محمد (2019). **أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبةجامعة عمار ثليجيبالأغلواط.** مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 04، ص ص 277-288.

35. واكلي أيت مجبر بديعة، ضيف حليمة (2016). **أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطورالثانوي.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 27، ص ص 681-694.

36. قرين العيد ، براهمي براهيم (2018). **العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى تلاميذ ذويالضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط.** مجلة دراسات في علوم التربية، المجلد 03، العدد 02، ص ص 170-197.

37. شريف غنية (2017). **العلاقة بين أساليب التفكير لسترنترغ وعملية حلّ المشكلات لدى تلاميذ السنةالرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر.** مجلة دراسات في علوم التربية، المجلد 01، العدد 02، ص ص 11-38.

38. شويه بوجمعة، بوخالفة حمزة (2015). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ الطورالثانوي عند ممارسي حصة التربية البدنية والرياضية.** مجلة العلمية للعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، العدد الثاني، ص ص 77-99.

39. العياش بن زروق، نجمة بن مسعود (2016). **علاقة أساليب التفكير بأنماط السيطرة الدماغية لدى طلبةالجامعة**. مجلة معارف، العدد 08، ص ص 209-242.

40. بيداء هاشم جميل (بدون سنة). **أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (السلطة الذاتية العقلية) لدى طلاب الجامعة**. مجلة العلوم النفسية، العدد 22، ص ص 01-35.

41. مجذوب أحمد محمد أحمد قمر (2016). **الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات(دراسة على عينة من طلبة كلية مروى التقنية)**. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2 (1)، ص ص 161-183.

42. هشام إبراهيم عبد الله ، عصام عبد اللطيف الهادي العقاد (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بفعاليةالذات لدى عينة من طلاب الجامعة**. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، كلية الآداب جامعة المنيا، ص ص 01-65.

43. سليمان سعد صالح (2016). **الخصائصالسيكومترية لمقياس بار-أون الذكاء الوجداني لدى طلبة كليةالتربية جامعة بنغازي**. المجلة اللّيبية العالمية، العدد التاسع، ص ص 01-22.

44. طالب حنان (2015). **الذكاء الوجداني لدى الأخصائيين النفسيين العياديين الممارسين**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 21، ص ص 113-127.

45. غسان زحيلي (2011). **دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات**. مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد الثالث والرابع، ص ص 233-278 .

46. عدنان محمد عبده القاضي (2012). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية**. المجلة العربية لتطوير والتفوق العدد (04)، المجلد(03).

47. ضحى عبود (2016). **أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقينبمحافظة دمشق**. مجلة جامعة دمشق، المجلد 32، العدد الثاني، ص ص 355- 386 .

48. نعمان علوان، زهير النواجحة (2013). **الذكاء الوجداني علاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصىبمحافظات غزة**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 21، العدد 01، ص ص 01-51.

49. الطروانة صبري والقضاة محمد أمين (2014). **العلاقة بين المقاومة وأنماط التفكير السائدة لدى طلبةالجامعيين**. مجلة الأردنية في العلوم التربوية 10 (1).

50. المهداوي عدنان محمود وكاظم سعد صالح (2015). **التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة**. مجلة ديالي (68).

51. هشام إبراهيم عبد الله، عصام عبد اللّطيف عبد الهادي العقاد (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، جامعية المنيا، ص ص01-65.

52. النعيمي هادي صالح رمضان (2012). **أساليب التفكير لـ ستيرنبرغ وعلاقته بنمط الشخصية لدىالمرشدين التربويين**. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية 8 (3).

53. العقاد عصام عبد اللطيف عبد الهادي وعبد الله هشام إبراهيم (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعليةالذات لدى عينة من طلاب الجامعة**. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، 41 (3).

54. الغرايبة سالم على سالم (2001). **الذكاء الوجداني لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطةفي منطقة القيصر**. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19 (1)، ص ص 576-596 .

55. الكيكي محسن محمود أحمد (2010). **الذكاء الإنفعالي لدى طلبة المتميزين**. مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية، 1 (1).

56. حسين علي بشري ، صاحب وجدان عدنان (2010). **أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموحلدىطالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية**. مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 2.(63)

57. الملي سهاد (2010). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين(دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)**. مجلة جامعة دمشق، 26 (3).

الرسائل الجامعية:

58. الحطاح زبيدة (2011). **علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة والذكاء العاطفي بالفشلالأكاديمي (الرسوب في امتحان البكالوريا) دراسة وصفية تحليلية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

59. خابط ليلية (2018). **فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقينوالمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

60. بن غدفة شريفة (2014). **إتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى موظفينبالمؤسسات العمومية دراسة ميدانية بولاية سطيف.** أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر.

61. فرج الله صورية (2017). **وتقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهةنظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة.** أطروحة الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

62. فيصل بوطيبة (2010). **العائد من التعليم في الجزائر.** أطروحة الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإقتصادية والتسيير و العلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

63. فرحان بن سالم بن ربيع العنزي (2014). **دور أساليب التفكير ومعايير إختيار الشريك وبعضالمتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوي التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي.**أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

64. إبراهيم بن عبد الله الكسينان (2010). **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريشوعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم.** أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، الرياض.

65. إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد (2008). **أساليبالتفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدفلدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة.** أطروحة الدكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

66. صادق عبده حسن علي (2016). **تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدىالمراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعايةالإجتماعية في الجمهورية اليمنية**. أطروحة الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة وهران.

67. خضرة حواس (2012). **إستراتيجية الإرشاد في تنمية بعض متغيرات المساعدة على التوافقالنفسي، دراسة تجريبية لقياس أثر التدريب**. أطروحة الدكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

68. عابد سامية (2019). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض مستوى السلوكالعدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

69. هداج العيد (2019). **النظام التعليمي الجزائري وتنمية قيم المواطنة لدى المتمدرسين دراسةميدانية بثانويات ولاية سطيف**. أطروحة الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

70. محدب رزيقة (2015). **الذكاء الإنفعاليوعلاقتة بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالبالجامعي الجزائري (19-26 سنة)**. أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

71. تباني ساعد (2018). **فعالية برنامج علاجي في تنمية الذكاء الوجداني والتخفيف من حدةالإحتراق النفسي لدى عينة من الأطباء المناوبين بمستشفى الزهراوي بالمسيلة**. أطروحة الدكتوره، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

72. إبراهيم بن عبد الله الكسينان (2010). **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريشوعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**. أطروحة

الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لمملكة العربية السعودية.

73. منى سعيد يحي عوض (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكيرلدى طلاب وطالباتكلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة فلسطين.

74. أيهم علي الفاعوري (2010). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم فيالرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

75. شامي بن سادة (2007). **الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانوية فخارعبد الكريم ومركز التوجيه المدرسي والمهني بالمدية**. مذكرة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

76. الأسطل مصطفى رشاد مصطفى (2010). **الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوطلدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة**. مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة.

77. بلال نجمة (2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي تامدة**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

78. بشرى نبيل خليل (2014). **الصحة النفسية وعلاقتها بأساليب التفكير والنسق القيمي لدى عينةمن الشباب الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

79. بن عائشة سمية (2015). **أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ المتفوقيندراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

80. صادق عبده حسين (2011). **الضغوطالنفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة فياليمن والجزائر "دراسة مقارنة"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

81. عدلي صليحة (2010). **فعالية المنظومة التربوية من خلال إمتحانات شهادة البكالوريا وشهادةالتعليمالأساسي 2008-2007 / 2000-1999 بإستخدام نموذج ماركوف**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

82. بريمة علي (2010). **واقع التعليم المدرسي والتنمية الإقليمية بولاية قالمة الشعبة سوسيولوجياالديناميكية الإجتماعية والتنمية الإقليمية**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة.

83. حمدي حمزة (2015). **التسربالمدرسي دراسة حالة: مديرية التربية لولاية النعامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

84. بلعباس فضيلة (2013). **الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلالفترة الدراسة: 2006/2005 2010/2009**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة السانيا وهران.

85. مراد سبرطعي (2008). **تقرير مشروع اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001نموذجا**. مذكرة الماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

86. نورا محمد حسن عبد الحليم (2018). **الذكاء الوجداني وعلاقته باساليب التفكير والتعلم لدى تلاميذالحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

87. إبراهيم هياق (2011). **إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائرأساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

88. زعبوب سامية (2011). **التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربويةالجديدة**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

89. بلحاج فروجة (2011). **التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرسين في التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو بومرداس**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

90. معتوق خولة (2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية للإنجاز لدىالمعاقين سمعيا دراسة بمدرسة صغار الصم بالمسيلة**، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد بوضياف.

91. الصبحية حنان بنت خلفان بن زايد (2013). **الذكاء الروحي وعلاقة بدافعية الإنجاز الأكاديميلدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

92. مغربي عمر بن عبد الله مصطفى (2008). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينةمن معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

الملتقيات العلمية والمؤتمرات والندوات:

93. براهمي براهيم، لشهب أسماء (2014). **معيقات تطبيق التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليمالثانوي من وجهة نظر الأساتذة.** فعالية الملتقى الدولي حول: تطبيق الأغنوميا بالدول السائرة في طريق النمو: الأرغنوميا في خدمة التنمية، الجزء الثاني 29/28 ماي 2014، جامعة الجزائر، ص ص148-159.

94. السيد محمد أبو هاشم، صافيناز أحمد كمال (2007). **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلابالجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.** ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة (29-31).

95. فؤاد العاجز، محمود عبد المجيد عساف (2017). **درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريسبالجامعات الفلسطينية لإستراتيجيات تدريس القيم المرتبطة بالمواطنة والسبل تعزيزها.** بحث مقدم في مؤتمر الأول لكلية التربية بجامعة فلسطين الموسوم "القيم في مجتمع الفلسطيني ...واقع وتحديات 30 سبتمبر 2017"الجامعة الإسلامية غزة.

الدراسات الأجنبية:

96. Norbert sillamy (2003).**Dictionnaire de psychologie**. Larousse VUEF,Frence.
97. Napoleon broughton (2017). **The evolution of emotional intelligence**. International journal of business and social science, volume 08,number06, pp 06-15.
98. BhavanaArora (2017). **Importance of emotional intelligence in the workplace.** International journal of engineering and applied sciences, volume 04, number 04 , pp 34-45.
99. ShameemaMatthews (2012). **therelationship between emotional intelligenceand self-efficacy amongst teachers in the western cape**.

Master of commerce, departement of industrial psychology at the university of the western.

100. Annamariadifabio (2012). **Emotional intelligence new perspectives andapplications**. Journal of social and personality devlopment , volume02, number 03, pp 19-31.
101. Marc A.Brackett, susanE.Rivers, peter salovey (2011). **Emotional intelligence : implications for personal social academic and workplacesuccess.**Social and personalitypsychologycompass. Volume 01, number 05, pp 88- 103.
102. Namratapunia ,jayantidutta, yuktisharma (2015). **Emotional intelligence : Atheoritical framework**. International journal of scientific and ingineering research, volume 06, issue 05, pp 967- 1006.
103. Divyagoel (2019). **Emotional intelligencetraining workshop and its impact of employee performance : an empirical evalution**. International journal of recent technology and engineering, volume 08, issue 04, pp 647- 653.
104. Leonardo badea ,nicolaealexandrupana (2010). **The role of empathy indeveloping the leader's emotional intelligence**. Theoretical and appliedeconomics, volume 09, number 02, pp 69- 78.
105. Angela murphy ,chrisjaneke (2008). **The relationship between thinking styleand emotional intelligence an exploratory study**. South african journal of psychology, 39 (03), pp 357-375.
106. Mehdi zirak (2015). **The relationship between emotional intelligence andcreative thinking with academic achievement of primary school students of fifth grade**. Mediterranean journal of social science MCSER publishing, rome-italy, vol 06, no 01, pp 598-611.
107. Kabus G maree ,tessie H herbst. **Thinking style preference emotional andleodershipeffectivenss**. Sa journal of industrialpsychology, vol 34, no 01, pp 32-41.
108. Li-fang zhang (2002). **Thinking style and modes of thinking : implications foreducation and research** . the journal of psychology , 136 (3), pp 245- 261.
109. Li-fang zhang (2002). **Thikingstyles : their relationship with modes of thinkingand academic performance**. Educationalpsychology , vol 22, no 03, pp 331-349.

110. Robert j .sternberg (2009). **Thinkingstylescombridge university**. www.combridge.org.
111. Shyi –jengtsai ,pei-fenchang, hsiu –fen lin, je-liangyeh (2007). **A study onthe roles of the thinking styles in the design behaviours**. International conferenceon engineering design , 1CED 07, paris France , pp 01-12.
112. Asgharafsharjahanshahi, alexander brem, mohammedshahabinezhad (2018). **Does thinking style make a difference in environmental perceptionand orientation ?**.evidence from entrepreneurs in post sanction iran, sustainability , pp 01-19.
113. Jeetsinghranaph D (2016). **Thinking styles of school students as related toculture, gender and stream**. International journal for educationalresearchstudies, vol 2, pp 598-618.
114. Emamipour, S shams Esfandabad (2013).**development study of thinking stylesin iranian students university**. Provedia social and behavioralsciences ,number 84, pp 1736-1739.
115. Allabelousova ,vladapishichik (2015). **Technique of thinking style evaluating** .international journal of cognitive research in science engineering and education, volume 03, number 01, pp 01-08.
116. Author danielgoleman (2003).**working with emotional intelligence**.book review by : ruinunes, pp 01-07.
117. G Nancy elizabeth ,susanchirayath (2013). **Influence of emotional intelligenceon learning styles an exporatory study on managemnt students**. Journal of business management and social science research , volume 02, pp 14-23.
118. Parvizalavinia (2012). **Onthe cprrelation between emotional intelligence and learningstyles : the case of iranian academic EFLlearners** . journaltheary and practice in language studies, volume 02, number 06, pp1291-1299.
119. Livingstone H, nadjiwon-foster M, smith s (2002). **Emotional intelligence andmilitary leadership**. Hermajesty the queen in right of canada.

الملاحق

مقياس الذكاء الوجداني.

البيانات الخاصة بالتلميذ (ة):

الاسم: ..... الشعبة الدراسية: .....

اسم المؤسسة التعليمية: ..... السن: .....

الجنس: .....

تعليمة المقياس:

يتكون المقياس من (83) مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا توجد، إقرأ كلا 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، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختر 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.

شكرا

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.					
2	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
3	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
4	أستطيع أن أربط علاقات صداقة بسهولة.					
5	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها.					
6	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية.					
7	أبادر دائما بمحادثة الآخرين.					
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد الجوانب التي تضايقني.					
9	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا ومهارة.					
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص في حالة غضب.					
11	أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديرا جيدا.					
12	عادة أكون هادئا وايجابيا حتى في الظروف الصعبة.					
13	أكون متفائلا بصفة عامة وأخطط لمستقبلي.					
14	أجيد في التعامل مع الآخرين.					
15	أسعى دائما لأكون من المتفوقين.					
16	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخصيخالف القانون.					
17	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة.					
18	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي.					
19	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديرا واقعيا.					
20	دائما أنهي أي عمل أشرع في أدائه.					

21	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم.					
22	لدي مهارة في تقديم الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.					
23	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي.					
24	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الجماعية.					
25	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين.					
26	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي تحت الظروف الضاغطة.					
27	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف.					
28	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي.					
29	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي.					
30	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ بعين الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.					
31	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي.					
32	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي.					
33	أستطيع التعبير تعبيرا جيدا عن مشاعري (فرح، حزن،...).					
34	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي.					
35	أظل هادئا وايجابيا تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا.					
36	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني.					
37	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة.					
38	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه والتناغم معه.					
39	عندماأشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع وأعيد تقييم الموقف.					
40	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة.					
41	أبذل قصارى في أي عمل حتى ولم يقدره الآخرون.					
42	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.					

43	لاأشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد.					
44	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها.					
45	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما.					
46	أميل إلى تذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث المؤلمة.					
47	أثق في قدراتي ثقة كاملة.					
48	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة.					
49	غالبا ما أنجز أي عمل صعب أقوم به.					
50	أستطيع اكتشاف المشاعر الخفية للآخرين.					
51	لا أقول أشياء ثم أندم عليها.					
52	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي.					
53	أستطيع أداء أي عمل من الأعمال لفترة طويلة دون الشعور بالتعب.					
54	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين.					
55	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي.					
56	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه.					
57	ألتزم دائما بوعودي وعهودي مع الآخرين.					
58	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين.					
59	لدي الوعي بما أقوم به يوميا.					
60	عندما يكون مزاجي عاكرا فإنني أذهب إلى (صديق، مكان، ...) كي أغير حالتي المزاجية.					
61	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري					
62	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه.					
63	لدي القدرة على تحديد أخطائي.					
64	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء.					

65	إحساسي القوي بانفعالات الآخرين يجعلني أشفق عليهم.					
66	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.					
67	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل.					
68	أحاول دائما الاتصال بأفراد جماعتي.					
69	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.					
70	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).					
71	أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الأفراد.					
72	عندماأشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله.					
73	يصفني زملائي بأنني طموح جدا.					
74	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن.					
75	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا.					
76	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
77	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي.					
78	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
79	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه.					
80	أشعر بالارتياح تجاه الآخرين.					
81	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
82	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة احساسي الشديد بهم.					
83	أستطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة.					

مقياس أساليب التفكير.

البيانات الخاصة بالتلميذ (ة):

الاسم: ..... الشعبة الدراسية: .....

اسم المؤسسة التعليمية: ..... السن: .....

الجنس: .....

تعليمة المقياس:

يتكون المقياس من (62) مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا توجد، إقرأ كلا منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات السبعة الموضحة أمام كل مفردة، بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك، وتعكس بدقة وصفك لنفسك، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التي تناسبك بدقة، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختر 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.

شكرا

الرقم	العبارات	لا ينطبق إطلاقا	لا ينطبق بدرجة كبيرة	لا ينطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	ينطبق بدرجة صغيرة	ينطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
01	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
02	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة.							
03	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق.							
04	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.							
05	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أستخدم أفكاري وإستراتيجياتي الخاصة في حلّها.							
06	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.							
07	أولي إهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
08	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
09	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.							
10	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحي.							
11	أهتم كثيرا بإستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
12	أستمتع بأداء الأشياء التي تتمفي ضوء تعليمات محددة.							
13	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.							
14	أفضل المشكلات التي تتيح لي إستخدام طرقي الخاصة في حلّها.							

15	عند محاولتي لإتخاذ قرار، أعتمد على تقدير الخاص للموقف.							
16	يمكنني الإنتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.							
17	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.							
18	عند أدائي لعمل ما، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من إهتمامي بالتفاصيل.							
19	عند البدء في مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.							
20	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤديأكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها.							
21	عندما أكون مسؤلا عن عمل، فإني أفضل اتباع الطرق والأفكار التي إستخدمت مسبقا.							
22	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة.							
23	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.							
24	عند مواجهتي لبعض المشكلات، فإنه يكون لدي إحساس جيّد بمدى أهمية كل مشكلة، وبأية طريقة أتعامل معها.							
25	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
26	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.							
27	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.							
28	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى							

	القبول وإستحسان لدى الزملائي.							
29	عندما يكون لزاما عليّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة، فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.							
30	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.							
31	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة.							
32	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القياس بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها.							
33	أفضل الإشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
34	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدوا منها قليل الأهمية.							
35	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة).							
36	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							
37	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.							
38	عند مناقشة أو كتابة أفكاري، فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.							
39	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل نشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.							
40	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر.							
41	عند محاولتي لإتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.							
42	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الإهتمام بالتفاصيل.							
43	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل							

	المشكلات، وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.							
44	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.							
45	أجد أن حل المشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
46	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.							
47	أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة في أدائها.							
48	لو أن هناك أشياء كثيرة عليّ أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليّ أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
50	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والإستراتيجيات الجديدة في حلها.							
51	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
52	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي.							
53	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها.							
54	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
55	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.							
56	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							

57	لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ غيره.							
58	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور أو السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.							
59	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.							
60	أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة دون الإعتماد على الآخرين.							
61	أفضل أن أغير من نمط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
62	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها.							

نتائج الدراسة الأساسية