مجلة كلية الآداب

مجلة دورية علمية محكمة

نصف ســنوية

العدد الثامن والأربعون
أكتوبر ٢٠١٧

مجلة كلية الآداب.. مج ١، ع ١ (أكتوبر ١٩٩١م) .
بنها : كلية الآداب . جامعة بنها، ١٩٩١م
مج؛ ٢٤ سم.
مرتان سنويا (١٩٩١) وأربعة مرات سنويا (أكتوبر ٢٠١١) ومرتان سنويا (٢٠١٧)

١ . العلوم الاجتماعية . دوريات . ٢. العلوم الإنسانية . دوريات.

مجلة كلية الآداب جامعة بنها

مجلة دورية محكمة

العدد الثامن والأربعون

الشهر : أكتوبر ٢٠١٧

عميد الكلية ورئيس التحرير : أ.د/ عبير فتح الله الرباط

نائب رئيس التحرير : أ.د/ عربى عبدالعزيز الطوخى

الإشراف العام : أ.د/ عبدالقادر البحراوى

المدير التنفيذى : د/ أيمن القرنفيلى

مديرا التحرير : د/ عادل نبيل الشحات

: د/ محسن عابد محمد السعدنى

سكرتير التحرير : أ/ إسماعيل عبد اللاه

رقم الإيداع ٦٣٦١ : ٦٣٦٣ لسنة ١٩٩١

ISSN: 1687-2525

المجلة مكشفة من خلال اتحاد المكتبات الجامعية المصرية

ومكشفة ومتاحة على قواعد بيانات دار المنظومة على الرابط:

http://www.mandumah.com

ومكشفة ومتاحة على بنك المعرفة على الرابط:

http://jfab.journals.ekb.eg

هيئة تحرير المجلة

أ.د/عبير فتح الله الرباط	عميد الكلية ورئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير
أ.د/عربى عبدالعزيز الطوخى	نائب رئيس التحرير
أ.د/عبدالقادر البحراوى	الإشراف العام
د/أيمن القرنفيلى	المدير التنفيذى
د/عادل نبيل	مدير تحرير المجلة
د/محسن عابد السعدنى	مدير تحرير المجلة
أ/إسماعيل عبد اللاه	سكرتير التحرير

التفكير الناقد والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين

أحمد حسين الشافعي
أستاذ علم النفس المساعد بآداب حلوان
أستاذ علم النفس المشارك بجامعة عجمان

رشا محمد عبد اللّه
أستاذ علم النفس المساعد بجامعة عجمان
باحث في المركز القومي للتقويم والامتحانات

ملخص الدراسة

استهدف الدراسة الحالية استجلاء العلاقة بين مهارات التفكير ومكونات الذكاء الوجداني من ناحية، وتأثير كل منهما على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة الإماراتيين من ناحية أخرى. وتكونت العينة من ١٣٠ طالباً (موزعين بالتساوي بين الجنسين) يدرسون في قسم الاجتماع بكلية الإعلام والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان (المقر الرئيس بعجمان). طُبِّقَ عليهم مقياس التفكير الذي أُعِدَّ خصيصاً لهذه الدراسة ومقياس الذكاء الفعال لرشدي فام وآخرين (٢٠٠٠). وتوضح النتائج وجود علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الناقد من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى. كما توضح وجود تأثير رئيس دال إحصائيا لأغلب مهارت التفكير الناقد وأغلب مكونات الذكاء الوجداني على التحصيل. في المقابل، لم يكن التأثير الرئيس لجنس المبحوث دال إحصائيا، كما لم يظهر تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين جنس المبحوث وكل من مهارات التفكير الناقد ومكونات الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي. وقد نوقشت النتائج في ضوء التراث البحثي المتاح.

مقدمة:

يوجد العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال التفكير، إلا أن قسماً كبيراً منها قد أولت اهتماماً كبيراً بنمطي التفكير العلمي والتفكير الإبداعي باعتبارهما من أكثر أنماط التفكير التي يجب أن تشجعها المؤسسات التربوية والصناعية والإدارية، وكان هذا الاهتمام على حساب إغفال نمط التفكير الناقد *(عثمان، ٢٠٠٥، ص٢٦٣)*. رغم أن التفكير الناقد يعد ضرورة ملحة ومطلبا قوميا لأسباب اقتصادية واجتماعية ووطنية، ومن حق الطلبة أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ناقداً يؤهلهم لأن يشاركوا بفاعلية في الحياة الاجتماعية والسياسية *(السليمان، ٢٠٠١: ١١٧)*.

وفي هذا الإطار، يؤكد بول (Paul, 2005) على التأثير الإيجابي للتفكير الناقد في عمليتي التعلم والتحصيل، وأهمية توظيفه ضمن استراتيجيات التدريس لمحتويات المقررات الدراسية المختلفة. فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

ومن جهة أخرى، أكدت العديد من الدراسات على أهمية المناخ التعليمي في رفع مستوى التحصيل الدراسي؛ إذ يجب أن يتضمن المناخ التعليمي ما يحرك مشاعر المتعلمين ويثير انفعالاتهم نحو عملية التعلم. ذلك أن الانفعالات تسهم في تنمية التفكير وتحفيزه وتساعد على التعلم الفعال، وهذا ما تم الاصطلاح عليه بـ "الذكاء الوجداني". وعلى هذا، تتضح أهمية الذكاء الوجداني في النجاح الدراسي. ذلك أنه يزودنا على – حد تعبير ماركيز وزملائه – بإطار تنظيري لدراسة دور القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي (**Marques**, ***et al.***, **2006**: **118**).

وبناءً على ما تقدم، تبلورت فكرة الدراسة الحالية في دراسة العلاقة بين كل من التفكير الناقد والذكاء الوجداني من جهة وأثرهما على التحصيب الدراسي لدى طلبة الجامعة من جهة أخرى.

هدف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية استجلاء العلاقة بين مهارات التفكير ومكونات الذكاء الوجداني من ناحية، وتأثير كل منهما على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة الإماراتيين من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير الناقد أحد السلوكيات التي تقود المتعلم إلى استجابات فعالة لمواجهة المشكلات، ويتطلب ذلك توفر مناخ نفسي واجتماعي يتسم بالاستقرار الانفعالي، حيث يأتي التفكير الناقد في قمة هرم بلوم (*قطامي، ٢٠٠١: ١٢٧*). ويشير فاشيون (**Facione, 2011**) إلى مكون أساسي مؤثر في التفكير الناقد وفي قدرة الفرد على ممارسته بفاعلية، وهو الجانب الوجداني للتفكير الناقد، أو ما يطلق عليه الذكاء الوجداني والذي يعمل على تحفيز الفرد على استخدام التفكير الناقد.

ولكن هل المتعلمون بوضعهم الحالي بما لديهم من مهارات يمتلكون فعلا مهارات التفكير الناقد التي تسمح لهم وتمكنهم من التعامل مع عصر التكنولوجيا والثورة المعرفية؟ هل يمتلكون بعضا من مهارات الذكاء الوجداني المطلوبة لتساعدهم على التعامل بمرونة في المواقف الاجتماعية والحياتية المختلفة؟ وهل هناك علاقة بين امتلاك الفرد لمهارات التفكير الناقد ومهارات الذكاء الوجداني؟ بمعنى آخر، هل بالضرورة من يمتلك مهارات التفكير الناقد أن يمتلك قدرة عالية في الذكاء الوجداني؟

من هذه الأسئلة وغيرها، تتبلور فكرة الدراسة الحالية فيما إذا كان ثمة علاقة جوهرية تربط بين التفكير الناقد والذكاء الوجداني. هذا من جهة، ومن جهة أخرى هل يسهم كل من التفكير الناقد والذكاء الوجداني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية. تحاول هذه الدراسة **استشراف الإجابة عن هذين السؤالين من خلال التساؤلات البحثية التالية:**

١-**هل** يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارة الاستنتاج من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الإماراتيين؟

٢-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارة معرفة المسلمات والافتراضات من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الإماراتيين؟

٣-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارة الاستنباط من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الإماراتيين؟

٤-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارة التفسير من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الإماراتيين؟

٥-هل يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارة تقويم المناقشات والحجج من جهة ومكونات الذكاء الوجداني من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة الإماراتيين؟

٦-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لمهارات التفكير الناقد على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن جنس الطالب؟

٧-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لجنس الطالب على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن مهارات التفكير الناقد؟

٨-هل يوجد تفاعل دال إحصائيا بين كل من مهارات التفكير الناقد وجنس الطالب في تأثيرهما على التحصيل الدراسي؟

٩-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لمكونات الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن جنس الطالب؟

١٠-هل يوجد تأثير رئيس دال إحصائيا لجنس الطالب على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الإماراتيين بصرف النظر عن مكونات الذكاء الوجداني؟

١١-هل يوجد تفاعل دال إحصائيا بين كل من مكونات الذكاء الوجداني وجنس الطالب في تأثيرهما على التحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. بناء مقياس مهارات التفكير الناقد يلائم البيئة الخليجية.

٢. الكشف عن نوع العلاقة بين كلا من التفكير الناقد والذكاء الوجداني من جهة وأثر هذين التغيرين على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

حدود الدراسة:

١- تم تناول التفكير الناقد بمكوناته الخمس وهي (التعرف على الافتراضات – التفسير –الاستنباط–الاستنتاج – تقويم الحجج)

٢- تم تناول الذكاء الوجداني بمكوناته الخمسة (الإتقان – التروي – التفاؤل – التعامل الفعال مع الذات –التعامل الفعال مع الآخر)

٣- تم التعامل مع التحصيل الدراسي على انه المعدل التراكمي لكل طالب وطالبة في نهاية العام الدراسي **GPA**

٤- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات جامعة عجمان–كلية الإعلام – قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

التفكير الناقد :Critical Thinking

ويعرف بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في كل مكون من مكونات مقياس التفكير الناقد، وتعد الدرجات المرتفعة دليل على أن الفرد يتمتع بالقدرة على التفكير الناقد.

الذكاء الوجداني :Emotional Intelligence

ويعرف على أنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في كل مكون من مكونات مقياس الذكاء الوجداني. وتعد الدرجات المرتفعة دليل على أن الفرد يتمتع

بقدرة على التعبير عن انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين.

التحصيل الدراسي Academic achievement

ويعرف بانه المعدل التراكمي للطلبة **GPA** (أي المجموع النهائي في جميع المساقات).

الإطار النظري للدراسة

يضم الإطار النظري لهذه الدراسة ثلاثة متغيرات أساسية هي التفكير الناقد والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ونعرض لكل متغير فيما يلي:

أولا: التفكير الناقد: Critical Thinking

تمهيد:

يعد أي موقف تعلم بمثابة حل مشكلة، تعتمد الفاعلية الذهنية في هذا الحل على القدرة على التمثيل المعرفي cognitive representation لخبرة سابقة مع عناصر المشكلة أو موقفها، ويتم تنظيمها جميعاً من أجل تحقيق هدف معين. ويتطلب أي نشاط في هذا المستوى إجراء عمليات ذهنية متعددة، ويحددها عادة عدد البدائل المتوفرة للتفكير، ومستوى التفكير ونوعه الذي يمارسه الفرد عادة بهدف الوصول إلى حل (قطامي وقطامي، ١٩٩٦: ٤)

ويعد التفكير الناقد واحداً من أكثر المهارات أهمية التي يحتاج الطالب إلى تطويرها، إذ أن القدرة على التفكير بشكل ناقد هي قدرة ضرورية للأفراد الذين يسعون للعيش والعمل والأداء بشكل فعال، مما يعني أن التفكير الناقد ليس خياراً تربوياً فحسب، ولكنه ضرورة ملحة ومطلب قومي لأسباب وطنية واقتصادية واجتماعية، ومن حق الطلبة أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ناقداً يؤهلهم لأن يشاركوا بفاعلية في الحياة الاجتماعية والسياسية (السليمان، ٢٠٠١: ١١٧)

مفهوم التفكير الناقد:

إنّ مراجعة متعمقة لتعريفات التفكير الناقد الواردة في ثنايا التراث البحثي تشير إلى توافر زخمٍ من تعريفات متعددة، غطت بدورها جوانب متعددة من مهاراته المختلفة. ويعود تعدد تعريفات التفكير الناقد إلى الاختلافات والمنطلقات النظرية لهؤلاء الباحثين.

وتعد محاولة جون ديوي **J. Dewey** في عام (١٩٣٨) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرّفه بأنه: تفكير انعكاسي **Reflective** يرتبط بالنشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر في المعرفة مع وجود أرضية حقيقية يدعمها الاستنتاج. كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل تقييم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل (الوسيمي، ٢٠٠٣).

أما نورس (**Norris, 1985**) فقد عرف التفكير الناقد على أنه: مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر لآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به.

فيما يرى باير (**Bayer, 1995**) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، لكنه أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية. فالتفكير الناقد من وجهة نظره، يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه. ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات أو حل المشكلات.

ويعد روبرت إينيس (**Ennis, 1993**) من أشهر المساهمين في تطوير مفهوم التفكير الناقد وتحديد تعريفاته، حيث يشير إلى "أن التفكير الناقد: هو التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ قرار فيما يتصل بما ينبغي علينا الاعتقاد به أو عمله". وتبعاً لإينيس فإن التفكير الناقد يكون منطقياً عندما يسعى المفكر إلى تحليل

المحاورات بدقة باحثاً عن الأدلة الصادقة، والتوصل إلى النتائج المنطقية. كما أن القدرة على اتخاذ القرار هي جزء من التفكير الناقد *(مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤: ٥٠)*.

أمّا ستيرنبريج (**Sternberg, 2004**) فيشير إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة. بينما عرفه بول **Paul** التفكير الناقد بأنه" نوع فريد من أنواع التفكير الواعي الذي يمتلكه من يفكر بشكل منظم وفق معايير ذكية مع الأخذ بعين الاعتبار طرائق التفكير وتقويم أثره في ضوء الأهداف (**Paul, 1992: 2**) . كما عرفه كل من باول وإلدر بأنه: فن تحليل وتقييم الأفكار بغرض تحسينها (**Paul & Elder, 2008**)، أما العياصرة فقد عرفه على أنه: عملية ذهنية يقوم فيها الفرد بتقويم ما يرد إليه من معلومات (العياصرة،٢٠١٠).

أما إبليس فيشير إلى تعريف جلاسر للتفكير الناقد على أنه "الموقف الذي يميل فيه المرء إلى دراسة المشكلات والمواضيع الواقعة ضمن نطاق الخبرة الشخصية عن طريق التفكير العميق. كما يمثل المعرفة المتعلقة بطرق الاستعلام المنطقى والاستدلال، وبعض المهارات التي توظف في تطبيق تلك الطرق" والتفكير الناقد من وجهة نظر جلاسر يقتضي بذل جهد متواضع لوضع أي معتقد أو شكل مفترض للمعرفة تحت التجربة في ضوء الدليل الذي يدعمه النتائج الأخيرة التي ينتمي إليها *(جلاسر، ١٩٤١ في وفاء العي، ٢٠١١: ٩٨)*

كما عرفه دافيس وبرنال (**Davis, M & Barnell, R., 2015**) بأنه تفكير منطقي. أما *(القطامي، ٢٠١٠)* فقد أشارت إلى أن التفكير الناقد يتضمن التفكير الإبداعي في صياغة الأفكار، وصياغة الفرضيات، واختراق الأفكار التي يدور حولها النقد. ويذكر بول (**Paul, 2005**) أن التفكير الناقد يمر بثلاث مراحل مترابطة ومتسلسلة هي: مرحلة تحليل الفكرة أو الموضوع، ثم مرحلة تقييم هذه الفكرة، وأخيراً مرحلة تحسين التفكير أو المنتج النهائي من الفكرة، وتتصل هذه المرحلة بالتفكير

الإبداعي. وبالرغم من كثرة التعريفات، إلا أنها لم تسهم في بناء رؤية واضحة تقوم عليها نظرية للتفكير الناقد. يذكر أن معظم هذه التعريفات تتضمن مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقييم وإصدار الأحكام وحل المشكلات والتفكير المنطقي.

ونظراً لهذا الاختلاف بين الباحثين والمنظرين حول مفهوم التفكير الناقد، فقد تمت دعوة مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد، وذلك لبحث مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته الأساسية، وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتالين بدءاً من عام (١٩٩٠-١٩٩٢).

*وقد توصلت هيئة الخبراء على مدار سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو الآتي(**Facione, 2010**):*

نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج. وإلى جانب ذلك، فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء. يعد التفكير الناقد قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية.

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، ونعرض هنا التصنيف الذي اعتمدت عليه الدراسة الحالية في بناء المقياس وهو تصنيف واطسن وجلايسر (Watson & Glaser, 1980) وقد قام على هذا التصنيف واحد من أشهر المقاييس المستخدمة على نطاق واسع في العالم. ووفقا لهذا التصنيف، يتم تصنيف **مهارات التفكير الناقد إلى:**

١- **التعرف على أو تمييز الافتراضات:** وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.

٢- **التفسير**: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

٣- **الاستنباط:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

٤- **الاستنتاج:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئاها في ضوء الحقائق المعطاة.

٥- **تقويم الحجج:** وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات *(العتوم، ٢٠٠٧: ٧٧-٧٨)*.

الفروق بين الجنسين في التفكير الناقد:

أشارت العديد من الدراسات إلى عدم تأثير اختلاف الجنس (ذكر – انثى) في الأداء على اختبار التفكير الناقد (Jenkins, 1998; Collins & Onwuegbuzie, 2000). فقد أشارت دراسة كل من: (Norfaelah & Nordin, 2015) و(Karagol, & Bekmezei, 2015) إلى عدم تأثير اختلاف الجنس (ذكر – أنثى) إلى التغير في الأداء على اختبار التفكير الناقد بين طلبة المرحلة الجامعية. كذلك أكدت دراسات أخرى أيضا إلى عدم تأثير اختلاف الجنس (ذكر–أنثى) إلى التغير في الأداء على اختبار التفكير الناقد بين طلبة المرحلة الثانوية (Robyn, W., 2014)، بينما أشارت دراسة الأشول (٢٠١٢) إلى تأثير اختلاف الجنس على الأداء في اختبار التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية حيث أشارت النتائج الى

تفوق الذكور في الأداء على مهارات الاستنباط بينما تفوقت الإناث في الأداء على مهارة معرفة الافتراضات .

ثانياً: الذكاء الوجداني

لا يوجد اتفاق بين الباحثين العرب على ترجمة **Emotional Intelligence**؛ فمنهم مَنْ يسميه "الذكاء الانفعالي" (كترجمة حرفية)، ومنهم مَّنْ يُطلِق عليه "الذكاء الشخصي"، ومنهم مَنْ يسميه "الذكاء العاطفي"، ومنهم مَن يسميه "ذكاء المشاعر"... الخ *(بلال، ٢٠١٤)*. إلا أن التسمية التي قد تكون أكثر دقة هي "الذكاء الوجداني". ذلك أن الوجدان هو المظلة الأشمل التي تضم الانفعالات والعواطف.

وللذكاء الوجداني جذورٌ ضاربة في تاريخ علم النفس، بل وقبل أن يتشكل في صورته المعاصرة عام ١٨٧٩. فقد ذكر بار أون **Bar-On** (٢٠٠٦) أن تشارلز دارون – في منتصف القرن التاسع عشر – أبرز أهمية التعبير الانفعالي من أجل البقاء، كما تحدث ثورندايك عمَّا أسماه "الذكاء الوجداني" في بداية القرن العشرين ليشير به إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية *(اليحيائي، ٢٠١٣)*. ولكن مع سيطرة حركة "العقلنة" على علم النفس التي كانت ترى أن الانفعال والوجدان هي أمور مشوَّشة ويصعب ضبطها، اختفى الجانب الوجداني عند الحديث عن الذكاء (الحجري، ٢٠١٣). ثم جاء فؤاد أبو حطب فكسر حاجز الصمت عندما تحدث عن الذكاء الشخصي عام ١٩٧٣، وكان يعني به الدقة وحُسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية قابلة للملاحظة الخارجية *(الزحيلي، ٢٠١١)*. ولكن بدأ الاهتمام الفعلي بالذكاء الوجداني عندما قدَّم هوارد جاردنر نظريته عن الذكاءات المتعددة عام ١٩٨٣ *(المرجع السابق)*.

وهكذا يبدو أن المصطلح قد أُستخدِم منذ فترة طويلة في التراث النفسي، إلا أنه لم يظهر بشكلٍ واضح إلا من خلال دراسة ماير وسالوفي **Mayer & Salovey** في

عام ١٩٩٠، وكذلك من خلال كتاب جولمان **Goleman** عام ١٩٩٥ عن الذكاء الوجداني. ومنذ هذا التاريخ، انطلقت مئات الدراسات لتناول المصطلح. ويرى ماثيوس وزملاؤه **Matthews, *et al*.** أن الذكاء الوجداني في عديد من الأوجه من بين "المفاهيم الجديدة" الواعدة لانبثاق علم نفس يستهدف تحسين التوافق الاجتماعي (**in**: **Kang, F., 2015: 67**).

مفهوم الذكاء الوجداني

على مدار الخمسة عشر الماضية، تزايد الاهتمام بإمكانية أن تتوسط الانفعالات السلوك الذكي من خلال التأثير في رد فعل المرء وتفسيره للمعلومات (**Bastian, *et al*., 2005**). ومعنى هذا أن النشاط الإنساني يتأثر بالانفعال، ويرى جولمان أننا بحاجة إلى الذكاء الوجداني في معالجة الانفعال بصورة جيدة، ذلك أن الذكاء الوجداني يتعلق بحساسيتنا تجاه انفعالاتنا الخاصة وانفعالات الآخرين ومعالجتها بصورة حصيفة (**Ibid**).

تم صياغة مفهوم الذكاء الوجداني بطرقٍ مختلفة، الأمر الذي أدى إلى التباسٍ حول طبيعته وحول أفضل الطرق لقياسه (**Ibid**)، وبناء على ذلك فقد ظهر عدد من النماذج المتباينة و المتداخلة لمفهوم "الذكاء الوجداني"، إلا أن أغلب النماذج تضم مهارات مشتركة مثل: القدرة على التقدير الدقيق للانفعال والتعبير عنه، القدرة على تقدير انفعالات الآخرين، القدرة على تنظيم الانفعال بفعالية، وأخيراً القدرة على استخدام المشاعر في توجيه السلوك (**Parker, *et al*., 2004b: 165**).

وحسب باستيان وزملاؤه **Bastian, *et al*.,** (٢٠٠٥)، ظهرت فئتان كبريان لنماذج الذكاء الوجداني يمكن أن نطلق عليهما "نماذج القدرة" و"النماذج المختلطة". ويتم قياس الذكاء الوجداني في نماذج القدرة باعتباره "قدرة" بمقاييس موضوعية تقيس أقصى أداء للمرء، وهي بذلك تشبه مقاييس نسبة الذكاء، وترتبط مثل هذه المقاييس بصورة عامة بالذكاء أكثر من ارتباطها بسمات الشخصية. وفي المقابل، يتم قياس

الذكاء الوجداني في النماذج المختلطة بمقاييس التقرير الذاتي التي تميل إلى الارتباط أكثر بأبعاد الشخصية.

ويأتي تصور سالوفي وماير للذكاء الوجداني في إطار "نماذج القدرة". فهما يريان أن الذكاء الوجداني هو قدرة عقلية تتعلق بمقدرة المرء على معالجة وتفسير المعلومات المفعمة بالانفعال (**Marques**, ***et al***., **2006**). ويُشدِّدان على الفروق الفردية في المعالجة المعرفية للمعلومات الوجدانية (**Bastian**, ***et al***., **2005**). في المقابل، تضم النماذج المختلطة للذكاء الوجداني القدرات الانفعالية جنباً إلى جنبٍ مع خصائص الشخصية وصور الاستعداد الوجداني (**Ibid**). ذلك أن النماذج المختلطة تُعرِّف الذكاء الوجداني وتقيسه باعتباره مجموعة من مهارات إدراك الذات وكفاءات وسمات الشخصية بما فيها التفاؤل وتقدير الذات (**Marques**, ***et al***., **2006**). وتتبنَّى الدراسة الحالية أحد "النماذج المختلطة"، كما سنوضح بعد قليل.

النموذج البارز من "النماذج المختلطة" هو نموذج بارأون **Bar–On** للذكاء الوجداني. يتكون هذا النموذج من أربع كفاءات اجتماعية ونفعالية هي: (أ) القدرات الشخصية؛ أي فهم وإدراك مشاعر المرء الخاصة، (ب) القدرات الاجتماعية؛ أي التقمص وتفهم مشاعر الآخرين، (جـ) مهارات التوافق؛ أي كون المرء قادراً على التكيف مع تغير انفعالات المرء وسلوكياته عبر المواقف والأحوال، (د) مهارات إدارة الضغوط؛ أي مقاومة الاندفاع أو تأخيره (**Parker**, ***et al***., **2005**)

وتستخدم الدراسة الحالية نموذج "الذكاء الفعال" الذي يتشابه مع نموذج بارأون، والذي صاغه كل من رشدي فام وماجي وليم وأحمد الشافعي (٢٠٠٠). وحسب هذا النموذج، يضم الذكاء الفعال خمس خصائص هي: الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل بفعالية مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر *(فام وآخران، ٢٠٠٠)*.

وقد جاء وصف الذكاء بـ"الفعال" في هذا النموذج متوافقاً مع مفهوم الذكاء الوجداني إجمالاً. ذلك أن السلوك الفعال – حسب هرتزل **Hertzell** – "يفعل أكثر من مجرد

السماح بتوافقنا مع التغير في البيئة أو النضال من أجل تحقيق مطالب البيئة. فعندما نكون {فعالين}، يكون سلوكنا مدفوعاً باعتبارات خارج نطاق القوى البيئية وحدها. فالسلوك الفعال يتغلب على البيئة أو على الأقل يعمل على تبديلها" (**Hertzell, G., 2000: 3**). وحسب هذا النموذج فإن الذكاء الفعال يتكون من خمسة مكونات نعرض لها فيما يلي (*فام وآخران، ٢٠٠٠: ٩-١٠*):

١] **الإتقان:** ويعني إعطاء العمل حقه، وينعكس في السلوك من خلال المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك وتصحيح المسار.

٢] **التروي:** ويتمثل في مقاومة الاندفاع والاستماع للآخرين وأخذ مشورتهم والاستفادة من خبرات الماضي ومراجعة الناس في الأمور المهمة وتحمل الغموض وإرجاء الإشباع الفوري.

٣] **التفاؤل:** ويرتبط بالنظرة المشرقة للأمور والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة والنظر إلى تعدد الاختيارات. كما ينظر المتفائل إلى النكبات والأحداث المؤلمة باعتبارها ليست نهاية المطاف.

٤] **التعامل الفعال مع الذات:** ويكمن في عدم فقد روح الدعابة حتى في التعامل مع الأمور الجادة، وأن تتبع السلوكيات من داخل الإنسان وليس بسبب الحوافز الخارجية، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، وأن يكون توجه المرء داخلي (الضبط الداخلي)، وأن يتسم بالتوكيدية في أقواله وأعماله.

٥] **التعامل الفعال مع الآخر:** من خلال الاستماع إلى الطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخرين أيًّا كانوا، والقبول بالتعديل إن لم يتحقق التغيير الجذري في تصرفات الآخرين غير المناسبة. وإذا حدثت أزمة أو مشكلة، تكون الطريقة المنشودة للحل هي الاستماع لجميع الأطراف، ثم التعايش مع الاختلاف ايًّا كان.

الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني

أفادت العديد من الدراسات بأن الإناث تحتل مرتبة أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني حتل مرتبة أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني (**Bastian, *et al.*, 2005**). فقد أظهرت دراستا جيبسون **Gibson** (٢٠٠٤) ودوهرتي وزملائه **Doherty, *et al.*** (٢٠١٣) أن الإناث من طلبة الدراسات العليا يحصلن على درجة أعلى من نظرائهن الذكور في الذكاء الوجداني. كما توضح دراسة جياورديا **Jayawardena** (٢٠١٢) التي أجريت على طلبة الماجستير في إدارة الأعمال أن الإناث حصلن على درجة أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني.

في المقابل، وجدت فاي وزملاؤها **Faye, *et al.*,** (٢٠١١) أن الذكور المتزوجين من طلبة الدراسات العليا في الطب في مومباي كانوا أكثر ثقة وتعاطفاً من خلال قياس الذكاء الوجداني إذا قورنوا بالإناث. كما توضح دراسة بهسكار وزملائه **Bhaskar, *et al.*** (٢٠١٣) أن الذكور من طلبة الدراسات العليا في الهند يحصلون على درجات أعلى من الإناث في أبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة في: الوعي بالذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية.

وعلى نقيض ما سبق، لم تجد دراسة بيركس وزملائه **Birks, *et al.*** (٢٠٠٩) فروقا دالة بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى ثلاث مجموعات هي: طلبة طب الأسنان، طلبة التمريض، الحاصلين على شهادات جامعية في مجال الرعاية العقلية. كما لم توضح دراسة كانج **Kang** (٢٠١٥) فروقا بين الجنسين من طلبة الدراسات العليا في الذكاء الوجداني.

وبناءً على ما تقدم، يبدو أن العلاقة بين الجنس والذكاء الوجداني ليست واضحة تمام الوضوح.

العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد

تذكر إلدر **Elder** (١٩٩٧) أن التفكير الناقد هو مفتاح الذكاء الوجداني. وتوضح ذلك بالقول "إن التفكير الناقد هو المركبة الوحيدة التي يمكنها حمل كل من الذكاء والحياة الانفعالية (**Elder, 1997: 41**). ذلك أن الانفعالات تعمل على تشكيل رغباتنا وتجديد طاقاتنا، وبالتالي تتخلل الأفكار. ويرى بروكفيلد **Brookfield** أن الانفعال أمر هام ومركزي في التفكير الناقد، ولكنه "مُهمَل"، لأن التراث البحثي شحيح ومعقد (**in: Kang, 2015: 6**). ومن ثم، أهملت أغلب الدراسات العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد. ويعتقد بروكفيلد أن الذكاء الوجداني هو العنصر الهام في التفكير الناقد، كونه يضم القدرة على الاستماع للآخر والاستجابة له (**Ibid**).

إلى ذلك، ترى إلدر (١٩٩٧) أن بإمكان الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع تطبيق الأفكار السليمة والاستدلالات الصائبة بفعالية في المواقف المختلفة عند تشكيل الاستجابة الانفعالية في تلك المواقف. ويفترض ريتشهارت **Richhart** (١٩٩٧) – في هذا الصدد – أن للانفعالات قوة ذاتية تؤثر في تفكيرنا، وإذن تكمن الانفعالات في التفكير قبل أن يظهر للعيان. وعلى المستوى الإمبريقي، أظهرت دراسة ميورنسكي **Murensky** على مدراء في مواقع قيادية مرموقة ارتباطاً سلبياً دالا متوسط الحجم بين التفكير الناقد والذكاء الوجداني (**in: Kang, 2015: 12**). وهذه نتيجة تبعث على الدهشة. ذلك أن أغلب الدراسات تُظهِر علاقة إيجابية بين المفهومين. فمثلاً، وجد ستيدمان وأندنورو **Steadman & Andenoro** (٢٠٠٧) علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى طلبة جامعيين يدرسون القيادة. كما وجد غنيزاده وموفيان **Ghanizadeh & Moafian** (٢٠٠٩) علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. كذلك وجد إبراهيمي وموفيان **Ebrahimi & Moafian** (٢٠١٢) ارتباطاً إيجابياً بين التفكير الناقد والذكاء

الوجداني لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانية بإيران. وهي نفس النتيجة التي توصل إليها أفشار ورحيمي **Afshar & Rahimi** (٢٠١٤) على دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إيران. وأخيراً، وجد كانج **Kang** (٢٠١٥) ارتباطا إيجابياً قوياً بين الذكاء الوجداني واستعداد طلبة الدراسات العليا للتفكير الناقد.

وعلى هذا، يمكن القول مع كانج إنه رغم ميل العلاقة إلى أن تكون إيجابية بين المفهومين، إلا أنه من غير الممكن التأكد مما إذا كان الذكاء الوجداني المرتفع يؤدي إلى ارتفاع التفكير الناقد أو العكس، أو أن هناك متغيراً ثالثاً يؤثر في المتغيرين (**Kang, 2015: 13**).

ثالثاً: التحصيل الدراسي

يقصد بالتحصيل الدراسي تلك المعلومات والمعارف والمهارات والقدرة على حل المشكلات وسائر أهداف التعلم وذلك بعد دراسة المتعلم لمحتوى الموضوعات الدراسية التي اكتسبها أو الخبرات التي نمت لديه من خلال دراسة موضوعات دراسية مقررة. ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي. ويعبر عن التحصيل بما وصل إليه الطالب في تعلمه ومدى قدرته على التعبير عما تعلمه من معلومات وطرائق التفكير كما تقيسها الاختبارات التحصيلية المستخدمة في الجامعة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة أدائه للاختبار التحصيلي النهائي المقنن الذي يقدم له في نهاية الفصل الدراسي *(صباح، ٢٠٠٩: ٩)*.

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما حصله الطالب من معلومات ومهارات في المقررات الدراسية، ويقاس بمجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبارات الفصليين الدراسيين *(عبد الرحمن، ٢٠٠٧: ٥٥)*.

يلعب التحصيل الدراسي دورا مهما في النظر في المناهج والبرامج التعليمية، إذ يعكس الصورة الحقيقية لمدى فعالية تلك البرامج. ويؤدي التحصيل الدراسي دورا أساسيا في

الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، فعليه يعود تحديد المسار المستقبلي للطالب لتخرجه من الكلية. لذا، فإن التحصيل الدراسي يعد متغيرا شديد الأهمية لأثره الأكاديمي والنفسي في الطالب والأسرة والمجتمع. *(الشربيني،٢٠٠٤، ١-٤)*.

ويؤدي التحصيل الدراسي في التعليم دورا كبيرا في تشكيل عملية التعلم وتحديدها. وبالرغم من أهمية التحصيل إلا أنه ليس هو المتغير الوحيد في عملية التعلم نظرا لأن عملية التحصيل معقدة وتؤثر فيها عوامل عدة، ومن ثم فإن الدرجات التي يحصل عليها الطالب ليست معبرة بصورة صادقة دائما عن قدرته على التعلم إذ كثيرا ما يتدخل في عملية التحصيل عوامل متعددة يتعلق بعضها بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وبعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والانفعالية والدافعية *(الخالدي، ٢٠٠٣: ٩١)*.

ونظرا لأن التحصيل الدراسي يعد أحد أهم مخرجات التعلم، لذا لابد من أن يرتبط بطريقة التفكير والحالة الانفعالية للمتعلم، أي يرتبط بالتفكير الناقد والذكاء الوجداني كمتغيرات أساسية في البحث الحالي. وفيما يلي عرض يوضح علاقة التحصيل الدراسي بكل من التفكير الناقد والذكاء الوجداني.

علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي:

إن "أساس نجاح تعلم مهارات التفكير الناقد هو القدرة على مواصلة تعليم التعامل مع اتساع الفجوة بين البيانات والمعرفة والالتزام والجهد على المهام الأكاديمية، وهذا هو العامل الرئيسي في نجاح الأفكار وحسن التفكير واتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات وتطوير التفكير، والابتكار فيه يتوقف عادة على مزيج من الخبرة العميقة والموضوع العام والمعرفة والاستراتيجية *(Adams, 1996: 39)*.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي (Jenkins, 1998; Collins & Onwuegbuzie, 2000). واعتبار أن مهارات التفكير الناقد مثل الاستنتاج والتفسير والقدرة على الاستنباط هي مهارات ضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما أكدت دراسات أخرى على وجود ارتباط بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بينما لم تشر الدراسة إلى تأثير اختلاف الجنس (ذكر–أنثى) إلى التغير في الأداء على اختبار التفكير الناقد. ولكن بالنسبة للأداء على اختبارات التحصيل أشارت النتائج على أن ارتفاع أداء الذكور عن الإناث في اختبارات الرياضيات، بينما كان أداء الإناث أعلى من الذكور في اختبارات اللغة (Robyn, W., 2014)، في حين أكدت دراسات أخرى على العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أما بالنسبة للمرحلة الجامعية، فقد كان هناك اختلاف في الآراء، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي (Vahdat, 2008)، كما أشارت دراسة (Taghva, *et al*., 2014) إلى أن طلبة الجامعة ممن حققوا درجة عالية من التفكير الناقد كانت لديهم قدرة أعلى في معالجة المعلومات، والتنظيم، والاستنتاج، والتفسير والاستدلال علاوة على القدرة على الانفتاح على الخبرات الجديدة ومن ثم تحقيق أداء أكاديمي عالي المستوى، بينما لم تشير الدراسة إلى اختلاف الأداء على التفكير الناقد باختلاف الجنس.

علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي

ركزت الجهود البحثية المبكرة على العوامل المعرفية في النجاح الأكاديمي، إلا أنها لم تُفسِّر سوى قدر صغير نسبياً من التباين في هذا النجاح. ومن هنا، اتجه الباحثون إلى عوامل أخرى غير معرفية (**Parker**, ***et al***., **2004**: **1322**) وكان أحد تلك العوامل الذكاء الوجداني. لكن سرعان ما أدت المناقشات الأولى حول علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي إلى التأكيد على وجود ارتباط قوي بينهما، واتضح لاحقاً أن هذه التأكيدات ما هي إلا مزاعم لا تقوم إلا على مجرد بيانات تمهيدية (**Ibid**). ولكن مع تقدم البحوث وتراكمها، اتضح أهمية الذكاء الوجداني في النجاح الدراسي. ذلك أن الذكاء الوجداني يزودنا بإطار تنظيري لدراسة دور القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي (**Marques**, ***et al***., **2006**: **118**).

وبصورة عامة، توضح الدراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط بكلٍّ من: ازدياد التقمص، انخفاض التفاعلات السلبية مع الأقران، علاقات عالية الجودة قليلة الصراع، التلاحم مع الأصدقاء، مستويات منخفضة من العنف ومشكلات التعاطي بين الطبة (**Ibid**: **119**). كما توحي دراسة باركر وزملائه بأن الكفاءات الانفعالية والاجتماعية (المكونة للذكاء الوجداني) هي عوامل هامة في الانتقال الناجح من المرحلة الثانوية إلى الجامعة (**Parker**, ***et al***., **2005**). إلى ذلك، وجد بتريدس وزملاؤه **Petrides**, ***et al*** (٢٠٠٤) أن طلبة المدرسة الثانوية الإنجليز الذين يحصلون على درجات عالية في الذكاء الوجداني هم الأفضل تحصيلاً والأقل في السلوكيات المخالِفة من قبيل التغيب عن المدرسة دون عذر، مقارنةً بالطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة في الذكاء الوجداني.

ويرى ماركيز وزملاؤه (**Marques**, ***et al***., **2006**) أن نظرية الذكاء الوجداني تزودنا بإطار تنظيري لدراسة القدرات المتصلة بالوجدان في تعلم الطالب وتكيفه الاجتماعي. ويبدو أن السر كما يوضح إكستريميرا وفرنانديز-بروكال **Extremera & Fernandez-Berrocal** – يكمن في الثبات الانفعالي الذي يتوسط العلاقة بين التقرير الذاتي عن الذكاء الوجداني ودرجات الطلبة (**Ibid**: **119**)

هذا على الصعيد النظري، أما على الجانب الإمبريقي فيرى باركر وزملاؤه (٢٠٠٤) أن الجهود البحثية الصغيرة نسبياً التي سعت لبحث علاقة النجاح الدراسي بالذكاء الوجداني قد نتج عنها نتائج متضاربة (**Parker**, ***et al***., **2004b**: **164**). فمثلاً، لم يجد نيوصم وزملاؤه **Newsome**, ***et al*** (٢٠٠٠) ارتباطاً بين الذكاء الوجداني والمعدل الدراسي التراكمي لطلبة الجامعة (ر= ٠.٠١). وفي دراسة أوكنور وليتل **O'Connor & Little** وصل الارتباط بين المعدل التراكمي والذكاء الوجداني ٠,٠٨. وبعد ضبط متغيرات الشخصية، لم يجد براكيت وماير ارتباطاً دالا بين اختبار الاستعداد المدرسي اللفظي والذكاء الوجداني والمعدل التراكمي (**in**: **Bastian**, ***et al***., **2005**: **1137**)

إلى ذلك، يرى ماركيز وزملاؤه أن ارتباط الذكاء الوجداني ودرجات التحصيل لدى طلبة الجامعة تتراوح من ٠.٢٠ إلى ٠.٢٥، وبالنسبة لطلبة المدارس الثانوية تتراوح من ٠.٢٨ إلى ٠.٣٢ (**Marques, *et al.*, 2006: 119**). وعلى هذا، استنتج باركر وزملاؤه أنه لا توجد إلا فائدة محدودة من علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل (**Parker, *et al.*, 2004a: 1322**).

في المقابل، تواترت أدلة إمبريقية عديدة على وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. فقد كشف شيوت وزملاؤه **Schutte, *et al.*** (١٩٩٨) عن أن الذكاء الوجداني يتنبأ في بداية العام الدراسي بمعدل الطالب عند نهايته بالنسبة لطلبة الفرقة الأولى في الجامعة (**in: Bastian, *et al.*, 2005: 1136**). إلى ذلك، وجد ترنداد وجونسون **Trinidad & Johnson** (٢٠٠٢) علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني والسلوكيات التي يتسم بها المتعثرون دراسيا مثل التدخين وتعاطي الكحول لدى عينة من المراهقين الأمريكيين. كما وجد باركر وزملاؤه (٢٠٠٥) أن طلبة المرحلة الثانوية الأعلى تحصيلاً كانوا أفضل من متوسطي ومنخفضي التحصيل في القدرات الاجتماعية وإمكانية التوافق وإدارة الضغوط، وكلها مكونات للذكاء الوجداني (**Parker, *et al.*, 2005: 3**). ودعمت دراسة ماركيز وزملائه (٢٠٠٦) وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في إسبانيا.

وفي دراسة باستيان وزملائه (٢٠٠٥)، ارتبط الذكاء الوجداني سلبياً بـ: التعاطي غير القانوني بما فيه تعاطي الكحول، السلوك المنحرف، سوء العلاقات مع الأصدقاء، الانقطاع عن المدرسة دون عذر، الاستبعاد من المدرسة، الاكتئاب. وأخيراً توضح نتائج بهسكار وزملائه **Bhaskar, *et al.*** (٢٠١٣) ارتفاع نسبة الذكاء الوجداني لدى طلبة الدراسات العليا في الهند الذين يدرسون الطب وطب الأسنان.

ولعل عدم الاتساق في نتائج علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي هو نتيجة

لأمور منهجية. فحسب باركر وزملاؤه (٢٠٠٥)، وجدت الدراسات أن العلاقة بين المتغيرين في مرحلة ما بعد الثانوية تكون ضعيفة عندما تُعامَل المتغيرات كمتغيرات متصلة. أما إذا تم تقسيم الطلبة من حيث التحصيل إلى مجموعات متمايزة، يظهر ارتباط مرتفع بين التحصيل والعديد من أبعاد الذكاء الوجداني. فالطلبة الأكثر تحصيلا يحصلون على درجات في القدرات الاجتماعية وإمكانية التوافق وإدارة الضغوط أعلى من الدرجات التي تحصل عليها المجموعة الأقل تحصيلاً (**Parker**, ***et al.***, **2005**: **9**).

وعلى أي حال، يميل التراث البحثي إلى دعم الفرض القائل – حسب ماركيز وزملائه – بوجود فائدة ممكنة عندما يتكامل الذكاء الوجداني مع الدروس التعليمية التي يتلقاها الطلبة (**Marques**, ***et al.***, **2006**: **121**).

الدراسات السابقة

خدمة لهدف الدراسة، سيتم تقسيم الدراسات السابقة على ثلاثة محاور: الدراسات التي تناولت علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي، والدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، وأخيراً الدراسات التي تناولت علاقة التفكير الناقد بالذكاء الوجداني.

أ] الدراسات التي ربطت التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي

* دراسة وكالوا (**Wakaluo**, **2014**)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي وتحديد درجة تأثير العوامل الديموجرافية التي تحكم هذه العلاقة. تضمنت العينة ٢٩٧ طالبا من طلاب الصف الثامن، واستخدم الباحث اختبار كاليفورينا للتفكير الناقد (**CCTST–M–Series**)، وتم حساب الأداء الأكاديمي من خلال مجموع درجات الطلبة في المواد الأساسية. كما تم تطبيق اختبار العوامل الديموجرافية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت إلى أن أداء الطالبات في اختبارات اللغة أعلى من

الذكور بينما كان أداء الذكور أعلى في التحصيل في الرياضيات. وأخيرا أشارت النتائج إلى عدم تأثير الاختلاف في الجنس على الأداء في اختبار التفكير الناقد.

* دراسة (مرعي ونوفل، ٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا). تكونت عينة البحث من ٥١٠ طالبا وطالبة واستخدم الباحث اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك عينة البحث لمهارات تفكير الناقد مقبول تربويا والذي حدده الباحث بـ ٨٠٪. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين المعدل التراكمي ومستوى مهارات التفكير الناقد في الاستقراء والاستدلال، واخيرا أشارت الدراسة إلى وجود فروق بين اللجنسين لصالح الإناث.

* دراسة تغفا (**Taghva, *et al.*, 2014**)، هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلبة في الجامعات التي تدرس باللغة الإنجليزية .وأظهرت النتائج أن الطلبة ممن كان لديهم درجة عالية في التفكير الناقد كانت لديهم قدرة أعلى في معالجة المعلومات، والتنظيم والاستنتاج والتفسير، وكنتيجة لذلك حصلوا على درجات أعلى في التحصيل. كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في الأداء بين الذكور والإناث.

* دراسة شريفات (**Raya Sherafat, 2015**)، وهدفت إلى دراسة علاقة التفكير الناقد بقدرات المنطق وإبداء الأسباب وأيضا قدرات الختام المنطقي لكتابة المقال وكذلك علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ضمت ٦٥٠ طالبا من طلاب المدرسة الثانوية. وبينت النتائج وجود ارتباط بين التفكير الناقد وقدرات المنطق وإبداء الأسباب وكذلك في كتابة الختمة المنطقية، كما أشارت النتائج إلى أن التفكير الناقد عنصر مهم لتعزيز التحصيل الأكاديمي.

* دراسة ليما (**Lima, e*t al.*, 2009**)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء غير اللفظي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس.

شملت العينة ١١٩ من الطلبة، واستخدم الباحث اختبار كاليفورينا ومصفوفات ريفين، وتم حساب التحصيل الأكاديمي من المعدل التراكمي للطالب. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التفكير الناقد والذكاء غير اللفظي، بالإضافة إلى وجود علاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

* دراسة إبراهيم كارجو **(Karago, 2015)**، والتي بحثت العلاقة بين التفكير الناقد وخصائصه لدى المتقدمين للعمل كمعلمين في المدارس الابتدائية من كليات التربية وأثر ذلك على درجات الطلبة. استخدم الباحث قائمة خصائص التفكير الناقد التي قام بتطويرها أكبريرك **Akbryrk**. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في خصائص التفكير الناقد، وأخيرا أظهرت وجود ارتباط ضعيف بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

ب] الدراسات التي ربطت الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي

* دراسة الغيث والحلح (٢٠١٤)، وهدفت إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى الجنس أو التخصص أو التحصيل الدراسي. وتكونت العينة من ٥٠٠ طالباً جامعياً، طُبّق عليهم مقياس الذكاء العاطفي. وتوضح النتائج أن الإناث أفضل من الذكور في الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية. كما توضح النتائج أن الذين حصلوا على تقدير ممتاز كانوا أعلى بصورة دالة من الطلبة الحاصلين على تقدير مقبول في بُعديْ التنظيم الذاتي والدافعية، وهما من أبعاد الذكاء الوجداني.

* دراسة فرناندیز وسلامنسون **Fernandez & Salamonson** (٢٠١٢)، وبحثت الارتباط بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات التعلم وتأثيرهما في الأداء الأكاديمي لدى طلبة التمريض. ضمت العينة ٨١ طالباً يدرسون التمريض في إحدى الجامعات الكبرى بسيدني- أستراليا. وتم استخدام استخبار الذكاء الوجداني وأربعة مقاييس فرعية من استخبار استراتيجيات الدافعية للتعلم. كما تم الحصول على المعدل

الدراسي **GPA** عند نهاية العام الدراسي. وتُظهر النتائج ارتباطا دالا بين درجات الذكاء الوجداني وثلاثة من المقاييس الفرعية الأربعة، وهي: التفكير الناقد (ر= ٠,٤١، دال عند ٠,٠٠١)، والسعي إلى المساعدة (ر= ٠,٣٣، دال عند ٠,٠٠٣)، والتعلم مع الرفيق (ر= ٠,٣٢، دال عند ٠,٠٠٤). ولم يصل الارتباط مع توجه الهدف الداخلي لحد الدلالة. وبرز الذكاء الوجداني كمنبئ ذي دلالة إحصائية بالتحصيل الدراسي (β= ٠,٢٥، دال عند ٠,٠٢٣).

* دراسة غسان الزحيلي (٢٠١١)، واسهدفت استجلاء علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات وهي العمر والجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة التعليم المفتوح في قسميْ رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق. وأجريت الدراسة على ٣٢١ طالباً وطالبة في رياض الأطفال و٩٧ من طلبة "معلم الصف"، طُبَق عليهم جميعاً مقياس الذكاء الفعال. واتضح من النتائج عدم وجود ارتباط دال بين مكونات الذكاء الوجداني وكلٍّ من العمر ونوع الدراسة. وتوضح النتائج وجود فروق بين الجنسين في بُعد التروي لصالح الإناث، ووجود فروق بين المجموعتين في بُعد التعامل الفعال مع الآخر لصالح طلبة رياض الأطفال.

جـ] الدراسات التي ربطت التفكير الناقد بالذكاء الوجداني

* دراسة كانج **Kang** (٢٠١٥)، وهدفت إلى استكشاف علاقة الذكاء الوجداني بالتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا. وتكونت العينة من ٣٣٨ من طلبة الدراسات العليا، طُبِّق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاستعداد للتفكير الناقد. وأوضحت النتائج ارتباطاً إيجابياً بين المتغيرين (ر= ٠,٦٠٩). وعدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني. وأيضاً لا توجد فروق بين الجنسين في التفكير الناقد

* دراسة سعودمند ورحيمي **Soodmand & Rahimi** (٢٠١٤)، وتناولت علاقة كل من التفكير الناقد والذكاء الوجداني وقدرات التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الإيرانيين. قام مائة(١٠٠) متعلم بملأ استمارة الذكاء الوجداني لـ بارأون(١٩٩٠) واختبار كاليفورنيا

لمهارات التفكير الناقد، كما تم إجراء مقابلة معهم. وتُظهِر نتائج تحليلات الارتباط المتعدد: (أ) ارتباط الذكاء الوجداني (ويليه التفكير الناقد) بقدرات التحدث بدرجة عالية ودالة(ب) ارتباط كل مكونات الذكاء الوجداني بصورة عالية ودالة بقدرات التحدث(جـ) وجود ارتباط إيجابي دال بين الذكاء الوجداني والتفكير الناقد.

إجراءات الدراسة:

أولا: العينة

تم تحديد عينة الدراسة الحالية من الطبة الإماراتيين الذين يدرسون في قسم علم الاجتماع بكلية الإعلام والعلوم الإنسانية–جامعة عجمان (المقر الرئيس). تم تطبيق أدوات الدراسة على ١٣٧طالبا (٦٥ طالبا، ٧٢ طالبة) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٦. ولمراعاة تساوي أفراد الجنسين، تم خفض عدد الطالبات بحيث يتساوى مع عدد الطلاب. وعلى هذا، بلغ عدد أفراد العينة النهائي ١٣٠ (٦٥ طالبا، ٦٥ طالبة)، تتراوح أعمارهم من ١٩–٢٦ سنة، بمتوسط = ٢٢,٧٨. وقد تم حساب اختبار ت لمتوسطي الذكور والإناث، فكانت قيمة ت ١,٩٧ (غير دالة عند أي مستوى مقبول للدلالة). وبهذا لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في العمر الزمني.

ثانيا: الأدوات

لقياس متغيرات الدراسة الحالية، استعان الباحثان بمقياس الذكاء الفعال لرشدي فام وآخرون (٢٠٠٠). وقامت الباحثة الثانية بإعداد مقياس التفكير الناقد. وفيما يلي استعراض لهذه الأدوات:

١- مقياس التفكير الناقد:

قامت الباحثة الثانية بإعداد مقياس التفكير الناقد خصيصا لهذه الدراسة. وقد استخدمت الباحثة الاختبارات الفرعية الخمسة المتضمنة في اختبار التفكير الناقد

لجابر عبد الحميد ويحي هندام (١٩٩٥).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٠٥) فقرة تتدرج تحت خمسة اختبارات فرعية تتضمن خمسة أبعاد يمكن توضيحها على النحو التالي:

١- **الاستنتاج:** يتكون هذا الاختبار الفرعي من سبع فقرات بحيث تتضمن كل فقرة بعض المعلومات، ويأتي بعد كل فقرة ثلاثة عبارات تمثل استنتاجات مقترحة، وعلى الطالب أن يقرر أي الاستنتاجات أنسب في ضوء المعلومات الواردة، ويضع أمامه علامة (✓)، ويحصل الطالب على درجة واحدة للإجابة الصحيحة أو صفر للإجابة الخاطئة. **مع العلم أن هناك استنتاج واحد فقط هو الصحيح**

٢- **تمييز الافتراضات:** يتكون هذا الاختبار الفرعي من سبع عبارات بحيث تتضمن كل فقرة معلومات، ويأتي بعد فقرة ثلاثة عبارات تمثل افتراضات مقترحة، ويكون على الطالب تحديد أفضل الافتراضات التي تتفق مع ما جاء بالعبارة، ويضع أمامه علامة (✓)، ويحصل الطالب على درجة واحدة للإجابة الصحيحة أو صفر للإجابة الخاطئة.

٣- **الاستنباط:** ويتكون هذا الاختبار الفرعي من سبع فقرات، كل فقرة تتضمن (مقدمتين) يليها ثلاث نتائج مقترحة (باعتبار أن المقدمتين صحيحتين)، وعلى الطالب بناء على هذه المقدمة أن يختار العبارة التي يعتقد أنها نتيجة تترتب على هذه المقدمات، ويضع علامة (✓)، ويحصل الطالب على درجة واحدة للإجابة الصحيحة أو صفر للإجابة الخاطئة.

٤- **التفسير:** ويتكون هذا الاختبار الفرعي من سبع فقرات، ويأتي بعد كل فقرة ثلاث عبارات تمثل تفسيرات مقترحة تحتمل الصح أو الخطأ، وعلى الطالب أي يختار التفسير الأنسب وفقا لما ورد من معلومات بالعبارة، ويضع أمامه علامة (✓)، ويحصل الطالب على درجة واحدة للإجابة الصحيحة أو صفر للإجابة الخاطئة.

٥- **تقويم المناقشات والحجج:** يتكون هذا الاختبار الفرعي من سبع أسئلة، يلي كل سؤال ثلاث فقرات تمثل إجابات مقترحة مع بيان الحجة التي استخدمها لتبرير الإجابة، ويكون على الطالب اختيار الفقرة التي تمثل الإجابة مع الحجة المناسبة لكل سؤال، ويضع عليها علامة (✓)، ويحصل الطالب على درجة واحدة للإجابة الصحيحة أو صفر للإجابة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس:

١- **صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بعرض المقياس بأبعاده الخمسة في صورته الأولية على عدد من المحكمين بلغ ثماني(٨) محكما من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس وأيضا تخصص قياس وتقويم، وكذلك تخصص لغة عربية، حيث طلب منهم تحديد مدى ملائمة الفقرة إلى البعد الذي تندرج تحته، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة أو حذف أو تعديل في الصياغة لأي فقرة أو العبارات المقترحة للإجابة، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والتي تمثلت في حذف بعض الفقرات وتغيير بعض الفقرات، فضلا عن بعض التعديلات في الصياغة، وبالتالي شمل عدد الفقرات في كل بعد (٧) فقرات تلي كل منها ثلاث عبارات، وبذلك يمكن اعتبار المقياس صادقا بناء على صدق المحكمين.

٢- **الصدق التكويني:**

تم حساب الصدق التكويني لمقياس التفكير الناقد الذي تم تصميمه من قبل الباحثة وذلك من خلال ربطه باختبار التفكير الناقد الذي أعده عبد السلام وسليمان (١٩٨٢). حيث تم تطبيق الاختبارين على مجموعة من طلبة الجامعة من الذكور والإناث، ثم إيجاد معاملات الارتباط للاختبارات الفرعية الخمسة، واتضح من النتائج أن الارتباطات إجمالاً دالة إحصائياً، باستثناء الاستنتاج لدى الإناث. وتم حساب

الارتباطات البينية للاختبارات الفرعية الخمسة. وقد أظهرت النتائج في غالبيتها وجود ارتباطات بينية صغيرة إلى متوسطة من ٠.١٤ إلى ٠.٥٣. وهذا يدل على وجود نوع من التجانس النسبي بين الاختبارات الفرعية الخمسة ووجود درجة من التباين والتمايز بينها في الوقت نفسه. ويخلص الباحثان من تلك البيانات الإمبريقية وغيرها إلى أن الاختبارات الفرعية الخمسة التي تُشكِّل المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

جدول رقم (١): يوضح الصدق التكويني للمقياس

البعد	الاستنتاج	تمييز الافتراضات	الاستنباط	التفسير	تقويم الحجج
الاستنتاج	٠.٢٤				
تمييز الافتراضات		٠.٣٥			
الاستنباط			٠.٤١		
التفسير				٠.٣٣	
تقويم الحجج					٠.٥١

ثانيا ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقتين هما:

إعادة التطبيق

بعد الحصول على تطبيق المقياس ككل على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٤٠) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، ثم قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات لأبعاد المقياس الخمسة والمقياس ككل على النحو التالي:

جدول رقم (٢): يوضح الثبات بإعادة التطبيق

البعد	معامل الارتباط
الاستنتاج	٠.٨٧٨
تمييز الافتراضات	٠.٦٠٢
الاستنباط	٠.٨٢٩
التفسير	٠.٨٤٣
تقويم الحجج	٠.٧٥٨٥

البعد الأول (الاستنتاج) وبلغ معدل الثبات(٠.٨٧٨)، في حين بلغ البعد الثاني (معرفة الافتراضات) (٠.٦٠٢)، أما البعد الثالث(الاستنباط) فقد بلغ (٠.٨٢٩)، في حين بلغ البعد الرابع(التفسير) (٠.٨٤٣)، البعد الخامس (تقويم الحجج) فقد بلغ (٠.٧٥٨٥).

٢ـ مقياس الذكاء الفعال

يتكون المقياس الذي أعده كل من رشدى فام وماجى وليم وأحمد الشافعى (٢٠٠١) من اثنين وثلاثين (٣٢) بنداً؛ منها خمسة (٥) بنود لتشتيت المستجيب عن الهدف من المقياس، وسبعة وعشرين (٢٧) بنداً تقيس الذكاء الفعال.

وينقسم المقياس إلى خمسة أبعاد هى: الإتقان والتروى والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر. ويتم إعطاء المستجيب ست درجات؛ خمس درجات للأبعاد والدرجة الكلية التى تتراوح من صفر (أقل فعالية) إلى ٨١ (أقصى فعالية) **(رشدى فام وآخران، ٢٠٠١)**.

وبالنسبة **للصدق**، فقد اعتمد مؤلفو المقياس على صدق المحتوى من خلال تحليل ما يقيسه كل بند والمصدر الذي اشتقت منه فكرة كل بند **(المرجع السابق)**.

أما بالنسبة **للثبات**، فقد تم حساب ثبات البنود (كل بند على حدة) بطريقة إعادة التطبيق على ٣٥ طالباً وطالبة بفاصل زمني من أسبوعين إلى ثلاثة، باستخدام معامل التوافق. وتراوحت معاملات الارتباط من ٠.٤٥ إلى ٠.٧٧. كما تم حساب

ثبات الأبعاد والمقياس الكلى بنفس الطريقة (إعادة التطبيق) باستخدام معامل ارتباط بيرسون علـى نفـس العينـة. وتراوحـت معـاملات الارتبـاط مـن ٠.٧٢ وحتـى ٠.٨٥ (المرجع السابق).

وفي الدراسة الحالية، تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على ٢٠ طالبا وطالبة (١٠ ذكور و١٠ إنـاث) مـن الـذين يدرسـون فـي قسـم الاجتمـاع والخدمـة الاجتناعيـة بكلية الإعلام والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان (المقر الرئيسي). ويوضح جدول (٣) نتائج ثبات إعادة الاختبار هذه.

جدول (٣) يوضح نتائج ثبات إعادة الاختبار لمكونات مقياس الذكاء الفعال بفاصل زمني أسبوعين اثنين

مكونات مقياس الذكاء الفعال	معامل الثبات (لبيرسون)
الإتقان	٠,٧١
التروي	٠,٧٢
التفاؤل	٠,٧٠
التعامل الفعال مع الذات	٠,٧٢
التعامل الفعال مع الآخر	٠,٧٠
المقياس ككل	**٠,٧٦**

وعلى هذا، يمكن القول إن مقياس الذكاء الفعال يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

جـ] الأساليب الإحصائية

تم استخدام ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل التباين لمتغيرين ٢×٢ ومربع إيتا واختبار أدنى فرق دال للمقارنات البعدية للتوصل إلى نتائج الدراسة. بالإضافة إلى استخدام عدد من مقاييس الإحصاء الوصفي كالوسيط والمتوسط والانحراف المعياري، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة وخصائص مجموعات الدراسة.

النتائج ومناقشتها

يتمثل الهدف الأساسي للدراسة في التعرف على علاقة مهارات التفكير الناقد بمكونات الذكاء الوجداني، وكذلك التعرف على تأثير كل من مهارات التفكير الناقد ومكونات الذكاء الوجداني من جهة، والنوع من جهة أخرى على التحصيل الدراسي. وعلى، هذا تم استخدام معامل الارتباط التتابعي في إيجاد العلاقات وتحليل التباين لمتغيرين (٢×٢) في التحقق من التأثير. وفيما يلي عرض لتلك النتائج

أولاً: علاقة مهارة الاستنتاج بمكونات الذكاء الوجداني

تم إجراء معامل الارتباط التتابعي لمعرفة علاقة مهارة الاستنتاج بمكونات الذكاء الوجداني. ويوضح جدول (٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (٤) يوضح علاقة مهارة الاستنتاج بمكونات الذكاء الوجداني

المجموعة / المكونات	الذكور (ن=٥٧)		الإناث (ن=٥٧)		المجموع (ن=١١٤)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الإتقان	٠.٥٩١	٠.٠٢	٠.٦١٦	٠.٠٠١	٠.٦١٧	٠.٠٠١
التروي	٠.٣١٢	٠.٠٥	٠.٤٥٣	٠.٠٠١	٠.٣٧٧	٠.٠٠١
التفاؤل	٠.٣٣٨	٠.٠١	٠.٥١٨	٠.٠٠١	٠.٤٤٣	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الذات	٠.٥٣١	٠.٠٠١	٠.٥٤٧	٠.٠٠١	٠.٥٥٦	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الآخر	٠.٦٠٧	٠.٠٠١	٠.٥٧٠	٠.٠٠١	٠.٥٧٢	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٤) أن كل الارتباطات بيين مهارة الاستنتاج ومكونات الذكاء الوجداني دالة إحصائيا، وأن أغلبها (١٢ ارتباط من ١٥) كان عند مستوى ٠.٠٠٠١. وبالنسبة للارتباطات الثلاثة الأخرى وكلها تخص مجموعة الذكور، ارتبط الاستنتاج بالإتقان عند ٠.٠٢، وارتبط بالتروي عند ٠.٠٥، كما ارتبط بالتفاؤل عند ٠.٠١.

توضح الارتباطات في جدول (٤) أنها جميعا دالة إحصائياً، ومعنى ذلك أن هناك علاقة إيجابية بين مهارة الاستنتاج وكل مكونات الذكاء الوجداني سواء بالنسبة

لمجموعة الذكور أو مجموعة افناث أو العينة ككل. ورغم عدم وجود دراسات متاحة تربط بين مهارة الاستنتاج تحديدا والذكاء الوجداني، إلا أن نتائج الدراسة الحالية تسير في المجرى العام للدراسات التي ربطبت بين التفكير الناقد والذكاء الوجداني. مثال ذلك دراسات كل من: ستيدمان وأندنورو **Steadman & Andenoro** (٢٠٠٧) على طلبة جامعيين يدرسون القيادة، غنيزاده وموفيان **Ghanizadeh & Moafian** (٢٠٠٩) على طلبة الجامعة، إبراهيمي وموفيان **Ebrahimi & Moafian** (٢٠١٢) على معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانية بإيران، أفشار ورحيمي **Afshar & Rahimi** (٢٠١٤) على دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إيران، وأخيراً، كانج **Kang** (٢٠١٥) على طلبة الدراسات العليا.

ثانياً: علاقة مهارة تمييز الافتراضات بمكونات الذكاء الوجداني

يمثل جدول (٥) نتائج معامل الارتباط التتابعي الخاص باستجلاء علاقة مهارة تمييز الافتراضات بمكونات الذكاء الوجداني.

جدول (٥) يوضح علاقة مهارة تمييز الافتراضات بمكونات الذكاء الوجداني

المجموعة / المكونات	الذكور (ن=٥٧)		الإناث (ن=٥٧)		المجموع (ن=١١٤)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الإتقان	٠.٣٣٧	٠.٠٠٢	٠.٥٨٧	٠.٠٠١	٠.٤٧١	٠.٠٠١
التروي	٠.٣٤٩	٠.٠٠١	٠.٤٩١	٠.٠٠١	٠.٤٢٣	٠.٠٠١
التفاؤل	٠.٢١٩	–	٠.٥٦١	٠.٠٠١	٠.٤١٢	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الذات	٠.٤٥٣	٠.٠٠١	٠.٥٢١	٠.٠٠١	٠.٤٨٠	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الآخر	٠.٤٠٧	٠.٠١	٠.٥٢٠	٠.٠٠١	٠.٤٦٥	٠.٠٠١

يتضح من جدول(٥) ارتباط مهارة تمييز الافتراضات بمكونات الذكاء الوجداني كما يلي

أ–جميع الارتباطات دالة إحصائيا، باستثناء التفاؤل في مجموعة الذكور.

ب–الارتباطات الخاصة بمجموعة الإناث والعينة ككل كانت دالة عند مستوى ٠.٠٠٠١

جـ–بالنسبة لمستوى الدلالة للارتباطات الخاصة بمجموعة الذكور كاتالي: الإتقان ٠,٠٢، التروي ٠.٠٠١، التفاؤل غير دال (ر= ٠.٢١٩)، التعامل الفعال مع الذات ٠.٠٠٠١، التعامل الفعال مع الآخر ٠.٠٠١.

يتبين من جدول (٥) أن كل الارتباطات –عدا واحدة – كانت دالة إحصائيا غالبيتها عند مستوى ٠,٠٠١. ومعنى هذا أن هناك علاقة وثيقة بين مهارة تمييز الافتراضات ومكونات الذكاء الوجداني الخمسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه إلدر (١٩٩٧) التي ترى أن بإمكان الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع تطبيق الأفكار السليمة والاستدلالات الصائبة بفعالية في المواقف المختلفة عند تشكيل الاستجابة الانفعالية في تلك المواقف. رغم ذلك نحن بحاجة إلى دراسات في هذا الميدان تؤكد هذا الكلام أو تنفيه.

ثالثاً: علاقة مهارة الاستنباط بمكونات الذكاء الوجداني

تم إجراء معامل الارتباط التتابعي لمعرفة علاقة مهارة الاستنباط بمكونات الذكاء الوجداني. ويوضح جدول (٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٦) يوضح علاقة مهارة الاستنباط بمكونات الذكاء الوجداني

المجموعة / المكونات	الذكور (ن=٥٧)		الإناث (ن=٥٧)		المجموع (ن=١١٤)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الإتقان	٠.٣٦١	٠.٠١	٠.٥١٥	٠.٠٠١	٠.٤٥٢	٠.٠٠١
التروي	٠.١٦٠	–	٠.٣٣٩	٠.٠١	٠.٢٤٦	٠.٠٢
التفاؤل	٠.٣٠٦	٠.٠٥	٠.٤٩٤	٠.٠٠١	٠.٤١٠	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الذات	٠.٢٤٥	–	٠.٥٤١	٠.٠٠١	٠.٤١١	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الآخر	٠.٤٥٥	٠.٠٠١	٠.٤٩٢	٠.٠٠١	٠.٤٦٢	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٦) أن ١٣ ارتباطاً من مجموع ١٥ بين مهارة الاستنباط ومكونات الذكاء الوجداني وصلت لحد الدلالة الإحصائية. كما يوضح الجدول أن الارتباطين اللذين لم يصلا لحد الدلالة الإحصائية يخصان مجموعة الذكور، وهما: التروي (ر= ٠.١٦)، التعامل الفعال مع الذات (ر=٠.٢٤٥).

يُظْهِر جدول (٦) أن الاتباطات مهارة الاستنباط بمكونات الذكاء الوجداني كانت كلها دالة باستثناء ارتباطين اثنين. وهذا يعني ثمة علاقة إيجابية قوية بين مهارة الاستنباط والذكاء الوجداني. وتنسجم هذه النتيجة مع ما يذهب إليه بروكفيلد **Brookfield** من أن الذكاء الوجداني هو العنصر الهام في التفكير الناقد، كونه يضم القدرة على الاستماع للآخر والاستجابة له، وأن الانفعال أمر هام ومركزي في التفكير الناقد (**in** .**Kang, 2015**: 6)

رابعاً: علاقة مهارة التفسير بمكونات الذكاء الوجداني

تم إجراء معامل الارتباط التتابعي لمعرفة علاقة مهارة التفسير بمكونات الذكاء الوجداني. ويوضح جدول (٧) نتائج هذا التحليل.

جدول (٧) يوضح علاقة مهارة التفسير بمكونات الذكاء الوجداني

المجموعة / المكونات	الذكور (ن=٥٧)		الإناث (ن=٥٧)		المجموع (ن=١١٤)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الإتقان	٠.٢٣٦	–	٠.٤٣٨	٠.٠٠١	٠.٣٦٤	٠.٠٠١
التروي	٠.١٤٦	–	٠.٣٦٦	٠.٠٠١	٠.٢٥١	٠.٠٢
التفاؤل	٠.٣٢٨	٠.٠٢	٠.٤٨٦	٠.٠٠١	٠.٤١٧	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الذات	٠.٤٦٤	٠.٠٠١	٠.٥٧٢	٠.٠٠١	٠.٥٣٧	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الآخر	٠.٣٥٥	٠.٠١	٠٥١٢	٠.٠٠١	٠.٤٢٣	٠.٠٠١

يوضح جدول (٧) أن ١٣ ارتباطا بين مهارة التفسير ومكونات الذكاء الوجداني قد وصلت لحد الدلالة الإحصائية، وكل الارتباطات الدالة تخص مجموعة الإناث والعينة

ككل. أما الارتبطان اللذان لم يصلا لحد الدلالة الإحصائية فيتعلقان بمجموعة الذكور، وهما: الإتقان (= ٠.٢٣٦)، التروي (ر= ٠.١٤٦).

بالنظر إلى جدول (٧)، يتبين أن أغلب الارتباطات (١٣ من ١٥) دالة إحصائيا. وعلى هذا يمكن القول بوجود علاقة إيجابية واضحة بين مهارة التفسير ومكونات الذكاء الوجداني. وفي ظل عدم وجود دراسات تتناول بشكل مباشر مهارات التفكير بالذكاء الوجداني، إلآ أن النتيجة الحالية تتفق بشكل عام مع ما توصل إليه كل من: كانج Kang, 2015، سعودمند ورحيمي soodmand & Rahimi, 2014.

خامساً: علاقة مهارة تقويم الحجج بمكونات الذكاء الوجداني

تم إجراء معامل الارتباط التتابعي لمعرفة علاقة مهارة تقويم الحجج بمكونات الذكاء الوجداني. ويوضح جدول (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول (٨) يوضح علاقة مهارة تقويم الحجج بمكونات الذكاء الوجداني

المجموعة / المكونات	الذكور (ن=٥٧)		الإناث (ن=٥٧)		المجموع (ن=١١٤)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الإتقان	٠.٣٩٨	٠.٠١	٠.٦١٧	٠.٠٠١	٠.٤٩٦	٠.٠٠١
التروي	٠.٤٤١	٠.٠٠١	٠.٦٠٩	٠.٠٠١	٠.٥٢٨	٠.٠٠١
التفاؤل	٠.٣٤٦	٠.٠١	٠.٥٥٥	٠.٠٠١	٠.٤٥٦	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الذات	٠.٤٩٢	٠.٠٠١	٠.٥٧١	٠.٠٠١	٠.٥٠٤	٠.٠٠١
التعامل الفعال مع الآخر	٠.٤٨٧	٠.٠٠١	٠.٦٦٣	٠.٠٠١	٠.٥٨١	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين مهارة تقويم الحجج ومكونات الذكاء الوجداني وصلت لحد الدلالة الإحصائية. كما أن أغلبها وصل لمستوى ٠.٠٠١(١٣ ارتباطا من ١٥). أما الارتباط الخاص بالإتقان في مجموعة الذكور

(ر= ٠.٣٩٨) فقد وصل إلى ٠.٠٠١، والارتباط الخاص بالتفاؤل (ر= ٠.٣٤٦) فقد وصل أيضا إلى ٠.٠٠١.

من خلال جدول (٨)، يتضح أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً. وعلى هذا، يمكن القول بوجود علاقة إيجابية قوية بين مهارة تقويم الحجج ومكونات الذكاء الوجداني. وتتسق هذه النتيجة مع ما يفترضه ريتشهارت **Richhart** (١٩٩٧) من أن للانفعالات قوة ذاتية تؤثر في تفكيرنا، وإذن تكمن الانفعالات في التفكير قبل أن يظهر للعيان. كما تتفق بشكل عام يتضح مع ما نتائج دراسات كل من: كانج Kang, 2015، سعودمند ورحيمي soodmand & Rahimi, 2014.

سادساً: تأثير مهارات التفكير الناقد وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي

يضم التفكير الناقد خمس مهارات هي: الاستنتاج وتمييز الافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج. وفيما عرض لنتائج تحليل التباين (٢×٢) (*) لكل مهارة على حدة.

أ] مهارة الاستنتاج

يمثل جدول (٩) تحليل التباين الخاص بتأثير مهارة الاستنتاج وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي.

(*) بهدف إجراء تحليل التباين وما يستتبعه من تحليلات إحصائية، تم إضافة مائة (١٠٠) درجة على معدل التحصيل الدراسي لكل مبحوث حتى يتم التخلص من الكسور العشرية.

جدول (٩): يوضح تحليل التباين (٢×٢) بالنسبة لتأثير مهارة الاستنتاج وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^{2} (*)	حجم التأثير
العامل أ (الاستنتاج)	١٢١٩٠٢.٠١	١	١٢١٩٠٢.٠١	٢٥.٥	٠.٠١	٠.١٩٠	كبير
العامل ب (النوع)	١٩٨.٢٢	١	١٩٨.٢٢	٠.٠٤	–	–	
تفاعل أ × ب	١٨٣٢.٢٢	١	١٨٣٢.٢٢	٠.٣٨	–	٠.٠٠٣	صغير
الخطأ	٥١٦٣٥١.٠٤	١٠٨	٤٧٨١.٠٣				
المجموع الكلي	٦٤٠٢٨٣.٤٩	١١١					

(*) يكون حجم التأثير صغيراً عندما إيتا^{2} = ٠,٠١ ومتوسطاً عندما إيتا^{2} = ٠.٠٦ وكبيراً عندما إيتا^{2} = ٠.١٤ (فام، ١٩٩٧: ٦٥).

يوضح جدول (٩) أن التأثير الرئيس للاستنتاج على التحصيل الدراسي قد وصل لحد الدلالة الإحصائية (ف= ٢٥.٥، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل كبير (إيتا^{2}= ٠.١٩). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٠٤، غير دالة)، ولم يظهر أثر لحجم هذا التأثير. وأخيرا يتضح من الجدول أن تفاعل الاستنتاج مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي غير دال (ف= ٠.٣٨، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^{2}= ٠.٠٣).

هذا بالنسبة لنتائج التأثير الرئيسي الذي يوضح الفروق ككل. ولكن إذا نظرنا نظرة أكثر تركيزاً، فعلينا الرجوع إلى التأثير البسيط البسيط simple effect. وهناك طرق عديدة لحساب التأثير البسيط، منها اختبار توكي (HSD) واختبار شيفيه، ولكن أبرزها اختبار أدنى فرق دالThe Least Significant Difference Test

والمعروف اختصاراً بـ LSD الذي اقترحه فيشر ١٩٤٩ *(أبو حطب وصادق، ١٩٩١: ٥٢٧)*.

وقد أسفر تطبيق الاختبار عن قيمة أدنى فرق دال= ٤٨.٦٠. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (١٠) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج، ودلالة هذه الفروق.

جدول (١٠): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمهارة الاستنتاج، ودلالة هذه الفروق (عند ٠،٠١)

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو الاستنتاج/ ذكور منخفضين	٣٠٢.٥٤ – ٢٤٤.٦٤	٥٧.٩٠	دال
٢	ذكور مرتفعو الاستنتاج/ إناث مرتفعات	٣٠٢.٥٤ – ٣٠٧.٩٦	٥.٤٢	–
٣	ذكور مرتفعو الاستنتاج/ إناث منخفضات	٣٠٢.٥٤ – ٢٣٣.٨٩	٦٨.٦٥	دال
٤	ذكور منخفضو الاستنتاج/ إناث مرتفعات	٢٤٤.٦٤- ٣٠٧.٩٦	٦٣.٣٢	دال
٥	ذكور منخفضو الاستنتاج/ إناث منخفضات	٢٤٤.٦٤- ٢٣٣.٨٩	١٠.٧٥	–
٦	إناث مرتفعات الاستنتاج / إناث منخفضات	٣٠٧.٩٦- ٢٣٣.٨٩	٧٤.٠٧	دال

يتضح من جدول (١٠) أن أربعة فروق من ستة وصلت لحد الدلالة الإحصائية. كما يوضح أن أعلى متوسط كان من نصيب الإناث المرتفعات في مهارة الاستنتاج (م= ٣٠٧,٩٦)، يليه متوسط الذكور المرتفعين في هذه المهارة (م= ٣٠٢.٥٤)، ثم الذكور المنخفضين في تلك المهارة (م= ٢٤٤.٦٤)، وكان أقل المتوسطات لمجموعة الإناث

المنخفضات في مهارة الاستنتاج (م= ٢٣٣,٨٩). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (١٠) بالنتائج الثلاث التالية:

١] بالنسبة لتأثير مهارة الاستنتاج، توضح النتيجتان الأولى والأخيرة من جدول (١٠) أن الذين يحصلون على درجة مرنفعة في هذه المهارة يكونون أعلى تحصيلا من الذين يحصلون على درجة منخفضة في المهارة، سواء كانوا ذكورا (النتيجة الأولى) أو إناثا (النتيجة الأخيرة).

وتبدو هذه النتيجة منطقية، إذ أن مهارة الاستنتاج تتعلق بقدرة المرء على التمييز بين الدرجات المختلفة من صدق وكذب المعطيات التي تقدم للمرء، كما أنها تتعلق باحتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حثائق وبيانات تقدم للمرء *(الزيادي، ب.ت)*، وهذان الأمران يرتبطان بالعملية التعليمية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: مرعي ونوفل (٢٠٠٦) و Taghva *et al.*, 2014 حول التأثير القوي لمهارة الاستنتاج على التحصيل الدراسي.

٢] بالنسبة لجنس المبحوث، يوضح جدول (١٠) أن النتيجتين اللتين لم تصلا لحد الدلالة الإحصائية (رقم ٢، رقم ٥ من الجدول) تتعلقان بالفروق بين الجنسين، سواء كانت مجموعتي الذكور والإناث مرتفعين في مهارة الاستنتاج (النتيجة الثانية) أو منخفضين (النتيجة الخامسة من جدول ١٠). وهكذا لا يؤثر جنس المبحوث على تحصيله الدراسي إذا قمنا بتثبيت مهارة الاستنتاج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: مرعي ونوفل (٢٠٠٦)، Lima, *et al.*, 2009، Wakaluo, 2014 ، Taghva, *et al.*, 2014، Sherafat, 2015، Kargo, 2015، التي أشارت إلى عدم وجود دلالة في الأداء التحصيلي باختلاف الجنس.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من النتيجتين الثالثة والرابعة من جدول (١٠) أن الفرق بين الذكور مرتفعي الاستنتاج والإناث منخفضات الاستنتاج دال إحصائيا، وهو نفس الأمر بالنسبة للفرق بين الذكور منخفضي الاستنتاج والإناث المرتفعات فيه. ومعنى هذا أن هناك تفاعلا ما بين جنس المبحوث ومهارة الاستنتاج في تأثيرهما على التحصيل الدراسي، رغم أن تأثير التفاعل في تحليل التباين لم يكن دالا كما يوضح جدول (٩). ليس لدينا أدلة بحثية تؤيد أو تنفي تأثير تفاعل مهارة الاستنتاج وجنس الطالب على تحصيله الدراسي، ولذا نحن بحاجة إلى دراسة في هذا المجال.

ب] مهارة المسلمات

تم إجراء تحليل التباين (٢ × ٢) لتحديد تأثير مهارة المسلمات والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول (١١): يوضح تحليل التباين (٢»٢) بالنسبة لتأثير مهارة المسلمات وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	إيتا^{٢}	حجم التأثير
العامـــــــل أ (المسلمات)	٤١٤٦٤.٥١	١	٤١٤٦٤.٥١	٩.٠٤	٠.٠١	٠.٠٧٤	صغير
العامل ب (النوع)	٥٢٧.٢٢	١	٥٢٧.٢٢	٠.١٢	–	٠.٠٠١	صغير
تفاعل أ × ب	٢٤٨١١.٥١	١	٢٤٨١١.٥١	٥.٤١	٠.٠٥	٠.٠٤٤	صغير
الخطأ	٤٩٥١٨٨.٦٨	١٠٨	٤٥٨٥.٠٨				
المجموع الكلي	٥٦١٩٩١.٩٢	١١١					

يتضح من جدول (١١) أن التأثير الرئيس لمهارة المسلمات على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= ٩.٠٤، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل صغير (إيتا^{2}= ٠.٠٧٤). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا

(ف= ٠.١٢، غير دالة)، كان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= ٠.٠٠١). وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل مهارة المسلمات مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي دال إحصائيا (ف= ٥.٤١، دالة عند ٠.٠٥)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= ٠.٠٤٤).

وبالنسبة للتأثير البسيط، أسفر تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٧.٦٠. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (١٢) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمهارة المسلمات، ودلالة هذه الفروق.

جدول (١٢): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمهارة المسلمات، ودلالة هذه الفروق (عند ٠،٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو المسلمات/ ذكور منخفضين	٢٧٧.٤٣– ٢٦٨.٧١	٨.٧٢	–
٢	ذكور مرتفعو المسلمات/ إناث مرتفعات	٢٧٧.٤٣ – ٣٠٢.٨٦	٢٥.٤٣	–
٣	ذكور مرتفعو المسلمات/ إناث منخفضات	٢٧٧.٤٣ – ٢٣٤.٦١	٤٢.٨٢	–
٤	ذكور منخفضو المسلمات/ إناث مرتفعات	٢٦٨.٧١– ٣٠٢.٨٦	٣٤.١٥	–
٥	ذكور منخفضو المسلمات/ إناث منخفضات	٢٦٨.٧١– ٢٣٤.٦١	٣٤.١٠	–
٦	إناث مرتفعات المسلمات/ إناث منخفضات	٣٠٢.٨٦– ٢٣٤.٦١	٦٨.٢٥	دال

يوضح جدول (١٢) أن خمسة من ستة فروق لم تكن دالة. هذا، ويمكن تحديد اتجاه الفرق بالنسبة لتأثير كل من مهارة المسلمات وجنس المبحوث والتفاعل بينهما من خلال متوسطات المجموعات. نجد أن أعلى متوسط هو لمجموعة الإناث المرتفعات

في مهارة المسلمات (م= ٣٠٢,٨٦)، يليها متوسط الذكور المرتفعين في هذه المهارة (م= ٢٧٧,٤٣)، ثم الذكور المنخفضين فيها (م= ٢٦٨,٧١)، وكان أقل المتوسطات من نصيب مجموعة الإناث المنخفضات في المهارة تلك (م= ٢٣٤,٦١). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (١٢) بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير مهارة المسلمات، توضح النتائج أن الإناث اللاتي يرتفع لديهن مهارة المسلمات أكثر تحصيلاً من الإناث اللاتي لديهن هذه المهارة منخفضة (النتيجة السادسة والأخيرة من جدول ١٢). ولكن لا ينطبق هذا الأمر على الذكور (النتيجة الأولى من الجدول).

تتعلق مهارة المسلمات بالقدرة على التمييز بين صدق معلومة محددة من عدمه وكذلك التمييز بين الحقيقة والرأي. ومن المنطقي أن يكون لهذه المهارة بهذا المعنى صلة بالعملية التعليمية، خاصة في المرحلة الجامعية. والواقع أنه ليس لدينا أدلة بحثية إمبريقية تؤيد أو تنفي صحة هذه النتيجة، والأمر بحاجة إلى دراسات.

٢] بالنسبة لتأثير جنس المبحوث، توضح النتيجتان الثانية والخامسة من جدول (١٢) أن تأثير الجنس ليس جوهرياً، وهي نفس النتيجة التي تم الخروج بها من تحليل التباين في جدول (١١). وعلى هذا، ليس للجنس تأثير حقيقي على تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية، على الأقل بالنسبة لعينة الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: مرعي ونوفل ٢٠٠٦، Lima, *et al*., 2009 ، Wakaluo, 2014 ، Taghva, *et al*., 2014، Sherafat, 2015، Kargo, 2015. فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود دلالة في التحصيل الدراسي يمكن أن يُعزى إلى الجنس.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من النتيجتين الثالثة والرابعة من جدول (١٢) أن الفرقين لم يكونا دالين إحصائيا. ويدعم هذه النتيجة تحليل التباين في جدول (١١) الذي أظهر أن التفاعل بين مهارة المسلمات وجنس المبحوث لم يكن دالا. ليس لدينا نتائج بحثية تدعم أم تنفي صحة هذه النتيجة، والمجال بحاجة إلى دراسات.

ج] مهارة الاستنباط

تم إجراء تحليل التباين (٢ × ٢) لتحديد تأثير مهارة الاستنباط والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (١٣) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٣): يوضح تحليل التباين (٢»٢) بالنسبة لتأثير مهارة الاستنباط وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	إيتا٢	حجم التأثير
العامل أ (الاستنباط)	٦٤٩٩٢.٨٩	١	٦٤٩٩٢.٨٩	١٣.٢٧	٠.٠١	٠.١٠٥	متوسط
العامل ب (النوع)	١٧٠٠	١	٧٠٠	٠.١٤	–	٠.٠٠١	صغير
تفاعل أ × ب	٢٣٢٥٨.٩٠	١	٢٣٢٥٨.٩٠	٤.٧٥	–	٠.٠٣٨	صغير
الخطأ	٥٢٨٩١٩.٢١	١٠٨	٤٨٩٧.٤٠				
المجموع الكلي	٦١٧٨٧١	١١١					

يتضح من جدول (١٣) أن التأثير الرئيس للاستنباط على التحصيل الدراسي قد وصل لحد الدلالة الإحصائية (ف= ١٣.٢٧، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل متوسط (إيتا^2= ٠.١٠٥). ويوضح الجدول أيضا أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.١٤، غير دالة)، وأن حجم التأثير صغير (إيتا^2= ٠.٠٠١). ويتضح من الجدول أخيرا أن تفاعل الاستنباط مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي غير دال (ف= ٧٥٣٨، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= ٠.٠٣٨).

وفيما يتعلق بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٩.٢٠. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (١٤) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمهارة الاستنباط، ودلالة هذه الفروق.

جدول (١٤): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمهارة الاستنباط، ودلالة هذه الفروق (عند ٠.٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو الاستنباط/ ذكور منخفضين	٢٨٥.٤٣ – ٢٦٦.٠٧	١٩.٣٦	–
٢	ذكور مرتفعو الاستنباط/ إناث مرتفعات	٢٨٥.٤٣– ٣٠٩.٢٥	٢٣.٨٢	–
٣	ذكور مرتفعو الاستنباط/ إناث منخفضات	٢٨٥.٤٣ – ٢٣٢.٢٥	٥٣.١٨	دال
٤	ذكور منخفضو الاستنباط/ إناث مرتفعات	٢٦٦.٠٧– ٣٠٩.٢٥	٤٣.١٨	–
٥	ذكور منخفضو الاستنباط/ إناث منخفضات	٢٦٦.٠٧– ٢٣٢.٢٥	٣٣.٨٢	–
٦	إناث مرتفعات الاستنباط/ إناث منخفضات	٣٠٩.٢٥– ٢٣٢.٢٥	٧٧.٠٠	دال

يتضح من جدول (١٤) أن فرقين اثنين من أصل ستة وصلت لحد الدلالة الإحصائية (المقارنتين الثالثة والسادسة). وبالنظر إلى متوسطات مجموعات الدراسة لتحديد اتجاه تأثير كل من مهارة الاستنباط وجنس المبحوث والتفاعل بينهما، نجد أن أعلى المتوسطات (م= ٣٠٩,٢٥) هو لمجموعة الإناث اللاتي يتمتعن بمهارة عالية في الاستنباط، يليه متوسط مجموعة الذكور الذين يتمتعون بتلك المهارة العالية (م= ٢٨٥,٤٣)، ثم متوسط الذكور الذين تنخفض لديهم تلك المهارة (م= ٢٦٦,٠٧)، وأخيرا جاء أقل المتوسطات والخاص بمجموعة الإناث اللاتي تنخفض لديهن هذه المهارة (م= ٢٣٢,٢٥). من هذه المتوسطات ومن الفروق المطلقة التي يوضحها جدول (١٤)، يمكن الخروج بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير مهارة الاستنباط، يتضح من المقارنة الأخيرة من جدول (١٤) أن الإناث اللاتي يتمتعن بمهارة استنباط عالية يكن أكثر تحصيلا من اللاتي لايتمتعن بدرجة عالية في هذه المهارة (المقارنة السادسة من جدول ١٤). إلا أن هذه النتيجة لا تنطبق على مجموعتيْ الذكور (المقارنة الأولى من الجدول).

مهارة الاستنباط تعني قدرة المرء على تحديد النتائج المترتبة على مقدمات أو

معلومات سابقة، وهذا معناه أن تتعلق بالقدرة على التفكير المنطقي. كما أن التعليم يقوم في قسم منه على التفكير المنطقي. ولعل هذا يفسر النتيجة التي خرجت بها الدراسة الحالية من وجود تأثير لمهارة الاستنباط على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. وفي ظل غياب دراسات في هذا المجال، يظل هذا هو تفسير تلك النتيجة إلى أن يثبت بالدراسات الميدانية خلاف هذا.

٢] بالنسبة لتأثير الجنس، تشير المقارنتان الثانية والخامسة من جدول (١٤) إلى عدم وجود تأثير لجنس المبحوث على التحصيل الدراسي. ويؤكد هذه النتيجة تحليل التباين (جدول ١٣) الذي أظهر عدم وجود تأثير رئيس دال لجنس المبحوث. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات متعددة مثل: مرعي ونوفل ٢٠٠٦، Lima, *et al.*, 2009، Wakaluo, 2014، Taghva, *et al.*, 2014، Sherafat, 2015، Kargo, 2015، والتي أشارت إلى عدم وجود دلالة في التحصيل الدراسي يمكن أن يُعزى إلى جنس الطالب.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارتين الثالثة والرابعة من جدول (١٤) أن الذكور المرتفعين في مهارة الاستنباط أكثر تحصيلا من الإناث المنخفضات في هذه المهارة (المقارنة الثالثة)، ولكن لا ينطبق هذا الأمر عند مقارنة الذكور منخفضي الاستنباط بالإناث اللاتي يتمتعن بدرجة عالية في هذه المهارة (المقارنة الرابعة). في المقابل، يظهر من تحليل التباين (جدول ١٣) أن التفاعل بين مهارة الاستنباط وجنس المبحوث لم يكن دالا في التأثير على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. ليس لدينا معطيات من دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، كما لا يوجد لدينا تفسير مقبول. الأمر في حاجة لمزيد من الدراسة.

د] مهارة التفسير

يمثل جدول (١٥) نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) الخاص بتأثير مهارة التفسير والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي.

جدول (١٥): يوضح تحليل التباين (٢×٢) بالنسبة لتأثير مهارة التفسير وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^{2}	حجم التأثير
العامل أ (التفسير)	٢٧٣٠.٤٤	١	٢٧٣٠.٤٤	٠.٥٠	–	٠.٠٠٤	صغير
العامل ب (النوع)	٢٥٥.٠١	١	٢٥٥.٠١	٠.٠٥	–	–	
تفاعل أ × ب	١٠٢٤١.٤٣	١	١٠٢٤١.٤٣	١.٨٦	–	٠.٠١٧	صغير
الخطأ	٥٩٤٣٣١.٦١	١٠٨	٥٥٠٣.٠٧				
المجموع الكلي	٦٠٧٥٥٨.٤٩	١١١					

يتضح من جدول (١٥) أن التأثير الرئيس لمهارة التفسير على التحصيل الدراسي لم يكن دالا (ف= ٠.٥٠، غير دالة)، كما أن حجم تأثير هذا العامل صغير (إيتا^{2}= ٠.٠٠٤). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٠٥، غير دالة)، ولم يظهر أثر لحجم التأثير. وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل مهارة التفسير مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا كذلك (ف= ١.٨٦، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^{2}= ٠.٠١٧).

يتضح من جدول (١٥) ثلاث نتائج وكلها غير دالة إحصائياً، هي:

١] بالنسبة لتأثير مهارة التفسير، يوضح تحليل التباين أن مهارة التفسير ليس لها تأثير دال إحصائيا على التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة. مهارة التفسير تعني القدرة على تحديد المشكلة، وكذلك التعرف على التفسيرات المنطقية، وأخيراً تقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات محددة مقبولة أم لا. المفترض أن المكونات سالفة الذكر الداخلة في تعريف مهارة التفسير ذات صلة وثيقة بالعملية التعليمية، بل هي في صلب المنهج العلمي المفترض أن يدرسه الطالب. ومن هنا، كان من المتوقع أن يكون لهذه المهارة تأثير جوهري على التحصيل، ولكن لم يحدث.

لا نملك تفسيراً محددا لهذه النتيجة الباعثة على الدهشة حقا. ولذا ندعو لإجراء دراسات مماثلة للوقوف على تفسير هذه النتيجة.

٢] بالنسبة لتأثير الجنس، توضح نتائج تحليل التباين أن ليس لجنس المبحوث تأثير دال على التحصيل الدراسي. توضح نتائج هذه الدراسة أن جنس الطالب لا يؤثر بصورة عامة على التحصيل الدراسي. وهذا يتفق مع كثير من الدراسات مثل: مرعي ونوفل ٢٠٠٦، Lima, *et al.*, 2009، Wakaluo, 2014، Taghva, *et al.*, 2014، Sherafat, 2015، Kargo, 2015.

٣] تأثير التفاعل، توضح نتائج جدول (١٥) أن ليس للتفاعل بين مهارة التفسير والجنس تأثير دال على التحصيل الدراسي. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية في ضوء عدم دلالة تأثير كل من مهارة التفسير والجنس. وعلى كلٍّ، فالموضوع بحاجة لمزيد من البحث.

هـ] مهارة تقويم الحجج

تم إجراء تحليل التباين (٢ × ٢) لتحديد تأثير مهارة تقويم الحجج والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (١٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٦): يوضح تحليل التباين (٢»٢) بالنسبة لتأثير مهارة تقويم الحجج وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^{٢}	حجم التأثير
العامل أ (الحجج)	٩٠٤٠٢.٨٩	١	٩٠٤٠٢.٨٩	١٩.٠	٠.٠١	٠.١٤٩	كبير
العامل ب (النوع)	١٦٥.١٤	١	١٦٥.١٤	٠.٠٣	–	–	
تفاعل أ × ب	٢٤٨٩.١٥	١	٢٤٨٩.١٥	٠.٥٢	–	٠.٠٠٤	صغير
الخطأ	٥١٣٨٥٠.٢١	١٠٨	٤٧٥٧.٨٧				
المجموع الكلي	٦٠٦٧٤٢.٢٥	١١١					

يتضح من جدول (١٦) أن التأثير الرئيس لمهارة تقويم الحجج على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= ١٩.٠٠، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل

كبير (إيتا^2= ٠.١٤٩). ويوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٠٠٣، غير دالة)، ولم يظهر أثر لحجم التأثير. وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل مهارة تقويم الحجج مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= ٠.٥٢، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= ٠.٠٠٤).

وفيما يختص بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٨.٤٩. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (١٧) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يخص مهارة تقويم الحجج، ودلالة هذه الفروق.

جدول (١٧): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمهارة تقويم الحجج، ودلالة هذه الفروق (عند ٠،٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو التحصيل/ ذكور منخفضين	٢٩٥.٢٩ – ٢٤٧.٨٩	٤٧.٤٠	–
٢	ذكور مرتفعو التحصيل/ إناث مرتفعات	٢٩٥.٢٩ – ٣٠٢.٢٩	٧.٠٠	–
٣	ذكور مرتفعو التحصيل/ إناث منخفضات	٢٩٥.٢٩ – ٢٣٦.٠٤	٥٩.٢٥	دال
٤	ذكور منخفضو التحصيل/ إناث مرتفعات	٢٤٧.٨٩- ٣٠٢.٢٩	٥٤.٤٠	دال
٥	ذكور منخفضو التحصيل/ إناث منخفضات	٢٤٧.٨٩- ٢٣٦.٠٤	١١.٨٥	–
٦	إناث مرتفعات التحصيل/ إناث منخفضات	٣٠٢.٢٩- ٢٣٦.٠٤	٦٦.٢٥	دال

يتضح من جدول (١٧) أن نصف الفروق (ثلاثة) وصلت لحد الدلالة الإحصائية (المقارنات الثالثة والرابعة والسادسة). وبالنظر إلى متوسطات مجموعات الدراسة لتحديد اتجاه تأثير كل من مهارة تقويم الحجج وجنس المبحوث والتفاعل بينهما، نجد

أن أعلى المتوسطات (م= ٣٠٢,٢٩) هو لمجموعة الإناث اللاتي يتمتعن بمهارة عالية في تقويم الحجج، يليه متوسط مجموعة الذكور الذين يتمتعون بتلك المهارة العالية (م= ٢٩٥,٢٩)، ثم متوسط الذكور الذين تنخفض لديهم تلك المهارة (م= ٢٤٧,٤٠)، وأخيرا جاء أقل المتوسطات والخاص بمجموعة الإناث اللاتي تنخفض لديهن هذه المهارة (م= ٢٣٦,٢٥). من هذه المتوسطات ومن الفروق المطلقة التي يوضحها جدول (١٧)، يمكن الخروج بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير مهارة تقويم الحجج، يتضح من المقارنة الأخيرة من جدول (١٧) أن الإناث اللاتي يتمتعن بمهارة عالية في تقويم الحجج يكن أكثر تحصيلا من اللاتي لا يتمتعن بدرجة عالية في هذه المهارة (المقارنة السادسة من جدول ١٧). إلا أن هذه النتيجة لا تنطبق على مجموعتيْ الذكور (المقارنة الأولى من الجدول).

تتعلق مهارة تقويم الحجج بقدرة المرء على تقويم الفكرة أي قبولها أو رفضها، كما تتعلق بالتمييز بين المصادر الأساسية وتلك الثانوية، وكذا بين الحجج القوية والأخرى الضعيفة، وأخيراً تتعلق بإصدار الحكم على كفاية المعلومات (العتوم، ٢٠٠٧). واضح مما سبق أن هناك صلة ما بين ما يتعلمه الطالب خاصة في الجامعة وبين مهارة تقويم الحجج. ويتسق هذا بشكل عام مع ما أوضحه عدد من الدراسات من أن هناك علاقة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، مثل دراسة كل من: (مرعي ونوفل، ٢٠٠٦)، (Lima, *et al*., 2009)، (Wakaluo, 2014)، (Taghva, *et al*., 2014)، (Sherafat, 2015).

٢] بالنسبة لتأثير الجنس، تشير المقارنتان الثانية والخامسة من جدول (١٧) إلى عدم وجود تأثير لجنس المبحوث على التحصيل الدراسي. وهذا ما تؤكده نتيجة تحليل التباين (جدول ١٦) الذي أظهر عدم وجود تأثير رئيس دال لجنس المبحوث. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات متعددة مثل: مرعي ونوفل ٢٠٠٦، Lima, *et al*., 2009، Wakaluo, 2014، Taghva, *et al*., 2014، Sherafat, 2015،

Kargo, 2015، والتي أشارت إلى علاقة بين التحصيل الدراسي وجنس الطالب.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارتين الثالثة والرابعة من جدول (١٧) أن الذكور المرتفعين في مهارة تقويم الحجج أكثر تحصيلا من الإناث المنخفضات في هذه المهارة (المقارنة الثالثة)، وينطبق هذا الأمر عند مقارنة الذكور منخفضي تقويم الحجج بالإناث اللاتي يتمتعن بدرجة عالية في هذه المهارة (المقارنة الرابعة). في المقابل وعلى النقيض، يظهر من تحليل التباين (جدول ١٦) أن التفاعل بين مهارة تقويم الحجج وجنس المبحوث لم يكن دالا في التأثير على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. لا يوجد لدينا تفسير مقبول لهذا التضارب بين نتائج تحليل التباين والمقارنات البعدية، كما لا يوجد لدينا أدلة من بحوث أخرى ترجح كفة هذا أو ذاك، الأمر بحاجة لمزيد من الدراسة.

سابعاً: تأثير مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي

يشمل الذكاء الوجداني خمسة مكونات هي: الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر. وفيما عرض لنتائج تحليل التباين (٢×٢) لكل مكون من هذه المكونات.

أ] الإتقان

تم إجراء تحليل التباين (٢ × ٢) لتحديد تأثير الإتقان والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (١٨) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٨): يوضح تحليل التباين (٢»٢) بالنسبة لتأثير الإتقان كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير (مربع إيتا)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا٢	حجم التأثير
العامل أ (الإتقان)	١٢٣.٠٩	١	١٢٣.٠٩	٠.٠٢٧	–	–	
العامل ب (النوع)	٣٤٦.٥١	١	٣٤٦.٥١	٠.٠٧٦	–	٠.٠٠١	صغير
تفاعل أ × ب	١٢٥٣٣٧.٥٧	١	١٢٥٣٣٧.٥٧	٢٧.٤٥	٠.٠١	٠.٢٠٣	كبير
الخطأ	٤٩٣١٣٨.٨٢	١٠٨	٤٥٦٦.١٠				
المجموع الكلي	٦١٨٩٤٥.٩٩	١١١					

يتضح من جدول (١٨) أن التأثير الرئيس للإتقان على التحصيل الدراسي لم يكن دالا (ف= ٠.٠٢٧، غير دالة، كما لم يظهر أثر لحجم تأثير الإتقان). ويوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٠٧٦، غير دالة)، وكان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= ٠.٠٠١). وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل الإتقان مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي دال إحصائيا (ف= ٢٧.٤٥، دالة عند ٠.٠١)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل كبير (إيتا^2= ٠.٢٠٣).

هذا بالنسبة للتأثير الرئيس، وفيما يختص بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٧,٥٠. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠,٠١

ويوضح جدول (١٩) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون الإتقان، ودلالة هذه الفروق.

جدول (١٩): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون الإتقان، ودلالة هذه الفروق (عند ٠.٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو الإتقان/ ذكور منخفضين	٣٠٢.٨٢ – ٢٤٥.٧١	٥٧.١١	دال
٢	ذكور مرتفعو الإتقان/ إناث مرتفعات	٣٠٢.٨٢ – ٣٠٨.٥٠	٥.٦٨	–
٣	ذكور مرتفعو الإتقان/ إناث منخفضات	٣٠٢.٨٢ – ٢٣٣	٦٩.٨٢	دال
٤	ذكور منخفضو الإتقان/ إناث مرتفعات	٣٠٨.٥٠ –٢٤٥.٧١	٦٢.٧٩	دال
٥	ذكور منخفضو الإتقان/ إناث منخفضات	٢٣٣ –٢٤٥.٧١	١٢.٧١	–
٦	إناث مرتفعات الإتقان/ إناث منخفضات	٢٣٣ –٣٠٨.٥٠	٧٥.٥٠	دال

يبين جدول (١٩) أن أربعة فروق من أصل ستة وصلت لحد الدلالة الإحصائية، وتتعلق هذه الفروق أساسا بتأثير كل من الإتقان (المقارنتين الأولى والأخيرة) والتفاعل (المقارنتين الثالثة والرابعة). وبالنظر إلى متوسطات مجموعات الدراسة لتحديد اتجاه تأثير كل من الإتقان وجنس المبحوث والتفاعل بينهما، نجد أن أعلى المتوسطات (م= ٣٠٨,٥٠) هو لمجموعة الإناث ذوات الإتقان العالي، يليه متوسط مجموعة الذكور ذوي الإتقان العالي (م= ٣٠٢,٨٢)، ثم متوسط الذكور الذين ينخفض لديهم الإتقان (م= ٢٤٥,٧١)، وأخيرا جاء أقل المتوسطات والخاص بمجموعة الإناث اللاتي ينخفض لديهن الإتقان (م= ٢٣٣). من هذه المتوسطات ومن الفروق المطلقة التي يوضحها جدول (١٩)، يمكن الخروج بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير الإتقان، يتضح من المقارنتين الأولى والأخيرة من جدول (١٩) أن الذكور المتقنين أكثر تحصيلا من الذكور الأقل إتقاناً (المقارنة الأولى)، وأن الإناث المتقنات يكن أكثر تحصيلا من اللاتي لايتمتعن بدرجة عالية من الإتقان (المقارنة السادسة من جدول ١٩). لا تنسجم هذه النتيجة مع نتائج تحليل التباين (جدول ١٨)، الذي لم يُظهِر تأثيرا رئيساً دالا للإتقان على التحصيل الدراسي. ولعل نتيجة المقارنات

البعدية هي الأقرب للمنطق، ذلك أن التحصيل الدراسي المرتفع يحتاج بلا شك أن يتحلى الطالب بالإتقان في دراسته.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غسان الزحيلي (٢٠١١) من عدم وجود ارتباط دال بين كل مكونات الذكاء الوجداني – بما فيها الإتقان – والتحصيل الدراسي. ومع ذلك، الميدان بحاجة لمزيد من الدراسات.

٢] بالنسبة لتأثير الجنس، تشير المقارنتان الثانية والخامسة من جدول (١٩) إلى عدم وجود تأثير لجنس المبحوث على التحصيل الدراسي. ويؤكد هذه النتيجة تحليل التباين (جدول ١٨) الذي أظهر عدم وجود تأثير رئيس دال لجنس المبحوث على التحصيل الدراسي. ولا تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه حدة (٢٠١٣) من أن الإناث يتفوقن على الذكور في المرحلة الثانوية. وعلى أي الأحوال فنتائج الدراسات في هذا المجال غير واضحة، والأمر بحاجة لمزيد من الاستقصاء.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارتين الثالثة والرابعة من جدول (١٩) أن الذكور الأكثر إتقاناً أكثر تحصيلا من الإناث المنخفضات في الإتقان (المقارنة الثالثة)، وينطبق هذا الأمر عند مقارنة الذكور منخفضي الإتقان بالإناث الأكثر إتقاناً (المقارنة الرابعة). ويدعم تحليل التباين (جدول ١٨) هذه النتيجة، حيث أن التفاعل بين الإتقان وجنس المبحوث كان دالا في التأثير على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. في نُدرة البحوث في هذا المضمار، فنحن بحاجة لبحوث تدعم أو تدحض هذه النتيجة.

ب] التروي

يمثل جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) الخاصة بتحديد تأثير التروي والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي.

جدول (٢٠): يوضح تحليل التباين (٢×٢) بالنسبة لتأثير التروي كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير (مربع إيتا)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامل أ (التروي)	٦٠١٢٥.٢٢	١	٦٠١٢٥.٢٢	١٢.٢	٠.٠١	٠.١٠٠	متوسط
العامل ب (النوع)	١٥٩٧.٥٨	١	١٥٩٧.٥٨	٠.٣٢	–	٠.٠٠٣	صغير
تفاعل أ × ب	٤٧٧١.٠٨	١	٤٧٧١.٠٨	٠.٩٧	–	٠.٠٠٨	صغير
الخطأ	٥٣٢٢٩٣.٥٤	١٠٨	٤٥٨٥.٠٨				
المجموع الكلي	**٥٩٨٧٨٧.٤٢**	**١١١**					

يتضح من جدول (٢٠) أن التأثير الرئيس للتروي على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= ١٢.٢٠، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل متوسط (إيتا^2= ٠.١٠). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٣٢، غير دالة)، كان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= ٠.٠٠٠). وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل التروي مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= ٠.٩٧، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل لم يظهر له أثر).

وفيما يتعلق بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٧.٦٠. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (٢١) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون التروي، ودلالة هذه الفروق.

جدول (٢١): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التروي، ودلالة هذه الفروق (عند ٠،٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو التروي/ ذكور منخفضين	٢٩٣.٠٧ – ٢٥٩.٧٩	٣٣.٢٨	–
٢	ذكور مرتفعو التروي/ إناث مرتفعات	٢٩٣.٠٧ – ٢٩٨.٥٧	٥.٥٠	–
٣	ذكور مرتفعو التروي/ إناث منخفضات	٢٩٣.٠٧ – ٢٣٩.١٨	٥٣.٨٩	دال
٤	ذكور منخفضو التروي/ إناث مرتفعات	٢٥٩.٧٩– ٢٩٨.٥٧	٣٨.٧٨	–
٥	ذكور منخفضو التروي/ إناث منخفضات	٢٥٩.٧٩– ٢٣٩.١٨	٢٠.٦١	–
٦	إناث مرتفعات التروي/ إناث منخفضات	٢٩٨.٥٧– ٢٣٩.١٨	٥٩.٣٩	دال

يوضح جدول (٢١) أن مقارنتين اثنتين من ست مقارنات كانتا دالتين. هذا، ويمكن تحديد اتجاه الفرق بالنسبة لتأثير كل من التروي وجنس المبحوث والتفاعل بينهما من خلال متوسطات المجموعات. نجد أن أعلى متوسط هو لمجموعة الإناث المرتفعات في التروي (م= ٢٩٨,٥٧)، يليها متوسط الذكور المرتفعين في التروي (م= ٢٩٣,٠٧)، ثم الذكور المنخفضين في التروي (م= ٢٥٩,٧٩)، وكان أقل المتوسطات من نصيب مجموعة الإناث المنخفضات في التروي (م= ٢٣٩,١٨). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (٢١) بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير التروي، توضح النتائج أن الإناث الأكثر ترواً هن أكثر تحصيلاً من الإناث الأقل تروي (النتيجة السادسة والأخيرة من جدول ٢١). ولكن لا ينطبق هذا الأمر على الذكور (النتيجة الأولى من الجدول).

يتمثل التروي في مقاومة الاندفاع والاستماع إلى الآخرين وأخذ مشورتهم والاستفادة من خبرات الماضي وتحمل الغموض وإرجاء الإشباع الفوري، وكلها سمات نفسية ترفع من التحصيل الدراسي. ومن ثم، فمن المنطقي أن يكون لهذا المكون من مكونات الذكاء الوجداني دور إيجابي في العملية التعليمية، خاصة في المرحلة

الجامعية. والواقع أنه ليس لدينا أدلة بحثية إمبريقية تؤيد صحة هذه النتيجة، والأمر بحاجة إلى دراسات.

٢] بالنسبة لتأثير جنس المبحوث، توضح النتيجتان الثانية والخامسة من جدول (٢١) أن تأثير الجنس ليس جوهرياً، وهي نفس النتيجة التي تم الخروج بها من تحليل التباين في جدول (٢٠). وعلى هذا، ليس للجنس تأثير حقيقي على تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية، على الأقل بالنسبة لعينة الدراسة الحالية. ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة غسان الزحيلي (٢٠١١)، التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في التروي لصالح الإناث. ولا ريب أن الموضوع بحاجة لمزيد من الدراسة.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارنة الثالثة من جدول (٢١) وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور الأكثر ترويا والإناث الأقل ترويا. بينما توضح المقارنة الرابعة من نفس الجدول أن الفرق بين الذكور الأقل ترويا والإناث الأكثر ترويا لم يكن دالا. ويدعم النتيجة الأخيرة تحليل التباين في جدول (٢٠) الذي أظهر أن التفاعل بين التروي وجنس المبحوث في التأثير على التحصيل الدراسي لم يكن دالا. ليس لدينا نتائج بحثية تدعم أم تنفي صحة هذه النتيجة، والمجال بحاجة إلى دراسات أخرى، خاصة وأن نتائج الدراسات الحالية غير واضحة بصورة كافية.

ج] التفاؤل

تم إجراء تحليل التباين (٢ × ٢) لتحديد تأثير التفاؤل والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (٢٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (٢٢): يوضح تحليل التباين (٢×٢) بالنسبة لتأثير التروي كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير (مربع إيتا)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^{2}	حجم التأثير
العامل أ (التفاؤل)	٧٠١٥٠.٠٨	١	٧٠١٥٠.٠٨	١٣.٩٧	٠.٠١	٠.١١٤	متوسط
العامل ب (النوع)	٢٤٩.٠١	١	٢٤٩.٠١	٠.٠٥	–	–	
تفاعل أ × ب	٤٠٤٤.٠١	١	٤٠٤٤.٠١	٠.٨١	–	٠.٠٠٧	صغير
الخطأ	٥٤٢٢٩٤.٣٩	١٠٨	٥٠٢١.٢٤				
المجموع الكلي	٦١٦٧٣٧.٤٩	١١١					

يتضح من جدول (٢٢) أن التأثير الرئيس للتفاؤل على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= ١٣.٩، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل متوسط (إيتا^{2}= ٠.١١٤). ويوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٠٥، غير دالة)، كما لم يظهر أثر لحجم التأثير. وأخيرا يوضح الجدول أن تفاعل التفاؤل مع جنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= ٠.٨١، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^{2}= ٠.٠٠٧).

وفيما يختص بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٩.٨٢. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (٢٣) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون التفاؤل، ودلالة هذه الفروق.

جدول (٢٣): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التفاؤل، ودلالة هذه الفروق (عند ٠.٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو التفاؤل/ ذكور منخفضين	٢٥٥.٢١ – ٢٩٣.٢٥	٣٨.٠٤	–
٢	ذكور مرتفعو التفاؤل/ إناث مرتفعات	٣٠٢.٢٩ – ٢٩٣.٢٥	٩.٠٤	–
٣	ذكور مرتفعو التفاؤل/ إناث منخفضات	٢٤٠.٢١ – ٢٩٣.٢٥	٥٣.٠٤	دال
٤	ذكور منخفضو التفاؤل/ إناث مرتفعات	٣٠٢.٢٩ –٢٥٥.٢١	٤٧.٠٨	–
٥	ذكور منخفضو التفاؤل/ إناث منخفضات	٢٤٠.٢١ –٢٥٥.٢١	١٥.٠٠	–
٦	إناث مرتفعات التفاؤل/ إناث منخفضات	٢٤٠.٢١ –٣٠٢.٢٩	٦٢.٠٨	دال

يظهر جدول (٢٣) أن مقارنتين اثنتين من ست مقارنات كانتا دالتين. هذا، ويمكن تحديد اتجاه الفرق بالنسبة لتأثير كل من التفاؤل وجنس المبحوث والتفاعل بينهما من خلال متوسطات المجموعات. نجد أن أعلى متوسط هو لمجموعة الإناث المرتفعات في التفاؤل (م= ٣٠٢,٢٩)، يليها متوسط الذكور المرتفعين في التفاؤل (م= ٢٩٣,٢٥)، ثم الذكور المنخفضين في التفاؤل (م= ٢٥٥,٢١)، وكان أقل المتوسطات من نصيب مجموعة الإناث المنخفضات في التفاؤل (م= ٢٤٠,٢١). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (٢١) بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير التفاؤل، توضح النتائج أن الإناث الأكثر تفاؤلاً هن أكثر تحصيلاً من الإناث الأقل تفاؤلا (النتيجة السادسة والأخيرة من جدول ٢٣). ولكن لا ينطبق هذا الأمر على الذكور (النتيجة الأولى من الجدول).

يتعلق التفاؤل بالنظرة المشرقة للأمور المهمة والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة، كما ينظر المتفائل إلى النكبات والأحداث المؤلمة باعتبارها جولة في المعركة وليست نهاية لها، وكلها أمور تساهم في رفع التحصيل الدراسي. ومن ثم، فمن المنطقي أن يكون لهذا المكون من مكونات الذكاء الوجداني دور إيجابي في العملية التعليمية، خاصة في المرحلة الجامعية. ولكن الواقع أنه ليس لدينا شواهد بحثية تؤيد صحة هذه النتيجة، والمجال من ثم

بحاجة إلى دراسات أخرى.

٢] بالنسبة لتأثير جنس المبحوث، توضح النتيجتان الثانية والخامسة من جدول (٢٣) أن تأثير الجنس ليس جوهرياً، وهي نفس النتيجة التي تم الخروج بها من تحليل التباين في جدول (٢٢). وعلى هذا، ليس للجنس تأثير حقيقي على تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية، على الأقل بالنسبة لعينة الدراسة الحالية. وقد تبدو النتيجة منطقية من كون أن الطالب ذكر أو أنثى لا يؤثر جوهريا على تحصيله.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارنة الثالثة من جدول (٢٣) وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور الأكثر تفاؤلا والإناث الأقل تفاؤلاً. بينما توضح المقارنة الرابعة من نفس الجدول أن الفرق بين الذكور الأقل ترويا والإناث الأكثر ترويا لم يكن دالا. ويدعم النتيجة الأخيرة تحليل التباين في جدول (٢٢) الذي أوضح أن التفاعل بين التفاؤل وجنس المبحوث في التأثير على التحصيل الدراسي لم يكن دالا. لا توجد دلائل بحثية تدعم أم تنفي صحة هذه النتيجة، والمجال بحاجة إلى دراسات، خاصة وأن نتائج الدراسات الحالية ملتبسة وغير واضحة.

د] التعامل الفعال مع الذات

تم إجراء تحليل التباين (٢ × ٢) لتحديد تأثير التعامل الفعال مع الذات والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. ويوضح جدول (٢٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (٢٤): يوضح تحليل التباين (٢»٢) بالنسبة لتأثير التعامل الفعال مع الذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^{٢}	حجم التأثير
العامل أ (الذات)	٨٢١٨٨.٩٠	١	٨٢١٨٨.٩٠	١٦.٧٦	٠.٠١	٠.١٣٤	كبير
العامل ب (النوع)	٣٢٢.٣٢	١	٣٢٢.٣٢	٠.٠٧	–	٠.٠٠١	صغير
تفاعل أ × ب	٢٩٨٢.٨٩	١	٢٩٨٢.٨٩	٠.٦١	–	٠.٠٠٥	صغير
الخطأ	٥٢٩٥٩١	١٠٨	٤٩٠٣.٦٢				
المجموع الكلي	٦١٥٠٨٥.١١	١١١					

يتضح من جدول (٢٤) أن التأثير الرئيس للتعامل الفعال مع الذات على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= ١٦.٧٦، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل كبير (إيتا^2= ٠.١٣٤). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.٠٧، غير دالة)، وكان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= ٠.٠٠١). وأخيرا يوضح الجدول أن التفاعل بين التعامل الفعال مع الذات وجنس المبحوث في تأثيرهما على التحصيل الدراسي دال إحصائيا (ف= ٥.٤١، دالة عند ٠.٠٥)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= ٠.٠٤٤).

وفيما يختص بالتأثير البسيط، أوضح تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٤٩.٢٣. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (٢٥) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يتصل بمكون التعامل الفعال مع الذات، ودلالة هذه الفروق.

جدول (٢٥): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التعامل الفعال مع الذات، ودلالة هذه الفروق (عند ٠.٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو الذات/ ذكور منخفضين	٢٩٤.٤٦ – ٢٥٠.٦١	٤٣.٨٥	–
٢	ذكور مرتفعو الذات/ إناث مرتفعات	٢٩٤.٤٦ – ٣٠١.٣٩	٦.٩٣	–
٣	ذكور مرتفعو الذات/ إناث منخفضات	٢٩٤.٤٦ – ٢٣٦.٨٩	٥٧.٥٧	دال
٤	ذكور منخفضو الذات/ إناث مرتفعات	٢٥٠.٦١– ٣٠١.٣٩	٥٠.٧٨	دال
٥	ذكور منخفضو الذات/ إناث منخفضات	٢٥٠.٦١– ٢٣٦.٨٩	١٣.٧٢	–
٦	إناث مرتفعات الذات/ إناث منخفضات	٣٠١.٣٩– ٢٣٦.٨٩	٦٤.٥٠	دال

يوضح جدول (٢٥) أن ثلاث مقارنات اثنتين من ست مقارنات وصلت لحد الدلالة الإحصائية. هذا، ويمكن تحديد اتجاه الفرق بالنسبة لتأثير كل من التعامل الفعال مع الذات وجنس المبحوث والتفاعل بينهما من خلال متوسطات المجموعات. نجد أن أعلى متوسط هو لمجموعة الإناث المرتفعات في مكون التعامل الفعال مع الذات (م= ٣٠١,٣٩)، يليها متوسط الذكور المرتفعين في هذا المكون (م= ٢٩٤,٤٦)، ثم الذكور المنخفضين فيه (م= ٢٥٠,٦١)، وكان أقل المتوسطات من نصيب مجموعة الإناث المنخفضات في هذا المكون من مكونات الذكاء الوجداني (م= ٢٣٦,٨٩). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (٢٥) بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير التعامل الفعال مع الذات، توضح النتائج أن الإناث الأكثر تعاملا بفعالية مع الذات هن أكثر تحصيلاً من الإناث الأقل تعاملا بفعالية (النتيجة السادسة والأخيرة من جدول ٢٥). ولكن لا ينطبق هذا الأمر على الذكور (النتيجة الأولى من الجدول).

يكمن التعامل الفعال مع الذات في التحلي بروح الدعابة وأن تتبع سلوكيات المرء من داخله وليس بسبب الحوافز الخارجية، كما يكمن في معرفة نقاط الضعف والقوة وأن يتسم بالتوكيدية في أقواله وأفعاله، وهي سمات نفسية يمكن أن ترفع من التحصيل الدراسي. ولكن نرجو مستقبلا أن تتوافر شواهد بحثية تؤيد أو تنفي هذه النتيجة.

٢] بالنسبة لتأثير جنس المبحوث، توضح النتيجتان الثانية والخامسة من جدول (٢٥) أن تأثير الجنس ليس جوهرياً، وهي نفس النتيجة التي تم الخروج بها من تحليل التباين في جدول (٢٤). وعلى هذا، ليس للجنس تأثير حقيقي على تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية، على الأقل بالنسبة لعينة الدراسة الحالية.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارنتين الثالثة والرابعة من جدول (٢٥) وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور الأكثر تعاملا بفعالية مع الذات والإناث الأقل تعاملا بفعالية. تنطبق نفس النتيجة على المقارنة الرابعة من نفس الجدول. إلا أن نتائج

تحليل التباين في جدول (٢٤) يخالف هذه النتيجة؛ فقد أظهر أن التفاعل بين التعامل الفعال مع الذات وجنس المبحوث في التأثير على التحصيل الدراسي لم يكن دالا. ليس لدينا نتائج بحثية تدعم أم تنفي صحة هذه النتيجة، والمجال بحاجة إلى دراسات أخرى، خاصة وأن نتائج الدراسات الحالية غير واضحة المعالم.

هـ] التعامل الفعال مع الآخر

يمثل جدول (٢٦) تحليل التباين (٢ × ٢) المختص بتحديد تأثير التعامل الفعال مع الآخر والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي.

جدول (٢٦): يوضح تحليل التباين (٢×٢) بالنسبة لتأثير التعامل الفعال مع الآخر كأحد مكونات الذكاء الوجداني وجنس المبحوث على التحصيل الدراسي، كما يوضح حجم التأثير من خلال مربع إيتا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	إيتا^2	حجم التأثير
العامـــــــل أ (الذات)	٧١٧٦٠.٩٤	١	٧١٧٦٠.٩٤	١٤.٢٤	٠.٠١	٠.١١٦	متوسط
العامـــــــل ب (النوع)	٣٩٩.٥١	١	٣٩٩.٥١	٠.٠٨	–	٠.٠٠١	صغير
تفاعل أ × ب	١٠٤٠	١	١٠٤٠	٠.٢١	–	٠.٠٠٢	صغير
الخطأ	٥٤٤٠٩٣.٦١	١٠٨	٥٠٣٧.٩٠				
المجموع الكلي	٦١٧٢٩٤.٠٦	١١١					

يتضح من جدول (٢٦) أن التأثير الرئيس للتعامل الفعال مع الآخر على التحصيل الدراسي كان دالا (ف= ٩.٠٤، دالة عند ٠.٠١)، كما أن حجم تأثير هذا العامل صغير (إيتا^2= ٠.٠٧٤). كما يوضح الجدول أن التأثير الرئيس لجنس المبحوث لم يكن دالا (ف= ٠.١٢، غير دالة)، كان حجم التأثير صغيرا (إيتا^2= ٠.٠٠١). وأخيرا يوضح الجدول أن التفاعل بين التعامل الفعال مع الآخر وجنس المبحوث في تأثيرهما

على التحصيل الدراسي لم يكن دالا إحصائيا (ف= ٠.٦١، غير دالة)، إضافة إلى أن حجم تأثير هذا التفاعل صغير (إيتا^2= ٠.٠٠٠٢).

وفيما يتعلق بالتأثير البسيط، أسفر تطبيق اختبار أدنى فرق دال عن قيمة = ٥٠.٠٨. ومعنى هذا أن أي فرق مُطلق (أي بصرف النظر عمَّا إذا كانت الإشارة موجبة أو سالبة) بين متوسطين أكبر من أو يساوي هذه القيمة يكون دالاً عند مستوى الدلالة الذي تم اختياره هنا وهو ٠.٠١

ويوضح جدول (٢٧) الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع التي تُشكِّل عينة الدراسة فيما يختص بمكون التعامل الفعال مع الآخر، ودلالة هذه الفروق.

جدول (٢٧): الفروق المطلقة بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع من خلال اختبار أدنى فرق دال فيما يتعلق بمكون التعامل الفعال مع الآخر، ودلالة هذه الفروق (عند ٠.٠١).

م	مجموعات المقارنة	المتوسطات	الفروق	الدلالة
١	ذكور مرتفعو الآخر/ ذكور منخفضين	٢٩٦.٦١ – ٢٥٢.٢٥	٤٤.٣٦	–
٢	ذكور مرتفعو الآخر/ إناث مرتفعات	٢٩٦.٦١ –٢٩٩,٣٩	٢.٧٨	–
٣	ذكور مرتفعو الآخر/ إناث منخفضات	٢٩٦.٦١ – ٢٤٢.٥٠	٥٤.١١	دال
٤	ذكور منخفضو الآخر/ إناث مرتفعات	٢٥٢.٢٥– ٢٩٩.٣٩	٤٧.١٤	–
٥	ذكور منخفضو الآخر/ إناث منخفضات	٢٥٢.٢٥– ٢٤٢.٥٠	٩.٧٥	–
٦	إناث مرتفعات الآخر/ إناث منخفضات	٢٩٩.٣٩– ٢٤٢.٥٠	٥٦.٨٩	دال

يوضح جدول (٢٧) أن مقارنتين اثنتين من ست مقارنات كانتا دالتين. هذا، ويمكن تحديد اتجاه الفرق بالنسبة لتأثير كل من التروي وجنس المبحوث والتفاعل بينهما من خلال متوسطات المجموعات. نجد أن أعلى متوسط هو لمجموعة الإناث المرتفعات في التعامل الفعال مع الآخر (م= ٢٩٩,٣٩)، يليها متوسط الذكور المرتفعين في التعامل الفعال مع الآخر (م= ٢٩٦,٦١)، ثم الذكور المنخفضين في في هذا المكون

(م= ٢٥٢,٢٥)، وكان أقل المتوسطات من نصيب مجموعة الإناث المنخفضات في فيه (م= ٢٤٢,٥٠). وعلى هذا، يمكن الخروج من نتائج جدول (٢٧) بما يلي:

١] بالنسبة لتأثير التعامل الفعال مع الآخر، توضح النتائج أن الإناث الأكثر تعاملا فعالا مع الآخر هن أكثر تحصيلاً من الإناث الأقل تعاملا بفعالية (النتيجة السادسة والأخيرة من جدول ٢٧). ولكن لا ينطبق هذا الأمر على الذكور (النتيجة الأولى من الجدول).

قد يبدو هذا المكون من مكونات الذكاء الوجداني بعيدا نسبيا عن عملية التحصيل الدراسي. ذلك أن التعامل الفعال مع الآخر يتمثل في الاستماع إلى الآخر والتعايش مع الآخرين وأخذ أياً كانوا، والقبول بالتعديل إن لم يتحقق التغيير الجذري في تصرفات الآخرين غير المناسبة. وهذا المكون بهذا المعنى هو أكثر مكونات الذكاء الوجداني عن التحصيل الدراسي. ومن ثم، يبدو منطقياً أن تخرج هذه النتيجة. وفي ظل غياب معطيات بحثية، فالأمر بحاجة إلى أبحاث أخرى.

٢] بالنسبة لتأثير جنس المبحوث، توضح النتيجتان الثانية والخامسة من جدول (٢٧) أن تأثير الجنس ليس جوهرياً، وهي نفس النتيجة التي تم الخروج بها من تحليل التباين في جدول (٢٦). وعلى هذا، ليس للجنس تأثير ذي دلالة على تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية، على الأقل بالنسبة لعينة الدراسة الحالية.

٣] بالنسبة للتفاعل، يتضح من المقارنة الثالثة من جدول (٢٧) وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور الأكثر تعاملا فعالا مع الآخر والإناث الأقل تعاملا فعالاً. بينما توضح المقارنة الرابعة من نفس الجدول أن الفرق بين الذكور الأقل تعاملا فعالا مع الآخر والإناث الأكثر تعاملا فعالا لم يكن دالا. ويدعم النتيجة الأخيرة تحليل التباين في جدول (٢٦) الذي أظهر أن التفاعل بين التروي وجنس المبحوث في التأثير على التحصيل الدراسي لم يكن دالا. ليس لدينا نتائج بحثية تدعم أو تنفي صحة هذه النتيجة، والمجال بحاجة إلى دراسات أخرى، خاصة وأن نتائج الدراسات الحالية غير واضحة.

تعليق عام على النتائج

حاولت الدراسة الحالية استجلاء العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء الوجداني من جهة وأثر هذين المتغيرين على التحصيل الدراسي متمثلا في المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الإماراتيين. وقد جرت المحاولة من خلال ثلاثة محاور نعرض لها هنا بإيجاز:

أولاً: علاقة التفكير الناقد بالذكاء الوجداني

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن أغلب الارتباطات كانت دالة عند مستوى دلالة عالٍ لدى الإناث، بينما سجل الذكور علاقات ارتباط ضعيفة بين مهارة الاستنتاج، تمييز الافتراضات، تقويم الحجج من جهة وكل من الإتقان والتروي من جهة أخرى، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارة التفسير وكلٍّ من الاتقان والتروي. إلى ذلك، لم تُشِر النتائج إلى وجود علاقة بين مهارة تمييز الافتراضات والتفاؤل، ومهارة الاستنباط وكل من التروي والتعامل مع الذات.

وإذا تحدثنا بشكل عام يمكن القول بوجود علاقة ارتباط بين مهارات التفكير الناقد ومكونات الذكاء الوجداني. ويتفق ذلك مع دراسة كانج Kang, 2015، ودراسة سعودمند ورحيمي soodmand & Rahimi, 2014، وهما الدراستان اللتين أمكن الوصول إليهما في هذا المجال.

ثانياً: تأثير التفكير الناقد على التحصيل الدراسي

فيما يتصل بمهارات التفكير الناقد، توضح نتائج الدراسة الحالية وبشكل عام وجود علاقة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي. وهذا ويتفق مع دراسة كل من (مرعي ونوفل، ٢٠٠٦)، (Lima, *et al*., 2009)، (Wakaluo, 2014)، (Taghva, *et al*., 2014)، ودراسة (Sherafat, 2015)، والتي أكدت وجود علاقة قوية بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Kargo, 2015) والتي أشارت إلى وجود ارتباط بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة لتاثير الجنس على التحصيل، اتضح من نتائج الدراسة الحالية أن جنس الطالب لا يؤثر بصورة ذات دلالة على تحصيله الدراسي إذا أخذنا المعدل التراكمي كمعيار. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: (مرعي ونوفل، ٢٠٠٦)، (Lima, *et al*., 2009)، (Wakaluo, 2014)، (Taghva, *et al*., 2014)، (Sherafat, 2015)، (Kargo, 2015)، والتي أشارت النتائج فيها إلى عدم وجود دلالة في الأداء التحصيلي يمكن إرجاعه لجنس الطالب.

وبالنسبة للتفاعل بين مهارات التفكير الناقد والجنس، توضح نتائج الدراسة الحالية أن هذا التفاعل ليس تأثير ذي دلالة بشكلٍ عام. وفي ضوء افتقار التراث البحثي لدراسات تناولت هذا التفاعل، فنحن بحاجة لمزيد من الدراسات التي تستجلي تأثير مثل هذا التفاعل.

ثالثاً: تأثير الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي

فيما يتعلق بمكونات الذكاء الوجداني، توضح نتائج الدراسة الحالية وجود تأثير دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) بين مكونات الذكاء الوجداني كلها باستثناء الإتقان على التحصيل الدراسي. وتتسق هذه النتائج مع دراسات كل من: شيوت وزملاؤه **Schutte**, ***et al***. (١٩٩٨)، وجد ترنداد وجونسون **Trinidad & Johnson** (٢٠٠٢)، ماركيز وزملائه **Marques**, ***et al***. (٢٠٠٦)، بهسكار وزملائه **Bhaskar**, ***et al***. (٢٠١٣). ومع ذلك، الميدان بحاجة لمزيد من الدراسة.

وبالنسبة لتاثير الجنس على التحصيل، اتضح من نتائج الدراسة الحالية أن جنس الطالب لا يؤثر بصورة ذات دلالة على تحصيله الدراسي في كل تحليلات التباين الخمسة التي أجريت على التأثير الرئيس لمكونات الذكاء الوجداني والجنس. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من مرعي ونوفل، ٢٠٠٦، Lima, *et al*., 2009، Wakaluo, 2014، Taghva, *et al*., 2014، Sherafat, 2015، Kargo, 2015، وهي تشير إلى عدم وجود دلالة لتأثير جنس الطالب على تحصيله الدراسي.

وأخيراً بالنسبة للتفاعل بين مكونات الذكاء الناقد والجنس، توضح نتائج الدراسة الحالية أن هذا التفاعل ليس تأثير ذي دلالة باستثناء مكون الإتقان الذي كان دالا عند مستوى ٠,٠١. وفي ضوء افتقار التراث البحثي للبحوث التي تتناول هذا التفاعل، فنحن بحاجة لمزيد من الدراسات التي تستجلي تأثير مثل هذا التفاعل على التحصيل الدراسي خاصة بالنسبة للتعليم الجامعي.

المراجع

١- **أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (١٩٩١).** مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- **الأعسر، صفاء (١٩٩٨).** تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للنشر.

٣- **الأعسر، صفاء (٢٠٠٠).** البنائية: مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم ما قبل الجامعي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

٤- **البكر، سيد بن النوري (٢٠٠٢).** تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشيد.

٥- **الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٢).** تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير الناقد بأسلوب التعلم التعاوني. الرياض: مكتبة الشفري ط١.

٦- **الحجري، محمد بن راشد بن سعيد (٢٠١٣).** الذكاء الانفعالي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى العاملين في الوظائف الدينية بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير بقسم التربية والدراسات الإنسانية – كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.

٧- **الخضراء، نادية عادل (٢٠٠٥).** تعليم التفكير الابتكاري والناقد: دارسة تجريبية. الأردن: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٨- **الزحيلي، غسان (٢٠١١).** دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، المجلد السابع والعشرين، العددين الثالث والرابع، ص ص ٢٣٣-٢٧٨.

٩- **الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨).** صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٠- **الزيادي، محمود (ب.ت).** التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية – دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية بجامعة الرياض. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١- **السليمان، سليمان بن سعد أحمد (٢٠٠١)**. مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٤٧ (أكتوبر)، ص ص ١١٥-١٤٥.

١٢- **الطناوي، عفت مصطفى (١٩٩٨)**. استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية (كلية التربية بجامعة المنوفية)، العدد الأول، ص ص ١-٥٤.

١٣- **العتوم، عدنان يوسف؛ الجرح، عبد الناصر؛ بشارة، موفق (٢٠٠٧)**. تنمية مهارات التفكير- نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان (الأردن): دار المسيرة.

١٤- **الوسيمي، عماد الدين (٢٠٠٣)**. فعالية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (القسم الادبي). دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد ٩١، ص ص ٢٠٧-٢٦١.

١٥- **اليحيائي، فاطمة بنت علي بن سعيد (٢٠١٣)**. الذكاء الوجداني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير بقسم التربية والدراسات الإنسانية – كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى.

١٦-**أمين، أميمة بنت محفوظ محمد (٢٠٠٨)**. فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير والناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة – رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

١٧- **بلال، نجمة (٢٠١٤)**. الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة؛ دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي (تامدة) بجامعة تيزي وزو. رسالة ماجستير في علوم التربية- كلية العلوم الإنسانية - جامعة مولود معمري (تيزي وزو).

١٨-**جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٨).** قراءات فى تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٩-**جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩).** تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي.

٢٠-**حدة، لوناس (٢٠١٣).** علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس – دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير مقدمة لقسم العلوم الاجتماعية (تخصص علم النفس) بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية –جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة (الجزائر).

٢١-**زيتون، حسين (٢٠٠٣).** تعليم التفكير- رؤية تطبيقية فى تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.

٢٢-**سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣).** تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٣- **عثمان، فاروق السيد (٢٠٠٥).** سيكولوجية التعليم والتعلم – أسس نظرية وتطبيقية. القاهرة: دار الأمين.

٢٤- **غيث، سعاد منصور؛ الحلح، لمى محمد (٢٠١٤).** مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد السابع (أكتوبر)، ص ٢٧٣-٣٠٦.

٢٥-**فام، رشدي (١٩٩٧).** حجم التأثير الوجه المكمِّل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السابع، العدد ١٦، ص ص ٥٧-٧٥.

٢٦-**فام، رشدي؛ وليم، ماجي؛ الشافعي، أحمد (٢٠٠٠).** مقياس الذكاء الفعال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧- **فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٠)**. أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات الخليج العربى (كلية التربية بجامعة القصيم

http://www.minshawi.com/node/565

٢٨-**فيشر، أليس (٢٠١١)**. التفكير الناقد (ترجمة وفاء العي). العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي.

٢٩-**مارازنو، روبرت وآخرون (٢٠٠٤)**. أبعاد التفكير (ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب). القاهرة: دار الفرقان، ط٢.

٢٨. **قطامي، نايفة؛ قطامي، يوسف (١٩٩٦)**. أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. مجلة دراسات العلوم التربوية [الأردن]، المجلد ٢٣، العدد الأول، ص ص ١-٢٠.

٢٩. قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٠. **مرعي، توفيق؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٦)**. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المنارة، المجلد ١٣، العدد ٤، ص ص ٢٨٩-٣٤١.

-**Adams, M., Whitlow, J., Stover, L., Johnson, K. (1996)**. Critical thinking as an educational outcome: An evaluation of current tools of measurement. *Nurse Educator, 21*, pp.23-32

-**İbrahim Karagöl1, Sinan Bekmezci (2015)**. Investigating Academic Achievements and Critical Thinking Dispositions of Teacher Candidates, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 3, No. 4; July 2015.

-**Afshar, H. S., & Rahimi, M. (2014)**. The relationship among critical thinking, emotional intelligence, and speaking abilities of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 136*, pp. 75 – 79.

-**Bar-On**, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (esi). Psicothema, Issue 18, Supl, pp.13-25.
-**Bastian, V., Burns, N., & Nettelbeck, T. (2005)**. Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. Personality and Individual Differences, Vol. 39, pp. 1135-1145.
-**Beyer, B. K. (1995)**. Critical Thinking. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
-**Bhaskar, D. J., Aruna, D. S., Rajesh, G., Suganna, M., & Suvarna, M. (2013)**. Emotional intelligence of padodontics and preventive dentistry postgraduate students in India. European Journal of Dental Education, 17(1), pp. 5-9.
-**Birks**, Y., McKendree, J., & Watt, I. (2009). Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. BMC Medical Education, 9, 61. doi:http://dx.doi.org/10.1186/1472-6920-9-61.
-**Collins, K. M. & Onwuegbuzie, A. J. (2000)**. Relationship between critical thinking and performance in research methodology courses. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
-**Davis, M. & Barnett, R. (2015)**. Introduction. In Davis, M. & Barnett, R. (Eds). The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education, pp1-26. Basingstoke:Palgrave MacMillan
-**Doherty, E. M., Cronin, P. A., & Offiah, G. (2013)**. Emotional intelligence assessment in a graduate entry medical school curriculum. BMC Medical Education, 13, pp. 38-43
-**Ebrahimi, M. R., & Moafian, F. (2012)**. Does emotional intelligence or self-efficacy have something to do with high school English teachers' critical thinking, considering demographic information? International Journal of Linguistics, 4(4), pp. 224-242.
-**Elder, L. (1997).** Critical thinking: The key to emotional intelligence. Journal of Developmental Education, 21(1), pp. 40-44.
-**Ennis, Robert H. (2011)**. Critical Thinking: Reflection And Perspective—Part I. Inquiry, Vol. 26, 1.
-**Ennisa, R. (1993)**. Critical thinking assessment, Theory Into Practice, 32(3), 179-186.
-**Facione, N., & Facione, P. (1997).** Critical thinking assessment in nursing educations programs: An aggregate data analysis. Millbrae, CA: The California Academic Press.

-**Facione, P. A. (2000).** The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. Informal Logic, 20(1), 61–84.
-**Facione, P. A. (2011).** Critical thinking: What it is and why it counts (Rev. ed.). Insight Assessment. *Retrieved November 15*, 2010. from http://www.insightassessment.com/9articles%20WW.html
-**Fasko, D. (2003)**. Critical thinking: Origins, historical development, and future directions. In D. Fasko (Ed.), Critical thinking and reasoning: *Current research, theory, and practice* (pp. 3-17). Cresskill, NJ: Hampton Press.
-
-**Fateme Taghva1 Narges Rezaei1, Javad Ghaderi1, Roghaye Taghva (2014)**: Studying the Relationship between Critical Thinking Skills and Students' Educational Achievement, *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, Vol. 25, pp 18-25.

-**Faye, A., Kalra, G., Swamy, R., Shukla, A., Subramanyam, A., & Kamath, R. (2011)**. Study of emotional intelligence and empathy in medical postgraduates. Indian Journal of Psychiatry, 53(2), pp.140-144.
-**Fernandez, R., Salamonson, Y. & Griffiths, R. (2012)**. Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first year accelerated graduate entry nursing students. Journal of Clinical Nursing, 21(dec.), pp. 23-24
-**Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2009)**. The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes. The Journal of Social Psychology, 37, pp. 708-718.
-**Gibson, G. J. (2004)**. Emotional intelligence and performance in a graduate school counseling program. The University of North Dakota). ProQuest Dissertations and Theses, p. 113.
-**Hartzell, Gary (2000)**. Being proactive. Book Report, Vol. 18, Issue 5 (Mars, April), pp. 1-10.
-**Jayawardena, L. N. A. C. (2012)**. Transformational leadership and emotional intelligence of graduate managers. Management and Production Engineering Review, 3(3), 28-33.
-**Jenkins, E. K. (1998)**. The significant role of critical thinking in predicting auditing students‟ performance. *Journal of Education for Business*, 73 (5), 274 -279.

-**Kang, Fong-Laun (2015)**. Contribution of emotional intelligence towards graduate students' critical thinking. International Journal of Education & Literacy Studies, Vol. 3, No. 4, pp. 6-17.

-**Liam O'Hare1 & Carol McGuinness(2009)**: Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates, *The Irish Journal of Psychology*, Vol. 30 No. 3-4 pp. 123-131

-

-**Marques, P., Martin, M., & Brackett, M. (2006)**. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. Psicothema, Vol. 18, pp. 118-123.

-**Newsome, S.; Day, A. & Catano, V. (2000)**. Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29(6), pp. 1005-1016.

-**Norris, S. (1985)**. Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership, pp40-45.*

-**Parker, J., Duffy, J., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2005)**. Academic achieve-ment and emotional intelligence: Predicting to the successful transition from high school to university. Journal of the First-Year Experience, Vol. 17, pp. 1-12.

-**Parker, J., Creque, R., Barbhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B. & Hogan, M. (2004a).** Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? Personality abd Individual Differences, 37, pp. 1321-1330.

-**Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004b)**. Emotional Intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, Vol. 36, pp. 163-172.

-**Paul, R. W. (1992).** Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges,* 1992(77), pp3–24.

-**Paul, R. (2005).** The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, 130, pp27-38.

-**Paul, R, Elder, L. (2008, July**). Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and tools. Annual International Conference on Critical Thinking. *Near university of California Berkeley*, July19-24, 2008.

-**Paul, R. (2011)**. Critical thinking movement: 3 Waves. Accessed 1/6/15:*http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856*

-**Petrides, K.; Frederickson, N. & Furnham, A. (2004)**. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, pp. 277-293.
-**Ritchhart, R. (1997)**. Of dispositions, attitudes, and habits: Exploring how emotions shape our thinking. *Harvard Project Zero.* Cambridge: Mass. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/academi a.edu. documents/30332295/article1.pdf? AWS Access KeyId = AKIAJ56TQJRTWSMT NPEA & Expires = 1443700435 & Signature = fxZBFe8cBN%2BmECH5fvqRipdLqEs%3D & response-content disposition = inline.
-**Robyn, Wakalua Vierra (2014).** Critical Thinking: Assessing the Relationship With Academic Achievement and Demographic Factors, *A DISSERTATION SUBMITTED TO THE FACULTY OF THE GRADUATE SCHOOL OF THE UNIVERSITY OF MINNESOTA.*
-**Sherafat, Roya (2015)**: Critical Thinking, Reasoning, and Logical Concluding' Abilities in relation to Academic Achievement among Indian Adolescent Students, *The International Journal of Indian Psychology, Volume 3, Issue 1, No.9,*
-**Stedman, N.L.P. & Andenoro, A.C. (2007)**. Identification of relationships between emotional intelligence and critical thinking disposition in undergraduate leadership students. Journal of Leadership Education, 6(2), 190-208.
-**Sternberg, R. J. (1986).** Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement *National Institute of Education*. Retrieved from *http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf*
-**Trinidad, D. & Johnson, C. (2002)**. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. Personality and Individual Differences, 32, pp. 95-105.

The Relationship between Critical Thinking and Emotional Intelligence and their Impacts on the Academic Achievement among University Students in the United Arab Emirates

Ahmed H. El Sahfey[1] and Rasha M. Abdullah[2]

[1] Assistant Professor of Psychology, College of Arts, Helwan University, Egypt, Associate Professor of Psychology, Ajman University
[2] Assistant Professor of Psychology, College of Mass Communication and Humanities, Ajman University, United Arab Emirates, Researcher in NCEEE, Egypt

ABSTRACT

The present study aimed at exploring the relationship between thinking skills and components of emotional intelligence on one side, and their impact on the level of academic achievement of a sample of university students in the United Arab Emirates (UAE) on the other. The sample consisted of 130 students (equally divided between male and female) studying at the Department of Sociology, College of Mass Communication and Humanities, Ajman University, UAE. The thinking scale prepared particularly for this study and the Effective Intelligence Scale (Fam and others, 2000) were applied to them. The results show a positive relationships between critical thinking skills on one hand and emotional intelligence components on the other. Results also show a statistically significant main effects of most critical thinking skills and most of the components of emotional intelligence on academic achievement. In contrast, the main effects of the student's gender was not statistically significant, nor did there appear to be a statistically significant effect on the interaction between the student's sex and critical thinking skills and the components of emotional intelligence on academic achievement. The results were discussed in light of the available literatures.