اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنميه الذكاء الفعال و مهارات التفكير البنائى لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى .

إعداد الباحثة

د: حنان محمد نور الدين

مدرس بمعهد العباسية للحاسبات والعلوم الإدارية

مقدمة البحث

يشهد العصر الحالى تقدماً عالمياً وتكنولوجياً هائلاً فى جميع المجالات نتج عنها تزايد فى حجم المعرفة الانسانية بدرجة كبيرة وظهور عديد من المشكلات والصعوبات الخاصة بعملية التعليم والتعلم . ونتيجة لهذا الانفجار المعرفى الهائل اصبحت التربية الفاعلة هى التى تهتم بتعليم التلاميذ قدراً مناسباً من المعرفة الوظيفية والذى يمثل اساس لمزيد من التعليم المثمر فاصبح لازاماً علينا مساعدة المتعلمين على اكتساب الجديد من المعارف والافكار والنظريات ، حيث لم يعد تزويدهم ببعض الخبرات والتدريب عليه يمكنهم من مواجهة حياتهم المستقبلية فى ظل التغيرات العلمية السريعة والمتلاحقة.

ولما كان من الضرورى أن تساير العملية التعليمية ما يحدث من تغيرات وتطورات فى مجال العلم وتطبيقاته فقط، بل نشط الفكر التربوى وأصبح التلميذ محور العلمية التعلمية بدلاً من المادة الدراسية وأخذت البحوث النفسية والتربوية مساراً جديد اتخذ من المعلم واحتياجاته هدفاً جديداً للعملية التعلمية وتكثفت هذه البحوث لمواجهة هذا الانفجار المعرفى وايجاد الحلول للمشكلات والصعوبات الناتجه عنها ، واسفرت هذه البحوث عن نظام تعليمى يحقق رغبات المجتمع من ناحية ويقابل الثورة العلمية والتكنولوجيا من ناحية أخرى ، وهو اسلوب التربية المستمرة من المهد الى اللحد ، والذى أدى الى ظهور عدة اتجاهات فى طرق التدريب وأساليب التعلم التى تساعد المتعلم على كسب المعلومة والمهارة والاتجاه بنفسه من خلال المرور فى مواقف تعليمية متنوعة (فوزى الشربينى ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٣) .

فمن أهم ملامح التطوير فى العملية التعليمية تغيير أساليب وطرق التعليم والتعلم فى المدرسة المصرية ،للتحول من الاسلوب التقليدى الذى يعتمد على التلقين والحفظ الى اسلوب التعلم النشط (كوثر كوجك ، ٢٠٠٥ ، ص ٧) .

فالتعلم النشط يقع فى إطار النظرية البنائية للمعرفة وقد عدد دريفر (Driver , 1988) من خصائص النظرية البنائية للمعرفة فاعتبرها ذات أثر هام فى النظام المدرسى وهى :

١) النظر للمتعلمين على أنهم نشيطين وليسوا سالبين .

٢) التعلم عملية نشط من جانب المتعلم تحمل فى طيته بناء المعنى ، وتحدث من خلال التفاعل والنقاش مع الاخرين .

٣) المعرفه ليست خارجة عن الشخص ، فهى تبنى بجهد شخصى واجتماعى ويقومها الفرد فى ضوء ملائمتها بخبراته الذاتية .

٤) المعلمون ايضا يحضرون خبراتهم السابقة الى المواقف التعلمية . ليس فقط فى مجالات معرفتهم بالمادة العلمية فقط بل فى مجال نظرتهم الشخصية الى عمليتي التعليم والتعلم ايضاً .

٥) التعليم ليس عمليه نقل المعرفة ولكنه يشمل عملية تنظيم المواقف فى غرفة الصف ، وكذلك تعليم الواجبات بطريقة تؤدى الى إحداث التعلم .

٦) المنهج ليس ذاك الشى الذى ينبغى تعلمه ، ولكنه برنامج من الواجبات ، والمواد التعليمية ، والموارد المختلفة التى يستخدمها الطلاب لبناء المعرفة وبذلك فالنظرية البنائية تشجع المنحنى الفردى فى التعلم . وهو المنحى الذى يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية (ابراهيم بن احمد مسلم الحارثى ، ٢٠٠٠ ،صص ١٥٣ – ١٥٤) فالتعلم النشط ينمى مهارات التفكير لدى المتعلمين ، ويشجع التفكير المبدع الذى يؤدى الى الابتكار والتجديد (محمود ابراهيم الضبع ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٦) .

لقد نال موضوع الذكاء اهتماماً متزايداً فى الآونة الأخيرة، وخاصاً الذكاء الوجدانى الذى عده التربوين علاجاً ناجحاً لحل المشكلات السلوكية والدراسية التى تواجه المدارس بعد أن لمسوا عجزاً فى طرق العلاج التقليدية ، ومهد لعلماء النفس الإقدام على توسيع مفهوم الذكاء بعد أن ظل زمناً طويلاً محصوراً فى القدرات المعرفية ، أما الاختصاصيون النفسيون فقد اعتبروا أحد مداخل علم النفس الإيجابى الذى يتبنى تقديراً واعتباراً لطاقات الإنسان وقدراته بعدما كان تركيزه منصباً على دراسة الأعراض المرضية وعوامل الضعف ، فيقول جولمان " نحن نحتاج إلى الذكاء الوجدانى لأنه يسمح لنا بالتعلم فى مجالات أساسية هى الثقة بالنفس والتحكم الذاتى والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين ، والقدرة على إظهار الانفعالات الإيجابية ، حتى فى الأوقات العصيبة والمواقف الضاغطة ، والقدرة على إدارة الانفعالات والقدرة على تأويل المعانى التى ترتبط بالانفعالات فى علاقاتنا بالآخرين من خلال التفهم والتعاطف لانفعالاتهم والتواصل الجيد معهم (Goleman , 1995) .

وبعدما أتضح للمربين والقياديين إسهامات الذكاء الوجدانى على كافة الأصعدة ، دأبت

المؤسسات التربوية والمهنية على تصميم برامج تنمى هذا النوع من الذكاء ، ولم تكتف بذلك بل طالبت المدارس بضرورة إدراج هذه البرامج ضمن مناهجها الدراسية جنباً إلى جنب مع المواد المعرفية التقليدية ، ويؤكد الباحثون فى مجال الوجدانى على أهمية تغلغل مهارات الذكاء الوجدانى فى المناهج التدريسية اليومية ، التى تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح فى الأداء الأكاديمى والحياة (Mayer , Salovey , 1997) .

وتشير الباحثة إلى أن أبعاد الذكاء الوجدانى تتضمن أبعاد الذكاء الفعال الذى تتناوله الباحثة فى هذا البحث وهو ماأسمته صفاء الأعسر (١٩٩٨) بالسلوك الذكى أو ، كما أسماه رشدى فام ، و ماجى وليم بالذكاء الفعال .

وتعد مرحلة الطفولة ذات أهمية خاصة فى حياة الإنسان ففيها تغرس البذور الأولى لشخصيته ، ولأنها تتميز بسرعة الإثارة والانفعال وتلقائية التعبير عن المشاعر ، لذا يجب العناية بالناحية الوجدانية بجانب العناية المعرفية ،وبرغم المهام الجسيمة التى تقع على عاتق المدرسة ، إلا أن ذلك لا يعنى تخليها عن دورها الريادى فى تقديم البرامج الوجدانية والاجتماعية لتلاميذها إلى جانب المواد المعرفية .

إن البيئة الصفية التى لا توفر الأمن الانفعالى للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والاحباط وتوتر واضطراب علاقاته بالآخرين مما ينعكس على درجة تركيزه الجيد للمواقف التعليمية فيقل تحصيله . وهذا من شأنه أن يؤدى إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بالذات وبقدراته ، مما يؤثر على توافقه بشكل عام على مفهومه عن ذاته الأكاديمية (Goleman , 1995) .

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن الأطفال الذين تلقوا تدريباً على مكونات الذكاء الوجدانى أصبحوا أفضل من الناحية الاجتماعية والتكيفية والوجدانية مقارنة بنظرائهم الذين لم يتلقوا ذلك التدريب (محمد رزق ، ٢٠٠٧م) .

ويتبين دور الذكاء الوجدانى من خلال تعرض الفرد للمشكلات اليومية ، فالفرد الذكى وجدانياً يتكيف مع المشاعر السلبية ويعزز المشاعر الايجابية وذلك من خلال مواجهته المشكلات اليومية ، فهو يتقبل الذات والآخرين ويحسن إدارة الذات والآخرين ، فالذكى وجدانياً ونتيجة للانفعال الذى يشعر به يقوم بتبنى بعض أنماط التفكير – كالتفكير الإيجابى أو الواقعى أو المرن أو البناء – (و هذا التحول من الانفعال إلى التفكير هو أحد أبعاد الذكاء الوجدانى) التى تيسر حل مشكلات الحياه اليومية ، وينظر للمواقف والمشكلات بتفاؤل واقعى ويجدها فرصة للاختبار والتعلم ويبحث عن حلول واقعية لمشكلاته ولا يؤمن بالحلول الخيالية والخرافية .

إن القرارات اليومية لا تعتمد فقط على المنطق ، لكن غالباً هنالك مكونات وجدانية تساعد على صنع القرار الأفضل لكل شخص بصورة فردية ، إن هذا المكون الوجداني غالباً ما يكون أقل وضوحاً في عملية اتخاذ القرارات ، ولكنه رغم ذلك يكون مرتبطاً بمعرفتنا ، فضلاً عن ذلك يمكن أن تعيق العاطفة عمليات المعرفة ، ولكنها يمكن أن تساعد في تحديد أولويات عمليات المعرفة للتركيز على ما هو مهم (Cited In Salovey & Pizarro , Eastcbrook; Mandler; Simon ; As 2003 ; Briody , Marrie , 2005 , p.9) .

ومن خلال تفحص بعض المهارات السابقة التي أحدثها الذكاء الوجداني ترى الباحثة إنها تندرج تحت مهارات التفكير البنائي حيث ثبت أن الأشخاص الذين يمتلكون تفكيراً بنائياً مرتفعاً يستخدمون عمليات معرفية مرنة تعتمد على الواقع لمواجهة مشكلات الحياة اليومية التي تسهل التكيف وتزيد من محاكاة الحلول الفعالة لمشكلات الحياة (Epstein ,1998) .

ويرى ابستن Epstein أن الذكاء الوجداني عبارة عن قائمة من سمات الشخصية مثل التفاؤل والمثابرة والحماس ، كما أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على تكوين وبلورة سمات الشخصية لدى الأفراد مثل التكيف ، الثقة بالنفس ، الدافعية وتقدير الذات ، وبناء على ذلك فإنه من المتوقع أن يساهم برنامج الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التفكير البنائي ، وهذا أحد فروض الدراسة الحالية التي تحاول الباحثة التحقق منه (Epstein, 1998) .

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولته الاجابة عن السؤالين التاليين :

أ) ما أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنميه الذكاء الفعال بابعاده المختلفة لدى تلاميذ المرحلة الاولى من التعليم الاساسى :-

ب) ما أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنميه التفكير البنائي بابعاده لدى تلاميذ المرحلة الاولى من التعليم الاساسى :-

أهداف البحث :

تتلخص أهداف البحث في الآتي:

١- الكشف و التعرف على أثر البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط وذلك لتنمية كل من الذكاء الفعال ومهارات التفكير البنائي.

٢- تنمية كل من الذكاء الفعال ومهارات التفكير البنائي لدى عينة البحث .

٣- التحقق من صدق وثبات كل من اختبار الذكاء الفعال ومهارات التفكير البنائي .

أهميه البحث :-

أولاً :- الاهمية النظرية :-

١) تبرز أهمية البحث فى أهمية الموضوع الذى سيعالجه البحث وهو التعلم النشط واثره فى تنميه الذكاء الفعال والتفكير البنائى .

٢) القاء الضوء على استراتيجيات التعلم النشط واهميته كمنحنى فعال للتعلم .

٣) القاء الضوء على أهمية مفهوم الذكاء الفعال وابعاده التى تشمل قطاع مستعرض من جوانب الشخصية الناجحة .

٤) القاء الضوء على اهمية مفهوم التفكير البنائى واهميته بالنسبة لبناء شخصية التلاميذ .

ثانياً :- الأهمية التطبيقية :-

١) يمكن أن يساعد هذا البحث المختصين فى مجال التربية والتعليم على إعداد وتدريب معلمى المدارس على هذه البرامج التى من شأنها ان تساهم فى تنميه الذكاء الفعال والتفكير البنائى .

٢) كما انها قد تساعد المختصين فى مجال التربية والتعليم على تقييم معلومات استراتيجيات التعلم النشط والتى لها دور مؤثر فى تنميه الذكاء الفعال والتفكير البنائى .

٣) تكمن الأهمية التطبيقية لهذا البحث فى نتائجه والتى سوف تهتم بشكل فعال فى إثارة وعى الباحثين بأهمية الالتفات الى استراتيجيات التعلم النشط وبحث المزيد من الدراسات فى نفس المجال وعلى عينات أخرى .

٤) المساهمه فى تطهير الاداء التعليمى عن طريق استخدام استراتيجيات تعلم جديدة تعتمد على الفاعلية والنشاط من جانب المتعلم .

٥) إفادة المهتمين بالإداء التعليمى من بعض العينات واستراتيجيات البرنامج التدريبى .

مصطلحات الدراسة

التعلم النشط

تعريف التعلم النشط :

هو ذلك التعلم الذى يجعل من المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً فى عملية التعلم ، مسئولاً عن تعلمه ، وعن تحقيق أهداف التعليم ، يتعلم بالممارسة ، ويتعلم عن طريق البحث والاكتشاف ، ويشارك فى اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه ، ويشارك فى متابعة تقدمه الدراسى ، وفى تقييم إنجازاته ، وفى الأنشطة الصفية واللاصفية ، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم (أمانى سيد فرغلى ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠) .

فلسفة التعلم النشط :

تؤكد فلسفة التعلم النشط على أن التعلم لابد أن :

- يرتبط بحياه التلميذ وواقعه ، واحتياجاته ، واهتماماته .
- يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع كل ما يحيط به فى بيئته .
- ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته .
- يكون فيه التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم .
- يبدون فيه التلاميذ منضبطين و منظمين ذاتياً (علية حامد أحمد إبراهيم و آخرون ، ٢٠٠٥) .

أسس التعلم النشط :

يعتمد التعلم النشط على عدة أسس منها :

- إشراك التلاميذ فى اختيار نظام العمل وقواعده .
- إشراك التلاميذ فى تحديد أهدافهم التعليمية .
- تنوع مصادر التعلم .
- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول التلميذ ، والتى تتناسب مع قدراته واهتماماته ، و أنماط تعلمه ، والذكاءات التى يتمتع بها .
- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم .
- مساعدة التلميذ فى فهم ذاته ، واكتشاف نواحى القوة والضعف لديه .
- الاعتماد على تقويم التلاميذ أنفسهم ، وزملائهم .
- السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية (أمين أبو بكر ، رضا حجازى ، ٢٠٠٥ ، صص ١٦-١٧) .

خصائص التعلم النشط :

- التعلم النشط تعلم ذو معنى .
- تعلم قائم على الخبرة المباشرة الحقيقية .
- تعلم يتناسب مع قدرات الفرد وامكاناته .
- تعلم يهدف إلى تنمية التفكير الابتكارى .
- تعلم يثير دافعية المتعلم نحو التعلم .
- تعلم يهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والشامل عند المتعلم .
- تعلم يجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية .
- تعلم يتضمن معلومات ومهارات واتجاهات وقيم قابلة للبقاء (زيد الهويدى ، ٢٠٠٤ صص ٢٨٥- ٢٨٧).

خصائص بيئة التعلم النشط :

- أن يكون المتعلم نشطاً فى ربط المعارف الجديدة بالمعارف التى بحوزته .
- تدعيم روح التعاون ، لا التنافس .
- فحص جميع الآراء والافكار ، ، حيث يقوم المتعلم بجمع هذه الآراء والافكار وتوليفها فى رؤية متكاملة .
- تحكم المتعلم فى عملية تعلمه ، وفى معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل .
- تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات البيئة الفعلية ليطبق فيها المتعلم ما تعلمه .
- التأكيد على بناء المعرفة بدلاً من إعادة سردها .
- إستبدال خطوات التدريس التقليدية بمواقف تركز على المرونة والابتكار .
- تدعيم التعاون فى بناء المعرفة فى ظل التفاوض الاجتماعى (إيمان عبد الكريم نويجى ، ٢٠٠٣ صص ٤٠-٤١) .

مميزات التعلم النشط :

- يزيد من إندماج التلاميذ فى العمل ، ويجعل التعلم متعة وبهجة .
- ينمى الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأى .
- ينمى الرغبة فى التعلم حتى الإتقان .
- ينمى القدرة على التفكير والبحث .
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابى بين التلاميذ .
- يعزز روح المسئولية والمبادرة لدى التلاميذ .
- يعزز التنافس الإيجابى بين التلاميذ .
- ينمى التفكير الابتكارى .
- يزيد من مستوى تحصيلهم الدراسى .
- ينمى القدرة على حل المشكلات والتفكير الاستقلالى وإتخاذ القرارات (Waskow , Mary , W 1998, Osullivan,D. & Copper , ch . 2003 , Lynnette ,J.R. 2000) .

دور المعلم والمتعلم فى التعلم النشط :

أولاً : دور المعلم (الميسر)

- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة فى النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .
- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة .

- قيامه بدور المرشد خلال مشاركة الطلبة فى النشاط الصفى .
- تشجيع التعاون الإيجابى بين التلاميذ .
- يعرف قدرات طلابه ، ومستوياتهم ، واستعدادتهم ، وميولهم ، واهتماماتهم .
- التخطيط الجيد لخبرات التعلم والتعليم .
- يستخدم استراتيجيات التعلم التى تتحدى أفكار المتعلمين .
- يشجع المتعلمين على الحوار مع اقرانهم والتعاون فيما بينهم وبين المعلم .
- يقدر الكيف فى التعلم بدلاً من الكم ، ويركز على المتعلم أكثر من المادة الدراسية .
- إثارة اهتمام التلاميذ ، وتشجيع المشاركة والمناقشة وتبادل وتوضيح الأفكار .
- يتفاعل مع المتعلمين ليشجعهم على التفاعلات الاجتماعية التى يستطيع من خلالها التعرف على أفكارهم .
- جعل التلميذ مكتشفاً ومجرباً وفعالاً فى العملية التعليمية .
- العمل على زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ ، وذلك بإتباع أساليب المشاركة ، وتحمل المسئولية ، والتعزيز المستمر .
- توجيه تلاميذه فيقدم لهم العون والنصح والإرشاد فى أمورهم التعليمية ، والشخصية ، والاجتماعية .
- تقويم قدرات تلاميذه ، والوقوف على مدى تحصيلهم وتقدمهم الدراسى (ماجد الخطايبة ، أحمد الطوسى ، ٢٠٠٤ : صص ٢١-٢٢ ، على راشد ، ٢٠٠٣ : صص ٨٩-٩١ ، مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ص ٥٢) .

وبناء على ما سبق : فالمعلم ميسر ومرشد للتعلم الفعال النشط ، وموجه ومعزز ومقوم لسلوك تلاميذه ، ومعد للأسئلة وموجه لها ليشمل بها جميع تلاميذه .

ثانياً : دور المتعلم فى التعلم النشط :

- يقوم بالمناقشة والجدل ، وفرض الفروض والتقصى ، وبناء الرؤى بدلاً من الاستقبال السلبى للمعلومات (حسن زيتون ، كمال زيتون : ٢٠٠٣ ص١٧٥) .
- يبادر بأنشطه من صنعه ويتحمل مسئولية تعلمه ، فالمتعلم النشط يقبل على إجراء الأنشطة برغبة وشوق لأنه يعمل ما يود عمله .
- المتعلم النشط يتحمل مسئولية اتخاذ القرار ، ويبحث عن عدة طرق لحل المشكلات التى تواجه .

- إن المتعلم النشط يشعر بأنه يسيطر على المعلومات ويمتلكها بمعنى أنها تصبح جزء من بنيته المعرفية .
- المتعلم النشط يسيطر على عملية التعلم ، وأنه يقوم بالعمل بدافع ذاتى ، ويتعلم ما يرغب فى تعلمه .
- المتعلم النشط ينظم نفسه وينظم الآخرين فى مجموعته ، فالمتعلم النشط يعرف الواجب الفردى.
- والواجب الجماعى .
- المتعلم النشط يعرف أهمية الوقت وينظم أوقاته حسب متطلبات العمل وينجز أعماله فى مواعيدها المحددة سلفاً .
- إن المتعلم النشط يستطيع أن يختار الوسيلة الملائمة لعرض عمله ، وكتابة التقرير المناسب عن تقدمه فى العمل.
- إن المتعلم النشط هو متعلم مؤثر ايضاً يستطيع أن يتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف عنده ، فهو متهيء ليناقش نقاط الضعف والقوة مع زملائه ومعلميه . كما يسهم فى تقويم عمل الآخرين ويتعاون مع المقومين الآخرين تعاوناً بناءً بعيداً عن الاستهانة بإنجازات الآخرين (إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثى ، ٢٠٠٠ : صص ٧٣-٧٤) .

استراتيجيات التعلم النشط Active Learning Strategies

١- التعلم التعاونى :

التعلم التعاونى من استراتيجيات التدريس التى تحفز التفكير ، فيعرفه Karen ,L.& (Paul,L.,2000)بأنه بيئة التعلم التى تتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين تتراوح بين اثنين إلى ستة متعلمين يعملون سوياً على إنجاز هدف مشترك .

كما يعرفه (فهد خليل زايد ، ٢٠٠٧ : ص ٢) بأنه " إيجاد هيكلة تنظيمية لعمل مجموعة التلاميذ بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة فى التعلم وفق أدوار واضحة محددة ، مع تأكيد أن كل عضو فى المجموعة يتعلم المادة التعليمية ".

ويعرفه (جودت أحمد سعادة و آخرون ، ٢٠٠٨ : ص ٧٢) بأنه الطريقة التى يتعلم من خلالها التلاميذ من بعضهم البعض ضمن مجموعات صغيرة العدد غير متجانسة ، بحيث يعملوا على تعلم المفاهيم و المهارات والتعميمات من خلال التفاعل والتعاون المتبادل ، بحيث يحصل كل تلميذ على المساعدة من زميله ، ويكون لكل فرد دور معين ، بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة والإشراف والتوجيه والتعزيز لأداء المجموعات المختلفة . كما يكون التنافس ما بين المجموعات

وليس ما بين الأفراد ضمن المجموعة الواحدة .

٢- **استراتيجية التعلم الذاتى**

يعرف (صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٥ : ص ١١٠) استراتيجية التعلم الذاتى بأنها استراتيجية تتمركز حول المتعلم ، تتيح لكل متعلم أن يتعلم بدافع من ذاته ، وانطلاقاً من قدراته وميوله واستعدادته ، وفى الوقت الذى يناسبه ، ومن ثم يصبح المتعلم مسئولاً عن تعلمه ، وعن مستوى تمكنه من المعارف والاتجاهات والمهارات المقصود تنميتها واكتسابها ، وكذلك مسئولاً عن تقييم انجازه ذاتياً .

٣- **استراتيجية التعلم بالاكتشاف :**

يعرفه (محمد جهاد جمل ، ٢٠٠٥ : ص ٨٠) بأنه أسلوب تعليمى يقوم على مواجهة المتعلم بمشكلة ما ، ثم يحاول التصدى ذاتياً لهذه المشكلة وحلها ، وفى أثناء ذلك يكتسب مفاهيم ، ومبادئ عن الموضوع بصورة ذاتية وهى تساعد المتعلم على تطوير قدراته على حل المشكلات الحاضرة والمستقبلية ، وتعمل على أن يكون المتعلم مبتكراً وناقداً وتساعد على التفكير المنظم ، وهى تسهم فى تدعيم مبدأ التعلم الذاتى من خلال الجهود الذاتية التى يقوم بها المتعلم لمواجهة المشكلات التى يتعرض لها .

٤- **استراتيجية حل المشكلات :**

تعرفها (آمال محمد خليل أبو صالحة ، ٢٠٠٥ : ص ٤٧) بأنها إحدى استراتيجيات التدريس التى تعتمد على طرح بعض الموضوعات بالمنهج فى صورة مشكلات يشعر بها الطالب ، ويفكر فيها ، ويسعى إلى حلها عن طريق استخدام خطوات التفكير العلمى المنظم ، مما يساعد على اكتساب مهارات التفكير العلمى .

ولحل المشكلة خطوات عديدة ، يمكن توضيحها فى النقاط الآتية :

١- تحديد المشكلة :
٢- جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة :
٣- اقتراح حلول للمشكلة (فرض الفروض) :
٤- مناقشة الحلول المقترحة للمشكلة :
٥- التوصل إلى الحل الامثل للمشكلة (الاستنتاج) :
٦- تطبيق الاستنتاجات والتعميمات فى مواقف جديدة :

٥- **استراتيجية الحوار والمناقشة :**

وتعرف بأنها طريقة من طرق التدريس الحديثة تهتم بالتفاعل والاتصال اللغوى الذى يتم فى غرفة الصف ، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للتلاميذ ، وعن طريق الإجابات التى يؤديها الطلبة فى الصف ، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التى يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو إلى معلمهم .

ومن هنا نلاحظ أن عملية التفاعل اللفظى وتبادل المواقف بين التلاميذ ومعلمهم ، تسمح بإشاعة جو من الحرية والمشاركة الفاعلة والحوار الدائم ، واحترام الرأى و الرأى الآخر ، مما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر متعة و أبعد أثر فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها (وليد أحمد جابر ، ٢٠٠٣ : ص ١١٨) .

٦- **استراتيجية العصف الذهنى :**

عرف (Newcomb , L.H.,1986) استراتيجية العصف الذهنى بأنها إجراءاً تعليمياً يتم خلاله إعطاء المتعلمين (سواء فى مجموعات كبيرة أو صغيرة) موضوع ، أو سؤال ، أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة الدراسية ، ويطلب منهم استدعاء أقصى قدر من المعلومات أو الافكار أو الاجابات أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات أو الأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها .

كما أكدت دراسة (على محى الدين راشد ، ٢٠٠٠) على أهمية استخدام استراتيجية العصف الذهنى فى إثراء وتنشيط بيئة التعلم مع استراتيجيات تعلم أخرى كالتعلم الذاتى ، والتعلم التعاونى ، والتعلم الفردى ، والتعلم التبادلى ، والتعلم بالاكتشاف والعروض العملية .

٧- **استراتيجية لعب الأدوار :**

هى الطريقة التى تتضمن التمثيل التلقائى لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم ، وينمو الحوار من واقع الموقف الذى رتبه التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل ، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به ، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين ، وبعد التمثيلية فإن المجموعة تقوم بالمناقشة (كمال زيتون ، ٢٠٠٣ : ص ٣٢٦) .

كما اشار(راتب قاسم عاشور ، ٢٠٠٤ : ص ٣١٢) أنه لا يمكن إغفال دور مسرحة المناهج حيث يقوم المعلم بتحويل قصة أو موضوع دراسى إلى مسرحية وتوزيع الأفكار على أدوار ليقوم الطلبة بتمثيلها وتقديمها أمام الطلاب الآخرين .

٨- **استراتيجية الألعاب التعليمية :**

تعرف الألعاب التعليمية بأنها نشاط تعليمى منظم ويتم بين طالبين أو أكثر يتفاعلون معاً للوصول لى أهداف تعليمية محددة ، وتعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهما ، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم

، ويقوم المعلم بدور المرشد أو المنسق أو المعدل ، ويقدم لهم المساعدة عندما يتطلب الموقف ذلك ، ويخصص جزء بعد إنتهاء اللعبة للمناقشة بين المعلم والطلاب (أحمد اللقانى ، على الجمل ، ٢٠٠٣ :ص ٣٦) .

واشار (محمد السيد على ، ٢٠٠٢ : ص ٢٩٥) إلى أن الألعاب التعليمية تصنف إلى خمسة أصناف : التصنيف على أساس الأهداف ، على أساس الزمن ، على أساس المكان ، على أساس الحواس ، على أساس عدد من التلاميذ .

٩- **استراتيجية تعليم الأقران :**

اشار (محمد مصطفى الديب ، ٢٠٠٦ : ص ٣٠٣) إلى أن هذه الاستراتيجية هى نظام للتدريس يتضمن بيئة تعليمية ، تتكون من زوج من التلاميذ أحدهما متفوق دراسياً و آخر متأخر دراسياً ، ومتساوين فى العمر العقلى ، يعلم أحدهما الآخر المهارات المراد تعلمها ، كالمهارات الرياضية ، واللغة والاتصال ، والمهارات السلوكية والحياتية ، وتوظيف المعرفة ، وايجابية التفاعل مع التلاميذ .

١٠- **استراتيجية الخرائط المعرفية :**

يعرفها (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣ : ص ٢٤٩) بأنها رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد ، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة ، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية .

اشار (صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٧ : ص ٣٠١) إلى أن هذه الاستراتيجية تعد وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار ، ويفتح الطريق واسعاً أمام التفكير الذى ينشر الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات .

ويعتمد المعلم على استراتيجية الخرائط المعرفية كأسلوب يعلم التلاميذ مهارات التحليل ، والقدرة على ايجاد العلاقات ، وكذلك تحديد الأولويات والتخطيط لأفكارهم بطريقة منطقية .

الذكاء الفعال :

لقد تباينت الآراء بين العلماء على اعتبار الذكاء الفعال يقصد به الذكاء الانفعالى أو الوجدانى وبين اعتباره يشمل الذكاء الشخصى أو الاجتماعى ، ومن أبرز المنظرين الذين اهتموا بالذكاء الفعال واعتباره مكوناً واحداً كانوا هم سالوفى وماير وجولمان حيث استعاروا هذا المصطلح من نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Multiple Intelligence لأن جاردنر اعتبر أن الشخص ذا الذكاء الفعال هو من يمتلك الذكاء الشخصى والذى يتمكن من خلاله من فهم مشاعره وعواطفه والتحكم فيها ورصد تأثيرها على التفكير والسيطرة عليها ، والذكاء بين الأشخاص الذى

يظهر فى التعامل الفعال بين الأفراد فى المواقف الاجتماعية المختلفة وبما يشتمل عليه من مهارات مرتبطة بالتحكم فى نبرة الصوت وفى استخدام أساليب لفظية مختلفة تتناسب وعمر الآخرين وطبيعة الموقف الاجتماعى .....الخ .

أما سالوفى وماير يريا أن الذكاء الانفعالى يجمع بين الذكاء الوجدانى بمعنى أنه يعبر عن طريق المعاملة الماهرة لهذا الوجدان ، لذلك فهو يشمل القدرة على إدراك وفهم وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها (عثمان الخضر ، ٢٠٠٢ ، ص ١٤٢) .

وقد تقدم ستيرنبرج بمفهوم للذكاء الفعال باعتباره الذكاء العملى Practical Intelligence كمحاولة للتفرقة بين الذكاء الأكاديمى الذى يعبر عن إعمال العقل وإمكاناته المختلفة فى حل المشكلات الأكاديمية والتعليمية ، ونوع أخر من الذكاء والذى يكتسب من خلال الخبرة بالمشكلات الحياتية أو التى تحدث داخل العمل وأطلق عليه الذكاء غير الأكاديمى ، كما عبر عنه بارون بالذكاء غير المعرفى أو الذكاء غير الجمعى وكما أشار إليه وكسلر ١٩٩٠ Wechsler بأنه نوع من الذكاء يجمع ما بين الجانب الانفعالى والجانب الاجتماعى والجانب التحليلى ، وقد ميز ستيرنبرج بين المشكلات المدرسية التى يعمل على حلها الذكاء الأكاديمى وبين المشكلات الحياتية التى يعالجها الذكاء الفعال ، ولهذا يفترض ستيرنبرج وواجنر Wegner & Sternberg, 1986 أنه ليس من الغريب أن يكون حل هذه المشكلة يختلف عن حل المشكلات المدرسية فإنها تحتاج تعلماً تحليلياً وإبداعياً وعملياً لذلك أطلق عليه سترنبرج فى إحدى كتاباته الذكاء الناجح Successful Intelligence ، كما وصفه انه له القدرة على تفسير الفروق الفردية فى الذكاء الأكاديمى حيث إنه يشتمل على مهارات اتصال Communication Skills ومهارات الآداب الاجتماعية ، كما ذكر شيبلى Shiply 1940 . وقد اختلفت مقومات الذكاء الفعال وتسمياته المختلفة فمنهم من أطلق عليه الذكاء الاجتماعى ومنهم من أطلق عليه الذكاء الوجدانى لذلك سوف نتناوله من المنظور الوجدانى .

وقد قام العالم بارون بطرح سؤاله " لماذا ينجح بعض الناس فىالحياة أكثر من غيرهم " ؟ وخلص إلى بعض الخصائص التى تمكن من النجاح فى الحياة وهى :

- المهارات داخل الشخصية مثل : الوعى الانفعالى بالذات ، احترام الذات ، التوكيدية ، الاستقلالية ، تحقيق الذات
- المهارات البينشخصية ويشمل : التعاطف ، المسئولية الاجتماعية ، العلاقات الشخصية .
- التكيف ويشمل : اختبار الواقع ، المرونة ، حل المشكلات .
- ضبط الضغوط ويشمل : تحمل الانضغاط ، السيطرة على الانفعالات .

- المزاج العام : ويشمل : التفاؤل ، السعادة ، الخصائص الحيوية / الاجتماعية . ومن ثم صنف بارون الذكاء الوجدانى بأنه عبارة عن تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التى تؤثر على قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية (Bar – On,2001)

نموذج الذكاء الفعال :-

ومن المحاولات التى قدمت تصوراً لمكونات الذكاء الوجدانى محاولة رشدى فام ، ماجى وليم و أحمد الشافعى (٢٠٠١) حيث أطلقوا عليه أسم الذكاء الفعال ، وهو النموذج الذى تبنته الباحثة فى هذا البحث ، حيث قدموا تصورا لمكونات الذكاء الوجدانى اعتمدوا فيه على ما أسهمت به د. صفاء الأعسر فى هذا المجال وما أعدته من مقياس لآرثر كوستا بعنوان السلوك الذكى ، ومن الدراسات السابقة لكل من جولمان وبارون وسالوفى ، وقد استخلصوا عدداً من الأبعاد يتكون منه الذكاء الفعال وقاموا بتصميم أداة لقياسه وهذه الأبعاد هى كالآتى :-

١- الإتقان Mastery : وهو يعنى القيام بالأعمال بدرجة عالية من الجودة والسرعة والمهارة . ويتضمن الإتقان عناصر فرعية هى :

أ – المثابرة : Persistence : وهى الأستمرار فى أداء المهام مهما كانت صعبة ومهما استغرقت من وقت وجهد ، فإذا ما لم يتحل الشخص بالمثابرة فلن يكتمل العمل وبالتالى لا يكون متقناً بحال .

ب – الجدية Seriousness : وهى تعنى الأنخراط فى المهمة أو العمل بكامل طاقات الشخص حتى يتم الإنجاز ، وهناك تداخل بين الجدية والمثابرة حيث إنهما يتظافران معاً لتحقيق أهداف معينة .

ج- السعى نحو الدقة : Accuracy : وهى تعنى تنفيذ ماهو مطلوب من تفاصيل أو عموميات ، بحيث يظهر العمل مكتملاً ومستوفياً .

د- الضبط الذاتى Self Control : أى قدرة الفرد على التحكم فى تصرفاته كى يحقق ما يريد ، فالمشاعر التى تكون خارج سيطرة العقل وتحكمه تعوق الأداء بشكل كبير ، وهذه القدرة تعمل على غربلة وضبط ما يزيد أو يقل من انفعالات عن المستوى الذى قد يؤثر سلبياً على الأداء العقلى للفرد (Golman , 2000, p.275).

٥- التصحيح الذاتى : Self correction فذو الذكاء الفعال يستطيع أن يوجه ويغير مسار أفكاره وانفعلاته ويعدل من طبيعتها فى الوجهة الفعالة أو فى اتجاه ما ييسر العمل العقلى وذلك أولاً بأول ، وقد تكتسب هذه القدرة من خلال المرونة الفكرية التى تسمح للفرد بالانتقال من حال إلى حال دون تأثير ذلك على كفاءته .

٢- التروى : وتذكر صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافى فى هذا الصدد ، أن التروى له علاقة وثيقة

بالنجاح الاجتماعى والشخصى ، ففى تجربة أجريت فى جامعة ستانفورد على مجموعة من الأطفال فى سن ٤ سنوات عرض عليهم مجموعة من الحلوى وقيل لهم يمكنكم تناول قطعة واحدة الأن ولكن من سينتظر منهم حتى أجرى مكالمة تليفونية فسيحصل على قطعتين ، فوجد أن الأطفال انقسموا إلى ثلاث مجموعات . ١- مجموعة توجهت نحو الحلوى وشمتها ثم أعادتها مرة أخرى . ٢- مجموعة ذهبت بعيداً لتتجنب رؤية الحلوى . ٣- مجموعة ذهبت لتناول الحلوى .

وبعد ١٤ سنة تم متابعة هؤلاء الأطفال ، فوجد أن المجموعة الثانية تفوقت على المجموعة الأولى فى عدد الأصدقاء وفى حب الآخرين لهم وفى عدم اندفاعيتهم كما تفوقوا عليهم تحصيلياً بنسبة ٢% . كما وجدت صفاء الأعسر أن أفراد المجموعة الأولى من الذكور والأناث تضاعفت لديهم فرص الانحراف والعدوان ، وكانوا أقل قدرة على مواجهة الضغوط أو الالتزام بالأخلاق (علاء الدين كفافى ، صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ ، صص ٦٨- ٦٩) .

ويمكن تصنيف مهارة التروى إلى عدد من المكونات وهى :

أ – مقاومة الأندفاع : وهى قدرة الفرد على منع أندفاع المشاعر السلبية أو تأجيلها ، الأمر الذى يسمح للعقل بممارسة عملياته المعرفية والعقلية بشكل أفضل .

ب- الاستماع إلى الآخرين : يتميز ذو الذكاء الفعال بالأخذ بآراء الآخرين والاستفادة من خبراتهم بصورة مرنة ومتعمقة وبدون تحيز ، حيث يستخدم مفهوم الشورى قبل اتخاذ أى قرار ، كما يمتلك القدرة على صنع القرار .

ج- الاستفادة من خبرات الماضى : وهى ما تجعل الفرد يبدو بصورة أكثر نضجاً وإكتمالاً ، حيث قبل اتخاذه لأى قرار يسترجع الخبرات السابقة ، ويدرس إيجابياتها ، وسلبياتها ، حتى لا يتكرر خطئه .

د- محاورة النفس : والمقصود بها التفكير الذاتى والتحدث إليها والتعامل معها ورؤيتها من أكثر من جانب ، وتعد محاورة النفس ضرباً من ضروب التروى ، لأنها تعتمد على المراجعة والرصد لجوانب النفس وانفعالتها واستكشافاً لعلاقة هذه الانفعالات بأمور سابقة أو بعلامات قد تحدث أثناء موقف الانفعال .

ه- تحمل الغموض : وهى الميل لتقبل المتناقضات أو المواقف الغامضة غير الواضحة وغير المألوفة . فتقبل الفرد لمشاعره وانفعالاته غير الواضحة تجعله أكثر قدرة على استكشافها والتعرف عليها عند محاورة نفسه بعبارات مثل (ما الذى أشعر بذلك ؟ هل هذه المشاعر تشعرنى بصراع ؟ كيف أصف نفسى ؟) .

ويأتى فى مقابل تحمل الغموض عدم الميل لتقبل الغريب من المواقف الاجتماعية الفردية ، وحينها إذ يجنح الفرد إلى إدراك المعلومات الواضحة أو الصريحة ويبتعد عن كل ماهو يخضع للاحتمال ولايفكر فيه .

و- إجاء الإشباع الفورى : فذو الذكاء الفعال يميل إلى تأجيل عمليات الإشباع لديه كنوع من أنواع التحكم والسيطرة فى رغباته وحاجاته وذلك أملاً ورغبة فى إشباع لاحق يكون متاحاً ، كما تشير صفاء الأعسر وعلاء كفافى (٢٠٠٠) إلى أن تأجيل الإشباع يسهم بقوة فى تكوين الكفاءة العقلية للفرد ، ويؤكد ذلك ما ظهر من نتائج تجربة الحلوى للأطفال .

٣- التفاؤل Optimism والأمل كما يرى سنايدر Snyder بأنه اعتقادك بأنك تملك الإرادة والوسيلة لتحقيق أهدافك مهما كانت هذه الأهداف (جولمان دانييل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٩) .

وبرى رشدى فام وآخرون أن التفاؤل يشعر الفرد بأن الأمور المواتية يمكن السيطرة عليها والتحكم فيها، وكل مشكلة ولها حل ممكن ، ويشير سليجمان Seligman بأن المتفائلين يميلون إلى تقبل مواقف خيبة الأمل بايجابية وأمل ، وقدرة على البدء من جديد من خلال خطة محكمة ، وذلك لأنه يرجع نتائج خيبة الأمل أو الفشل إلى ظروف يمكن تغيرها ، أما غير المتفائل (المتشاؤم) فأنه يرجع أسباب فشله إلى أمور يصعب تغيرها ، وبالتالى يضعف إحساسه بإمكانية حلها أو تكرار المحاولة ، وقد يؤدى فى أقصى مراحله إلى الأكتئاب كما يؤدى إلى إضعاف جهاز المناعة لدى الفرد (جولمان ، ٢٠٠٠ ، ص٢٥٣).

وترى صفاء الأعسر وعلاء كفافى (٢٠٠٠) بأن منخفضوا الذكاء الفعال يستخدمون ما يسمى بتفكير العقبة Obstacle Thinking وهوالتفكير الذى ينغمس صاحبه فى التفكير فى الأسباب التى قد تجعله يستسلم ويتراجع عن مواجهة المشكلات ، وقد أوضحت نتائج البحوث أن المفكر بالعقبة يميل دائماً إلى التشاؤم والانهزام ، وهذا على العكس من المفكر بالفرصة Opportunity Thinking الذى ينغمس فى الطرق البنائية المتعلقة بتحدى المواقف ، وهذا الانغماس يمنع مشاعر الانهزام من التغلغل إلى إرادة الفرد ، وبتكرار الموقف يصبح الفرد متميزاً بعادة سلوكية لمواجهة المواقف أو الشدائد بهذا الشكل ، وهذا ما يجعل هذا الفرد متفائلاً ومقدماً على المواقف بروح متجددة ، مما يسمح بالمخاطرة المألوفة التى تضفى على السلوك صفة الإيجابية والفعالية عند صنع القرار أو اتخاذه .

كما أن النظرة المتفائلة تحرر التفكير من النظرة الأحادية أو من التفكير الجامد ، وتتعدد الخيارات أمام الفرد ليعطى فرصة للحل الإبداعى (جولمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٧) .

٤- التعامل الفعال مع الذات : إن أول خطوات التفاعل مع الذات هو معرفتها والوعى بها ، ويتمثل

الوعى فى الانتباه لما يشعر به الفرد ، والتفرقة بين مشاعره ، وحالاته الانفعالية التى يشعر بها ، كما يتضمن الوعى بمصادر دافعية الفرد ونقاط ضعفه وقوته وموقفه من هذه المشاعر ، وتظهر هذه المعرفة فى الآتى :

أ- التوكيدية Assertiveness : وهو أن يكون الفرد قادراً على التعبير عن رأيه ومشاعره وحالته الراهنة وتوقعاته أمام الآخرين حتى وإن اختلف معهم ، حتى يراعى عند عرضه لهذه المشاعر حقوق الآخرين الاجتماعية ، مما يحفظ مكانته الاجتماعية وسطهم .

ب- معرفة نقاط الضعف والقوى : والتى تتحكم فى مدى ثقة الفرد فى نفسه ، فالفرد الذى يتميز بالذكال الفعال لديه خريطة يمكن من خلالها توصيف عيوبه ومميزاته وجدارته ونقاط ضعفه ، الأمر الذى يجعله أقدر على توجيه نفسه والتحكم فيها بالشكل الذى يضمن له النجاح فى المواقف المختلفة ، كما تتضمن قدرته على التأمل الذاتى فى النفس والتى تجعل الفرد قادراً على تحديد ما يمكنه أن يقوم به وما يحتمل أن يقوم به ومالايمكن أولا يستطيع القيام به .

ج- الدافعية الداخلية : وهى القوة الموجهة للفرد للقيام بأنشطة معينة ويكون مصدرها حوافز داخلية لدى الفرد أى مجموعة الأفكار والطموحات التى يمتلكها أو الرغبة فى الحصول على مكسب شخصى داخلى ، وفى هذه الحالة لا يحتاج الفرد إلى حوافز خارجية لإثارة دوافعه ، فيكون مدفوعاً بمشاعر الحماس والتقدم نحو الانجاز ، ويسمى ذلك بحالة التدفق ، وتكون البهجة الحقيقة للعمل هى الهدف الذى يسعى جاهداً لتحقيقه (صفاء الأعسر ، وعلاء الدين كفافى ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨٤) .

د- الضبط الداخلى : ويشير ذلك إلى المعتقدات التى تجعل الفرد يحدد مدى سيطرته على أداءته وتحكمه فى أحداث الموقف الذى يخبره ، وهذه المعتقدات عندما تكون داخلية فهى تعبر عن أن الفرد يعتقد فى أن إمكاناته الداخلية وخبرته وآداءاته وشخصيته هم المسئولون عن نجاحه وإنجازه وأنه المتحكم فى ذلك ، وذلك على العكس من الأفراد الذين يتصفون بوجه ضبط خارجية أى الذين يرجعون نتائج أداءاتهم إلى الحظ والصدفة أو إلى تأثير عوامل خارجية كالآخرين .

ولكى يكون التعامل مع الذات فعالاً فينبغى أن يكون الشخص داخلى مصدر الضبط حتى يكون اقتناعاً داخلياً بجدارته وقدرته على صنع المواقف وتغييرها .

ه- روح الفكاهة : وهى تدل على أن الحالة المزاجية فى حالة طيبة ، بما يثرى القدرة على التفكير بمرونة وبدرجة كبيرة من الانفتاح ، ومن ثم يكون من السهل أن نجد حلولاً للمشكلات الذهنية والشخصية ، وقد وجدت الأبحاث أن الضحك والابتهاج يساعد الأفراد على أن يفكروا على نحو أكثر سعة وثراء وحرية ، ودائماً يؤدى الضحك دوراً فعالاً فى حل المشكلات الإبداعية (جولمان ، ٢٠٠٠

، صص ٢٧٤-٢٧٥) .

٥- التعامل الفعال مع الأخر (الذكاء الاجتماعى) : يعد هذا البعد أحد الأبعاد الأساسية فى الذكاء الفعال ، ولا يظهر إلا فى المواقف الجماعية ، وهو يتمثل فى الذكاء الاجتماعى الذى يعبر عن كيفية التعامل مع الآخرين ، ولقد وجد أن التفاعل الفعال مع الآخرين يتطلب نضج مهارتين هما توجيه الذات والتقمص الوجدانى ويؤدى القصور فى إحدى هاتين المهارتين أو كلتيهما إلى المشاكل التى يتعرض لها الشخص فى علاقاته مع الآخرين .

أ- توجيه الذات : وهى تعنى معرفة الذات أو الوعى بالذات وقدرة الفرد على التحكم فيها بحيث لا تجرفه مشاعره إلى تصرفات متسرعة أو متهورة ، وهذه المهارة يظهر أثرها خاصة فى المواقف االتى يكون بها صراع أو توتر بين الأفراد ، وهذه القدرة تمكن من مراقبة مشاعره والتعرف عليها ، وأيضاً التعرف على أى انفعال يمكنه أن يؤدى إلى نتائج سلبية أو

نتائج إيجابية فى أى موقف يخبره الفرد ، كما تمكنه هذه المهارة من إصدار الاستجابة الانفعالية المناسبة أو تأجيلها أو كبتها بما يتناسب مع الموقف .

ب- التقمص الوجدانى أو التعاطف Empathy :وهى القدرة على الاستدلال بدقة عن مشاعر الآخرين ، وكذلك الميل إلى المرور بمشاعر وخبرات الآخرين ، وترى صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافى (٢٠٠٠) بأن الفشل فى إدراك مشاعر الآخرين يعد نقطة عجز أساسية فى الذكاء الوجدانى ، فكل علاقة ودية بالآخر تنشأ من التناغم الوجدانى (المشاركة) .

وتظهر هذه المشاركة العاطفية فى سلوكيات أهمها : (الاستماع للطرف الآخر – والتعايش مع الآخرين – الرضا بتعديل آراء الآخرين السلبية إذا تعذر تغييرها – والاستماع لجميع الأطراف بتفهم عند فض المنازعات ، وأخيراً التعايش مع الاختلاف) .

ج- الاستماع إلى الطرف الآخر فى العلاقات الإنسانية : ينبغى أن يفهم الفرد ويستمع جيداً و أن يكون مصغياً ومستمعاً جيداً لوجهات نظر الآخرين ، وهذه المهارة تحتاج إلى الانتباه لأحاديث الآخرين والمثابرة فى متابعة الآخر كما يجب أن يشعر المستمع ببعض التعاطف وببعض الثقة فى حديث الآخر ، كما لا يعنى هذا أن ذا الذكاء الفعال يجب أن يتفق مع كل ما يستمع إليه (عزة حجازى ، ورشدى فام ، ١٩٩٥) .

د- التعايش مع الآخرين : وتظهر هذه المهارة فى قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وتنميتها والحفاظ عليها ، وهذه القدرة نموها يدل على الصحة النفسية والجسمية للأفراد ، لأنها تعبر عن القدرة على التكيف مع الميول والجماعات المختلفة لافراد آخرين ، ومن ثم يمكن

التعايش مع هذا الاختلاف ويتميز ذو الذكاء الفعال بأنه يستطيع تقبل من الآخرين تعديل سلوكياتهم فى الاتجاه الذى يرغب فيه ولا ينتظر منهم تغييراً جذرياً وإذا حدثت أزمة فإن لديه قدرة على التفاوض والاستماع والتوفيق بين الأطراف الأمر الذى يتطلب قدراً كبيراً من ضبط النفس والتحكم فى الانفعالات والمشاعر غير الملائمة للموقف (عزة حجازى ورشدى فام ، ١٩٩٥) .

التفكير البنائى :-

عرف ابشتين وكاتز (Epstien & Katz 1992) التفكير البنائى على أنه القدرة على حل مشكلات الحياة اليوميه بأقل قدر من الضغط .

فالتفكير البنائى طبقاً لـــــــ (Epstein Meier , 1989 , Epstein , 1993 , 1994) (, هو نشاط عقلى مرتبط بالذكاء العملى والاجتماعى والوجدانى (العاطفى) . وقد عُرف بشكل أوسع على أنه متغير المواجهة العام ، الذى يُمكن الناس من التعامل بنجاح من خلال خبراتهم المستمرة ، بأقل قدر من الضغط . لذا اشار ابشتين إلى ان التفكير البنائى منبئ سيكلوجى مهم للنجاح فى الحياة (Hoyer , J.etal , 1998)

أشار تيرينس (Teerence , J.2002 : 2004) إلى الى التفكير البنائى على أنه المصفاه الأولية Primary Filter التى يستخدمها الفرد فى التوصل الى تفسيرات ايجابية او سلبية عن البيئة المحيطة به . وكذلك هو القدره على تجميع الموارد المناسبة لإدارة التغيرات وما يتبعها من ضغوط عديدة . مما يجعل التفكير البنائى شبيه بالمخططات Schema فى أنه مجموعة شاملة من التقيمات المستخدمة لإنشاء روابط بين افتراضات أو عناصر مختلفة . ومما سبق ربما يكون التفكير البنائى هو المخطط الماورائى الأولى الذى يستخدم لإنشاء توقعات ، ولبناء رؤية عن البيئة المحيطة للفرد .

وأشار جون تيرينس (Teerence , J.2002;) أن التفكير البنائى لا يتألف من فكر ومخططات فحسب ، بل يشمل مدى استخدام الأفراد للتقنيات المرتكزة على المشكلة ، وايضا المرتكزة على الانفعال والسلوك بفعالية فى التعامل مع بيئاتهم .

وقد وصف ميجان أوبرين (O'bryan , Megan , 2003) التفكير البنائى بأنه التفكير الذى يساعد الفرد على حل مشكلات الحياة اليومية ، بأقل قدر من الضغط .

كما عرفت هولت (Hewlett ,2005) التفكير البنائى بأنه عملية تأملية نشطة ، بحيث تعطي قيمه للخبرة ، وتقدم صورة متكاملة لأنماط المعرفة المختلفة (السببية – التخيل – الحدس – العاطفة) وتنشئ العلاقات المهمة وتنتج أفكارا جديدة نافعة للمجتمع .

وتعرفه الباحثة (اجرائيا) بأنه مجموعة من الأساليب أو طرائق التفكير التي تساعد الفرد

على حل المشكلات اليومية ،ومواجهة المواقف والخبرات الضاغطة ، كما تمكنه من توظيف قدراته العقلية في كل من المستويين العملي والأكاديمي بحد ادنى من الجهد ولو تحت ضغط مما يمكن الفرد من الوصول الى أقصى درجه من الكفائة (الإنجاز) .

*** أبعاد التفكير البنائي :-**

تم تقسيم قائمة التفكير البنائي لإبستاين الى (٦) ابعاد رئيسية اعتماداً على اسلوب التحليل العاملي ، وفيما يلي الأبعاد مع تعريف بهم كما أعده ابستاين .

١) التكيف العاطفي :- Emotional coping

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

فالتكيف العاطفي يرجع الى نزعة عدم أخذ الأشياء بصوره شخصية وعدم الحساسية الى الرفض أو الإستنكار وعدم الأفراط في الحزن نحو الفشل (Ammerman & Other , 2001) .

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

ويندرج تحت مكون التكيف العاطفي أربعة عناوين هي :-

١-قبول الذات Self acceptance ٢-غياب التعميمات السلبية Absence of Negative Overgeneralization ٣- عدم الحساسية Nonsnsitivity ، ٤-عدم الأهتمام بالتفاصيل Absence of Dwelling .

٢)التكيف السلوكي :- Behavioral Coping

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

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

بينما يتكون السلوك العاطفي بصورة أساسية من القدرة على تجنب الوقوع في الأفكار أو المشاعر السلبية والمحيطة للذات ، فإن التكيف السلوكي له تأكيدات ايجابية أكثر انه تفكير يعتمد على الفعل بصورة أساسية إن الأشخاص ذوي التكيف السلوكي الجيد يفكرون بطرق تدعم وتطور العمل

الناجح والمؤثر ،إن تفائلهم يسمح لهم بتخطي المصاعب والتحديات وذلك ناتج من ثقتهم بأن الأمور ستكون على ما يرام، إن الأشخاص ذوي التكيف السلوكي الجيد لا يحملون أحقادا ضد أحد ولا يسهبون في الحديث عن الإخفاقات والخسائر الماضية (Epstein , 1998).

٣) التفكير التصنيفي :- Categorical thinking

يشمل هذا النوع من التفكير عمليات التفكير الصارمة والمتطرفة والاستقطابية (Ammerman & Other , 2001) .

كما يتميز بالتطرف والصرامة وبوجود نماذج تفكير غير مرنة ويميل الى تصنيف الناس في الأحداث ويتصور فقط اجابة واحدة صحيحة لأي مشكلة (Joseph Harold , 1997) .

فالتفكير التصنيفي هو ميل الناس لرؤية العالم بعبارة أبيض وأسود (Debra I . Gariand , 1996) إن الأشخاص ذوي الدرجات العليا في الفكير التصنيفي هم مفكرون صارمون، إنهم ينظرون للأمور على أنها إما (أبيض أو أسود) بدون وضع أي ظلال رمادية إنهم لا ينظرون للأشخاص الذين يختلفون معهم في الرأى على أن لهم رأياً مختلفاً فحسب بل على أنهم على خطأ، إن الأشخاص ذوي التفكير التصنيفي المتعصب والمصدر للأحكام يميلون الى تصنيف الناس على أنهم جيدون وسيئون معهم أو ضدهم فائزين وخاسرين إنهم يفترضون بأن هناك طريقة واحدة فقط لعمل أي شئ وهذه الطريقة هي طريقتهم ،أشارت الدراسات الى أن الرجال يحصلون على درجات أعلى نوعاً ما من النساء في التفكير التصنيفي والذي يدل على أن الرجال يميلون لأن يكونوا أكثر صرامة وتشبثاً بأرائهم في تفكيرهم (Epstein , 1998).

٤) التفكير الشخصي الخرافي :- Superstition Thinking

يقاس هذا النوع من التفكير بدرجة تصديق الناس للمعتقدات الخرافية (Debra I . Gariand , 1996) .

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

إن هذا المصطلح لايشير الى الخرافات التقليدية بل يشير الى الخرافات الشخصية أو الألعاب الذهنية التي يلعبها الأشخاص لتهيئة أنفسهم لخيبة الأمل وأخذ امثلة على ذلك، هو الأعتقاد بأنه اذا حدث لك شئ جيد فأنه يتوازن مع شئ سئ بالتساوي فان الأشخاص ذوي التفكير البنائي لايعتقدون بأن التحدث عن احتمالات النجاح سيمنعهم من تحقيق هذا النجاح (Epstein , 1998).

فالخرافة هي الأفكار والممارسات والعادات التي لاتستند الى أي تبرير عقلي ولا تخضع لأي مفهوم علمي حيث أن التفكير الخرافي يرجع الظواهر الطبيعية الى أسباب غير طبيعية .

٥) التفكير القاصر أو الخفي (التفكير الخرافي الرسمي) :- Esoteric thinking

يشير إلى معتقدات خاصة بالظواهر غير الطبيعية والغريبة والخرافات المتعارف عليها أنها تتضمن الاعتقاد بالخرافات التقليدية (وجود قط أسود بطريقك ، كسر مرآة) وتعاويذ لجلب الحظ السعيد وعلم التنجيم والأشباح والملا حظة التي تتعدى الحواس والسيطرة على العقل , Epstein) (1998.

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

ويندرج تحت مكون التفكير القاصر (الخفي) عنوانين هما المعتقدات غير الرسمية Belief In The unusual ، التفكير الخرافي الرسمي Formal Superstition thinking .

فالنساء عادة يحصلون فيه على درجات أعلى نوعاً ما من الرجال ، فالتفكير القاصر لا يميل الى الاتجاه التشاؤمي ولكنه غير واقعي على حد سواء والى حد ما .

٦) التفاؤل الساذج :- Naive Optimism

يشير الى الميل الى القفز الى خواتم الأمور بعد نتيجة ايجابية ومثال ذلك أن النجاح الفردي يضمن أن الأمور ستسير دوما بالطريقة التي يحبها ، بالنسبة للشخص ذو التفاؤل الساذج فان تحقيق درجات عالية في امتحان ، أو مقابلة عمل ناجحة أو فرصة حب هي بمثابة تصميم أو تخطيط لمستقبل آمن خالي من المتاعب، إن التفاؤل الساذج ايضا يمكن التعبير عنه بقناعات سهلة التقبل وذلك لكونه مرشداً مفيداً في العالم الواقعي .

فالتفاؤل الساذج يدل على المعتقدات النمطية نحو قوة النتائج الايجابية Ammerman &) (Other , 2001 . وبصورة مختصرة ، التفاؤل الساذج هو الدرجة التي يكون فيها الناس متفائلين بطريقة غير واقعية (Debra I . Gariand , 1996) .

إن الاشخاص ذوي التفاؤل الساذج يعتبرون مفكرين ايجابيين الى درجة الإفراط أنهم يمتلكون كل الافكار الجيدة والصحيحة ويدعمون بصورة تقليدية ومتعارف عليها المعتقدات المقبولة ولا يمعنون بالتفكير في الاشياء بشكل دائم جدا أنهم يحبون الناس ويحبهم الاخرون بخلاف التفاؤل الاكثر واقعيه والذي يعتبر جزء من التكيف السلوكي .

فان التفاؤل الساذج يأخذ التفكير الايجابي الى مدى أبعد أن خطر التفاؤل الساذج يتمثل في أنهم سوف يخفقون في أخذ الاحتياطات الملائمة للمستقبل ولحسن حظهم فأنهم غالباً ما يتم الصفح عن أخطائهم والعفو عنهم (Epstein, 1998).

نظرية الذات المعرفية المرتبطة بالخبرة :- Cognitive - Experiential self -theory (cest)

هي نظرية في الشخصية تم تطويرها من قبل ابستاين(Epstein) عام ١٩٧٣ ، وتفترض بأن هناك ثلاثة انظمة معرفية شبه مستقلة هي النظام المنطقي ويكون في الاساس واعياً بصورة منطقية تحليلية ، والنظام التجريبي (المتصل بالخبرة) وهو في الاساس غير واعي ويعمل تحت تأثير العاطفة والخبرة الماضية ، وأخيراً نظام التداعي ويعمل في مستوى غير واعي ويمكن ملاحظته من خلال الأحلام وحالات الوعي الأخرى البديلة والذي يستطيع ملاحظته في حالات التغير في الوعي مثل الاحلام ويعمل في مستوى اللا شعور ويتماثل مع امتداد واسع من المفاهيم الأولية لعملية التفكير (Epstein , Meier , 1989).

إن نظرية (CEST) تعرف نوعين من الذكاء هما المنطقي والبنائي فالذكاء المنطقي مرادف للذكاء الأكاديمي أو العقلي ، بينما الذكاء البنائي مرادف للذكاء العملي إن الذكاء العقلي يتم قياسه بواسطة اختبار الذكاء وهو مرتبط بالمعالجة التحليلية العقلانية الواعية وفي المقابل فان الذكاء البنائي أو العملي هو نتاج للنظام التجريبي والذي يعمل بشكل تلقائي وتحت تأثير العاطفة وللخبرات الماضية (Debra I . Gariand , 1996) .

تفترض نظرية (CEST) بإن الادراك والسلوك اليومي (والذي يكون في الغالب تلقائي) يكون منظماً وموجهاً بصورة أساسية بواسطة النظام التجريبي الا أنه عندما يتم سؤال الناس عن تفسير سلوكهم فإنهم عادة ما يعزون ذلك إلى نظامهم العقلي مما يعني بأنهم سيعطونه تفسيراً منطقياً ونظرا لأن السلوك في الحياه اليوميه يكون محددا بصوره اساسيه من قبل النظام التجريبي فان الذكاء التجريبي يجب ان يلعب دورا حيويا في تحديد فعالية الشخص في الحياه وتبعا لذلك فاذا كان الشخص يرغب في فهم وتوقع النجاح في الحياه فان وجود مقياس الذكاء التجريبي سيكون عنصرا مساعدا جدا (Epstein , Meier , 1989).

وتشير نظرية (CEST) الى ان معظم السلوك هو نتيجة الذكاء العملي المرتبط بالتفكير السابق للوعي والادراك مما يعني التفكير التلقائي والعضوي وأن المعالجة التجريبية من المفترض ان توجه السلوك في أغلب الأحيان الا أن المعالجة المنطقية يكون لها السبق بشكل واضح في مواقف وأمثله أخرى (Debra I . Gariand , 1996) .

ان التفكير البنائي أو العملي يمكن وصفه على انه متغير تكيفي واسع يمكن تمييزه عن الذكاء الذي يقاس من خلال اختبارات الذكاء (Epstein , Meier , 1989 , Debra I . Gariand , 1996)

(. ان استخدام التكيف في هذه الحالة يشير الى ما تم تبنيه من الادراك والمعرفة والسلوك .

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت برامج تنمية الذكاء الوجدانى والذكاء الفعال :

دراسة لورانس Lorrance, 2000 بعنوان المقارنة بين منحنى الذكاء المتعدد والمنحى التقليدى من حيث الكتب والتعليمات المقدمة من المدرس فى إطار تدريس الدراسة الاجتماعية ، حيث طبق هذه الدراسة على ٢٤ طالباً من طلاب الصف الخامس من جامعة جورجيا وذلك خلال خمسة أسابيع ، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ليتم تدريسها بالطريقة التقليدية ومجموعة تجريبية تدرس وفق كتب وتعليمات وأداءات مصممة وفق تدريبات نظرية الذكاءات المتعددة وقد تم استخدام البورتفوليو فى قياس التحصيل وقد أستخلص الباحث عدداً من النتائج لهذه الدراسة وهى كالآتى :

١- تمكن المعلم من تقييم نقاط القوة والضعف فى أداءات الطلاب .

٢- التدريب على التقويم الذاتى لأدائهم وزيادة دافعيتهم نحو **الإتقان** .

٣- أثبت منحى الذكاءات المتعددة كفاءة فى تعلم الدراسات الاجتماعية .

دراسة سحر علام (٢٠٠١) والتى هدفت إلى تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات الجامعة وتدريبهم على المهارات الوجدانية والمعرفية والسلوكية ، والكشف عن آثر البرنامج على بعض المتغيرات النفسية ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات الذكاء الوجدانى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، كما استمر تأثير البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد شهرين من أنتهاء البرنامج .

دراسة أسماء الصرايرة (٢٠٠٣ م) والتى هدفت إلى بناء برنامج تدريبى ، واستقصاء أثره والجنس فى مستوى التفكير الابداعى ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسى ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة موزعين عشوائياً إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتكونت من (٣٠) تلميذاً وتلميذة حيث تعرضت لبرنامج تدريبى مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالى ، والمجموعة الثانية ضابطة مكونة من (٣٠) تلميذاًوتلميذة ، وأظهرت نتائج هذة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الابداعى واختبار مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة أشرف أبو دية (٢٠٠٣ م) والتى هدفت إلى معرفية فاعلية برنامج جمعى فى تنمية الدافع للإنجاز والذكاء الانفعالى لدى طلبة الصف الثامن الأساسى فى مدارس الزرقاء الحكومية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) تلميذاً مقسمة إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية والأخرى

ضابطة ، وأظهرت نتائج هذة الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادى الجمعى فى تنمية دافع الإنجاز بينما لا توجد هذة الفاعلية على اختبار الذكاء الانفعالى سوى فى المجال الثالث المتعلق بتحفيز الذات .

دراسة جيهان وديع نيقولا مطر (٢٠٠٤ م) والتى هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمى مستند إلى نظرية جولمان فى الذكاء الإنفعالى فى تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدوانى لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس والسادس والبالغ عددهم (٧٨) تلميذاً وتلميذة وتم استخدام ثلاث أدوات لقياس كل من السلوك العدوانى والذكاء الانفعالى ، واشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدوانى ، وعلى الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالى .

دراسة أمانى سعيدة ، صفاء بحيرى (٢٠٠٥) هدفت إلى بحث استخدام التقويم بالبورتفوليو وأثره على الذكاء الفعال لدى خريجى الكليات النظرية ، تكونت عينة البحث من ١٧ فرداً ، تراوحت أعمارهم بين ٢٢ إلى ٢٥ سنة بمتوسط عمر (23,6) سنة ، وانحراف معيارى (1,6) سنة ، كان جميع أفراد العينة من طلاب الجامعة ، واستخدمت الباحثة البورتفوليو ، و اختبار الذكاء الفعال من إعداد رشدى فام وماجى وليام وأحمد حسين الشافعى ، وتوصلت الباحثتان إلى فعالية استخدام البورتفوليو فى تنمية الذكاء الفعال .

ثانياً : دراسات تناولت باساليب تنمية التفكير البنائى :

دراسة ديبرا جارلاند Debra Garland , 1996 هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاسهامات النسبية لكل من الذكاء العقلى والذكاء العملى فى الأداء الأكاديمى وتكونت عينة الدراسة من ((١٣٦) طالباً جامعياً واستخدمت الدراسة قائمة التفكير البنائى وقائمة ميل – هيل للمفردات اللغوية لقياس الذكاء العقلى ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط ايجابية بين حاصل الذكاء العقلى والمتوسط الاكاديمى ، وارتباط ايجابى ولكنه أقل قوة بين التفكير البنائى العام والمتوسط الأكاديمى .

دراسة ستيوارث جوزيف Stewart Joseph , 1997 هدفت الدراسة إلىبحث علاقة الذكاء غير الاكاديمى (الذكاء العملى باعتباره تفكير بنائى ، الذكاء الاجتماعى ، الذكاء الانفعالى) بالسلوكيات الاجتماعية والصدق التنبؤى للذكاء غير الاكاديمى وتكونت عينة الدراسة من (١٣) طالب من طلاب الجامعة واستخدمت الدراسة قائمة التفكير البنائى لابستن ١٩٩٣ ، وقائمة المهارات الاجتماعية ريجو ١٩٨٦ لقياس الذكاء الانفعالى والذكاء الاجتماعى ، وتوصلت النتائج إلى وجود

ارتباط بين التفكير البنائى والمهارات الاجتماعية ، التفكير البنائى غير منبئ بالأداء الأكاديمى .

دراسة بيرنس وآخرون Burns , Lawrence R, Fedewa, Brandy A, 2006 هدفت الدراسة إلى اختبار مدى اقتران التفكير المتكامل (السلبى ، الايجابى) مع عمليات معرفية تتضمن التفكير البنائى والتكيف العاطفى والتكيف السلوكى والتكيف مع اجترار الأفكار والتفكير التصنيفى والتفكير الثابت ، وتوصلت النتائج إلى أن ذوى التفكير السلبى يفتقرون التفكير البنائى ويبدون عدم تكيف فى مواجهة الضغوط .

دراسة جميل حسن ٢٠١٠ بعنوان برنامج تدريبى مصور للذكاء الوجدانى واثره على تنمية التصور البصرى ومهارات التفكير البنائى لتلميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين وتكونت عينة البحث من ٥٨ تلميذاً واستخدم الباحث اختبار الذكاء الوجدانى وقائمة التفكير البنائى و برنامج تدريبى مصور لتنمية الذكاء الوجدانى والتفكير البنائى وتوصل الباحث إلى وجود فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجدانى والتفكير البنائى قبلى وبعدى لصالح القياس البعدى .

من خلال استقراء وتفحص الدراسات السابقة والتى بحثت استخدام مختلف اساليب التعلم النشط فى تنمية الذكاء الفعال (الذكاء الانفعالى) والتفكير البنائى توصلت الباحثة إلى فرض الفروض التالية :

فروض الدراسة :-

١) توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال لصالح القياس البعدى .

٢) لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال .

٣) توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى ، لصالح القياس البعدى .

٤) لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى .

٥) توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الأفراد فى المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات الأفراد فى المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الفعال ، لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

٦) توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الأفراد فى المجموعة التجريبية ومتوسطات

درجات الأفراد فى المجموعة الضابطة على أبعاد قائمة التفكير البنائى ، لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

٧) لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال.

٨) لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد قائمة التفكير البنائى.

منهج وإجراءات البحث :

- **منهج البحث :**

يتبنى البحث الحالى المنهج شبه التجريبى ذا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مستخدماً أسلوب القياس القبلى والقياس البعدى للذكاء الفعال بأبعاده المختلفة والتفكير البنائى بأبعاده المختلفة .

- **عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث عشوائياً من فصول تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى (المرحلة الأبتدائية) وكان عددهم (٦٠) تلميذ وتلميذة من مدرسة (عزيز المصرى الابتدائية بإدارة الهرم التعليمية)

، تتراوح أعمارهم بين ١٠ – ١٢ عام ، ويوضح الجدول التالى وصف عينة البحث من حيث العمر الزمنى والذكاء .

جدول (١)

يوضح وصف عينة البحث من حيث العمر الزمنى والذكاء

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
العمر الزمنى	٦٠	10,75	.,704
الذكاء	٦٠	102,05	5,130

تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج :-

١- **من حيث العمر الزمنى :** قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٢)

دلالة الفروق بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمنى

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية	٣٠	١٠,٦٣٣	٠,٦٤٢	١,٢٩١	غير دالة
ضابطة	٣٠	١٠,٨٦٧	٠,٧٥٤		

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١,٢٩١) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٣) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

٢- **من حيث مستوى الذكاء :** قامت الباحثة بتطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الرابعة (إعداد / لويس كامل مليكه، ١٩٩٨) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار " ب " لمجموعتين مستقلتين ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء .

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية	٣٠	١٠١,٧	٥,٥٣٥	٠,٥٢٥	غير دالة
ضابطة	٣٠	١٠٢,٤	٤,٧٦٠		

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) =٢,٦٧ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)=٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (٠,٥٢٥) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠١) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء .

٣- **من حيث مستوى الذكاء الفعال :** قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الفعال (إعداد / رشدى فام ، ماجى وليم ، أحمد حسين ، ٢٠٠١) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين ، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (٤)

قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى لأبعاد مقياس الذكاء الفعال.

الأبعاد	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاتقان	٤,٧٠	١,٦٢٢	٤,٨٣	٢,١٣٥	٠,٢٧٢	غير دالة
التروى	٧,٣٠	١,٨٠٣	٧,٠٣	٢,٢٢٠	٠,٥١١	غير دالة
التفاؤل	٦,٥٠	١,٩٤٣	٦,٠٧	٢,٤٣٤	٠,٧٦٢	غير دالة
التعامل الفعال مع الذات	٤,٩٠	٢,٠٤٠	٥,١٧	٢,١٨٣	٠,٤٨٩	غير دالة
التعامل الفعال مع الآخر	٥,٦٣	١,٨٢٩	٥,٥٧	٢,٤٨٧	٠,١١٨	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	٢٩,٠٣	٧,٤٨٦	٢٨,٦٧	١٠,٤٢	٠,١٥٧	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٧ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " لأبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٠,٢٧٢ ، ٠,٥١١ ، ٠,٧٦٢ ، ٠,٤٨٩ ، ٠,١١٨ ، ٠,١٥٧) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠١) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى لأبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس .

٤- **من حيث مستوى التفكير البنائى :** قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة التفكير البنائى (إعداد / جميل حسن ٢٠١٠) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول(5)

قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى لأبعاد قائمة التفكير البنائى

الأبعاد	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التكيف العاطفى	١٠,٠٧	١,٨٥٦	١٠,٥٣	١,٨٧١	٠,٩٧٠	غير دالة
التكيف السلوكى	١١,٢٣	١,٨٣٢	١١,٥٣	١,٩٠٧	٠,٦٢١	غير دالة
التفكير التصنيفى	٢٠,٠٣	١,٣٥١	١٩,٨٧	١,٣٠٦	٠,٤٨٦	غير دالة
التفكير الشخصى الخرافى	٢١,٠٧	١,٤١٣	٢٠,٧٠	١,١٧٩	١,٠٩٢	غير دالة
التفكير الخفى	١٨,٨٣	١,١١٧	١٨,٧٣	١,٢٣٠	٠,٣٣٠	غير دالة
التفاؤل الساذج	١٩,٦٣	١,١٥٩	١٩,٧٣	١,٣٦٣	٠,٣٠٦	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٧ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " لأبعاد قائمة التفكير البنائى بلغت على الترتيب (٠,٩٧٠ ، ٠,٦٢١ ، ٠,٤٨٦ ، ١,٠٩٢ ، ٠,٣٣٠ ، ٠,٣٠٦) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠١) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى لأبعاد قائمة التفكير البنائى .

أدوات البحث :

١- اختبار الذكاء الفعال .

٢- اختبار التفكير البنائى .

٣- البرنامج التدريبى .

أولاً : اختبار الذكاء الفعال :

وهو اختبار من إعداد رشدى فام وماجى وليام وأحمد حسين الشافعى (٢٠٠١) وهو يهدف إلى قياس الذكاء الفعال مستنداً إلى تعريف جولمان للذكاء الانفعالى (العاطفى) وما أسمته صفاء الأعسر ١٩٩٨ بالسلوك الذكى وما يسميه مصمموا الاختبار بالذكاء الفعال .

وقد عرف الذكاء الفعال بأنه ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص هى الإتقان ، التروى ، التفاؤل ، التعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر .

طريقة تقدير الدرجة : يمكن استخلاص ٥ درجات من هذا المقياس بحيث تمثل كل درجة بعد من أبعاد الذكاء الفعال، كما يمكن استخلاص منه درجة كلية للذكاء الفعال كما يشتمل المقياس على درجة للتشتت والتى على أساسها يتم الحكم على مصداقية الاستجابة ،ويمثل البعد الأول وهو الاتقان البنود الآتية : (١-٩-١١-٢٧-٣١) وتصحح كل عبارة على مقياس متدرج يتراوح بين صفر و٣ درجات ، وبهذا يكون الحد الاقصى للدرجة على البعد الأول = ١٥ درجة والحد الأدنى هو صفر .

ويمثل البعد الثانى وهو التروى أرقام البنود الآتية : (٢-٣-٥-٧-٢٣ - ٢٥) وبالتالى فإن الحد الأقصى لهذا البعد هو ١٨ درجة والحد الأدنى هو صفر .

ويمثل البعد الثالث وهو التفاؤل أرقام البنود الآتية : (٨-١٢-١٥-١٦-١٨-٢١) وبالتالى فإن الحد الأقصى لهذا البعد هو ١٨ درجة والحد الأدنى هو صفر .

ويمثل البعد الرابع وهو التعامل الفعال مع الذات أرقام البنود الآتية: (٤-١٤-٢٢-٢٨-٣٢) وبالتالى فإن الحد الأقصى لهذا البعد هو ١٥ درجة والحد الادنى هو صفر .

ويمثل البعد الخامس وهو التعامل الفعال مع الآخر أرقام البنود الآتية: (١٠-١٧-١٩-٢٦-٣٠) وبالتالى فإن الحد الأقصى لهذا البعد هو ١٥ درجة والحد الادنى هو صفر .

ويمثل البعد الكلى للذكاء الفعال مجموع الدرجات التى حصل عليها المفحوص فى الاختبار وبهذا يكون أعلى سقف للاختبار هو (٨١) وأدنى درجة هى صفر .

أما مقياس التشتت وكان يمثل البنود الآتية (٦- ١٣ - ٢٠-٢٤-٢٩) وقد استخدمت هذه البنود لتلافى مايسمى ظاهرة الوجهة الذهنية وكذلك المرغوبية الاجتماعية فى اختيار البدائل .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ- الصدق : اعتمد هذا المقياس فى بنائه على صدق المحتوى حيث استند معدوه إلى عدد من المصادر النظرية الإمبيريقية التى استعانوا بها ، وتحققوا من صدق المحتوى من خلال تحليل الأبعاد الرئيسية للذكاء الفعال وتصميم جدول مواصفات اشتمل على المحتويات المقترح قياسها لهذا المتغير .

وقامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار باستخدام الاتساق الداخلى كما يلى :

قامت الباحثة بإيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه .

جدول (٦)

الاتساق الداخلى لعبارات مقياس الذكاء الفعال

(ن = ١٠٠)

الاتقان		التروى		التفاؤل		التعامل الفعال مع الذات		التعامل الفعال مع الأخر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٣	٢	٠,٥١٩	٨	٠,٤٨٩	٤	٠,٤٦١	١٠	٠,٥٠٥
٩	٠,٥٠٧	٣	٠,٥٢٣	١٢	٠,٤٧٢	١٤	٠,٤٥٣	١٧	٠,٤٦٥
١١	٠,٤٩٢	٥	٠,٥٧٤	١٥	٠,٤٦٣	٢٢	٠,٥٢٠	١٩	٠,٣٧٤
٢٧	٠,٤٧٥	٧	٠,٤٨٢	١٦	٠,٤٥٤	٢٨	٠,٣٧٦	٢٦	٠,٤٢٨
٣١	٠,٣٩٧	٢٣	٠,٤٤٩	١٨	٠,٥١٣	٣٢	٠,٤٩١	٣٠	٠,٤٥٩
		٢٥	٠,٤٣٨	٢١	٠,٥٠٩				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (1,.

ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٧)

معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــاد	معامل الارتباط
الاتقان	٠,٥٩٣
التروى	٠,٦٢٥
التفاؤل	٠,٦٤١
التعامل الفعال مع الذات	٠,٧٠٣
التعامل الفعال مع الآخر	٠,٦١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (1,.

ب- ثبات الاختبار :

قام معدوا الاختبار بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة من طلاب وطالبات جامعة حلوان وبلغ عددهم ٣٥ فرداً وحصلو على معاملات توافق تراوحت بين 45,. - 77,. وهو مايدل على ثبات المقياس .

كما قام معدوا الاختبار بحساب ثبات أبعاد الاختبار الكلى باستخدام معامل ارتباط بيرسون وحصل على معاملات كالآتى : (72,. - 82,. - 72,. - 79,. - 85,. - 82,.).

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى ، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعـــــاد	ألفا كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
الاتقان	٠,٨٢١	٠,٨٢٩
التروى	٠,٧٩٥	٠,٨١٧
التفاؤل	٠,٨١٦	٠,٨٢٢
التعامل الفعال مع الذات	٠,٨٢٤	٠,٨٣٥
التعامل الفعال مع الآخر	٠,٨٠٨	٠,٨٢٦
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٤٣	٠,٨٥٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (1,..) مما يجعلنا نثق فى ثبات الاختبار .

قائمة التفكير البنائى :

قام بإعداد هذه القائمة جميل حسن ، ٢٠١٠ حيث تم اشتقاق بنود المقياس من قائمة التفكير البنائى لإبستاين (١٩٨٩) ، ويركز المقياس بصورة أساسية على ستة أبعاد أو مهارات هى التكيف العاطفى ، التكيف السلوكى ، التفكير التصنيفى ، التفكير الخرافى الشخصى ، التفكير القاصر أو الغامض (الخفى) ، التفاؤل الساذج ، فتم تصميم مواقف تتناول الأبعاد السابقة قريبة من بيئة تلميذ

المرحلة الأبتدائية .المقياس رباعى التقدير فى البعدين الأوليين من المقياس وهما التكيف العاطفى والسلوكى تم توزيع الدرجات كالتالى : (١) الاستجابة سلبية تماماً ، (٢) الاستجابة سلبية ، (٣) الاستجابة إيجابية ، (٤) الاستجابة إيجابية تماماً ، أما بقية الأبعاد الأربعة فتم توزيع الدرجات كالتالى : (٤) خاطئة تماماً (دائماً) ، (٣) خاطئة (غالباً) ، (٢) صحيحة (أحياناً) ،(١) صحيحة تماماً (نادراً) .

وقد قام معد المقياس بالتحقق من الصدق والثبات للمقياس ، وقامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس كالتالى :

أ – الصدق :

١- **صدق المحك** : قامت الباحثة بتطبيق قائمة التفكير البنائى (إعداد : دعاء هريدى ٢٠١٠) ومقياس التفكير البنائى (إعداد : جميل حسن ٢٠١٠) كمحك خارجى على عينة قوامها (٤٠) فرداً ، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (6.3.,) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى دلالة (1.,.)

٢-**الاتساق الداخلى** : قامت الباحثة بإيجاد التجانس الداخلى للقائمة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات القائمة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه .

جدول (٩)

الاتساق الداخلى لعبارات قائمة التفكير البنائى

(ن= ١٠٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
التكيف العاطفى	١	٠,٤٥٦	التكيف السلوكى	٧	٠,٤١١	التفكير التصنيفى	١٣	٠,٤٧٣
	٢	٠,٥٣١		٨	٠,٥٢٠		١٤	٠,٥٧٢
	٣	٠,٣٤٥		٩	٠,٥٣٦		١٥	٠,٤٢١
	٤	٠,٥٢٤		١٠	٠,٤٨١		١٦	٠,٤٤٤
	٥	٠,٤٣٩		١١	٠,٥٢١		١٧	٠,٤٥١
	٦	٠,٤٠٥		١٢	٠,٤٨٦		١٨	٠,٣٧٧

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (1.,.) .

تابع جدول (٩)

الاتساق الداخلى لعبارات قائمة التفكير البنائى

(ن= ١٠٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
التفكير	١٩	٠,٣٨٩	التفكير	٢٥	٠,٤٤٧	التفاؤل	٣١	٠,٤٧٣
التشخيصى الخرافى	٢٠	٠,٤٥٥	الخفى	٢٦	٠,٤٠٣	الساذج	٣٢	٠,٥٧٢
	٢١	٠,٥٠٦		٢٧	٠,٥١٦		٣٣	٠,٤٢١
	٢٢	٠,٥٩٨		٢٨	٠,٤٦٢		٣٤	٠,٤٤٤
	٢٣	٠,٤٧٣		٢٩	٠,٤٩٨		٣٥	٠,٤٥١
	٢٤	٠,٥٣٢		٣٠	٠,٤٥٣		٣٦	٠,٣٧٧

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ثم قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد قائمة التفكير البنائى .

جدول (١٠)

مصفوفة معاملات الارتباط لأبعاد قائمة التفكير البنائى

(ن= ١٠٠)

الأبعـــاد	التكيف العاطفى	التكيف السلوكى	التفكير التصنيفى	التفكير التشخيصى الخرافى	التفكير الخفى	التفاؤل الساذج
التكيف العاطفى	–					
التكيف السلوكى	٠,٥١١	–				
التفكير التصنيفى	-٠,٤٣٢	-٠,٥٠٩	–			
التفكير التشخيصى الخرافى	-٠,٢١٧	-٠,٤٥٣	-٠,٤٩٧	–		
التفكير الخفى	-٠,٤٠٨	-٠,٤٧٢	٠,٣٩٢	٠,٥١٣	–	
التفاؤل الساذج	-٠,٣٩٨	-٠,٣٨٦	٠,٤٠٣	٠,٤١٥	٠,٤٢٩	–

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (

١,٠٠) بين أبعاد قائمة التفكير البنائى باستثناء بعدى التكيف العاطفى والتكيف السلوكى اللذان ارتبطا ارتباطاً سالباً بباقى أبعاد القائمة .

ب- ثبات المقياس :

لحساب ثبات القائمة تم استخدام طريقة ألفا - كرنباخ ، وطريقة إعادة تطبيق القائمة بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١١)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ

وطريقة إعادة تطبيق الاختبار

الأبعـــــاد	ألفا كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
التكيف العاطفى	٠,٨١٦	٠,٨٢٣
التكيف السلوكى	٠,٨٢٩	٠,٨٣١
التفكير التصنيفى	٠,٨٠٤	٠,٨١٩
التفكير الشخصى الخرافى	٠,٨٢٦	٠,٨٢٧
التفكير الخفى	٠,٨٣٣	٠,٨٣٩
التفاؤل الساذج	٠,٨١٥	٠,٨٢٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (١,٠٠) ، مما يجعلنا نثق فى ثبات القائمة .

البرنامج التدريبى :

الهدف العام للبرنامج :

١- يهدف البرنامج الخاص بهذا البحث إلى تنمية الذكاء الفعال بأبعاده الخمس (الاتقان ، التروى ، التفاؤل ، التعامل الفعال مع الذات ، التعامل الفعال مع الآخر) ومهارات التفكير البنائى بابعاده الست (التكيف العاطفى ،التكيف السلوكى ،التكيف التصنيفى ،التفكير الشخصى الخرافى ، التفكير الخفى ، التفكير الساذج) من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة حيث اشارت الدراسات السابقة والإطار النظرى إلى استخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية الذكاء الانفعالى ومهارات

التفكير المختلفة وهذه الاستراتيجيات تندرج كلها تحت استراتجيات التعلم النشط مثل دراسات كل من (أسماء الصرايرة ٢٠٠٣ ، أشرف أبو دية ٢٠٠٣ ، جيهان وديع ٢٠٠٤ ، Lorrance 2000) .

مصادر بناء البرنامج :

١- الاستفادة من نماذج تفسير الذكاء الأنفعالى لجلمان وماير وسالوفى فى بناء أنشطة ومحتوى البرنامج .

٢- قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من البرامج التدريبية والأجنبية والتى تهدف إلى تنمية الذكاء الأنفعالى والذى يتضمنه الذكاء الفعال .

٣- استفادت الباحثة من الإطار النظرى والدراسات السابقة التى تناولت الذكاء الأنفعالى فى بناء البرنامج .

٤- قامت الباحثة بالاستعانة بكتاب التفكير الوجدانى لميشيل كراف ، حيث يحتوى الكتاب على بعض استراتيجيات تنمية الذكاء الوجدانى ، وكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات تنمى مهارة من مهارات الذكاء الفعال مثل مهارة التفكير المتفاؤل ، مهارات اجتماعية ، مهارة التحكم الوجدانى ، وتحتوى كل مهارة من هذه المهارات على عدد من التدريبات المختلفة التى تنمى هذه المهارة .

لمن يقدم البرنامج :

حيث تحدد هنا أفراد العينة – أو مجتمع العينة – الذى سيطبق عليهم البرنامج التدريبى ، وقد صمم هذا البرنامج لعينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى الذين يتراوح عمرهم مابين ١٠ – ١٢ عام .

لماذا صمم هذا البرنامج :

صمم هذا البرنامج القائم على استخدام استراجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء الفعال والتفكير البنائى ، حيث يشير الإطار النظرى والدراسات السابقة إلى الآثر الإيجابى الذى تحدثه استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الذكاء بشكل عام والذكاء الفعال بشكل خاص وايضاً تنمية التفكير البنائى .

الاستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج :

لقد تم استخدام استراتيجيات التعلم النشط التى أوضح الاطار النظرى والدراسات السابقة فعاليتها فى تنمية الذكاء الفعال والتفكير البنائى وسوف يتم توضيح هذه الاستراتيجيات بالتفصيل فى كل جلسة من جلسات البرنامج حيث تختلف الاستراتيجية من جلسة إلى أخرى حسب الهدف من الجلسة وموضوعها كما يمكن أن تتضمن الجلسة أكثر من استراتيجية لتحقيق أهدافها ومن هذه الاستراتيجيات

: ١- استراتيجية التعلم التعاونى ٢- استراتيجية التعلم الذاتى
٣- استراتيجية حل المشكلات ٤- استراتيجية لعب الأدوار
٥- استراتيجية العصف الذهنى ٦- استراتيجية تعليم الأقران
٧- استراتيجية الحوار والمناقشة ٨- استراتيجية الالعاب التعليمية
٩- استراتيجية التخيل ١٠- التعلم بالاكتشاف

متى يتم تطبيق البرنامج :

بمعنى ماهو البرنامج الزمنى المتبع لتنفيذ البرنامج والمدة التى يستغرقها تنفيذ الجلسات وقدتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى 2011-2012 فى الفترة من ١-١٠-2011 إلى ١-1-٢٠١٢ بشكل مكثف حيث تراوحت زمن الجلسة (٦٠ دقيقة) فقد تراوحت عدد الجلسات ما بين جلستين إلى ثلاث جلسات أسبوعياً .

محتوى البرنامج :

بمعنى ماهى الأنشطة والممارسات التربوية التى يمارسها التلاميذ من خلال البرنامج الحالى والتى تهدف إلى تحقيق أهداف البرنامج ، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من الجلسات يتم خلالها استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التى من شأنها المساعدة على تنمية الذكاء الفعال والتفكير البنائى للتلاميذ وهذه الاستراتيجيات المتمركزة حول التلميذ هى استراتيجيات التعلم النشط ويتكون البرنامج المقترح من أربعة وعشرون جلسة تصنف فى ثلاث مراحل هى:

المرحلة الأولى : وهى المرحلة التى تتضمن التعريف بالبرنامج والهدف منه والعمل على تكوين اتجاه إيجابى نحوه عن طريق جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للاشتراك فى جلسات البرنامج . وذلك بعد إزالة مشاعر الرهبة والخجل بين الباحثة والتلاميذ .

المرحلة الثانية : وهى مرحلة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على موضوعات متنوعة وذلك بعد تعريف التلاميذ لهذة الاستراتيجيات ومعنى كل منها .

المرحلة الثالثة : وهى مرحلة تقويم البرنامج ومتابعته والتعرف على فعالية البرنامج واستمرار أثره على التلاميذ ويتضمن تطبيق القياس البعدى على المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) اختبار الذكاء الفعال واختبار التفكير البنائى .

تقويم البرنامج :

ويتمثل فيما يلى :-

أ- **مجال التقويم** : ويتمثل فى التركيز على التعلم النشط باستراتيجياته لدى التلاميذ أفراد العينة ،

ومدى ممارستهم لها وبالتالى الحكم على مدى فاعلية البرنامج المقترح ، وكذلك مدى تحقق أهدافه

ب- **أدوات التقويم** : تتمثل فى التدريبات الخاصة والأنشطة المصاحبة التى تقدم للتلاميذ أثناء الجلسات ، والتى تعين التلاميذ فى وضعهم فى موقف أداء حقيقى تمارس فى استراتيجيات التعلم النشط .

أنواع التقويم : وتتمثل فى :-

أ-**التقويم القبلى** :- ويهدف إلى التعرف على مدى معرفتهم باستراتيجيات التعلم النشط وقياس درجاتهم فى الذكاء الفعال والتفكير البنائى ، وذلك لتطبيق أدوات القياس المعدة على عينة البحث (المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة) قبل تطبيق البرنامج .

ب- **التقويم البنائى** :- وهوالتقويم المصاحب لتدريس موضوعلت البرنامج بحيث يهدف إلى متابعة تقدم التلاميذ فى اكتساب التعلم النشط باستراتيجياته ، ومعالجة أى ضعف باستمرار ، ويتم هذا التقويم عقب التدريب على استراتيجيات التعلم النشط ضمن كل موضوع من موضوعات البرنامج .

ت- **التقويم النهائى** :- يتم فى نهاية البرنامج عن طريق تطبيق اختبار الذكاء الفعال على عينة البحث ، للتأكد من مدى فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية الذكاء الفعال ، وكذلك تطبيق اختبار التفكير البنائى على عينة البحث .

نتائج البحث ومناقشتها :

أولاً : نتائج التحقق من الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال ، لصالح القياس البعدى "

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد استخدم البرنامج على أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٢)

قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال

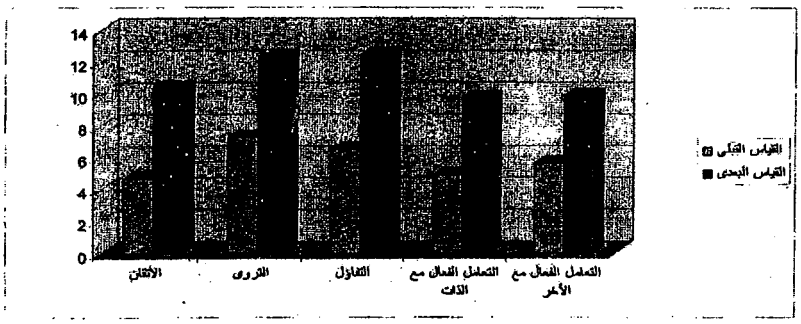
(ن = ٣٠)

الأبعاد	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع	ت		
الاتقان	٤,٧٠	١,٦٢٢	١٠,٤٠	١,٥٦٧	١٨,٥٣٣	٠,٠١	٠,٩٢
الثروى	٧,٣٠	١,٨٠٣	١٢,٣٣	٢,٤١٢	١٥,٢٣٥	٠,٠١	٠,٨٩
التفاؤل	٦,٥٠	١,٩٤٣	١٢,٤٧	٢,١٤٥	١٥,٣٧٨	٠,٠١	٠,٨٩
التعامل الفعال مع الذات	٤,٩٠	٢,٠٤٠	٩,٧٧	٢,١٦١	١٦,٧٤٧	٠,٠١	٠,٩١
التعامل الفعال مع الأخر	٥,٦٣	١,٨٢٩	٩,٩٠	٢,١٣٩	١٣,٢٧٥	٠,٠١	٠,٨٦
الدرجة الكلية للمقياس	٢٩,٠٣	٧,٤٨٦	٥٤,٨٧	٦,٧٩١	٣٠,٣٥٤	٠,٠١	٠,٩٧

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت " لأبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (١٨,٣٣٥ ، ١٥,٢٣٥ ، ١٥,٣٧٨ ، ١٦,٧٤٧ ، ١٣,٢٧٥ ، ٣٠,٣٥٤) وهى أكبر من القيم الجدولية (٢,٧٦) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدى ، وهذا يعنى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، كما تدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغيرات التابعة والمتمثلة فى أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس كبير ، حيث تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠,٨٦ : ٠,٩٧) وهى أكبر من القيمة الحدية لحجم التأثير الكبير وهى (٠,١٤) .

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الفعال .



شكل (1)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الفعال

نتائج التحقق من الفرض الثانى :

ينص الفرض على أنه : " لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال " .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد استخدام البرنامج على أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٣)

قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة

فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال

(ن = ٣٠)

الأبعاد	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة
الاتقان	٤,٨٣	٢,١٣٥	٤,٩٠	٢,٢٦٤	٠,٣٠٤	غير دالة
التروى	٧,٠٣	٢,٢٢٠	٧,٢٣	٢,٢٣٩	١,٠٦٣	غير دالة
التفاؤل	٦,٠٧	٢,٤٣٤	٦,١٧	٢,٥٤٧	٠,٤٧٤	غير دالة
التفاعل الفعال مع الذات	٥,١٧	٢,١٨٣	٥,٢٠	٢,٥٣٨	٠,١٨٩	غير دالة
التفاعل الفعال مع الآخر	٥,٥٧	٢,٤٨٧	٥,٦٣	٢,٧٣٥	٠,٣٢٠	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	٢٨,٦٧	١٠,٤٢	٢٩,١٣	١٠,٥٩٥	٠,٩١٧	غير دالة

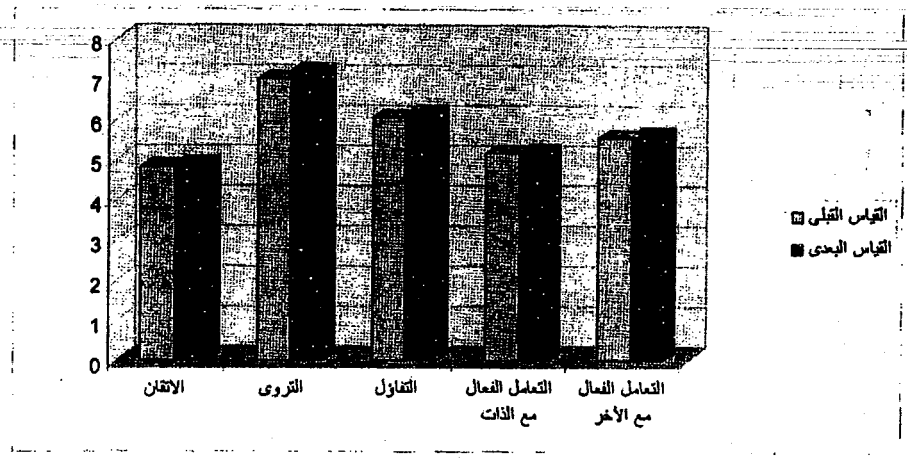
مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت " لأبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب

(٠,٣٠٤ ، ١,٠٦٣ ، ٠,٤٧٤ ، ٠,١٨٩ ، ٠,٣٢٠ ، ٠,٩١٧) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٤) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على جميع أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس ،

وهذا يعنى أن أفراد المجموعة الضابطة لم يحدث لهم أى تحسن دال إحصائياً ، وذلك لعدم تعرضهم لجلسات البرنامج الذى تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية فقط .

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الفعال .



شكل (2)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة

فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الفعال

نتائج التحقق من الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى ، لصالح القياس البعدى .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد استخدم البرنامج على أبعاد قائمة التفكير البنائى ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٤)

قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى

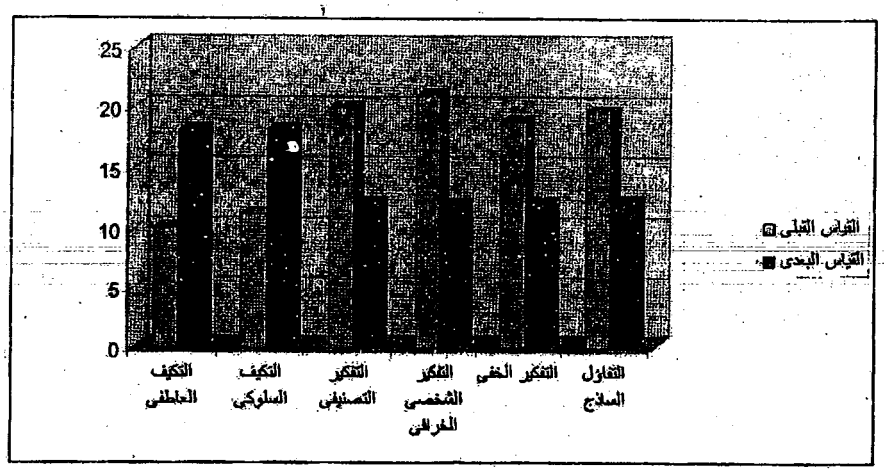
(ن = ٣٠)

الأبعاد	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة	مستوى	مربع
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة	إيتا
التكيف العاطفي	١٠,٠٧	١,٨٥٦	١٨,١٣	١,٨٧١	١٩,٩٧٦	٠,٠١	٠,٩٣
التكيف السلوكي	١١,٢٣	١,٨٣٢	١٨,٢٠	١,٧٣٠	١٥,٣٦٠	٠,٠١	٠,٨٩
التفكير التصنيفي	٢٠,٠٣	١,٣٥١	٢٢,٠٧	١,٨٩٣	١٦,٧٤٣	٠,٠١	٠,٩١
التفكير الشخصي الخرافي	٢١,٠٧	١,٤١٣	١٢,١٣	١,٩٠٣	٢٢,٦٠٢	٠,٠١	٠,٩٥
التفكير الخفى	١٨,٨٣	١,١١٧	١٢,١٠	١,٧٦٨	١٥,٤٢١	٠,٠١	٠,٨٩
التفاؤل الساذج	١٩,٦٣	١,١٥٩	١٢,٢٧	١,٨٩٣	١٨,٩٨٧	٠,٠١	٠,٩٣

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت " لأبعاد قائمة التفكير البنائى بلغت على الترتيب (١٩,٩٧٦ ، ١٥,٣٦ ، ١٦,٧٤٣ ، ٢٢,٦٠٢ ، ١٥,٤٢١ ، ١٨,٩٨٧) وهى أكبر من القيمة الجدولية (٢,٧٦) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى، وقد كانت الفروق على بعدى التكيف العاطفى ، والتكيف السلوكى فى اتجاه القياس البعدى بينما كانت الفروق على أبعاد التفكير التصنيفى ، التفكير الشخصى الخرافى ، التفكير الخفى ، والتفاؤل الساذج فى اتجاه القياس القبلى ، وهذا يعنى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، كما تدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغيرات التابعة والمتمثلة فى أبعاد قائمة التفكير البنائى كبير ، حيث تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠,٨٩ : ٠,٩٠) وهى أكبر من القيم الحدية لحجم التأثير الكبير وهى (٠,١٤)

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لقائمة التفكير البنائى .



شكل (3)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى لقائمة التفكير البنائى

نتائج التحقق من الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد استخدم البرنامج على أبعاد قائمة التفكير البنائى ، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (١٥)

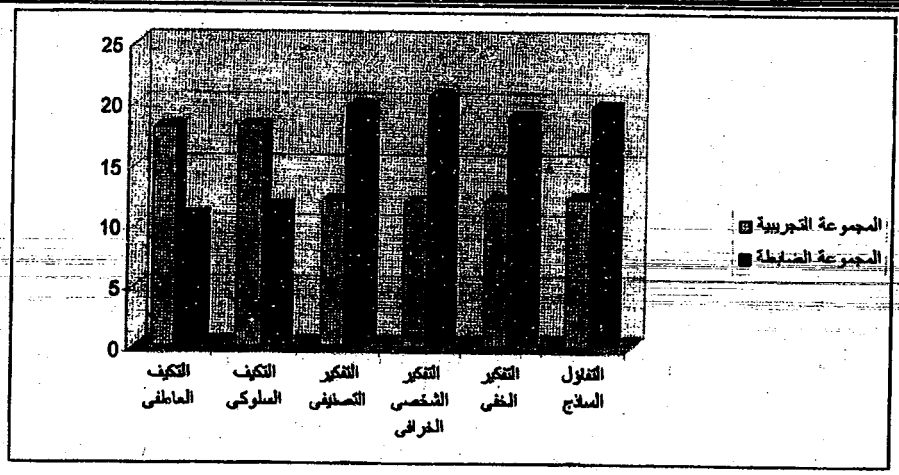
قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطةفى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد قائمة التفكير البنائى (ن = ٣٠)

الأبعاد	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة
التكيف العاطفى	١٠,٥٣	٢,٨٧١	١٠,٨٠	٢,٠٥٨	١,٤٩٠٠	غير دالة
التكيف السلوكى	١١,٥٣	١,٩٠٧	١١,٦٠	٢,٢٦٨	٠,٢٩٧	غير دالة
التفكير التصنيفى	١٩,٨٧	١,٣٠٢	١٩,٨٣	٢,٤٦٤	٠,١٨٩	غير دالة
التفكير الشخصى الخرافى	٢٠,٧٠	١,٧٧٩	٢٠,٦٣	١,٤٥٠	٠,٤٦٥	غير دالة
التفكير الحفى	١٨,٧٣	١,٢٣٠	١٨,٩٧	١,٥٤٢	١,٣١٦	غير دالة
التفاؤل الساذج	١٩,٧٣	١,٣٦٣	١٩,٧٧	١,٣٨٢	٠,٢٠٥	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت " لأبعاد قائمة التفكير البنائى بلغت على الترتيب(١,٤٩ ، ٠,٢٩٧ ، ٠,١٨٩، ٠,٤٦٥، ١,٣١٦، ٠,٢٠٥) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٤) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على جميع أبعاد قائمة التفكير البنائى، وهذا يعنى أن أفراد المجموعة الضابطة لم يحدث لهم أى تحسن دال إحصائياً ، وذلك لعدم تعرضهم لجلسات البرنامج الذى تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية فقط .

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لقائمة التفكير البنائى .



شكل (7)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لقائمة التفكير البنائى

نتائج التحقق من الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على أنه " **لا** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٨)

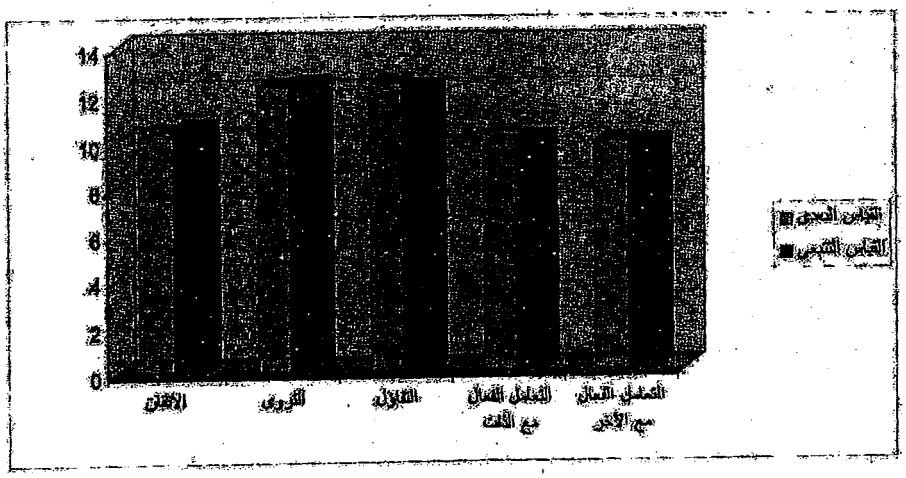
قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال (ن= ٣٠)

الأبعاد	القياس البعدى		القياس التتبعى		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة
الاتقان	١٠,٤٠	١,٥٦٧	١٠,٦٣	١,٧٥٢	١,٤٨٩	غير دالة
الثروى	١٢,٣٣	٢,٤١٢	١٢,٥٠	٢,٧٦٤	٠,٨٩٥	غير دالة
التفاؤل	١٢,٤٧	٢,١٤٥	١٢,٤٠	٢,٣٦٦	٠,٧٧٦	غير دالة
التعامل الفعال مع الذات	٩,٧٧	٢,١٦١	١٠,٠٣	٢,٢٠٥	١,٥٤٧	غير دالة
التعامل الفعال مع الآخر	٩,٩٠	٢,١٣٩	٩,٨٣	١,٩٨٤	٠,٤٠٣	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	٥٤,٨٧	٦,٧٩١	٥٥,٣٠	٩,٥٢٩	٠,٨٧١	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت " لأبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (١,٤٨٩ ، ٠,٨٩٥ ، ٠,٧٧٦ ، ١,٥٤٧ ، ٠,٤٠٣ ، ٠,٨٧١) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٤) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس ، فترة المتابعة .

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس الذكاء الفعال .



شكل (7)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لقائمة التفكير البنائى

نتائج التحقق من الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد قائمة التفكير البنائى .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد قائمة التفكير البنائى ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٩)

قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد قائمة التفكير البنائى

(ن = ٣٠)

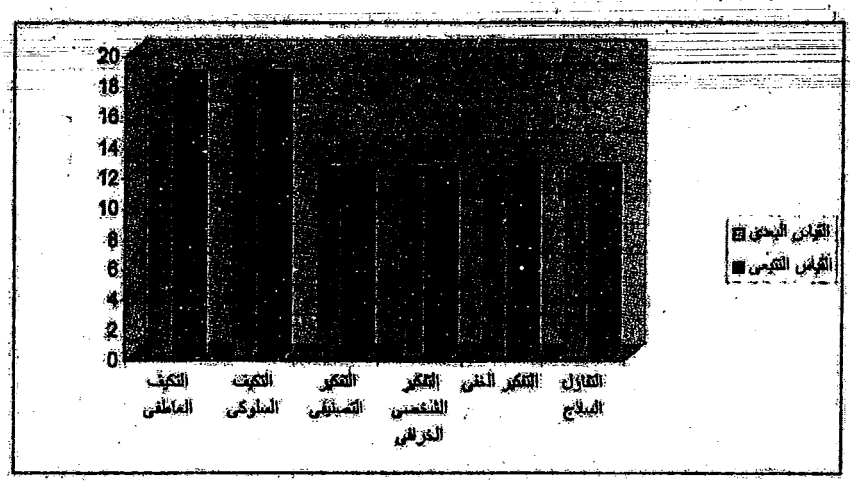
الأبعاد	القياس البعدى		القياس التتبعى		قيمة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	ت	
التكيف العاطفى	١٨,١٣	١,٨٧١	١٨,٣٣	٢,١٣٩	٠,٩٢٤	غير دالة
التكيف السلوكى	١٨,٢٠	١,٧٣٠	١٨,٤٠	٢,١٩١	١,٠٠٠	غير دالة
التفكير التصنيفى	١٢,٠٧	١,٨٩٣	١٢,١٧	٢,٥٠٦	٠,٤٠٦	غير دالة
التفكير الشخصى الخرافى	١٢,٠٣	١,٩٠٣	١٢,٢٧	١,٨٧٤	١,٤٢٤	غير دالة
التفكير الخفى	١٢,١٠	١,٧٦٨	١٢,١٣	٢,١١٣	٠,١٤٧	غير دالة
التفاوض المعاند	١٢,٢٧	١,٨٩٣	١٢,٤٠	٢,٥٤١	٠,٥١٠	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت " لأبعاد قائمة التفكير البنائى بلغت على الترتيب (٠,٩٢٤ ، ١,٠٠٠ ، ٠,٤٠٦ ، ١,٤٢٤ ، ٠,١٤٧ ، ٠,٥١٠) وهى أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٤) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية

فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد قائمة التفكير البنائى، وهذا يعنى استمرار فاعلية البرنامج حتى فترة المتابعة .

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لقائمة التفكير البنائى .



شكل (8)

الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى لقائمة التفكير البنائى

مناقشة النتائج والتوصيات :

أولاً : مناقشة نتائج الخاصة بالذكاء الفعال :

تشير تحليل نتائج الجداول السابقة أرقام (١٢، ١٣ ،١٦ ،١٨) والأشكال الخاصة بالرسوم البيانية أرقام (١ ، ٢ ، ٥ ،٧) إلى تحقق الفروض الخاصة بالذكاء الفعال من حيث فاعلية إجراءات البرنامج فى تنمية الذكاء الفعال ، ويتضح تحقق الفرض الأول من : وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدى .

كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على جميع أبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يعنى أن أفراد المجموعة الضابطة لم يحدث لهم أى تحسن دال إحصائياً ، وذلك لعدم تعرضهم لجلسات البرنامج الذى تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية فقط ، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثانى الخاص

البنائى، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على جميع أبعاد قائمة التفكير البنائى، وهذا يعنى أن أفراد المجموعة الضابطة لم يحدث لهم أى تحسن دال إحصائياً ، وذلك لعدم تعرضهم لجلسات البرنامج الذى تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية فقط ، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك على جميع أبعاد قائمة التفكير البنائي، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على أبعاد قائمة التفكير البنائى، وهذا يعنى استمرار فاعلية البرنامج حتى فترة المتابعة .

كما أكدت نتائج حساب فاعلية البرنامج باستخدام مربع ايتا أن لبرنامج الذكاء الفعال فاعلية عالية فى تنمية مهارات التفكير البنائى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وبذلك تحققت صحة الفروض الخاصة بالتفكير البنائى ، لقد هدفت دراسة (Joseph Harold Stewart 1997) إلى تقويم الصدق التقاربى والتمييزى للذكاء العملى لأنه يتصل بالذكاء الاجتماعى ، والذكاء العاطفى والذكاء الأكاديمى كما بحثت فى العلاقة بين الذكاء العملى (باعتباره يمثل التفكير البنائى) والذكاء الاجتماعى والوجدانى والأكاديمى،وتوصلت إلى أن مقاييس الذكاء العملى تنبأت بأداء جيد ، فى حين أن بعض الدراسات اعتبرت قائمة التفكير البنائى جزء من الذكاء الوجدانى كدراسة , Ghorbani (Nima; Watson , p.J. 2006) وتوصلت إلى أن مقاييس إدراك تأملات الذات تنبأت بمستوى عال من الذكاء الوجدانى الشخصى .

وتوجد بعض الدراسات التى تؤكد وتدعم نتيجة الدراسة الحالية كدراسة (1997) Martiz التى توصلت إلى أن الذكاء الوجدانى ارتبط ايجابياً بالرضا عن الحياه والتوجه نحو الهدف والذى يمثل جزء من بعض مهارات التفكير البنائى ،ودراسة (1995) Golman حيث قام بتطبيق برنامج يهدف إلى تحسين مهارات الذكاء الوجدانى لدى الطلبة فى اتخاذ القرار الاجتماعى ، وحل المشكلات الاجتماعية ، والمشاركة الاجتماعية ، والوعى الاجتماعى حيث لوحظ أن المجموعة التجريبية أظهرت تكيفاً أفضل فى المواقف الحياتية ، واتجاهات إيجابية نحو ذواتهم ، ودراسة – Bar (1996, on) حيث وجد أن ذوى معدلات الذكاء الوجدانى المرتفع لديهم القدرة على التكيف مع ظروف الحياة الصعبة والضغوط اليومية المختلفة، واشارت دراسة سحر علام (٢٠٠٠) إلى دور برنامج الذكاء الوجدانى فى خفض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق ، وقد أكد (Salovey , 1999) على أن الأفراد مرتفعى الذكاء الوجدانى أكثر قدرة على التكيف والتوافق مع

التغيرات البيئية من حولهم ، وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة ، وهذة بعض من مهارات التفكير البنائى .

وتعتقد الباحثة أن استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة فى البرنامج كاستراتيجية العصف الذهنى ، حل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها من الاستراتيجيات ساهمت بصورة أو بأخرى فى تنمية مهارات التفكير البنائى .

كما هدفت الباحثة من خلال بعض الأنشطة المدرجة فى البرنامج إلى تدريب التلاميذ على حل المشكلات الحياتية بأقل قدر من التوتر والاضطراب ، وهذا بالتأكيد جوهر فكرة التفكير البنائى الذى يهدف لحل المشكلات الحياتية بأقل قدر من التوتر ، وهذا يعنى أن البرنامج ساعد فى تنمية التفكير البنائى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

ترى الباحثة أن استخدام بعض القصص فى البرنامج خلقت فرصاً لتدريب التلاميذ على حل المشكلات الحياتية التى مرت عليهم سواء فى المنزل أو المدرسة أو الأماكن التى يرتادونها ، هذه القصص تضمنت بعض أفكار التفكير البنائى مما ساهم فى تنمية بعض مهارات التفكير البنائى .

مما سبق يتضح أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى البرنامج فى تنمية كل من الذكاء الفعال ، وايضاً تنمية مهارات التفكير البنائى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه سالوفى Salovey , 2002 فى أحد تعريفاته للذكاء الوجدانى طبقاً لنموذج القدرة ، والذى يوضح أن من ينمى لديه قدرات الذكاء الوجدانى يحسن ذلك من حياته وبالتالى تتحسن نظرته لحياته ، كما ذكر ماير وآخرون أن من يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الوجدانى يكون لديه القدرة على استخدام وجداناته فى حل المشكلات وأن يعيش حياة أكثر فاعلية (Mayer , 1997) وهذا يعنى امتلاكه تفكيراً بنائياً جيداً .

توصيات البحث :

- أهمية إدراج موضوعات التعلم النشط والتعلم الاجتماعى ووالوجدانى فى صميم المناهج ، إذ ينبغى أن تقدم كمواد بجانب المواد المعرفية التقليدية الأخرى كالعلوم والرياضيات واللغات لأن التعلم الوجدانى الاجتماعى يساعد على تحسين بيئة التعلم ، وبالتالى رفع مستوى التحصيل الدراسى .
- ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط كطريقة تدريس أثبتت فعاليتها فى تدريس مختلف المناهج والمقررات وذلك لأنها تساعد فى تنمية التفكير بعيداً عن التلقين .
- ضرورة تصميم برامج تدريبية للمعلمين لتعريفهم باستراتيجيات التعلم النشط وكيفية توظيفها ،

مما يعود بالنفع على المتعلمين فى تنمية ذكاءاتهم ومهارات تفكيرهم وبالتالى رفع مستوى أدائهم التحصيلى .

- يجب تهيئة المناخ لتقبل التلاميذ البرامج الوجدانية الاجتماعية ، وأن لا يقتصر تقديم التعلم الوجدانى الاجتماعى على الطرق التقليدية فى توصيل المعلومات ،وإنما يجب أن توظف استراتيجيات التعلم النشط وبعض التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة فى بناء برامج التنمية المختلفة .
- توعية أولياء الأمور بأهمية برامج التعلم الوجدانى الاجتماعى ، وحث الآباء على تخصيص وقت لتعليم أبنائهم مهارات التعرف على المشاعر وفهمها وحل المشكلات ومهارات التفكير .

المراجع العربية :

- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثى (٢٠٠٠):تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق ، مكتبة الشقرى .
- أسماء الصرايرة (٢٠٠٣) : أثر برنامج تدريبى مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالى فى مستوى التفكير الإبداعى ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،الأردن.
- أشرف أحمد عبد الهادى أبو دية (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالى لدى طلبة الصف الثامن الأساسى فى مدارس الزرقاء الحكومية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، الأردن .
- أمانى سعيدة سيد ، صفاء محمد بحيرى (٢٠٠٥) : استخدام التقويم بالبورتفوليو وأثره على الذكاء الفعال لدى خريجى الكليات النظرية ، مجلة البحث التربوى ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، المجلد الرابع ، العدد الأول ، القاهرة .
- أمانى سيد فرغلى (٢٠٠٩) : اثر التعلم النشط فى تنمية التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
-
- أمين أبو بكر ، رضا حجازى (٢٠٠٥) : التعلم النشط وسد الفجوة النوعية للمدارس الابتدائية ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .
- إيمان عبد الكريم نويجى (٢٠٠٣) : فعالية استراتيجية مقترحة فى تدريس العلوم لتنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- جميل حسن حسين (٢٠١٠) : برنامج تدريبى مصور للذكاء الوجدانى وأثره على تنمية التصور البصرى ومهارات التفكير البنائى لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- جيهان وديع نيقولا مطر (٢٠٠٤) : أثر برنامج تعليمى – تعلمى مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالى على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين فى الصفين الخامس والسادس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .
- جولمان دانييل (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفى ، ترجمة ليلى الجبالى ، مراجعة محمد يونس ،

الكويت ، سلسلة المعرفة ، العدد ٢٦٢ .

- حسن زيتون ، كمال زيتون(٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، القاهرة ، عالم الكتب .
- رشدى فام منصور ، ماجى وليم يوسف ، أحمد حسين الشافعى (٢٠٠١) : مقياس الذكاء الفعال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- زيد الهويدى (٢٠٠٤) :الإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته ، الإمارات العربية المتحدة ، العين ، دار الكتاب الجامعى .
- سحر فاروق علام (٢٠٠١) : تقييم فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من تلميذات الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .
- صفاء يوسف الأعسر ، علاء كفافى (٢٠٠٠) : الذكاء الوجدانى – القاهرة ، دار قباء للنشر والتوزيع .
- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢) : الذكاء الوجدانى هل هو مفهوم جديد ، دراسات نفسية ، المجلد الثانى عشر ، العدد الأول .
- علية حامد أحمد إبراهيم (٢٠٠٥) : الموسوعة المرجعية للتعلم النشط ، دليل التعلم النشط ، القاهرة ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .
- فوزى الشربينى ، عفت الطناوى (٢٠٠٦) : الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتى فى عصر المعلوماتية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر .
- كوثر كوجك (٢٠٠٥) : الموسوعة المرجعية للتعلم النشط ، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط ، القاهرة ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .
- محمد رزق البحيرى (٢٠٠٧) : تنمية الذكاء الوجدانى لخفض حدة بعض المشكلات لدى عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً ، دراسات نفسية ، المجلد (١٧) ، العدد (٣) ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، القاهرة
- محمود إبراهيم الضبع (٢٠٠٥) : الموسوعة المرجعية للتعلم النشط ، الدليل المرجعى للقضايا العالمية والمهارات الحياتية فى المناهج الدراسية ، القاهرة ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .
- ماجد الخطايبة ، أحمد الطوسى ، ٢٠٠٤ : صص ٢١-٢٢ ، على راشد ، ٢٠٠٣ : صص ٨٩-٩١ ، مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ص ٥٢) .

المراجع الأجنبية :

-Ammerman ,Robert T. Lynch , Kevin G .Donovan , John E. martin ,
Christopher S. Maisto , Stephen A ,(2001) Psychology of Addictive Behaviors , vol 15 (2) , june .
-Bar-On,R.(1997):Bar-On Emotional Quatient Inventory ; User S Manual . Toro-
nto; Multi – Health System .
-Debra I. Garland ,(1996) Practical Thinking , Academic Average , and The Relationship to the constructive Thinking Inventory , Master thesis of Arts in school psychology at Mount Saint Vincent University .
-Eastcrbrook ; Mandler : Simon : As Cited In Salovey & Pizarro (2003) Briody , Marie E , 2005.
-Epstein , S and Meier , Petra, (1989) constructive Thinking ; A Board Coping Variable With Specific Components , Journal of Personality and Social psychology , vol 57 (2) .
- Epstein , S,(1998) constructive Thinking ; The Key To Emotional Intel USA; Praeger Publishers .
- Epstein ,R ,(1992) Coping Ability, Negative Self – Evaluation and Overgeneralization ; Exoeriment and Theory , Journal perso-Nality and social psychology , vol (62) , N(5) .
-Joseph Harold Stewart (1997) Practical Thinking ; Assessing Its Conv-Ergent and Discriminant Validity with Social , Emotional , and Academic Intelligence,Phd of Philosophy , University of Sout- hern Mississipi .
-Golman, D,(1995) Emotional Intelligence ; Why It can matter than IQ , New York , Bontom .
--Mayer, J,D,Salovey , P (19990) Emotional Intelligence Imagination , Cognition And Personality , 9 .
Emotional. com Models of Emotional inter .

-Mayer, J,D,Salovey , P & Caruso . D . (2003 Ab) ; Igence , http ; www, Emotional. com Models of Emotional inter .
-Waskow , Mary , W. (1998); Encouraging Active Learning in the Classeoom , primary voices k.6 , vol . 7, no . 2 , October .