المجلـد (١٧)، العـدد (٥٩)، الجـزء الأول، ينـايـر ٢٠٢٤، ص ص ٢٩٥ – ٣٤٨

العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل

إعداد

د/ نايفه صالح سليمان العيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل

د/ نايفة العيد (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حائل، حيث تم أخذ عينة بلغت (١٠٠) طالباً وطالبة بكلية التربية في جامعة حائل، وتم استخدام الأدوات التالية، أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي موزعاً على أربعة مجالات (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي)، ومقياس التفكير التأملي موزعاً على أربعة مجالات (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، والتأمل النقدي)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن متوسط الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كان منخفض، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية جاء مرتفعاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. وأوصت الدراسة الحالية بعدد من التوصيات من أهمها: وضع البرامج الإرشادية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، نشر الوعي وثقافة التدريس التأملي من خلال عقد الورش التدريبية للطلبة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، التفكير التأملي.

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

The relationship between emotional intelligence and reflective thinking among students of the College of Education at the University of Hail

Dr. Naifah Al-Eid

Abstract

The Study Aimed to Reveal the Relationship between Emotional Intelligence and Contemplative Thinking among Students of the College of Education at the University of Hail, The Study adopted the Descriptive Correlation Approach the study Sample Consisted of Male and Female Students from the College of Education at the University of Hail, a sample of (100) Male and Female Students was taken at the College of Education at the University of Hail, The following tools were used, firstly, the emotional intelligence scale distributed into four areas of emotional knowledge, emotion regulation, empathy, social communication, The Reflective Thinking scale is Divided into four areas of Regular work, Understanding, Contemplation, and Critical Contemplation. The Study Reached the following Results: The average Emotional Intelligence among University Students was low, and the Results Showed that there were Statistically Significant Differences in the level of Emotional Intelligence due to the Variables of Gender, Academic level, and Cumulative average. The Results of the Study also Indicated that the level of Contemplative Thinking among College of Education Students was high. The Results Showed that there were Statistically Significant differences in the level of Emotional intelligence due to the variables of Gender, Academic level, and Cumulative average. The Current Study Recommended a number of Recommendations, the most Important of which were Developing Guidance programs to Develop Students' Emotional Intelligence Skills.

Keywords: Emotional Intelligence, Reflective Thinking.

المقدمة:

إن قدرة الفرد على التوافق مع البيئة المعيشية والضغوط الحياتية التي تفرضها الحياة المعاصرة، ومواجهتها بنجاح سعياً لتحقيق التوازن واشباع حاجاته، يعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته المختلفة، العقلية منها والانفعالية، وهذه الأخيرة التي تشمل خاصة الذكاء الانفعالي.

يعد الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) مفهوم نشأ منذ القدم، وإن أُعتبر من أحدث أنواع الذكاء التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينيات، حيث اشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام لا يلعب الدور الرئيس وحده في نجاحات الفرد وانجازاته، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي الذي يُعد مفتاح النجاح في جميع المجالات منها العلمية والعملية (Vincent, 2003, 89).

ويعتبر الشباب أهم قوة بشرية لأي مجتمع، فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والإنتاج، كما يقول الفيلسوف الألماني (غوته): "مستقبل الأمة نابع من طاقات عناصرها الفتية" (القاضي، ٢٠١٢، ١٢).

وقد اهتمت معظم الدراسات بهم لما لهم من أثر على الحياة، والتأثير في المجتمع. لذلك كان من المهم تمتعهم بصحة نفسية لكي يمارسوا دورهم الفعال في المجتمع، وقد تبين حديثاً أن الذكاء الانفعالي يعتبر أهم مؤشرات الصحة النفسية (كردي، ٢٠١٠، ٣٣).

فقد أكد جولمان أن العصر الحالي يتسم بتزايد جرائم العنف والقتل، وارتفاع معدلات القلق والاكتئاب، وتسرب الطلبة من المدارس، وذلك لعدم ممارستنا للذكاء الانفعالي بصورة فعالة (Goleman, 1995, 54).

وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي قدم جولمان في كتابة الذكاء الانفعالي"Emotional Intelligence"، رؤيته لطبيعة الذكاء الانفعالي والدور الذي يلعبه في مجالات الحياة، واعتقد بأن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد، وحدد تلك القدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وأفترض بأن للذكاء الانفعالي قدرة قابلة للتعلم، حيث قسم الكفاية الانفعالية إلى قسمين، هما: الكفاية الشخصية حيث تمكن من إدارة الذات، والكفاية الاجتماعية حيث تمكن من إدارة العلاقات مع الآخرين (العلوان، ٢٠١١، ٧٨).

ويعرّف سالوفي وسلتير الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على الإدراك الدقيق والتقييم والتعبير عن الانفعالات وعلى توليد المشاعر وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات لتحسين النمو العقلي والانفعالي (Salovey & Sluyter, 1997, 15).

وكذلك يعرّف كلاً من ماير وسالوفي الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك معنى المشاعر والانفعالات والعمل على استخدامها كمساعدات للتفكير، وفهم الانفعالات في علاقات الفرد بالآخرين، وامتلاك المعرفة الانفعالية لتعكس انفعالات ووجدانيات منظمة تشير لنمو الجوانب العقلية والانفعالية (Mayer and Slovey, 1997, 9).

ويؤكد ماير وسالوفي (Mayer and Slovey, 1997) إلى أن أصول الذكاء الانفعالي ترجع إلى القرن الثامن عشر، حيث قسم العلماء العقل إلى ثلاثة أقسام متباينة هي:

- **القسم الأول:** المعرفة (Cognition) ويشمل على العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرارات ومختلف العمليات المعرفية وما ينبثق عنها.
- **القسم الثاني:** العاطفة (Affect) ويشمل الانفعالات، النواحي المزاجية، التقويم، ومختلف المشاعر مثل الفرح، السرور، الغضب، الإحباط، الخوف، القلق، وعدم التحمل. والذكاء الانفعالي بطريقة أو بأخرى مرتبط بكل من القسم الأول والثاني، أي أنه متغير مستعرض بين المعرفة والعاطفة ويحدث تكامل بينهما. إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحى المعرفي والمنحى الانفعالي يكون ذكاء انفعالي مثل الأساليب المعرفية أو غيرها من المتغيرات المعرفية الأخرى، وأن كان من المفترض أن هذه المتغيرات يمكن أن تكون لها علاقة قوية بالذكاء الانفعالي، وذلك على ضوء التفاعل التبادلي والمشترك بين الانفعال والتفكير وأثر ذلك على السلوك الإنساني.
- **القسم الثالث:** الدافعية (Motivation) ويشتمل على الدوافع البيولوجية أو المتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها. وما زال هذا التقسيم للعقل الإنساني يؤكده العديد من العلماء المعاصرين مثل (Hilgard, 1980).

ومن المفاهيم المقترحة في هذا المجال الدافعي وذلك من وجهة نظر ماير وجيهر (Mayer and Geher, 1996) في تقسيمهما الذكاء إلى ثلاثة أنواع وهي: ذكاء معرفي، ذكاء انفعالي، ذكاء دافعي، والأنواع الثلاثة مرتبطة ببعضها البعض بدرجة ما.

ويشير ماير وسالوفي (Mayer and Slovey, 2002) إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من أربعة أبعاد هي:

- تحديد ومعرفة الانفعالات (Identifying Emotions): وهي القدرة على إدراك مشاعر الفرد ومشاعر من حوله من البشر.
- استعمال الانفعالات (Using Emotions): أي القدرة على إنتاج وترقية الانفعال، وكيفية التفاهم والتعامل مع الانفعال.
- فهم الانفعالات (Understanding Emotions): أي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة أو السلاسل الانفعالية وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.
- إدارة الانفعالات (Managing Emotions): وتشير إلى القدرة على إدارة الانفعالات للفرد مع علاقتها بانفعالات الآخرين.

أما فيما يتعلق بالتفكير التأملي، فقد حث القرآن الكريم على أهمية ممارسة التفكير التأملي عند الإنسان حتى يزداد إيماناً بالله عز وجل حيث قال تعالي: " أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (٢٠)" (سورة الغاشية، ١٧-٢٠).

ويرى كل من عفانة واللولو (٢٠٠٢) أن التفكير التأملي تفكير موجه، يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين وبذلك يلاحظ أن التفكير التأملي هو نشاط عقلي هادف لحل المشكلات. ومن هنا يتضح لنا مفهوم التفكير التأملي (Reflective thinking) والذي يعتبر أحد أنماط التفكير، والذي يجعل الفرد يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، حيث أن التفكير التأملي يعتمد على العدلية والسببية في مواجهة المشكلات وتغيير الظاهر والأحداث (عفانة؛ اللولو، ٢٠٠٢، ١٥).

ونظراً لأهمية هذين المتغيرين، ولا سيما لدى طلبة الجامعة- باعتبارهم أهم شريحة في المجتمع- لأنهم الفئة التي سيقع على عاتقها تطوير المجتمع ورسم صورته المستقبلية؛ توجه اهتمام الباحثة بهذين المتغيرين لكونها تساهم بشكل كبير في حل المشكلات عند الطلبة التي قد تعترضهم سواء كانت علمية أو ذات بُعد شخصي، ومن هنا برزت الحاجة إلى اجراء الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وذلك لندرة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بالتفكير التأملي.

مشكلــة الدراســة واسئلتهــا:

نظراً لأهمية الذكاء الانفعالي في الحياة اليومية لذلك يجب فهمه وفهم العوامل المرتبطة به، والعمل على رفع مستوى الذكاء الانفعالي وكيفية استثمار الانفعالات في حل المشكلات اليومية المتزايدة في الحقل التعليمي، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل. وبشكل أكثر تحديداً تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

٢- ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

٣- هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل عند مستوى دلالة (a=0.05) باختلاف متغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟

٤- هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل عند مستوى دلالة (a-0.05) باختلاف متغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

هــدف الــدراســة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.

٢- الكشف عن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.

٣- التعرف إن كان هناك فرق في تقديرات عينة الدراسة في مستوى الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

٤- التعرف إن كان هناك فرق في تقديرات عينة الدراسة في مستوى التفكير التأملي تُعزى لمتغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

٥- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها بالدراسة، إضافة إلى النقص الحاصل في الدراسات التي اهتمت بدراسة طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي بكلية التربية في جامعة حائل، ويمكن إيجاز أهمية الدراسة بإطارها النظري بما يلي:

الأهمية النظرية:

١- أهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة "الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي" في حل المشكلات التي قد تعترض الطلبة سواءً كانت علمية أو ذات بُعد شخصي.

٢- تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى المكتبة، على اعتبار أنها تقدم معلومات نظرية هامة حول الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي.

٣- أهمية المرحلة التي يتم فيها دراسة هذه المتغيرات وهي المرحلة الجامعية، حيث تعتبر مرحلة هامة في حياة الطلبة، لأنها تشمل العديد من المشكلات المتنوعة التي قد تواجهه ولابد من معرفة كيفية التعامل معها.

الأهمية التطبيقية:

١- توجيه أنظار الجهات المختصة في الجامعات لإعداد برامج وأنشطة وندوات للطلبة، تهدف لرفع مستوى ذكائهم الانفعالي، والتفكير التأملي لديهم.

٢- المربين التربويين، للاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي عند الطلبة الجامعيين لما له من دور فعّال ومؤثر في العملية التعليمية التعلمية.

٣- القائمين على التخطيط التربوي، وذلك للاستفادة من معرفة مستوى الذكاء الانفعالي عند الطلبة في برامج التدخل العلاجي والإثرائي.

مصطلحات الدراسة:

- **يعرّف الذكاء الانفعالي اصطلاحاً بأنه:** قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997).
- **يعرّف الذكاء الانفعالي اجرائياً بأنه:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي، ويتحدد بالدرجات الفرعية للأبعاد التي اشتمل عليها المقياس.
- **يعرّف التفكير التأملي اصطلاحاً بأنه:** نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، للكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية (عفانة؛ اللولو، ٢٠٠٢).
- **يعرّف التفكير التأملي اجرائياً بأنه:** مجموعة الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التفكير التأملي، ويتحدد بالدرجات الفرعية التي اشتمل عليها المقياس.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية التربية (ذكور- إناث) في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية:

تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وملائمة أدوات الدراسة وتطويرها والتي استخدمت في تطبيق الدراسة وتنفيذها.

الحدود المكانية:

قاعات تدريس تخص طلبة كلية التربية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥ هجري.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: الذكاء الانفعالي:

تباينت آراء الباحثين في التسميات التي أطلقت على هذه المفهوم، فمنهم من أطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي، وفريق ثاني أطلق عليه اسم الذكاء الوجداني، وفريق ثالث اطلق عليه اسم الذكاء العاطفي، وفريق رابع أطلق عليه اسم ذكاء المشاعر، وكانت كل هذه التسميات اقرب معنى إلى المصطلح الذي اطلق باللغة الإنجليزية (Emotional Intelligence)، وذلك توضح تلك التسميات بأن الذكاء الانفعالي يشير إلى الجوانب غير السارة أو السلبية في الانفعالات كالخوف والحزن والغضب، والذكاء العاطفي يشير إلى الانفعالات السارة كالسرور والحب والإعجاب، والذكاء والوجداني يشير إلى أنه أكثر مسؤولية حيث يضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة، وذكاء المشاعر يشير إلى الجانب الحسي من الخبرة الانفعالية كالشعور بالدفء أو الراحة (حسين؛ حسين، ٢٠٠٦).

ويعرف حسين وحسين (٢٠٠٦) الذكاء الانفعالي على أنه: القدرة على إيجاد نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه والآخرين، وذلك من خلال معرفة عواطف الفرد وعواطف الآخرين، وتشمل النواتج الإيجابية كالبهجة والتفاؤل والنجاح في المدارس والعمل والحياة.

مكونات الذكاء الانفعالي:

يرى جولمان أن الإنسان يمتلك نوعين من العقل، عقل يفكر، وعقل يشعر، وهاتان الطريقتان المختلفتان اختلافاً جوهرياً للمعرفة ويتفاعلان لبناء حياتنا العقلية الأولى، فالعقل المفكر هو العقل المنطقي الذي يتم فيه فهم ما ندركه تمام الإدراك وبشكل تام وواضح في وعينا وهذا يحتاج منّا إلى التفكير فيه بعمق وتأمل، وهناك نظام آخر للمعرفة وهذا النظام هو العقل العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠).

كما ذكر ليفنسون (Levinson, 1999) أن الذكاء الانفعالي يشتمل على الأبعاد التالية:

١- **الإدراك الانفعالي:** أي القدرة على معرفة الانفعالات التي تشعر بها مع توضيح العلاقة بين مشاعرنا وما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.

٢- **التحكم في المشاعر:** وتعني إدارة المشاعر المندفعة، والتفكير الواضح.

٣- **الثقة والضمير الحي:** أي المحافظة على التكامل وتحمل المسؤولية للأداء الشخصي.

٤- **فهم الآخرين:** أي الحساسية لمشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها مع الاهتمام النشط تجاههم.

٥- **الحساسية لاحتياجات** نمو الأفراد ومساندتهم مع تدعيم قدراتهم.

ثانياً: التفكير التأملي:

كرّم الله تعالى الإنسان وفضله بنعمة العقل والتفكير، كما ورد في القرآن الكريم **بقوله جل جلالة** ﴿أو لم يتفكروا في أنفسهم﴾، (الروم، ٨).

وعلى الرغم من أن التفكير عملية عقلية يقوم بها الإنسان، إلا أنها مهارة تحتاج إلى التطوير والتعلم، وفي الوقت الحالي أزداد الاهتمام بالتفكير وصوره وكيفية تنمية مهاراته وأساليبه وكثرت البرامج التي تعنى بالتفكير، ومن أنواع التفكير التي يجب الاهتمام بها وتنميتها التفكير التأملي والذي يمارس فيه الفرد التأمل في المواقف التي يواجها ويشاهدها، ويقوم بتحليلها إلى عناصر، ويرسم الخطط اللازمة لفهمها بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط والاستراتيجيات الموضوعة، وفي هذه الحالة يجب مساعدة الطلبة على كيفية ممارسة تحليل المواقف. وفي هذا الإطار فإن أساليب المقابلة والملاحظة المباشرة ولعب الأدوار ومطالعة البيانات المختلفة تعد من أفضل الأساليب في ممارسة التفكير التأملي (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

تعريف التفكير التأملي:

يرى كاننج وريد (Canning & Reed, 2010) أن التفكير التأملي نوع من التفكير الذي يشمل حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب.

كما يعرفه الخوالدة (٢٠١٠) بانه "عملية تفكر واهتمام ومراقبة للمواقف التي يواجها الفرد أو الموضوع الذي يكتب ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والاختبارات التي يكتسبها".

مهارات التفكير التأملي:

١- **الرؤية البصرية:** التأمل في الموقف أي القراءة الواعية الدقيقة للتأكد من ان العبارات والمصطلحات والمفاهيم التي يحتويها الموقف تكون مألوفة ومفهومة.

٢- **الكشف عن المغالطات:** أن تفحص عبارات الموقف جيداً لتحديد البيانات المعطاة فيها وإيجاد الفجوات في الموضوع ثم تحيد ماهية المطلوب إيجاده (أي التمييز بين المعطيات والمطلوب).

٣- **الوصول إلى استنتاجات:** اختيار الطريقة المناسبة لتحدد العمليات التي ينبغي إجراؤها وترتيبها لمعالجة الموقف وذلك عن طريق مناقشة الطريقة المناسبة لطبيعة الموقف وتحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية والتي توضح للطلبة الرؤية في اختيار العمليات التي توصل إلى الحل السليم.

٤- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** وهي ان يعطي معنى للتحليل المنطقي للنتائج والروابط من خلال الارتكاز على المعلومات السابقة أو بالاعتماد على خصائص الموضوع وطبيعته.

٥- **وضع حلول مقترحة:** وهي المقدرة على وضع خطوات متسلسلة ومنطقية للوصول لحل الموضوع المطروح، وترتكز هذه الخطوات على التصورات الذهنية المتوقعة للموضوع (عفانة؛ اللولو، ٢٠٠٢).

وبذلك فأن من وجهة نظر الباحثة أن الهدف من ممارسة التفكير التأملي هي عملية التوضيح والملاحظة والتحليل للمواقف للوصول إلى التغيير السلوكي وإلى الأداء الأفضل، ولذلك فإن التغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة وإنما يتم عن طريق الوعي الذاتي، ويتم كذلك من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم.

ثانياً: الـدراســات الســابقـــــة:

الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي:

قام الفرا والنواجحة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة مكونة من (٣٠٠) طالب من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي المرتفع، وبين متوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض، في الذكاء الانفعالي لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وأجرى بهجت (Behjat, 2012) دراسة في ماليزيا وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات وتقبل الاختلاف لطلبة الجامعة، وقد بلغت عينة الدراسة (٨٩) طالباً وطالبة، طُبقت عليهم ثلاثة مقاييس: مقياس الانفعالات (EIS)، مقياس فاعلية الذات (SES)، ومقياس تقبل الاختلاف (DRS)، وقد بينت النتائج وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات وتقبل الاختلاف عند طلبة الجامعة الأجانب.

دراسة هاشمي (Hashemi, 2011) في إيران والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات، دراسة على طلبة الجامعة الإيرانية (الدراسون للإنجليزية كلغة اجنبية)، وبلغت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً جامعياً من مختلف الجامعات في إيران، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي لعينة البحث واعتقادهم حول فاعلية الذات لديهم، كما بينت النتائج أن أبعاد الذكاء الانفعالي تعتبر كمؤشرات إيجابية لفاعلية الذات للمتعلمين.

قام الجعيد (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٦) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي مجتمعة من جهة والتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة

الجامعة من جهة أخرى، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً في درجة الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في درجة الذكاء الانفعالي، بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة ولصالح طلبة السنة الثانية.

وهدفت دراسة العلوان (٢٠١١) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان بالأردن، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية ولصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية.

وأجرى العتوم والمنيزل (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الذكاء الانفعالي لطلبة المرحلة الثانوية لدولة الإمارات العربية المتحدة. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستويات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل والمنطقة الجغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠١) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، وقد كان متوسط الذكاء الانفعالي للذكور أعلى منه عند الإناث، وأظهر طلبة التخصصات العلمية مستويات أعلى في الذكاء الانفعالي من طلبة التخصصات الأدبية والمهنية، وكان متوسط الذكاء الانفعالي لطلبة الصف الثاني عشر أعلى من طلبة الصف العاشر والصف الحادي عشر، كما اظهر الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض.

وقام القاضي (٢٠١٢) بدراسة مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية، جامعة تعز، وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الذكاء

الانفعالي والاندماج الجامعي وهي علاقة عكسية، وأشارت أيضاً إلى أنه لا يوجد فروق في مكونات الذكاء الانفعالي الرئيسية وفقاً لمتغير التخصصات (علمية- إنسانية) والجنس (ذكور- إناث).

وهدفت دراسة الملي (٢٠١٠) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلبة الصف العاشر في مدينة دمشق. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٣) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين بالنسبة للمتوفقين.

الدراسات التي تناولت التفكير التأملي:

أجرى المرشد (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤٨) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

قام الأستاذ (٢٠١٤) بدراسة هدفت للكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجها معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (٧٠%)، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

هدفت دراسة العساسلة وبشارة (٢٠١٢) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بالأردن. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولم يظهر أثر دال احصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية.

وهدفت دراسة القرعان والحموري (٢٠١١) إلى دراسة العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى الطلبة في المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين، في مدينة الزرقاء. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالباً من المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود التفكير التأملي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين بدرجة متوسطة، وهو موجود عند جميع الطلاب بنسب متفاوتة، كما أن الكفاءة المعرفية موجودة بنسب متوسطة لدى كل من الطلاب العاديين والمتفوقين، وكما أنه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط استجابات الطلبة المتفوقين والعاديين على المقياسين لصالح المتفوقين، كما أن العلاقة إيجابية بين التفكير التأملي والكفاءة المعرفية ودالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

وأجرى سليمان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة العريش بمحافظة سيناء، وتوصلت النتائج إلى وجود فروقات بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما إن استخدام نموذج التدريس البنائي أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة في التفكير التأملي.

وهدفت دراسة الحارثي (٢٠١١) إلى معرفة أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في مستوى مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، أيضاً وجود علاقة دالة احصائياً ما بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي والتفكير التأملي.

وقام أبو نحل (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية ومدى اكتساب الطلاب لها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظات غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارة الوصول إلى استنتاجات احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٤%) يليها إعطاء تفسيرات مقنعة بوزن نسبي

(٧٣,٣١%) يليها الكشف عن المغالطات بوزن نسبي (٧٢,٦٣%) يليها وضع حلول مقترحة بوزن نسبي (٦٥,٧١%) يليها الرؤية البصرية بوزن نسبي (٦٣,٦٢%)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تُعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الطالبات الإناث.

وهدفت دراسة العماوي (٢٠٠٩) إلى معرفة أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالباً من المجموعة التجريبية، و(١٠٠) طالباً من المجموعة الضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة ولقد كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشكعة (٢٠٠٧) إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا كان مرتفع، وان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة الكليات العلمية والانسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة احصائياً تبعاً للجنس.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي:

قام المولي، الجبوري (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي والذكاء الانفعالي وقوة الإرادة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق. وتكونت عينة الدراسة من (٤١٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائياً بين التفكير التأملي والذكاء الانفعالي وقوة الإرادة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً في العلاقة بين التفكير التأملي والذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي).

وهدفت دراسة جيوفنس وكليلك (Guvence & Celik, 2012) إلى فحص العلاقة بين مهارات التفكير التأملي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة المعلمين في تركيا. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٣) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير التأملي والذكاء الانفعالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن هنالك اختلاف في نتائج هذه الدراسات من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس مثل دراسة العتوم والمنيزل (٢٠١١) والتي أظهرت نتائجها إلى أن متوسط الذكاء الانفعالي للذكور أعلى منه للإناث، ودراسة القاضي (٢٠١٢) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض مكونات الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، بينما أشارت بعض الدراسات أنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس مثل دراسة الجعيد (٢٠١٢) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وهنالك اختلاف في نتائج الدراسات من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تُعزى المتغير التحصيل الدراسي مثل دراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢) ودراسة العتوم والمنيزل (٢٠١١) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الدراسي المرتفع، وبين متوسطات درجات التحصيل الدراسي المنخفض.

أمّا الدراسات التي تناولت التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس مثل دراسة أبو نحل (٢٠١٠)، ودراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢) التي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، أما الدراسات التي تناولت التفكير التأملي تبعاً للمعدل التراكمي كدراسة المرشد (٢٠١٤) والتي اشارت إلى وجود معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الإسهام في صياغة مشكلة الدراسة الحالية وإظهار أهميتها العلمية.
- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- تصميم الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية.

ثالثاً: ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

ومن خلال البحث في الدوريات العربية والأجنبية ومواقع الدراسات، لم تجد الباحثة سوى دراستين بحثت في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي. وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تتميز في أنها من الدراسات الارتباطية النادرة على مستوى المملكة العربية السعودية التي لم يسبق البحث فيها (حسب علم الباحثة) وخاصةً في المرحلة الجامعية.

منهجيــة الــدراســة واجــراءاتهــا:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لأنه المنهج الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمــع الـدراســة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من (١٠٠) طالباً وطالبة، بمرحلة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة حائل، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٥) هجري.

عينــة الــدراســة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من بين طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمرحلة البكالوريوس، والبالغ عددهم (١٠٠)، حيث تم مراعاة توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، وتم مراعاة قدر الإمكان تمثيلها للمستويات الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، ومتغير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جـــــدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة : الجنس، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي

الأبعـــاد	الفئـــات	التكـــرار	النسبـــة
الجنس	ذكور	٤٥	٤٥,٠٪
	إناث	٥٥	٥٥,٠٪
المستوى الدراسي	سنة أولى	٢٢	٢٢,٠٪
	سنة ثانية	٢٤	٢٤,٠٪
	سنة ثالثة	٢٦	٢٦,٠٪
	سنة رابعة	٢٨	٢٨,٠٪
المعدل التراكمي	ممتاز	٣١	٣١,٠٪
	جيد جداً	٣٨	٣٨,٠٪
	جيد	١٨	١٨,٠٪
	مقبول	١٣	١٣,٠٪
المجمـــــوع		١٠٠	١٠٠,٠٪

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١) أن العينة اشتملت على مجموعة من الذكور؛ والإناث حيث بلغت نسبة الذكور بعينة الدراسة (٤٥,٠%)، كما بلغت نسبة الإناث بعينة الدراسة (٥٥,٠%).

كما اشتملت عينة الدراسة على أفراد من ذوي المستويات الدراسية المختلفة، حيث بلغت نسبة الطلبة من المستوى الدراسي الأول بين أفراد عينة الدراسة (٢٢,٠%)، كما تضمنت العينة طلبة من المستوى الدراسي الثاني بنسبة (٢٤,٠%)، وكذلك الطلبة من المستوى الدراسي الثالث بنسبة (٢٦,٠%)، كما تضمنت الطلبة من المستوى الدراسي الرابع بنسبة (٢٨,٠%).

وقد تنوع المعدل التراكمي بين طلبة عينة الدراسة ما بين ممتاز، وجيد جدا، وجيد، ومقبول، حيث بلغت نسبة الطلبة الحاصلين على معدل ممتاز (٣١,٠%)، بينما بلغت نسبة الحاصلين على معدل جيد جدا (٣٨,٠%)، في حين بلغ نسبة الطلبة الحاصلين على معدل جيد (١٨,٠%)، كما بلغ نسبة الطلبة الحاصلين على معدل مقبول بين أفراد عينة الدراسة (١٣,٠%).

أداة الـــدراســـــة:

استخدمت الباحثة لأغراض الدراسة الأدوات التالية:

الأداة الأولى: مقياس الذكاء الانفعالـي:

استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي والمطور من قِبل العلوان (٢٠١١)، وتكوّن المقياس من (٤١) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:

١- **المعرفـة الانفعاليـة:** وتشير إلـى القدرة علـى الانتبـاه والإدراك الجيد للانفعـالات والمشـاعر الذاتيـة وحُسن التمييز والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويمثل هذا البُعد (٩ فقرات) وهي: (٢،٣،٨،١٦،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣).

٢- **تنظـيم الانفعـالات:** ويقصـد بـه القدرة علـى تحقيـق التـوازن العـاطفي أو القدرة علـى تهدئـة النفس وكبح جماح الإفراط في الانفعال سلباً أو إيجاباً على نحو مناسب، ويمثل هذا البُعد (١٠ فقرات) وهي: (١،٤،٥،٦،٧،١٧،١٨،٢٤،٢٥،٣٥).

٣- **التعـاطف:** وهو القدرة علـى إدراك انفعـالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشـاعرهم والاهتمـام بهـا، والحساسية لانفعـالاتهم حتـى وإن لـم يفصـحوا عنهـا، ويمثـل هذا البُعد (١٣ فقرة) وهي: (٩،١٤،١٥،٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٦،٣٧،٣٩،٤٠).

٤- **التواصـل الاجتمـاعي:** يشير علـى قدرة الفرد علـى التأثير الإيجـابي فـي الآخرين وذلك من خـلال إدراك وفهم انفعالاتـه ومشـاعره ومعرفـة متـى يقود الآخرين، ومتـى يتبعهم ويسـاندهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة حي لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب، ويمثل هذا البُعد (٩ فقرات) وهي: (١٠،١١،١٢،١٣،٢٦،٢٧،٢٨،٣٨،٤١).

ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدرجات وهي: دائماً، وتُعطى (٥) درجـات، عـادةً، وتُعطـى (٤) درجـات، أحيانـاً، وتُعطـى (٣) درجـات، نـادراً، وتُعطـى درجتـين، أبداً، وتُعطى درجة واحدة.

وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (٢٠٥) بواقع (٥×٤١)، وأدنى درجة نظرية هي (٤١) بواقع (١×٤١)، ولتحديد الأوساط الحسابية الدالة على مستوى الذكاء

الانفعالي طُلب من لجنة المحكمين تحديد هذه الأوساط آخذين بعين الاعتبار أن درجة كل فقرة تتراوح بين (٥-١) درجات. وقد حددت هذه الأوساط على النحو الآتي: من (٥-٣,٥) مرتفعة، و(٣,٤٩-٢,٥٠) متوسطة، و(٢,٤٩-١) متدنية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات – الاتساق الداخلي) للمقياس كالآتي:

أولاً: صدق المقياس:

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال الصدق الظاهري وذلك بعرضها على لجنة من الخبراء المتخصصين، وصدق البناء الداخلي للمقياس، وفيما يلي توضيح لذلك:

١- الصدق الظاهري:

تم عرض مقياس الذكاء الانفعالي على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، إذ طُلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، إبداء الملاحظات التي يرونها مناسبة، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠,٠%) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف خمس فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (٤٥) فقرة، لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤١) فقرة.

٢- صدق البناء الداخلي للمقياس:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وقد بينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل، كان الجذر الكامن، Eigen Value ≥ ١ ، وتفسر مجتمعة ٧٥,٩٣% من التباين.

ولأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للذكاء الانفعالي، كما هو مبين في الجدول (٢).

جـــــدول (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي

الأبعـــــــاد	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
المعرفة الانفعالية		٠,٩٤٩*	٠,٨٧٩*	٠,٩٥٩*
تنظيم الانفعالات	٠,٩٤٩*		٠,٩٥٣*	٠,٩٧٦*
التعاطف	٠,٨٧٩*	٠,٩٥٣*		٠,٩٦١*
التواصل الاجتماعي	٠,٩٥٩*	٠,٩٧٦*	٠,٩٦١*	

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض كل على حدة تراوحت ما بين (٠,٨٧٩)، و(٠,٩٧٦) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

ثانياً: ثبـات المقيـــاس:

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل بعدة طرق هي: معامل الفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

أ) معـامـل الفـا كـرونبـاخ (Cronbach's Alpha (α) Reliability):

استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٤٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٢٦)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد بالمقياس، وهو ما يتضح من جدول (٣):

جـــــــدول (٣)

قيـم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل

الأبعـــــــاد	عدد العبارات	معامل ثبات الفا كرونباخ
المعرفة الانفعالية	٩	٠,٨٠٠
تنظيم الانفعالات	١٠	٠,٧٨٨
التعاطف	١٣	٠,٨٠٣
التواصل الاجتماعي	٩	٠,٧٧٢
المقياس ككل	٤١	٠,٨٢٦

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.

ب) اعادة التطبيق Test-retest:

تم حساب معامل الاستقرار عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق على عينة الثبات نفسها، ثم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (٠,٩٣٥، ٠,٩٠٧، ٠,٩٩٠، ٠,٩٣٧، ٠,٩٨٧) لأبعاد المقياس (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، والتواصل الاجتماعي، الدرجة الكلية للمقياس) على التوالي.

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وذلك من خلال ما يلي:

أ) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

تم حساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس كل على حدة، وهو كما يتضح في الجدول (٤):

جـــــدول (٤)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الذكاء الانفعالي ودرجات الأبعاد كل بعد على حده

المعرفة الانفعالية		تنظيم الانفعالات		التعاطف		التواصل الاجتماعي	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	*٠,٨١٦	١	*٠,٨١١	١	*٠,٨٥٧	١	*٠,٧١٥
٢	*٠,٧٤٧	٢	*٠,٨٠٩	٢	*٠,٤٨٠	٢	*٠,٦٥٠
٣	*٠,٨٠٠	٣	*٠,٧١٩	٣	*٠,٨٢٣	٣	*٠,٤٨٨
٤	*٠,٦٨٥	٤	*٠,٨٢٤	٤	*٠,٧١٩	٤	*٠,٨٠٤
٥	*٠,٧٤٤	٥	*٠,٨٥٠	٥	*٠,٨٢٤	٥	*٠,٧٤٢
٦	*٠,٥٩٦	٦	*٠,٨٧٧	٦	*٠,٥٤١	٦	*٠,٧١٩
٧	*٠,٨١٨	٧	*٠,٨٣٠	٧	*٠,٨١٢	٧	*٠,٨٥٠
٨	*٠,٨٢٥	٨	*٠,٧١٩	٨	*٠,٧١١	٨	*٠,٨٦٣
٩	*٠,٧٤٨	٩	*٠,٨٠٢	٩	*٠,٨٢٩	٩	*٠,٧٨٦
		١٠	*٠,٨٢٩	١٠	*٠,٨١٦		
				١١	*٠,٨٣٣		
				١٢	*٠,٨٠٠		
				١٣	*٠,٨٠٠		

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول السابق (٤) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (٠,٤٨٠)، و(٠,٨٧٧) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

١- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (٥):

جـــــدول (٥)

معـامـلات الارتبـاط بين الـدرجـة الكليـة لكـل بعـد من أبعـاد مقيـاس الـذكـاء الانفعـالـي والـدرجـة الكليـة للمقيـاس ككـل

أبعـاد المقيـاس	معـامـل الارتبـاط
المعرفة الانفعالية	*٠,٩٦٤
تنظيم الانفعالات	*٠,٩٩٠
التعاطف	*٠,٩٧٠
التواصل الاجتماعي	*٠,٩٩٤

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠,٩٦٤) و(٠,٩٩٤)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

وبناء على ما سبق يتضح من الجدولين (٤) (٥) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

الأداة الثانية: مقياس التفكير التأملي:

تم استخدام مقياس التفكير التأملي والمطور من قِبل كيمبر وزملائه (Kember et al, 2000). ويتضمن المقياس ١٦ فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: العمل الاعتيادي (٤ فقرات)، الفهم (٤ فقرات)، التأمل (٤ فقرات)، التأمل النقدي (٤ فقرات). ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدرجات وهي: موافق بشدة، وتُعطى (٥) درجات، موافق، وتُعطى (٤) درجات، مُحايد، وتُعطى (٣) درجات، غير موافق، وتُعطى درجتين، غير موافق بشدة، وتُعطى درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات – الاتساق الداخلي) للمقياس كالآتي:

أولاً: صدق المقياس:

من أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال على ذلك من خلال الصدق الظاهري وذلك بعرضها على لجنة من الخبراء المتخصصين، وصدق البناء الداخلي للمقياس، وفيما يلي توضيح لذلك:

١- الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي للقياس والتقويم في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٠) محكمين؛ لإبداء آرائهم حول الصياغة اللغوية، وانتماء الفقرات لكل مجال من مجالات المقياس الأربعة.

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمين فقد تم الإبقاء على جميع العبارات الواردة بالمقياس، والتي اجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككل (٩١,٢٥%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض عبارات المقياس، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات المحكمين مكون من (١٦) عبارة.

٢- صدق البناء الداخلي للمقياس:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وقد بينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل، كان الجذر الكامن، Eigen Value ≥ ١ ، وتفسر مجتمعة ٦٦,٩٠% من التباين.

ولأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للتفكير التأملي، كما هو مبين في الجدول (٦).

جـــــدول (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير التأملي

الأبعاد	العمل الاعتيادي	الفهم	التأمل	التأمل النقدي
العمل الاعتيادي		*٠,٦٦٥	*٠,٥٩٤	*٠,٦٢٠
الفهم	*٠,٦٦٥		*٠,٦٣٢	*٠,٧٦١
التأمل	*٠,٥٩٤	*٠,٦٣٢		*٠,٥٢٠
التأمل النقدي	*٠,٦٢٠	*٠,٧٦١	*٠,٥٢٠	

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض كل على حدة تراوحت ما بين (٠,٥٢٠)، و(٠,٧٦١) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

ثانياً: ثبـــات المقيـــــاس:

تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

أ) معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α) Reliability):

أ) استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٤٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨١٧)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد بالمقياس، وهو ما يتضح من جدول (٧):

جـــــدول (٧)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقياس التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات الفا كرونباخ
العمل الاعتيادي	٤	٠,٧٨٥
الفهم	٤	٠,٨٠٠
التأمل	٤	٠,٧٩٢
التأمل النقدي	٤	٠,٨٠٢
المقياس ككل	٢٠	٠,٨١٧

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.

ب) التجزئة النصفية (Split Half): كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في كل بعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك تم استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، كما هو موضح في الجدول (٨):

جـــدول (٨)

قيـم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير التأملي

لـدى طلبـة كلية الـتربيــة في جـامعـة حـائـــل

الأبعـــــاد	عدد العبارات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
العمل الاعتيادي	٤	٠,٧٠٤	٠,٨٠١
الفهم	٤	٠,٧١٦	٠,٨١٩
التأمل	٤	٠,٧٠٨	٠,٨٠٥
التأمل النقدي	٤	٠,٧٢١	٠,٨٢٦
المقياس ككل	٢٠	٠,٧٤٠	٠,٨٥٣

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثالثا: الاتســاق الــداخلــي:

تـم التحقـق مـن الاتسـاق الـداخلي لمقيـاس التفكيـر التـأملي مـن خـلال التطبيـق الـذي تـم للمقياس على العينة الاستطلاعية من طلبة كلية التربية في جامعة حائل، وذلك من خلال ما يلي:

١) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

٢) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة:

١- حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

تم حساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس كل على حدة، وهو كما يتضح في الجدول (٩):

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التفكير التأملي ودرجات الأبعاد كل بعد على حده

العمل الاعتيادي		الفهم		التأمل		التأمل النقدي	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	*٠,٨٠٦	١	*٠,٨٠٠	١	*٠,٨٣٧	١	*٠,٨٠٠
٢	*٠,٨٠٢	٢	*٠,٨٣٠	٢	*٠,٨٣٥	٢	*٠,٥٨٧
٣	*٠,٧٧٧	٣	*٠,٧١٥	٣	*٠,٧١٤	٣	*٠,٨٠٢
٤	*٠,٥٩١	٤	*٠,٦٩٩	٤	*٠,٧٤٨	٤	*٠,٧١١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (٠,٣٦٥)، و(٠,٨٣٧) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

٣- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهو كما يتضح في الجدول (١٠):

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التفكير التأملي والدرجة الكلية للمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
العمل الاعتيادي	*٠,٨٤٠
الفهم	*٠,٩٠٦
التأمل	*٠,٧٩٨
التأمل النقدي	*٠,٨٥٩

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠,٧٩٨) و(٠,٩٠٦)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

وبناء على ما سبق يتضح من الجدولين (٩) (١٠) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.25 في إجراء التحليلات الإحصائية، والأساليب المستخدمة في هذا البحث هي:

- معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين.
- أسلوب الفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات الأدوات.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لتقدير الاتساق الداخلي للأدوات.
- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة عينة الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التفكير التأملي.
- ولحساب فئات المتوسط الحسابي تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، موافق الى حد ما = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق بشدة = ١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات الى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جـــــدول (١١)

توزيع مدى المتوسطات الحسابية وتصنيفها وفق التدريج المستخدم في أداتي الدراسة

الـــوصـــف	مـدى المتـوسطـــات
موافق بشدة	٥,٠٠-٤,٢١
موافق	٤,٢٠-٣,٤١
موافق إلى حد ما	٣,٤٠-٢,٦١
غير موافق	٢,٦٠-١,٨١
غير موافق بشدة	١,٨٠- ١,٠

- اختبار قيمة (ت) T-Test لمجموعتين مستقلتين.
- أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل.

إجراءات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات والإجراءات التالية:

- تحديد عينة الدراسة.
- تحديد مشكلة الدراسة واسئلتها وأهدافها.
- تكييف مقياس التفكير التأملي.
- توزيع مقياس الدراسة على عينة الدراسة، وجمع البيانات، وتفريغ نتائج الاستبانات، ثم معالجتها واستخراج النتائج.
- عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
- الخروج بالتوصيات والمقترحات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتم عرض النتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك كالتالي:

أولاً: النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى الاستجابة لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي كل على حدة، وللمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (١٢):

جـــــدول (١٢)

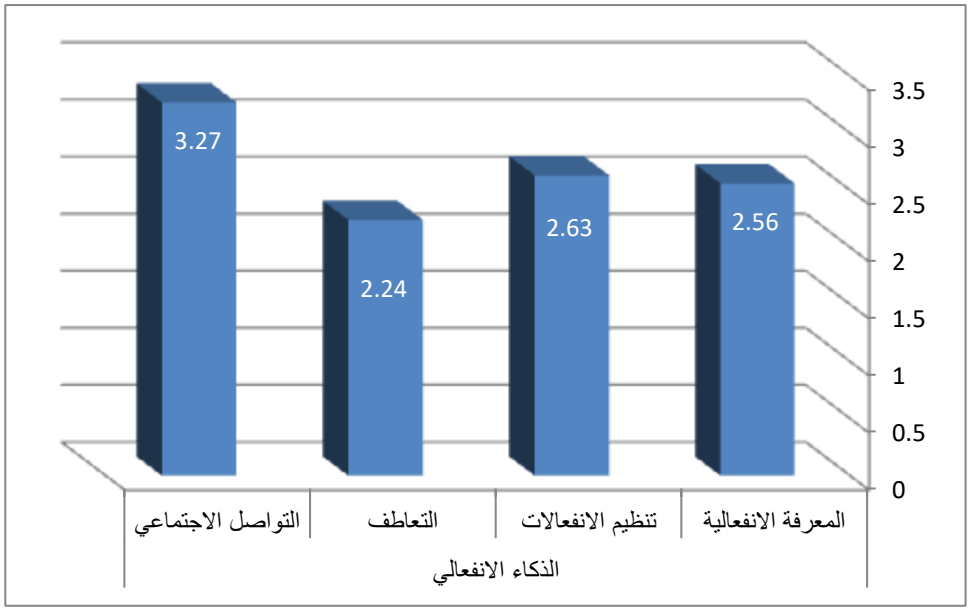
المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الاستجابة على المقياس (الذكاء الانفعالي) ككل وعلى كل بعد من أبعاده

م	الأبعـاد	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الـترتـيب	مستوى الاستجابة
١	المعرفة الانفعالية	٢,٥٦	١,٢١١	٣	ضعيف
٢	تنظيم الانفعالات	٢,٦٣	١,٢٧٤	٢	متوسط
٣	التعاطف	٢,٢٤	٠,٩٩١	٤	ضعيف
٤	التواصل الاجتماعي	٣,٢٧	١,٤٣٥	١	متوسط
	المقياس ككل	٢,٦٧	١,١٨٧		متوسط

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمقياس ككل أن: المتوسط المرجح للمقياس ككل بلغ (٢,٦٧) بانحراف معياري قدره (١,١٨٧)؛ وهو يؤكد على تحقق مستوى استجابة متوسط للمقياس ككل، لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).

- **المرتبة الأولى:** يأتي البعد الرابع الذي يشير إلى **التواصل الاجتماعي** في المرتبة الأولى على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٣,٢٧) وانحراف معياري قدره (١,٤٣٥)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة متوسط؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).
- **المرتبة الثانية:** يأتي البعد الثاني الذي يشير إلى **تنظيم الانفعالات** في المرتبة الثانية على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٦٣) وانحراف معياري قدره (١,٢٧٤)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة متوسط؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).
- **المرتبة الثالثة:** يأتي البعد الأول الذي يشير إلى **المعرفة الانفعالية** في المرتبة الثالثة على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٥٦) وانحراف معياري قدره (١,٢١١)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة ضعيف؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٨١ إلى ٢,٦٠).
- **المرتبة الرابعة:** يأتي البعد الثالث الذي يشير إلى **التعاطف** في المرتبة الرابعة على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٢٤) وانحراف معياري قدره (٠,٩٩١)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة ضعيف؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (١,٨١ إلى ٢,٦٠).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (١):



شكـــــل (١)

رسم بياني لمتوسطات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة يُعزى إلى طبيعة البيئة الجامعية؛ إذ أنها بيئة جديدة للطلبة لا يكتسب فيها الطلبة مهارات الحوار والتواصل الاجتماعي بسهولة، مما يقلل فرصة الطلبة على اكتشاف مشاعر وأحاسيس الطلبة الآخرين، وفهم مشاعر الأفراد المحيطين بهم، وايضاً يتولد لديهم ضعف بالقدرة على بناء الصداقات المتعددة والتواصل مع الآخرين بسلالة؛ وجميعها مهارات وقدرات أساسية للتعاطف والتواصل مع الآخرين التي تعد أبعاداً أساسية للذكاء الانفعالي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجعيد (٢٠١٢) إذ أظهرت الدراسة وجود مستوى متوسط للذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية. والدراسة التي أجراها العتوم والمنيزل (٢٠١١) حيث أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة. والدراسة التي أجراها القاضي (٢٠١٢) حيث أظهرت نتائجها إلى انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي بين الطلبة المستجدين في كلية التربية– جامعة تعز.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة العلوان (٢٠١١) إذ أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال جاء مرتفع.

ثانيا: النتـائـج الخاصة بالسؤال الثانـي:

ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى الاستجابة لكل بعد من أبعاد مقياس التفكير التأملي كل على حدة، وللمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (١٣):

جـــــدول (١٣)

المتـوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الاستجابـة على المقياس (التفكير التأملي) ككل وعلى كل بعد من أبعاده

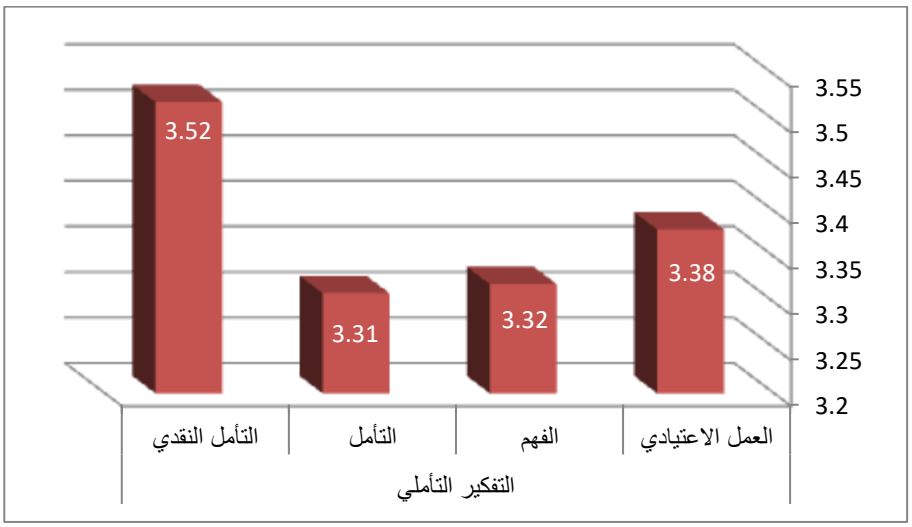
م	الأبعـــاد	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
١	العمل الاعتيادي	٣,٣٨	١,٢٥٧	٢	متوسط
٢	الفهم	٣,٣٢	١,٢٣٠	٣	متوسط
٣	التأمل	٣,٣١	١,٢٥٩	٤	متوسط
٤	التأمل النقدي	٣,٥٢	١,٢٩٨	١	كبير
	المقياس ككل	٣,٣٨	١,٢٢٥		متوسط

يتضح من المؤشرات الإحصائية للمقياس ككل أن: المتوسط المرجح للمقياس ككل بلغ (٣,٣٨) بانحراف معياري قدره (١,٢٢٥)؛ وهو يؤكد على تحقق مستوى استجابة متوسط للمقياس ككل، لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).

- **المرتبة الأولى:** يأتي البعد الرابع الذي يشير إلى **التأمل النقدي** في المرتبة الأولى على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٣,٥٢) وانحراف معياري قدره (١,٢٩٨)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة كبير؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (٣,٤١ إلى ٤,٢٠).
- **المرتبة الثانية:** يأتي البعد الأول الذي يشير إلى **العمل الاعتيادي** في المرتبة الثانية على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٣,٣٨) وانحراف معياري قدره (١,٢٥٧)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة متوسط؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).

- **المرتبة الثالثة:** يأتي البعد الثاني الذي يشير إلى **الفهم** في المرتبة الثالثة على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٣,٣٢) وانحراف معياري قدره (١,٢٣٠)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة متوسط؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).
- **المرتبة الرابعة:** يأتي البعد الثالث الذي يشير إلى **التأمل** في المرتبة الرابعة على مستوى المقياس ككل؛ فقد جاء بمتوسط (٣,٣١) وانحراف معياري قدره (١,٢٥٩)؛ وهو ما يشير إلى مستوى استجابة متوسط؛ لوقوعه ضمن فئة المقياس (٢,٦١ إلى ٣,٤٠).

وهو ما يتضح من خلال الشكل (٢):



شكـــل (٢)

رسم بياني لمتوسطات أبعاد مقياس التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تصميم البرامج والمقررات الدراسية تصميماً يشجع على التفكير التأملي، وإلى استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للتفكير التأملي في طرق تدريسهم، والأنشطة التي يمارسونها مع الطلبة في العملية التدريسية، مما يجعل عملية التفاعل بين الطلبة والعملية التدريسية أكثر تفاعلاً. ويعود السبب ايضاً إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة الجامعة إذ أنهم في هذه المرحلة يمارسون أنماطاً فكرية منطقية، حيث يرى بياجيه أن سن ١٢ فما فوق يصل فيها الأفراد إلى مرحلة التفكير المجرد، وكذلك قد يكون السبب إلى اختلاف الطرق التدريسية التي يستخدمها المدرسون في تدريس المواد والتي تساعد على أن يتقن الطلبة مهارات التفكير التأملي.

حيث تتفق الدراسة الحالية من حيث النتائج مع الدراسة التي اجراها الشكعة (٢٠٠٧)، والتي أشارت إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس كان مرتفعاً. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢)، والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن المطلوب.

ثالثا: النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل عند مستوى دلالة (0.05=a) باختلاف متغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم كالتالي:

١- النتـائـج وفقـا لمتغـير الجنـس:

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الذكور – الإناث) في مقياس الذكاء الانفعالي، وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جـــــــدول (١٤)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير الجنس

الأبعـــاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الـدلالـة
المعرفة الانفعالية	ذكور	٥٥	٢,١٤	١,٠٩٧	٩٨	٤,٠٨٩	(٠,٠٠٠) دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٤٥	٣,٠٦	١,١٥٨			
تنظيم الانفعالات	ذكور	٥٥	٢,٢٠	١,١٦٧	٩٨	٣,٩٩٦	(٠,٠٠٠) دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٤٥	٣,١٥	١,٢١١			
التعاطف	ذكور	٥٥	١,٩١	٠,٨٠٢	٩٨	٣,٩٩٤	(٠,٠٠٠) دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٤٥	٢,٦٥	١,٠٥٤			
التواصـــــل الاجتماعي	ذكور	٥٥	٢,٧٧	١,٤٢٤	٩٨	٤,٠٩٤	(٠,٠٠٠) دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٤٥	٣,٨٧	١,٢١٢			
المقياس ككل	ذكور	٥٥	٢,٢٥	١,٠٩٨	٩٨	٤,٢٠٧	(٠,٠٠٠) دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٤٥	٣,١٨	١,٠٩٨			

يتضح من الجدول (١٤):

- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من الإناث عن متوسط استجابات عينة الدراسة من الذكور في كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي كل على حدة، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (الذكور، والإناث) على في كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي كل على حدة جاءت دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الإناث.
- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من الإناث عن متوسط استجابات عينة الدراسة من الذكور في مستوى الذكاء الانفعالي ككل، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (الذكور، والإناث) على مستوى الذكاء الانفعالي ككل بلغت (٤,٢٠٧)، وقد جاءت دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الإناث.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن التنشئة الاجتماعية للإناث تؤدي دوراً مهماً في أن يصبحن أكثر انتباهاً للانفعالات الصادرة عنهن، وأكثر إدراكاً لردود أفعالهن الانفعالية أثناء التفاعل مع الآخرين. فمعاملة كلاً من الأب والأم مع الأنثى تختلف عن الذكر، إذ يظهران نحوها مقداراً أكبر من المشاعر فتتعلم الإناث منهما كيف تدرك انفعالاتها وتعبر عن مشاعرها وخاصة من الأم التي تقضي معها وقتاً أطول؛ ويشير إلى ذلك جولمان في أن الآباء غالباً ما يستخدمون الكلمات العاطفية مع البنات أكثر من الأولاد، وغالباً ما يندمجون معهن في مناقشات حول حالتهن العاطفية بقدر اكبر من مناقشة تلك الحالات مع الأولاد، كما تتجه الأمهات بصورة خاصة إلى سرد بعض الحكايات العاطفية الواسعة عند تفاعلهن مع بناتهن مقارنة بأولادهم (جولمان، ٢٠٠٠، ١٩٠).

كذلك يضع المجتمع قيوداً على حركة الفتاة من أجل الالتزام بالمعايير الاجتماعية، ونجد في أن الفتاة في اتجاهها للمحافظة على تلك المعايير حريصة على ضبط انفعالاتها، أمّا التنشئة

الاجتماعية للذكور خاصة في الإطار الثقافي المحلي ترى أن من تمام الرجولة أن يمتنع الذكور عن التعبير عن انفعالاتهم باعتبارها علامات ضعف ينبغي ألا تظهر عليهم، كما أن الذكور يتعاملون مع انفعالاتهم بمنظور أكثر منطقية مقارنة بالإناث.

تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة العلوان (٢٠١١)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العتوم والمنيزل (٢٠١١)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

٢- النتـائـج وفقـا للمستـوى الـدراسـي:

تم بحساب الفروق بين مجموعات المستوى الدراسي فيما يتعلق باستجابات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (١٥) عدم دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في المقياس كالتالي:

جـــــــدول (١٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير المستوى الدراسي

المجمـوعـات	العـدد	المتـوسـط	الانحراف المعياري
سنة أولى	٢٢	٢,٧١	١,٣٢٠
سنة ثانية	٢٤	٢,٦٦	١,٣٣٦
سنة ثالثة	٢٦	٣,٠٠	١,٠٦٢
سنة رابعة	٢٨	٢,٣٥	١,٠١٥

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير المستوى الدراسي، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جـــــــدول (١٦)

دلالة الفروق بين المجموعات في مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير المستوى الدراسي "one way ANOVA"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥,٨٤٩	٣	١,٩٥٠	١,٤٠٠	(٠,٢٤٧) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٣٣,٦٦٦	٩٦	١,٣٩٢		
الكلي	١٣٩,٥١٥	٩٩			

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق بين مجموعات المستوى الدراسي الأربعة في مقياس الذكاء الانفعالي، حيث بلغت قيمة (ف) في المقياس (١,٤٠٠) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن نمو الذكاء الانفعالي عادةً ما يتأثر وفقاً للمراحل النمائية المتتالية كالطفولة والمراهقة المبكرة إلى المتأخرة، حيث يتصف الذكاء الانفعالي في كل مرحلة نمائية بعدة خصائص وصفات مشتركة تبقى ثابتة في كل مرحلة. لذلك فإن أفراد عينة الدراسة الحالية يصنفوا ضمن مرحلة نمائية واحدة مما يفسر عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً للمستوى الدراسي حيث يصعب وجود فروق في الذكاء الانفعالي من سنة إلى أخرى.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القاضي (٢٠١٢)، والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق في مكونات الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة جعيد (٢٠١١)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة ولصالح طلبة السنة الثانية.

٣- النتائج وفقا المعدل التراكمي:

تم بحساب الفروق بين مجموعات المعدل التراكمي فيما يتعلق باستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (١٧) دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في اجابات أفراد العينة على المقياس كالتالي:

جـــــدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير المعدل التراكمي

المجمـوعـات	العـدد	المتـوسـط	الانحـراف المعيـاري
ممتاز	٣١	٣,٧٨	١,٠٤٦
جيد جداً	٣٨	٢,٨٨	٠,٤٢٨
جيد	١٨	١,٤٣	٠,٢٤٠
مقبول	١٣	١,١٣	٠,١٢٨

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاهone way ANOVA ، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير المعدل التراكمي، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جـــــدول (١٨)

دلالة الفروق بين المجموعات في مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير المعدل التراكمي

"one way ANOVA"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٨,٧٣٥	٣	٣٢,٩١٢		(٠,٠٠٠) دالـة
داخل المجموعات	٤٠,٧٨٠	٩٦	٠,٤٢٥	٧٧,٤٧٧	عنـد مسـتوى
الكلي	١٣٩,٥١٥	٩٩			٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٨) أنه توجد فروق بين مجموعات المعدل التراكمي الأربعة في مقياس الذكاء الانفعالي، حيث بلغت قيمة (ف) في مقياس الذكاء الانفعالي (٧٧,٤٧٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي.

وبالبحث عن موضع الفروق بين مجموعات المعدل التراكمي الأربعة، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول (١٩):

جـــــدول (١٩)

نتائج المقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في مقياس الذكاء الانفعالي حسب المعدل التراكمي

المجموعات	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	—			
جيد جداً	*٠,٩٠	—		
جيد	*٢,٣٥	*١,٤٥	—	
مقبول	*٢,٦٦	*١,٧٥	٠,٣٠	—

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

باستقراء الجدول (١٩) يتضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الممتاز والطلبة ذوي معدل الجيد جدا في مقياس الذكاء الانفعالي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الممتاز.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الممتاز والطلبة ذوي معدل الجيد في مقياس الذكاء الانفعالي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الممتاز.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الممتاز والطلبة ذوي معدل المقبول في مقياس الذكاء الانفعالي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الممتاز.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الجيد جدا والطلبة ذوي معدل الجيد في مقياس الذكاء الانفعالي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الجيد جدا.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الجيد جدا والطلبة ذوي معدل المقبول، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الجيد جدا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الجيد والطلبة ذوي معدل المقبول في مقياس الذكاء الانفعالي.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتميزون بأنهم أكثر فاعلية في حياتهم واثقين من أنفسهم، ويعرفون إلى أين يتجهون، ويتميزون بالبساطة والصدق، أكثر قدرة من الآخرين على تحديد عواطفهم الخاصة وهم أكثر توافقاً، كما يتكيفون بشكل أفضل مع الضغوط، وهم اكثر مثابرة ومراعاة للضمير، متفائلون، يرون أن الفشل يعود إلى شيء يمكن تغييره بحيث أنهم لم ينجحوا في المرات القادمة، ثابتون ويتابعون أهدافهم بمجهود أكبر، ميلاً إلى تحليل النفس، وهم أكثر إيجابية وقدرة في المناقشات وأكثر قدرة على التفاعل، كما أنهم يتقبلون النقد بروح طيبة مما يجعلهم متفوقين في المواد الدراسية. أمّا منخفضو التحصيل الدراسي فإنهم أقل ثقة بالنفس، وأقل مثابرة، وأقل توافقاً لا يتبادلون العواطف، لا ينسجمون مع الغير، يعتمدون على مساعدة الغير، أكثر شعوراً بالعجز والضعف، وأكثر شعوراً بالقلق واحساساً بالضغوط مما يؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العتوم والمنيزل (٢٠١١)، والتي اشارت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لديهم مستويات أعلى في الذكاء الانفعالي من طلبة التحصيل المتوسط والمنخفض. ودراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢)، والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، وبين متوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الانفعالي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة المللي (٢٠١٠)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

رابعا: النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل عند مستوى دلالة (a=0.05) باختلاف متغير الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم كالتالي:

١- النتائج وفقا لمتغير الجنس

تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الذكور – الإناث) في مقياس التفكير التأملي، وجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جـــــدول (٢٠)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس

الأبعـــــاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالـــة
العمل الاعتيادي	ذكور	٤٥	٣,٩٢	١,٠٩٥	٩٨	٤,٢٢٢	(٠,٠٠٠) دالـــة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٥٥	٢,٩٤	١,٢١٤			
الفهم	ذكور	٤٥	٣,٦٩	١,١٧٦	٩٨	٢,٨٥٠	(٠,٠٠٠) دالـــة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٥٥	٣,٠١	١,١٩٨			
التأمل	ذكور	٤٥	٣,٨٢	١,١٠٣	٩٨	٣,٨٦٩	(٠,٠٠٠)دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٥٥	٢,٩٠	١,٢٣٦			
التأمل النقدي	ذكور	٤٥	٤,٠٣	١,١٧٢	٩٨	٣,٨٥٨	(٠,٠٠٠) دالـــة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٥٥	٣,٠٩	١,٢٤٩			
المقياس ككل	ذكور	٤٥	٣,٨٧	١,٠٨٣	٩٨	٣,٨١٧	(٠,٠٠٠) دالـــة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٥٥	٢,٩٩	١,١٩٩			

يتضح من الجدول (٢٠):

- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من الذكور عن متوسط استجابات عينة الدراسة من الإناث في كل بعد من أبعاد مقياس التفكير التأملي كل على حدة، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (الذكور، والإناث) على في كل بعد من أبعاد مقياس التفكير التأملي كل على حدة جاءت دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الذكور.
- ارتفاع متوسط استجابات عينة الدراسة من الذكور عن متوسط استجابات عينة الدراسة من الإناث في مستوى التفكير التأملي ككل، كما إن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد المجموعتين (الذكور، والإناث) على مستوى التفكير التأملي ككل بلغت (٤,٢٠٧)، وقد جاءت دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات أفراد مجموعتي الدراسة، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الذكور.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة التنشئة الاجتماعية والثقافية لعينة الدراسة، والتي عادةً ما تطالب الذكور بالعمل الاعتيادي أكثر من الإناث، كما يميل الذكور عادةً إلى الانفتاح أكثر للأعمال الاعتيادية وبصورة أوسع من باب إيجاد طقوس خاصة بهم، وعادةً ما تفرض الثقافة قيود محددة على نشاطات وأعمال الإناث وبصورة أكثر تشدداً عكس ما هو الحال لدى الذكور.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المرشد (٢٠١٤)، والتي اشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي ولصالح الذكور.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو نحل (٢٠١٠)، والتي اشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي ولصالح الإناث. وكذلك دراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢)، والتي اشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي ولصالح الإناث.

٢- النتائج وفقا للمستوى الدراسي:

تم بحساب الفروق بين مجموعات المستوى الدراسي فيما يتعلق باستجابات الطلبة على مقياس التفكير التأملي، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (٢١) عدم دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في المقياس كالتالي:

جـــــدول (٢١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير التأملي حسب متغير المستوى الدراسي

المجمـــوعـــات	العـــدد	المتـــوســـط	الانحـــراف المعيـــاري
سنة أولى	٢٢	٣,٤٤	١,٢٨٦
سنة ثانية	٢٤	٣,٣٣	١,٣٦٧
سنة ثالثة	٢٦	٣,٧٩	١,١٥٠
سنة رابعة	٢٨	٣,٠١	١,٠٤٨

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاهone way ANOVA ، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغير المستوى الدراسي، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جـــدول (٢٢)

دلالة الفروق بين المجموعات في مقياس التفكير التأملي حسب متغير المستوى الدراسي

"one way ANOVA"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨,١٤٦	٣	٢,٧١٥	١,٨٥٧	(٠,١٤٢) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٤٠,٣٥٩	٩٦	١,٤٦٢		
الكلي	١٤٨,٥٠٥	٩٩			

يتضح من الجدول (٢٢) أنه لا توجد فروق بين مجموعات المستوى الدراسي الأربعة في مقياس التفكير التأملي، حيث بلغت قيمة (ف) في المقياس (١,٨٥٧) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن التجانس بين عينة الدراسة الحالية من حيث الأهداف التربوية وتجانسها في البيئة التعليمية من حيث مكوناتها وانشطتها اللامنهجية، وسياسة البنية التعليمية التي تحتضنهم على اختلاف مستوياتهم الدراسة مما يؤكد اهتمام المؤسسة التعليمية في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية.

وامّا فيما يخص الدراسات التي تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية (لا يوجد دراسات توافق أو تعارض نتائج الدراسة الحالية).

٣- النتائج وفقا المعدل التراكمي:

تم بحساب الفروق بين مجموعات المعدل التراكمي فيما يتعلق باستجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي، وقد تم في ذلك استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، ويوضح الجدول (٢٣) دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة في اجابات أفراد العينة على المقياس كالتالي:

جـــــدول (٢٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير التأملي حسب متغير المعدل التراكمي

المجمـوعـات	العـدد	المتـوسـط	الانحـراف المعيـاري
ممتاز	٣١	٤,٤٢	٠,٨٢٨
جيد جداً	٣٨	٣,٧٤	٠,٥٩٥
جيد	١٨	٢,٣٠	٠,٣٨٧
مقبول	١٣	١,٣٨	٠,٢٧٦

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاهone way ANOVA ، لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغير المعدل التراكمي، حيث تم تحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول (٢٤) يوضح ذلك:

جـــــدول (٢٤)

دلالة الفروق بين المجموعات في مقياس التفكير التأملي حسب متغير المعدل التراكمي

"one way ANOVA"

مصـدر التبـايـن	مجمـوع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١١,٣٩٠	٣	٣٧,١٣٠	٩٦,٠٣٩	(٠,٠٠٠) دالـة عنـد مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٣٧,١١٥	٩٦	٠,٣٨٧		
الكلي	١٤٨,٥٠٥	٩٩			

يتضح من الجدول (٢٤) أنه توجد فروق بين مجموعات المعدل التراكمي الأربعة في مقياس التفكير التأملي، حيث بلغت قيمة (ف) في مقياس التفكير التأملي (٩٦,٠٣٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي.

وبالبحث عن موضع الفروق بين مجموعات المعدل التراكمي الأربعة، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٥):

جـــدول (٢٥)

نتائج المقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في مقياس التفكير التأملي حسب المعدل التراكمي

المجموعات	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	—			
جيد جداً	*٠,٦٩	—		
جيد	*٢,١٢	*١,٤٣	—	
مقبول	*٣,٠٤	*٢,٣٦	*٠,٩٣	—

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

باستقراء الجدول (٢٥) يتضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الممتاز والطلبة ذوي معدل الجيد جدا في مقياس التفكير التأملي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الممتاز.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الممتاز والطلبة ذوي معدل الجيد في مقياس التفكير التأملي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الممتاز.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الممتاز والطلبة ذوي معدل المقبول في مقياس التفكير التأملي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الممتاز.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الجيد جدا والطلبة ذوي معدل الجيد في مقياس التفكير التأملي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الجيد جدا.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الجيد جدا والطلبة ذوي معدل المقبول في مقياس التفكير التأملي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الجيد جدا.

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي معدل الجيد والطلبة ذوي معدل المقبول في مقياس التفكير التأملي، وقد كانت النتائج لصالح الطلبة ذوي معدل الجيد.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يمتازون بأنهم أكثر مثابرة في اتقان وإنجاز الاعمال المكلفة إليهم ويمتازون بنسب مرتفعة في المهارات التالية: كالفهم، والتأمل، وأكثر اهتماماً بالأعمال والمهمات التأملية حرصاً منهم لإثبات شخصيتهم، وحرصاً منهم على ترك بصمتهم في التفكير والإبداع.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العماوي (٢٠٠٩)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة وجاءت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المرشد (٢٠١٤)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي. ودراسة العساسلة وبشارة (٢٠١٢)، حيث لم يظهر أثر دال احصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي وابعاده الفرعية.

خامسا: النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة عينة البحث في الذكاء الانفعالي، ودرجاتهم في التفكير التأملي، كما هو مبين بالجدول (٢٦):

جـــدول (٢٦)

العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي

لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل (ن=١٠٠)

المتغيرات		أبعاد الذكاء الانفعالي				
		المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	المقياس ككل
أبعاد التفكير التأملي	العمل الاعتيادي	٠,٩٠٨*	٠,٩٠٣*	٠,٨٧٢*	٠,٩٣٩*	٠,٩٣٩*
	الفهم	٠,٩٠٥*	٠,٩٠٤*	٠,٨٧٨*	٠,٨٣٨*	٠,٩١٠*
	التأمل	٠,٩١٥*	٠,٩١٠*	٠,٨٧٦*	٠,٩٤٣*	٠,٩٤٥*
	التأمل النقدي	٠,٨٨٤*	٠,٨٧٣*	٠,٨٣٧*	٠,٩٣٧*	٠,٩١٧*
	المقياس ككل	٠,٩٢٩*	٠,٩٢٤*	٠,٨٩١*	٠,٩٤٢*	٠,٩٥٥*

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٦):

- وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي كل على حدة ودرجاتهم في كل بعد من أبعاد مقياس التفكير التأملي كل على حدة؛ حيث جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ أي أن أبعاد متغير الذكاء الانفعالي كل على حدة وأبعاد متغير التفكير التأملي كل على حدة مرتبطين ارتباط طردي قوي فيتزايدا الاثنين معا ويتناقصا معا.
- وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي ككل ودرجاتهم في التفكير التأملي ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٥٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ أي أن متغير الذكاء الانفعالي ككل ومتغير التفكير التأملي ككل مرتبطين ارتباط طردي قوي فيتزايدا الاثنين معا ويتناقصا معا.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن العلاقة الارتباطية الإيجابية بين كل من الجوانب الانفعالية للفرد وقدرته على ممارسة المهارات المعرفة العليا كالتفكير التأملي حيث تعد الانفعالات جانباً مهماً من جوانب التفكير في حين أن تدني مستوى الصحة الانفعالية والذكاء الانفعالي قد يعد أحد معوقات التفكير التأملي لأنه يعمل على تشتت انتباه الفرد وتركيزه وبالتالي تدني مستوى تفكيره

التـأملي، كمـا أن التفكيـر التـأملي ينطـوي علـى العديـد مـن المهمـات والجوانـب الانفعاليـة لإنجـازه كدافعية الفرد ونضـجه الانفعالي وقوة تركيزه، مما يؤكد على أهمية العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي.

وتتفـق هـذه الدراسـة مـع دراسـة ذنـون وخضـير (٢٠١٢)، ودراسـة جيـوفنس وكليـك (Guvence & Celik, 2012)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي.

التـــوصيـــات :

- نشر الوعي وثقافة التدريس التأملي وأدواته من خلال عقد الورش التدريبية للطلبة، وأعضاء هيئة التدريس.
- عقد دورات تدريبيـة للمشـاركين فـي إعـداد المنـاهج المدرسـية والجامعيـة للتعـرف علـى طرائـق التفكير التأملي، وطرائق تقويمه، وكيفية عرض الكتب بصورة تسهم في تنمية التفكير التأملي.
- الاهتمـام بممارسـة الطلبـة لاسـتراتيجيات التفكير التـأملي، ومعرفـة كيفيـة اسـتخدام الاسـتراتيجيات وفائدتها في عملية التعلم، حتى يمكنهم استخدامها بصورة أكثر في حياتهم اليومية.
- وضـع البـرامج الارشـادية لتنميـة مهـارات الـذكاء الانفعـالي لـدى طلبـة الثانويـة العامـة قبـل الالتحـاق بالجامعـة؛ لمـا لهـذا النـوع مـن الـذكاء مـن أهميـة فـي التكيـف الإيجـابي مـع الحيـاة الجامعية بكل جوانبها والـي ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة العلمية وصحتهم النفسية.
- ضرورة تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة المستجدين لأنهم أمام بيئة مغايرة يحتاجون فيها إلى كثير من مهارات التوافق والتواصل الاجتماعي.
- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلـى أثر التدريب على مهارات التفكير التأملي في تنمية أنماط تفكير أخرى.
- تصـميم بـرامج تدريبيـة مختلفـة لجميـع مراحـل التعليم بـدءاً مـن مرحلـة ريـاض الأطفـال وحتـى المرحلة الجامعية يتعلم من خلالها التلاميذ المهارات الانفعالية من وعي انفعالي ذاتي، وضبط وتنظيم الانفعالات، والدافعية، والمشاركة الوجدانية، والتواصل، والاستقلالية، والتوكيدية.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية:

أبو نحل، جمال عبد الناصر. (٢٠١٠). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١٤). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الأزهر، غزة، (٣) ١٨، ٢٢٠-٢٤٣.

الجعيد، محمد ساعد. (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، مؤته.

جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. (ترجمة: ليلى الجبالي). *مجلة سلسلة عالم المعرفة*، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الحارثي، حصة. (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية، مكة المكرمة.

حسين، سلامة عبد العظيم؛ حسين، طه عبد العظيم. (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الإسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

خوالدة، أكرم. (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

سليمان، سليم عبد الرحمن. (٢٠١١). فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر، (١) ١٦، ٦٣٢- ٥٨٧.

الشكعة، علي. (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين، (٢١) ٤، ٢٣٣-٢٥٤.

العتوم، عدنان؛ المنيزل، عبد الله. (٢٠١١). مستويات الذكاء الانفعالي لطلبة المرحلة الثانوية لدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة الشؤون الاجتماعية، الجامعة الامريكية، الشارقة، (١٣) ١، ٢٧١- ٣٠٤.

عفانة، عزو؛ اللولو، فتحية. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين، (١٩) ٩، ٣٦-١.

عبد الوهاب، فاطمة. (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية- جامعة عين شمس، (٨) ٤، ٢١٠-٢٢٧.

العلوان، أحمد. (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، الأردن، (٧) ٢، ١٤٤-١٢٥.

العماوي، جيهان. (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة- فلسطين.

العساسلة، سهيلة؛ بشارة، موفق. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح، العلوم الإنسانية*، (٧) ٢٦.

الفرا، إسماعيل؛ النواجحة، زهير. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة الأزهر بغزة،١٤(٢), ٥٧- ٩٠.

القرعان، جهاد؛ الحموري، خالد. (٢٠١١). العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية للمتفوقين والعاديين في مدينة الزرقاء. *مجلة كلية التربية*، ٣(٥٣)، ٣٥٧- ٣٣١.

القاضي، عدنان. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية في جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، (٣) ٤، ٢٦- ٨٠.

كردي، سميرة. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، (١) ١، ٢٢٧-٢١٠.

الملي، سهاد. (٢٠١٠). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، (٢٧) ١، ٣٢٠- ٢٨٣.

المرشد، يوسف بن عقلا. (٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة، المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المدينة المنورة*، (١) ٢، ١٨٤-١٦٣.

المولي، أزهر عثمان؛ الجبوري، ثابت محمد. (٢٠١٢). التفكير التأملي وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقوة الإرادة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية، العراق.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Behjat, S. (2012). Emotional Intelligence, Self- Efficacy and Diversity Receptiveness of University Students: A Correlation Study. Malaysia, Vol. 2, N. 4, 301- 312.

Canning, N. & Reed, M. (2010). Reflective Practice in the Early Years, First Edition, U.S.A. SAGE Publication.

Guvence, Z. & Celik, K. (2012). The Relationship Between the Reflective Thinking Skills and Emotional Intelligence of Class Teachers, International. *Journal of Humanities and Social Science*,1(16),223-234.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it can Matter more than IQ. New York: Bantam.

Hashemi, M. (2011). Emotional Intelligence and Self- Efficacy: A case of Iranian EFL University Students. *International Journal of Linguistics.* Iran, Vol. 3, N 1, 25-54.

Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind, Cognition, affection and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16 (2), 107- 117.

Levinson, M. H. (1999). Working with emotional Inyellingnce: E T C: *A Revew of General Semantics*, Vol. 56, 1, 100- 128.

Mayer, J.D. Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto, Canada: MHS Publishers.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & Sluyter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational (pp.3-34). New York: Basic Books.

Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of Emotion. *Intelligence*,22(2), 89- 113.

Vincent, D. (2003). The Evaluation of a social- Emotional Intelligence program: Effect of fifth Graders Prosocial and Problem Behaviors. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A.