الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية

علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

ـ دراسة ميدانية بثانويات دائرة المقرن "ولاية الوادي"

أطروحة مقدمة لنـــيل شهادة الدكتوراه علوم

شعبة: علم النفس، تخصص علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة:
نعيمة جاري

إشراف: أ.د. إسماعيل لعيس
مشرف مساعد: د. فارس اسعادي

لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
عبدالناصر غربي	أستاذ تعليم عالي	رئيسا	جامعة الوادي
إسماعيل لعيس	استاذ تعليم عالي	مشرفا ومقررا	جامعة الوادي
فارس إسعادي	أستاذ محاضر أ	مساعد مشرف	جامعة الوادي
عاتكة غرغوط	أستاذ محاضرر أ	مناقشا	جامعة الوادي
عبدالحميد عطاالله	أستاذ محاضرر أ	مناقشا	جامعة الوادي
منصور بن زاهي	أستاذ تعليم عالي	مناقشا	جامعة ورقلة
محمد بوفاتح	أستاذ تعليم عالي	مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2021/2020

الإهـــــداء

اهدي ثمرة جهدي الى روحي أبي الطاهرة... أبي الغالي.

وإلى قرة عيني وريحانة قلبي ومن علمتني النجاح والتفاؤل وفضلتني على نفسها و اجهدت نفسها لتقدم لي لحظة سعادة..امي الحبيبة.

والى اخوتي عبدالسلام، الحبيب

إلى أخواتي منى، راضية، أسماء، سهام، كريمة.

الى أعمامي وخاصة أحمد وبشير

إلى صديقاتي العزيزات دنيا، يمينة، حورية.

شكر وتقدير

في البداية، الشكر والحمد لله جلّ في علاه فإليه ينسب الفضل في إتمام هذا العمل

لا يسعنا إلاّ أن نخص بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل المشرف على الأطروحة أ.د لعيس اسماعيل والدكتور اسعادي فارس المشرف المساعد.

وإلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية . وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة ولو بالدعاء.

لكم منّا فائق الشكر والتقدير والاحترام.

ملخص الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، وللإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملائمته لطبيعة الموضوع؛ وعلى ضوء أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسي (الذكاء العاطفي، والتفكير الناقد) وكذا تم الاعتماد على النتائج الدراسية للتلاميذ، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (35) تلميذا وتلميذة؛ طبقت الدراسة الأساسية على عينة قوامها(121) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية. وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا كانت النتائج كالتالي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

ABSTRACT

The current study aims to reveal the relationship between emotional intelligence ، critical thinking ،and academic achievement for secondary school students. To answer the questions of the study ،the researcher adopted the descriptive correlative approach due to its relevance to the nature of the subject. In light of the aforementioned aims s of the study ،two scales (emotional intelligence and critical thinking) were conducted ،as well as reliance on the students' academic results

After checking the psychometric properties of these scales on a survey sample of (35) male and female students the basic study was applied to a sample of (121) male and female secondary school students. After collecting the data and processing it statistically ،the results were as follows:

•There is a statistically significant relationship between the management of emotions ، critical thinking and academic achievement among secondary school students.

• There is a statistically significant relationship between empathy ،critical thinking and academic achievement among secondary school students.

• There is a statistically significant relationship between emotion regulation ،critical thinking and academic achievement among secondary school students.

• There is a statistically significant relationship between emotional knowledge ،critical thinking and academic achievement among secondary school students

• There is a statistically significant relationship between social communication ،critical thinking ،and academic achievement among secondary school students.

The results were discussed in the light of the theoretical framework and related previous studies.

Résumé de l'étude:

La présente étude a pour but de connaitre la relation entre l'intelligence émotionnelle ، la pensée critique et l'acquisition scolaire chez les élèves du secondaire.

Afin de répondre aux questions de l'étude ،la chercheuse a utilisé l'approche corrélative descriptive en raison de sa pertinence par rapport à la nature du thème; À la lumière des objectifs de l'étude ،deux échelles (intelligence émotionnelle et pensée critique) ont été appliquées ،ainsi que le recours aux résultats scolaires des élèves. Et après avoir vérifié les propriétés psychométriques de ces échelles sur un échantillon d'enquête composé de (35) élèves; L'étude de base a été appliquée sur un échantillon de (121) élèves.

Après la collecte ،le traitement statistique des données ،les résultats sont les suivants:

• Il existe une relation statistiquement significative entre la gestion des émotions ،la pensée critique et l'acquisition scolaire chez les élèves du secondaire.

• Il existe une relation statistiquement significative entre l'empathie ،la pensée critique et l'acquisition scolaire chez les élèves du secondaire.

• Il existe une relation statistiquement significative entre la régulation des émotions ،la pensée critique et l'acquisition scolaire chez les élèves du secondaire.

• Il existe une relation statistiquement significative entre la connaissance émotionnelle ،la pensée critique et l'acquisition scolaire chez les élèves du secondaire

• Il existe une relation statistiquement significative entre la communication sociale ،la pensée critique et l'acquisition scolaire chez les élèves du secondaire.

Les résultats ont été discutés à la lumière du cadre théorique et des études précédentes connexes.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة: .....أ

ABSTRACT..... ه

Résumé de l'étude: ..... و

شكر وتقدير .....ب

الإهداء .....ه

فهرس المحتويات .....ز

فهرس الجداول ..... ك

مقدمة: 1

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1-تحديد مشكلة الدراسة: 8

2-تساؤلات الدراسة: 13

3- فرضيات الدراسة: 14

4 -أهمية الدراسة: 15

5- أهداف الدراسة: 16

6- التعريفات الإجرائية: 17

الفصل الثاني: الذكاء العاطفي

تمهيد:.....19

أولا/ الذكاء.....20

1-مفهوم الذكاء: 20
2-تعريف الذكاء: 21
3-أسس الذكاء: 22
4-مظاهر الذكاء: 22
ثانيا/ الذكاء العاطفي: 26
1-نشأة وتطور الذكاء العاطفي: 26
2-تعريف الذكاء العاطفي: 27
3-النماذج المفسرة لذكاء العاطفي: 29
3-1-النماذج المختلطة 30
3-2-نماذج القدرة: 35
4-مكونات الذكاء العاطفي: 37
5-أسس الذكاء العاطفي: 39
6- وسائل قياس الذكاء العاطفي: 40
7-أهمية الذكاء العاطفي: 42
8-دور المدرسة والأسرة في تنمية الذكاء العاطفي: 44
9-علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي: 48
خلاصة الفصل: 54

الفصل الثالث: التفكير الناقد

تمهيد: 56
1- نشأة التفكير الناقد: 56

2- تعريف التفكير الناقد:.....57
3- مراحل عملية التفكير الناقد:.....62
4- معايير التفكير الناقد:.....63
5- مكونات التفكير الناقد:.....65
6- مهارات التفكير الناقد: 66
7- أهمية التفكير الناقد:.....67
8- سمات المفكر الناقد : 70
9- عوامل تنمية التفكير الناقد: 72
10- العوامل التي تعيق التفكير الناقد:.....73
11- دور المعلم والمدرسة في تنمية التفكير الناقد: 75
12- طرق تعليم التفكير الناقد: 80
13- التفكير الناقد والتحصيل الدراسي: 81
خلاصة الفصل:.....83

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

تمهيد:.....85
1 - تعريف التحصيل الدراسي:.....85
2-أهمية التحصيل الدراسي:.....87
3-أنواع التحصيل الدراسي: 88
4-خصائص التحصيل الدراسي:.....92
5-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: 93

6-وسائل قياس التحصيل الدراسي: 99

خلاصة الفصل: 105

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد: 108

1- مجالات الدراسة الاستطلاعية: 108

2- المنهج المتبع في الدراسة: 109

3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق-الثبات): 109

الفصل السادس: الدراسة الأساسية

1- وصف ميدان الدراسة: 121

2- الأساليب الاحصائية: 122

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات : 122

توصيات وإقتراحات: 153

قائمة المراجع: 155

قائمة الملاحق 169

فهرس الجداول

جدول(1): أوجه المقارنة بين النماذج المختلطة ونماذج القدرات 30

جدول(2): النموذج المختلط لبارأون (1997)..... 34

جدول(3) : توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية 109

جدول(4) : العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء العاطفي. 110

جدول(5): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء العاطفي 111

جدول(6): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي..... 112

جدول(7): ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي 112

جدول(8): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الذكاء العاطفي 114

جدول(9): الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الناقد 116

جدول(10): الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد..... 116

جدول(11): الثبات بطريقة التناسق الداخلي لمقياس التفكير الناقد 117

جدول(12): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد 118

جدول(13): توزيع مجتمع الدراسة..... 121

جدول 14: توزيع أفراد العينة الاساسية. 122

جدول(15): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين إدارة الانفعالات والتفكير الناقد R1 2..... 123

جدول(16):قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين إدارة الانفعالات والتحصيل الدراسي R1 3 123

جدول(17): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي R2 3..... 124

جدول(18): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التعاطف والتفكير الناقد R1 2 129
جدول(19):قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التعاطف والتحصيل الدراسي R1 3 130
جدول(20): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد R1 2 134
جدول (21): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين تنظيم الانفعالات و التحصيل الدراسيR1 3 134
جدول(22): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين المعرفة الانفعالية و التفكير الناقد R1 2 137
جدول(23): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين المعرفة الانفعالية والتحصيل الدراسي R1 3 138
جدول(24): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد R1 2 142
جدول(25) :قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسيR1 3 142

مقدمة

مقدمة:

تسعى الأمم المتقدمة باستمرار إلى الاستثمار الأمثل لطاقاتها البشرية المتجددة وثرواتها الطبيعية، وتستخدم كل الطرق والأساليب الإيجابية لتنمية قدرات أبنائها ومواهبهم وطاقاتهم بما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة لكل فرد متعلم روحا وجسدا وفكرا وذكاء وحسا جماليا وتوافقا نفسيا وإجتماعيا وبعيدا عن النظرة التقليدية للذكاء، التي ماتزال تمارسها مؤسساتنا التعليمية الأمر الذي يترتب عليه خسائر فادحة في طاقتنا البشرية، إن النظرة التقليدية تعد ذكاء المتعلم عبارة عن قدرة واحدة يمكن تلخيصها أو التعبير عنها من خلال رقم معين يصطلح عليه معامل (Qintelligence Quotient) وعليه يتم تحديد مستوى هذا المتعلم وفق المنظور الضيق للذكاء (الفرا والنواجحة، 2012، 58) ونتيجة لجهود عدد من العلماء حدث مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر تطور بارز ونظريات حديثة تجاوزت النظرة النمطية التقليدية للذكاء، كونه قدرة عقلية عامة تشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير والاستدلال والحفظ وغيرها تقاس بمعامل الذكاء (IQ) ومن هذه التطورات الحديثة ما أشار إليه "فؤاد أبوحطب" من تعدد الذكاء عام (1978) ونظرية الذكاءات المتعددة " لهوارد جاردنر" عام (1983) التي فسرت الذكاء في ضوء تسعة أنواع وفتحت بذلك المجال لنظريات أخرى كنظرية الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي والذكاء الانفعالي وهو أهمها حيث ظهر على يد ثلة من العلماء "ريوفين بارون" عام (1985) و"ماير وسالوفي" (1990) و "دانييل جولمان" (1995) هذا الأخير الذي نشر مفهوم الذكاء العاطفي خاصة بعد تأليفه كتاب الذكاء العاطفي (عبدلي، 2013، 12، 13) إن الذكاء العاطفي أو الانفعالي أو الوجداني على اختلاف الترجمة لمصطلح (Emotionnel Intelligence) حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين في علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن

النجاح والتفوق، وإنما يحتاج إلى الذكاء العاطفي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (العلوان، 2011، 125).

وتأسيسا لما جاء أعلاه فإن الفرد الذكي عاطفيا هو الذي يتسم بقدرة كبيرة في التحكم بالمواقف الضاغطة والتميز وبالإدراك الدقيق للمشاعر والانفعالات والمعلومات، وكذا المراقبة الدقيقة للانفعالات والمشاعر الذاتية ويقابلها في الوقت ذاته مراقبة مشاعر وانفعالات الآخرين وهذا ما يساعده على الرقي في مختلف مجالات الحياة بصفة عامة والمدرسية على وجه الخصوص.

كما أن الفرد الذكي عاطفيا لديه قدرة تتميز بالتفكير فالفرد اليوم يعيش حياة مضطربة ومليئة بالمشكلات التي يواجهها في مجتمعه وفي مختلف مجالات حياته خاصة الدراسية منها حيث بات عليه أن يقف في وجه هذا التحدي، والبحث عن العقول الناقدة المبتكرة لتأتي بحلول جريئة متحدية لتلك المشكلات، تلك الحلول قد تجعله يتعامل مع الآخرين بحكمة وذكاء وفهم، وبذلك تعتبر دراسة التفكير الناقد بمكوناته المختلفة من بين المواضيع المهمة في الميدان التربوي التعليمي، إذ يتمثل التفكير الناقد في قدرة الفرد على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض لها والتمييز بينهما وتفسيرهما وتقويمها واستخلاص النتائج منهما ملتزما بالموضوعية والحياد (الرافعي، 2012، 52).

ويرى كثير من التربويين أن واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم حاليا هو القدرة على تعليم الطلبة وتدريبهم على اكتساب القدرة على التفكير الناقد وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة، وتحقيق الانتماء والمواطنة وتأكيد استعدادهم للنجاح (العتوم والجراح وبشارة، 2009، 81)

حيث أن تدريس التفكير الناقد يساعد التلاميذ في المؤسسات التربوية على الانفتاح الذهني وتقبل الأفكار بمختلف تبايناتها واحترام الآراء والمعتقدات ويمكن الطالب من اجراء العمليات العقلية المساعدة له في اختيار معتقده وأرائه بناء على وعي واضح لأسباب هذا

الاختيار ويمتد لتعليم طرق توجيه السؤال من حيث زمانه وطبيعته ونوعيته وأساليب إجراء المحاكمات العقلية واختيار المنطق المناسب لمحاكمة الأمور، كما يساعد التفكير الناقد على تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة للمساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (الجاسم والحمدان، 2012، 16، 17).

كما أن إدماج مهارات التفكير الناقد ضمن المنهج المدرسي يحقق مزيدا من الفهم المتضمن لطلبة المدرسة الثانوية، ومما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي يؤدي دورا مهما في حياة الطالب الدراسية، فهو الوسيلة الوحيدة التي يتم على أساسها تدرج الطالب من صف لآخر، وانتقاله من مرحلة لأخرى، ومن هنا يتنافس الطلاب ويجدون ويجتهدون من أجل الحصول على الدرجة لكي يثبت كل واحد منهم تفوقه في الدراسة أو بين رفاقه، أو لكي يؤهله تحصيله لاختيار نوع التعليم الذي يريده، لهذا كله يعد التحصيل الدراسي من أهم القضايا التي تعالجها مؤسسات التربية والتعليم وتشجيع الباحثين على دراسته من جوانبه المختلفة لاسيما العوامل التي ترتبط وتؤثر فيه سلبا وإيجابا، حيث يترتب على نتائجه قرارات تربوية حاسمة ويعد معيارا أساسيا لمعظم القرارات التربوية والمنهجية، والتعليمية والإدارية يتم من خلاله توجيه التعرف إلى مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة وكذلك اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم، وهو أكثر اتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية وهو عامل تابع ومتأثر بعوامل مستقلة أخرى أهمها وأكثرها مباشرة وحدوثا وهي المتعلم، والمعلم والمنهج ويلي ذلك عدة عوامل أهمها مهارات التفكير عموما والتفكير الناقد خصوصا التي تساعد الطالب في الذهاب إلى ما هو أبعد مما يرد في الكتب المدرسية المقررة من معلومات معينة إلى معان أكثر عمقا ودقة (بوبو وشريبه وشبيب، 2018، 151).

كما تشير الباحثة "إليز" إلى أن التلاميذ ذوي الذكاء العاطفي لديهم علاقات ناجحة مع الآخرين ويتمتعون بصحة نفسية جيدة حيث يكونون أكثر تركيزا وإنجازا لأعمالهم الدراسية وواجباتهم ويعود ذلك بالإيجاب على مستوى تحصيلهم الدراسي عكس ما نرى ذوي الذكاء

العاطفي المنخفض والذين يكونون متمركزين على أنفسهم ولديهم شعور بالقلق والإحباط كما لايقدرون على تكوين علاقات اجتماعية جيدة وغير قادرين على تنظيم انفعالاتهم (محمد، 2014، 3).

وبالنظر إلى واقع المدرسة الجزائرية التي ترجع فيها النتائج المرتفعة للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية إلى الذكاء المعرفي العقلي فقط، في حين نجد العكس أن هناك تلاميذ من ذوي المستويات المتوسطة يحققون نتائج تضاهي إنجازات المتفوقين، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية والتي تنبثق من أهمية موضوعها كونها تحاول التعرف على العلاقة بين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد جاءت هذه الدراسة مكونة من بابين:

الباب الأول الذي يشمل الجانب النظري للدراسة والذي يتكون من أربعة فصول والباب الثاني الذي يشمل الجانب الميداني للدراسة والذي يتكون من فصلين.

الفصل الأول: من الجانب النظري الذي نحاول فيه تقديم موضوع الدراسة بطرح مشكلتها وفرضياتها وكذا أهميتها وأهدافها والتحديد الإجرائي لمتغيراتها.

وفي الفصل الثاني: والذي سنتاول فيه الذكاء العاطفي من خلال التطرق أولا إلى مفهوم الذكاء والنظريات المفسرة له، وثانيا الذكاء العاطفي حيث تم التطرق إلى تعريفه والنماذج المفسرة له وكذا مكوناته وأسسه ووسائل قياسه وأهميته وسمات الفرد الذكي انفعاليا، ثم الذهاب إلى دور المدرسة والأسرة في تنميته لدى التلاميذ وأخيرا عرض علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي.

أما الفصل الثالث: فخصص للتفكير الناقد حيث تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى نشأته وتعريفه وكذا تحديد معاييره ومكوناته ومهاراته وأهميته وعوامل تنميته والعوامل التي تعيقه كما تم عرض دور المدرسة في تنمية التفكير الناقد وطرق تعليمه وفي الأخير تم عرض التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

وخصص الفصل الرابع: للتحصيل الدراسي حيث تم فيه عرض تعريفه وأهمية وأنواعه وخصائصه، انتقالا إلى العوامل المؤثرة فيه، وكذا وسائل قياسه.

أما الفصل الخامس: استعرضنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال تناول مجالات الدراسة الحالية، وتحديد المنهج المتبع فيها، وكذا عرض أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق، الثبات)

الفصل السادس: المعنون بعرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، وتضمن عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات ومناقشتها.

وختمت الدراسة بتقديم توصيات مقترحة وأفاق البحث مستقبلا بخصوص موضوع الدراسة.

ونأمل أن تكون هذه الدراسة مساهمة علمية جادة لتحسين الظروف المساعدة على التعلم والاهتمام بنوعية التكوين العلمي والبيداغوجي في المدارس الجزائرية.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- تحديد مشكلة الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- التعريفات الإجرائية.

1-تحديد مشكلة الدراسة:

حظي مفهوم الذكاء العاطفي باهتمام الكثير من الباحثين الذي بدأ يظهر في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي ومن أهم الرواد "هاورد جاردنر" (Haward Gardner) سنة (1983) "وسالوفي وماير" (Salovey et Mayer) سنة (1990) "وجولمان" (1995) الذين لهم جهود كبيرة في مجال الجانب العاطفي للإنسان نظرا لزيادة الوجدان في حياة الإنسان وبالنظر إلى كتاباتهم نجد أنهم أجمعوا على أن الإختبارات التقليدية للذكاء لا تعطي صورة متكاملة عن سلوك الفرد، ولا تمكننا هذه الإختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفي الحياة بصفة عامة.

وفي هذا السياق؛ ظهرت الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والجانب العاطفي هذا ما دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال جديد لم تتم دراسته ألا وهو الذكاء العاطفي (بوزقاق وبوشلالق، 2014، 116).

يعتبر الذكاء العاطفي ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد إلى جانب الذكاء العقلي ويعد من الذكاءات التي لها تأثير قوي على نجاح الفرد اجتماعيا ومهنيا وأسريا وعاطفيا ونفسيا وهو ما أكده "جولمان" في كتابه حيث يقول" أن مابين 10-20% فقط من التباين في إختبارات النجاح المهني يمكن إيعازه لقدرات عقلية في حين يتطلب النجاح المهني قدرات أوسع من ذلك كالمهارات الإجتماعية وضبط الإنفعالات وحفز الذات" (معمرية، 2008، 397) فالذكاء العاطفي حسب تعريف المؤسسة الأمريكية " هو القدرة على التعرف السريع على الإستجابات وردود الأفعال بشكل سريع تجاه المواقف والناس، واستخدام المعرفة بطرق فعالة، فالذكاء العاطفي بحسب هذا التعريف يتضمن مهارة دراسة الشعور الجمعي لأعضاء الجماعة وضبط النفس والدافعية الداخلية والإحترام العالي للذات، كما تضمن التعريف الإشارة إلى أن الذكاء العاطفي يمكن أن يزداد في سن الرشد، ولكنه مثل القدرات الأخرى يجب تنميته وتطويره حتى يمكن النجاح من خلاله (بوزقاق وبوشلالق، 2014، 117).

كما يتضمن مفهوم الذكاء العاطفي " القدرة على الانتباه والإدراك الجيدين للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات اللآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة"(المصدر، 2008 589) ومما لاشك فيه أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعتبر عاملا رئيسيا، وقد أعطى "جولمان" مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وتشمل: الوعي بالذات، التحكم في الإندفاعات، المثابرة، الحماسة، الدافعية الذاتية، التقمص العاطفي واللياقة الاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية، بالإضافة إلى ذلك يتسم الذكور ذوو الذكاء الوجداني المرتفع بأنهم متوازنون اجتماعيا وصرحاء ومرحون ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضا بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء فهي حياة مناسبة، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه أما الإناث ذوات الذكاء العاطفي المرتفع فيتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة ويثقن في مشاعرهن، والحياة بالنسبة لهن لها معنى، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية ومن السهل توازنهن الاجتماعي وتكوين علاقات جديدة (المصدر، 2008، 590).

ويرى "جولمان" أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء العاطفي بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى المدرسة العليا وتنقسم الكفاءة الانفعالية إلى الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية وأن الذكاء المعرفي يسهم على أحسن تقدير بنسبة محدودة من عوامل النجاح وأن للذكاء الانفعالي دورا أكبر في نجاح الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياسا بالذكاء الأكاديمي(المللي، 2010، 42، 43).

وعليه؛ فإن الذكاء العاطفي منطقيا يشير إلى قياس أو درجة الفرد للنجاح، والعقل في مواقف عملية يهدف إلى تحديد استجابات عاطفية شعورية لهذه المواقف، لهذا فهو يتطلب استحضار الذكاء العقلي لتقديم أو إعطاء العاطفة، وقد تكون العاطفة إيجابية أو سلبية، وإذا فهمنا التفكير الناقد كما عرفه "إنيس" أنه:" التفكير الانعكاسي المنطقي المتعلق بما نفعل وما نؤمن، فهذا يوحي وبطريقة غير مباشرة على القدرة على استحضار المنطق العقلي لتقديم العواطف إذ لم يكن لها سبب غير ذلك، فعواطفنا ومشاعرنا مختلطة بعمق مع اعتقاداتنا وأعمالنا، وبكلمات أخرى فإن التفكير الناقد " يقدم بشكل أو بآخر الحلقة الضرورية بين الذكاء والعاطفة عند الشخص "الذكي انفعاليا" كما أن التفكير الناقد هو الوسيلة المعقولة التي نستطيع من خلالها استحضار الذكاء لتقديم العاطفة كما أن التفكير الناقد يمكننا من السيطرة النشطة ليست على أفكارنا فقط، بل على مشاعرنا وعواطفنا ورغباتنا وهو الذي يزود بالأدوات العقلية اللازمة لفهم كيف يعمل المنطق السليم بوضوح وكيف أن هذه الأدوات يمكن استخدامها للتحكم في مانفكر ونشعر ونرغب وما نفعل(العلوان، 2012، 130) ويعرف"بول" التفكير الناقد على أنه:" التفكير حول تفكير الفرد الذاتي، فهو العمل على إعادة تفكيره وتشذيبه من أجل أن يكون التفكير بشكل أفضل، مركزا على أنه يعمل على تجويد الأفكار وإعادة ترتيبها"، والتفكير الناقد" هو محصلة لسلسة من العمليات المعرفية ينتج عنها مجموعة من المهارات التي تتضمن الحكم على مجموعة معلومات في ضوء معايير محددة وأدلة وبراهين مختلفة ويستلزم ذلك استخدام قواعد المنطق والاستدلال" (الجاسم والحمدان، 2012، 17) وعليه نقول أن أهميته تتمثل من خلال أن الفرد يستطيع أن يحكم على الأشياء ويفهمها ويفسرها ويطبقها ويقومها، ويجري مقارنات وينظم الأفكار ويصنفها للوصول إلى الحل الدقيق(الحميري، 2018، 407).

وفي هذا الإطار يشير تقرير المجلس الوطني للتميز في التربية بأمريكا (1983) أن غالبية الطلبة بعمر(17) سنة لا يمتلكون مهارات التفكير المتوقعة منهم في هذا العمر، وأن حوالي(40%) من الطلبة لا يستطعون الوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة من نص

مكتوب، وأن (20%) فقط من الطلبة يستطيع كتابة تقرير مقنع للآخرين كما يؤكد (Paul et al)" أن التلاميذ يدخلون المدرسة ليسوا بمفكرين ناقدين، فالتلميذ يجب أن يقوم ويصدر أحكاما قبل أن يقبل المعلومات أو يتبنى معتقدا أو يخطط لنشاط، أو ينفذ نشاطا معينا(بن علي ومشري، 2018، 293).

كما يرى "دوهرتي" (1999) (Doherty) " أن التّفكير النّاقد ومهاراته ضرورية لأن عدداً من المتعلمين ينهون دراستهم وهم لا يمتلكون أساسيات البحث العلمي والاستقصاء والمهارات الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم العملية، وهذا يستدعي إعادة النظر في أساليب التعليم الاعتيادية" (العكول والسعودي، 2016، 224).

وقد حدد "جروان" (1999) "خصائص التفكير بأنه نشاط عقلي غير مباشر ويرتبط ارتباطا وثيقا بالنشاط العقلي للإنسان، ويعتمد على ما يشع في العقل من معلومات وينطلق التفكير من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها والتفكير انعكاس للعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل رمزي لفظي والتفكير الإنساني في جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية، كما أن نظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله كل هذا ينعكس على تفكيره، ويرتبط التفكير العلمي بالتحصيل الدراسي حيث يشجع التفكير المتعلمين على استخدام معارفهم بشكل صحيح وتقييما وقيم الاستدلال وفحص الأدلة واستعراض الأحكام استنادا إلى تلك الأدلة وهذا ينبغي أن ينفذ وبشكل مثالي منذ المرحلة الابتدائية، لذلك يجب على المعلم أن يوجه الطلاب إلى الأحداث والأفكار التي تجعلهم في موقع التفكير وبذلك يصبح الطالب في هذه المنظومة في حالة تعلم حقيقي مما ينعكس بلا شك على تحسين مستوى تحصيله الدراسي(الحميري، 2018، 407).

وهذا ما توصلت إليه العديد من البحوث والدراسات بأن تنمية التفكير الناقد تقود إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي كدراسة:"الأندونوسي (1997) لافي (2000) وبخيت

(2000) وبهجات(2005)"، حيث أن تنمية التفكير الناقد تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلاب (العتيبي، 2007، 4).

حيث حظي موضوع التحصيل الدراسي باهتمام كبير من طرف علماء النفس والباحثين والتربويين والسوسيولوجين، لأنه لم يعد ينظر إلى العملية التعليمية كخدمة فقط بل أصبحت ميدانا لاستثمار لايختلف عن ميادين الاستثمار الأخرى في أنشطة الاقتصاد وميادينه، لذا فإن حجم الانفاق على التربية أو الاستثمار فيها يقدم المؤشرات الواضحة لطموح الدولة نحو ترقية المجتمع اجتماعيا وتطويره اقتصاديا لأن التحصيل الدراسي من أهم جوانب النشاط العقلي، وينظر إليه على أنه عملية عقلية ومحكا أساسيا للحكم على ما يمكن أن يحصله التلميذ في المستقبل، حيث نجد المدارس تهتم كثيرا بدرجات التلاميذ وهي أول ما يلفت النظر عند التقويم (ونجن، 2014، 51).

كما يمثل التحصيل الدراسي جانبا كبيرا في عملية تطوير التعليم لهذا كان محورا لكثير من البحوث، وحاول الباحثون تناول التحصيل من منحيين اثنين: أولهما يتعلق ببحث إلى أي مدى يعتبر التحصيل مجرد نشاط عقلي معرفي، وثانيهما يتعلق ببحث مدى ارتباط التحصيل بمتغيرات غير معرفية لا تقل في أثرها على المتغيرات المعرفية، والبحوث الحديثة اتجهت إلى ربط التحصيل بالمتغيرات غير المعرفية الانفعالية كالذكاء العاطفي ومركز الضبط والتفكير الناقد وغيرها كتوجه حديث بعد أن ركزت تلك البحوث على التحصيل من منظور معرفي لأمد طويل، وقد أوضحت الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل بالذكاء أن معامل الارتباط بينهما يتراوح بين (25%) إلى (33%) من التباين في التحصيل الأكاديمي يمكن إرجاعه إلى الذكاء وأن هناك نسبة (64%) إلى (75%) يحتاج إلى تفسير، مما يدل على أن هناك عوامل غير معرفية تقف وراء التحصيل الدراسي وتؤثر فيه ومن بينها الذكاء العاطفي(أبوناصر والصباطي وعبود، 2015، 208)؛ حيث يعد وكما أوردنا سالفا أنه مفتاح مهم وأساسي لنجاح التلميذ في الحياة المهنية والدراسية، مقارنة ذلك بالذكاء المعرفي لذا نجد

أن عددا كبيرا من التلاميذ يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ولكنهم غير ناجحين في حياتهم الاجتماعية، وآخرين نجد تحصيلهم الدراسي مرتفعا إلا أنهم فاشلون في حياتهم، وهذا يدل على أنهم لم يستطيعوا توظيف نجاحهم الدراسي لصالح تسيير حياتهم بشكل متوازن، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لايدل نجاح الفرد وإنما يحتاج إلى الذكاء العاطفي الذي يعد أساسا للنجاح في كل المجالات العلمية والعملية.

وتأسيسا لما سبق؛ فإنه يمكن القول أن الذكاء العاطفي يعد عاملا أساسيا لتجاوز الكثير من الأزمات والصراعات والإحباطات والمواقف الصعبة، فالعديد من الدراسات السابقة بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي، والتفكير الناقد وجودة الحياة، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود علاقة سالبة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي ونتيجة لذلك فقد اتجه العديد من المهتمين والباحثين في المجال السيكولوجي إلى تطوير برامج تدريبية متنوعة لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، والمتتبع لنتائج هاته الدراسات نجد أن لها أثرا كبيرا وفاعلية في زيادة المستوى المعرفي والتحصيل الأكاديمي حيث أوضحت دراسة قام بها "محمود خوالدة"(2003) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي في تحسين تحصيل طلبة الصف السادس، وانطلاقا مما سبق نلاحظ أن الدراسات اهتمت بالعلاقة بين التحصيل والمتغيرات العقلية فقط أو بين التحصيل والمتغيرات الوجدانية ولم تهتم بدراسة علاقة متغيرات وجدانية معرفية بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي وانطلاقا من هذه الفجوة جاءت هذه الدراسة كمحاولة لسدها بالإجابة على التساؤل التالي: هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2-تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3– فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4 –أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها، وفي ضوء مشكلة الدراسة والتساؤلات المطروحة سابقا، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

- تفيد الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لتلاميذ المرحلة الثانوية عموما.

- تأتي أهمية هذه الدراسة في توجيه جانب من جوانب علم النفس الايجابي والمتمثل في دراسة الذكاء العاطفي، حيث يشير الجانب النفسي إلى أنه يساهم في إنجاح حياة الأفراد بمختلف جوانبها الشخصية، الانفعالية، الاجتماعية، المهنية، الأكاديمية، الدراسية (بشكل عام، بدرجة تفوق الذكاء العقلي).
- يمكن أن تعود أهمية الدراسة الحالية في إمكانية الاستفادة منها مستقبلا وذلك ببناء برنامج تحسن من مهارات الذكاء العاطفي اللازمة لزيادة وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية وارتفاعه.
- تعد استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة جعل كل من المعلم والمتعلم نشطين فاعلين أثناء القيام بعملية التعلم.

- تمكن الدراسة الحالية من العاملين في القطاع التربوي من التعرف على مهارات وأساليب التفكير الناقد، وكذا التعرف على طرق تنميته وتطويره لدى التلاميذ .
- ما يعطي هذه الدراسة قدراً من الأهمية هو إبرازها العلاقة بين كل من التفكير الناقد والتحصيل الدراسي والذي يعد أحد النواتج الهامة للعملية التعليمية، وبالتالي تعطي نتائج هذه

الدراسة أهمية بالغة في التنبؤ بتحصيل التلاميذ الجيد في ظل مداخل تعليمهم ومهارات تفكيرهم الناقد التي يكتسبونها.

- إمكانية وضع نتائج الدراسة موضع التطبيق في المؤسسات التربوية، و كذا الاستفادة منها في التخطيط لوضع المناهج والبرامج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية.

- قد تعد الدراسة الحالية إضافة جديدة للمكتبة الجزائرية لما تتناوله في البحث عن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة: الذكاء العاطفي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لغياب الدراسات الجزائرية –حسب اطلاع الباحثة – في ذات الموضوع.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بشكل مباشر وإجرائي إلى محاولة الإجابة على التساؤلات المطروحة وذلك من خلال:

– التعرف على العلاقة بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– التعرف على العلاقة بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– التعرف على العلاقة بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– التعرف على العلاقة بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– التعرف على العلاقة بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

6- التعريفات الإجرائية:

6-1 - الذكاء العاطفي: هو قدرة التلميذ على فهم مشاعره، والإدراك الجيد لانفعالاته الذاتية والتحكم فيها مع دفعه لذاته والتحكم في عاطفته، وكذا التعاطف مع التلاميذ الآخرين ومراقبة مشاعرهم وانفعالاتهم وإقامة علاقات جيدة معهم، مما يؤدي إلى اكتساب مهارات انفعالية واجتماعية وعلاقات إنسانية ناجحة، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الذكاء العاطفي.

6-2- التفكير الناقد: هو عملية تفكير منطقية وعقلانيةيقوم بها التلميذ ويتم فيها فحص المعلومات وتقييمها والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج منها وذلك بإعادة تنظيمها وتحليل الأفكار ونقدها بغرض اكتشاف العناصر المفقودة وخلق ترتيبات جديدة تتضمن هذه العناصر، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفكير الناقد.

6-3 - التحصيل الدراسي: هو مستوى الأداء الذي يحققه التلميذ في دراسته، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية المقررة عليه، وإجرائيا بالنسبة للدراسة الحالية هو المعدل الفصلي للمواد التي يحصل عليها التلميذ في الثلاثي الأخير من السنة الدراسية .

الفصل الثاني: الذكاء العاطفي

- تمهيد

أولا/ الذكـاء:

1- مفهوم الذكاء

2- النظريات المفسرة للذكاء

ثانيا/ الذكاء العاطفي:

1-نشأة وتطور الذكاء العاطفي

2-تعريف الذكاء العاطفي

3-النماذج المفسرة للذكاء العاطفي

4-مكونات الذكاء العاطفي

5-أسس الذكاء العاطفي

6-وسائل قياس الذكاء العاطفي

7-أهمية الذكاء العاطفي

8-سمات الفرد الذكي عاطفيا

9-دور المدرسة والأسرة في تنمية الذكاء العاطفي

10- علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر نشاط العقل موضوعا أساسيا تمحورت حوله البحوث والدراسات في ميادين مختلفة، وكان من أهم أهداف هذه الدراسات هو معرفة ماهية العقل البشري ومكوناته وكيفية عمله والعوامل المؤثرة فيه، وطبيعتها مكتسبة أم فطرية ومختلف القدرات المرتبطة به لا سيما الذكاء بمختلف أنواعه، كما حظي موضوع الانفعالات والعواطف باهتمام العلماء أيضا فحاولوا معرفة طبيعتها، وكيفية حدوثها، ومكوناتها وعلاقتها بالعقل وهو ما يسمى بالذكاء العاطفي ولهذا الأخير أهمية كبيرة في حياة الفرد الخاصة والعامة تتأتى من كونه يشكل استعدادا جوهريا يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الشخص الأخرى، كما يزيد من ايجابيتها وتعود أهميته أيضا إلى دوره في رفع إمكانيات الفرد لاستخدام قدراته الذهنية استخداما ممتازا، خاصة في المجال الدراسي والذي حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين باعتبار أن الذكاء العاطفي متغير مهم في تحديد النجاح الدراسي للتلاميذ وتكيفهم المدرسي ونموهم الروحي، والجسدي والفكري والجمالي وفي توافقهم النفسي والاجتماعي بعيدا عن النظرة التقليدية للذكاء التي لا تزال سائدة في المؤسسات التربوية والذي لا زالت تعتبره قدرة واحدة يمكن حصرها والتعبير عنها من خلال رقم معين فقط، ومن خلال ما تم طرحه سوف نعرض في هذا الفصل: أولا- تعريف الذكاء بصفة عامة وكذا التعرف على أسسه والنظريات المفسرة له، وثانيا- نشأة وتطور الذكاء العاطفي، كما عرضنا فيه: التعريف به والنماذج المفسرة له ومكوناته ووسائل قياسه وكذا أهميته، ودور كل من الأسرة والمدرسة في تنميته وأخيرا تم عرض علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي.

أولا/ الذكـاء:

1-مفهوم الذكاء: ويمكن تقسيمه إلى أربعة مفاهيم كالتالي:

1-1-المفهوم الفلسفي للذكاء: يعد "مصطلح الذكاء أقدم في نشأته من علم النفس ودراسته العلمية، وترجع كلمة ذكاء (intelligent) إلى الكلمة اللاتينية (Intelligentaial) كما أشار إلى ذلك "بيرت" "Burt" حيث لم يكن موضوع النشاط العقلي مقتصرا على علماء النفس وإنما تناوله العلماء والفلاسفة من قبلهم، فقد توصل "أفلاطون" إلى تقسيم النفس إلى ثلاثة مكونات أو مظاهر رئيسية وهي(العقل، الشهوة، الغضب) وهذه المكونات التي ذكرها أفلاطون تقابل في علم النفس الحديث (الإدراك، الوجدان، النزوع)".

1-2- المفهوم الفسيولوجي للذكاء: أشار "سبيرمان" إلى أن الفضل في إدخال مصطلح الذكاء إلى علم النفس الحديث ترجع إلى عالم الاجتماع "هيربرت سبنسر" Herbert sbensir" في أواخر القرن التاسع عشر حيث حدد "سبنسر" الحياة بأنها التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية ويتفق "سبنسر" مع الاتجاهات الفلسفية القديمة من حيث تميزه وبين مظهرين رئيسيين للحياة وهما:

المظهر الأول: الجانب المعرفي والعقلي".

المظهر الثاني: الجانب الوجداني والانفعالي.

1-3- **المفهوم ألاجتماعي:** "الإنسان لا يعيش منعزلا وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به كما يؤثرفيه ولكل مجتمع حضارته وثقافته المادية والروحية وله عاداته وتقاليده وأعرافه".

كما أن له طريقة في التفكير وأساليب السلوك وهذا المنطق نرى عالما مثل "ثورندايك" يميز بين ثلاثة أنواع للذكاء وهي:

الذكاء المجرد: ويتمثل في القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.

الذكاء الميكانيكي: "ويتمثل في القدرة على معالجة الأشياء والمواد العينية مثل المهارات اليدوية".

ج- الذكاء الاجتماعي: "ويتمثل في القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين ويتضمن القدرة على فهم الناس والتعامل معهم، والتعرف على المواقف الاجتماعية".

1-**4- المفهوم النفسي للذكاء:** "يحاول فيه الكثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين ميادين النشاط الإنساني الأخرى ومن هذه التعريفات":

1-الذكاء القدرة على التعلم.

2-الذكاء القدرة على التكيف.

3-الذكاء القدرة على التفكير وخاصة التفكير المجرد تكوين الذكاء(العجمي، 2006، 253) .

2-تعريف الذكاء:

الذكاء محصلة لمجموعة من القدرات والقوى النفسية كالإحساس، والإدراك والإرادة والانفعال والهيجان والعاطفة والتذكر والتخيل.

2-1- **المعنى اللغوي للذكاء:** "ذكى، يذكو، ذكاء، كان سريع الفطنة والفهم فهو ذكي(م) ذكية(م) أذكياء(ج)، الذكاء: حدة الفؤاد/سرعة الفطنة"(ابن منظور، 1990، 106).

2-2 المعنى الاصطلاحي للذكاء: "لا يوجد تعريف واحد للذكاء يرضي جميع علماء النفس، ومع ذلك فثمة اتفاق بينهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفي التي تدخل في مجال الذكاء الإنساني فالذكاء مفهوم غير واضح التحديد يشتمل على الإدراك والتعليم والاستدلال وحل المسائل المعقدة"(عفانة والخندار، 2000، 223).

كما يعرفه "**سبيرمان**" بأنه القدرة على إدراك العلاقات وأطراف العلاقات أو القدرة على القيام بعمليات التفكير العليا وخاصة التفكير المجرد"(زريق، 2002، 23).

ويعرف "بنتر" الذكاء بأنه: "قدرة الفرد على التوافق لإنجاح العلاقات الجديدة في الحياة".

وعرفه "وكسلر" القدرة العامة الشاملة التي تمكن الفرد من أن يتصرف تصرفا حسنا وأن يتكيف مع بيئته بكفاءة وجدارة"(عبد الرؤوف وعيسى، 2018، 19).

كما عرف "أحمد زكي صالح "(1972) الذكاء بأنه: "عبارة عن تكوين فرضي أي أن الذكاء مثله كمثل الكهرباء أو المغناطيس فهذه تكوينات فرضية أي أننا لا نلاحظه مباشرة وإنما نستدل على وجودها بآثارها ونتائجها"(جمل، 2000، 23).

وعرفه "الزغلول"بأنه: "القدرة على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة من خلال توظيف المعارف والخبرات المعالجة للمواقف المختلفة التي يواجهها"(الزغلول، 2004، 255).

من خلال ما تم عرضه سابقا في تعريفات الذكاء تستنتج الباحثة بأن أغلب الباحثين اتفقوا على أن الذكاء هو مجموعة من المواقف والمستويات التي تجعل من الفرد يتكيف في الحياة مع مجتمعه وبيئته، تكيفا يجعله يعيش حياة أفضل وأحسن متمتعا براحة أكبر.

3-أسس الذكاء:

اتفق كثير من علماء النفس أمثال "جولتن" و"بنيه" و"سبيرمان" على أسس رئيسية للذكاء وهي:

ا-العوامل البيولوجية: وهي العمليات في السلوك وفي المستويات العالية ترجع إلى الجهاز العصبي بفعل مثير واستجابة يؤديان إلى ما يسمى بالتفكير.

ب- العوامل النفسية: وتدخل فيها تعريفات مختلفة لـ "سبيرمان" والتي قال عنها أنها القابلية على التفكير المجرد أو تعريفه بأنة البناء القائم على العلاقات وتكوينها.

ج- العوامل الإجرائية: والتي تخضع للإجراء أو القياس وأهم تعريف لذلك تعريف "روبرت" على أنه القدرة العقلية العامة(منصور وآخرون، 2000، 308).

4-مظاهر الذكاء: الذكاء هو استعداد متعدد النواحي، مختلف المظاهر له دلائل متعددة ومن أهم مظاهره:

- إدراك العلاقات المجردة بين الأشياء، والموضوعات.
- القدرة على حل المشكلات حلا سريعا.

- القدرة على التعلم.
- سرعة التصرف في المواقف العديدة، تصرفا سليما.
- القدرة على التفكير المجرد.
- القدرة على فهم الظروف المحيطة بالإنسان فهما صحيحا، وسريعا وموضوعيا.
- القدرة على التعامل بالرموز.
- القدرة على التخيل والابتكار.
- القدرة على الاستيعاب وفهم الخبرات في المواقف المناسبة.
- التعامل بالألفاظ وطلاقة التعبير عن المعاني للأفكار المطلوبة وتوصيلها لفظا وكتابة.
- توجيه الذات نحو الأهداف المرغوبة.
- التحصيل بيسر وسهولة مع القدرة على الوصول إلى استنتاجات سليمة.
- إنجاز أعمال وواجبات تتميز بالصعوبة والتعقيد .
- القدرة على القيام بالعمليات الحساسة البسيطة والمعقدة(جمع، طرح، قسمة) .
- سرعة التذكر سواء الأسماء أو الأفكار، أو الأشكال أو الصور أو الألوان.
- القدرة على تحقيق العلاقات بين الأرقام وكشف ارتباطاتها.
- إدراك عناصر الموقف الجديد إدراكا سريعا ودقيقا.
- القدرة الميكانيكية المتمثلة في إمكانية تركيب وفك الأجزاء ومعرفة العلاقات الوظيفية بينها.
- القدرة على القيام بالأعمال الكتابية.
- القدرة الفنية وتتمثل في إمكانية القيام بأنشطة فنيه مثل(الشعر، النحت والموسيقى، الغناء التمثيل، تذوق الفن...).
- شدة الولع بالإطلاع على المواقف وكشف الغموض بوجه عام.
- مهارة الحركات ودقتها وسرعتها، مع قلة في الحركات الطائشة أو البطيئة.

▪ القدرة على القيام بالأعمال الفنية مع إمكانية القيام بأعمال عديدة متنوعة مثقلة بنواحي الحياة المتعددة سواء العلم أو الفن، أو المجتمع مع الاقتصار على ناحية واحدة أي أن مستوى الذكاء يرتفع مع تزايد القدرات العقلية والفنية وتعدد المهارات الذهنية هذا بخلاف سرعة الإتقان وكفاءة الإنجاز.

5-النظريات المفسرة للذكاء: تعددت وتنوعت نظريات الذكاء وسوف نشير إلى بعض منها:

5-1- نظرية"سبيرمان براون" :

نشر "سبيرمان" أفكاره عن الذكاء في بحث ظهر سنة(1904) وصاغ نظريته عن الذكاء سنة (1957) اعتبر أن الذكاء يتكون في العادة من عاملين ولذلك سميت هذه النظرية بالعاملين:

- العامل الأول: عام وهو عبارة عن قدرة عامة توجد عند الأفراد تدخل هذه القدرة في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان.

- العامل الثاني: خاص وهو ذو علاقة بالاستعداد للقيام بهذا العمل أو المهارة وهي قدرة عقلية نوعية ليس لها أثر في العمليات العقلية الأخرى(كوافحة، 2005، 229).

5-2- نظرية العوامل المتعددة " لثورندايك" :

يرى "ثورندايك" صاحب هذه النظرية أن الذكاء يتكون من العوامل أو القدرات المتعددة والقيام بعملية عقلية ما لابد من تضافر ووجود عدد من القدرات تعمل مشتركة في ما بينها على اعتبار أن هناك ارتباط بين كل عملية وأخرى، ويرى أن العمليات العقلية هي نتاج لعمل الجهاز العصبي المعقد الذي يؤدي وظيفته على نحو كلي ومتنوع بحيث يصعب وصفه على أنه مجرد امتزاج مقادير معينة من عامل عام وعوامل نوعية".

كما يرى أن هناك أنواع للذكاء وهي كالتالي:

أ-الذكاء المجرد: وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز والمفاهيم المجردة بكفاءة.

ب-الذكاءالاجتماعي: وهو القدرة على التفاعل بفاعلية مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة.

ج-الذكاءالميكانيكي: وهو قدرة الفرد على التعامل مع الأشياء المادية (جلال، 1985، 85) وهي تعتمد فيها نمطين من الذكاء وهما:

- **النمط الأول:** ويتمثل في الكفاءات والقدرات العقلية الزمنية والمكانية وقدرات الاستدلال اللغوية والعددية.
- **النمط الثاني:** الذكاء المجدد أو المتبلور ويشير إلى جملة قدرات تتأثر بالعوامل الثقافية وعملية التعليم الرسمي مثل قدرات التحليل والمهارات اللفظية والعددية وبعض الأدوات والمهارات الحركية (الزغلول، 2004، 259).

5-3 نظرية "بياجيه":

أكد "بياجيه" على أن الذكاء ينبغي أن يعالج في ضوء ثنائية معينة فله طبيعة منطقية في آن واحد فمخ الإنسان هو مصدر للنشاط العقلي جزء حي من كائن حي، وهو يشترك مع الأعضاء الأخرى في خصائصها العامة على الرغم من أن لكل منها تنظيم عن غيره من الأعضاء ومما يميز نظرية "بياجيه" أنها أكدت على الاعتماد المتبادل بين الكائن الحي والبيئة هما في حالة تفاعل مستمر، فضلا عن وجود حالة توازن بينهما" (قطامي، 2005 85).

5-4-نظرية"جيلفورد" "Gulford":

يسمى أنموذج "جيلفورد" في الذكاء بأنموذج المورفولوجية أو بنية العقل وعدد القدرات أو العوامل فيه (120) قدرة المكتشف منها(100) قدرة، ويصنف هذا الأنموذج إلى ثلاثة أبعاد".

- بعد المحتوى(content): ويتعلق بنوع المادة المتضمنة في المشكلة ومن عوامله ما يتعلق بالأشكال والرموز.

- بعد العمليات(operation): ويتعلق بعوامل التفكير التقاربي وعوامل التفكير التباعدي.

- بعد النواتج (product): ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب في النشاط بصرف النظر عن العملية العقلية ويتعلق هذا البعد بالألفاظ والأشكال (الداهري، 2008، 82).

من خلال ماتم عرضه حول النظريات المفسرة للذكاء فإن العلماء اتفقوا في نقطة واحدة وهي أنه قدرة عقلية معرفية.

ثانيا/ الذكاء العاطفي:

1-نشأة وتطور الذكاء العاطفي:

تؤدي القدرة العقلية وخصائص الشخصية دورا مهما، بوصفها محددات للسلوك الإنساني، وهي تشكل محور اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، وقد بدأ حديثا الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي كبنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب السلوك الإنساني وخاصة تلك المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية في بداية القرن الثاني عشر وضع علماء النفس تقسيما ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية.

- أن يتضمن الجانب المعرفي وظائف الذاكرة والاستدلال بالحكم والتفكير المجرد.
- أن تتضمن الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم والغضب والإحباط.
- أن يتضمن الدوافع التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

ويعود مفهوم الذكاء العاطفي بداية إلى تصور "ثورندايك" عن الذكاء الاجتماعي الذي عرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية.

أما الجذور الحديثة له فترجع إلى دراسات "جاردنر" عن الذكاءات المتعددة، ورفضه لفكرة العامل العام وبصفة خاصة مفهوم الذكاء الشخصي والاجتماعي، ولكن الذكاء العاطفي ظهر من خلال دراسة "مايروسالوفي" إذ اعتبره من القدرات العقلية، وكذلك يرجع مفهوم الذكاء العاطفي إلى كتاب"جولمان"(1995) عن الذكاء العاطفي الذي ساعد في زيادة البحوث حول هذا المفهوم، وقد زاد الاهتمام بالذكاء العاطفي في الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف الثمانينات إذ لاحظ علماء النفس أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة لايتوقفان على ذكائه العقلي فقط، وإنما على صفات ومهارات قد توجد أولا عند الأشخاص

الأذكياء ورمزو إليه (EQ) بدلا من (EQ) رمز الذكاء العقلي"(عامر والمصري، 2018، 45، 55)

2-تعريف الذكاء العاطفي:

يعتبر الذكاء العاطفي من المفاهيم التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في علم النفس ولا سيما في الآونة الأخيرة، حيث أنه منذ ظهور مصطلح الذكاء العاطفي سنة (1990) تضافرت جهود الباحثين في تحديد تعريف دقيق له وفي مايلي سوف يتم عرض بعض التعاريف:

يعرف "بارأون" الذكاء العاطفي بأنه: " منظومة من القدرات الانفعالية والشخصية والاجتماعية، تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة". (Bar، 2001، 33)

وعرف "ماير وسالوفي" الذكاء العاطفي بأنه: "مجموعة من القدرات المعرفية التي تساهم في الإدراك الدقيق للانفعالات وتقديرها والتعبير عنها، والقدرة على إطلاق الانفعالات التي تعمل على تسيير الإدراك، والقدرة على إدارة الانفعالات سعيا للوصول إلى النمو العاطفي والمعرفي"(عامر والمصري، 2018، 50).

ويعرف "ديولكس ووهيكس" الذكاء العاطفي بأنه:" معرفة الفرد لمشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف المنتظمة، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم"(الدردير، 2004، 28).

ويعرفه"جولمان"(Goleman):" أنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والحماس والمثابرة، وحفظ النفس، وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية"(سعيد، 2008، 11).

كما عرف "الأعسر وكفافي":" الذكاء العاطفي أنه بناء الخبرة الحية لدى المتلقي التي ينغمس فيها فيتخللها وتتخلله، ليخرج منها بخبرة جديدة تعدل خبراته ورؤيته، كما هو يعدل

فيها ويتبع في ذلك منهجا واضحا وينشأ من ذلك ماهية الذكاء العاطفي"(الأعسر وكفافي، 2000، 9).

ويعرفه "أنور عبد الغفار" بأنه: "قدرة الفرد على التعرف على عواطفه وفهم معانيها وعلاقتها والوعي لها وتنظيمها في منظومة ذاتية التفاعل مع العقل لتحقيق وتنمية أهدافه الذاتية والعاطفية"(عبد الغفار، 2003، 138).

وعرف "مبيض" الذكاء العاطفي بأنه: "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها، وفهمها وإدارتها لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي عاطفيا أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين"(مبيض، 2009، 13).

كما يعرف "عثمان ورزق" الذكاء العاطفي على أنه:" القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم لدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ومهنية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة المهنية والاجتماعية"(عثمان ورزق، 2002، 162).

وعرف"عجوة" الذكاء العاطفي بأنه": قدرة الفرد في التعرف على مشاعره مع التحكم في تلك المشاعر بالإضافة إلى قدرته على دفع ذاته وعلى التعاطف والتناغم مع الآخرين مع التعرف على مشاعرهم"(عجوة، 2002، 278).

في حين يرى "أبو حطب" أن الذكاء العاطفي هو: "قدرة الفرد على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة وأن هذا الذكاء يظهر في سلوك رجال الدين والقادة والسياسيين والمعلمين والمعالجين والآباء والأمهات، وأنه لا يعتمد كثيرا على الدقة"(مدثر، 2002، 71).

ويرى كذلك "عبد الله" الذكاء العاطفي على أنه: "قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية بين الأفراد، كما يعني قدرتة على الوعي والانتباه الجيد لانفعالات الآخرين

ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على التواصل والنجاح في الحياة"(عبد الله، 2002).

من خلال ما سبق ذكره تستنتج الباحثة أن هناك صفات تميز الفرد الذكي عاطفيا وهي كالآتي:

- لديه قدرة كبيرة في التحكم في المواقف الضاغطة.
- التميز بالإدراك الدقيق للمشاعر والانفعالات والمعلومات.
- المراقبة الدقيقة للانفعالات والمشاعر الذاتية ويقابلها في الوقت ذاته مراقبة مشاعر وانفعالات الآخرين وهذا ما يساعده على الرقي في مختلف مجالات الحياة.
- معرفة الفرد لمشاعره وحسن توظيفها الجيد وبذلك يتحسن الأداء وتتحقق الأهداف المنشودة لتوصل لها.
- التميز بحسن التعامل مع الآخرين تعاملا ايجابيا حيث يساعده على التواصل الناجح والبناء مع أفراد مجتمعه.

3-النماذج المفسرة للذكاء العاطفي:

منذ ظهور الذكاء العاطفي في التسعينات توالت الجهود المبذولة من الباحثين لمحاولة صياغة تعريف محدد ودقيق له وقد تباينوا في طرحهم لهذا المفهوم، وهذا لتعدد واختلاف مناحيهم النظرية وأساليبهم المستخدمة في قياسه، وقد نتج عن هذا التباين والاختلاف ظهور اتجاهيهن: اتجاه يرى بأنه قدرة عقلية مثله مثل أي نوع آخر من الذكاء، واتجاه آخر يرى بأنه مزيجا من السمات الشخصية والقدرات العقلية والعوامل المزاجية والانفعالية، وقد أكد كل من "ماير وسالوفي" و"كارصو" إلى وجود صنفين أساسيين من أنماط أو نماذج الذكاء العاطفي وهي النماذج المختلطة ونماذج القدرة ولا بد من ذكر الفرق بينهما وهي كالتالي:

جدول(1): أوجه المقارنة بين النماذج المختلطة ونماذج القدرات.

	النماذج المختلطة (نماذج السمات)	نماذج الأداء (نماذج القدرة)
1	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولا فردية لا تخضع لصحة أو الخطأ المطلق.	مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة وتناسب المسالة المعروضة.
2	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز.	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء الأقصى.
3	هناك عدد كبير من أدوات القياس بحسب تعدد مظاهر هذه المناهج.	هناك عدد قليل من أدوات تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد.
4	تتعلق بالشخصية.	لا تتعلق بالشخصية.
5	لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.	تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.
6	ثبات عالي في الثقة.	ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع

(عبده القاضي، 2012، 41)

وفي مايلي شرح للنماذج المفسرة للذكاء العاطفي:

3-1-النماذج المختلطة: ويأتي على رأس هذه النماذج نموذج "جولمان" (1995) ونموذج "بارأون" (1997).

3-1-1-نموذج دانيال "جولمان"(Daniel Golman): ويشير إلى أن الذكاء العاطفي عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذواتنا وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال، وتتمثل مكونات الذكاء العاطفي كما يراها "جولمان" في ما يلي:

أ-**الوعي بالذات:** يشير هذا المكون إلى معرفة الشخص لانفعالاته، فهو لا ينفصل عن مشاعره ويستخدمها للوصول إلى قرارات بكل ثقة، أي أن الوعي بمزاجنا وبأفكارنا تجاه هذا المزاج هو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية تنطوي معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر وإذا كنا لا نقدر على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين، فكلما كان الفرد أكثر وعيا بذاته كان قادرا على الوعي حتى بالمستويات المنخفضة من

الأحاسيس، ويشير"سلامة طه" و"عبد العظيم" إلى أن الوعي بالذات يمثل القدرة على قراءة الفرد لمشاعره وإدراك تأثير تلك المشاعر على ردود أفعال الفرد واستجاباته للمواقف المختلفة، وتأثير ذلك على عملية صنع القرار لدى الفرد ويتضمن هذا البعد معرفة الفرد لجوانب القوة والضعف لديه والتعرف على مشاعره، فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس(عبد المنعم، 2006، 49).

ب-إدارة الانفعالات (Emotions Management):

وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة الحياة بفعالية، وعلى إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات اجتماعية مختلفة، وعلى تحمل الانفعالات والعواطف والمشاعر لها قيمتها وأهميتها في الحياة، وكل فرد له نمطين من المشاعر والانفعالات: مشاعر وانفعالات سارة ومبهجة(ايجابية) ومشاعر وانفعالات مكدرة وحزينة (سلبية) وينبغي إظهارها في موقفها المناسب، لأن تنوع الخبرات بين الفرح، والحزن والبسمة والعبوس يعطي للحياة تجددا وحيوية، أن الحياة التي تتسم بالتوازن، وقد قال "أرسطو": أن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة أي أن المشاعر تناسب الموقف حين يحدث توازن بين المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية ليتحقق الشعور بحسن الحال(بوزقاق، 2014، 56، 57).

ج-الدافعية الذاتية (Motivation):

وهي حالة استثارة توتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، والمكون الأساسي في الدافعية هو الأمل ويعني أن الإنسان لن يستسلم للقلق الغامر والاتجاه الهازم للذات، والتحديات الصعبة كما يرى "أتكنسون" أن الواقعية استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين، ويضيف "سنيدر" أن الأمل هو اعتقاد الفرد بأنه يمتلك قدرا من الإرادة الصحيحة التي توصله إلى تحقيق هدفه مهما كان ذلك الهدف فالمدرين ذو المستويات العليا من الأصل يمتلكون سمات معينة من هذه السمات أنهم

يمتلكون القدرة على رفع مستوى دافعيتهم، وإيجاد الوسائل لتحقيق أهدافهم من الدافعية ومن المفاهيم التي تتضمنها الدافعية الذاتية ما أطلق عليه "Gosbosa" إسم الصلابة النفسية التي تعني اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بالصلابة النفسية هم أكثر صمودا ونشاطا ودافعية وأن أهم مؤشرات الصلابة النفسية تتمثل في:

-المرونة العاطفية التي تشير إلى القدرة على الانفتاح في مواجهة الأزمات.

-المرونة التكيفية التي تشير إلى القدرة على المشاورة لتجنب الخسائر والصدمات العاطفية دون إحباط لغرض تحقيق الأهداف (عثمان ورزق، 2002، 64).

ولذلك تسهم الدافعية بالحيلولة دون مترتبات اليأس، ولذلك تساعد تلك المهارة في دفع الحلول لتجاوز حالات الإحباط الناشئة من المشكلات مع الأصدقاء أو الشركات أو اتخاذ القرار يتحمل مسؤولية من أحداث معينة، هنا تتدخل تلك المهارة لتفصيل مهارات التفكير لدى المديرين لاستخدام حلول مناسبة لتحسين الأداء الوظيفي (بوزقاق، 2014، 58).

د- التعاطف (استشعار مهارات الآخرين) Empathy:

وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولا، وهي قدرة تؤسس على الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة كما يستطيع التعبير عنها، والشخص الذي لديه تلك القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والقدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات، كما يمتلك زمام الأمور عند التعامل مع الجماعة، ولديه القدرة على القيادة بطريقة فعالة، كما يتميز أيضا بالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة، وفي العمل بجديه ويمتلك القدرة على عقد الصفقات أو مجموعة من الاتفاقيات وتؤدي التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة دورا مهما في نضج تلك القدرة(التعاطف) وهي إن كانت مهمة في السياق الاجتماعي كبين الأزواج وجماعة الرفاق مثلا فإن التطبيقات في المجال المهني مهمة أيضا كما في علاقة

الرئيس بمرؤوسيه أو زملائه أو الجمهور فلا بد للفرد، أن تكون لديه القدرة والحساسية على قراءة إشارات انفعالية للطرف المقابل بدقة أولا قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة (السمدوني، 2007، 116).

هـ – التواصل أو المهارات الاجتماعية (Skills Social):

ويشير إلى التأثير الايجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين؟ وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة.

ويرى "جولمان" أن الذكاء العاطفي يلعب دورا هاما في النجاح في العمل بنسبة 80% وأن الذكاء العاطفي متعلم وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الأسرة، ومن هنا تبدو أهمية الإطار الأسري الذي ينمو فيه الطفل ودوره في التأثير على سلوكه وتوجيهه فيما يتعلم، فالمناخ الأسري السليم يتيح لأفراد الأسرة الفرص في التعبير عن انفعالاتهم ويشجعهم على إبداء أفكارهم ومشاعرهم بطريقة ايجابية دون خوف أو قلق أو إنهاك مشاعر الآخرين يساعد على نمو الذكاء العاطفي، أما إن كان المناخ الأسري خانق ومضطرب ويتسم بالقسوة والنبذ وقمع الانفعالات حيث لا يسمح فيه التعبير عن المشاعر والانفعالات، فإن مثل هذه البيئة تخلق ضحايا يعيشون في محيط عاطفي سلبي ومن ثمة يتصرف فيه الفرد بعكس رغباته ويتحدث بما لا يعتقد ويتظاهر بما لا يؤمن به، وبالتالي يكون عرضة للإضطرابات النفسية وينخفض مستوى الذكاء العاطفي لديه، فالخائف لا يظهر خوفه والقلق لا يظهر قلقه والساخط لا يظهر سخطه وهذا ما يزيد من مشاكله ويضعف قدرته على مواجهة تحديات الحياة(سلامة وطه، 2006، 61، 62).

ويشير "عثمان حمود" (2002) إلى فضل نظرية (جولمان) في لفت انتباه العلماء والعامة لمفهوم الذكاء العاطفي حيث قدم وصفا جميلا وثريا للمفهوم ومحتوياته بما عزز من أهميته وحيويته وأوضح أن القدرات العقلية وحدها ليست كافية لنجاح الفرد في مختلف

المجالات الحياتية، بل هناك جانب إنسأني آخر مكمل للذكاء العقلي لابد من تفعيله وهو الذكاء العاطفي" (الخضر، 2002، 28).

3-1-2-نموذج "بارأون":

وهو من النماذج المختلطة ويختلف هذا النموذج عن نموذج "جولمان" فقد عرف "**بارأون**" الذكاء العاطفي على أنه: "يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية" (السمدوني، 2007، 104).

وقد عرض "بارأون" خمس كفاءات للذكاء العاطفي وتتكون جذورها من مكونات خاصة موضحة في الجدول التالي:

جدول(2): النموذج المختلط لباراون (1997)

العوامل	التعريف
1-الفعالية الشخصية الداخلية (Intrapersona lFunctioning)	وتتمثل في القدرة على الوعي والفهم للانفعالات الذاتية والمشاعر والأفكار وتتضمن: الوعي بالذات الانفعالي، اعتبار الذات تحقيق الاستقلالية
2-المهارات في العلاقات مع الآخرين (Interpersonal Skills)	وتتمثل في القدرة على الوعي وإدراك الانفعالات الآخرين ومشاعرهم، التعاطف العلاقات مع الأشخاص، المسؤولية الاجتماعية.
3-القدرة على التكيف (Adaptabillity)	أن يكون الفرد مرن ومغير لانفعالاته حسب المواقف ويتضمن: حل المشكلات اختبار الواقع، المرونة
4-إدارة الضغوطات (Stress Managmant)	مواجهة الضغوطات ومراقة الانفعالات الصمود في وجه المصاعب، مراقبة الدوافع.
5-المزاج العام (General Mood)	الشعور والتعبير بالانفعالات الايجابية والبقاء متفائلا: السعادة، التفاؤل.

(Livigston, 2002,15)

3-2-نماذج القدرة:

ويطلق على هذه النماذج نماذج القدرة أو النماذج المعرفية ومنها: نموذج "ماير وسالوفي" (1990، 1997) (Mayer et Solovey)، ويرى أصحاب هذه النماذج أن الذكاء العاطفي قدرة عقلية تعمل في المجال الوجداني (الأنصاري، 2009، 134).

وفيما يلي سيتم عرض هذه النماذج كالتالي:

3-2-1-نموذج "ماير وسالوفي":

يفترض هذا النموذج فكرة مفادها أن الانفعالات تحتوي على معلومات تتعلق بالعلاقات الداخلية الخاصة بنفسية الفرد والعلاقات الخارجية المتعلقة بالأفراد الآخرين وعندما يحدث تغيير في علاقة الفرد مع الآخرين فإن انفعالاته تتغير وفقا لذلك، ووفقا لهذا النموذج أن كل طفل يولد مع بعض القدرة للحساسية الانفعالية والقدرة على التعلم العاطفي، لأن إمكانيته الفطرية يمكن أن تتغير أو تصاب بالضرر وأن هذه القدرة إما تتطور نحو الأفضل أو تتضرر بخبرات الحياة السيئة وخاصة من المواقف العاطفية التي يتلقاها الطفل في البيئة المحيطة به كالوالدين والمعلمين والأقران، وقد يبدأ الطفل بمستوى من عالي من الذكاء العاطفي الفطري، لكنه قد يتعلم عادات انفعالية غير سليمة لأنه ينشأ في بيئة سيئة مثل هذا الطفل سينخفض ذكاءه العاطفي، وأن الأطفال المهملون من الناحية العاطفية يكون مستوى ذكائهم العاطفي منخفض مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون في بيئة جيدة(Hein, 2000, 20).

إن طبيعة الذكاء العاطفي تكمن في القدرة على التعرف على معاني الانفعالات وعلاقتها ببعضها ومن ثم الاستفادة منها في الاستدلال على حل المشكلات بالاعتماد عليها وتوظيفها لتعزيز الفعاليات المعرفية (Mayer et al, 2000).

كما قدم "ماير وسالوفي" (1997) نموذجا للذكاء العاطفي ذا تأكيد معرفي يركز على عمليات عقلية معينة تخص الإدراك والمعرفة والتنظيم ويتألف من طبقات تمتد من الطبقات السيكولوجية إلى العمليات الأكثر تعقيدا وهي كما يلي:

1-**القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن الوجدانات:** وتشمل هذه القدرة ما يلي:

-القدرة على تحديد انفعالات الآخرين، والانفعالات التي تحملها التصميمات والأعمال الفنية من خلال اللغة، والمظهر والصوت.

-القدرة على التعبير على الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه المشاعر.

-القدرة على التمييز بين تعبيرات المشاعر الرقيقة، أو الصادقة وغير الصادقة.

2-القدرة على استعمال الانفعالات لتسهيل التفكير: وتشمل ما يلي:

-القدرة على استعمال الانفعالات لتنشيط التفكير، والخيال والإبداع وحل المشكلات.

-القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف.

-القدرة على توظيف فهم انفعالات الآخرين في التعامل الفاعل معهم.

3- القدرة على فهم الانفعالات: وتشمل:

-القدرة على تسمية ومعرفة العلاقات بين الكلمات والانفعالات مثل العلاقة بين الميل والحب.

- القدرة على تفسير وترجمة المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

-القدرة على فهم المشاعر المعقدة.

-القدرة على معرفة التحولات بين الانفعالات.

4-القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات وتشمل:

- القدرة على التعبير على المواقف السارة والغير السارة.

-القدرة على تحديد الانفعالات بتأمل تلك التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يمكن تجنبها اعتمادا على فائدتها.

-القدرة على التأمل الوعي للانفعالات.

-القدرة على إدارة الانفعالات، عن الفرد أو لدى الآخرين.

- التنظيم التأملي للانفعالات لتطوير النمو الانفعالي(Mayer et Salovey, 1997, 31, 32).

4-مكونات الذكاء العاطفي:

للذكاء العاطفي العديد من المكونات نذكرها على التوالي:

4-1- العواطف الأخلاقية: وهي تعني توافر العواطف والسلوكيات التي تتعلق بالاهتمام بالآخرين والمشاركة وتقديم المساعدة وتغذية الآخرين بالأفكار السليمة، وتكوين السلوكيات المطلوبة للأعمال الخيرية والتسامح والرغبة في إتباع النظم والقوانين الاجتماعية.

ويؤكد "وليام دامون" إتقان المهارات الاجتماعية والعاطفية الثابتة.

- فهم ما يميز الخبيث من الطيب في السلوك.
- تنمية الاهتمام بالآخرين واحترامهم والإحساس بالمسؤولية.
- ممارسة دور الطفل العاطفية السلبية كالخجل والإحساس بالذنب والخوف.

4-2- المهارات الفكرية الخاصة بالذكاء العاطفي "مهارات التفكير":

4-2-1- التفكير الواقعي: الخداع الذاتي "خداع النفس":

وتعد هنا القصص التجسيدية من أحسن طرق تعليم الأطفال مهارات خاصة سواء من خلال قراءة كتاب أو التأليف، وكذلك لتعليم الأطفال التفكير بشكل واقعي بالنسبة لمشكلاتهم وهمومهم إذا ما قام الوالدين أنفسهم بالتفكير المماثل، وأن تعين على الوالدين ألا يخفيان الحقيقة على أطفالهم حتى وإن كانت مؤلمة.

4-2-2- التفاؤل: يسهم في تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار ايجابية فمثلا يمكن أن تكون المشكلة هي أنني أحصل على أقل الدرجات في مادة العلوم- تعليق سلبي أنك لن تتحسن في مادة العلوم فلماذا تتعب نفسك بالمحاولة- تعليق ايجابي أنك إذا ذاكرت أكثر أو قمت بعمل المزيد من الواجبات فإن بإمكانك أن ترتفع مستوى درجاتك.

4-2-3- تغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير: هناك اعتقاد خاطئ لدى البعض بأن حل المشكلات يتعلق بنسبة الذكاء(IQ) أكثر من تعلقه بمهارات الذكاء العاطفي(EQ).

فقد أكد "جيت بياجيف" أن المنطق المحسوس أولا ثم الجرد ثانيا ويعد العنصر العام والرئيسي في حل المشكلات كما أن العديد من الشواهد تؤكد على أن الخبرة الاجتماعية والتآلف مع المشكلة يمكن أن يكون عوامل أكثر أهمية في حلها.

3-3-حل المشكلات: وكذلك يستطيع الأطفال حل المسائل المعقدة إلى حد ما عندما تصاغ في عبارات مألوفة مادية، وأن حل المشكلات يعتمد على:

- تحديد المشكلة بوضوح.
- محاولات التوصل إلى حلول.
- الجهود التي يبذلها الآخرون من أجل إيجاد الحلول.
- إعداد خطة احتياطية لاستخدامها في الحل في حالة فشل الحلول المقترحة.

3-4- المهارات الاجتماعية: يوجد العديد من الأطفال يعانون من مشكلات التفاهم مع الآخرين وتفهمهم مهارات التخاطب التي تتلاءم مع أعمارهم، منهم من يعانون من مشكلات في توصيل رغباتهم إلى الآخرين وكذلك في فهم احتياجات الآخرين ورغباتهم.

وقد وجد "جويفر مونت" وآخرون أن مهارات التخاطب ممكن تحديدها وتعليمها وهي تشمل الآتي:

- التعبير عن الاحتياجات والرغبات بوضوح.
- المشاركة في المعلومات الخاصة بالشخص.
- تعديل استجابات الشخص مع تلميحات وكلمات الآخرين.
- الاستفسار من الآخرين عن شخصياتهم.
- تقديم المساعدة والمقترحات.
- توجيه الدعوة.
- توفير المعلومات الإسترجاعية أو الايجابية.
- عدم قطع المحادثة.
- إظهار حسن الاستماع.

- إظهار وفهم مشاعر الآخر.
- التعبير عن الموافقة والقبول.
- التعبير عن المحبة والود.
- إظهار التعاطف.
- عرض المساعدة والاقتراحات.

3-5-العواطف: تظهر العواطف ويتم التحكم فيها بواسطة جهاز إيصال سريع الإضاءة بداخل المخ يسيطر عليه المهاد واللوزة وفصوص الجبهة في لحاء المخ وتساندها في ذلك مجموعة من تراكيب وعقد المخ التي ترسل المعلومات في صورة مستويات عضوية إلى باقي أجزاء الجسم(حسن، 2003، 397).

5-أسس الذكاء العاطفي:

أكد العديد من علماء النفس أمثال "جولتن" و"سبيتر" و"بنيه" و"سبيرمان" على أسس رئيسية ترجع إلى الجهاز العصبي بفعل مثير واستجابة يؤديان إلى ما يسمى بالتفكير وهي كالتالي:

أ-**العوامل البيولوجية (Biological Factors):** هي العمليات المؤثرة في السلوك وفي المستويات العالية ترجع إلى الجهاز العصبي بفعل مثير واستجابة يؤديان إلى ما يسمى بالتفكير.

ب-**العوامل النفسية(Psychlogical Factors):** وتدخل فيها تعريفات مختلفة لـ" تريمان" التي قال عنها القابلية على التفكير المجرد و تعريفه بأنه" الثناء القائم على العلاقات وتكوينها".

ج-**العوامل الإجرائية (Operational Factors):** وهي التي تخضع للإجراء أو القياس وأهم تعريف لذلك تعريف "ويبرت" على أنه القدرة العقلية العامة"(منصور وآخرون، 2002، 308).

6- وسائل قياس الذكاء العاطفي:

لقد انعكس التباين والاختلاف في تعريف مفهوم الذكاء العاطفي ومكوناته على تعدد وتنوع طرق قياسه، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

6-1-الاختبارات الأدائية: يتم الاستجابة على هذه الاختبارات بطريقة أدائية، وتقسم الاستجابات بطريقة موضوعية نظرا لأن لكل اختبار محكا يقيم من خلاله الدرجة، ومن هذه الاختبارات:

6-1-1-مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للراشدين (MESS): يتكون من عوامل متعددة موزعة على أربعة مجالات أساسية تشكل مكونات الذكاء العاطفي وهي:

- الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه.

- القدرة على فهم الانفعالات وتماثلها إلى عمليات إدراكية ومعرفية، ويشتمل على مهمة أدائية.

- مهارة المشاركين في إدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ويتكون من اختبارين.

-القدرة على تحليل وفهم الانفعالات ويتكون من أربعة اختبارات فرعية.

6-1-2-مقياس تحديد مستوى الوعي الوجداني(IEAS): أعد هذا المقياس "لأن وآخرون" (lane et al1990) ويتكون المقياس من 20 مشهدا سينمائيا أو تلفزيونيا؛ ويشتمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداهما لديهم قدرة على إحداث أربعة انفعالات مختلفة (الغضب، الخوف، السعادة، الحزن) والأخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات.

6-1-3- مقياس مهارة التعبير الوجداني: حاول عدد من الباحثين قياس مهارة التعبير الانفعالي، والذي يعتبر مظهرا من مظاهر الذكاء العاطفي بعدة طرق منها.

- **الطريقة الأولى:** يطلب من الأفراد أن يتخذوا وضعا أساسيا للتعبيرات الانفعالية على الحدث.

- **الطريقة الثانية:** ويتم فيها فحص كيف يعبر الأفراد عن انفعالاتهم بشكل تلقائي (السمدوني، 2007، 139).

6-1-4- اختبار الألوان والتصميمات "ماير وسالوفي": يتكون من (18) مفردة وينقسم إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتكون من (6) صور تمثل وجوها تظهر انفعالات مختلفة ويتكون الجزء الثاني من (6) تصميمات مجردة (أبيض، أسود)، بينما يتكون الجزء الثالث من (6) ظلال من الألوان، يستجيب المفحوص لكل مفردة من المفردات السابقة بتحديد الانفعال المناسب المثير على سلم خماسي(إبراهيم، 2010، 328).

6-2-اختبارات التقرير الذاتي (Self-Report Test): وتكون الاستجابة عليه من خلال الطلب من المفحوص أن يحدد مستوى ذكائه الوجداني في ضوء تقديراته على الاستبيان وقد أظهرت عدة مقاييس من هذا النوع فعاليتها لمقياس مكونات الذكاء العاطفي ويمكن عرض منها على النحو التالي:

6-2-1-اختبار جولمان (Golman1995) للذكاء الوجداني: يعد من أكثر المقاييس شيوعا لتقدير نسبة الذكاء الوجداني والذي أشار إليه "روبنس واسكوت" (1998) ترجمة "الأعسر وكفافي2000" وضع هذا المقياس في صورة تساؤل يقابلها بدائل للإجابة على استجابات المفحوصين.

6-2-2-مقياس الإدراك " لبارنت": ويتكون هذا المقياس من (93) عبارة لقياس إدراك الوجدان، ويعتمد على قدرة الشخص في أن ينتبه بسرعة ويبذل الجهد لكي يدرك مشاعره وتفضيلات المستجيبين في الأنماط الثلاثة التالية: النمط الخاص بالجسم المعتمد على إدراك الوجدان، وتقييم الإدراك المعتمد على الوجدان، وإدراك الوجدان على أساس منطقي.

6-2-3- مقياس "توارنتو" لتبلد العاطفي: يعد من الأدوات الصادقة التي استخدمت لقياس مكونات الذكاء الوجداني، وهذا المقياس يصف ويحدد مشاعر الأفراد التي تعكس ذكائهم الوجداني.

6-2-4-مقياس "سكوت وآخرون" (Skutte1998): أجرى "سكوت وآخرون" مجموعة من الدراسات لإعداد مقياس للذكاء العاطفي وتطويره وفقا لنموذج القدرة، وتكونت الصورة الأولية من(62) عبارة ويتم الاستجابة على مقياس خماسي (السمدوني2007، 130).

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن تنوع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالذكاء العاطفي دلالة على اهتمام علماء النفس بهذا المصطلح اهتماما كبيرا، حيث كان له النصيب الكبير في الدراسة والتعمق، وعلى الرغم من التباين في وجهات نظر العلماء حول تحديد ماهية الذكاء العاطفي إلا أنهم اتفقوا في العديد من النقاط، وهي مدى أهميته في مختلف مجالات الحياة عموما وكذا أهميته الكبيرة في حياة الفرد خاصة؛ فماهي أهمية الذكاء العاطفي؟

7-أهمية الذكاء العاطفي:

أظهرت نتائج غالبية الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي كما يذكر "نيومان" (2008) أن للذكاء العاطفي أهمية قد تفوق أهمية الذكاء العقلي في معظم الأدوار التي يقوم بها الأفراد ويشير "نوفل عواد" (2004) إلى أن أهمية الذكاء العاطفي تكمن في:

- التنبؤ بنجاح الفرد في أغلب أنماط حياته بشكل أفضل من الذكاء العام، وذلك لأن الذكاء العاطفي يمكن استخدامه لتنبؤ بالنجاح الأكاديمي للفرد، فالأذكياء عاطفيا وانفعاليا يكونون في الغالب أكثر نجاحا في اتخاذ القرارات الحياتية.

-يعد الذكاء العاطفي أكثر أهمية في الذكاء العام في مواقف العمل، حيث له دور مهم جدا في دفع الأفراد نحو الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاحات المستمرة(رجب، 2019، 634).

- كما أنه يلعب دورا مهما في توافق الطفل ووالديه وإخوته وأقرانه وبيئته، بحيث ينمو نموا سويا ومنسجما مع الحياة.
- يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل.
- يساعد على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات بعد ذلك مثل منتصف العمر.

– يعتبر عاملا مهما في استقرار حياة الفرد، فالتعبير الجيد عن المشاعر، وتفهم مشاعر الآخرين بشكل ناضج يضمن التوافق معهم.

– يعد من أسباب النجاح في العمل والحياة فالأكثر ذكاء وجدانيا يتميزون بالحب والمثابرة والقدرة على التواصل والقيادة والإصرار على النجاح.

– لديه أهمية في التكيف مع الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

– يؤدي دورا كبيرا في التوافق والتكيف معها وإدارتها على أتم وجه، ومنها التحكم في الغضب، والقلق، وغير ذلك وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها.

– يعد موضوع الذكاء العاطفي مُهما في الحياة الجامعية، فالبيئة الجامعية غنية بما يثير المشاعر السلبية، وأبرزها الخوف من المستقبل، والضغط النفسي الذي يتسبب في زيادة احتمال ظهور هذه المشاعر والانفعالات ويتعرض الطالب للكثير من الضغوط فلا يقوم بما هو مطلوب منه بشكل جيد أو أن الآخرين يعرفون أكثر منه بالنسبة لما يتوجب عليه عمله (عامر والمصري، 2018، 56).

8– سمات الفرد الذكي عاطفيا:

*يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.

*يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.

*يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.

*يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.

*يتفهم المشكلات بين الأشخاص، ويحل الخلافات بينهم بيسر.

*يحترم الآخرين ويقدرهم.

*يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين.

*يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه.

*يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم.

*يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.

*يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.

*يواجه المواقف الصعبة بسهولة.

*يشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة.

*يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي (أبوسعد، 2005، 3).

9-دور المدرسة والأسرة في تنمية الذكاء العاطفي:

إن من أهم عوامل بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة الدور الذي يلعبه الوالدان في معاملة الأبناء، فطبيعة العلاقة في بدء حياته الأبوية تؤثر في حياة الصغار تأثيرا بالغا في نشاطه العقلي والاجتماعي والوجداني، فالأسرة تعتبر المدرسة الأولى لتعلم الانفعال، فنحن نتعلم في هذا المحيط كيف نشعر بأنفسنا وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، كيف نقرأ المشاعر بأنفسنا وكيف نتمعن في مشاعرنا؛ هذا التعلم لا يتوقف على مجرد ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة مع الأطفال، بل في ما يتبادلون مشاعرهم في ما بينهم(جولمان، 2000).

ومما يؤكد تأثير الوالدين على الذكاء العاطفي العديد من الدراسات التي أوضحت أن أساليب الوالدين في التعامل مع انفعالات الأبناء تتنوع لتشمل ما يلي:

✓**كبت الانفعالات:** وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار أي تعبير، غضب أو حزن ويعاملونهم بالقسوة أو النقد أو العقاب، حتى يتوقفوا عن الحزن أو الغصب.

✓**تجاهل الانفعالات كلية:** وفيه يتعامل الوالدين مع انفعالات الأبناء على أنها شيء تافه أو مزعج عليهم الانتظار حتى يزول.

✓**استثمار الانفعالات:** وفيه يتعامل الوالدين مع انفعالات الأبناء بجدية، ويعملون على فهم أسبابها وكذلك مساعدتهم على اكتشاف طرق ايجابية لتهدئة هذه الانفعالات(محمد، 2009).

ومن الصعب أن نحدد نوعية التعاطف الذي تتخذه الحياة الانفعالية (الوجدانية) لدى الطفل على وجه الضبط بناء على نوعية الأصدقاء والأقرباء لتشابك العوامل، وتعرض

الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه للتأثيرات المختلفة ولتعرض الأسرة كذلك خلال العوامل الثقافية والاجتماعية والتي تتضمن نوعية الأصدقاء والأقرباء ومستوى ثقافتهم واهتمامهم يحدد ما قدره الطفل على الإدماج والاندماج الاجتماعيين وعلى التعاطف والمشاركة (خوالدة، 2004).

وفي هذا السياق؛ أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب التي يمارسها الآباء مع الأبناء مثل أسلوب تجاهل المشاعر(Lgnoming felling) وأسلوب احتقار مشاعر الأبناء (Being too contenptus) وأسلوب عدم التدخل دعه وشأنه (Fair- Being too laissez) تؤدي إلى آثار سلبية خاصة، وعدم القدرة على الوعي بذواتهم، كما تشير النظريات التي تفسر الاتجاهات الوالدية وأساليب تربيتهم لأبنائهم إلى أن الدفء الوالدي والضبط الوالدي ينبئان بالكفاءة الوجدانية لطفل(السمدوني، 2007).

كما تلعب الأسرة دورا فعالا ومؤثر في تشكيل مستوى الذكاء الانفعالي للفرد، وخاصة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ويتم ذلك من خلال:

- توفير البيئة الأسرية داخل المنزل والمحيط العائلي التي تعتمد على الحب والصراحة والبعد عن الضغوط والمشاكل والانفعالات الغاضبة للآباء وخاصة الأم.
- أن يكون الآباء نموذجا جيدا يحتذي به أطفالهم، من خلال السلوكيات الايجابية مما يساعد على تقليد أطفالهم لهم، عندما يتعرضون لنفس المواقف.
- تدريب الأطفال على التعبير على انفعالاتهم ومشاعرهم دون خوف أو تردد.
- تعليم الأطفال مهارات التعبير عن الانفعالات، والتحكم في الانفعالات السالبة، من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية والاجتماعية، لتهذيب سلوكياتهم والتنفيس عن المكبوتات والتعرف على الذات الداخلية(محمد، 2009).

ويتضح مما سبق ذكره أن الأطفال يتلقون دروسهم الانفعالية والعاطفية الأولى من الأسرة وأن أساليب المعاملة الوالدية مهما تنوعت فإن لها الدور المهم والفعال في تشكيل

عواطف الأبناء بحيث كلما كان الآباء متوافقين ومتكافئين عاطفيا فيما بينهم انعكس ذلك على أطفالهم وهو ما يؤدي بدوره إلى التوافق في مختلف مجالات الحياة خاصة المدرسة.

وفي ما يتعلق بالمجال المدرسي فهو مجال نفسي واجتماعي أيضا ولا يمكن فيه فصل الظواهر النفسية في الأفراد، عن الظواهر الاجتماعية الخاصة بالمجموعات الصغرى التي تتلقى فيه وتتفاعل في إحداث الظواهر التربوية، فالمتغيرات السيكولوجية الخاصة بالأفراد من حاجيات ودوافع وأهداف وإدراكات وغيرها تلتقي بالمتغيرات الاجتماعية من منظومات القيم الثقافية وهكذا يكون المجال المدرسي انفعاليا(عاطفيا) لسببين رئيسيين هما:

- أنه مجال معرفة ولا يمكن أن توجد آلية معرفية بدون عناصر وجدانية كما لا توجد الأخيرة بدون الأولى.
- أنه من حيث مجال نفسي واجتماعي هو مجال للعلاقات الإنسانية وحيثما تكون علاقات إنسانية تكون علاقات اجتماعية وعواطف وانفعالات (خوالدة، 2004).

وللذكاء العاطفي مجموعة من المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم، فتعلم المهارات الانفعالية يبدأ من الأسرة المدرسية؛ فالأطفال يدخلون المدارس وهم مختلفين من الناحية الانفعالية، وهذا التحدي يمكن أن يواجه من خلال تثقيف انفعالي لتمكن من مواجهة الأمية الانفعالية، وذلك من خلال مناهج معدة لهذا الغرض وكذلك خلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات الانفعالية بسرعة واستخدامها في مجالات عديدة (السمدوني، 2007).

وبما أن المدرسة تعتبر من المؤسسات التعليمية التي لها ثقلها ومكانتها في المجتمع وما لها من دور فعال ومؤثر في تنمية وصقل شخصيات الطلبة من جميع النواحي النفسية والاجتماعية والتعليمية والانفعالية، فهي أيضا جزء من بيئة الطالب الذي يقضي معظم يومه فيها وبالتالي فهي تؤثر على شخصيته سواء ايجابيا أو سلبيا.

وعليه؛ يجب أن توفر المدرسة كافة العناصر التي تحقق بيئة تربوية فعالة بدء من المعلم وانتهاء بالمنهج، فيجب اختيار العنصر البشري الفعال والمؤهل والذي يحظى بمزيد من المعارف والمهارات والخبرات للتعامل مع الطلاب، حتى يتم غرس وتعزيز وصقل

إمكانياتهم العقلية والجسمية والانفعالية، وذلك ليتمتعوا بالمهارات والقدرات التي تساعد على تحقيق الهدف التربوي للمدرسة(محمد، 2009).

ومن غير المنطقي أن تظل المناهج التعليمية في مدارسنا تركز تركيزا أساسيا على الجانب العقلي والمعرفي، وتهمل في الوقت ذاته الجوانب العاطفية(الوجدانية) التي تمثل أهمية وفعالية كبرى في نجاح العملية التعليمية برمتها، وكذا تؤدي إلى التوافق النفسي للمعلم والتلاميذ إضافة إلى الكفاءة الأكاديمية، فالطالب لن يتمكن من بذل قصارى جهده في التعليم ما لم يتم الاهتمام بمطالبه واحتياجاته الانفعالية(العاطفية)، وذلك لأن التلميذ أكثر من مجرد عقل وإدراك وإنما هو عقل وعاطفة معا ويعملان في نسق واتجاه واحد وفي وقت واحد.

وفي هذا السياق؛ ظهرت ضرورة إدراج برامج ومناهج تعليمية للطالب لتعليمه مهارات الذكاء العاطفي في المدرسة، حيث أن التعليم العاطفي يؤدي إلى إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وإلى تحقيق التوافق النفسي للفرد وقدرته على حل مشكلاته والسيطرة على انفعالاته ويمكن تنمية مهارات الذكاء العاطفي لأطفال الروضة من خلال تعريضهم لمجموعة من الأنشطة والمثيرات المختلفة داخل الروضة لمساعدتهم لتعرف على انفعالاتهم ومشاعرهم المختلفة، والتحكم في الانفعالات الغاضبة، وتنمية قدرتهم على تأجيل إشباع حاجاتهم من خلال الأنشطة اليومية المعتاد تقديمها لطفل داخل الروضة، المتمثلة في الأنشطة القصصية الفنية، والموسيقية الحركية لمساعدته على رفع ذكائه الانفعالي مما يؤدي لنجاحه في المستقبل وتفوقه في كافة المجالات الحياتية (محمد، 2009).

كما يجب على المعلمين تشجيع الطلبة لتحقيق النمو والتطور الانفعالي لديهم والتركيز على ممارسات يتبعونها مع الطلبة مثل:

- إعطاء أولوية لعمل العلاقات.
- ممارسة التشجيع والمساندة يوميا.
-عمل قرارات خلال المشاركة مثل (اجتماعات الفصل الدراسي).
-حل الصراعات.

-إقامة نشاط ترفيهي على أسس منتظمة(حسن، 2007).

إن المجال المدرسي وما يقدمه من برامج ومناهج وخاصة العلاقات والتي هي أساس موقف وحالات عاطفية قبل كل شيء لقادر على أن يوفر للمتعلمين الذين يعانون من فقر وضحالة لذكائهم الانفعالي في بيئتهم المنزلية، كل الفرص تعوض جزء غير يسير من حياتهم الانفعالية، بل أن هذا المجال هو مجال تربوي اجتماعي ونفسي مقصود التي تقوم عليه العلاقات على أساس أعم وأشمل من أساس القرابة التي تقوم عليه العلاقات المنزلية والكفيل بإعداد الفرد للقيام بواجباته الاجتماعية، وتنمية عواطفه سواء عن طريق توسيع أفق ما تبلور منها في المنزل، أو عن طريق خلق ما يظهر منها فيما بعد وذلك لأن الأسرة بحكم تكوينها البسيط (بالنسبة للمجال المدرسي) توقظ وتنمي العواطف التي تكون أساسا العلاقات الفردية البسيطة والدور العاطفي للمدرسة يتجاوز ذلك، لأنها تعمل على تطوير تلك العواطف وتنميتها من جهة وعلى خلق غيرها من جهة أخرى(خوالدة، 2004).

ومما سبق؛ تتضح أهمية دور كل من الأسرة والمدرسة من أجل تنمية الذكاء العاطفي للفرد، حيث أن مهارات الذكاء العاطفي تنمى في كافة مراحل الحياة، ولكن كلما تعلمها مبكرا كلما كان ذلك أفضل، وكلما كان الأب والأم على دراية ووعي بأهمية الذكاء العاطفي ومهاراته ومكوناته وأهميته في حياة أطفالهم فذلك دعى إلى أن يكون سلوكهم أفضل في تفاعلاتهم مع أطفالهم مما يؤدي إلى حياة أسرية أفضل، ثم يأتي دور المدرسة مكملا لدور الأسرة مما يؤدي إلى أن يكون الفرد ناجح في عمله، لأن طبيعة العمل في المستقبل وتفوق أفرداه يعتمد بشكل أساسي على الذكاء العاطفي، وليس العمل فقط ولكن أيضا الحياة تصبح أفضل بمهارات الذكاء العاطفي(محمد، 2009).

10-علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي:

الذكاء العاطفي هو مفهوم جديد فعند مراجعة الأبحاث والمجلات المنشورة وغير المنشورة وشبكة الأبحاث في الانترنت للتعرف على ما وجده الباحثون حول موضوع الذكاء العاطفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ونرى في السنوات مابين(1940 و1950) كانت

هناك عدة محاولات لإيجاد علاقة بين التحصيل والشخصية ولكن هذه المحاولات لم تلاقي نجاحا كبيرا كما في دراسة(بارتون ودايمن).

وفي عام(1968) حاول كل من "كاتل وبوجو" (1968) في دراستهما التنبؤ بالتحصيل الدراسي والإبداع في القابلية الشخصية ودورها في التحصيل إلا أنهما لم يتمكنا من معرفة علاقة الدافع بها.

وفي عام(1972) طبق كل من "كاتل" و"ديمان" و"بارتون" دراسة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي وإحدى الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثون بأن معامل الذكاء مع عامل الشخصية والتي أسموها بعامل الإتقان تمكنت من التنبؤ بالتحصيل في جميع المجالات والمجالات التي تم اختيارها ضمن الشخصية هي هل كون الطالب... متحفظ أم ودود مستقر عاطفيا أم غير مستقر عاطفيا، غير مظهر لمشاعره(كتوم) أم انفعالي(سريع الهيجان) خاضع أم مسيطر، يمتلك وعي أملا، خجول أم جريء اجتماعيا، قاسي أم حنون، مستقل (مكتفي ذاتيا) أم يعتمد على المجموعة، مسيطر أمغير مسيطر هادئ الأعصاب أم متشنج، ويمكننا أن نرى بسهولة بأن اغلب هذه العوامل هي موجودة ضمن مكونات الذكاء العاطفي وفي عام(1983) قدم "هاورد جارنر" (Howard Gardner) نظريته عن الذكاءات المتعددة والتي فتحت الأبواب أمام نظرة أخرى من الذكاء العاطفي.

ثم بعد ذلك ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي في سلسلة من المواضيع الدراسية كتبت من قبل "جون ماير" و"بيتر وسالوفي" (1995) في كتابه بأن التحصيل يساهم بنسبة (20) فقط في النجاح بالحياة والقوى الأخرى تساهم بالنسب المتبقية ونستطيع أن نستنج بأن الذكاء العاطفي والحظ والطبقة الاجتماعية والعاطفية هو مهم جدا في المدارس لأن بإمكانها التأثير ايجابيا على التحصيل الدراسي ليس فقط في السنوات التي يدرسوا بها بل في السنوات التي تليها.

وفي عام(1996) شرح الدكتور "ريفن بارون" الذكاء العاطفي بقوله أنه يعكس قابليتنا في التعامل مع الآخرين ومع مشاعرهم لنجاح، ولقد طور "ريفن بارون" قائمة المعامل

الانفعالي بعد سبعة عشرة عاما من البحث وهذه القائمة هي أول مقياس للذكاء الانفعالي مطور ومتأكد من صلاحيته حيث يوضح قابلية الشخص في التعامل مع تحديات البيئة وبشكل يومي ويساعده في التنبؤ بنجاحه في الحياة وبضمها الاهتمامات المهنية والشخصية".

وفي عام(1996) نشرت منظمة الصحة المتعددة أول اختبار من هذا النوع وقد شمل خمسة مجالات البيئة الداخلية لشخص، البيئة الخارجية، القدرة على (التكيف، التحكم بالانفعال، المزاج العام).

وجد "جاردسون وايفان" (Richardson & Eman1997) طرق لتدريس الكفاءة العاطفية والاجتماعية ضمن المجتمع المتباين ثقافيا وكان هدفهم مساعدة الطلبة على التواصل مع بعضهم البعض وبالنتيجة تطوير الذكاء الانفعالي".

ويذكر "إيدكر" (Edigr1997) أن العواطف والمشاعر ضرورية لنجاح الشخص في حياته ولا بد من أن يركز المعلمون على الميدان الانفعالي والذي لا يمكن فصله عن الميدان المعرفي".

أن العواطف والمشاعر تساعد الطلبة على تقديم أفضل ما لديهم من إمكانيات في الصف والطلبة الانفعاليين الذين يفكرون بشكل سلبي لا يستطيعون التركيز لفترة طويلة ولديهم صعوبات أكثر من غيرهم في التوصل لإمكانياتهم.

وعقد المجلس الأكاديمي في أكاديمية لاسالي في جزيرة "رود" اجتماعا وتقرر فيه إعطاء الطلبة دروس في الذكاء الانفعالي عبر المنهج وهذا هو جزء من برنامج شامل عن التعليم العاطفي والاجتماعي ويسمى النجاح في الحياة وقد صوت لصالح 0-20 نقطة.

وفي عام(1997) بينت المحررة القديرة في القيادة التعليمية "بول" (Bool) في موضوع كتبته بأن الذكاء الانفعالي هو المتنبأ بالنجاح في التحصيل الدراسي وفي النجاح الوظيفي للأفراد.

ووجد "فنيكان" بأن على المدارس أن تساعد الطلبة على تعلم قابليات الذكاء الانفعالي الأساسية وأن إمتلاك هذه القابليات أو حتى قسم منها يمكن أن تتقدم بتحصيل المراهق أو الطفل في سنوات التعليم الرسمي كونها مؤثرة في مكان العمل والمجتمع كثيرا كما يعاني الطلبة من الفشل في المدرسة والبيت والأصدقاء أو حتى الوظيفة بسبب إمتلاكهم مهارات إتصال ضعيفة".

وفي كانون الثاني من عام(2000) اختبر كل من "كوفر و موفي" (Coover & Murbhy) في دراستهما "العلاقة بين الهوية الذاتية والمثابرة والتحصيل" وقد بينت الدراسة كلما كان المفهوم الذاتي عالي والتخطيط عالي كلما كان الوصف الذاتي الايجابي، وكلما كان التحصيل الدراسي بنسبة 18%، وكشفت الدراسة بأن الهوية الذاتية تتطور من خلال التفاعل الاجتماعي والاتصال مع الآخرين وبالتالي تزيد من التحصيل الدراسي.

وفي تشرين الأول (1999) عقد مؤتمر في شيكاغو عن الذكاء الانفعالي وكانت مهمة المؤتمر إثراء منتدى التعليم الشامل بالذكاء الانفعالي.

وفي آذار عقد مؤتمر "هاي" العالمي في أمستردام تحت شعار "مفتاح النجاح في الألفية الثالثة" ومن أبرز توصياته أن بناء الناس والقدرة الانفعالية هي مفتاح النجاح في الحياة، كما استعرض الباحث بعض الأدبيات المتطورة في الذكاء الانفعالي وناقش نموذج لدمج وتوحيد الذكاء الانفعالي في المنهج الدراسي عن طريق استخدام أدوات التقييم والخبرات التجريبية ففي دراسة حالة "ديك و وجين" التي عرضها الباحث كما يلي: لقد كأن "ديك" رئيس سابق لشركة "سيمون وسوستر" غير قادر على إيقاف إهانات المرؤوسين وإذلالهم على الرغم من ازدياد إيرادات الشركة تحت أمر وقيادة "ديك" إلا أنه في النهاية تعرض إلى الفصل من قبل "فرانك بيوني" وهو المدير التنفيذي لمؤسسة "فياكوم" الذي اعتقد هذا الأخير أن "ديك" لم يكن لاعب الفريق المناسب، أما "جين" فقد كانت خارقة الذكاء فقد حصلت على تعليمها من أرقى المدارس والجامعات وتمكنت من تحليل البيانات المالية بصورة أفضل من معظم المدراء، وكان "جورج ماكون" مسرورا عن عملها فعهد إليها بتحليل شركة يريد شراءها

فزارت "جين" الشركة وعادت توجيه لمديرها بالشراء وعند زيارته لشركة فقد أنصدم جورج فكانت الإدارة التنفيذية غارقة في المشكلات وتمر باعتراف خطير، لقد أساءت حين فهم جميع هذه التلميحات ولم تعد "جين" تعمل لشركة "جورج" أن ما يفتقر إليه "ديك وجين" هو الذكاء الانفعالي أي القدرة على مراقبة الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين والتمييز بين الانفعالات والاستفادة من المعلومات لتوجيه التفكير والفعل فلو كأن لدى "ديك" قدرا أكبر من الذكاء الانفعالي لأدرك أن توبيخ العاملين يحقق منافع قصيرة الأجل على حساب التزام العامل الطويل الأجل ولكانت "جين" أكثر حساسية لتلميحات المرئية واللفظية التي تنقلها الإدارة التنفيذية وباختصار لو أن "ديك وجين" قادرين على إدارة انفعالاتهم وتفسير التلميحات الانفعالية للآخرين لما خرجوا من سكوتهم مثل خروج القطار.

طالب لنجاح المهني المتطور أن جميع هذه المهارات سواء الواقعة ضمن الفرد نفسه وبين أشخاص آخرين ما هي إلا مكونات الذكاء الانفعالي، فلكي يكون الفرد ناجحا فعليه أن لا يمتلك معرفة نظرية وكفاءة تكنولوجية فحسب، بل لابد من التمتع بالذكاء الانفعالي.

وفي دراسة "سوارت" (Swart1996) التي أجريت على عينة بلغت(448) طالبا جامعيا جامعة جنوب أفريقيا فقد توصلت إلى أن هناك اختلاف واضح في الذكاء الانفعالي بين الناجحين والفاشلين ولصالح الناجحين، وهذه النتائج تم تعزيزها بدراسة "بارأون"(1998) عن من هم الطلاب الأكثر نجاحا في دراستهم وقد أجريت على طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الأكثر نجاحا هم أكثر ذكاء انفعاليا واجتماعيا وذلك لأن القدرة على إدارة العواطف في حل المشاكل الشخصية والقدرة على وضع الأهداف الشخصية بالإضافة إلى التفاؤل والاندفاع الذاتي هي عوامل مهمة للنجاح الأكاديمي، وأما دراسة "أبي سمرة" (Abi Samra, 2000) عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي في الصفوف الحادية عشرة لدى طلبة مونت كوميدي في الباما واستهدفت الدراسة التعرف في ما إذا كأن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وهل أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي ويمتلكون مستوى عالي من الذكاء تكونت

العينة من(500) طالب وطالبة من المدارس العامة والخاصة وتم استخدام قائمة معامل الذكاء الانفعالي لبارون والمتكون من(133) فقرة وتم تحديد الوقت بـ(30) دقيقة للإجابة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة.

كما أشارت دراسة "محمد" ودراسة "باتشارد" (Barchard2003) التي أجريت على(667) طالبا في المدارس الإعدادية في كندا إلى وجود علاقة معتدلة بين الذكاء الانفعالي والأداء المدرسي بلغت 41 %.

أما دراسة "بيردز وآخرون" (2004) إلى أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي إرتبط ايجابيا بالتحصيل الدراسي".

أما دراسة "زمبيلاس" (Zembylas, 2006) فتوصلت إلى أن هناك اهتماما متزايدا بدور الوجدان في التعلم، حيث تم إلقاء العديد من المحاضرات في مجال التعليم عن أهمية الناحية الانفعالية".

ويتضح من خلال نتائج الدراسات المقدمة أعلاه، أن أهمية تطبيق مقاييس الذكاء الإنفعالي على مختلف الطلبة وفي جميع المراحل بأنها ستكون الوجه والدليل في تمييز الطلاب الذين هم بحاجة إلى التدخل الوجيه لأنه واستنادا إلى نتائج الدراسات السابقة فإن تحسين مهارات الذكاء انفعالي يزيد من توقع الأداء في المدرسة، لأن المدرسة التي يقع على عاتقها عملية التعليم هي المسؤولة عن سد العجز في الكفاءة الانفعالية لطلبتها، من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي في مرحلة الدراسة العليا، ويرى (Golman, **1995**) أن الذي يبدأ من الروضة ويمتد إلى مراحل متقدمة من الذكاء الانفعالي يعالج هذه المشكلة عن طريق توفير البيئة الآمنة انفعاليا لطلبة من خلال مهارة إدارة الانفعالات التي تمكن الطالب من السيطرة على انفعالاته السلبية وتحويلها إلى انفعالات سارة عن طريق هزيمة القلق والتوتر والإكتئاب وتحدي النكسات التي يتعرض لها الطالب مما يؤثر في توجهه نحو التحصيل وتقبل المواقف التعليمية، لأن الذكاء الانفعالي له أهمية بالغة توازي أهمية

الذكاء العاطفي في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، وأن النجاح لا يعزى فقط إلى رصيد المعارف ولكن تلعب العوامل الانفعالية والاجتماعية دورا مهما فيه(الخفاف، 2013، 390).

كما أشار الباحثون إلى الدور الذي يؤديه الذكاء العاطفي في تحسين الحياة والسعادة والأمن والاستقرار النفسي، وخاصة في التربية والتعليم، وتوصل "الصمادي" (2007) أن متغيرات الذكاء العام والذكاء العاطفي كان له قدرة تنبؤية في تفسير التباين في التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج "العبوشي" (2009) وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكاء العاطفي في أبعاده(المعرفة العاطفية وإدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات)، وذلك لصالح المتفوقين في التحصيل الدراسي، ويؤكد (Akbar et Al) (2011) على وجود علاقة قوية جدا بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي، كما تناولت الدراسة علاقة الذكاء العاطفي و الانجاز الأكاديمي وسط طلبة المرحلة الثانوية بين عدة متغيرات أولا: متغير السن حيث توصت الدراسة أن الطلبة الأكبر سنا يمتلكون ذكاء انفعاليا مرتفعا أكثر من الطلبة الأصغر سنا: ثانيا المتغير الديمغرافي، أن الطلبة في الريف يمتلكون ذكاء انفعاليا أكثر من الطلبة في الحضر، وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة (Edbar et Sugh)(2016)، ثالثا المتغير الاقتصادي أن الطلبة ذوي الدخل المرتفع مستواهم في التحصيل الدراسي أكبر من الطلبة ذوي الدخل المحدود كما خلصت الدراسة إلى أن الإناث أكثر ذكاء واندفاعا من الذكور في التحصيل الدراسي (الحراصي وابراهيم، 2019، 143)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستنتج أن ذكاء الإنسان ليس مرهونا بالذكاء الأكاديمي والتفوق الدراسي والحصول على أعلى المراتب الدراسية بمختلف مراحلها، بقدر ما هو مقترن أساسا بقدرته على فهم مشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين، وحسن تسييرها لخدمة صحته النفسية وتطور قدراته العقلية وكذا النجاح في علاقاته الاجتماعية والإنسانية فهو من خلال ذلك ينجح في مجتمعة ويتميز فيه، وينتج عن نجاحه نجاح المجتمع وتطوره.

الفصل الثالث: التفكير الناقد

- تمهيد

1- نشأة التفكير الناقد

2- تعريف التفكير الناقد

3- مراحل التفكير الناقد

4- معايير التفكير الناقد

5- مكونات التفكير الناقد

6- مهارات التفكير الناقد

7- أهمية التفكير الناقد

8- سمات المفكر الناقد

9- عوامل تنمية التفكير الناقد

10- العوامل التي تعيق التفكير الناقد

11- دور المعلم في تنمية التفكير الناقد

12- دور المدرسة في تنمية التفكير الناقد

13- طرق تعليم التفكير الناقد

14- التفكير الناقد والتحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يشعر الإنسان في العصر الحالي بأنه يعيش حياة مضطربة مليئة بالمشكلات المتراكمة؛ لذلك بات علينا البحث عن العقول الناقدة التي تقف في وجه هذه المشكلات وتأتي بحلول جديدة تهدئ اضطراباته، ويعد التفكير الناقد من أبرز أنماط التفكير ومدخلا مهما تعتمد عليه العملية التربوية كونه أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال للمتعلمين، وعليه من خلال هذا الفصل نسلط الضوء على نشأة التفكير الناقد وأهم آراء المنظرين في تقديم تعريفات له ثم مراحل التفكير الناقد ومعاييره ومكوناته ومهاراته وكذلك أهميته وعوامل تنميته والعوامل التي تعيقه، كما سنعرض كلا من دور المعلم والمدرسة في تنمية مهارات التفكير.

1- نشأة التفكير الناقد:

يرجع ظهور مصطلح التفكير الناقد في النصف الأول من القرن العشرين وهو مصطلح نشأ في الغرب من خلال الدراسات التي قام بها بعض علمائهم ويرى بعض الباحثين أن التفكير الناقد وجد تطبيقه على أرض الواقع منذ قدم الزمان في إطار فلسفي، منذ أيام الفلاسفة والمفكرين القدماء حيث ترى(العطاري، 1999): " أن التفكير الناقد بدأ مع "أرسطو " قبل خمسة عشر قرنا، والذي وضع أساسا لتفكير الراسخ في التفكير الناقد، وتبعه بعد ذلك تلميذه" أفلاطون" و" سقراط " حيث برزت في أيامهم الحاجة لتفكير بشكل منهجي، وتتبع الإيحاءات بتوسع وتعمل وذلك بسبب معتقداتهم حول الأشياء حيث أكدوا أن الأشياء في الغالب تكون مختلفة في حقيقتها عما تبدو عليه في الظاهر".

ولكن التفكير الناقد كمجال علمي معرفي، يعد حديث النشأة نسبيا حيث ترى (نادية السرور، 1998):" أن التفكير الناقد يرجع إلى عدد من التربويين الرواد أمثال" جون ديوي" خلال الفترة مابين(1910، 1939) عندما استعمل المصطلحات التالية: التفكير التأملي (Deflektive Thinking) والتساؤل (Inquiry) ودعوته إلى التحرر من الجمود الذهني في التفكير، ثم ظهور كتابه(الديمقراطية والتربية) والذي يعتبر استمرارا لدعوة إلى التربية

المنظمة والتقصي العلمي للحقائق، ولذلك يعتبر" جون ديوي " الرائد الحقيقي لتفكير الناقد، ثم جاء "إدوارد جيلسر وآخرون" (Edward Glaser) وأعطوا معنى أوسع لتفكير الناقد ليشمل التأكد من صحة المعلومات والعبارات وذلك في الفترة الممتدة مابين (1940-1961) كما قدم " ماكس بلاك (Max Blak) " و" ليمبان (Limpman) "(1996، 1998) فكرتهم حول التفكير الناقد والتي تمثلت في كتابهما (اللغة ومفاهيم التربية) حيث أوضحا فيه نظرتهما لتفكير الناقد بأنه تفكير عقلاني يساعدنا أن نقرر ما نؤمن به وما نفعله".

وامتدت جهود" أنيس وآخرين " من عام (1962) إلى عام (1979) حيث ضاق معنى التفكير الناقد ليستثني حل المشكلات، واعتماد الأسلوب العلمي، وليتضمن فقط التدقيق في العبارات والتأكد من صحتها.

أما في الفترة (1980، 1992) فإن معنى التفكير الناقد اتسع ليشمل جوانب أسلوب حل المشكلات من خلال جهود" أنيس" وزملائه، مما يدل على زيادة الوعي والاهتمام بموضوع التفكير الناقد والنظر إليه من قبل الباحثين والمختصين، تشمل بعد ذلك حول موضوع التفكير الناقد، حيث تم تناوله بمختلف جوانبه ومجلاته وتنميته، إلى وقتنا الراهن وتمثل ذلك في جهود العديد من الباحثين أمثال " ليمبان " و" بول " و" بايير"(الشمراني 1435، 118).

2- تعريف التفكير الناقد:

ظهرت العديد من التعريفات للتفكير الناقد بسبب كثرة وجهات النظر والنظريات الكثيرة والتي عالجت التفكير الناقد، ومع أن غالبية المهتمين يتفقون على أن التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير الذي يسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي والواقعي ولكن تجد أن غالبية المهتمين يختلفون عندما يسعون لتحديد خصائص التفكير الناقد وعلاقته بأشكال التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد والتأملي والتجريدي وغيرها، ومن هذا الطرح سيتم رصد التعريفات الآتية كأمثلة على هذه التوجهات النظرية.

1.على مستوى الدراسات الأجنبية فقد عرفه العلماء كما يلي :

- تعريف" **جود**" (**Good,1945**) وهو من أوائل من اهتموا بتعريف التفكير الناقد وقد عرفه بأنه "نوع من التفكير يقوم على أساس التقويم الدقيق للمقدمات والبراهين حتى يصل إلى النتائج مع العلم بأن كل هذه العوامل لها علاقة بالموقف" (الشمراني، 1435، 120).
- عرف" **أوكسمان وباريل**" (**Oxman et Berell**) "إلى أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي والمنطقي الذي يسير من المقدمة إلى التعميم".
- كما عرف "مور وآخرون" (More et al) (1985) " التفكير الناقد بأنه: " القدرة على فحص الحلول المعروضة وتقييمها" (العتوم والجراح، 2009، 71) .
- وفي تعريف يتسم بالحداثة أشار تقرير "دلفي" (Delphi Report) :" إلى أنه عبارة عن حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقويم والاستنتاج وشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والمعايير التي تسند الفرد في الحكم" (Facione ،2009).
- وعرف العالمان "واطسن" و" جيلسر" التفكير الناقد على أنه : " تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي والتجريد والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الاتجاهات والمعارف (Watson et Glasear ،2008)
- كما عرف " أنيس " التفكير الناقد بأنه : " تفكير عقلاني تأملي يركز على اتخاذ القرار في ما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله (Ennis, 1992).
- ويعرفه " هواتت" بأنه : "بذل النشاط العقلي نحو تقويم الحجج أو الافتراضات، وإصدار الأحكام التي تقوم إلى زيادة ما نؤمن به والقيام بإجراء مناسب التي نحو ذلك(Huuitt, 1998).
- وتعرف" **ديانا هالبرن** " (**Halpern.1998**) : التفكير الناقد بأنه: " التفكير الذي يستخدم المهارات المعرفية أو أنواع الاستراتجيات التي تزيد من احتمال الوصول إلى نتائج ملائمة وفعالة، أي أنه نمط من التفكير الهادف، يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وانجاز مهام معينة، ونجد أن "ديانا هالبرن" تنظر

إلى التفكير الناقد بأنه : " يتبع المنهج العلمي في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تعرض على المفكر الناقد " (الرافعي، 2012، 47).

- ومن منظور تحليلي يرى "فاشيون" بأن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية (Gognitive SKills) ونزعات لممارسة التفكير الناقد، وبذلك فهو يهتم بإصدار أحكام، إذ يعرف بأنه : " قصدي يهدف إلى البرهنة على نقطة معينة أو الوصول إلى حل مشكلة ما أو إلى تأويل لشيء ما" (Facione, 2009).

كما حدد" بروكفايلد" (Brookfeled) بأن التفكير الناقد "هو مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة وتتمثل في أنه :

– نشاط ايجابي يرفع من قيمة الفرد وثقته بنفسه .

– عملية ونتاج في وقت واحد فيه يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والخروج بالنتائج وإصدار القرارات.

– سلوك داخلي ضمني يصعب تمييزه على صورة نتائج، تتمثل بالأقوال أو الايجابيات أو الأفعال أو على شكل اتخاذ قرارات فورية أو حل سريع .

– يستثار بالمواقف الايجابية أو السلبية، فالمواقف المختلفة التي يتعرض لها الأفراد سواء أكانت المواقف ايجابية أم سلبية تدفعهم إلى إعادة النظر والتقييم واتخاذ الإجراءات المناسبة من اجل مساعدتهم على التكيف معها.

– يميل إلى الجوانب الانفعالية، فعندما يتعرض الفرد إلى موقف، فإن الأمر يتطلب منه إعادة تقييم بعض الجوانب الخاصة المرتبطة بأفكاره ومعتقداته وطرائق حياته .

– ويتصف التفكير الناقد بالوضوح والمنطقية مما يعين المتعلم على صياغة الفرضيات بطريقة واضحة دون التباس أو غموض أو حشو، وترتيب الأفكار فكرة تلو الأخرى بترابط ودقة، والموائمة بين الافتراضات والاستيعاب مثلا، وأخيرا العمق والاتساع، يعني تناول الظاهرة من مختلف جوانبها وتشعباتها وارتباطها مع الظواهر الأخرى والبحث فيما وراء الظاهرة وعدم النظر إليها بسطحية (جروان، 2002).

• وتعرف **جمعية علم النفس الأمريكية** التفكير الناقد على أنه : "عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة والأدلة"(العتوم والجراح وبشارة، 2007، 72) .

2. على مستوى الدراسات العربية عرف العلماء التفكير الناقد كما يلي:

• حيث يعرف " القيسي" في المعجم التربوي التفكير الناقد على أنه:" ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التمحيص الدقيق لكافة المقدمات والأدلة، ثم يستند إلى التدرج البطيء خطوة بخطوة ويسترشد بالموضوعية إلى حد ممكن بهدف الوصول إلى نتائج سليمة تتصف بالصحة والثبات والصدق(القيسي، 2006، 182) .

• يعرف "جروان" التفكير الناقد بأنه: " نشاط عقلي مركب محكوم بقواعد والاستدلال ويقود إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة من المهارات يمكننا استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، تصنف ضمن ثلاث فئات: مهارات الاستقراء، الاستنباط، مهارة التقييم"(جروان 1999، 56).

• وعرفت "قطامي" التفكير الناقد على أنه: " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقده الفرد أو ما يقوم به بأدائه يتضمن قابليات وقدرات عن مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات بين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة"(قطامي، 2001، 45).

• بينما يرى"عطية": " أن التفكير الناقد تفكير مسؤول ييسر عمليات الوصول إلى إصدار حكم، أو اتخاذ قرار في ضوء معايير، أو محكات محددة ويقوم على التقويم الذاتي، ودرجة تحسس الموقف و عناصره عرفه بأنه " التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر (عطية، 2009، 181).

• ويصف كل من" الهويدي والجمل" (2003) "التفكير الناقد بأنه :"المحاولة العقلية الدؤوبة من جانب الفرد لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء مجموعة من المبادئ العقلية والمنطقية وذلك لمعرفة الأدلة والتعرف إلى القرائن، دون القفز إلى النتائج وهذا يتطلب التعرف على

طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة من أجل الوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صدق تلك النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة، فالتفكير الناقد هو ذلك النوع من السلوك العقلي الذي يسلكه الفرد عندما يطلب منه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع، أو تقديم رأي"(الهويدي والجمل، 2003، 188).

- كما عرف "محمد صقر" في دراسته التعريف التالي للتفكير الناقد:" بأنه نمط من التفكير يعتمد على فحص وتقصي الطالب للمعلومات المقدمة له لتفسيرها والربط بينها واستنتاج واستنباط العلاقات بينها وإعطاء الحجج والبراهين"(صقر، 2000، 42).
- وجاء في" النبهان" في أن التفكير الناقد: "هو سلوك ظاهر للفرد إزاء موضوع معين في هذا الموقف على ضوء ما يتوفر للفرد من بيانات ووقائع "(نبهان، 2001، 52) .
- وعرفه "ريان" (2008) بأنه:"عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال تقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والموضوعية، تعتمد على أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم الوصول إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته"(الخوالدة، 2015، 988) .
- وعرفه "الحلاق" بأنه: "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أومجتمعة دون التزام بأي ترتيبمعين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم، أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام"(الحلاق، 2007 43).
- كما أن هناك تعريفات عديدة للتفكير الناقد قد لا يسعنا عرضها، ويشير في هذا الصدد "محمد محمد " إلى أن الكثير منها يتضمن ما يلي:

– عمليات عقلية عليا يقوم بها الفرد حيال موقف ما من المواقف .

– نوعا من التفكير المنطقي الذي يربط بين عناصر الموقف كما تعبر عنه الكلمات والجمل الخاصة بالموقف.

– إصدار حكم موضوعي لأكبر قدر ممكن، وذلك في ضوء بعض المعايير التي تتخذ كأساس لهذا الحكم.

– اتخاذ قرارات حيال الموقف بناء على عناصره وفرضياته التي تحكم العلاقات بين هذه العناصر.

كما يتبين من خلال مراجعة تعريفات التفكير الناقد المتعددة، أن التفكير الناقد يعني:

– الانتباه عند صياغة التعميمات.

– أخذ البدائل والاحتمالات كافة في عين الاعتبار.

– تطوير محك للحكم والتطوير بعد جمع المعلومات والدلائل اللازمة كافة (محمد، 2008، 140).

ومما سبق؛ يمكن القول أن تعريفات التفكير الناقد عبارة عن محاولة الفرد إخضاع المعلومات التي يمتلكها لعملية فرز وتمحيص ليرى مدى ملائمتها لما لديه من معلومات أخرى، ومدى اتساقها مع القواعد المنطقية التي اصطلح عليها، وللكشف كذلك على الأخطاء التي قد توجد في هذه المعلومات وتعتبر القدرة على التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخاطئة لب عملية التفكير الناقد.

كما لا يستطيع الفرد أن يفكر تفكيرا نقديا إلا إذا وصل إلى عدد من المحكات التي يستطيع عن طريقها أن يبين مدى صدق ما لديه من أفكار ومعلومات.

3- مراحل عملية التفكير الناقد:

تمر عملية التفكير الناقد بعدة مراحل لا تتم بصورة متسلسلة على نحو ما تعرض، بل قد تتزامن جميعها في الحدوث؛ وهذه المراحل كما تراها (عنايات، 1998، 4) تتضمن خمسة خطوات أو مراحل للتفكير الناقد وهي كالتالي :

أ- **الحدث المثير** : وهو حدث غير متوقع، ويثير حالة من القلق والارتباك لدى الفرد.

ب- التقييم : هي فترة تقييم الحالة بناء على الحدث المثير.

ج- الاستكشاف: وهي إدراك التناقض وابتداء اكتشاف أفكار أكثر انسجاما مع الاختلافات.

د-**تطوير منظور للبدائل** : أي تنمية الرؤية البديلة، وهي الفترة التي يبدأ فيها الفرد بتبني افتراضات ومعتقدات وسلوكيات حول الموقف أو المثير، وتتكامل لديه التجربة والخبرات السابقة.

هـ- التكامل : ويأتي التكامل بناء على الافتراضات والسلوكيات واتزانها، حيث يبدأ الفرد بتكوينها وصولا لحالة التوازن

4- معايير التفكير الناقد:

هناك معايير أساسية ينبغي توافرها في التفكير وخصوصا عند تفحص جودة التفكير المستخدم في حل المشكلات والقضايا وتحليل المواقف، ويذكر" الحارثي " أن من الواجب تعليم هذه المعايير للطلاب ينبغي على المعلمين طرح الأسئلة لمعرفة أفكار الطلاب أي الأسئلة التي تجعل الطالب مسؤولا عن تفكيره، وينبغي أن يداوم المعلمون على طرح هذه الأسئلة حتى يتمكن الطلاب من إستعابها في بنيتهم العقلية، ويعتادوا على طرحها على أنفسهم(جروان، 2001، 156).

ومن أبرز هذه المعايير ما أورد الباحثان"ايلدر" و" بول" (Alder and Paul)" وذلك على النحو التالي :

1- الوضوح: يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال وحتى يدرب الأفراد المتلقون على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكون عباراتهم واضحة، ومن بين الأسئلة الملائمة لذلك ما يلي: هل تستطيع أن تفسر في هذه النقطة بصورة أوسع؟ هل يمكن أن تعبر عن هذه الفكرة بطريقة أخرى؟ هل يمكن أن تعطيني مثالا على ما تقول؟ ماذا تقصد؟

2- الصحة: يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة كأن نقول (معظم الرجال في المملكة يعمرون أكثر من سبعين سنة) دون أن يستند هذا القول إلى إحصاءات رسمية، أو معلومات موثوق فيها ومن الأسئلة الملائمة لذلك: هل ذلك صحيح بالفعل؟ كيف يمكن أن نفحص ذلك ؟ من أين جئت بهذه المعلومة؟ كيف يمكن التأكد من صحة ذلك؟

3- الدقة: يقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة إستيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان ويعرف هذا المعيار في فنون البلاغة العربية (المساواة) ومعناها أن تكون الألفاظ على قدر المعنى، أو الفكرة بالضبط وعليه فإن معيار المساواة لا يتحقق في عبارة إذا كانت تتضمن حشو للكلام أو بترا له، وتوصف العبارة في حالة الحشو بـ (الإطناب) بينما توصف في البتر بـ (الإيجاز) وتفتقر في الحالتين للضبط والأحكام، ومن العبارات التي تتحقق فيها الدقة، أو المساواة قوله تعالى:" إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون"(سورة النحل آية 90) إن هذه الآية الكريمة لا تحتمل زيادة لفظ، ولا إسقاط لفظ، لأن الزيادة لا تضيف فائدة، أما الإسقاط فمن شأنه الإخلال بالمعنى ونستطيع أو نجيب لهذا المعيار عن السؤالين التاليين: هل يمكن أن تكون اقر تجديدا؟ (في حالة الإطناب) هل يمكن أن نعطي تفصيلات أكثر؟ (في حالة الإيجاز الشديد).

4- العلاقة (Revlevance): ويعني ذلك مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة، أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش، أو المشكلة المطروحة ويمكن لنا أن نحكم على مدى الارتباط أو العلاقة بين المشكلة موضوع الاهتمام وبين ما يثار حولها من أفكار، أو أسئلة عن طريق ملاحظة المؤشرات التالية :

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلا أو إيضاحات للمشكلة؟ هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة؟ وحتى يتسنى التمييز بين العناصر المرتبطة بها لا بد من تحديد طبيعة المشكلة، أو الموضوع بكل دقة ووضوح.

5- العمق (Depth): تقتصر المعالجة الفكرية للمشكل أو الوضوح في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، أو تشعب الموضوع، وعلى سبيل المثال فإن (مشكلة التدخين) مشكلة معقدة نتيجة ارتباطاتها، ومضاعفاتها التي تتجاوز الفرد إلى المجتمع، فإذا استخدمنا عبارة التدخين ضار بالصحة (لحث المراهقين على عدم التدخين أو تركه، ثم توقفنا عند هذا الحد فإن تفكيرنا ينقصه العمق المطلوب لمعالجة المشكلة أو الموضوع بالاعتبار، ولتقييم مدى توافر هذا المعيار يمكن إثارة عدة أسئلة من نوع : هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟ هل هناك هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الموضوع؟ هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

6- المنطق (Logic): من الصفات المهمة للتفكير الناقد، أو الاستدلال أن يكون منطقيا وعندما نقول أن فلانا يفكر تفكيرا منطقيا فإن صفة (المنطق) هي المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير ويقصد به(التفكير المنطقي) تنظيم الأفكار وتسلسلها على حجج معقولة ويمكن إثارة الأسئلة للحكم على منطقية التفكير مثل:هل ذلك معقول؟ هل يوجد تناقض بين الأفكار، أو العبارات؟ هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟ (جروان، 2002، 80).

5- مكونات التفكير الناقد:

تعتمد عملية التفكير الناقد على خمسة مكونات إذ افتقدت إحداها لا تتم عملية التفكير بطريقة سليمة، إذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات وهذه المكونات هي:

أ- **القاعدة المعرفية (Knnowledge Bace):** وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات ومعتقدات، وقيم ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

ب- **الأحداث الخارجية (External Event):** وهي المثيرات التي تستثير الأحداث بالتناقض وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

ج- **النظرية الشخصية (Persenal THeory):** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعا مميزا له (وجهة نظر شخصية) ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

د- **الشعور بالتناقض أو التباعد(Discreipancy):** ويبدأ من نظرة قلقة ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة، وإدراك ذلك التناقض بما يشمل من خطوات متعددة وهكذا هي الأساس في بنية التفكير الناقد (الرافعي، 2012، 48).

مما سبق ذكره تستنتج الباحثة أن عملية التفكير الناقد تعتمد على خمس مكونات أساسية حيث لا يتم هذا الأخير إلا بوجودها مجتمعة في آن واحد، وأن كل مكون له علاقة تفاعلية بالمكون الآخر فالقاعدة المعرفية هامة لكي يحدث التناقض، كما أن النظرة الشخصية هي السياق الذي يتم في ضوئه تفسير الأحداث الخارجية، وبالتالي يكون الشعور بالتناقض من عدمه فيحدث مباشرة الوصول إلى حل هذا التناقض.

6- مهارات التفكير الناقد:

يتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات الفرعية وهي كالتالي :

1- مهارة الاستنتاج : تسعى هذه المهارة إلى تحقيق زيادة لدى الشخص بالمعلومات من حيث الوفرة حول القضية المطروحة للنقاش، والقدرة على تحليل العلاقة بين الأشياء وبحث الأمور المختلفة، وهذه المهارة تتجه من التعريف أو القاعدة إلى المثال أو من العام إلى الخاص، أو من الكل إلى الجزء، والاستنتاج يعني القدرة على تحليل البيانات المعطاة وتعرف أيضا بأنها تلك المهارة أو القدرة العقلية التي تستخدم فيها ما نملكه من معارف ومعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة غائبة أو غير واضحة، وتعرف إجرائيا تلك القدرة العقلية التي يستخدم فيها المتعلم ما يملكه من خبرات وما توفر في الموقف المعطى أو توضيح جانب غائب من جوانبها، تبعا لدرجة ارتباطها بالمعلومات المعطاة.

2- مهارة معرفة الافتراضا: وهي القدرة على تحديد الافتراضات التي تصلح كحل لمشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

3- مهارة تقويم المناقشات (الحكم): وهي القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة لإعطاء تبريرات، واستخلاص نتيجة في ضوء الأدلة المتاحة وفي ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل.

4- مهارة التفسير المنطقي: تتمثل في قدرة الفرد على إعطاء تبريرات أو شرح منطقي لحدث أو مشكلة، واستخلاص نتيجة ما في صورة(سبب ونتيجة) في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل، وهي عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على خبرات الطالب الحياتية واستخلاص معنى منها، والطالب عندما يقدم تفسير لخبرة ما، إنما يقوم بشرح المعنى الذي أوحت به المعلومات المتوفرة لديه (عبيد وعفانة، 2003، 55).

5- مهارة الاستدلال: وهي القدرة على استنباط معلومات جديدة بناء على معلومات معروفة أو معروضة، و كذلك القدرة على ربط وإيجاد علاقة بين وقائع أو نماذج معينة تعطي له ونماذج أخرى، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ويعرف ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها(درويش وأبو مهادي، 2011 492).

7- أهمية التفكير الناقد:

حيث يرى " مكفارلاند " (Macfarland) : أنه على الرغم من النمو والتطور الحاصلين عند الأفراد في المجتمع، والتكيف الحاصل مع المستجدات الثقافية، إلا أن الأكثر أهمية يكمن في تنمية الرغبة والقدرة على التفكير الناقد، من أجل بناء الشخصية الموضوعية ولتحقيق المواطنة الفاعلة، والمشاركة الديمقراطية(Macfarland, 1985, 77).

كما يرى" سميث " أن المواطنة الفاعلة، تعتمد اعتمادا كبيرا على قدرة الفرد على التفكير الناقد من أجل تقدير دقة المعلومات وصحتها في عصر كثرت فيه المعلومات وعمت فيه وسائل الإعلام وكثر فيه السياسيون ومروجو الإشاعات والدعايات والمصادر الكاذبة، وأمام

هذا الفيض العارم من المعلومات لابد من إيجاد وسيلة للحكم على مصداقية المصادر المعلوماتية، وهذه الوسيلة يمكن أن تتمثل في القدرة على التفكير الناقد الذي بدوره يحمي صاحبه من تجار الكلام الذين يعتمدون على إثارة المشاعر أكثر من اعتمادهم على الأدلة والبراهين(حلفاوي، 1998، 2) .

وقد أصبح التفكير الناقد ضروريا الآن لإعداد الأفراد للعيش في مجتمع القرن العشرين ولضمان تحسين نواتج عملية التعلم والتفكير الناقد يحدث عندما يبني المعلمون المعنى فيفسرون ويحللون، ويعالجون المعلومات عند الاستجابة لمشكلة أو سؤال إذ يتطلب تحقيق المعنى أكثر من تطبيق مباشر أو معلومات سبق تعلمها(مصطفى وفهيم، 2002، 241) .

وتكمن أهمية التفكير الناقد كما عبر عنها "جوزي"(1999) في مايلي :

– يحقق قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة .

– ينمي شعور قويا بالمشاركة السياسية والمسؤولة تجاه المجتمع.

– يحسن من تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة.

– يشجع عن خلق بيئة مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.

– يسهل من قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح للتلاميذهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.

– ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة.

– يكسب التلاميذ تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.

– يؤدي إلى قيام التلاميذ بالمواطنة (أبو جادو ونوفل، 2007، 139).

كما يؤكد "بول" على أن التفكير الناقد يقف ضد الكثير من عوامل وعادات التفكير الهدامة مثل الانقياد العاطفي، أو التطرف في الرأي، أو التعصب، ويرى أيضا أنه بدون القدرة على الاستدلال الجدلي يكون الطلاب غير مكتملين من النواحي العقلية والانفعالية والأخلاقية، ويلخص" نكروسون وآخرون"(Nickerson et al) أهمية تعلم الفرد التفكير الناقد من

نظرائهم الذين يمتلكون قدر أقل من هذه القدرة، حيث أن المجتمع يتغير بدرجة سريعة وتتشابك الأحداث وتتعقد، فإن ما ينجم عن ذلك من تحديات لا يستدعي المعرفة المناسبة فقط لمعالجتها، بل مهارة تطبيق هذه المهارة بشكل جيد.

بالتقدم التكنولوجي يتقدم المجتمع وتتحدد الاختيارات أمام الفرد، ووجود الاختيارات يطرح كذلك الشعور بمسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، والقدرة على الاختيار الجيد تتضمن القدرة على قياس البدائل وتقويمه تقويما صحيحا وهذا هو جوهر التفكير الناقد.

مع تعقد المجتمعات وتواصل البشر عبر العالم يتعرض الإنسان إلى الإغراءات والتأثيرات من أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة عن الأيدلوجيات، والرأي العام والعلاقات بين الدول، وهذا ما يوجب على الفرد تحديد المفاضلة بين الأشياء، وبيان الميزات، ووسيلته الناجحة في ذلك التفكير الناقد.

كما يشير" نيكروسون وآخرون" (1985) بالاعتماد على نتائج أبحاث عديدة إلى إخفاق الغالبية العظمى من خريجي الجامعات في التعامل مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، لذا انتبهت المجتمعات المتقدمة إلى الأهمية البالغة لهذا النوع من التفكير وقد ذكرت (السيد، 1995) أن مجال التربية في أمريكا يشهد تغيرا ملحوظا في صيغة دور المدرسة وأهداف التربية، فعلى مستوى الجامعات في" كاليفورنيا" يهتم النظام بدراسة كل طالب لمقرر التفكير الناقد قبل انضمامه للمدرسة (نيكروسون وآخرون، 1985، 73) .

ومن خلال ما تم عرضه حول أهمية التفكير الناقد نستنتج أن الهدف من تعليم التلاميذ التفكير الناقد ومهاراته وكيفية العمل به، هو تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق والمعلومات بدون نقد أو استكشاف، كما يؤدي التفكير الناقد إلى توسيع الآفاق الفكرية للتلاميذ بحكم وصول النمو العقلي إلى أعلى مستوياته في هذه المرحلة العمرية في حياة كل فرد.

8- سمات المفكر الناقد :

سمات المفكر الناقد كما ذكرها(عبد العزيز، 2009، 55)، هي كالاتي:

- متفتح الذهن للأفكار الجديدة .
- يسال عن كل شيء لا يعرفه .
- يفصل بين التفكير المنطقي والعاطفي .
- دائم التأمل والملاحظة.
- يكتشف البدائل.
- يتجنب الخطأ في تحليل الموقف أو الخبرة .
- يحدد من يحتاج إلى معلومات إضافية لموضوع ما.
- يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون والنتيجة التي يجب أن تكون غير ذلك.
- يتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية.
- محب للاستطلاع .
- يستخدم المنطق في النقاش.
- قادر على الاستدلال المنطقي.

ويرى (عبيد، 2004، 23) أن الطالب عندما يفكر تفكيرا ناقدا فإنه:

- يقدر الخبرة والمعرفة .
- يوازن بين أطراف المجادلات قبل أن يصل إلى المعرفة غير المنقوصة.
- يتسم باتجاهات معينة نحو التفسير والاستدلال وقبول التحدي والرغبة في الحقيقة.

وفي هذا الشأن طرح " **جروان** " التساؤل التالي: ماذا نعني عندما نقول أن فلان يفكر تفكيرا ناقدا؟

وقد تمت الإجابة بوضع قائمة من الخصائص والسلوكيات البارزة لشخص الذي يفكر تفكيرا ناقدا وهذه القائمة هي :

- منفتح على الأفكار الجديدة.

- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيء عنه .
- يعرف من يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما.
- يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقة والنتيجة التي يجب أن تكون غير حقيقة.
- يعرف أن لدى الناس أفكار مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم .
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح.
- يتخذ موقف أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدرة من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح (جروان، 2002، 68).

كما أشار "بول" بأن من يفكرون تفكيرا ناقدا في حياتهم هم الذين يفكرون بطريقة عقلانية وعادلة ومتوازنة ومثل هؤلاء الناس يتعلمون كيف يكتشفون العمليات غير العقلية من التفكير، وأن يفكروا في ما ورائها، وفي نفس السياق أشارت عدد من البحوث بأن السمات الشخصية المميزة للأفراد ذو التفكير الناقد، تتمثل في قوة الأنا، والثبات الانفعالي والاستقلالية، والثقة بالنفس، والتوافق الشخصي والاكتفاء الذاتي، وتكوين علاقات اجتماعية جيدة (بول، 1997، 65).

ويوجز" أونيل" (Oneil) خصال الشخصية الناقدة في خاصيتين هما: القدرة على التمييز بين التحيز والمنطق، والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة (السيد، 1995).

من خلال ما تم عرضه تستنتج الباحثة أن للمفكر الناقد عدة مميزات وخصال يتميز بها، ولكي تعزز هاته الخصال لابد من تنميتها لديه إذا أن هناك عدة عوامل تساعد في تطور التفكير الناقد وهذا ما سيتم عرضه في العنصر الموالي.

9- عوامل تنمية التفكير الناقد:

هناك مجموعة من العوامل التي تطور وتنمي التفكير الناقد ولعل العديد من المفكرين تحدثوا عن هذه فقد أشار"مجيد" إلى أن هناك مجموعة من العوامل المهمة التي تعمل على تنمية التفكير ومن أهمها:

1- الملاحظة: وتعني أخذ الانطباعات الحسية عن الشيء أو الأشياء المعنية، وعلى المعلمين مساعدة طلبتهم في استخدام حواسهم بكفاءة وفاعلية عندما يلاحظون الأشياء.

2- التصنيف: يستطيع الطلبة في مرحلة التفكير الحدسي اختيار الأشياء والأجسام الحقيقية، وفقا لخاصية معينة كاللون أو الشكل أو الحجم.

3- القياس: إن التفكير بالخاصيتين من منظور كمي يقودنا إلى قياسها، والقياس يعني المقابلة بين الأشياء.

4- الاتصال: يعني الاتصال وضع البيانات أو المعلومات التي يتم الحصول عليها من ملاحظاتنا بشكل ما بحيث يستطيع شخص آخر فهمها.

ويمكن تعليم الطلبة طرق الاتصال كأن يرسموا صور دقيقة، أو أشكالا، أو خرائط ومخططات مناسبة لتنمية مهارة الاتصال.

5- التنبؤ(الوصول إلى الاستنتاج): إن عملية الاستنتاج عبارة عن عملية تفسير واستخلاص ما نلاحظه، ويمكن مساعدة الطلبة على الاستنتاج بالطرق التالية:

- ✓التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات.
- ✓إعطاء الطلبة فرصة لتسجيل بيانات وقراءتها بإمعان.

✓إتاحة الفرصة أمام الطلبة لتنبؤ من بياناتهم.

6- التجريب: والتجريب يتم فيه تغيير الأشياء أو الأحداث لنتعلم عنها أكثر فأكثر.

7- وضع تكوين الفروض: على المعلم إكساب الطلبة مهارة وضع الفروض، فعليه مساعدتهم على الأفكار التي ينجزونها قبل معالجة الأشياء.

8- ضبط المتغيرات: ويعني تغيير شرط واحد من مجموعة من الشروط عند إجراء تجربة ما، أو دراسة ظاهرة معينة **(مجيد، 2008، 126)**.

من خلال ما تم التطرق له في هذا العنصر نستنتج أن لتفكير الناقد عدة عوامل مساعدة على تنميته وأنه يجب على الطاقم التربوي بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة مساعدة التلاميذ على تنميته لديهم بالطرق المذكورة سالفا، ومما لاشك فيه ان للتفكير الناقد عدة عوامل معيقة لتنميته نذكرها على النحو التالي.

10- العوامل التي تعيق التفكير الناقد:

رغم أن التفكير الناقد يتسم بسمات التفكير الايجابي نحو الأفضل، إلا أن هناك معيقات عديدة تعترضه، ويسير" صائب أحمد الألوسي" (1995) إلى عدد من معيقات التفكير الناقد والتي تتمثل في:

– طريقة التدريس المتبعة في المدارس، والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير.

– رفض فئات كبيرة من المعلمين التعاطي مع الأساليب الحديثة المتبعة في عملية التعليم ومن ثم التعلم .

– قلة الكفاءة والمهارة التي يعاني منها الجهاز التربوي.

– السياسة المتبعة في تقديم المنهاج لطلبة وطريقة التعامل مع هذا المنهاج واعتماده على سياسة الأمر المسلم.

– عزوف الطلبة عن الاطلاع وانشغالهم بالمغريات العصرية الحديثة كالألعاب الحديثة الموجودة في الهواتف ومختلف الوسائل الجديدة .

– محدودية ثقافة المعلم تجعله لا يجازف بطرح أي موضوع لنقد.

– حرمان الطلبة من مساحة حرية كافية للتعبير عن آرائهم في الموضوعات المختلفة.

– التزام الطلبة بالكتاب المدرسي، وعدم رغبتهم بزيادة ثقافتهم من أي مصدر من مصادر الإعلام المختلفة.

– اكتظاظ الصفوف بالطلبة بحيث لا يوجد هناك مجال للمعلم أو الطالب لتنمية التفكير الناقد.

– بيروقراطية التربية والتعليم من حيث محدودية الزمن اللازم لإنهاء المادة المقررة بأي شكل من الإشكال.

– رفض المعلمين للاستماع إلى أراء الطلبة لأن ذلك حسب اعتقادهم يقلل من هيبتهم ومكانتهم لدى الطلبة الآخرين (الثبيتي، 2005، 66).

كما يضيف (أبو دنيا وأبوناشي، 2003، 230) عوامل أخرى تعوق عملية التفكير الناقد أهمها:

– الانقياد للآراء التواترية، ويقصد بها تلك الآراء الشائع استخدامها بين الناس والتي يتقبلها الفرد ويتداولونها دون الرجوع إلى مصادر الحقيقة أو التأكد من صحتها ويكتفي الفرد بالأدلة التي تعطى له.

– التعصب بمعنى ميل الفرد إلى التقيد، والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات أو وقائع، ويتمثل التعصب في التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من وجهة نظر معروفة سابقا.

– القفز إلى النتائج، قد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة ثم يتركها دون تسلسل منطقي، وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة، وحتى يتجنب المعلم هذا يجب عليه أن يوجه الطلبة إلى مناقشة كل موضوع أو مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة.

– وجهات النظر المتطرفة، والانقياد للمعاني العاطفية والمؤثرات الانفعالية، ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية، وعاطفية بالفرد.

– اعتماد المعلم على طرق تدريس تعتمد على التلقين دون مشاركة من الطلبة في عملية التعلم.

ترى الباحثة أنه من أكثر العوامل التي تعيق التفكير الناقد هي إفتقاد مختلف المؤسسات التربوية للوسائل التي تنمي التفكير الناقد لتلاميذ، وكذا افتقاد المعلمين والأساتذة في حد ذاتهم إلى استراتيجيات التدريس الصحيحة التي تؤهل التلاميذ وتساعدهم على تنمية تفكيرهم الناقد وتثبيته، إضافة إلى ذلك افتقار المناهج المدرسية إلى الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير الناقد، وعدم إتاحة الفرصة للتلميذ وإعطائه الوقت الكافي للتفكير، كون المعلم والأستاذ ملزم بإتمام المقرر الدراسي نهاية الموسم مباشرة، كما ترى الباحثة أن هناك عوامل أسرية تعيق التفكير للطفل فالوالدين أحيانا يقوما بتحطيم هاته الميزة لديه من دون قصد كإحباطه دوما عند إعطائهم فكرة جديدة حيث لا يلقون له بالا أو القيام بتثبيطه والسخرية منه ولا يهتمون به ومن هنا تحدث إعاقة لتفكير الناقد .

11- دور المعلم والمدرسة في تنمية التفكير الناقد:

حيث ذكر"مختار" أنه من أفضل الأساليب التي يستخدمها المعلمون في مساعدة الطلاب على تنمية قدراتهم في التفكير الناقد ما عرضه (Paul et al 1989) وأيضا "أنيس" (Ennis1989) وتتكون من (35) طريقة نوجزها في ما يلي :

– عدم إهمال أفكار الطلاب والحرص على استخدام طرق المناقشة .

– إثارة الطلاب وتشجيعهم على التفكير بشكل ناقد وبشكل مستقل بحيث المعلم منهم مثلا التحدث بصوت عال للتعبير عما يفكرون فيه .

– توجيه المعلم تلاميذه لكتابة ما يدور في تفكيرهم في كلمات بشكل واضح ثم يسألهم عن تلك الانعكاسات وهذا يتطلب من المعلم الإنصات بعناية لما يقوله الطلاب .

– تقديم المعلم نموذجا لتفكير الجيد وذلك عن طريق التحدث بصوت عالي عما يدور في تفكيره، ويزود الطلاب بوصف مكتوب عن كيفية تمكن المفكر الخبير من الوصول إلى مشكلة محددة.

– استخدام المنطق والدليل أثناء مناقشة القضايا والأفكار والآراء.

– استنتاج تطبيقات وافتراضات من الموضوع المطروح .

– حث الطلاب على ذكر أمثلة ومرادفات للأفكار والقضايا المطروحة.

– توجيه الأسئلة حول مختلف وجهات النظر.

– الحرص على تكامل المواد الدراسية بالربط بين المعلومات في مختلف العلوم التي تدرس.

– تعويد الطلاب الدفاع عن وجهات نظرهم حول الأفكار والقضايا المطروحة عندما تتسم بالمنطقية وقوة الحجة (مختار، 1993، 55).

كما يستطيع المعلمون دعم التفكير الناقد من خلال المواضيع الدراسية المتعددة كما أشار "**أبو جادو ونوفل** " عن طريق ما يلي :

– إستعمال مفردات التفكير الناقد نفسها.

– العمل على إشراك التلاميذ في لعب الأدوار، أو تفسير الأحداث التاريخية حيث اختلاف وجهات النظر.

– تنظيم مناقشات أو مجادلات مضادة تتضمن إشراك الطلبة في منافسات ومواجهات تحتمل أكثر من رأي في موضوع معين.

– تشجيع الطلبة استخدام المقاييس النوعية، كبديل عن المقاييس الكمية .

– دعوة الطلبة لحل مشكلات حياتية عادية، حيث تتوفر فيها احتمالية أكثر من حل وفي نفس الوقت يتطلب الحل أكثر من مصدر وطريقة لجمع المعلومات المطلوبة.

– تشجيع الطلبة على الانتباه والتيقظ والتحقيق والملاحظة .

– طرح أسئلة على الطلبة يكون لها من إجابة صحيحة .

– تكليف الطلبة بالدفاع عن وجهة نظرهم حول قضية ما، مع بيان الأسباب الكامنة وراء ذلك.

– توجيه الطلبة نحو تحليل بعض المعلومات والبيانات الواردة في الصحف أو المجلات من حيث مستوى الدقة، والموضوعية، ودرجة اتساقها مع الحقائق السائدة في المجتمع (أبو جادو ونوفل، 2007، 251).

بناء على ما تم ذكره ترى الباحثة أنه عند تعليم التلاميذ التفكير الناقد لا بد للمعلم مراعاة مجموعة من الأسس نذكرها على النحو التالي :

– على المعلم عدم الاهتمام بأجوبة تلامذته، بل عليه الاهتمام بالأسباب التي أدت بهم إلى طرح أسئلتهم وتشجيعهم عليها.

– على المعلم القيام بطرح أسئلة على التلاميذ وعليه القبول بجميع الإجابات المعطاة من طرف التلاميذ حتى وان كانت غير صائبة ولا يوافق عليها المعلم .

– على المعلم أن يكون مستمعا جيدا وماهرا أثناء نقاشه مع طلبته وكذا أثناء طرحهم للأسئلة عليه.

– على المعلم أن لايفرض آرائه على تلاميذه، وان لا يكون متعصبا في طرح آرائه بل لابد عليه أن يشجعهم عن الاستفسار والتمحيص والفحص، هذا بدوره يدربهم على تعلم التفكير الناقد.

– لا بد للمعلم أن يعطي تلاميذه الوقت الكافي لتفكير، كما عليه أن لايقف بالمرصاد على كل خطا يرتكبونه ويقعون فيه، لأن هذا قد يؤدي بتلاميذه إلى العزوف عن النقاش.

– على المعلم أن يشعر التلميذ بالذنب أو الرعب والخوف عند طرح سؤال غير طبيعي أو ليس ضمن الموضوع أو غير متوقع.

– على المعلم أن يعرف أن التلميذ لن يحقق التفكير الناقد ولن ينمى لديه، إلا إذا تمت مواجهته بالتعليق أو النقد السلبي عند دفاعه عن أجوبته.

– إتاحة الفرصة لظهور الفروق الفردية بين التلاميذ وتنوع الأفكار وتشجيع الأفكار الجديدة التي يأتي بها التلاميذ وتحفيزهم على الدوام والبقاء على هاته الوتيرة في التفكير.

إن التعليم دون فكر نقدي ضرره أكثر من نفعه؛ لأنه يوسع دائرة المسلمات ويرسخ ما هو سائد، ويولد لدى الدارسين عادات التلقي والقبول الروتيني دون مناقشة أو تفكير، فيبقون تابعين منقادين وغير قادرين على التفكير المستقل والاختيار الحر وفي غياب هذه المنظومة القائمة على القدرات النقدية فان كل جيل سيضيف أخطاء جديدة إلى الجيل الآخر وتظل الأجيال تتوارث هذا الركام من الأخطاء، وبذلك تتأخر الإنسانية وتتراجع.

لقد انطلقت اليابان الجديدة من نظرية عملية واضحة وغير معقدة، تقول أن الإنسان الحر المنطلق المزود بالعلوم العصرية والتكنولوجية المتطورة هو الوحيد القادر على إحداث تنمية مستدامة، فالفرج الحر المبدع هو رأس المال الأهم في زمن العولمة والتحولات العلمية المتسارعة في الألفية الثالثة، فتعد الحاجة إلى التفكير الناقد ماسة خصوصا مع تطور الحياة و تقدمها وتعقيدها وارتفاع مستوياتها الأمر الذي يمكن القول معه أن لهذه التداعيات آثار سلبية على الكثير من المتغيرات النفسية لدى التلاميذ كالدافعية للإنجاز، والتوافق النفسي وقدراتهم على التفكير فكلما زاد توتر الأفراد قلت قدرتهم على التفكير الناقد وانخفضت دافعيتهم للإنجاز، الأمر الذي يتطلب معه أن تتوفر مستويات عقلية وأنماط التفكير الناقد أكثر رقيا من قبل.

إن أكثر إهتمامات التفكير الناقد الجوهرية، تميز الفكر لذا فان التفكير الناقد يقوم على فرضيتين :

- ✓ أولها: أن نوعية تفكيرنا تؤثر في نوعية حياتنا.
- ✓ ثانيها : يمكن لأي شخص أن يتعلم كيف يحسن نوعية تفكيره باستمرار.

ينطوي التفكير الناقد على هدف أسمى في التعليم المدرسي وفي مكان العمل، إذ يجب أن يهدف التعليم وفقه إلى مساعدة التلاميذ في تحسين تفكيرهم، وكلما تعلم التلاميذ توجيه تفكيرهم وتحسين نوعيته باستمرار، تعلموا توجيه حياتهم وتحسين نوعيتها .

يذكر الباحث **Gognon** ، **2009** في أحد الملتقيات في الواقع، نعتقد أن تطوير التفكير الناقد يبدأ أولا وقبل كل شي من الوضعيات المعقدة التي يتمكن فيها التلاميذ الانخراط في

الممارسات الاجتماعية والتقويمية، وباختصار فانه لا يعني تعليمهم ما هو التفكير الناقد ولكن نقودهم لتعبئة وحشد تفكيرهم الناقد في سياق ما وكذا التفكير في هذه التعبئة.

وفي هذا الصدد يذكر الباحث" **بواصفارات** " (Boissvert.1999) ثلاثة أسباب تقف وراء الحاجة لتدريب التفكير الناقد في المدارس وهي كما يلي:

- مواجهة المتطلبات الاجتماعية.
- ضمان التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة.
- تعزيز عمل متجانس للفرد والمواطن (Boissvert, 1999, 11).

كما أنه يمكن القول أنه لكي تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير، فإنه لابد من توفر ما يلي :

– الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسيين الذين يعلمون في المدرسة أو يشرفون عليها إداريا وتربويا ونفسيا بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير الناقد وتعليمه.

– تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير حتى يكون محورا مهما من محاور العملية التعليمية التعلمية .

– ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية، فكيف يفكر المتعلم بشكل فعال وسليم إذا كان خائفا من المعلم، وكيف يبدع المعلم وهو يخشى المشرف التربوي ومدير المدرسة(سعادة، 2003، 69).

وفي هذا الصدد فإن المدرسة وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه، ومن واجبها أن تساير اتجاهات المجتمع وأن تواجه التغيرات المستجدة في المجتمع من تطور وتحدي، وما لاشك فيه أن هذا يتطلب اهتماما بالنواحي المختلفة لشخصية الطلاب وخصوصا النواحي العقلية من حيث القدرة والمرونة على حل المشكلات والتعرف على الفروق في كيفية التفكير لدى الطلاب داخل غرفة الصف ووعي الأسلوب الخاص بالطالب ومواطن القوة والضعف فيه حيث أنها

تتسم بأهمية خاصة لدى المعلمين، وذلك حتى لا يتم حرمان الطالب وتكون أساليبه التعليمية مختلفة عن أساليب المعلم، فمع التقدم العلمي في وسائل الاتصال وظهور الرأي العام فإن من واجب التربية تنمية روح النقد والتقييم في الطلاب بحيث يصبح الطالب في ما بعد عضوا اجتماعيا مفكرا قابلا للنقد والتقييم وقادرا على نقد الآخرين بموضوعية أي أن يكون منظم الفكر.

ويمكن للمدرسة أن تقوم بذلك لطلابها على مهارات التفكير الناقد عن طريق المنهج وما يشمله من طرق ومداخل تدريسية مختلفة، وأنشطة تعليمية متنوعة، وعن طريق المعلم وتمكنه من أغراض وأهداف تدريس مادته وتنميته التفكير الناقد لدى طلابه، وبالحديث عن دور المدرسة في تنمية التفكير الناقد فإنه يمكننا الحديث عن دور المعلم، ودور المناهج الدراسية المختلفة(عصفور، 1994، 34).

12- طرق تعليم التفكير الناقد:

يمكن تعليم التفكير الناقد بعدة طرق كما هي في الشكل التالي: نكتبها بعد هذا وقد أوضح " العتوم وآخرون "عدة طرق وهي:

أ-**تعليم التفكير الناقد من خلال المنهج الدراسي** :بحيث يركز المدرس على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية، وذلك من خلال أشكال عديدة للمنهج منها:

☒ **المحاضرات:** وتستخدم كطريقة لاستثارة تفكير الطالب من خلال التوقف بين حين وأخر، وطرح الأسئلة التي تستثير تفكير الطلبة.

☒ **الامتحانات:** يمكن أن تصبح وسيلة فعالة في تنمية التفكير الناقد إذا وجهت لتنمية القدرة على المحاكمات والاستنتاجات بدلا من الاعتماد على أسئلة الحفظ والاسترجاع المباشر من الذاكرة، حيث ذكرت" نادية سرور" (2005) عند تعليم التفكير الناقد لا يطلب من الطلبة أن يحفظوا المواد غيبا من الكتب المقررة إذا أردنا اختبار قدرة الطلبة على التفكير الناقد فلنعلم بإن الأجوبة غير متوفرة في الكتاب المقرر أو في دفاتر محاضراتهم (السرور 2005، 353).

☒ **الواجبات البيتية والبحوث والتقارير:** تعد وسيلة فعالة وفرصة جيدة لتنمية بعض مهارات التفسير والاستدلال والمحاكمات المنطقية، وتعد الكتابة من الطرق الهامة التي تجبر الطلبة على إعادة النظر بأفكارهم، ومراجعة الدراسات السابقة.

☒ **التمارين الكمية:** وتتطلب الانخراط في تمارين صفية جماعية، وفردية من خلال التعامل مع المسائل الحسابية أو العلمية أو الاجتماعية، ومحاولة تعليم الطلبة تعميمها على مواقف جديدة والتأكد من صحة القوانين التي يتعاملون معها في الحل وتجريبها بطرق مختلفة.

ب- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهج الدراسي: حيث يمكن تعليم التفكير الناقد بواسطة برامج خاصة بهذا النوع من التفكير تهدف إلى الارتقاء بتفكير الطلبة في كثير من الجوانب التي تتعدى التحصيل، ويمكن تطبيق هذه البرامج خارج الغرف الصفية

ج – الاتجاه التوفيقي: حيث يجمع بين الاتجاه الأول والثاني معا:

وأشارت" نادية سرور" (2005) أنه "عند تعليم مهارة التفكير الناقد فتؤخذ بعين الاعتبار أن تبقى الجمل والتفسيرات قصيرة نسبيا، وذلك لمساعدة الطلبة الذين يعانون من مشكلات في القراءة، كذلك يجب استخدام الأمثلة عوضا على التفسيرات العامة لتوضيح المهارة، إذ أن أهم مجال يعمل المعلم على تطويره عند المتعلم أثناء تعليم مهارات التفكير الناقد هو: تمكينه من مهارات طرح الأسئلة وحث كل متعلم على أن يسأل" (السرور، 2005، 351).

13- التفكير الناقد والتحصيل الدراسي:

يمثل التحصيل الدراسي أداء الطلاب في مجموعة من المواد التي يدرسونها ومستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية ما أو مجال تعليمي معين؛ وعند البحث في علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي نجد محدودية الدراسات التي تناولت علاقة مستوى التحصيل الدراسي بالتفكير الناقد إذا ما قورنت بالدراسات التي تناولت علاقة مستوى التحصيل ببعض المتغيرات كالطموح والدافعية، وتقدير الذات وغيرها من المتغيرات، ومن الملاحظ أن بعض من تلك الدراسات أشارت إلى أن هناك صلة وثيقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، فقد توصلت دراسة (الأندنوسي، 1997)إلى وجود علاقة طردية بين

التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، كما أشار" فاشيون " (Facione) إلى وجود ارتباط إيجابي بين التحصيل الدراسي المرتفع لطلاب الجامعة وقدرتهم على التفكير الناقد(عجوة والبنا 2000).

كما بينت دراسة حديثة (**الغامدي، 2005**) والتي أجريت لبحث العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الناقد على عينة قوامها (118) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الناقد(معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات والاستنتاج) بينما أشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومهارتي (التفسير والاستنباط) وباستقراء لواقع الدراسات الميدانية نجد أن مرتفعي القدرة على التفكير الناقد يكون مستوى تحصيلهم الدراسي(الشرفي، 2005) لذلك يرى الباحثون التربويون بأن التفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية للنجاح في الحياة الشخصية والنجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (Burkhart.2006) وقد يعزى دور التفكير الناقد في النجاح الأكاديمي إلى مهارة القراءة النقدية التي تكفل للمتعلم الواعي للمادة المقروءة والقدرة على استخلاص الاستنتاجات السليمة والموضوعية في الرأي دون الانسياق وراء الأفكار التي يقرأها ويكون أكثر حرصا على السؤال عن صحة وقيمة تلك المعلومات لهذا فإن الحصول على هذه المزايا يعني ضمنا السعي إلى مزيد من التدريب والتنمية لمهارات التفكير الناقد(العتيبي، 2007، 20).

خلاصة الفصل:

ومن خلال ما عرض في هذا الفصل نستنتج أن هناك اختلافات بين الباحثين في تعريف التفكير الناقد وتحديد معناه، وكذا الدور المهم والفعال للمعلم والمدرسة في تنمية مهارات التفكير الناقد للتلميذ لما لهذا الأخير من دور كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

تمهيد

1- **تعريف التحصيل الدراسي**

2- **أهمية التحصيل الدراسي**

3- أنواع التحصيل الدراسي

4- خصائص التحصيل الدراسي

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

6- وسائل قياس التحصيل الدراسي

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد هذا الفصل محوراً أساسياً في البحث من خلال إلقاء نظرة على إحدى الأهداف السامية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال برامج التربية والتعليم وهو " التحصيل الدراسي"، كما أنه يعتبر المعيار الأساسي لتقدم التلميذ في دراسته وانتقاله من مرحلة لأخرى، وتنميته تعد من الأهداف التربوية المهمة في حياة المتعلم كونه يسمح للتلميذ بالتعرف على قدراته وإمكاناته وسنحاول في هذا الفصل التعريف بالتحصيل الدراسي وكذا أنواعه وأهميته وخصائصه، والعوامل المؤثرة فيه ووسائل قياسه.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

حظي التحصيل الدراسي باهتمام كبير منذ بدايات التربية حتى الآن باعتبار التحصيل الدراسي أحد ركائز العملية التعليمية وهو المؤشر الأساسي لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المسطرة.

يعرف التحصيل الدراسي لغويا بأنه :"مصدر الفعل حصل والذي يعني اكتساب العلوم والمعارف" (جراف، 2001، 31).

وتعرفه **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** بأنه: "بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معا"(لعبيدي، 2004، 293).

يعرفه "**فرج عبد طه**"على أنه :"مصطلح يشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة"(طه، 1997 183).

كما يعرفه " **علام** " بأنه : " درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه ويصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي" (علام، 2000، 315).

ويعرفه " **المسعود** " بأنه:"مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة" (الخزرجي والعزي، 2010، 323).

وعرف" **مولاي**" التحصيل الدراسي أو الإنجاز التربوي بأنه: " الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين، والتي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة، وهي التي تدعى بالاختبارات التحصيلية التي قد تكون من إعداد المدرس وتحضيره، أو مبنية على التقنين الموضوعي، وقد تكون خاصة بموضوع معين كالقراءة أو الحساب أو شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي" (مولاي، 2004، 323).

كذلك عرفه "محمد زيدان" بأنه:" استيعاب التلاميذ للدروس، وإجابتهم في المواد الدراسية، ويستدل عليه من خلال درجات الامتحانات التي يتحصل عليها التلاميذ" (برو، 2010، 208).

ويعرفه" الأبراشي" بأنه :"الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار مدى استفادة المتعلمون من المواد التي يدرسونها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف وتكون أما شهرية أو ثلاث أشهر أو أكثر" (الابراشي، 1993، 360).

كما عرف" جابلن " التحصيل الدراسي بأنه :"مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة" (العيسوي، 2006، 13).
أما بالنسبة ل" قود" (Good) فحدد بأن التحصيل الدراسي أنه :" المعلومات التي اكتسبت أو مدى إتقان الأداء من معارف متطورة في موضوعات دراسية، وهذا الإنجاز يحدد بدرجات الاختبار أو بالعلامات التي وضعها المعلمون أو كليهما" (Good,1973,7).

كما يمثل التحصيل الدراسي قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، فضلا عن الامتحانات اليومية والفصلية وللتحصيل الدراسي أهداف منها:

- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا.
- معرفة القدرات الفردية للطلبة.

– الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى (العيسوي، 2004، 13).

ويعرف التحصيل الدراسي كذلك بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمية"(علام، 2000، 305).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج بعض العناصر الرئيسية للتحصيل الدراسي نوردها كالتالي:

– يعتبر النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب أو التلميذ بعد نهاية كل فصل دراسي.

– يرتبط التحصيل الدراسي دائما ببرنامج معين أو مقرر معين، وقد يكون هذا المقرر أما مادة دراسية معينة، أو مجموعة من المواد في فترة زمنية محددة.

– يظهر في الكثير من التعريفات إلى أن التحصيل الدراسي يعبر عن الانجاز الأكاديمي والنجاح التام إلا أنه قد يكون عكس ذلك حيث يكون ضعيفا أو متدنيا أو متوسطا، ولا يصل إلى النجاح التام دائما.

– أوردت التعاريف السابقة كذلك أن قياس التحصيل الدراسي للتلميذ يكون وفق اختبارات تحصيلية إما يعدها المعلم أو اختبارات مقننة.

2-أهمية التحصيل الدراسي:

تشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساساً مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه، فأهلية الفرد للإستمرار بالدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات أو التقدير الذي يحصل عليه، وتؤدي الدرجات وظائف عليا ترتبط بحاجات الطلبة أو أولياء الأمور والمدرسين وأصحاب العمل فهي تلعب دور مهم في تكوين صورة التلميذ عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق.

فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الفرد، وتبدو من خلال ارتقائه تصاعديا كونه يعد الفرد للتنبؤ بمكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات، فالكليات العلمية تعد

طلبتها لمهن مازالت تحتل فيه الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل، تجعل الطلبة أكثر إصرارا وإقبالا على الالتحاق بها (نوفل، 2001، 42).

نستنتج من خلال ما تم عرضه أن للتحصيل الدراسي دور مهم وفعال جدا في توجيه التلميذ إلى التخصص الملائم له، وكذا تكمن أهميته البالغة في التوجيه الجامعي حيث يوجه الطالب نحو التخصص الذي يتوافق وميولاته وقدراته وبالتالي يخرج إلى ميدان العمل فيوظف ما تم تحصيله في الفترة الجامعية بكل براعة وتميز في عمله وبالتالي يكون ناجحا ومتميزا فيه.

3-أنواع التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي ستة أنواع نذكرها على النحو التالي :

3-1- التحصيل الدراسي الجيد: ويكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه (الحاج والشايب، 2015، 189)

والتحصيل الدراسي الجيد يحتاج إلى شروط من بينها :

3-1-1- النشاط الذاتي: هذا الشرط يعد أساس التعلم الناجح والمثمر فالمجهود التلقائي للمتعلم نابع عن شدة الدافع والحاضر لدى الشخص المتعلم وكذلك قوة الميل والاهتمام والقدرة على تحمل الصعاب والعراقيل التي تعترضه في يومياته الدراسية.

3-1-2- حصر الانتباه أثناء الحفظ: فعملية التفكير في موضوع معين والعمل على حفظه في الذاكرة، يتطلب توجيه الشعور نحوه لا غير وللمحافظة على قدرة المتعلم على التركيز وجب عليه ذلك.

1-3-3- الجزاء: أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته وهو يتخذ شكلين أما الثواب وإما

العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي على أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها .

1-3-4-الدافعي: الدافعية عموما حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين"(برو، 2010، 211)

ولحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع قويا كان نزوح الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، والمعروف في تجارب التعلم أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التعلم، فقد ثبت أن إشباع دافع الجوع كان يؤدي إلى شعور الحيوان بالرضا والارتياح فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لأن الأثر سواء كان نافعا أو ضارا يؤدي إلى حدوث تغيير السلوك.

1-3-5- التكرار: الدافعية من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة يتمكن من إجادة هذه الخبرة فالتكرار يؤدي إلى نمو الخبرة وارتقائها حيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية، وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة فعلى سبيل المثال: سياقة السيارة يحتاج إلى كثير من التكرار والممارسة الفعلية لتعلمها (برو، 2004، 414).

1-3-6- التوجيه والإرشاد: أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفاد منه، فالإرشاد يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد اللازمين للتحصيل الجيد، ويجب أن تكون الإرشادات ذات صبغة إيجابية لا سلبية وأن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط ويجب أن تكون الإرشادات بطريقة (العيسوي، 2006، 109).

1-3-7- التشجيع الذاتي: يتمثل في محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أثناء التحصيل أو بعده بمدة كافية، والتسميع يجعل الذهن نشطا فعالا، ويكشف على مدى تقدم الفرد في التحصيل وعلى نقاط ضعفه، كما أنه تدريب على موقف الاختبار (عوض، 2003، 161)

1-3-8- النضج: "يعتبر النضج شرطا هاما من شروط التعلم الهادف، فالنضج أساسي وضروري في اكتساب أي خبرة أو تعلم، والنضج قد يكون نضجا عضويا متصلا بالنمو الجسمي والعصبي والعضلي، وقد يكون النضج عقليا، وعلى المدرسة أن تراعي مراحل النمو والنضج عند تلاميذها ومطالب كل مرحلة دراسية عند وضع البرامج المدرسية، لأن أي عمل تربوي لا جدوى منه إن لم يراعي الشروط العامة للنمو ومطالب النضج في كل مرحلة" (حسن، 1981، 270).

2-3-التحصيل الدراسي المتوسط:"إذ يقع بين التحصيل الدراسي الجيد والضعيف يعني أن التلميذ قد يحقق 50% من الأهداف التي خططها له الأستاذ ويمكن للتلميذ أن يتجه نحو المستوى الجيد إذا وجد العناية اللازمة من طرف الأستاذ أو الأسرة" (قنديل، 1998، 94).

3-3- التحصيل الدراسي الضعيف (الرسوب المدرسي): "هو حالة ضعف أو نقص أو عدم الاهتمام بالنمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية حيث تنخفض نسبة الذكاء من المستوى العالي"(زهران، 25).

3-4- التحصيل الدراسي المعرفي: "وهو التحصيل الذي يشمل العمليات المعرفية للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها وسمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، وإلى تحليل ما بينهما من علاقات متداخلة، ومن ثمة الحكم عن مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحداثة"، قد قام " بلوم" (Bloom) في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي بتقسيم هذا المجال على ستة مستويات متفاوتة تتمثل في الآتي:

- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.
- مستوى الفهم والاستيعاب.
- مستوى التطبيق.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب.
- مستوى التقويم.

3-5- التحصيل الدراسي المهاري: "وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين، أو القدمين أو الجسم كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء" وقد صنف " سمبسون" (Simpsons) المجال المهاري الحركي إلى المستويات الآتية:

1- مستوى الإدراك الحسي.

2- مستوى الميل أو الاستعداد.

3- مستوى الاستجابة الموجهة.

4- مستوى الآلية أو التعويد.

5- مستوى الاستجابة الظاهرية.

6- مستوى التكيف أو التعديل.

7- مستوى الأصالة والإبداع.

3-6 -التحصيل الدراسي الوجداني: "وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر، ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة ولقد لجأ "كراثول" (Krathwohl) إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات هي:

1- مستوى الاستقبال أو التقبل.

2- مستوى الاستجابة وإعطاء القيمة.

3-مستوى التنظيم.

3-مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة (للوه، 2017، 109).

مما سبق؛ نستنتج أن للتحصيل الدراسي عدة مستويات بدء بالأول وهو التحصيل الدراسي الجيد حيث يكون مستوى التلميذ فيه مرتفع مقارنة بزملائه الذين هم معه في نفس الصف، أو حتى في نفس الشعبة، حيث قد يرجع هذا التفوق إلى عدة عوامل منها الذاتية خاصة بذات الفرد، أو اجتماعيه، أو نفسية، أو اقتصادية مرورا بالمستوى الثاني وهو

التحصيل الدراسي المتوسط والذي يكون فيه تحصيل التلميذ متوسط ومتذبذب نوعا ما، بينما نقول عن المستوى الثالث التحصيل الدراسي المنخفض حيث يكون أداء التلميذ فيه منخفض أقل من مستوى أقرانه الذين هم معه في نفس القسم أو التخصص، ومن المحتمل أن يكون ذلك راجع إلى ضعف شخصية التلميذ أو ضعف درجة ذكائه وتفكيره وهناك أسباب كثيرة أدت إلى ذلك سنذكرها في عنصر العوامل المؤثرة عن التحصيل الدراسي.

4-خصائص التحصيل الدراسي :

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديميا نظريا وعمليا يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة التربية المدرسية عامة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ (النشواتي، 1980، 180)؛ ويتصف التحصيل الدراسي بعدة خصائص منها:

- يمتاز بالتخصص بمعنى أنه يخص محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- يظهر عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.
- يعتني بالتحصيل لدى أغلبية التلاميذ أي التلاميذ العاديين داخل الصف ولا يهتم بالصفات الخاصة.

-أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة لصناعة أحكامه التقويمية (مزيود، 2009، 184).

ولقد أشار "**عمر عبد الرحيم**" إلى خصائص التلميذ متدني التحصيل الدراسي وهي:

- يكون في معظم حالاته متساهلا في كل شيء حتى في الأمور الضرورية بالنسبة له.
- يقف في جميع حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الانجاز.
- ومن صفاته البارزة أنه منقاد للغير ولا يوجد لديه الاعتماد عن النفس وروح المبادرة الذاتية.

– يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة، ويكون التغيير لديه سريع حيث يتحول من وضع لأخر بأبسط ما يكون.

–عدواني وسلبي وغريب الأطوار يبدو عليه الضجر بسرعة وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال.

– يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة.

– يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعفاء.

– يبدو عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب.

– كثير الشك والريب ومفكر ومتأمل في نفس الوقت (نصر الله، 2004، 25).

5– العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الأساسي لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية، فقد اهتم التربويون بموضوع التحصيل الدراسي وطرق تحسينه والتحكم في العوامل التي قد تؤثر فيه أو تعيق السيرورة الحسنة لعملية التعلم والتعليم، ومن بين أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي مايلي:

5–1–العوامل الأسرية: هناك عدة عوامل أسرية تتدخل في التأثير عن التحصيل الدراسي نذكرها على النحو التالي:

5–1–1–التوافق الأسري:

تلعب الأسرة دورا هاما وبارزا في التحصيل الدراسي لأبنائها فالأسرة التي تعاني من حالات التصدع والانهيار بسبب العلاقات المتوترة بين الأبوين والشجار المستمر بين الأفراد، كذلك المعاملة السيئة والإهمال من جانب الوالدين للأبناء والمتمثلة في الكراهية والنبذ والتهديد، والعقاب والإيذاء الجسدي تعد من العوامل التي تساهم في تدني المستوى التحصيلي (طلعت، 1980، 58).

5-1-2-نمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة:

يؤثر الأسلوب التربوي داخل الأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء فكلما كان النمط التربوي بعيدا عن العنف، والقسوة والإهمال، وطالما كان مستوى التحصيل الدراسي لديهم أفضل ويؤكد "**داوود**" (1999) أن اهتمام الآباء بأبنائهم من حيث الرعاية والصداقة يؤثر في تحصيلهم الدراسي، وتفوقهم العلمي والعملي في جميع الميادين المختلفة (داوود، 1999 35).

5-1-3-المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة:

يرى "قزازة" أن المستوى ألاقتصادي الثقافي والاجتماعي المنخفض للأسرة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطالب فالمتعلم الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة متفككة اجتماعيا نجده يعاني من اضطرابات نفسية وانفعالية تنعكس على تحصيله الدراسي، أما الطالب الذي ينحدر من أسرة مترابطة ومستواها المادي جيد تكون نتائجه وتحصيله الدراسي غالبا مرضية (قزازة، 1996، 105).

بعد التطرق إلى العوامل الأسرية بكل تفاصيلها المؤثرة في التحصيل الدراسي نستنتج أنها ليست بالضرورة تؤدي غالبا إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ فالواقع أثبت العكس حيث أن سوء الأوضاع الأسرية كثيرا ما تحولت إلى دوافع نجاح أبنائها في المجال الدراسي، وتميزهم في المجتمع.

5-2-عوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ: هناك عدة عوامل ذاتية تتدخل في التأثير عن التحصيل الدراسي نذكرها على النحو التالي:

5-2-1-أسباب جسمية وصحية: قام الباحثون كما يشير"الحامد محمد بن معجب" بدارسة أثر المعاناة من الأمراض أو العاهات الصحية على استمرارية ونجاح الطالب في المدرسة، وقد تبين أن نسبة الإعاقة البصرية والسمعية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها عن الأفراد العاديين والمتفوقين وان هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية

وبين المستوى التحصيلي للطلاب، وفي المقابل فان المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي(بن معجب، 1996، 161).

5-2-2-أسباب عقلية: يرى "محمد الحامد بن معجب" أنه من الطبيعي أن يختلف الطلاب في قدراتهم التحصيلية فهناك بعض المواد التي تشكل لدى بعض الطلاب عقبة دراسية يعانون في اختبارها، ويرجع ذلك إلى لأسباب عدة منها خلفية الطالب اللغوية أو المهارية في مادة من المواد، وعدم اقتناع الطالب بما يدرسه (بن معجب، 1996، 163).

ويضيف "عبد العزيز القوصي" أن قدرات الطالب العقلية تسبب في انخفاض التحصيل الدراسي كتأخر في الذكاء أو في القدرة على القراءة بسبب عدم إتقانها، أو ضعف أو تأخر في القدرة على التذكر، أو إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها بنسبة لتقدم في مادة دراسية معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية (القوصي، 1982، 428).

5-2-3-خبرات الفشل السابقة: لاشك في أن خبرة الرسوب يمكن أن تقلل الشعور بالكفاية، وتؤدي إلى معتقدات سالبة عن الذات، كما يمكن أن تولد الشعور بالعجز وبالتالي العجز عن التعلم، وقد تبين من دراسة" حامد محمد بن المعجب "إلى أن المتأخرين دراسيا في التعلم الجامعي هم من الذين سبق وان تعرضوا للرسوب قبل التعليم الجامعي وذلك بشكل اكبر من غيرهم(بن معجب، 1996، 82).

5-2-4- أسباب نفسية: ويشتمل هذا الجانب على العديد من المتغيرات النفسية والتي نذكرها النحو التالي:

5-2-4-1- الميول والاستعدادات: "حيث تمثل واحدة من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية، ازداد تحصيله فيها وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها".

5-2-4-2-عوامل الدافعية: تعرف الدافعية بأنها :"حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به" (عبد الهادي، 2004، 187).

وترتبط الدافعية بعلاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي، إذ أن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى نجاح اكبر مما لو كان مستوى الدافعية أقل، وثمة افتراض واضح فيها يتعلق بالإنجاز والتعليم يشير إلى وجود ارتباط مرتفع بين ارتفاع مستوى التعليم ومستوى الدافعية، فالرجال والنساء ذو التعليم الجامعي يرتفعون بشكل دال في توجيههم نحو الانجاز عن الراشدين الأقل تعليما.

ونظرا لأهمية عامل الدافعية في التحصيل، أجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتحصيل، باعتبار الدافعية من العوامل التي تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو أعمال دون أخرى، فنجد أن المتفوقين كان مستوى طموحهم الثقافي كبيرا أما المتأخرين فكانوا أكثر اهتماما بالمعيشة الطيبة وتكوين الثروات، كما يشير" الحامد محمد بن معجب" في دراسته على عينة من طلاب الجامعة إلى أنهم أكثر تذمرا في الدراسة الجامعية وأكثر تغيبا عن محاضراتهم وأنهم لا يميلون إلى الدراسة إلا قبيل الامتحانات وهذه المؤشرات على فقدانهم لدافعية الكافية للإنجاز(بن معجب، 1996، 83).

5-2-4-3- التكوين الايجابي لمفهوم الذات: من العوامل التي لها تأثيرا عن التحصيل الدراسي مفهوم الذات وتقدير الطالب لذاته، أن هذا التقدير يكسب الطالب الثقة بعمله واجتهاده، ويساعده على النجاح واختيار المرحلة الدراسية دون صعوبة وان مفهوم الذات هذا يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته علاوة على أدائه الأكاديمي(نوفل، 2001، 39).

-3-4-2-5-عوامل انفعالية: قام الباحث "كامل مصطفى محمد" بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية فالسمات الشخصية المختلفة تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب في مختلف مراحلهم التعليمية، كما توصل أيضا إلى وجود علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، حيث أن تلك السمات تجعل الطلاب ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم، كما وجد أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع

قدراتهم يتصف سلوكهم بالإتكالية والاعتماد على الآخرين ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية(محمد، 1995، 277).

5-3-عوامل متعلقة بالوسط المدرسي: ومن العوامل الأكثر تأثيرا في سير التحصيل الدراسي ما يلي:

5-3-1-الجو الاجتماعي الدراسي: ويقصد به العلاقة الاجتماعية الأكاديمية التفاعلية بين أفراد الجماعة التعليمية أي المدرس والطالب، الطالب وزملائه الطالب والهيئة الإدارية، فإذا كان الجو يسوده المحبة والدفء والعدل وعدم التحيز والمرونة ومراعاة الفروق الفردية كان لذلك اثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي كما أن سلوك الطالب داخل الجامعة من حيث علاقته بزملائه أو مدرسيه سواء كان مقبولا أو مرفوضا له أهمية في تحصيله العلمي حيث أنه إذا فشل في التكيف مع مختلف الظروف الاجتماعية داخل المؤسسة سيتأثر أدائه سلبيا (برو، 2010، 227).

5-3-2-أسلوب المعلم تجاه المتعلمين: إن المعلم عنصر أساسي في تنفيذ السياسة التعليمية ويؤكد على ذلك مجموعة من الباحثين إذ يرون أن المناهج التعليمية المقررة والتنظيم التربوي تقل أهميتها أن لم يكن الإنسان كفؤا لعمله وتشتمل كفاءته على أسلوبه في التدريس وأسلوب تعامله مع الطالب، حيث أثبتت العديد من البحوث أن أسلوب الحوار والمناقشة الذي يستخدمه الأستاذ يسهل على الطالب فهم واستيعاب الدروس وكذلك حبها والإبداع فيها.

يمثل المعلم أحد أهم عناصر العملية التربوية، فخصائص المعلم وقدراته وطرق التدريس التي يستخدمها والأنشطة التي يقوم بها ووسائل التقويم التي يتبعها ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة وطريقة تعامله معهم وتؤثر بشكل مباشر على أداء الطلبة وللمعلم دورا أساسيا ومباشرا في تحديد مستوى التلاميذ وتحصيلهم، إما سلبا أو إيجابا وذلك من خلال قدرته على التنويع فالتنويع في أساليب التدريس ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة

جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ(أحمد، 2013، 65).

ومن أهم سلوكيات المعلم: حرصه على الإرشاد النمذجة والحماسة وإطراؤه المخلص وتعزيزه واهتمامه وتقديم المساعدة للطلبة التي تقود لعمل استدلالات عن قدراتهم وجهودهم ما يدعم تحصيلهم الدراسي (Skinner, Belmont, 1993, 572)

ومن الملاحظ أن أغلب المشكلات في حجرة الصف قد يعود مصدرها إلى المعلم نفسه في خصائصه ومؤهلاته الأكاديمية والتربوية وسلوكياته، وقد تنجم العديد من المشكلات نتيجة أساليب وإجراءات المعلم الآتية: استخدام التهديد، العقاب بشكل غير مبرر، القيادة المتسلطة جدا والمتهاونة جدا وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة(الفتلاوي، 2005، 227)

كما أن محاولة المدرس مقابلة عدوان التلاميذ بالعدوان من جانبه عن طريق العقاب هو اكبر دليل على عدم نضج المدرس (فهيم، 2001، 114).

إذا فالدور الذي يقوم به المعلم من الأدوار المهمة جدا في العملية التعليمية كما أن له تأثيرا كبيرا عن دافعية الطلبة لتحصيل الدراسي فكفاءة المعلم العلمية والمهنية وحبه لمهنته وقدرته على التعامل مع طلبته، ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية الطلبة نحو التحصيل وتعامله مع طلبته وما يقدمه لهم من مثل عليا وقدوة حسنة ولجهوده اثر كبير لدى طلبته سواء على المدى القريب أو البعيد(السيد، 2000، 145).

ويركز المختصون في علم النفس التربوي على شكل العلاقة بين المعلمين وبين المتعلمين من حيث دورهم في تعزيز دافعية التحصيل، ولما كانت علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية، فإن الطريقة التي يستجيب بها المعلم لتلاميذ و التي يتفاعل بها معهم أثناء الدرس يمكن أن يكون لها آثارا سلبية أو ايجابية في ما يتعلق بتعلم التلاميذ ونموهم في مختلف جوانبه، ورضاه عن المعلم والدرس، وقد يفشل المعلم في التعامل مع تلاميذه مما يعرقل التحصيل وتنمية الابتكار لديهم(الشامي، 2001، 11)

ومما سبق؛ نستنتج أن للمعلم دور كبير وفعال في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، خاصة إذا كانت لديه القدرة على تنويع أساليب التدريس وحسن تطبيقها أثناء الدرس مع مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، والقدرة على التواصل الجيد والتفاعل معهم القائمة على الاحترام والمشاركة والعدالة، والكفاءة في بناء الاختبارات التحصيلية لما لها دور كبير في رفع المستوى التحصيلي كذلك.

5-3-2-المنهاج: يقصد به مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي يهيئها النظام التربوي من أجل تقديمها في إطار مؤسساته التعليمية بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ماتستطيعه قدراتهم، وبهذا المعنى فهو يشمل المقررات الدراسية والأهداف وطرائق التدريس والمعينات التعليمية وأساليب التقويم وكل ذلك يترك أثره في التحصيل الدراسي حسب مدى نجاحه في تنسيق أهدافه بشكل متكامل، وبالتالي فالمنهاج الجيد يؤدي إلى تمكين الطلاب من الفهم والاستيعاب الجيد وبالتالي الحصول على النتائج الجيدة لذلك يتوجب الاهتمام في بنائه على أسس نفسية واجتماعية مستوحاة من نظريات علمية هدفها الوصول إلى المستوى الدراسي المرغوب فيه(برو، 2010، 227).

6- وسائل قياس التحصيل الدراسي :

يقاس التحصيل الدراسي بما يعرف حديثا بالاختبارات التحصيلية والتي ترتبط بالمواد الدراسية بطريقة مباشرة، وتعتبر وسيلة للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية واجتماعية.

وتعرف الاختبارات التحصيلية على أنها :"عبارة عن أجزاء منظمة لتحديد ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة".

كما يعد الاختبار التحصيلي الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد(البكري وعجور، 2011، 49).

والاختبارات التي يقوم المعلم بإتقان إعدادها، يمكن أن تسهل الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي، مما يدفع الدارسين لتحسين مستواهم العملي؛ وعن طريق هذه الاختبارات يستطيع المعلم أن يعرف الموضوعات التي استذكرها الطلاب، وكيفية الاستذكار فالاختبارات تحدد الكم والنوع من المعلومات ودرجة الإجادة والخبرات التي أمكن الإلمام بها.

واختبارات التحصيل الدراسي تعمل للكشف عن أهداف دراسية والتي تتمثل في:

– الإلمام بالحقائق والقواعد والمصطلحات.

– القدرة على تطبيق هذه الحقائق في مواقف غير مدرسية.

– تمكين المتعلم من تحليل المواقف المتصلة بالمادة الدراسية إلى عناصر أساسية وإلى علاقات متداخلة.

– الاهتمام بربط عناصر المادة الدراسة للحصول على تكوينات وموضوعات جديدة.

– مساعدة المتعلم نحو تقديم موضوعات ترتبط بالمادة الدراسية وتشجيعهم على التفكير المنطقي في ضوء الحقائق الأساسية (منصور وآخرون، 1996، 96).

– تساعد الاختبارات التحصيلية في تقنين التعليم لكل المدارس التي تعد الطلاب لنوع معين من الوظائف.

– نتائج الاختبارات التحصيلية أصبحت معينا للمدرسين على إصدار أحكاما موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها.

– استثارة الدافعية لدى التلاميذ والمعلمين بقيام المنافسة على أساس عادل.

– تحديد الجوانب الايجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها فضلا عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة تمهيدا لبناء الخطط العلاجية.

– توفير مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم قياسا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق .

– توفير الفرصة للقيام بمعالجات عقلية متقدمة يقومون من خلالها باستدعاء الخبراء وترتيبها وإعادة تنظيمها لتلاءم المواقف التي تفرضها المواقف الاختيارية.

وتتنوع اختبارات التحصيل الدراسي بحسب الهدف الذي يراد قياسه من الناحية التحصيلية، ومن حيث الزمن الذي تبرمج فيه ومن حيث الشكل العام للأسئلة وسنقوم بعرضها على النحو التالي:

6-1-من حيث الزمن الذي برمج فيه الاختبار: تنقسم إلى نوعين وهي:

6-1-1-الاختبارات التكوينية: وتستعمل هذه الأنواع من طرف المعلم في نهاية كل وحدة دراسية لتأكد من بلوغ المتعلمين أهداف الوحدة الدراسية من جهة والتركيز على مواطن الضعف والقوة من جهة أخرى لتمكن من الوقوف على التقدم الذي يظهر التلميذ؛ ويستعمل هذا النوع في مدارسنا من طرف المعلمين والأساتذة لقياس درجة التحصيل بعد نهاية الدرس.

6-2- من حيث الشكل العام للأسئلة: والتي تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي :

6-2-1- الاختبارات الشفوية: هي عبارة عن أسئلة شفوية توجه للتلميذ ويتلقاها من المعلم أو المدرس وجها لوجه للإجابة عليها، وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى فهم التلميذ للحقائق والمفاهيم وقدرته على التعبير عن نفسه شفهيا(المزة، 2007، 202).

6-2-2- الاختبارات الموضوعية: تأخذ الاختبارات الموضوعية عدد من الأشكال المختلفة تحدد ما يترتب على الطالب القيام به سعيا وراء الإجابات المرغوب فيها ونتناول في مايلي أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا في الامتحانات المدرسية وهي:

6-2-2-1- اختبار الاختيار المتعدد: يتألف اختبار الاختيار المتعدد من جزأين الجزء الأول هو الجذر ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة أو السؤال موضوع الاهتمام، والثاني هو مجموعة بدائل، ويتراوح عددها ما بين ثلاثة أو خمسة بدائل يشير أحدهما إلى الجواب الصحيح وإلى أفضل الأجوبة الممكنة وقد يكون الجذر سؤالا مباشرا أو عبارة غير تامة (منير، 1994، 178).

وتمتاز أسئلة الاختيار المتعدد من الخصائص التي تجعلها أداة قياس إلى حد بعيد وهي :

-التمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة.

-تؤدي إلى ارتفاع مستوى ثبات النتائج بسبب انخفاض مستوى التخمين الناجم عن تعدد البدائل.

-تمكن من تشخيص نواحي التفوق والضعف عند التلاميذ.

-لكي يحقق اختبار الاختيار المتعدد النحو المرغوب فيه لابد من مراعاة عدة نقاط وهي:

-صياغة جذر السؤال وبدائل الإجابة بعبارات واضحة ومناسبة لمستويات الطلاب التحصيلية.

-اختيار بدائل متوازنة من حيث عدد كلماتها أو الجمل التي تنطوي عليها، ومن حيث درجة تحقيقها.

-يجب أن لا تكون الإجابة الصحيحة واضحة على نحو كلي، لحث الطالب على التدقيق والتفكير في البدائل جميعها(نشواتي، 1996، 620).

6-2-2-2- اختبار الصواب أو الخطأ: يتألف هذا الاختبار من عدد من العبارات التقريرية، بعضها صحيح وبعضها الآخر خطأ ويترتب على الطالب أن يبين ما إذا كانت كل عبارة صحيحة أو خاطئة بوضع كلمة صحيح إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها صواب وكلمة خطأ إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها خاطئة أو غير صحيحة وتأخذ كل عبارة من عبارات الاختبار شكل حكم مستقل عن أحكام العبارات الأخرى وقدرته على محاكمة ما انطوت عليه العبارة موضوع السؤال.

وتتصف اختبارات الصواب والخطأ بعدد من المميزات أهمها مايلي:

- قدرتها على تغطية جوانب كبيرة من المادة التعليمية، الأمر الذي يدعم ثبات نتائجها.

- توفر فرصة كافية لتحليل إجابات الطلاب وتشخيص نواحي ضعفهم وقوتهم في مجال دراسي معين.

- يؤدي إلى تعدد العبارات وتنوعها وتباين صياغتها إلى تنمية قدرة الطالب اللغوية فيغدو أكثر كفاءة من حيث التفكير في ما يقرأ.

– ويؤخذ على اختبارات الصواب والخطأ بعض القصور ويمكن إيجازه في النقاط الآتية:

– لا تشجع اختبارات الصواب والخطأ على التفكير الناقد والابتكاري، طالما إجابة الطالب محددة بتقدير صحة العبارة أو عدم صحتها.

– إن مجال التخمين في اختبارات الصواب والخطأ كبير نسبيا بسبب محدودية بدائل الإجابة (نشواتي، 1996، 632).

6-2-2-3-اختبار المطابقة: يتألف اختبار المطابقة من قائمتين من العبارات تشتمل الأولى على العبارات الدالة على الأسئلة، في حين تشتمل الثانية على العبارات الدالة على الإجابات ويترتب على الطالب إجراء مطابقة أو مزاوجة بين كل من عبارات قائمة الإجابات وتبين التعليمات المرفقة بالاختبار ما يجب أن يفعله الطالب لدلالة على المطابقة، كان يرسم سهما يبين عبارة السؤال وعبارة الإجابة أو أن يكتب رقم عبارة الإجابة إلى جانب عبارة السؤال....الخ (عاقل، 1998، 665).

وعلى الرغم من أن اختبار المطابقة يقلل من فرصة التخمين نظرا لوجود مجموعة إجابات محددة مقابلة أمثلة محددة أيضا ويوفر بعض الجهد على المعلم لعدم اضطراره إلى البحث عن عدة إجابات للسؤال الواحد كما هو الحال بالنسبة لاختبار الاختيار المتعدد، إلا أن قدرة اختبار المطابقة على قياس محاكمة الطالب ضعيفة نسبيا إذا ما قورنت بقدرة اختبار يسمح لطالب بالإجابة على بعض الأسئلة بطريقة الحذف ولذا وجب مراعاة النقاط التالية في بناء اختبار المطابقة:

- استخدام عبارات معتدلة من حيث عدد الكلمات أو الجمل التي تشتمل عليها.
- تنوع العبارات من حيث الصياغة والتعقيد لتناسب مستويات الطلاب المتباينة.
- ترتيب عبارات القائمتين على نحو عشوائي.

6-2-2-4- اختبار ملأ الفراغ: يتألف اختبار ملء الفراغ من مجموعة من عبارات يتخلل كل منها نقص ظاهرة يتجلى في فراغ محدد في العبارة المكتوبة ويترتب على الطالب ملء الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة وتجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد مثل:

يشير إلى فهم العلاقات ..... ويشير التنبؤ إلى علاقات .... في حين يشير إلى علاقات.... (نشواتي، 1996، 623).

6-2-3-الاختبارات المقالية: "وهي عبارة عن عدد قليل من الأسئلة يتطلب في كل منها أن يجيب عليها بمقال طويل أو قصير حسب قدرة التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة لهذا يطلق على هذا النوع بأسئلة المقال" وهي امتحانات تقوم على أسئلة تتطلب استجابة حرة على موضوع أو مشكلة وهي تتيح الفرصة لمعرفة قدرة التلميذ على معالجة موضوع معين" (غريب، 1996، 76).

كما تمتاز الاختبارات المقالية ببعض الخصائص الإيجابية حيث تظهر حركية الطلبة في الاستجابة وهي لا تضع الطلبة في نطاق استجابات محددة وتحديدا ضيقا وأنها تطلق حريته في معالجة المشكلة، كما أنه حر في تنظيم وترتيب تلك المعلومات لاستخلاص ما يراه من نتائج.

كما أنها تساعد على إظهار قدرة الطالب في كتابة العبارات المفهومة والواضحة وإظهار مدى فهم الطالب للعلاقة بين أجزاء المادة الدراسية والتعرف على مدى قدرته في التمييز بين النقاط الهامة وغير الهامة.

وعلى الرغم من محاسن هذه الطريقة إلا أن هذا النوع من الامتحانات يواجه بعض العيوب، بحيث توصف بأنها ذاتية التصحيح تتأثر بعيوب التقدير الذاتي كما أن أسئلتها غير شاملة لمفاهيم المادة الدراسية وتصحيحها يحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين.

وفي هذا الصدد ومع التعدد والتنوع الذي تحضى به الاختبارات التحصيلية إلا أن هناك إيجابيات وسلبيات تتسم بها، وهنا كان لزاما على الأستاذ أو مصمم الاختبار أن يضع بعين الاعتبار التنويع في الأسئلة حسب المادة الدراسية الممتحنة مع مراعاة جودة الاختبار وموضوعيته لضمان صدق وثبات الاختبار وأن يقيس ما وضع لقياسه حتى يمكننا الوثوق في النتائج المتحصل عليها.

6-3-خطوات بناء اختبار تحصيلي:

يتم بناء اختبار تحصيلي من خلال إتباع مجموعة من الخطوات نوجزها في مايلي:

✓تحديد النواتج التي تتمثل في الأهداف التعليمية أو الكفاءات المراد قياسها كما يتضمن تحديد الأهداف التربوية ووصف العمل التربوي، وتحليل العمل التربوي ووصف المدخلات.

✓تحديد محتوى الاختبار عن طريق تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد قائمة الموضوعات، وذلك من خلال الزمن المخصص لتدريس كل منها، أو من خلال أهمية المواضيع المدرسية، أو من خلال الخبرة الشخصية والاستشارة العلمية.

✓إعداد جدول المواصفات والتي يتم عن طريق الفحص الدقيق للمقررات والكتب الدراسية من ناحية، ونواتج التعلم التي يجب اختيارها في ضوء الأهداف من ناحية أخرى، ثم تحديد الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف.

✓تحديد نوع الأسئلة والفقرات المستخدمة في الاختبار.

✓كتابة مفردات الاختبار وتعليماته ومراجعتها وإخراج الاختبار وتعليماته بلغة مفهومة وصياغة جيدة.

✓تجهيز وإعداد مفتاح التصحيح أو الإجابة النموذجية(خطاب، 2001، 322).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه تظهر الأهمية البالغة للتحصيل الدراسي في حياة التلميذ الدراسية والمستقبلية، وترى الباحثة أن العلامات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات لا تعبر دائما على القدرات العقلية التي يمتلكونها، بل توجد هناك عدة عوامل تؤثر على مستوى تحصيل التلميذ كالعوامل الأسرية والاقتصادية وكذا عوامل متعلقة بالوسط المدرسي وغيرها لذا وجب على كل المدرسين والقائمين على العملية التربوية مساعدة التلاميذ والوقوف إلى جانبهم والأخذ بأيديهم لرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، وكذا نفس الكلام موجه للوالدين.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1- مجالات الدراسة الاستطلاعية.

2- المنهج المتبع في الدراسة.

3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق-الثبات).

-خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية إجراء مهم وخطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عنها، حيث تعرف بأنها:" استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي وصياغتها صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة (عبد المجيد 2000، 38)، وإعتبارا من المعطيات التي تم ذكرها فإن أهداف الدراسة الإستطلاعية في الدراسة الحالية تمثلت في النقاط التالية:

– التعرف على مختلف الظروف التي سيتم إجراء الدراسة في ظلها ومختلف الصعوبات التي تواجه سير الدراسة الحالية.

– إختيار الأدوات المناسبة التي تتفق مع هدف الدراسة، والتحقق من مدى ملائمتها مع أفراد العينة.

– التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات والتحقق من مدى صلاحيتها للإستعمال ومدى ملائمتها لأفراد العينة.

– التعرف على بعض جوانب القصور في إجراءات التطبيق في هذه المرحلة لتسهيل الأمور في إجراء الدراسة الأساسية.

– النظر في فرضيات الدراسة وتدقيقها وتحديدها وصياغتها بشكل واضح.

1– مجالات الدراسة الاستطلاعية:

1–1–المجال المكاني للدراسة: كان في أربع ثانويات تابعة للمقاطعة الإدارية بدائرة المقرن ولاية الوادي.

– ثانوية حنكة علي المقرن.

– ثانوية صحن الرتم العيايشة.

– ثانوية محمد لوبيري الحمادين.

– ثانوية سيدي عون الجديدة سيدي عون.

1-2- المجال الزمني للدراسة:

أجريت الدراسة الإستطلاعية من 10 فيفري إلى 11 مارس من سنة 2019.

1-3- المجال البشري للدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (37) تلميذا وتلميذة، تم إختيارهم بطريقة **<<عشوائية طبقية>>** من أربع ثانويات بدائرة المقرن ولاية الوادي، والجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الثانويات المختارة في الدراسة الحالية.

جدول(3) : توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الثانوية	عدد التلاميذ في العينة الاستطلاعية
الشهيد حنكة علي	10
المجاهد لوبيري محمد	10
سيدي عون الجديدة	08
صحن الرتم	09
المجموع	37

2- المنهج المتبع في الدراسة:

ومن المؤكد أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث وبما أن الدراسة بصدد البحث في **<<علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي>>** إعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي، نظرا لملاءمته لموضوع الدراسة.

3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق-الثبات):

إعتمدت الباحثة في هذه الدراسة أداتين لجمع البيانات اللازمة، الأولى عبارة عن مقياس الذكاء العاطفي، والثاني مقياس التفكير الناقد، وكذا نتائج التلاميذ في الفصل الأخير لسنة 2019/2018 أي تحصيلهم الدراسي لهذا الفصل.

3-1- مقياس الذكاء العاطفي:

أعد هذا المقياس كل من "عثمان" "ورزق" (2001) حيث يتكون المقياس من (58) بندا، وبعد القراءة المعمقة لبنود المقياس وجدت الباحثة عدة بنود غير ملائمة لأفراد عينة الدراسة فتم حذفها وبالتالي أصبح عدد البنود (49) بندا، يتم الإجابة عليها وفقا لمقياس "رنسيس ليكرت" لقياس الإتجاهات (معارض جدا، معارض محايد، موافق، موافق جدا) ولقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية ماعدا العبارات (32، 47) وتصحح العبارات الإيجابية كالتالي: (معارض جدا، 1)، (معارض، 2)، (محايد، 3)، (موافق، 4)، (موافق جدا، 5) بينما العبارات السلبية عكس ذلك، ويتكون مقياس الذكاء العاطفي من خمسة أبعاد وهي: إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي والجدول التالي يوضح العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول(4) : العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء العاطفي.

أبعاد الذكاء العاطفي	عدد العبارات	أرقام العبارات
إدارة الانفعالات	15	4، 6، 11،، 12، 13، 14، 15، 16 24، 26، 29، 42، 44، 47
التعاطف	8	30، 31، 33، 35، 36، 45، 46 48.
تنظيم الانفعالات	11	17، 18، 19، 20، 21، 22، 23 25، 27، 28، 49.
المعرفة الانفعالية	7	1، 2، 3، 5، 7، 8 10،
التواصل الاجتماعي	8	32، 34، 37، 38، 39، 40، 41 43.

3-1-1- صدق مقياس الذكاء العاطفي:

يعد صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، وقد تم التأكد من صدق مقياس الذكاء العاطفي بطريقتين هما: الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية) وصدق المحتوى (الإتساق الداخلي)، وجاءت النتائج كما يلي:

3-1-1-1- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تم الإعتماد في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الإستطلاعية، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة.

تم إستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة (T) لعينتين مستقلتين، وتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(5): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء العاطفي

البيانات الإحصائية المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	دلالة T
عليا	10	185.50	8.303	1.902	غير دالة إحصائيا	17.687	0.000	18	دالة إحصائيا
دنيا	10	133.60	4.142						

الملاحظ من الجدول(5)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 185.50 وإنحرافها المعياري يساوي 8.303، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 133.60 وإنحرافها المعياري يساوي 4.142، في حين نجد قيمة إختبار التجانس F تساوي 1.902، وهي غير دالة إحصائيا وعليه يمكن القول بأن المجموعة العليا والدنيا متجانستين في حين نجد أن قيمة T تساوي 17.687 ومستوى دلالة 0.000 وهي أقل من مستوى معنوية 0.01 مما يعني رفض الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين وعليه يمكن القول بأن المقياس على قدر مقبول من الصدق.

3-1-1-2- صدق المحتوى (الاتساق الداخلي):

قمنا بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الإتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد عن الدرجة الكلية للمقياس.

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة **R** لكل بعد وتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(6): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي

أبعاد مقياس الذكاء العاطفي	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	**37**	**0.865**	**دالة إحصائيا عند 0.01**
التعاطف	**37**	**0.768**	**دالة إحصائيا عند 0.01**
تنظيم الإنفعالات	**37**	**0.815**	**دالة إحصائيا عند 0.01**
المعرفة الانفعالية	**37**	**0.724**	**دالة إحصائيا عند 0.01**
التواصل الاجتماعي	**37**	**0.693**	**دالة إحصائيا عند 0.01**

نلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الإرتباط R بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح بين (0.693 و0.865)، وهي تدل على وجود علاقة قوية بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية0.01، إذا هي دالة إحصائيا عند 0.01، وعلية نقول أن المقياس على قدر مقبول من الصدق.

3-1-2- ثبات مقياس الذكاء العاطفي:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء العاطفي باستخدام طريقتين هما: التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية.

3-1-2-1- التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$)، والنتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول(7): ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي

الأبعاد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار
إدارة الانفعالات	**15**	**0.698**	**دالة إحصائيا**
التعاطف	**8**	**0.636**	**دالة إحصائيا**
تنظيم الانفعالات	**11**	**0.669**	**دالة إحصائيا**

المعرفة الانفعالية	**7**	**0.786**	**دالة إحصائيا**
التواصل الاجتماعي	**8**	**0.619**	**دالة إحصائيا**
الذكاء العاطفي	**49**	**0.836**	**دالة إحصائيا**

من خلال الجدول(7) نجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد إدارة الانفعالات، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.698، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد إدارة الانفعالات، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد التعاطف، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي0.636، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد التعاطف، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد تنظيم الإنفعالات، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.669، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد تنظيم الإنفعالات، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد المعرفة الانفعالية أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.786 وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد المعرفة الانفعالية، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد التواصل الاجتماعي، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.619، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد التواصل الاجتماعي، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) للإستبيان ككل، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود الإستبيان تساوي 0.836، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة للإستبيان وبذلك يمكن القول بأن المقياس على قدر مقبول من الثبات.

3-1-2-2- التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين (علوي/ سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين النصفين بإستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{22}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول(8): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الذكاء العاطفي

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بيرسون قبل التعديل	0.888	36	دالة إحصائيا عند 0.01
سبيرمان بعد التعديل	0.941		

الملاحظ من الجدول(8) أن قيمة **R** المحسوبة قبل التعديل **(بيرسون)** تساوي0.888، وفي الحقيقة قيمة **R** المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس، توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة **R** الحقيقية بعد التعديل**(سبيرمان)** تساوي 0.941 فهي دالة عند مستوى معنوية0.01، وعليه يمكن القول بأن المقياس على قدر مقبول من الثبات.

3-2-مقياس التفكير الناقد:

أعد هذا المقياس "فاروق عبد السلام" و"ممدوح محمد سليمان" مع بعض التعديل والإختصار، وهو مستنبط من مقياس التفكير الناقد لكل من (واطسون وجليسر) واستخدمه "الأكلبي" (2008) و"العتيبي نوال" (2009) وكذلك إستخدمه "أبو مهدي" (2011) وللإشارة أنه تم استخدام المقياس بعد بعض التعديلات التي قام بها الباحث "عبد اللطيف قنوعة" وطبق كما هو في الدراسة الحالية.

وهذا المقياس على شكل إختبار موقوت وهو بصورته النهائية يتكون من خمس مجموعات للأسئلة وهي نفسها الأبعاد الخمسة للمقياس وهي:

1.معرفة الإفتراضات: وتحتوي على (7) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ (3) إفتراضات مقترحة، يجاب عليها بوارد، غير وارد.

2.التفسير: ويحتوي على (06) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ (3) نتائج مقترحة للإجابة على السؤال يجاب عليها بمترتبة، غير مترتبة.

3. المناقشة: وتحتوي على (07) أسئلة، وكل سؤال بـ (03) إجابات مقترحة، يجاب عليها قوية أو ضعيفة.

4. الإستنباط: ويحتوي على (07) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ (03) نتائج، يجاب عليها صحيحة أو غير صحيحة.

5.الاستنتاج: ويحتوي على (05) أسئلة، وكل سؤال هو عبارة تتبع بـ(05) استنتاجات مقترحة للإجابة على السؤال يجاب عليها صادقا تماما، محتمل صدقه بيانات ناقصة محتمل خطأه، خاطئ تماما.

– طريقة التصحيح فتحسب بالدرجة الكلية والدرجة على الأبعاد كالآتي: يستخدم مفتاح اختبار التفكير الناقد والمفتاح عبارة عن الإجابات الصحيحة، ويعطى درجة إذا كانت الاجابة صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة، أي من (0) إلى (3) لكل سؤال في المجموعات الأربعة الأولى أما المجموعة الخامسة فمن (0) إلى (5) درجات على كل سؤال وجمع درجات كل مجموعة تحصل على درجة المجيب عن أبعاد التفكير الناقد وهي معرفة الإفتراضات، التفسير وتقويم المناقشات والإستنباط والإستنتاج، والدرجة الكلية على المقياس هي مجموع الدرجات الخمسة على الأبعاد الآنفة الذكر.

3-2-1- صدق مقياس التفكير الناقد:

وقد تم التأكد من صدق مقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية عن طريق الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، وصدق المحتوى(الإتساق الداخلي)، وجاءت النتائج كما يلي:

3-2-1-1-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

إعتمدنا في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الإستطلاعية، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم- العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة.

وبإستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(9): الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الناقد

البيانات الإحصائية المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig	درجة الحرية	دلالة T
عليا	10	51، 90	2.644	0.757	غير دالة إحصائيا	10.116	0.000	18	دالة إحصائيا
دنيا	10	41، 60	1.838						

من خلال الجدول رقم (9)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 51.90 وإنحرافها المعياري يساوي 2.644، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 41.60 وإنحرافها المعياري يساوي 1.838، في حين نجد قيمة إختبار التجانس F تساوي 0.757 وهي غير دالة إحصائيا وعليه يمكن القول بأن المجموعة العليا والدنيا متجانستين، في حين نجد أن قيمة T تساوي 10.116 ومستوى دلالة 0.000 وهي اقل من مستوى معنوية 0.01 مما يعني رفض الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، وعليه يمكن القول بأن المقياس على قدر مقبول من الصدق.

3-2-1-2- صدق المحتوى (الاتساق الداخلي) :

قمنا بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الإتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد عن الدرجة الكلية للمقياس.

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R لكل بعد فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(10): الصدق بطريقة الإتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد

بنود مقياس التفكير الناقد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
معرفة الإفتراضات	37	0.630	دالة إحصائيا عند 0.01
التفسير	37	0.650	دالة إحصائيا عند 0.01
المناقشة	37	0.689	دالة إحصائيا عند 0.01
الإستنباط	37	0.663	دالة إحصائيا عند 0.01
الإستنتاج	37	0.731	دالة إحصائيا عند 0.01

الملاحظ من الجدول نجد أن قيمة معامل الإرتباط **R** بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح بين (0.630 و 0.731)، وهي تدل على وجود علاقة قوية بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ومستوى الدلالة 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية0.01، إذا هي دالة إحصائيا عند0.01، وعليه يمكن القول أن المقياس على قدر مقبول من الصدق.

3-2-2- ثبات مقياس التفكير الناقد:

تم التحقق من مقياس التفكير الناقد باستخدام طريقتين هما: التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية.

3-2-2-1- التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قمنا بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود(ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$)، النتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول(11): الثبات بطريقة التناسق الداخلي لمقياس التفكير الناقد

مقياس التفكير الناقد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار
معرفة الإفتراضات	**7**	**0.676**	**دالة إحصائيا**
التفسير	**6**	**0.624**	**دالة إحصائيا**
المناقشة	**7**	**0.692**	**دالة إحصائيا**
الإستنباط	**7**	**0.701**	**دالة إحصائيا**
الإستنتاج	**5**	**0.607**	**دالة إحصائيا**
التفكير الناقد	**32**	**0.765**	**دالة إحصائيا**

من خلال الجدول نجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد معرفة الافتراضات، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.676، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد معرفة الافتراضات، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد التفسير، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.624، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد التفسير، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد المناقشة، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.692 وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد المناقشة، ونجد أن قيمة(ألفا كرونباخ)

لبعد الإستنباط، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.701، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد الإستنباط، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لبعد الإستنتاج، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد تساوي 0.607، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة لبعد الإستنتاج، ونجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) للإستبيان ككل، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود الإستبيان تساوي 0.765، وهي علاقة موجبة بين البنود المشكلة للإستبيان وبذلك يمكن القول بأن المقياس على قدر مقبول من الثبات.

3-2-2-2- التجزئة النصفية :

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين(علوي/ سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{22}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول(12): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بيرسون قبل التعديل	0.821	36	دالة إحصائيا عند 0.01
سبيرمان بعد التعديل	0.903		

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة **R** المحسوبة قبل التعديل(بيرسون) تساوي0.821 وفي الحقيقة قيمة **R** المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الإرتباط بين نصفي المقياس، توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة **R** الحقيقية بعد التعديل (سبيرمان) تساوي 0.903، فهي دالة عند مستوى معنوية0.01، وعليه يمكن القول بأن المقياس ثابت.

3-3- قياس التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي وفق التعريف الإجرائي هو نتاج الفصل الدراسي الأخير للموسم الدراسي 2019/2018، حيث تم أخذ نتائج الفصل الأخير لتلاميذ الثانويات المذكورة سالفا وهذا باستعمال البرنامج المعتمد لدى الثانويات الذي يمكن أن يعطي نتيجة كل قسم أو فوج

على حدى حيث اكتفينا ببيانات معدلات الفصل الأخير للمواد الدراسية وحساب المعدل العام وفق المعاملات المحددة.

الفصل السادس: الدراسة الأساسية

1- وصف ميدان الدراسة.

2- الأدوات الاحصائية.

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

- خلاصة واقترحات

1- وصف ميدان الدراسة:

تعتبر هذه الخطوة أساسية بحيث تمكن الباحث من الإحاطة بإمكانية تطبيق الإجراءات من جهة، وجمع معلومات حول خصوصيات المجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وكذا حول كل ما يتعلق بمكان العمل بشكل مفصل من جهة أخرى.

وقد كان ميدان الدراسة في مجموع مؤسسات التعليم الثانوي (ثانويات) دائرة المقرن- ولاية الوادي- والتي تم على مستواها التطبيق الميداني لمقاييس الدراسة الحالية حيث قامت الباحثة بتحديد الثانويات وحصر المجتمع المتاح والمكوّن أساساً من مجموع تلاميذ المرحلة الثانوية بسنواتها الثلاثة (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي).

1-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

1-1-1-مجتمع الدراسة:

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها ويسعى الباحث إلى أن يعمم عليهم النتائج التي لها علاقة بمشكل الدراسة (علام، 2007، 160).

ويتحدد هذا المجتمع في الدراسة الحالية بمجموع " **تلاميذ المرحلة الثانوية**" المقدرين ب(1210): تلميذا وتلميذة موزعين على أربع ثانويات: كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(13): توزيع مجتمع الدراسة

الرقم	الثانوية	عدد تلاميذ كل ثانوية
01	حنكة علي المقرن	400
02	لوبيري محمد-الحمادين-	200
03	سيدي عون الجديدة	400
04	صحن الرتم-العيايشة-	210
المجموع		1210

1-1-2-عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي مجموعة من الأفراد الذين يحملون نفس خصائص المجتمع الأصلي بحيث تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب التي توجد عليه في المجتمع، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة << **العشوائية الطبقية**>>

جدول 14: توزيع أفراد العينة الاساسية.

الثانوية	عدد التلاميذ
حنكة علي المقرن	40
لوبيري محمد- الحمادين-	20
سيدي عون الجديدة	40
صحن الرتم- العيايشة-	21
المجموع	121

2- الأساليب الاحصائية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على معامل الإرتباط المتعدد، وكذا تم إستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات.

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات :

3-1 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

3-1-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (إدارة الانفعالات) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، وتم استعمال نظام الحزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين مختلف الدرجات فتحصلنا على النتائج المدونة في الجداول التالي:

جدول(15): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين إدارة الإنفعالات والتفكير الناقد

R1 2

المتغير المستقل	إدارة الانفعالات	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 2}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 1	التفكير الناقد	121	0.624	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول (15) نجد أن قيمة معامل إرتباط بيرسون $R_{1\ 2}$ بين درجة إدارة الانفعالات ودرجة التفكير الناقد، تساوي 0.624، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000، وهي أُقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة إدارة الإنفعالات ودرجة التفكير الناقد .

جدول(16):قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين إدارة الانفعالات والتحصيل الدراسي

R1 3

المتغير المستقل	إدارة الانفعالات	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 3}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 2	التحصيل الدراسي	121	0.716	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (16) نجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون $R_{1\ 3}$ بين درجة إدارة الانفعالات ودرجة التحصيل الدراسي، تساوي 0.716، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000 وهي أُقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة إدارة الانفعالات ودرجة التحصيل الدراسي.

جدول(17): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي

R2 3

المتغير التابع 1	التفكير الناقد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{2\,3}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 2	التحصيل الدراسي	121	0.583	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول (17) نجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون $R_{2\,3}$ بين درجة التفكير الناقد ودرجة التحصيل الدراسي، تساوي 0.583، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000، وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التفكير الناقد و درجة التحصيل الدراسي .

من خلال الجداول رقم (15) و رقم (16) و رقم (17) نقوم بحساب معامل الارتباط المتعدد من الإرتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\,2\,3} = \sqrt{\frac{(R1\,2)2+(R1\,3)2-2R1\,2 \text{ x } R1\,3 \text{ x } R2\,3}{1-(R2\,3)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.624)2+(0.716)2-2(0.624) \text{ x } (0.716) \text{ x } (0.583)}{1-(0.583)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{0.389+0.513-0.521}{1-0.340}} = \sqrt{\frac{0.381}{0.66}} = R_{1\,2\,3} = 0.760$$

ومنه نقول أنه توجد علاقة قوية بين إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بناء على ذلك نقبل الفرضية الجزئية الأولى القائلة: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**

3-1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تذكير بالفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على أنه:" **توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين إدارة الإنفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".

حيث قمنا بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (إدارة الانفعالات) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، وتم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين مختلف الدرجات ثم قمنا بحساب معامل الإرتباط المتعدد من الإرتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\ 2\ 3} = \sqrt{\frac{(R1\ 2)2+(R1\ 3)2-2R1\ 2\ x\ R1\ 3\ x\ R2\ 3}{1-(R2\ 3)2}}$$

من خلال ماسبق نستنتج أنه كلما زاد مستوى إدارة الانفعالات زاد مستوى التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ويفسر ذلك على أنه كلما زادت إدارة الانفعالات زاد مستوى التفكير الناقد وكذا مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث تعرف إدارة الانفعالات على أنها " قدرة الفرد على إدراة أفعاله وأفكاره ومشاعره، بطريقة موافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة فالشخص الذي لديه قدرة على ذلك لايسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما يجب القيام به، ويعبر عن مشاعره بطريقة ايجابية (السمادوني، 2007، 115).

كما أن إدارة الانفعالات تستخدم لتسهيل التفكير حيث يركز هذا البعد على الانفعالات في الذكاء، كما يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد على المعالجة العقلية، ويتضمن القدرة على توليد واستخدام الانفعالات والإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى ويتضمن هذا البعد وظائف انفعالية مثل: توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة، وإنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام (الربيع، 2007، 17).

ويعتبر "سالوفي وآخرون" القدرة على إدراة الانفعالات على أنها تسهل من عملية التفكير وهذا ما توصلنا إليه في نتيجة الفرضية الحالية على الارتباط القوي بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة".

وذكر "الحلح" (2011) و "القاسم" (2011) "في دراستهما أن ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يتميزون بمجموعة من الخصائص والسمات، حيث أن لديهم مرونة عاطفية ومتحررون من المشاعر السلبية، ويستطيعون تحديد مشاعرهم دون خوف وأن لديهم احساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، كما يتميزون بدافعيتهم الداخلية وقادرون على حل المشكلات بهدوء ويتمتعون بالقدرة على التركيز والتفكير وبخاصة التفكير الناقد".

وقد ذكر "جولمان" (Golman) أن لدى الفرد عقلين هما: " العقل الوجداني والعقل المنطقي وأن بينهما تنسيقا رائعا حيث أن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس، وتؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية خاصة لدى المتعلمين (المصدر، 2008، 589).

وذكر "جولمان" كذلك أن إدارة الانفعالات ترشد إلى الإتجاه الصحيح في مجال إتخاذ القرارات، ووضع الأدوات والأفكار العقلية في المنطق والإستخدام الجيد للأفكار، وحدد "جولمان" بأن الانفعالات والشعور يمدان جسرا من العمليات العقلية واللاعقلية (بلقاسم، 2014، 28).

ومن خلال ما عرض سالفا نستنتج أن القدرة على إدارة الإنفعالات تؤدي إلى تحسين عملية التفكير، كذلك الأهمية الكبيرة للتفكير بكل أأنواعه والتفكير الناقد على وجه الخصوص في إدارة الانفعالات، وهذا ماتوصلت إليه دراسة "منى السيد حسن بدوي" (2005) " حيث هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات التعاطف، التحكم في الوجدان، دافعية الذات الفنون الاجتماعية) وتأثير ذلك في تنمية التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي وفعال في التفكير الناقد

والحل الإبداعي للمشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بمهارات الذكاء العاطفي" (قدوري وذبيحي، 2016، 100).

كما يعتبر التفكير الناقد من بين المهارات الضرورية لمواجهة التحديات، وذلك ما أشارت إليه دراسة أجراها (Myser ،Hilliam) (1999) حيث حدد ست مهارات ضرورية هي: المهارات الأكاديمية، مهارات الإتصال، مهارات التفكير الناقد، مهارات حل المشكلات والإداراة الذاتية (الانفعالات) مهارات البحث عن المصادر والمعلومات، المهارات التكنولوجية وإستخدام الحاسوب (شنة، 2014، 64).

ومن خلال عرض الفكرة السابقة نستنتج أنه من بين مهارات التفكير الناقد التحصيل الدراسي وإدارة الانفعالات، إذ ظهر ذلك في الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

حيث أكد العديد من الباحثين الدور الكبير الذي يلعبه التفكير الناقد في الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي، حيث يبين "بركات " على أن " التعلم القائم على التفكير الناقد يزيد من قدرة الطالب على التعلم الذاتي المستقل وإيجاد نمط تعلم مناسب له وخاص به والتفكير الناقد له أثر في قدرة الطلاب في المحافظة على مستويات عليا من جودة التعليم ويعد عاملا أساسيا للتعلم الناجح" (أبوناصر والصباطي وعبود، 2015، 208).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ونذكر من بينها دراسة "نوال بن محمد بن عبد الرحمان" (2002) المعنونة ب" برنامج مقترح في الحاسب الآلي في مادة الرياضيات للصف الثاني ثانوي، دراسة أثر هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير الناقد ودراسة أثر هذا على تنمية التحصيل الدراسي، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مستوى التذكر وفي اختبار التحصيل الكلي (شنة، 2014، 67).

وكذلك دراسة "الحربي" (2002) والتي هدفت الى معرفة أثر طريقة استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر

الأحياء وكانت من نتائج هاته الدراسة " أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية (الجابري، 1428 88) ومن الدراسات التي أثبتت العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي كذلك دراسة "الشطي و آخرين" (الشطي وآخرون) (2003) المعنونة ب" قياس مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت وقد هدفت إلى الكشف عن الفروق في مهارات التفكير الناقد بالنسبة لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، أدبي) والتحصيل (ممتاز، جيدا جدا، جيد، مقبول) حيث خلصت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة في مايتعلق بمهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير التحصيل الدراسي، حيث كانت الفروق الإحصائية لصالح الطلبة على تقدير أعلى (الشطي وآخرون، 2003).

بينما جاءت دراسة "الحدابي والأشول" (2012) منافية لما توصلت إليه نتيجة دراستنا الحالية والمعنونة ب" مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز " وهدفت الدراسة الى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد والكشف عن علاقة كل من الجنس والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، ومن بين النتائج التي توصلت لها هاته الدراسة أنه لاتوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل، وكل اختبار فرعي على حدا وتحصيلهم الدراسي (قنوعة، 2014).

كما يمكن القول أن إرتفاع بعد إدراة الانفعالات لدى التلاميذ يؤدي بالضروة إلى إرتفاع الأداء التحصيلي لديهم، حيث يظهر ذلك في تعريف "سيف بن درويش بن سعيد وميكائيل ابراهيم" على أنه:" مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة في تعلم وإستيعاب المقرر الدراسي وتحقيق الأهداف الموضوعة للمقرر الدراسي سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية، حيث جاء هذا مؤيدا لما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة ونعطي مثالا على دراسة "العبوشي" (2009) والتي توصلت الى أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكاء

العاطفي في أبعاده (ادارة الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات) وذلك لصالح المتفوقين في التحصيل الدراسي.

كذلك جاءت دراسة "أبي سميرة" (2000) حيث حملت الدراسة عنوان" العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، حيث استهدفت التعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين، في الصفوف الحادية عشر لدى طلبة كومري وألاباما، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي" (باتشو، 2016، 07).

3-2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

3-2-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (التعاطف) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، تم ستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة r بين الدرجات، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(18): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التعاطف والتفكير الناقد R1 2

المتغير المستقل	التعاطف	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 2}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 1	التفكير الناقد	121	0.727	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول (18) نجد أن قيمة معامل إرتباط بيرسون $R_{1\ 2}$ بين درجة التعاطف ودرجة التفكير الناقد، تساوي 0.727، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000، وهي أقل من 0.01 إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التعاطف ودرجة التفكير الناقد .

جدول(19):قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التعاطف والتحصيل الدراسي R1 3

المتغير المستقل	التعاطف	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R_1 3	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 2	التحصيل الدراسي	121	0.634	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (19) نجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون $R_{1\ 3}$ بين درجة التعاطف ودرجة التحصيل الدراسي، تساوي 0.634، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000، وهي أُقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التعاطف ودرجة التحصيل الدراسي .

من خلال الجداول رقم (17) و رقم (18) و رقم (19) نقوم بحساب معامل الارتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية :

$$R_{1\ 2\ 3} = \sqrt{\frac{(R1\ 2)2+(R1\ 3)2-2R1\ 2\ x\ R1\ 3\ x\ R2\ 3}{1-(R2\ 3)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.727)2+(0.634)2-2(0.727)\ x\ (0.634)\ x\ (0.583)}{1-(0.583)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{0.529+0.402-0.537}{1-0.340}} = \sqrt{\frac{0.394}{0.66}} = R_{1\ 2\ 3} = 0.773$$

ومنه نقول أنه توجد علاقة قوية بين التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بناء على ذلك نقبل الفرضية الجزئية الثانية القائلة: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**

3-2-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تذكير بالفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه:" **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".

إذ قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (التعاطف) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، حيث تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات، ثم قمنا بحساب معامل الإرتباط المتعدد من الإرتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\,2\,3} = \sqrt{\frac{(R1\,2)2+(R1\,3)2-2R1\,2\ x\ R1\,3\ x\ R2\,3}{1-(R2\,3)2}}$$

مما سبق نستنتج أنه توجد علاقة موجبة بين كل من التعاطف والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أي أنه كلما ارتفع مستوى التعاطف ارتفع مستوى التفكير الناقد وكذا التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وذلك بناء على أن التعاطف يعود إلى ما يسمى بالتعاطف مع الآخرين، ويعني قدرة الفرد على قراءة مشاعر وانفعالات الأفراد من خلال تعبيراتهم وملامح الوجه، واستيعابها والتعامل معها وعلى هذا الأساس فإن التلميذ الذي يتمتع بمستوى كبير من التعاطف لديه قدرة تمييز كبيرة في التفكير، فالتلميذ اليوم يعيش حياة دراسية مضطربة فهناك مشكلات يواجهها في بيئته المدرسية وكذا الأسرية والاجتماعية. لذا بات عليه أن يقف في وجه هذا التحدي والبحث عن العقل الناقد المبتكر ليأتي بحلول جريئة ليتجاوز لتلك المشكلات، فتلك الحلول تجعله يتعامل مع أصدقائه وأساتذته بحكمة وذكاء وفهم، حيث تهدأ من إضطراباته وتخفف من حدة الصراع الذي يعانيه التلميذ، وتساعده على تطور مجتمعه وتقدمه وبذلك تعتبر دراسة التفكير الناقد بمكوناته من بين الأمور المهمة التي شكلت تحديا لدى الباحثين بشكل عام والمربين بشكل خاص، والتفكير الناقد هو" التقييم الواعي والمدروس للأفكار والمعلومات من أجل الحكم على جدارتها أو قيمتها وهو ينطوي

على التساؤل والتحدي وتقسيم الأفكار حيث يعتبر من أرقى أنواع التفكير(الشيمي، 1998 .(27

كما أن التعاطف يعني فهم وإدراك ما يفكر فيه وما يشعر به الآخرون، حتى إن كان الفرد لا يشعر بنفس مشاعرهم، من خلال إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الكيفية التي يجب أن تبدو عليها الأمور من منظور الآخرين، حيث يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل حل المشكلة التي تواجهه، وبالتالي كلما ارتفع مستوى التعاطف لدى التلاميذ زادت قدرتهم على التفكير الناقد وحل المشكلات، حيث أن الشخص الذي يمتاز بهذه القدرة يتميز بكفاءة إجتماعية عالية والتي تتمثل في القدرة على التفكير الناقد والقدرة على إستشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وإمتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة، والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة (السمدوني، 2007، .(116

حيث أنه كلما كان التلميذ يعيش حياة خالية من الاضطرابات النفسية ولديه علاقة طيبة مع أصدقائه كانت قدرته الناقد كبيرة، تأسيسا لما سبق ذكره تستنتج الباحثة أن التلميذ الذي يتمتع بقدر كافي من التعاطف هو الذي يملك القدرة على التفكير الناقد حيث أن هذا الأمر يساعد على تحقيق مستوى عال من التحصيل الدراسي، وتوافق ذلك مع ما جاءت به دراسة "منى حسن بدوي" (2005) حيث هدفت بدورها الى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء العاطفي (الوعي بالذات، التعاطف، التحكم في الوجدان، دافعية الذات، الفنون الاجتماعية) وتأثير ذلك على التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي وفعال في التفكير الناقد والحل الإبداعي وحل المشكلات بعد تطبيق برنامج التدريبي الخاص بمهارات الذكاء العاطفي (قدوري والذبيحي، 2016، 100).

حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح التلميذ وتفوقه، وإنما يحتاج التلميذ الى ذكاء عاطفي الذي يعد مفتاح النجاح في مختلف مجالات الحياة وبخاصة المجال الدراسي، ومن بين هاته الدراسات دراسة "فوقية راضي" (2001)

ودراسة "باركر" (2004) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفكير الناقد لدى التلاميذ.

في حين هناك دراسات جاءت مناقضة لما توصلت له نتائج دراستنا الحالية أي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي، ومن بينها دراسة "محمد الأحمدي" (2007) " والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها بالمدينة المنورة حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي والذكاء المعرفي، وبمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (إدارة الانفعالات والتعاطف) فإنه أظهر عدم وجود علاقة بينها وبين التحصيل الدراسي".

وكذا دراسة "المللي" (2010) "والتي هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار–أون للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على أفراد عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس المتفوقين والطلبة العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (246) طالبا وطالبة، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين".

3-3– عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

3-3-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (تنظيم الانفعالات) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول(20): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد R1 2

المتغير المستقل	تنظيم الانفعالات	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 2}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 1	التفكير الناقد	121	0.752	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (20) نجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون $R_{1\ 2}$ بين درجة تنظيم الانفعالات ودرجة التفكير الناقد، تساوي 0.752، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000 وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة إرتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة تنظيم الانفعالات و درجة التفكير الناقد .

جدول 21 (): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين تنظيم الانفعالات و التحصيل الدراسي R1 3

المتغير المستقل	تنظيم الانفعالات	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 3}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 2	التحصيل الدراسي	121	0.739	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (21) نجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون $R_{1\ 3}$ بين درجة تنظيم الانفعالات ودرجة التحصيل الدراسي، تساوي 0.739، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000 وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة تنظيم الانفعالات و درجة التحصيل الدراسي .

من خلال الجداول رقم (17) و رقم (20) و رقم (21) نقوم بحساب معامل الارتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\ 2\ 3} = \sqrt{\frac{(R1\ 2)2+(R1\ 3)2-2R1\ 2\ x\ R1\ 3\ x\ R2\ 3}{1-(R2\ 3)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.752)2+(0.739)2-2(0.752)\ x\ (0.739)\ x\ (0.583)}{1-(0.583)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{0.566+0.546-0.648}{1-0.340}} = \sqrt{\frac{0.464}{0.66}} = R_{1\,2\,3} = 0.838$$

ومنه نقول أنه توجد علاقة قوية بين تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل، بناءا على ذلك نقبل الفرضية الجزئية الثالثة القائلة: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

3-3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تذكير بالفرضية الثالثة والتي تنص على أنه:" **توجد علاقة إرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".

إذ قمنا بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (تنظيم الانفعالات) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي) تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\,2\,3} = \sqrt{\frac{(R1\,2)2+(R1\,3)2-2R1\,2\,x\,R1\,3\,x\,R2\,3}{1-(R2\,3)2}}$$

من خلال ماسبق نستنتج أنه كلما زاد مستوى تنظيم الانفعالات زاد مستوى التفكير الناقد وكذا التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث يرى "فاروق عبد السميع" تنظيم الإنفعالات على أنها القدرة على توجيه الإنفعالات والمشاعر نحو تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال الانفعالات والمشاعر في صنع أفضل القرارات (سلامي، 2016، 173).

وبما أن تنظيم الانفعالات يعد بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي والذي يعرف بدوره على أنه:"مجموعة من المهارات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدامها في تسهيل عملية التفكير الناقد وتنظيم الانفعالات، حيث ذكر "قلاسر" (Galaser) في تعريف له للتفكير الناقد أنه " إتجاه الفرد وميله للتفكير في المشكلات والموضوعات التي تدخل مجال خبراته على إتساع مداها ومعرفة طرق البحث المنطقي والاستدلال وبعض المهارة في تطبيق وإستخدام هذه الطرق (الجابري

1428، 11) ومن خلال هذا الطرح نستنتج العلاقة القوية بين كل من تنظيم المعلومات والتفكير الناقد حيث أن تنظيم الانفعالات تسهم في ضبط عملية التفكير وتوجيه السلوك الإنساني على نحو سليم ومتزن، ومن جهة أخرى فمن الممكن أن يسهم الوجدان في ترشيد التفكير فالمزاج الايجابي ينشط الابداع وحل المشكلات كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم الانفعالات، حيث أكد "طلافحة" (2014) في دراسته والتي هدفت إلى معرفة أثر كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة حيث خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات(قمر، 2016، 167).

كما أظهر أصحاب نظريات الذكاء التقليدية الدور الكبير الذي يلعبه الجانب الانفعالي في حياة الفرد، وبأنه عملية غير منفصلة عن التفكير بل أن الانفعال والتفكير عمليتان متفاعلاتان ومتداخلتان لا يمكن فصل أحدهما عن آخر عن الآخر والذكاء المعرفي وحده لا يضمن تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة خاصة المجال المدرسي، وإنما تحتاج الى مزيج من القدرات العقلية حيث يؤدي هذا المزيج إلى تحقيق النجاح ومن هنا ظهر معنى الذكاء العاطفي(يحياني، 2013، 12).

كما تسهم القدرة على تنظيم الانفعالات لدى التلميذ بشكل جيد في بناء شخصيته حيث يجعل ذلك حياته أكثر متعة ونجاحا خاصة النجاح في المجال الدراسي وارتفاع مستواه التحصيلي، حيث يمكن من خلال إرتفاع مستوى تنظيم الانفعالات التنبؤ بنجاح التلميذ في غالبية أنماط حياته، وذلك لأن الأذكياء عاطفيا يكونون في الغالب أكثر نجاحا في إتخاذ قراراتهم الحياتية، وأكثر نجاحا وتفوقا في دراستهم حيث اتفق هذا مع دراسة "محمد خناش" (2004) بعنوان" أنماط السيادة النصفية للمخ بمتغيرات وسطية بين الذكاء الوجداني والتفوق الأكاديمي، حيث خلصت الدراسة إلى أن هناك إرتباطا موجبا بين الذكاء العاطفي والتفوق الأكاديمي لدى الذكور والإناث، كذلك دراسة " أصلان صبح المساعد" (2008) والمعنونة بـ" الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في

ضوء بعض المتغيرات، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الذكاء الانفعالي عند طلبة آل البيت وعلاقته بكل من دافع الإنجاز والتحصيل والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي للطلبة حيث أسفرت النتائج على وجود معاملات ارتباط ايجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي(العبدلي، 2013، 35).

ومن خلال ما عرض سابقا تستنتج الباحثة أن لكل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي علاقة قوية جدا إذ ظهر ذلك جليا في نتائج عينة الدراسة أي أن بعد تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي متغيرات متصلة ببعضها البعض ويعني ذلك ارتفاع مستوى تنظيم الانفعالات يؤدي بالضرورة إلى ارتفاع مستوى التفكير الناقد وكذا التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4-3 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

3-4-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (المعرفة الانفعالية) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، تم إستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(22): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين المعرفة الانفعالية و التفكير الناقد R1 2

المتغير المستقل	المعرفة الانفعالية	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 2}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 1	التفكير الناقد	121	0.708	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (22) نجد أن قيمة معامل إرتباط بيرسون $R_{1\ 2}$ بين درجة المعرفة الانفعالية ودرجة التفكير الناقد، تساوي 0.708، ومستوى الدلالة Sig تساوي،، 0.000،

وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة المعرفة الانفعالية ودرجة التفكير الناقد.

جدول(23): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين المعرفة الانفعالية والتحصيل الدراسي R1 3

المتغير المستقل	المعرفة الانفعالية	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 3}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 2	التحصيل الدراسي	121	0.692	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (23) نجد أن قيمة معامل إرتباط بيرسون $R_{1\ 3}$ بين درجة المعرفة الانفعالية ودرجة التحصيل الدراسي، تساوي 0.692، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000 وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة المعرفة الانفعالية و درجة التحصيل الدراسي.

من خلال الجداول رقم (17) ورقم (22) ورقم (23) نقوم بحساب معامل الارتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية :

$$R_{1\ 2\ 3} = \sqrt{\frac{(R1\ 2)2+(R1\ 3)2-2R1\ 2\ x\ R1\ 3\ x\ R2\ 3}{1-(R2\ 3)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.708)2+(0.692)2-2(0.708)\ x\ (0.692)\ x\ (0.583)}{1-(0.583)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{0.501+0.479-0.571}{1-0.340}} = \sqrt{\frac{0.409}{0.66}} = R_{1\ 2\ 3} = 0.787$$

ومنه نقول أنه توجد علاقة قوية بين المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل، بناءا على ذلك نقبل الفرضية الجزئية الرابعة القائلة: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

-4- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تذكير بالفرضية الثالثة والتي تنص على أنه:" **توجد علاقة إرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".

إذ قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (المعرفة الانفعالية) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي) تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات، ثم قمنا بحساب معامل الإرتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\,2\,3} = \sqrt{\frac{(R1\ 2)2+(R1\ 3)2-2R1\ 2\ x\ R1\ 3\ x\ R2\ 3}{1-(R2\ 3)2}}$$

من خلال ما سبق نستنتج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أي أنه كلما ارتفع مستوى المعرفة الانفعالية ارتفع مستوى التفكير الناقد وكذا التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تعرف المعرفة الانفعالية على أنها:" الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي وتتمثل في القدرة على الانتباه والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينهما، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث".

كما أشار "دافيز" (Davies، 2000) " إلى أن القاعدة الأساسية في الذكاء العاطفي تتضمن معرفتنا بانفعالاتنا، واستخدامها لصنع قراراتنا، وذلك لمساعدة الأشخاص في نقل المهارات الاجتماعية والشخصية، وتحويلها إلى المواقف الحياتية كأدوات لتعلم طويل المدى وبذلك يتم تعلم الكفاءة الانفعالية بطريقة مباشرة" (اليحياني، 2013، 13).

حيث ذكر "بدر" في دراسة له عن "الذكاء العاطفي والوالدية الحنونة أن المعرفة الانفعالية التي أسماها هو بالوعي الذاتي هي" التعرف على الانفعالات المختلفة للفرد وكيفية التمييز بينهما وكذلك الوعي بالأفكار المرتبطة بهذه الإنفعالات، وكذا الوعي بالأفكار المرتبطة بهذه الإنفعالات وكيفية إستخدام هذه الإنفعالات في اتخاذ القرارات (بدر، 2002، 6)، ويرى

"ماير وسالوفي" أن من مكونات الذكاء العاطفي القدرة على استخدام الإنفعالات لتسهيل عملية التفكير، وتختص هذه القدرة بتأثير الإنفعال في الذكاء، وتركز على الكيفية التي يدخل بها الإنفعال إلى النظام المعرفي ويغير من المعرفة، إذ يمكن إستخدامه جزءا من عمليات المعرفة وحل المشكلات أو الاستدلال، أو إتخاذ القرار أو في مجالات إبداعية، أي أنه يصف الإنفعالية التي تساهم في المعالجة الفكرية (محمد، 2009)، أن تلك القدرة تعني الكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلا، والقدرة على إستخدام الانفعالات للمعلومات المهمة لتحسين التفكير في المواقف والتأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا وكذا استخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة (السمادوني، 2007).

ومن خلال ما طرح سابقا تستنتج الباحثة الارتباط القوي بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد، إذ أن فهم التلميذ لانفعالاته الذاتية وتوجيهها توجيها صحيحا وتنظيم الحالة المزاجية لديه يساعد على التحكم في التفكير، ويؤدي إلى اتخاذ القرارات المناسبة وفقا لأحكام مرتبة ومنطقية، بل من الممكن أن يؤدي إلى تقديم أفكار إبداعية وابتكارية لحل بعض المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ في المواقف التعليمية، فالمعرفة الانفعالية بمعنى الوعي بالذات، أي أن يكون مدركا لذاته وذلك من خلال معرفة جوانب القوة والقصور فيها ويتخذ هذه المعرفة أساسا لتعديل سلوكه وتفكيره وبالتالي حل لمشكلاته بناء على هذه المعرفة.

فالتلميذ الذي يمتلك مستوى مرتفعا من المعرفة الانفعالية يكون مستقلا في تفكيره ومراقبا له ومتحررا من التبعية، وقادرا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته خاصة الدراسية منها (الربيع، 2007، 6) حيث بينت الكثير من الدراسات في تنمية التفكير الناقد أن مهاراته تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى الدراسي، حيث تقود التلميذ إلى الاستقلالية في التفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات، كما أن تعلم مهارات التفكير الناقد تشجع روح التساؤل والبحث عند المتعلم مع عدم التسليم بالحقائق دون التأكد من صحتها وتزيد من الخبرات

التعليمية وترفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وتجعلهم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في العملية التعليمية حيث جاء هذا مساندا لما جاءت به دراسة "حمادنة" (1995) والمعنونة بـ" مستوى التفكير الناقد في الرياضيات في المدارس الحكومية، ومن النتائج المتوصل إليها تفوق الطلبة ذوو التحصيل الدراسي المرتفع في الرياضيات على الطلبة ذوي التحصيل المتدني في مستوى التفكير الناقد(الدوسري، 2008، 5).

ومن خلال ما سبق؛ نستنتج الدور الكبير الذي يلعبه التفكير الناقد في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا ارتفاع مستوى المعرفة الانفعالية لديهم يؤدي الى رفع مستواهم التحصيلي، وذلك من خلال وعي التلاميذ بذواتهم والثقة بالنفس التي يمتلكونها، كما أنه كلما كان التلاميذ قادرين على الوعي بانفعالاتهم كان لذلك دور مهم في الرفع من المستوى التحصيلي لديهم في مختلف المواد المقررة عليهم حيث جاء موافقا لما توصلت له دراسة "أبو لين وبشارات" (2008) وخلصت نتائجها إلى أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الذكاء العاطفي العام وعاملين من عوامله (تنظيم المزاج والوعي الذاتي) لطلبة الصف العاشر والتحصيل الأكاديمي في مادة العلوم العامة(الحراصي وإبراهيم، 2019، 143).

بيد أنه جاءت دراسات مناقضة لما توصلت له نتائج دراستنا ومن بينها دراسة "المللي" (2010) والتي خلصت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، كذلك دراسة "Wotaze et al" (2003) وأظهرت نتائجها أن الذكاء العاطفي ليس متنبأ قويا للتحصيل الأكاديمي".

3-5 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

3-5-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (التواصل الاجتماعي) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، تم استعمال نظام الحزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول(24): قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد R1 2

المتغير المستقل	التواصل الاجتماعي	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 2}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 1	التفكير الناقد	121	0.629	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (26) نجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون $R_{1\ 2}$ بين درجة التواصل الاجتماعي و درجة التفكير الناقد، تساوي 0.629، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000 وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطيه قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التواصل الاجتماعي ودرجة التفكير الناقد.

جدول(25) :قيمة معامل بيرسون ودلالته الإحصائية للعلاقة بين التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي3 R1

المتغير المستقل	التواصل الاجتماعي	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط $R_{1\ 3}$	مستوى الدلالة Sig	القرار
المتغير التابع 2	التحصيل الدراسي	121	0.602	0.000	دال إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (27) نجد أن قيمة معامل إرتباط بيرسون $R_{1\ 3}$ بين درجة التواصل الاجتماعي ودرجة التحصيل الدراسي، تساوي 0.716، ومستوي الدلالة Sig تساوي 0.000، وهي أقل من 0.01، إذا توجد علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التواصل الإجتماعي ودرجة التحصيل الدراسي.

من خلال الجداول رقم (17) ورقم (26) ورقم (27) نقوم بحساب معامل الارتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\,2\,3} = \sqrt{\frac{(R1\,2)2+(R1\,3)2-2R1\,2\,x\,R1\,3\,x\,R2\,3}{1-(R2\,3)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.629)2+(0.602)2-2(0.629)\,x\,(0.602)\;x\,(0.583)}{1-(0.583)2}}$$

$$= \sqrt{\frac{0.396+0.362-0.442}{1-0.340}} \;=\; \sqrt{\frac{0.316}{0.66}} \;=\; R_{1\,2\,3} = \;0.692$$

ومنه نقول أنه توجد علاقة قوية بين التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل، بناء على ذلك نقبل الفرضية الفرعية الخامسة القائلة: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

3-5-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تذكير بالفرضية الجزئية الخامسة والتي تنص على أنه:" **توجد علاقة إرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التواصل الإجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".

تم بحساب معامل إرتباط (بيرسون) بين درجات المتغيرات الثلاثة، المتغير المستقل (التواصل الاجتماعي) والمتغيرات التابعة (التفكير الناقد والتحصيل الدراسي)، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة R بين الدرجات، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد من الارتباطات السابقة بالتعويض في المعادلة التالية:

$$R_{1\,2\,3} = \sqrt{\frac{(R1\,2)2+(R1\,3)2-2R1\,2\,x\,R1\,3\,x\,R2\,3}{1-(R2\,3)2}}$$

من خلال ما سبق نستنتج أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أي أنه كلما

ارتفع مستوى التواصل الاجتماعي إرتفع بالضرورة مستوى التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث يعرف التواصل الاجتماعي على أنه " إقامة علاقات طيبة وصداقات وحسن إدارتها مع الآخرين والتعامل مع المجتمع بكل مهارة واقتدار، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض، كما أن التواصل الاجتماعي يعني "القدرة على التواصل الجيد مع الأفراد والتأثير في سلوك الآخرين، ويحدد هذا المفهوم اثنان من المتغيرات: حل المشكلات الاجتماعية والتواصل المرجعي (أبو يونس، 2013، 23).

وفي هذا الصدد نستنتج أن التواصل الاجتماعي كقدرة عقلية ومعرفية ترتبط ارتباطا وثيقا بكل أنواع التفكير خاصة التفكير الناقد، حيث يرى (Morris) التفكير أنه:" مفهوم يجمع في ثناياه توجهات عدة بحيث تدفعه إلى تقبل وإحترام وجهات نظر الآخرين والى تطوير وجهات نظر متباينة خاصة به"(شنة، 2014، 65).

حيث أن قدرة التلميذ على التكيف ومواجهة الحياة المدرسية بنجاح وتميز تعتمد على مواجهة الحياة المدرسية بنجاح وتميز كما تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، كذلك قدرته على النجاح في العلاقات الشخصية مع زملائه وأساتذته ومختلف الطاقم التربوي لمؤسسته، كما تعتمد على قدرته في التفكير في خبراته الانفعالية والوجدانية والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا.

كما أن من تعريفات التفكير الناقد أنه:" مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات العقلية التي يستخدمها الفرد لحل مشكلاته أو لإتخاذ قراراته، أو لتعلم مفاهيم جديدة" وفي هذا الصدد قام "طلافحة" (2014) " بدراسة كان الهدف منها معرفة أثر كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، حيث خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات (قمر، 2013، 167).

كما يعزى ارتباط بعد التواصل الاجتماعي بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ إلى ارتفاع مستواه لديهم وقدرتهم القوية في إقامة علاقات جيدة مع الآخرين حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الكثير من التلاميذ ورغم مؤهلاتهم العلمية الواعدة وإرتفاع مستوى تحصيلهم إلا أنهم فشلوا في تحقيق النجاح في المدرسة وهذا راجع بطبيعة الحال إلى تدني مستوى التواصل الاجتماعي لديهم، كما يمكن تفسير هذه النتيجة وفق ما توصلت اليه دراسة (Frentz et al) (1991) والتي توصلت إلى أن التلاميذ المراهقين الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية أبدوا سلوكيات ماهرة اجتماعيا بدرجة أكبر، وقد أشارت أيضا إلى حصول الطلاب ذوي الكفاءة الاجتماعية على درجات تحصيلية أعلى من غيرهم في إشارة واضحة إلى أثر المهارات الاجتماعية على التحصيل الدراسي (قدوري والذبيحي، 2016، 113).

وجاءت دراسة "مارثا وجورج" (2001) منافية لما توصلت له نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة بالنسبة للطلبة العاديين من حيث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء العاطفي (التكيف، إدارة الضغوط) والعلامة الكلية وبين علامات التحصيل الدراسي لجميع العينة باستثناء بعد الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية لم يكن دالا، أي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

- **مناقشة وتفسير الفرضية العامة:**

تنص الفرضية العامة على أنه: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

واستخلاصا مما سبق وبعد تحقق الفرضيات الجزئية للدراسة نستنتج أنه توجد علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء العاطفي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث يعتبر البحث في القدرات العقلية محورا أساسيا في مجال القياس النفسي والتربوي حيث بدأ الحديث عن مفهوم الذكاء العام وتحول إلى الاعتقاد بوجود عامل الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي (غير اللفظي) ثم ظهرت نظرية تقول بالذكاء المتعدد التي تتعلق بجوانب أكثر كالذكاء الرياضي والموسيقي واللغوي والفني والعاطفي، وهكذا فقد برز الحديث عن الذكاء

العاطفي في العقدين الأخيرين حيث كان" **ثورندايك** "من أوائل الذين انتبهوا له باعتباره واحد من مظاهر الذكاء الاجتماعي الذي هو جزء من القدرات العقلية (طلافحة، 2014، 518) فالتحديات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية تتأثر بالعواطف، فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياتنا أكثر من تأثير التفكير، وذلك عندما يتعلق الأمر بمصيرنا وأفعالنا ويؤكد "**منسي**" أن المشاعر ضرورية والتفكير مهم للمشاعر إذا تجاوزت المشاعر ذروة التوازن فالعقل العاطفي في هذه الحالة يتغلب على الموقف ويكتسح العقل المنطقي باعتبار أن هناك عقلين أحدهما عاطفي والآخر منطقي (منسي، 2002، 346).

وعليه؛ يعد الذكاء عاملا مهما ومؤثرا على الحياة الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية للفرد باعتباره قدرة عامة وأول مكونات الإنسان له قابلية للدراسة وذلك من خلال ممارسته في صوره المتعددة، والتي شكلت للعلماء الأوائل النقاط الأولى في دراسة الذكاء بشكله العام وأن مكانة الذكاء في علم النفس وسيطرته على جزء من اهتمامات علماء النفس ودراساتهم جعلت له القدرة الحقيقية على تطوير الفرد وإنشائه لأفضل المجتمعات (أبوعمشة، 2013 05).

ومن هذا المنطلق؛ يعتبر الذكاء العاطفي من أحدث أنواع الذكاءات في مجال الصحة النفسية وعلم النفس في الوقت الحاضر، والذي يتطلب رؤية عصرية لمفهوم الذكاء حيث يواجه المجتمع الآن العديد من التحديات ألاجتماعية، الصحية، الثقافية، البيئية التي تتطلب من الفرد أن يكون على قدرات انفعالية عالية للتعامل معها والتواصل بكفاءة مع الآخرين ويطلق على الذكاء العاطفي أيضا الذكاء الانفعالي أو الوجداني، وهو مجموعة من المهارات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بادراك الانفعالات واستخدامها في تسهيل عملية التفكير وتنظيم ألانفعالات (مشاقبة، 2014، 83).

وفي هذا السياق؛ أكد " **جولمان**" (1996) على أن الذكاء العاطفي لا يقل أهمية على حاصل الذكاء التقليدي في تحديد مساراتنا الحياتية، ويشير هذا النوع من الذكاء على الكيفية

التي تستخدم بما نكنه من عواطف ومشاعر، والى قدرتنا على التحكم فيها وعلى ضبط النفس والإصرار و المثابرة (الصباغ، 2005، 565).

كما يضيف" **فريدمان**" (1999) على أن الذكاء العاطفي يساعد الفرد على اكتساب الصفات الاجتماعية والضرورية للاندماج في الحياة أو في جماعة ما كالمدرسة مثلا، كما أنه يساعد على الحب والسعادة والابتهاج ويؤدي إلى النجاحات والذكاء العاطفي هو الطريق للتعرف على مشاعرنا وفهمها وإدراكها وكيف نفكر ونشعر ونتفاعل، كما أنه يعبر عنه "**بار –اون**" (2000) التفاعل مع الآخرين وفهمهم، وتحديد كيف نتعلم (الخولي، 2002، 120).

وقد أجمع الباحثون على أهمية الذكاء العاطفي ودوره في الأداء الفعال والنجاح في الحياة المهنية والدراسية خاصة؛ أمثال" **ماير وسالوفي**" (1993) و"**جولمان**" (1995) " إلا أنهم اختلفوا في تصنيفه فالبعض يرى أنه سمة من سمات الشخصية لأنه يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية والوجدانية مثل نموذج **بار–اون**، نموذج "**جولمان**" والبعض الآخر يرى بأنه مجموعة من القدرات المعرفية والمنفصلة عن السمات الشخصية المزاجية نموذج "**ماير وسالوفي**" (الدردير، 2004، 14).

كما تؤدي الانفعالات دورا حاسما في حياة الفرد، فهي جانب رئيسي من جوانب شخصيته وتعد الانفعالات من ضروريات الحياة اليومية للفرد، فهي تقود الانسان وتوجه قدراته وتتحكم بقراراته، لذلك من الضروري جدا توافر قدر كاف من الذكاء العاطفي لدى الفرد ليتمكن من تكوين قيم أساسية ومهمة تساعده على النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، من هنا اتى الشعار القائل اذا كان الذكاء العقلي يساعد في الحصول على وظيفة فان الذكاء العاطفي يساعدك على الحفاظ على هذه الوظيفة فان الذكاء العاطفي يساعدك على الحفاظ على هذه الوظيفة و الارتقاء بها نحو الأفضل (أزوباردي، 2001).

وعليه؛ فإن الفرد الذكي عاطفيا يتمتع بمهارات يمكن تنميتها لدى الأفراد هذه الأخيرة تمكنه من التوافق الذاتي مع انفعالاته وفهمها والتعبير عنها أو على توافقه مع الآخرين وإقامة علاقات إنسانية فعالة وبناءة، وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها، كما أن

الفرد الذكي عاطفيا يمتلك القدرة على التفكير، فالفرد اليوم يعيش حياة مضطربة فهناك مشكلات بات عليه أن يقف في وجهها ليأتي بحلول متحدية لها، وتلك الحلول قد تجعله يتعامل مع الآخرين بحكمة وذكاء وتهدئ من اضطراباته وتخفف من حدة الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطور مجتمعه وبذلك تعتبر دراسة التفكير الناقد بمكوناته المختلفة من بين الأمور التي تشكل تحديا للباحثين بشكل عام والمربين والأساتذة بشكل خاص.

كما وجه أنصار نظريات الذكاء التقليدية للدور الكبير الذي يلعبه الجانب الانفعالي في حياة الفرد، وبأنه عملية غير منفصلة عن التفكير بل أن الانفعال والتفكير عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان لا يمكن فصل أحدهما عن اللآخر، والذكاء المعرفي وحده لا يضمن تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة، وإنما يحتاج الفرد الى مزيج من القدرات العقلية، والمهارات الانفعالية حيث يؤدي هذا المزيج الى تحقيق النجاح (اليحياني، 2013، 03).

كما أن الذكاء العاطفي نابع من قدرات عقلية فهي مرتبطة بقدرة الفرد على التفكير في الظواهر والأحداث التي تمر من حوله، فالتلميذ هنا بحاجة ماسة الى تنمية قدرات ومهارات التفكير الناقد ليستطيع فهم الآخرين والتعامل معهم، فمن هنا ترى الباحثة بأن الذكاء العاطفي يتأثر بمهارات التفكير الناقد التي يمتلكها تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما توصلت له دراسة "فيصل خليل صالح ربيع" "بعنوان "الذكاء العاطفي وعلاقته بأنماط شخصية والتفكير الناقد"، ومن بين النتائج التي توصلت لها الدراسة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والتفكير الناقد لدى الطلبة.

ومما لاشك فيه أن التفكير بكل أنواعه لاسيما التفكير الناقد بالخصوص أصبح الآن هو اللغة السائدة في هذا العصر، لذلك أجريت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال نظرا لأهميته حيث يعد من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان والتلميذ خاصة لمساعدته على التوافق ومواجهة متطلبات الحياة، ومن هنا فقد اهتمت الكثير من دول العالم به وسخرت الكثير من طاقتها لتنميته لدى الأفراد بغية إعدادهم للنجاح في

مواجهة متطلبات حياتهم، ذلك أن التفكير أكثر السلوك البشري تعقيدا إذ يمثل أعلى مستويات النشاط العقلي لدى الإنسان(أديبي والعزو، 2007).

وبالنظر للمسائل التربوية فإن التفكير الناقد يعد مسألة مهمة حيث بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيرا في العقود الأخيرة باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته أو مواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب وتحقيق النجاح والتوافق مع مستجدات الحياة (المطوق، 2013، 3).

ويتسم التفكير الناقد بسمتين أساسيتين أولهم: أنه تفكير عقلي بمعنى يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة مبررة أو مؤيدة بطريقة مقبولة و ثانيهما: أنه متأمل يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي تم التوصل بها إلى الاستنتاجات والقرارات (الحموري والوهر، 1998، 112).

وعليه؛ يمكن القول بأن تنمية التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا السريع التغير كما أنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتُكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتُهيئهم لنجاح في المستقبل، وإن كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر فإن هذا يستوجب من التربويين تنمية هذا النوع من التفكير (مجيد، 2008، 125).

ونظرا لأن التفكير الناقد أحد الأهداف التي تسعى التربية إلى تنميته لدى المتعلمين فقد نادى عدد من الباحثين بوجوب توجيه التعليم لتنمية القدرات النقدية كمفهوم جديد للمعرفة والعلم، بل يرى بعضهم أن التفكير الناقد هو الأداة التي تمكن الطلاب من مواجهة إفرازات الثورة المعرفية التقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرون، الأمر الذي جعل التربويون يعطون الأولوية لهذا النمط من التفكير، كما أصبح هدفا للمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها (إبراهيم، 2001، 290).

ومن هذا المنطلق؛ هدفت الكثير من الدراسات إلى أن فهم سلوكات التلميذ الناقد ضمن نطاق المدرسة، وذلك بدراسة شخصيته من كل الجوانب بما فيها الصحة النفسية والاجتماعية من خلال عقد علاقات مرضية والسعي إلى كسب تحصيل دراسي جيد، والذي يعد حاجة يناشدها المتعلمين كونه يدفع بهم إلى تحقيق التلاؤم بينهم وبين البيئة المدرسية وبالتالي النجاح والتفوق في الدراسة وهي غاية كل تلميذ إلا أن فئة التلاميذ من لا يملكون ملكة التفكير الناقد تتلقى صعوبات وعوائق جعلتهم لا يحققون التوافق الدراسي والتحصيل الجيد في البيئة المدرسية.

ويضاف إلى ذلك ما أشار إليه" **صالح** "(1971, 416) بقوله : إن الهدف من المدرسة هو تعويد الطالب على طريقة التفكير العلمي والتفكير النقدي الذي يساعد على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة.

ونظرا لما تتمتع به مهارات التفكير الناقد من أهمية فضلا عن هذه المهارات مهارات عقلية قابلة لتنمية، ويتوقف النجاح في ذلك بطبيعة الحال على الدعم التعليمي لتضمين البرنامج التدريبي و يكون على شكل مواقف تدريبية و تمارين مشوقة للمتدربين (Halporn, 1998).

وأيضا ما أشارت إليه المربية" **هارندك** "بان كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية" (جروان، 2002، 24).

كما يتميز التفكير الناقد بمهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع ويؤكد" **باول** " (1995) إلى الحاجة إلى التفكير الناقد في الحياة المهنية و الدراسية و الشخصية لكل فرد ويرى أنه من الضروري لكل فرد أن يتعلم مهارات التفكير الناقد ليكون قادرا على اتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات المستعصية، وأوضحت الدراسات في تنمية التفكير الناقد أن هذه المهارات تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم، كما تقوده للاستقلالية في التفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات، كما أن تعلم مهارات التفكير الناقد تشجع روح التساؤل والبحث عند المتعلم مع عدم التسليم بالحقائق دون التأكد من صحتها وتزيد

من الخبرات التعليمية وترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم وتجعله أكثر ايجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم وتعزز من قدرته على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته وتتيح له فرص التطور والنمو في كل مجالات حياته خاصة المجال الدراسي والمسار التعليمي الذي يكلل بالنجاح والتفوق مع ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي له، وهذا ما أكدته دراسة "**العيش**" (2014) والتي هدفت إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي في اللغة الانجليزية قائم على مبادئ النظام الذكي لمعالجة المعرفة في مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة وأظهرت النتائج ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحسين التفكير الناقد والرفع من مستوى التحصيل لدى أفراد عينة الدراسة (العكول والسعودي 2016)

وفي هذا السياق؛ يمكن القول أن للتفكير الناقد دو رمهم في تحسين وزيادة مستوى التحصيل لدى التلاميذ، فالمتعلم اليوم بحاجة إلى طريقة تعلم وتعليم تمده بأفاق تعليمية واسعة ومتقدمة تساعده على إثراء معلوماته وتنمية مهاراته العقلية المختلفة من خلال تزويده بمعلومات وبمصادر مناسبة وإثارة اهتمامه، من خلال برامج موجهة واستراتجيات تدريس مختلفة لتطوير التعليم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، فالتحصيل الدراسي يعد أحد الجوانب المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، وهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير.

ومما سبق؛ ومن خلال اطلاع الباحثين على التراث السيكولوجي فإن هناك العديد من الأسباب والعوامل المسؤولة عن تدني مستوى التحصيل المعروفة، والتي يكتنفها الغموض كما تبين أن هناك تعارض في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل الدراسي فقد أظهر بعضها وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء العاطفي

والتحصيل الدراسي كما بينته نتائج دراسة "**فوقية راضي**" (2001) والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة وتوصلت إلى أن تحصيل الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي أكثر تحصيلا من الطلاب المنخفضي الذكاء الانفعالي وكذلك في قدرات التفكير الابتكاري؛ وما أكدته دراسة" **ستوتلمير** (2002) (**Stottlemeyer**) " إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهارات الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما يشير" **لويس وسالوفي** "إلى أن القدرات الانفعالية قد تكون مهمة للإنجاز الأكاديمي، فمثلا قد يكون الوعي الانفعالي مهما لتعبير الفني والكتابي، وقد تساعد القدرة على استخدام الانفعالات بتيسير عملية التفكير لدى الطلبة وعلى تحديد الأنشطة التي يركزون عليها بالاعتماد على ما يشعرون به، كما أن المزاج يعزز من التفكير التباعدي والناقد و التخيل، كذلك فان القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات تساعد التلاميذ على معالجة المواقف المثيرة للقلق (Mayer et Salovy, 1997,11) .

وأكد **(Zeidner , 2002, 215)** على الدور المهم والفعال للذكاء العاطفي وضرورة تدريب التلاميذ على تنميته الذكاء العاطفي لديهم لما له من أهمية بالغة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ؛ وعليه أكد معظم العلماء الباحثين في هذا المجال على الضرورة القصوى لتنميته لدى التلاميذ هذا ما أكدته دراسة دراسة "الاحمدي" (2007) المعنونة ب – العلاقة بين الذكاء العاطفي والذكاء المعرفي وكل من التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة و طالباتها بالمدينة المنورة، حيث أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء العاطفي والذكاء المعرفي، في حين توجد علاقة موجبة ودالة بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي" (غربي، 2015، 162).

توصيات وإقتراحات:

– الإهتمام بالذكاء العاطفي للتلاميذ من خلال نشر الثقافة النفسية بينهم، وضرورة تضمين المناهج التربوية على تدريبات وأنشطة تسهم في تنميته وترقية الذكاء العاطفي لدى التلاميذ.

– الإهتمام بتنمية الذكاء العاطفي في الوسط المدرسي، وأن لا يقتصر على مرحلة دراسية دون أخرى بل لابد من أن ينمى لدى كل المراحل(التحضيري، الإبتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي).

– إجراء دراسات مغايرة للتعرف على علاقة الذكاء العاطفي بمتغيرات بحثية أخرى (كالذكاء الأجتماعي والتعلم التعاوني وكذا مستوى الطموح....).

– القيام بإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المراحل الدراسية الأخرى (إبتدائي، متوسط، جامعي).

– اجراء دراسات مستقبلية حول تنمية التفكير الناقد لدمجه في المنهاج الدراسي، خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– التركيز على ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء تأديتهم للاختبارات التحصيلية.

– اعداد برامج تدريبية للأساتذة في مختلف المراحل الدراسية حول كيفية تنمية مهارات الذكاء العاطفي والتفكير الناقد وتزويدهم بأساليب تنميتها وتعزيزها لديهم، وذلك راجع لمدى أهميتهما للرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

قائمة المراجع

- **قائمة المصادر و المراجع:**

إبن منظور، جمال الدين (1990). لسان العرب، مادة ذكاءج(09). بيروت: دار الفكر.

المراجع :

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المخ الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار الذكاءات المتعددة . ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

إبراهيم، فاضل خليل (2001). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الاعدادي. رسالة ماجستير.مصر.

أبو السعد، مصطفى (2005). الذكاء الوجداني. دبي: مركز النخبة.

أبو علام، رجاء محمود (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر: دار النشر

أبو عمشة، باسل (2013). الذكاء الوجداني والإجتماعي وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر: غزة.

أبو ناصر، فتحي وإبراهيم، سالم الصباطي وعبود، يسرى زكي (2015). العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض الجوانب غير المعرفية لدى طلاب جامعة اليرموك.

أبو يونس، إيمان محمود محمد (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس. الجامعة الاسلامية غزة.

أبوجادو، صالح ومحمد ونوفل، محمد بكر (2007). تعلم التفكير (النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة.

أبودينا، نادية عبدو وأبوناشي، منى سعيد (2003). تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات الجامعة. دراسات تربوية وإجتماعية. 9(4). 219-247.

أحمد، رحاب يونس (2013). علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة دمشق.

أحمد، عبد الحميد (2013). التحصيل الدراسي وعلاقتته بالقيم الإسلامية التربوية. بيروت: مكتبة حسين المصرية.

أزوباردي، جل (2001). إختبر ذكاءك العقلي والعاطفي. بيروت: دار النهضة.

الأعسر، صفاء و كفافي، علاء الدين (2000). الذكاء الإنفعالي. دار قباء.

الأنصاري، سامية والفيل، حلمي (2009). ماوراء معرفة الذكاء الوجداني القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

باتشو، صفية (2015). علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلاب قسم العلوم الاجتماعية. رسالة ماجستير علم النفس التربوي. جامعة أم البواقي: الجزائر.

بدر، إسماعيل إبراهيم محمد (2002). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية. 12(15). 10-67.

برو، محمد (2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

البكري، أمل وعجور، ناديا (2011). علم النفس المدرسي. ط1. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.

بلقاسم، محمد (2014). الذكاء العاطفي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. رسالة ماجستير منشورة في علم النفس التربوي. كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران.

بن معجب، الحامد محمد (1996). التحصيل الدراسي دراساته، نظرياته، واقعه العوامل المؤثرة فيه. الرياض: الدار الصولتية.

بوزقاق، سميرة (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي. الجزائر.

الثبيتي، عائض ضيف الله (2005). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي. المنصورة. مجلة كلية التربية. 60(02). 51-81.

الجابري، وليد فهاد فهد (1428). أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. كلية التربية بمكة المكرمة.

جروان، فتحي عبد الرحمان (2001). تنمية مهارات التفكير الناقد. الرياض: السعودية مركز النافع للبحوث.

جروان، فتحي عبد الرحمان (2002). تعليم التفكير و الإبداع. مجلة المعرفة. 2(83).

-جروان، فتحي عبد الرحمان(1999). تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات. عمان: دار الكتاب الجامعي.

جلال، سعد (1985). المرجع في علم النفس. دار الفكر العربي: القاهرة.

جمل، محمد جهاد(2000). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عملية التعليم والتعلم. العين: الامارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

جولمان، دانيال (2000). الذكاء الإنفعالي. ترجمة ليلى الجبالي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

الحاج، قدوري والشايب، محمد الساسي (2015). تقدير الذات (الرفاقي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. 18. 183-195.

الحراصي، سيف بن درويش بن سعيد وإبراهيم، ميكائيل (2019). أبعاد الذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة الدراسات الاجتماعية لطلبة محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 1(3).

حسين، سلامة عبد العظيم و حسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. عمان: دار الفكر.

حسين، محمد حبشي (2003). البناء العاملي لمكونات الذكاء الوجداني لدى عين من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي باستخدام التحليل العاملي التحققي. كلية التربية، جامعة المنوفية. مجلة البحوث النفسية والتربوية.

حسين، محمد عبد الهادي (2007). الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الإجتماعي. العين. دار الكتاب الجامعي.

الحلاق، علي سامي (2007). اللغة والتفكير الناقد. عمان: دار المسيرة.

حلفاوي، مسعف (1998). إستقاف معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

الحموري، هند والوهر، محمود (1998). تطور القدرة على التفكير وعلاقة ذلك بالمستوى العمري و الجنس وفرع الدراسة. دراسات العلوم التربوية. 25(1).122-126.

الخزرجي، ضمياء إبراهيم محمد والعزي، أحلام مهدي عبد الله (2010). مزال العنوان. مجلة ديالى. 47. 319- 351.

الخضر، عثمان (2002). الذكاء الإنفعالي، هل هو مفهوم جديد. مجلة دراسات نفسية. 12(1). 5-41.

الخضر، عثمان والفضلي، هدى (2002). هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة. الكويت. مجلة العلوم الإجتماعية. 35(2).

خطاب، علي ماهر (2001). القياس والتقويم التربوي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط2. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

خوالدة، محمود عبد الله (2004). الذكاء الإنفعالي. عمان: الأردن. دار الشرق للنشر.

الخوالدة، ناصر أحمد ضاعن (2015). أثر التدريس بإستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية. دراسات العلوم التربوية. 2(3). 983-1000.

الخوالدة، ناصر أحمد ضاغن (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية. دراسات العلوم التربوية. 42(3).

الخولي، هشام عبد الرحمان(2002). الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات والسعادة والقلق لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية. مصر: مجلة كلية التربية ببنها.12(52). 117-158.

داود، نسيمة (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي. مجلة دراسات العلوم التربوية. 26(1).

الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والميزاجية. دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة. عالم الكتب.

درويش، عطا حسن وأبو مهادي، صابر (2001). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى إكتساب الطلبة لها مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية. 13(2). 483-528.

الدوسري، ظافر بن إدريس (2008). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة عند طلبة الصف الثالث ثانوي دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية. جامعة الجزائر. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

الرافعي، يحي بن عبد الله (2012). أثر برنامج اثرائي دراسة شبه تجريبية على البرنامج الصيفي الثامن المقدم من مؤسسة عبد العزيز ورجاله للموهبة. مجلة جامعة جازان. 1(3).

الربيع، فيصل خليل صالح (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي. إربد: الأردن.

زريق، معروف (2001). الأذكياء. ط1. بيروت، لبنان: دار الفكر المعاصر.

الزعانين، جمال عبد ربه (2009). فعالية تدريس وحدة الكهرباء المتحركة بإستخدام برامج تعليمية بأسطوانات مدمجة على التحصيل ومهارات التفكير الناقد والدافع للإنجاز لتلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. غزة. مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية. 11(1). 41-94.

الزغلول، عماد (2004). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. الجمهورية العراقية: مؤسسة الرسالة.

زهران، حامد عبد السلام. الصحة النفسية والصلاح النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

السرور، ناديا هايل (2005). تعليم التفكير في المنهاج المدرسي. عمان: الأردن. دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (2003). تدريس مهارات التفكير (مع الأمثلة التطبيقية). عمان. دار الشرق.

سعيد، سعاد جبر (2008). الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة اربد: الأردن. عالم الكتب الحديث.

سكر، ناجي رجب (2019). مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقتها بدرجة النجاح في ممارستهم القيادية من وجهة نظر المعلمين. دراسات العلوم التربوية. 46 (2). 63-653.

سـلامي، دلال (2016). الـذكاء العـاطفي – مـدخل نظـري. مجلـة الدراسـات والبحـوث الاجتماعية. 15. 164-179.

السمدوني، السيد إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني. عمان. دار الفكر.

السيد، عزيزة (1995). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار المعرفة. مجلة إتحاد الجامعة العربية. 38.

الشامي، جمال الدين (2001). المعلم وإبتكار التلميذ. الإسكندرية: مصر. دار الوفاء.

الشطي، جمال وآخرون (2003). قياس مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. الكويت.

الشمراني، عبد الله عالي حسن (1435). دور علم أصول الحديث في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الباحث التربوي. رسالة دكتوراه منشورة. قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

شنة، زكية (2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. 13.63-84.

الشيمي، حسن عبد الرحمان (1998). المعلومات والتفكير النقدي. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

الشيمي، حسني عبد الرحمان (1998). المعلومات والتفكير النقدي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

صالح، أحمد زكي. نظريات التعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صقر، محمد حسين (2000). فعالية إستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية. 3(2). 39-68.

طلافحة، فؤاد طه (2014). أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة. مجلة العلوم النفسية البحرين. 14(4). 518-544.

طلعت، عبد الرحيم (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي. القاهرة: دار الثقافة للنشر.

طه، فرج عبد القادر (1997). معجم علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار النهظة العربية للنشر.

عاقل، فاخر (1998). علم النفس التربوي. بيروت: دار الملايين.

عبد العزيز، سعيد (2009). تعليم التفكير ومهاراته. ط1. عمان: الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، أنور فتحي (2003). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا. جامعة المنصورة: كلية التربية. 53(2). 133-167.

عبد الله، عزت (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الإجتماعية. كلية التربية: جامعة الأزهر.

عبد المجيد، مروان (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية ط1 الأردن: مؤسسة الوراق.

عبد المجيد، مروان (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.ط1. الأردن: مؤسسة الوراق.

عبيد، إدوارد شحاته (2004). أثر استراتجيتي التفكير الإستقرائي و التفكير الحرفي و والتفكير الناقد و الإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الاحياء. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: كلية الدراسات التربوبة: قسم المناهج وطرائق التدريس: الأردن.

العتوم، عدنان و الجراح، عبد الناصر (2009). تنمية مهارات التفكير. ط2. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر و التوزيع.

العتوم، عدنان يوسف و الجراح، عبد الناصر ذياب و بشارة، موفق (2007). تنمية مهارات التفكير الناقد نماذج نظرية و تطبيقات عملية. الأردن: عمان . دار المسيرة.

عتوم، كامل علي سليمان (2012). التفكير أنواعه و مفاهيمه ومهاراته وإستراتيجيات تدريبية. إربد شارع الجامعة: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

العتيبي، خالد بن ناهس (2007). أثر إستخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد و تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس بكلية التربية. حامعة ام القرى.

عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (2002). الذكاء الإنفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس. 58.

عجوة، عبد العال حامد (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر والجنس والتحصيل الدراسي، و التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية. 13(.)

عجوة، عبد العال والبنا، عادل (2000). إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

عصفور، عبد الحميد كامل رزق (1994). برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطالب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه في الفلسفة. كلية التربية بشين الكوم. جامعة المنوفة.

عفانة، عزو اسماعيل والخزندار، نائلة نجيب (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو وعبيد، وليم (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: مكتبة الصلاح.

العكول، غادة والسعودي، خالد (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على برنامج –Risk– في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 12(2). 223–237.

علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس النفسي والتربوي. ط1. القاهرة: مصر. دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس النفسي والتربوي. ط1. القاهرة: مصر. دار الفكر العربي.

عوض، عساكرة محمد (2003). العلاقة بين دافع حب الاستطلاع وكل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والاتجاهات العلمية– لدى طلبة المرحلة الأساسية– رسالة ماجستير. جامعة القدس: فلسطسن.

العيسوي، عبد الرحمان (2004). علم النفس التربوي، دراسة في التعليم وعادات الإستذكار ومعوقاته. لبنان: دار النهظة العربية.

العيسوي، عبد الرحمان (2004). علم النفس التربوي. دراسة في تعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته. لبنان: دار النهظة.

العيسوي، عبد الرحمان الزعيلاوي (2006). القدرات العقيلة وعلاقتها بالتحصيل العلمي. سلطنة عمان: مجلة مدرسة الوطنية الخاصة منشورات دراسة التربية والتعليم.

غريب، رمزية (1996). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

فهيم، مصطفى (2001). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

القاضي، عدنان محمد عبده (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية. جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير والتفوق.4. 26–80.

قدوري، رابح وذبيحي، لحسن (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بثانويتي هوراي بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 2(1). 94–117.

قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف (2005). علم النفس التربوي والتفكير. عمان: الأردن. دار حنين للنشر والتوزيع.

قمر، مجذوب أحمد محمد (2016). الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات دراسة على عينة من طلبة كلية مروي التقنية. مجلة العلوم النفسية والتربوية 2(1). 161-183.

قنديل، شاكر (1998). معجم علم النفس التحليل النفسي. ط1. بيروت: دار النهظة العربية.

القوصي، عبد العزيز (1982). أسس الصحة النفسية. ط7. مصر: دار النهظة المصرية.

القيسي، نايف (2006). المعجم التربوي وعلم النفس. عمان: دار أسامة.

كوافحة، تيسير (2005). علم النفس التربوي.ط1. عمان: دار المسيرة للنشرو الطباعة.

للوه، سيد عبد الله سالم سعد (2017). أثر المعاملة الوالدية في التحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي- دراسة تطبيقية في مدينة سبها- ليبيا. أكاديمية الدراسات الإسلامية. جامعة مالايا: كوالالمبور.

مبيض، مأمون (2008). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. المكتب الاسلامي.

مجيد، سوسن شاكر (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

محمد، بلقاسم (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالانجاز الأكاديمي. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة وهران: قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

محمد، علا عبد الرحمان (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري عند الأطفال. عمان. دار الفكر.

محمد، علا عبد الرحمان (2009). الذكاء الوجداني والتفكير ألابتكاري عند الأطفال. عمان: دار الفكر.

محمد، كامل مصطفى (1995). تأثر التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية. 7.

محمد، هبة محمد عبد النظير (2008). فاعلية نموذج تدريس مقترح قائم على إستراتجية ماوراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي. بورسعيد: القاهرة مجلة كلية التربية. 2.

مختار، حسن علي (1993). دور المعلم في تنمية قدرة التفكير الناقد لدى الطلاب. الكتب العلمي للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مدثر، سليم أحمد (2002). الوضع الراهن في بحوث الذكاء. الاسكندرية: مصر. المكتب الجامعي الحديث.

مشاقبة، أحمد محمد خدم(2014). الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات التخصص والمستوى الدراسي وعلاقته بالقدرة على إتخاذ القرار. المجلة العربية لتطوير التفوق.9. 83-101.

المصدر، عبد العظيم سليمان (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات. سلسلة الدراسات الانسانية. 16(1). 587-632.

منسي، محمود عبد الحليم (2002). المدخل إلى علم النفس التعليمي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

منصور، عبد المجيد وآخرون (1996). التقويم التربوي الأسس والتطبيقات. القاهرة: دار الأمين.

مولاي، بود خيلي محمد (2004). طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

نبهان، سعد سعيد (2001). برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس كلية التربية وجامعة الاقصى كلية التربية غزة فلسطين.

نشواتي، عبد المجيد (1998). علم النفس التربوي. ط2. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه، علاجه. عمان: الأردن. دار وائل.

نوفل، إبراهيم نوفل (2001). علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، قسم علم النفس: دمشق.

الهويدي، زيد والجمل، محمد (2003). أساليب الكشف عن المبدعين و المتفوقين وتنمية التفكير و الإبداع. ط1. العين: الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

اليحياني، فاطمة بنت علي (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان. عمان: الأردن. جامعة نزوى.

Boissvert ،j(1999)."Dix condition d ،une pedagogice de la pensee Gritique ". Dans Guuilbert ، l ،j.Bousvert et n. Ferguson ،Ensegner et comprendre.le developpment d ،une pansee Gritique saurt –foy (Quebec). Les presses de l ،universite.

Ennis ،R ،H. (1998) Gritical Thinking and Subject Specify: G.larification and Needed Research .Educqtion Leader Ship .18(3).

Facion P.A (2009). Gritial Thinking What it is and connt ،Retrieved (date) from http:;www.homested.com/PEOPLE LEARAN/Gritical thinking.html.

Good ،Garter(1973). Dictionary of Education ،Grow Hill Book ،New Work.

Hein ،S(2000) Editorial Writing Delated to Emotinal Intelligence ،http://equi.orgei-id.htm.

Huitt ،W.(1998). The cognitive sustem Educational psychology interative Valdosta G/A. Voldost State univerity . Retrieved (date) ،from http:// chirom. Valdoste.edu/whuitt/gol/ cogsys.html.

Livingstone ،H;Nadjiwon- foster-M ،Smithers;S- (2002) Emotional Intelligence and Military Leaders Ship.Paper prepared for: Canadiam forces Leadeers Ship Institute (on line) Address:http://www.acd.forces.gc.ca/fli/engraph/research/pdf/08.

Mac Farland Mary(1985). Gritical Thinking in Elemanntary SHool .journal of Social Educatin Vol.49.3.

Mayer et al(2000). A field Guide to Emotional Intilligence in J.Giarrochi ،J.P.Forgas. & j.Mayer(EDS) Emotional Intelligence in evry day fif: A Scintitic inquiry. PHilaladelfphia. Psychology ،press.3-24.

Mayer ،J.&. Salovey ،p.(1997)":What is Emotional Intelligance in Salovey & SHuytere (EDS) Emotional Devlopment and Emotional Intelligence: Implication for Educations ،New York : Basic book s.ch

Skinner Ellen(1993) ،Belmont Michael Motivation in athe Glassroom ،Reciprocal Effect of theacher Behavior and student Across the School year ،journal of Education Psychology ، Vol ،Nou.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) : مقياس الذكاء العاطفي قبل التعديل
الملحق رقم (02): مقياس الذكاء العاطفي بعد التعديل
الملحق رقم (03): مقياس التفكير الناقد
الملحق رقم (04) : نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
الملحق رقمر(05) : نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة

الملحق رقم (02): مقياس الذكاء العاطفي

الرقم	العبارة	معارض جدا	معارض	محايد	موافق	موافق جدا
1	أستخدم انفعالاتي الإيجابية (كالمرح والفكاهة) والسلبية (كالغضب والاستياء) في قيادة حياتي					
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
7	أستطيع ادراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي المليء بالقلق والاحباط					
10	أعتبر نفسي مسؤول عن مشاعري					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وانفعالاتي					
13	أبدوا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها					
14	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة					
15	أستطيع أن اخلق جوا من المرح حتى في أوقات الإحباط والضيق					
16	لدى القدرة على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
17	لدى القدرة على الصبر في تحقيق الأهداف البعيدة					
18	أستمتع عادة بأي عمل أقوم به حتى وإن كان مملا					
19	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة					
20	أتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به					
21	ابذل قصاري جهدي لإنجاز الأعمال المهمة					
22	استطيع انجاز المهام بنشاط وبتركيز عال					
23	الضغوط لا تشعرني بالتعب					
24	استطيع أن أفعل ما احتاجه عاطفيا بارادتي					
25	استطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط					
26	استطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر					
27	استطيع أن انهمك في أعمالي رغم التحدي					

28	استطيع تركيز انتباهي في الاعمال المطلوبة مني					
29	افقد الاحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي					
30	أتفاعل عند استماعي لمشاكل الآخرين					
31	أجيد فهم المشاعر الآخرين					
32	اغضب إذا ضايقني زملائي اللائي أتعامل معهم بأسئلتهم المتكررة					
33	لدى القدرة على فهم مشاعر زملائيي من تعابير وجوههم					
34	أدرك الإشارات الاجتماعية مثل تعبيرات الوجه التي تصدر من الآخرين					
35	أجد سهولة في الانسجام مع أحاسيس الآخرين					
36	استطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة					
37	لا أجد صعوبة في التحدث أمام الغرباء					
38	لدى القدرة على التأثير في الآخرين					
39	أستطيع الإستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين					
40	امتلك تأثير قوي على الآخرين في تحديد أهدافهم					
41	يرى زملائي أنني أبدو فعال تجاه أحاسيس الآخرين					
42	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي					
43	عندما اغضب لا تظهر علي آثار الغضب					
44	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي					
45	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا تضطر الآخرين للإفصاح عنها					
46	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقة عليها					
47	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط					
48	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها					
49	أستطيع السيطرة على مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي					

الملحق رقم (03): مقياس التفكير الناقد

جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

هذا الاختبار يدخل ضمن دراسة ميدانية لموضوع" علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

الاسم: اللقب:

- **تعليمات عامة:**

- يحتوي هذا الاختبار على خمس مجموعات من الاسئلة، لكل مجموعة منها تعليماته الخاصة به والتي يجب قراءتها بعناية قبل البد بالإجابة.
- حاول الإجابة على جميع الاسئلة حتى ولو كنت غير متأكد من صحة الإجابة.
- لا تصرف وقتا طويلا جدا وأنت تحاول الإجابة على سؤال واحد.
- لديك ساعة للإجابة على الاختبار كاملا.

- **<u>المجموعة الأولى من الأسئلة</u>**

يبدأ كل تمرين في هذه المجموعة بعبارة وتأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة وعليك أن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا.

-إذا اعتقدت أن الافتراض يتماشى مع ما جاء في العبارة ضع علامة(x) في خانة وارد.

-إذا اعتقدت أن الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة ضع علامة(x) في خانة غير وارد.

وفيما يلي مثال يوضح ذلك.

مثال: طالما كان الطفل في سن مبكرة فإن على الآباء أن يتسامحوا عند قيامه بأعمال يعتبرها الآباء خاطئة.

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	الآباء غير متسامحين مع أبنائهم		X
2	الأطفال في سن مبكرة لا يدوكن أن أعمالهم خاطئة	x	
3	الأطفال لا يخطئون		X

العبارة1: "مع أن التلفزيون من أفضل الوسائل التعليمية إلا أنه لا يصلح لكل مجالات التعليم"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم		
2	توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفزيون		
3	الوسائل التعليمية الاخرى أفضل من التلفزيون		

العبارة2 :"بعض السلوك الإنساني سلوك حيواني"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	يشترك الإنسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك		
2	السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية		
3	السلوك الإنساني يتسم بالمرونة		

العبارة3 :" أسامة لن يدعو وليد لحفلته"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	أسامة تخرج هذا العام من الجامعة		
2	أسامة لا يحب وليد الآن		
3	لم يقم أسامة حفلته بعد		

العبارة 4:" إن علاقة الطفل لأبويه هي الأساس الذي يبني عليه علاقاته مع الآخرين فيما بعد"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	يلعب الوالدان دورا هاما في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلة		
2	الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقاته مع الآخرين بنفسه		
3	هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية		

العبارة5:" الإنسان العاقل هو من يقود سيارته بسرعة مناسبة"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	لا بد للإنسان أن يكون عاقلا حتى يقود سيارته بسرعة مناسبة		
2	ليس لدى الانسان الأحمق من الإدراك ما يكفي لجعله يقود سيارته بسرعة مناسبة		
3	من يقود سيارته بسرعة 60 كم/سا فهو إنسان عاقل		

العبارة 6:" إذا طورنا التعليم، فإننا سنحصل على التقدم التكنولوجي"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	ليس عندنا الآن تقدم تكنولوجي		
2	ما لم نعمل على تطوير التعليم، فإننا سوف نبقى في تأخر تكنولوجي		
3	إذا كان لدينا تعليم متطور، سوف يضمن لنا التقدم التكنولوجي		

العبارة7: "بعض الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب"

الرقم	افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1	كل الوصفات الطبيعية تضر بصحة الإنسان		
2	الاطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية		
3	هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الادوية التي يقررها الطبيب		

- **المجموعة الثانية من الأسئلة**

تعليمات

كل تمرين في هذه المجموعة يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة، افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة بعبارة منطقية بغير شك كبير أم لا

إذا كانت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين ضع علامة (X) في خانة **"النتيجة مترتبة"** وإذا كانت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارات بدرجة معقولة من اليقين ضع علامة(X) في الخانة **"النتيجة غير مترتبة"**

فيما يلي مثال يوضح كيف تملأ المربعات في ورقة الإجابة

وفيما يلي مثال يوضح ذلك.

مثال: "حصل محمد على العلامة العظمى في مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط وقد درس محمد بمتوسطة الأمين العمودي بالوادي".

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	جميع الطلاب هذه المدرسة حصلوا على علامات عظمى في مادة الرياضيات		X
2	محتمل أن يكون محمد متفوقا في كل المواد	x	
3	محمد طالب محبوب من كل زملائه		X

العبارة1:" بينت أحدى الدراسات أن الاطفال الإناث يتفوقن على الاطفال الذكور في اللغة، بينما يتفوق الذكور على الإناث في الحساب".

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	كل الإناث أفضل من الذكور في اللغة		
2	كل الذكور أفضل من الإناث في الحساب		
3	إن هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من اللغة والحساب		

العبارة2:" في نهاية العام الدراسي، أجري اختبار في مادة الرياضيات فحصلت التلميذ سارة على علامة 18 وحصلت التلميذة أماني على علامة 14 وقد درست سارة وأماني في مدرستين مختلفتين "

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	محتمل أن تكون مدرسة سارة أفضل من مدرسة أماني		
2	كانت سارة أذكى من أماني ولهذا فقد حصلت على درجة أكبر		
3	كانت الطريقة التي استخدمتها مدرسة سارة في تدريس الرياضيات أفضل من الطريقة التي استخدمتها مدرسة أماني		

العبارة3:" يهتم المسؤولين عن التعليم في مدارسنا بتدريس اللغة الانجليزية ذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي تتعلم لغتها "

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	يجب أن لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الانجليزية دون اللغات الأجنبية الأخرى بل ندرسها جميعا على قدر المساواة		
2	لا يمكن أن نستغني عن دراسة اللغة الإنجليزية		
3	يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم الإنجليزية في مدارسنا		

العبارة 4:" بعض شبابنا يقلد عادات الغرب في الوقت الذي يتماسك فيها الآباء بتقليدنا وعاداتنا واخلاقنا العربية "

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	عادتنا أفضل من عادات الغربيين		
2	الآباء مخطئون تماما لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة		
3	للغرب عاداتها وتقاليدها ولنا عادتنا وتقاليدنا		

العبارة 5:"أظهرت الاختبارات الرياضيات أن الأطفال مدرسة النصر يتفوقون على أطفال مدرسة النهضة، ولكنهم لم يحصلوا على درجات مرتفعة كأطفال مدرسة الحرية "

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	أطفال مدرسة الحرية كمجموعة يحصلون على درجة أعلى؛ لأنهم أكثر ذكاء من أطفال مدرستي النصر والنهضة		
2	أن أسر اطفال مدرسة الحرية أكثر ذكاءا من أسر اطفال مدرستي النصر والنهضة		
3	يحصل أطفال مدرسة الحرية على تعليم من أطفال مدرستي النصر والنهضة، وهذا يؤثر بدروه في أداء الاختبارات.		

العبارة 6:"أوضحت معارك حرب التحرير أن الفرنسيين جبناء، وهذا وحده يضمن لنا الفوز في أي معركة قادمة معهم "

الرقم	نتائج مقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	الاسلحة الفرنسية لا يمكن أن تصل إلى مستوى كفاءة الأسلحة الجزائرية		
2	يجب أن نعمل باستمرار تدريب جنودنا وتطوير أسلحتنا انتظارا لمعارك القادمة		
3	لم تتقدم البشرية بقدر كافي في وسائل محافظة على السلام كما تقدمت في وسائل اندلاع الحروب		

▪ المجموعة الثالثة من الأسئلة

تعليمات

يبدأ كل تمرين بهذه المجموعة بسؤال، ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات والمطلوب منك أن تحكم على كل إجابة هل هي قوية أم ضعيفة.

-**الإجابات القوية:** هي الإجابات الهامة والتي تتصل مباشرة بالسؤال

-**الإجابات الضعيفة:** وهي الإجابات التي لا تتصل مباشر بالسؤال أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.

*إذا كنت ترى أن الإجابة قوية ضع علامة(X) في خانة " **قوية**"

*إذا كنت ترى أن الإجابة قوية ضع علامة(X) في خانة " **ضعيفة**"

مثال: هل من الضروري وضع قانون لتحديد الأجور بين العمال وأصحاب العمل؟.

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم: لأن من واجب الدولة حماية العمال	x	
2	لا: فيجب ترك هذه للأفراد يقرروا بأنفسهم		X
3	لا: فوسائل الإعلام والتوجيه يمكن أن تحقق هذه الغاية		X

السؤال1:"ك هل مهمة المدرسة الوحيدة هي تعليم التلميذ المواد الدراسية؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم: لأنه بدون المواد الدراسية لن تنشأ المدرسة.		
2	لا: فهناك مهام أخرى للمدرسة غير تعليم المواد الدراسية.		
3	نعم: لأن المعيار الرئيس لالتحاق التلاميذ بالجامعة هو مقدار ما حصل عليه من معدل في المواد الدراسية .		

السؤال2:" هل من الواجب يذاكر التلاميذ دروسهم وفق جدول منتظم موحد؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم: حتى ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا أنهم لا يستطيعون دائما أن يحققوا رغباتهم في الاستذكار بطريقتهم الخاصة.		
2	نعم: حتى يتعود التلاميذ على الدقة والنظام.		
3	لا: فهناك فروق فردية بين التلاميذ وعلى ذلك يجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.		

السؤال3: " هل يجب أن ننشئ جمعيات خيرية لجمع بعض أموال الأغنياء لصالح الفقراء؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة

1	نعم: لأنه بدون هذه الأموال لن يعيش الفقراء		
2	نعم: لأن الفقراء ينقصهم الكثير من الكماليات وادوات الترفيه		
3	لا: لأن دخل كل فرد إنما يحصل عليه بمجهوداته الخاصة		

السؤال4:" هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	لا: فاحترام الآباء فوق كل اعتبار		
2	نعم: فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات		
3	لا: لأن الأبناء إذا أعطوا حرية كاملة فإنها تؤثر على شخصياتهم تأثيرا سلبيا		

السؤال5:" هل من الضروري تطوير صناعتنا اليدوية إلى صناعات آلية؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	نعم: حتى نلحق بركب الحضارة		
2	لا: فبعض الصناعات اليدوية تفقد قيمتها إذا صنعت بطريقة آلية		
3	نعم: حتى نوفر الكثير من الوقت والجهد		

السؤال6:" هل يجب أن يتطور التعليم الثانوي بحيث لا يكون الهدف الوحيد هو الالتحاق بالجامعة ؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	لا: فبدون التعليم الجامعي لا نرتقي الأمم		
2	نعم: حتى يمكن تخريج الفنيين اللازمين لتطوير الصناعات وزيادة الانتاج ومن ثم الازدهار والتقدم.		
3	لا: فلا بد لكل فرد في المجتمع أن ينال فرصته في التعليم الجامعي.		

السؤال7:" هل كان التعليم في الماضي أفضل من التعليم الآن؟"

الرقم	إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
1	لا: لأن البرامج الدراسية وطرق التدريس تحسنت كثيرا في هذه الأيام		
2	نعم: لأن مواد الدراسة كانت أصعب منها الآن		
3	نعم: فالتلاميذ كانوا أكثر طاعة لمدرسيهم عن الآن		

- **المجموعة الرابعة من الأسئلة**

تعليمات

يتكون كل تمرين من هذه المجموعة من عبارتين تأتي بعدهما دعة نتائج مقترحة، اعتبر ان العبارتين صحيحتين تماما حتى لو كانت إحداهما أو كانتا معا ضد رأيك، ثم أقرأ النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة تماما من العبارتين ضع علامة (X) في خانة "**صحيح**"، أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين ضع علامة(X) في خانة "**غير صحيح**" وهكذا .

مثال: كل شجاع هو من يدافع عن وطنه، وليد يدافع عن وطنه.

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	كل الناس تحب الدفاع عن أوطانهم		X
2	وليد شجاع	x	
3	وليد جبان		x

العبارة 1:" الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، حمدي طالب مجتهد في الفيزياء "

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	حمدي طالب مثابر		
2	المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلا في المدرسة		
3	المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء		

العبارة 2:" كل الذين يميلون إلى المرح يحبون مشاهدة التلفزيون، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفزيون "

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	الذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون		
2	الذين يحبون مشاهدة التلفزيون يميلون إلى المرح		
3	ليس من بين الذين يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة التلفزيون		

العبارة 3:" كل الوزراء مخلصون في العمل، بعض الوزراء من أساتذة الجامعات "

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	كل أساتذة الجامعات من المخلصين في العمل		
2	بعض المخلصين في العمل من أساتذة الجامعات		
3	كل الوزراء أصلا أساتذة الجامعات		

العبارة 4: " كل تلاميذ المدرسة الثانوية نجحوا في دراستهم، طارق لم ينجح في دراسته"

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	طارق درس في غير الثانوية		
2	نتيجة المدرسة الثانوية أفضل من نتيجة مدرسة طارق		
3	طارق درس في المدارس الثانوية		

العبارة 5: " كل خريجي كليات الطب أذكياء جدا، ابراهيم خريج كلية الطب"

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	إبراهيم متوسط الذكاء		
2	بعض خريجي كليات الطب متوسطو الذكاء		
3	إبراهيم ذكي جدا		

العبارة 6: " كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصين في العمل"

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	ليس بين البخلاء من هو عربي		
2	كل المخلصين في العمل كرماء		
3	بعض المخلصين في العمل كرماء		

العبارة7: " جميع الدوائر أشكال مستديرة، (س) شكل غير مستدير"

الرقم	النتيجة	صحيحة	غير صحيحة
1	الشكل (س) بيضاوي		
2	الشكل(س) متوازي أضلاع أو معين		
3	الشكل(س) ليس بدائرة		

المجموعة الخامسة من الأسئلة

تعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذه المجموعة بفقرة تشتمل على بعض الوقائع، عليك أن تعتبرها صحيحة وبعد كل فقرة ستجد عدداً من الاستنتاجات.

اختبر كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة أو الخطأ، وستجد أمام كل استنتاج خمسة خيارات: ***صادق تماما*محتمل صدقه*بيانات ناقصة*محتمل*خطؤه *خاطئ تماما**.

اقرأ كل استنتاج وحدد درجته من الصحة والخطأ في ضوء الكلمات الخمسة السابقة فإذا اعتقدت أنه صادق تماما ضع علامة(X) في خانة **صادق تماما** وهكذا.

مثال: حضر ألف من تلاميذ الأولى ثانوي اجتماعيا اختياريا في نهاية الأسبوع في إحدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الأجناس ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم ليناقشوها لأنهم شعروا من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
1	يتراوح سن معظم هؤلاء الطلاب بين 19، 20 سنة.					X
2	حاء هؤلاء التلاميذ من جميع أنحاء العالم.					X
3	ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط.					X
4	شعر بعض التلاميذ السنة الأولى الثانوية أن مناقشة العلاقات العنصرية ووسائل تحقيق السلام العالمي عمل هام ومفيد.		x			
5	الذين حضروا الاجتماع لديهم اهتمام بالنواحي الانسانية والمشكلات الاجتماعية الشاملة.	X				

العبارة 1:" أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات، بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبيا من الأصوات"

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
1	الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية					
2	شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية					
3	شريف هو أكثر الطلاب إخلاصا لزملائه					
4	شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه هذا الحب					
5	الطلاب الآخرون متفوقون علميا وغير متفوقين اجتماعيا					

العبارة 2:" واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى علمهم وألا يهبطوا بعلمهم إلى الشعب لسببين:

الأول: أن مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائما

الثاني: أن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه وألا يهبط بمستواه

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
1	ما ينطبق على العلم ينطبق أيضا على الأدب والفن والفلسفة.					
2	أحد أهداف العلم الرئيسة هي رفع مستوى الشعب					
3	الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه.					
4	احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الشعب له.					
5	ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم					

العبارة 3:" تسير أبحاث الفضاء في اتجاهين أبحاث يقوم بها الجانب العسكري ويفرض عليها ستار كثيف من السرية، وأبحاث تقوم بها الهيئات العلمية لجميع معلومات عن الفضاء يمكن أن تفيد البحث العلمي والأغراض السليمة"

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
1	هذا الازدواج في الأبحاث العلمية لضرورة له.					
2	أبحاث الجانب العسكري تختلف عن أبحاث الهيئة العلمية.					
3	يستفيد الجانب العسكري من أبحاث الهيئات العلمية، بينما العكس لا.					
4	التعاون بين الجانب العسكري والهيئات العلمية يساعد على تقدم أبحاث الفضاء.					
5	أبحاث الجانب العسكري تسير في اتجاه الدمار، بينما تسير أبحاث الهيئات العلمية في اتجاه الخير.					

العبارة 4:"ينصح أطباء الأسنان الأطفال بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم، لأننا بذلك نحميهم من تسوس الأسنان

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
1	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له أيضا مضاره.					
2	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كاف لمرض تسوس الأسنان.					
3	يكفي جدا لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن يمنع الأطفال من أكل الحلوى.					
4	ليست هناك أية مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم.					
5	توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.					

العبارة 5:"لا زال كثير من أهل الريف على الرغم من المشروعات العديدة التي أدخلت عليه تتجه إلى المدن جريا وراء فرصة العمل في الصناعات الجديدة وترتب على ذلك أن زادت مشكلات المدينة في الإسكان والمواصلات وغيرهما.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
1	فرصة العمل في المدن أكثر منها في الريف					
2	يحصل العامل في المدينة على اجر أكبر مما يحصل عليه في الريف.					
3	لا يأتي إلى المدينة إلا العامل العاطل.					
4	نسبة الزيادة في المشروعات العمالية في المدن أكبر منها في الريف.					
5	زيادة المشروعات العمالية في الريف تساعد على حل مشكلتي الإسكان والمواصلات بالمدن.					

الملحق رقم (04) : نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

الملاحق : مخرجات برنامج spss

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء_العاطفي	عليا	10	185.50	8.303	2.626
	دنيا	10	133.60	4.142	1.310

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الذكاء_العاطفي	Equal variances assumed	1.902	.185	17.687	18	.000	51.900	2.934	45.735	58.065
	Equal variances not assumed			17.687	13.218	.000	51.900	2.934	45.571	58.229

Correlations

		_الذكاء العاطفي	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي
الذكاء_العاطفي	Pearson Correlation	1	.865**	.768**	.815**	.724**	.693**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	37	37	37	37	37	37
إدارة الانفعالات	Pearson Correlation	.865**	1	.528**	.626**	.448*	.406*
	Sig. (2-tailed)	.000		.003	.000	.013	.026
	N	37	37	37	37	37	37
التعاطف	Pearson Correlation	.768**	.528**	1	.535**	.584**	.376*
	Sig. (2-tailed)	.000	.003		.002	.001	.041
	N	37	37	37	37	37	37
تنظيم الانفعالات	Pearson Correlation	.815**	.626**	.535**	1	.534**	.199

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002		.002	.292
	N	37	37	37	37	37	37
المعرفة الانفعالية	Pearson Correlation	.724**	.448*	.584**	.534**	1	.366*
	Sig. (2-tailed)	.000	.013	.001	.002		.046
	N	37	37	37	37	37	37
التواصل الاجتماعي	Pearson Correlation	.693**	.406*	.376*	.199	.366*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.026	.041	.292	.046	
	N	37	37	37	37	37	37

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.698	15

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.636	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.669	11

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.786	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.619	8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.836	49

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.706
		N of Items	25[a]
	Part 2	Value	.666
		N of Items	24[b]
	Total N of Items		49
Correlation Between Forms			.888
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.941
	Unequal Length		.941
Guttman Split-Half Coefficient			.940

a. The items are: VAR00001 ،VAR00003 ،VAR00005 ،VAR00007 ، VAR00009 ،VAR00011 ،VAR00013 ،VAR00015 ،VAR00018 ، VAR00020 ،VAR00022 ،VAR00024 ،VAR00027 ،VAR00029 ، VAR00031 ،VAR00033 ،VAR00035 ،VAR00038 ،VAR00040 ، VAR00042 ،VAR00044 ،VAR00047 ،VAR00049 ،VAR00051 ، VAR00053.

b. The items are: VAR00053 ،VAR00002 ،VAR00004 ،VAR00006 ، VAR00008 ،VAR00010 ،VAR00012 ،VAR00014 ،VAR00017 ، VAR00019 ،VAR00021 ،VAR00023 ،VAR00026 ،VAR00028 ، VAR00030 ،VAR00032 ،VAR00034 ،VAR00036 ،VAR00039 ، VAR00041 ،VAR00043 ،VAR00046 ،VAR00048 ،VAR00050 ، VAR00052.

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفكير_الناقد	عليا	10	51.90	2.644	.836
	دنيا	10	41.60	1.838	.581

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التفكير_الناقد	Equal variances assumed	.757	.396	10.116	18	.000	10.300	1.018	8.161	12.439
	Equal variances not assumed			10.116	16.052	.000	10.300	1.018	8.142	12.458

Correlations

		الناقد_التفكير	الافتراضات_معرفة	التفسير	المناقشة	الاستنباط	الاستنتاج
التفكير_الناقد	Pearson Correlation	1	.630**	.650**	.689**	.663**	. .731**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	37	37	37	37	37	37
معرفة_الافتراضات	Pearson Correlation	.630**	1	.048	.457*	.144	.412*
	Sig. (2-tailed)	.000		.801	.021	.448	.033
	N	37	37	37	37	37	37
التفسير	Pearson Correlation	.650**	.048	1	.032	.342	.036
	Sig. (2-tailed)	.000	.801		.866	.065	.850
	N	37	37	37	37	37	37
المناقشة	Pearson Correlation	.689**	.457*	.032	1	.020	.042
	Sig. (2-tailed)	.000	.021	.866		.918	.825
	N	37	37	37	37	37	37
الاستنباط	Pearson Correlation	.663**	.144	.342	.020	1	.065
	Sig. (2-tailed)	.000	.448	.065	.918		.733
	N	37	37	37	37	37	37
الاستنتاج	Pearson Correlation	.731**	.412*	.036	.042	.065	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.033	.850	.825	.733	
	N	37	37	37	37	37	37

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.676	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.624	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.692	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.701	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.607	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.765	32

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.671
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	.652
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		32
Correlation Between Forms			.821
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.903
	Unequal Length		.903
Guttman Split-Half Coefficient			.900

a. The items are: VAR00001 ،VAR00003 ،VAR00005 ،VAR00007 ، VAR00009 ،VAR00011 ،VAR00013 ،VAR00015 ،VAR00018 ، VAR00020 ،VAR00022 ،VAR00024 ،VAR00027 ،VAR00029 ، VAR00031.

الملحق (05) نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من إدارة الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT ادارة الانفعالات
/METHOD=ENTER التحصيل الدراسي .التفكير الناقد
```

Regression

Variables Entered/Removed[b]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التحصيل الدراسي، التفكير الناقد	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: إدارة الانفعالات

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	119[a] ،119	014 ،014	003 ،-003	67482 ،7

a. Predictors: (Constant) ،TAFKIR ،THSIL

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	029 ،100	2	015 ،50	849 ،	430[a] ،430
	Residual	533 ،6950	118	903 ،58		
	Total	562 ،7050	120			

a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد

b. Dependent Variable إدارة الانفعالات

Coefficients[a]						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	،42 830	024 ،8		338 ،5	000 ،
	التفكير الناقد	041 ،	141 ،	027 ،	291 ،	772 ،
	التحصل الدراسي	480 ،	376 ،	117 ،	276 ،1	205 ،
a. Dépendent Variable: إدارة الانفعالات						

الفرضية الثانية : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التعاطف و التفكير الناقد والتحصيل الدراسي

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT التعاطف
/METHOD=ENTER التحصيل .التفكير الناقد
```

Regression

Variables Entered/Removed[b]			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التحصيل، التفكير الناقد	.	Enter
a. All requested variables entered.			
b. Dependent Variable: التعاطف			

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	130[a] ،	017 ،	000 ،	52472 ،5
a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد				

ANOVA[b]						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	338 ،62	2	169 ،31	021 ،1	363[a] ،
	Residual	662 ،3601	118	523 ،30		
	Total	000 ،3664	120			

a. Predictors: (Constant)، التحصيل، التفكير الناقد

b. Dependent Variable: التعاطف

Coefficients[a]						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	712 ،21	776 ،5		759 ،3	000 ،
	التفكير الناقد	140 ،	102 ،	126 ،	381 ،1	170 ،
	التحصيل الدراسي	092 ،-	271 ،	031 ،-	341 ،-	734 ،

a. Dependent Variable: التعاطف

الفرضية الثالثة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي

```
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT تنظيم الانفعالات
/METHOD=ENTER التفكير التحصيل الدراسي
```

Regression

Variables Entered/Removed[b]			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التحصيل الدراسي، التفكير الناقد	.	Enter
a. All requested variables entered. b. Dependent Variable: تنظيم الانفعالات			

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	208[a] ،	043 ،	027 ،	46032 ،6
a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد				

ANOVA[b]						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	467 ،222	2	233 ،111	665 ،2	074[a] ،
	Residual	823 ،4924	118	736 ،41		
	Total	289 ،5147	120			
a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد b. Dependent Variable: تنظيم النفعالات						

Coefficients[a]						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	371 ،22	754 ،6		312 ،3	001 ،
	TAFKIR	204 ،	119 ،	155 ،	722 ،1	088 ،
	THSIL	498 ،	316 ،	142 ،	573 ،1	118 ،
a. Dépendent Variable: تنظيم الانفعالات						

الفرضية الرابعة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من المعرفة الانفعالية والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي الدراسي

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT المعرفة الانفعالية
/METHOD=ENTER التفكير . التحصيل الدراسي
```

Regression

Variables Entered/Removed[b]			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التحصيل الدراسي، التفكير الناقد	.	Enter
a. All requested variables entered. b. Dependent Variable المعرفة الانفعالية			

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	319[a] ،	102 ،	087 ،	91718 ،3
a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد				

ANOVA[b]						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	344 ،205	2	672 ،102	691 ،6	002[a] ،
	Residual	623 ،1810	118	344 ،15		
	Total	967 ،2015	120			
a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد b. Dependent Variable: المعرفة الانفعالية						

Coefficients[a]						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	229 ،12	095 ،4		986 ،2	003 ،
	TAFKIR	252 ،	072 ،	306 ،	504 ،3	001 ،
	THSIL	188 ،-	192 ،	085 ،-	979 ،-	329 ،
a. Dependent Variable: المعرفة الانفعالية						

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد والتحصيل الدراسي

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
 /DEPENDENT التواصل الاجتماعي
 /METHOD=ENTER التفكير. التحصيل
```

Regression

Variables Entered/Removed[b]			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	التحصيل، التفكير الناقد	.	Enter

a. All requested variables entered.
b. Dependent Variable: التواصل الاجتماعي

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	029[a] ،	001 ،	016 ،-	34116 ،4

a. Predictors: (Constant)، التواصل الاجتماعي، التفكير الناقد

ANOVA[b]						
	Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	934 ،1	2	967 ،	051 ،	950[a] ،
	Residual	785 ،2223	118	846 ،18		
	Total	719 ،2225	120			

a. Predictors: (Constant)، التحصيل الدراسي، التفكير الناقد
b. Dependent Variable: التواصل الاجتماعي

Coefficients[a]						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	617 ،26	539 ،4		865 ،5	000 ،
	TAFKIR	026 ،-	080 ،	029 ،-	320 ،-	750 ،
	THSIL	005 ،-	213 ،	002 ،-	024 ،-	981 ،
a. Dependent Variable: التواصل الاجتماعي						