وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -1-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين.

أطروحة دكتوراه LMD في علوم التربية تخصص مناهج

اعداد الطالبة:
فالته اميرة

اشراف الأستاذ:
د. بشقة عز الدين

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الاصلية	الصفة
أ.د. حواس خضرة	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	رئيسا
أ.د. بشقة عز الدين	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة (1)	مشرفا ومقررا
أ.د. بن عامر وسيلة	أستاذة التعليم العالي	جامعة بسكرة	مناقشا
أ.د. أسماء سعادو	أستاذة التعليم العالي	جامعة أم االبواقي	مناقشا
د. زمرة نورة	أستاذة محاضرة.أ	جامعة باتنة (1)	مناقشا

الموسم الجامعي: 2023 /2024

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ
إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ٧٧ ﴾

القصص اية ۷۷

﴿فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ
فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ ١٥٩ ﴾

سورۃ آل عمران اية ۱۵۹

إهـداء

الى والدتي برا بيمينها وعرفانا لها بالفضل والجميل...

الى والدي الذي علمني الصبر والمثابرة وحب العطاء...

الى إخوتي مصدر قوتي وفخري...

الى عمي الذي بعد عون الله سندي في كل خطوتي...

إلى شيخي ومعلمي منبع العلم والعطاء "عامر العرابي"

إلى صديقاتي مصدر الأنس والصفاء...

الى كل صادق دعا لي بدعوة في ظهر الغيب...

شكر وعرفان

وَأَنْ لَيْسَ لِلإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى ۝ وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى ۝

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الانسان ما لم يعلم...

أما الشكر لله صاحب الفضل والمنة، إذ شرح لي صدري ويسر لي أمري ورزقني من الصحة والوقت ما مكنني من إنجاز هذا العمل المواضع.

وعرفانا بالجميل لابد أن أشير إلى ما أحمله في عنقي من دين لأولئك الذين تبدوا بصمتهم واضحة في هذا العمل "**الأستاذ بشقة عزالدين**" الذي لم يبخل بوقته وفيض علمه، وغزير خبرته، فطالما نبهني ووجهني حينما أسرف قلمي أو جنح فكري.

واعترافا بالجميل أتقدم بشكري للأستاذ "**ياامين فالته**" على ما بذله من جهد في مساعدات كثيرة قدمها لي، وذلل لي الكثير من الصعاب.

شكرا لكم ....

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، وللإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات المطروحة، قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع، واجريت الدراسة على عينة من طلبة السنة الثانية علوم التسيير والاقتصاد قدرت ب 82 طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة القصدية، خلال الموسم الدراسي 2022/ 2023 ولجمع بيانات الدراسة تم الاعتماد على اختبار كاليفورنيا(2000) لقياس مهارات التفكير الناقد ولقياس مستوى الذكاء الانفعالي تم الاعتماد على اختبار دانيال جولمان (1995) وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل الى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (0,01) بين مستوى الذكاء الانفعالي في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (0,01) بين مستوى التفكير الناقد في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (0,05) في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني.
- وجد فروق ذات دلالة احصائية عند (0,01) في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني.
- يؤدي تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني الى تنمية الذكاء الانفعالي وخاصة البعد المتعلق بالكفاءة الاجتماعية.
- يؤدي تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني الى تنمية كل مهارات التفكير الناقد ماعدا مهارة الاستنتاج.

Abstract:
This study aimed to explore the impact of cooperative learning strategy on the development of both emotional intelligence and critical thinking. To answer the study's questions and verify the validity of the proposed hypotheses, the researcher used the experimental method due to its suitability for the nature of the topic. The study was conducted on a sample of second-year management and economics students estimated at 82 students, who were randomly selected during the 2021/2022 academic year. To collect study data, the California Test (2000) was relied upon to measure critical thinking skills, and the Daniel Goleman Test (1995) was used to measure the level of emotional intelligence. After statistical processing, the following results were obtained:

1. There are statistically significant differences at (0.01) between the levels of emotional intelligence in the pre-test and post-test measurements for the experimental group.
2. There are statistically significant differences at (0.01) between the levels of critical thinking in the pre-test and post-test measurements for the experimental group.
3. There are statistically significant differences at (0.05) in the post-test measurements of emotional intelligence between the control group and the experimental group in favor of the experimental group, attributed to the cooperative learning strategy.
4. There are statistically significant differences at (0.01) in the post-test measurements of critical thinking between the control group and the experimental group in favor of the experimental group, attributed to the cooperative learning strategy.
5. The application of the cooperative learning strategy leads to the development of emotional intelligence, especially the dimension related to social competence.
6. The application of the cooperative learning strategy leads to the development of all critical thinking skills except for the inference skill.

فهرس المحتويات

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

اشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....03
اهداف الدراسة.....10
أهمية الدراسة.....11
التعريفات والإجرائية لمصطلحات الدراسة.....12
الدراسات السابقة.....12
فرضيات الدراسة.....28

الجانب النظري

الفصل الثاني: استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد.....31
نشأة التعلم التعاوني.....31
تعريف التعلم التعاوني.....33
مبادئ التعلم التعاوني.....36
أنواع التعلم التعاوني.....40
مزايا التعلم التعاوني.....42
خطوات التعلم التعاوني.....43
دور المعلم في التعلم التعاوني.....45
الصعوبات التي تعيق التعلم التعاوني.....47
خلاصة.....49

الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي

تمهيد.....51
نبذة تاريخية عن الذكاء الانفعالي.....51
تعريف الذكاء الانفعالي.....53

مكونات الذكاء الانفعالي.....56
نماذج الذكاء الانفعالي.....58
خلاصة.....73

الفصل الرابع: التفكير الناقد

تمهيد.....75
نشأة التفكير الناقد.....75
تعريف التفكير الناقد.....76
معايير التفكير الناقد.....78
خطوات التفكير الناقد.....80
مهارات التفكير الناقد.....83
اهمية التفكير الناقد.....86
النظريات المفسرة للتفكير الناقد.....87
خلاصة.....97

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية

تمهيد.....99
المنهج.....99
التصميم التجريبي للدراسة.....99
الدراسة الاستطلاعية.....104
الاستكشاف الأولي لبيانات الدراسة.....107
مراحل اختبار الخصائص السيكومترية.....108
الدراسة الأساسية.....114
اساليب المعالجة الإحصائية.....117
خلاصة 119

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.....119
طرق المعالجة التجريبية.....119
مرحلة القياس القبلي.....121
مرحلة القياس البعدي.....127
مرحلة اختبارات الفروق وتحديد معنوية الأثر.....133
قياس حجم التأثير.....142
مناقشة فرضيات الدراسة.....151
خاتمة.....159
اقتراحات.....159
قائمة المراجع.....161
الملاحق.

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين التعلم التعاوني والجماعات التقليدية	35
02	مهارات وتساؤلات نفد العبارة وفق اينيس	90
03	جلسات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني	101
04	توزيع أفراد العينة حسب العمر	105
05	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	106
06	أبعاد متغيرات الدراسة وأقسامها	109
07	مستويات قياس الذكاء الانفعالي	110
08	مستويات قياس التفكير الناقد	110
09	احصائيات عينة الدراسة الاستطلاعية	111
10	معاملات ثبات محاور متغيري الدراسة	112
11	معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد متغيري الدراسة	113
12	احصائيات عينة الدراسة الأساسية	114
13	خصائص عينة الدراسة الأساسية	115
14	قياس مساوى الكفاءة الذاتية القبلية	121
15	قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية القبلية	123
16	قياس مستوى الذكاء الانفعالي القبلي	124
17	قياس مهارات التفكير الناقد القبلي	125
18	قياس مستوى الكفاءة الذاتية البعدية	127
19	عبارات التحسن في مهارات الكفاءة الذاتية البعدية	128
20	قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية البعدي	129
21	قياس مستوى الذكاء الانفعالي البعدي	130
22	التحسن في مستوى الذكاء الانفعالي البعدي	131

23	قياس مهارات التفكير الناقد البعدي	131
24	اختبار نتائج المجموعة التجريبية T test	133
25	اختبار معنوية الفروق	134
26	نتائج اختبار المجموعة الضابطة القبلية والبعدية T test	136
27	اختبار معنوية الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة	136
28	اختبار نتائج القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	137
29	اختبار معنوية الفروق في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	138
30	اختبار نتائج القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	139
31	اختبار معنوية الفروق في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	140
32	اختبار نتائج القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	141
33	اختبار معنوية الفروق في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	142
34	تصنيف مجالات حجم الأثر في حالة اختبار T test	143
35	اختبار كوهين لقياس حجم أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي بالنسبة للمجموعة التجريبية	144
36	اختبار كوهين لقياس حجم أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء التفكير الناقد بالنسبة للمجموعة التجريبية	145
37	جدول اختبار ايتا لقياس حجم أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	147
38	جدول اختبار ايتا لقياس حجم أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	148

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط بار-أون للذكاء الانفعالي	67
02	مخطط دانيال جولمان للذكاء الانفعالي	72
03	المراحل التعليمية وفق جون بياجيه	94
04	نموذج التصميم التجريبي	103
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر	106
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	106
07	تعديل القيم المتطرفة	107
08	منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء الانفعالي	112
09	منحنى التوزيع الطبيعي للتفكير الناقد	112
10	خصائص عينة الدراسة	116
11	التمثيل البياني لعبارات لقياس الكفاءة الذاتية	122
12	التمثيل البياني لعبارات قياس الكفاءة الاجتماعية	124
13	أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي بأبعاده لدى المجموعة التجريبية	150
14	أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي بأبعاده مقارنة بالمجموعة الضابطة	150
15	أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد	151
16	أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد مقارنة بالمجموعة الضابطة	151

مقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية، فهي مرحلة انتقالية تربط بين المرحلة العلمية والعملية للطلاب، فالجامعة هي مؤسسة تعليمية عالية المستوى تمنح الطالب فرصة التعلم الاستكشافي، وتطوير آفاقه الفكرية، وتشجعه على صنع قراره وتطوير استقلاليته وإنشاء هويته الشخصية، والمؤسسات الجامعية هي التي تحدد معالم الطريق الذي سيسلكه الطلاب في حياته المهنية، وعلى الرغم من أهمية المحتوى الذي تقدمه المؤسسات الجامعية، والجهود المتواصلة في التحسين الدائم للعملية التعليمية والتكوينية، إلا أن الباحثين والعلماء لا يزالون يبحثون عن أفضل وأكف الأساليب والاستراتيجيات التي من شأنها تحقيق أفضل المخرجات وأحسن النتائج العلمية والتربوية، خاصة في ظل الأحداث التي يشهدها القرن الحادي والعشرون والتحولات الجذرية التي مست جميع المجالات بما في ذلك المؤسسات الجامعية، التي أصبحت مطالبة بتغيير المسار من التوجه الإنتاجي إلى الاهتمام بمعالجة المعلومات وتقديم الخدمات التي تساعد على تنمية البنية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وقد شكلت هذه التحولات تحديات كبيرة أضحى لزاما على المؤسسات الجامعية مواجهتها؛ لكي تتفاعل مع ما يستجد مـن المظاهر العلمية التي أحدثتها الثورة العلمية والعولمة، ومن الملاحظ أن أساس هذا التغيير هو المعرفة التي تتدفق بأشكال ومظاهر عجيبة، وبسرعة مدهشة، لا تترك فاصلاً زمنياً كافياً للفهم والاستيعاب والإدراك، وأصبح إنتاجها وامتلاكها واستثمارها الأساس في ديناميـة الفعل والقرار والسلوك، الذي وفر القوة المادية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتربوية للدول التي تمتلكها وتنتجها وتستثمرها، مما أدى إلى حالة من عدم الاستقرار والثبات في المجتمع. (فقيهي،2006، 01)

إن استجابة الطالب الجامعي لهذه التحديات والتغييرات يرتبط ارتباطا وثيقا بعدد من المقومات والمهارات الشخصية، حيث اعتقد علماء النفس في الفترات الماضية أن النشاط العقلي يتمايز عن الانفعالات الإنسانية،

ويرى الكثير من الباحثين التربويين أن واحدة من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات الجامعية هي كيفية الموازنة بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية للطلاب، ولكي يصل الطالب إلى درجة التمكن من ممارسة عمليات التفكير المجرد واستثمار كل أنواع الذكاء التي يمتلكها لمواجهة متطلبات وتحديات القرن الواحد والعشرين، ولمواجهة تلك التحديات ينبغي إعداد المتعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم لتربية الطالب على بناء شخصية مستقلة، قادرة على الاستجابة للقضايا والمشكلات الحياتية باهتمام وفاعلية. وتعتبر مهارات التفكير الناقد والذكاء الانفعالي من أهم المتطلبات التي تسعى المؤسسات الجامعية إلى إدماجها في التعليم نظرا لأهميتها للطلاب.

فالتفكير الناقد يُعد أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال؛ الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية؛ للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. (فقيهي،2006، 01)

والذكاء الانفعالي من العوامل المهمة التي تساهم في بناء شخصية الطالب الجامعي، لأنه يرتبط بقدرته على التفاعل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة سواء في الجامعة أو في البيئة المحيطة.

ومما لا شك فيه أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي العالي، هم أفضل في توصيل أفكارهم ونواياهم وأهدافهم، كما أنهم أكثر وضوحا وحزما، فالذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالعمل الجماعي والمهارات الاجتماعية. (بن عروم،2020، 02)

وبناء على ما سبق، وبما أن استراتيجية التعليم التقليدية تعتمد على النماذج الفردية في التعليم، حيث يعمل كل طالب بطريقة فردية، وبما أنها تعتمد على الأساليب التي تقوم على الحفظ والتلقين والمحاضرة، جاءت استراتيجية التعلم التعاوني كإحدى البدائل للتعلم الجماعي، والتي تقوم على التفاعل وتركز على الطالب كونه المحور الرئيسي في عملية التعلم والتعليم، فاستراتيجية التعلم التعاوني تلعب دورا رئيسيا في محاكاة الوضع التعليمي وتحسين فاعلية التدريس، لذا يُعتقد أن استراتيجية التعلم التعاوني إحدى أكثر الاستراتيجيات التدريسية الحديثة فاعلية في إحداث تغييرات إيجابية في البيئة التعليمية للطلاب.

وانطلاقا مما سبق وتأسيسا على المنهجية المعتمدة في إنجاز الدراسات النفسية والتربوية، قُسمت الدراسة الحالية إلى جانبين، جانب نظري مسبوق بملخص شامل لما ورد في الدراسة وأهم النتائج التي توصلت إليهم، إضافة إلى جانب ثان يتعلق الجزء الميداني، يحتوي كل جانب على مجموعة من الفصول مقسمة كالتالي:

- أولا الجانب النظري وتضمن أربعة فصول مرتبة كالتالي:
- الفصل الأول: تضمن هذا الفصل الجانب التمهيدي للدراسة، بدءا من عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، مرورا بتحديد أهداف الدراسة وأهميتها وتحديد التعريفات الإجرائية للمفاهيم المتعلقة بالدراسة، وصولا إلى استعراض أدبيات الدراسات السابقة التي تخدم الدراسة الحالية.
- الفصل الثاني: وهو الفصل الذي يتعلق باستراتيجية التعلم التعاوني، وتم التطرق فيه إلي نشأة التعلم التعاوني وتعريفاته، وإبراز الفروق بين كل من استراتيجية التعلم التعاوني كاستراتيجية حديثة واستراتيجيات التدريس التقليدية، كما تناول الفصل كم من مبادئ ومزايا وأنواع وخطوات التعلم التعاوني إضافة إلى الصعوبات التي من شأنها أن تعيق تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

– الفصل الثالث: تضمن هذا الفصل كل ما يتعلق بالذكاء الانفعالي، انطلاقا من جذوره التاريخية وتعريفاته ومكوناته، وصولا إلى أهم النماذج التي فسرت الذكاء الانفعالي.

– الفصل الرابع: عنون بفصل التفكير الناقد، تم التطرق فيه إلى كل من التعاريف والمعايير ومهارات وخطوات التفكير الناقد، وأهميته وأهم النظريات التي فسرت التفكير الناقد.

– ثانيا الجانب الميداني وتضمن فصلين وهما:

– الفصل الخامس: يتعلق هذا الفصل بكل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وتم التطرق فيه إلى التصميم التجريبي للدراسة والمنهج المعتمد في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية ومراحل اختبار الخصائص السيكومترية، والدراسة الأساسية والحدود الزمانية والمكانية وأساليب المعالجة الإحصائية.

– الفصل السادس: والذي يحمل عنوان عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، تم تخصيصه لشرح طرق المعالجة التجريبية ومراحل القياس القبلية والبعدية وقياس حجم تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، ومناقشة فرضيات ونتائج الدراسة.

ومن ثم تلخيص نتائج الدراسة في شكل خاتمة وتقديم مجموعة من الاقتراحات، وبعدها إرفاق الدراسة بقائمة المراجع والملاحق التي تم اعتمادها.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

أجمعت العديد من المراجعات الأدبية على أن الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية أصبحت سمة العصر، نظرا لما نشهده من تطورات سريعة في المجال المعلوماتي والتكنولوجي، التي أضحى فيها للمعلومات دورا مركزيا في إنشاء قيمة المجتمعات، وتعد مراكز التعليم الجامعي مصدرا أساسيا في تحقيق الثروة المعلوماتية للمجتمع، إلا أنها ليست المصدر الوحيد؛ فمع كل تلك التطورات التي نعيشها اليوم في المجال التكنولوجي والمعرفي التي أصبح فيها العالم شبيه بما يعرف بالقرية العالمية الصغيرة، سمح هذا التطور السريع بتوفير جميع المعلومات بسهولة فنتلقى ونستلم ما لا يعد ولا يحصى من البيانات بسبب تكنولوجيا المعلومات، ومما لا شك فيه أن دور المعلومات في المطلق هو إبراز الحقائق وكشف وإيضاح الغموض، بهدف الوصول إلى المعرفة الصحيحة والمحدثة للمواضيع في مجالات مختلفة لمساعدة الإنسان على فهم العالم من حوله وتطوير مهاراته وتحقيق أهدافه، وعلى الرغم من ذلك إلا أن المتلقي أو المتعلم أصبح يشكو من أن الفضاء المعلوماتي أضحى مجالا مفتوحا مزدحما بمجموعة متنوعة من المعلومات، فهو يساوي بين المعلومات الدقيقة والمتناقضة خاصة وأنه يقبل جميع البيانات دون أي تحفظات أو استثناءات أو قيود على نوعية المعلومة المتوفرة، وبالتالي فقد يحصل في كثير من الأحيان أن تختلط المعلومات المفيدة مع المعلومات الهشة التي قد لا تُفضي إلى المعرفة، وقد لا تسد فضول السائل أو لا تلبي احتياجاته، وهذا ما يشكل تحديا جديدا في استيعاب وتحليل المعلومات وإد ارتها بشكل فعال، فنشر وتداول هذا الكم الهائل من المعلومات قد يؤثر على سلامة جودتها وعلى درجة الوثوق فيها، فهذا الزخم المعلوماتي يجعل المتلقي في حالة من الاضطراب والتردد اتجاه البيانات والمعلومات والخبرات التي يحصل عليها، مما يجعله دائم الاحتياج إلى إعمال المهارات العليا للتفكير ليستطيع التعامل مع البيانات وفرزها ومعالجتها واعتماد المناسب والصحيح منها. فقد أكدت دراسة الزيات (2015) أن انتشار المعلومات الخاطئة ناتج عن انخفاض قدرة الطلاب على التمييز بين الرأي والحقيقة، خاصة وأنهم يلجئون الى مصادر المعلومات الحديثة (أو المعلومة غير الورقية) للتحقق من صلاحية المعلومات المسلمة إليهم.

ولعل أبرز مهارات التفكير العليا التي يمكن أن تتناسب وهكذا زخما معلوماتيا، هي مهارة الاستدلال والاستقراء ومهارة التحليل والتقييم ومهارة الاستنتاج، والتي تشكل في مجملها مهارة التفكير الناقد. اكتسب

هذا الأخير صدى أكاديميا من قبل الباحثين والتربويين في مجال التعليم والبيداغوجيا، فأصبح مطلبا رئيسيا حيث تم تحديده كأهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاج إليها المتعلمون، باعتبارها عملية أساسية تقوم على قدرة الفرد على فحص وتنقيح ومعالجة البيانات والمعلومات بهدف تقديم إجابات ثابتة للواقع المتغير والمعقد لعالمنا الحالي، فمعظم المتعلمين أصبحوا يتعرضون إلى مجموعة واسعة من البيانات والمعلومات المتضاربة أو المتناقضة، وهذا ما جعلهم مطالبين بفحص مدى مصداقية المعلومة المقدمة إليهم والتفكير بوضوح وعقلانية وفهم الارتباط المنطقي بين الأفكار خاصة في المجال التعليمي، وفي حقيقة الأمر إن أهمية مهارات التفكير الناقد لا تقتصر على ما يحققه المتعلم من مكاسب في العملية التعليمية فقط، بل إنها تمتد إلى مجالات شخصية ومهنية واجتماعية عديدة، فأحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى الفشل في حل العديد من المشكلات أو تؤدي إلى اتخاذ قرارات سيئة هي ضعف جودة التفكير، فالتفكير الناقد ينطوي على عدم التسليم بكل المعلومات أي أنه يركز على التشكيك في الافتراضات والنظر في وجهات نظر مختلفة وتحدي المعتقدات، وهذا ما يجعله تفكيرا تحليليا واضحا وعقلانيا ومنفتحا ومستنيرا بالأدلة.

وقد أشارت العديد من الأبحاث والدراسات إلى أهمية التفكير الناقد في العديد من المجالات المعرفية والنفسية والاجتماعية، من بينها دراسة علي (2013) التي أشارت إلى أن التفكير الناقد يعتبر من بين أهم المهارات التي يستطيع الشباب امتلاكها، فالتفكير الناقد يجعل المتعلم أكثر ثقة بنفسه كما أنه يصبح أكثر انفتاحا في التواصل مع الآخرين وحل المشكلات واتخاذ القرارات. وهذا ما أشارت إليه دراسة أيوب (2014) أيضا إذ أكدت أن للتفكير الناقد علاقة إيجابية مع مهارات حل المشكلات، كما أضافت دراسة خير السيد (2015) أن التفكير الناقد يساعد على تغيير بعض التوجهات والتصرفات السلبية، أما دراسة فؤاد وغنيم وأبو دنيا (2014) فأكدت أن التفكير الناقد من أهم العمليات المعرفية عند الإنسان لأنه يسعى لتوظيف استراتيجيات معرفية تزيد من احتمالية الوصول إلى نتائج فعالة. وهذا ما يؤكد على أن التفكير الناقد علامة فارقة في حياة المتعلمين فهو يشمل أبعادا مختلفة أهمها التعلم المعرفي، والغرض من التفكير الناقد هو توجيه المتعلم ليكون أكثر وعيا من خلال تقييم المعلومات والسلوكيات بطريقة منهجية ومنضبطة، بحيث تصبح هذه الطريقة نمطا روتينيا في التعامل مع مجموعة متنوعة من الأحداث الحياتية.

وإذا كان التفكير الناقد يعكس الجانب المعرفي أو الأكاديمي الذي يهتم بتطوير المجالات التربوية والتعليمية للمتعلم، فإن الذكاء الانفعالي هو الجانب الموازي الذي يهتم بالمجالات النفسية والاجتماعية للمتعلم، فالتفكير الناقد هو استجابة عقلية لمجموعة مواقف علمية، يتم من خلالها فرز المعلومات الجيدة من المعلومات

الهشة، في حين أن الذكاء الانفعالي هو استجابة لمجموعة مواقف وجدانية، يتم من خلالها فرز الانفعالات السلبية من الانفعالات الإيجابية.

لذا يعتبر التفكير الناقد مهما لسيطرة المتعلم على الكثرة المعلوماتية، وذلك ما ينعكس على التحصيل الدراسي والمواقف التي تحتاج إلى قدرات عقلية كالتحليل والاستنتاج والاستدلال والتقييم، ويظهر ذلك من خلال موازنة الخيارات واتخاذ القرارات وغيرها، وعلى الرغم من أهميته في المواقف التعليمية والأكاديمية وانعكاساته الإيجابية على التحصيل الدراسي، إلا أنه ليس كافيا للنجاح في المواقف الحياتية الأخرى كالمجالات الوجدانية والنفسية والاجتماعية، فالكثير من المتفوقين دراسيا يعانون من صعوبة في التوافق أو التكيف مع البيئة المحيطة، وتأكيدا لما سبق أشار دانيال جولمان إلى أن بعض المتعلمين الحاصلين على درجات مرتفعة في حاصل الذكاء يتعثرون في حياتهم ويفشلون في حل المشكلات الحياتية، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات باهرة، وقد أرجع دانيال جولمان الأسباب الرئيسية في هذا الاختلاف إلى قدرات الذكاء الانفعالي (ذبيحي،2015، 03). فالذكاء الانفعالي قادر على التأثير في جميع جوانب الحياة، إذ يشمل إنجازاتهم الأكاديمية وحياتهم الشخصية والعلمية أيضا، فهو يمثل الأداة التي يستخدمها المتعلم للسيطرة على سلوكه وانفعالاته والتحكم فيها، والتدريب على العلاقات الاجتماعية وضبط النفس والتكيف مع البيئة المحيطة، فينعكس ذلك بطريقة إيجابية على المتعلمين فيساعدهم في اتخاذ القرار الصحيح من خلال الموازنة بين الأفكار والعواطف، كونه يتضمن القدرة على التحكم في الانفعالات والاعتراف بالعواطف وتقبل آراء الآخرين والإدارة الناجحة للعلاقات الاجتماعية، وذلك ما يجعله عاملا مهما في تحقيق النجاح في الجوانب الوجدانية والجوانب الأكاديمية والاجتماعية، فالانفعالات تمثل ردود الفعل النفسية التي تنشأ نتيجة تفاعل المتعلم مع العوامل الخارجية، ولا تخلو من كونها جزءا لا يتجزأ من اعتقاداته وأعماله وأفكاره اليومية، وهذا ما يجعل تلك الانفعالات معرضة للعديد من التحديات والعقبات، نتيجة ضغوطات الحياة الحديثة، كصعوبة التحكم في الغضب والتوتر والصراعات إضافة إلى صعوبة فهم الآخرين والتعامل معهم، وضعف في مهارات إدارة العواطف. وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات من بينها دراسة الأسطل (2010) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي وارتفاع مستوى مهارات مواجهة الضغوط، كما أسفرت أيضا عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى مهارات مواجهة الضغوط ومستوى الذكاء الانفعالي، إذ كلما زاد مستوى مهارات مواجهة الضغوط زاد مستوى الذكاء الانفعالي بكل أبعاده. وهذا ما أكدته دراسة بن عمور (2017)

التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة تعزى لمتغير مستوى الذكاء الانفعالي، كما توصلت إلى أن أبعاد الذكاء الانفعالي تساهم في التنبؤ بأساليب مواجهة المواقف الضاغطة.

وهنا تظهر أهمية الذكاء الانفعالي في كونه عاملا مهما في نجاح المتعلم في المجالات النفسية والاجتماعية والوجدانية. وقد أكدت دراسة سويد (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، وأن الذكاء الانفعالي يسهم في التنبؤ بجودة الحياة. وتأكيدا لأهمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة أكدت دراسة القيسي (2022) على وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس. واستنادا على ما سبق ذكره من أهمية تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، يتضح أن البيئة التعليمية الإيجابية هي تلك التي توفر بيئة تربوية وتعليمية تشجع على تنمية الذكاء الانفعالي.

ولم تقتصر تلك التغيرات المتسارعة والانفجارات المعرفية في التأثير على أنماط التفكير أو الجوانب الوجدانية والانفعالية فقط، بل إنها امتدت لتنعكس على المناهج والطرائق والاستراتيجيات التدريسية أيضا، لتفرض عليها أنماطا من التجديد والتطوير، فأسهمت بشكل مباشر في إرساء قواعد وأسس حديثة للمراكز التعليمية الجامعية، تتزاوج فيها الجوانب المعرفية مع الجوانب النفسو– تربوية، وذلك ليس لتفعيل الدور الأساسي للتعليم فقط، وإنما لمواكبة التطورات وتحسين جودة المؤسسات التعليمية، لتفرض عليها طرائق تتماشى مع الاحتياجات الحديثة للمتعلم، وهذا ما أحدث ثورة في مجال المناهج التعليمية واستراتيجيات التدريس، فانطلق العديد من الباحثين في مجال الديداكتيكا، في البحث عن طرق تطوير العملية التعليمية وخاصة نظريات واستراتيجيات التعلم، وقد أدى هذا إلى ظهور اتجاهات حديثة تدعوا إلي ضرورة الانتقال من التعلم والتعليم التقليدي إلى الاستراتيجيات الحديثة، التي تسعى إلى تحسين أداء المتعلمين وإنجازاتهم الأكاديمية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تطوير علاقة الطالب بالأستاذ والطلاب ببعضهم البعض، ما يُنتج رابط وسط بين الطلبة الموهوبين والمتوسطين والضعفاء، وهذا ما تسعى إليه استراتيجية التعلم التعاوني، فهي ممارسة تربوية يعمل فيها المتعلمين في مجموعات صغيرة بهدف الوصول إلى هدف معين، وقد أثبتت هذه الاستراتيجية فاعليتها في العديد من المجالات المعرفية، حيث أسفرت العديد من المراجعات الأدبية أن لاستراتيجية التعلم التعاوني أثارا إيجابية على التحصيل الدراسي كدراسة (عرقاوي،2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر أساسي، لدى المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني. ودراسة

(بوريو،2012) التي توصلت إلى أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة التحصيل في مادة الرياضيات، بالإضافة إلى تحسين ميول التلاميذ اتجاه المادة، واحتفاظهم بالتعلم والميول التي اكتسبوها خلال فترة التجربة، وهذا ما يدل على التأثير الفعال لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيلهم الدراسي وتحسين ميولهم.

وهذا ما جعل التعلم التعاوني شائعا في الآونة الأخيرة في الأنظمة التعليمية الحديثة، وقد اقترحه العديد من الباحثين في مجالات التعليم مثل جونسون وجونسون، ليكون منهجا تربويا كاملا وليس مجرد أسلوب بسيط، فالتعلم التعاوني يهدف إلى تطوير المتعلمين في كل من المهارات المعرفية والاجتماعية، وذلك من خلال جعلهم يعملون على أداء مهام مشتركة والوصول إلى نتائج وأهداف في مجموعات صغيرة، وهذا ما يجعلهم أكثر نجاحا من الناحية الأكاديمية، إضافة إلى أنهم يطورون احترامهم لذواتهم وتحسين علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين.

وتأسيسا على ما سبق جاءت الحركة التربوية في الجزائر باستراتيجية التعلم التعاوني كونها إحدى التقنيات الحديثة التي تسعى إلى التغيير الهادف، خاصة في ظل غياب روح الجماعة وشعور المتعلم بالاغتراب، إضافة إلى التشجيع على التنافس الغير السوي بين المتعلمين، من أجل الحصول على أفضل المراكز بين المتعلمين، وهذا ما توصلت اليه الدراسات الحديثة ذات العلاقة بالواقع التعليمي الحالي أن الاستراتيجيات المعتمدة في مراكز التعليم الحالية هي استراتيجيات مبنية على التنافس الفردي بين المتعلمين وأن التعاون وبناء المهارات الاجتماعية لا تحظى بالاهتمام اللازم، ومن أهم هذه الدراسات دراسة عطاء الله (2012) ودراسة حريري (1421). (بن عمارة،2018، 08)

فقد أشار التراث الأدبي بأن استراتيجية التعلم التعاوني أثبتت فاعليتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين بدءا من المرحلة الابتدائية وصولا إلى مرحلة التعليم الجامعي، إضافة إلى فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي والتفوق وتنمية المردود المعرفي وتنمية العديد من المهارات الأخرى، ومع ذلك لا تزال هناك مكاسب أخرى من المحتمل تحقيقها من تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، لا سيما في التشجيع على بناء المهارات المعرفية والمهارات الوجدانية والاجتماعية، ونظرا لارتباط التفكير الناقد بالمهارات العقلية وارتباط الذكاء الانفعالي بحياة أفضل ونجاح أكاديمي، تظهر أهمية النظر في كيفية ارتباط كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد بالتعلم من خلال الاستراتيجيات التدريسية عامة واستراتيجية التعلم التعاوني خاصة، إذ أن العديد من البيئات التعليمية تعطي قيمة عالية لنتائج التحصيل الدراسي والإنجاز، في حين أنه يتم تجاهل النمو

الاجتماعي والنفسي والوجداني، على الرغم من أن كلا من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد هما مهارتان قابلتان للتعلم والتعليم، ومن شأنهما تعزيز النمو الفكري والوجداني.

وتأسيسا لما سبق نلاحظ أن معظم الدراسات التي تتناول استراتيجية التعلم التعاوني تركز على جانب واحد فقط إما الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني ولم يتم الربط بين كل من الجوانب المعرفية الأكاديمية والجوانب النفسية الوجدانية مع استراتيجيات التدريس الحديثة، وانطلاقا من هذه الفجوة جاءت هذه الدراسة كمحاولة لإثبات أن الاستراتيجيات التدريسية الحديثة قد تكون قادرة على تنمية جانبين ضروريين في المرحلة الجامعية، من شأنهما مساعدة الطلاب على مواجهة التحديات الحديثة التي يتسم بها العصر الحالي.

وفي هذا السياق، تطرح هذه الدراسة الإشكالية التالية: ما هو أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لدى طلبة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية البحثية مجموعة من التساؤلات؛ وهي:

التساؤل01: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني؟

التساؤل 02: هل توجد فروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الذكاء الانفعالي؟

التساؤل03: ما هو أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية؟

التساؤل04: ما مستوى التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني؟

التساؤل05: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التفكير الناقد؟

التساؤل06: ما هو أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية؟

2- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

1- تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي من خلال:

- الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة.
- الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية.
- تحديد الأثر الذي تحدثه استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي، وذلك من خلال مقارنة مستوى الذكاء الانفعالي القبلي ومستوى الذكاء الانفعالي البعدي لدى المجموعة التجريبية.
- تحديد الأثر الذي تحدثه استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي، وذلك من خلال مقارنة مستوى الذكاء الانفعالي لدى المجموعة الضابطة ومستوى الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية.

2-تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد من خلال:

- الكشف عن مستوى التفكير الناقد القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية والضابطة.
- الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- تحديد الأثر الذي تحدثه استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد، وذلك من خلال مقارنة مستوى التفكير الناقد القبلي ومستوى التفكير الناقد البعدي لدى المجموعة التجريبية.
- تحديد الأثر الذي تحدثه استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد، وذلك من خلال مقارنة مستوى التفكير الناقد لدى المجموعة الضابطة ومستوى التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية.

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية متغيرات الدراسة نفسها، باعتبار استراتيجية التعلم التعاوني كونها استراتيجية تدريسية حديثة وإبراز أهميتها في العملية التعليمية والتربوية، إضافة إلى أهمية الذكاء الانفعالي باعتباره يشكل عنصرا مهما وحاسما بالنسبة للطلاب، وهذا ما بينته العديد من الدراسات الامبريقية أنه من الضروري إيلاء مزيد من الاهتمام ببلورة شخصية الطالب الجامعي، من منطلق الاهتمام بجوانب تتعلق أغلبها بوعي الطالب الجامعي بذاته، وبتدعيم مهاراته الاجتماعية، ناهيك على ضرورة التركيز على تنمية مهاراته العقلية كمهارة الاستقراء والاستنتاج والتقويم والتحليل هذا من جهة، والإلمام بكل الجوانب المتعلقة بالطالب من جهة أخرى، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

- الإلمام بالمفاهيم المتعلقة بكل من استراتيجية التعلم التعاوني والذكاء الانفعالي والتفكير الناقد.
- أهمية المتغيرات المبحوثة والتي تتمثل في استراتيجية التعلم التعاوني والذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، بوصفها أحد المتغيرات المهمة في المجال التربوي والنفسي.

– عدم وجود دراسة في البيئة الجزائرية –في حدود علم الطالبة الباحثة– جمعت بين كل من متغيري الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، ومدى تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تنميتهما.

– تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها ملمة بالعديد من الجوانب التي تتعلق بالطالب الجامعي كالجانب التعليمي (استراتيجية التعلم التعاوني) والجانب الوجداني والاجتماعي (الذكاء الانفعالي) والجانب المعرفي (التفكير الناقد).

4- التعريفات الإجرائية:

- **التعلم التعاوني:** هي استراتيجية تعليمية حديثة تتمحور حول الطالب، حيث يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى فئات صغيرة مكونة من 04 طلاب، يقوم فيها كل طالب بدور المؤثر والمتأثر في العملية التعليمية، ويعتمد نجاح هذه الاستراتيجية على التفاعل الإيجابي والتعاون بين كل من طلاب المجموعة الواحدة وذلك باستخدام أسلوب الحوار والنقاش لحل المشكلات التعليمية، وبالتالي تحقيق الهدف التعليمي المحدد مسبقا.

- **الذكاء الانفعالي:** هو مجموعة من الكفاءات التي تساعد الطلاب على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، كما تساعدهم على اكتساب مهارات انفعالية ذاتية واجتماعية، وعبر عنه إجرائيا بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال اختبار جولمان (2001) للذكاء الانفعالي.

- **التفكير للناقد:** هي عملية فهم وتحليل وتقييم الأفكار بطريقة منطقية منهجية يقوم بها الطلاب وذلك بهدف فحص أو تفسير أو استنتاج بيانات بهدف تنقيحها وتنظيمها، وعبر عنه إجرائيا بمجموع الدرجات التي يتحصل الطالب عليها من خلال اختبار كاليفورنيا (2000) للتفكير الناقد.

- **الطلاب الجامعيين:** طلاب السنة الثانية علوم التسيير والاقتصاد بجامعة محمد خيضر بسكرة.

5- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أحد الأسس المهمة في البحث العلمي، فهي النقطة الأساسية التي ينطلق منها الباحث، كونها القاعدة المعلوماتية التي توفر الأدلة الضرورية للباحث، حيث تستخدم الدراسات السابقة كمصدر للمعلومات كما أنها توجه الباحث لتصميم بحثه وصياغة أهدافه وتقييم مصادره وتحليل النتائج البحثية وتحسين جودة بحثه، وذلك من خلال توفير النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل اليها، وهذا ما يسمح للباحث باستغلال نقاط القوة التي قد تخدم بحثه، كما تساعده في تحديد الفجوات العلمية المتاحة في الأدبيات والتي تحتاج الى المزيد من الاستكشاف أو التطوير أو الدراسة.

ومن هذا المنطلق قامت الطالبة الباحثة بمراجعة العديد من الأدبيات، التي لها صلة بموضوع البحث، والتي من شأمها أن تخدم الموضوع، والتي تم الاستفادة منها في صياغة الإشكالية وفي مناقشة نتائج الدراسة، وسيتم عرض هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني (من الأقدم الى الأحدث) في ثلاث محاور أساسية وهي:

- الدراسات المتعلقة باستراتيجية التعلم التعاوني
- الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي
- الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد

ومن ثم تم التعليق عليها وإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية، سواء من حيث المنهج أو من حيث الأدوات المستخدمة لجمع البيانات ومن حيث النتائج المتوصل اليها، لتخلص في النهاية الى اظهار مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

5-1- الدراسة المتعلقة باستراتيجية التعلم التعاوني:

- دراسة Anradha (1995) : هدفت هذه الدراسة الى معرفة فعالية التعلم الفردي مقابل التعلم التعاوني في تعزيز مهارات التفكير الناقد، وقد اعتمدت على المنهج التجريبي ذو تصميم ثلاث مجموعات، مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (271) طالبا وطالبة، وتم الاعتماد على مقياس مصمم من قبل الباحث لقياس مهارات التفكير الناقد.

وقد توصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة التعلم الفردي وبين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- دراسة دولمان ومورجان وبرجلز وروسيل وواتس (2007): تهدف الدراسة الى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تكونت العينة من 95 طالبا و95 وطالبة و200 معلما، وقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وقد تم وضع برنامج يستخدم استراتيجية التعلم

التعاوني وطبق البرنامج في 12 أسبوعا وقد تم تطبيق مقياس على المعلمين لمعرفة هل يعاني التلاميذ من ضعف في المهارات الاجتماعية وقد أجاب المسح من وجهة نظر المعلمين أن التلاميذ يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية، كما تم وضع برنامج يعلم التلاميذ مهارة الاتصال الفعال Active Listening مهارة إتمام المهمات الموكلة للطلاب Staying On Task مهارة حل المشكلات Problem Solving، وقد استغرق تطبيق البرنامج 12 أسبوعا، ومن الأدوات التي استخدمت قائمة الملاحظة من قبل المعلمين Teacher Observation Checklist، وقائمة مسح للمعلمين Teacher Survey وقائمة مسح للطلاب student survey ، وقد تم نجاح البرنامج وظهر تحسن في المهارات الاجتماعية نتيجة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

- **دراسة عرقاوي (2008):** تهدف هذه الدراسة الى التعرف على أثر اسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي، وتألفت عينة الدراسة من (104) طلبة، تم تقسيمهم وفق مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، وتم اتباع المنهج التجريبي لمعالجة هذه الدراسة، وتم الاعتماد على الاختبار التحصيلي كأداة لجمع المعلومات. وقد توصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبل والبعدي، والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب التعلم التعاوني) في جميع المستويات، باستثناء التطبيق، فتحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في التحصيل والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبل والبعدي، والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب التعلم التنافسي) في جميع المستويات والدرجة الكلية للتحصيل، وأن تحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في التحصيل والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبل والبعدي، والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الضابطة (أسلوب التعلم التقليدي) في جميع المستويات والدرجة الكلية للتحصيل أن تحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,05) في التحصيل الدراسي في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في القياس البعدي لمستويي الفهم والاستيعاب والتقويم بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي و التعاوني بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في المستويات المتبقية والدرجة الكلية للتحصيل في القياس البعدي بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني، أن جميع الفروق لمستويات: المعرفة والتذكر، والتطبيق، والتحليل والدرجة الكلية للتحصيل في القياس البعدي كانت بين الأسلوب التنافسي والأسلوبين التعاوني والتقليدي ولصالح الأسلوب التنافسي.

- **دراسة العنقاوي (2010):** والتي هدفت الى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطارف، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم اعتماد المنهج التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية من اعداد الباحثة و برنامج تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني من اعداد الباحثة، وقد توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

- فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية.

- **دراسة بوريو (2012):** تهدف هذه الدراسة الى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل وميول التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا متأخرا في مادة الرياضيات، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وعلى تصميم استبيان لقياس الميول واختبار تحصيلي من الاختبارات المدرسية في مادة الرياضيات، وقد توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل. 4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس الميول نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي المؤجل.

- **دراسة الاستاذ (2013):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر بمدارس محافظة شمال غزة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين باختبار قبلي واخر بعدي حيث كان هناك مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة تم اختيارهما قصديا من مجتمع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من صفين احدهما يمثل المجموعة التجريبية التي تدرس الجغرافيا باستراتيجية التعلم التعاوني، والآخر يمثل المجموعة الضابطة التي تدرس الجغرافيا بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب الصف العاشر في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي، والفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب.

- **دراسة حميد (2017):** هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس علمي في مادة قواعد اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم الاعتماد

على المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث، وتم استخدام اختباريين لجمع البيانات، اختبار خاص بقياس المفاهيم النحوية، واختبار لقياس مهارات التفكير الناقد. وقد توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني في اختبار التفكير الناقد.

- **دراسة علي قشمر (2018)** :والتي تحمل عنوان آثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدراس الحكومية الأساسية الفلسطينية، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقام الباحث ببناء استبانة لجمع البيانات واشتملت على 29 فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (132) معلم ومعلمة من المدارس الحكومية الأساسية الفلسطينية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2018) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) في مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأساسية الفلسطينية وأنها مرتفعة الأبعاد، وذلك بنسبة (70% - 79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (76%).

- **دراسة بن عمارة (2018)** والتي تحمل عنوان أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العلم والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والتي هدفت الى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من 70 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الشبه تجريبي لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وجمعت بيانات الدراسة بالاعتماد على اختبارين، اختبار التفكير الإبداعي لأبراهام النسخة المعربة والثاني اختبار التفكير الإبداعي الحركي " للديوان" وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي العام في مهارتي الطلاقة والمرونة، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطرق التقليدية، وأظهرت أيضا وجود فروق في التفكير الإبداعي الحركي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة بن نويوة والعقون (2020)** والتي تحمل عنوان فاعلية تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد. وهدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية احدى استراتيجيات التعلم التعاوني وهي استراتيجية التعلم التعاوني (فكر– زاوج– شارك) في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، تخصص علوم تجريبية واستخدم الباحث مقياس التفكير الناقد ودليل المعلم كأدوات للدراسة، وتم اعتماد المنهج التجريبي في هذه الدراسة، واختيار (46) تلميذ وتلميذة كعينة للدراسة، وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية العلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في العلوم الفيزيائية، ويرجع ذلك الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في كل من مهارة معرفة الافتراضات ومهارة التفسير ومهارة تقويم المناقشات ومهارة الاستنباط لصالح المجموعة التجريبية، فيما لن تكن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مهارة الاستنتاج.

- **دراسة Juan Carlos, and Garcia and others(2020):** التي تهدف الى دراسة اثر استراتيجية التعلم التعاوني على سمة الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، ولتحقيق اهداف هذه الدراسة اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي بالاستخدام الاساليب القبلية و البعدية ومجموعة تجريبية واخرى ضابطة، وتمثلت عينة الدراسة في (692) تلميذ وتلميذة من تلاميذ التعليم الابتدائي موزعة على 8 مدارس عامة في مدريد (اسبانيا) ، وقد تم استخدام استبيان خاص بقياس الجوانب الانفعالية للشباب اضافة الى اختبارات التقييم المتعلقة بقياس التحصيل الدراسي، وقد اسفرت نتائج هذه الدراسة على ان التعلم التعاوني ادى بشكل مباشر في تحسين درجات بعد واحد من سمات الذكاء الانفعالي والذي يتمثل في القدرة على التكيف مع التغير والذي يعكس بعد من ابعاد الكفاءة الاجتماعية كما اشارت ايضا نتائج هذه الدراسة الى نتائج التحصيل الدراسي للطلاب في الرياضيات واللغة الاسبانية قدد تحسنت بسبب التعلم التعاوني خاصة في التقييم النهائي.

- **دراسة James and Smith (2020):** هدفت هذه الدراسة الى تحديد علاقة استراتيجية التعلم التعاوني بالكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، على عينة مكونة من (26) طالبا وطالبة، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم جمع البيانات بواسطة استبيان من اعداد الباحث وتوصلت نتائج الدراسة الى:

- ارتفاع في درجة الاتقان بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الكفاءة الذاتية.

5-2- الدراسات المتعلقة الذكاء الانفعالي:

- دراسة الأسطل (2010) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة القائمة بين الذكاء الانفعالي ومهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (403) طالبا وطالبة من كلية التربية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم قياس الذكاء الانفعالي باستخدام المقياس الذي أعده فاروق عثمان، محمد عبد السميع، وقد توصلت نتائج الدراسة الى:

- مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأقصى – وجامعة الأزهر)69,03.%

- توجد علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين مستوى الذكاء العاطفي العام وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط ومهاراتها أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زادت مستوى مهارات مواجهة الضغوط.

- توجد علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين مهارات مواجهة الضغوط ومستوى الذكاء العاطفي وأبعاده أي أنه كلما زادت مستوى مهارات مواجهة الضغوط زاد مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس (ذكور – إناث) في جميع أبعاد الذكاء العاطفي وفي مهارات مواجهة الضغوط وفي المهارة " الثانية – الرابعة – الخامسة ".

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجامع في البعد الأول والخامس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي وفي المهارة الأولى والمهارة الخامسة لمقياس مهارات مواجهة الضغوط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجامعات في المهارات " الثانية – الثالثة – الرابعة " والدرجة الكلية لمقياس مهارات مواجهة الضغوط وفي البعد " الثاني – الثالث الرابع " لمقياس الذكاء العاطفي.

- **دراسة حسين (2014):** والتي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وعملية التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبا من الطلبة المنتمين الى كلية التعليم الأهلي الجامعي، و (10) أستاذة من نفس الكلية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات بواسطة الزيارات الميدانية لكلية عينة البحث إضافة الى استبانة العلاقة بين الذكاء العاطفي وعملية التعليم، وقد توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين الذكاء الانفعالي وعملية التعليم.

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد عملية التعليم.

- **دراسة بن عمور (2017):** هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة الموقف الحياتية الضاغطة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (758) طالبا وطالبة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت هذه الدراسة استبيان الذكاء الانفعالي ومقياس أساليب المواجهة الضاغطة، وتوصلت نتائج الدراسة الى:

-أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، ويستخدمون أساليب إيجابية لمواجهة مواقف الحياة الضاغطة أسلوب حل المشكل، كما بينت نتائج الدراسة ما يلي:

-وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى للمتغيرات التالية: الجنس لصالح الذكور، التخصص الأكاديمي لصالح علوم إنسانية والمستوى الجامعي لصالح الماستر، في حين أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الإقامة (داخلي–خارجي).

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نوع الأساليب المستخدمة لمواجهة المواقف الضاغطة تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس المستوى الجامعي، الإقامة، في حين كانت الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة تعزى لمتغير مستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع –متوسط– (منخفض) لدى أفراد عينة الدراسة.

-تساهم أبعاد الذكاء الانفعالي في التنبؤ بأساليب مواجهة المواقف الضاغطة لدى أفراد عينة الدراسة.

- **دراسة Sergio Rivera – Pérez and others(2020):** والتي تحمل عنوان "العلاقة بين التعلم التعاوني والذكاء الانفعالي في التربية البدنية عبر مختلف المراحل الدراسية " حيث هدفت هذه الدراسة الى

التعرف على العلاقة بين التعلم التعاوني والذكاء الانفعالي في التربية ،اضافة الى اكتشاف ومقارنة استخدام التعلم التعاوني في التربية البدنية لدى كل من طلاب التعليم الابتدائي و طلاب التعليم الثانوي وطلاب البكالوريا، وقد اقتصرت عينة الدراسة على (1332) طالب من بينهم (682) ذكر و (650) انثى تراوحت اعمارهم بين 10 و 20 سنة من مجموع 13 مدرسة مختلفة من جنوب غرب اسبانيا، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي لمعالجة هذه الدراسة، وقد تم استخدام استبيان التعلم التعاوني الذي يشير الى فصول التربية البدنية بالإضافة الى استبيان الذكاء الانفعالي، توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التعلم التعاوني والاذكاء الانفعالي خاصة في كل من مؤشر التعاطف و التعرف على المشاعر والتحكم في المشاعر، كما توصلت ايضا الى استخدام التعلم التعاوني في فصول التربية البدنية في المرحلة الابتدائية مقارنة بمرحلة البكالوريا و التعليم الثانوي حيث تم ملاحظة انخفاض استخدام التعلم التعاوني.

- **دراسة السويد (2021):** هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة القائمة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، والتي بلغ عددها (247) طالبا وطالبة، واعتمدت هذه الدراسة في تحليلها على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع بيناتها بواسطة مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدته ابتسام راضي (2019) ومقياس جودة الحياة الذي أعده صلاح (2014).

وقد توصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى الطلبة.
- وجود مستوى منخفض من جودة الحياة لدى الطلبة.
- وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة.

- **دراسة القيسي (2022):** هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لمعالجة الدراسة، وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره علوان (2004) ومقياس شروجر (1997) وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير جنس الطلبة ولصالح الاناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) على مقياس الثقة بالنفس لصالح الذكور.

-وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (0,05) على مقياس الذكاء الانفعالي، يعزى لمتغير الكلية.

5-3- الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد:

- **دراسة المطوق (2013)** وتحمل عنوان: أثر استراتيجيو جيجسو (Jigsaw) في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على الأثر الذي تحدثه استراتيجية جيجسو اتجاه التفكير الناقد لدى طلبة العلوم، ولم اتباع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (158) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين، ومربع ايت الايجاد حجم الأثر، واستخدم الباحث اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو العلوم، واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في العلوم ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في العلوم ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في العلوم ويعزى ذلك لمتغير الجنس لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

-الصف العاشر في المجموعة التجريبية لاختبار التفكير الناقد البعدي.

- **دراسة عليّ (2013)** بعنوان: تنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على اتخاذ القرار لدى عينة من شباب الخريجين. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره بالإيجاب على مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من الشباب الخريجين، وتكونت عينة الدراسة من (20) خريجاً وخريجة من ذوي الدرجات المنخفضة في كل من التفكير الناقد واتخاذ القرار من طلاب الدراسات العليا بجامعتي حلوان وعين شمس، تم استخدام المنهج التجريبي، وكانت أدوات الدراسة مقياس التفكير الناقد للخريجين والموظفين والإداريين، ومقياس اتخاذ القرار للخريجين والموظفين والإداريين، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد الجمعي وأسفرت نتائج البحث عن:

- وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس التفكير الناقد وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بينما توجد فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس التفكير

الناقد وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بينما توجد فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس اتخاذ القرار، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، في حين أنه لا يوجد فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وذلك على جميع محاور مقياس التفكير الناقد والدرجة الكلية للمقياس، كما توصلت النتائج لعدم وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وذلك على جميع محاور مقياس اتخاذ القرار والدرجة الكلية للمقياس.

- **دراسة فؤاد، وغنيم، وأبو دنيا (2014)** بعنوان: التحكم المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التحكم المعرفي والتفكير الناقد، وكذلك معرفة الفروق على مقياس التفكير الناقد تعزى إلى التخصص (علمي – أدبي) مع تحديد القيمة التنبئية للتفكير الناقد بمعلومية الأداء على التحكم المعرفي، في حين تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (125) من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة (علمي–أدبي) بكلية التربية جامعة حلوان، وأدوات البحث هي : اختبار التحكم المعرفي من إعداد الباحث (2014) واختبار التفكير الناقد إعداد واطسن – جليسر وتعريب جابر عبد الحميد ويحي حامد هندام (1970) وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

- يوجد علاقة بين التحكم المعرفي والقدرة على التفكير الناقد.

- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التخصص العلمي والأدبي على مقياس التفكير الناقد بأبعاده الفرعية، وكذلك يمكن التنبؤ بأداء الطلاب على مقياس التفكير الناقد بمعلومية الدرجة على مقياس التحكم المعرفي.

- **دراسة أيوب (2014)** بعنوان: علاقة التفكير الناقد بمهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التفكير الناقد بمهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي، ومعرفة الفروق في التفكير الناقد تعزى لمتغيرات الجنس والكليات، في حين تم استخدام المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (2189) طالباً وطالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، منهم (1001) طالب و (1188) طالبة، في حين جرى إعداد أداة اختبار المهارات المعرفية التي تشمل: (اختبار التفكير الناقد واختبار مهارة حل المشكلات) من قبل المجلس الأسترالي

للبحوث التربوية Australian Council for Educational Research (ACER) ، وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

- يوجد علاقة إيجابية ضعيفة بين التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات، بينما توجد علاقة ضعيفة بين التفكير الناقد وكل من المعدل التراكمي بالجامعة ومعدل الثانوية العامة وهما غير دالتين إحصائياً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا من المعدل التراكمي على التفكير الناقد مما يشير إلى أن المعدل التراكمي لم يكن مؤشراً واضحاً لارتفاع القدرة على التفكير الناقد أو انخفاضها.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود لصالح الكليات العلمية بالمقارنة مع الكليات الإنسانية والإسلامية.

- كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة تعود إلى الجنس، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى التفاعل بين الكليات والجنس.

- **دراسة الزيات (2015):** هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية في تنمية الوعي المعلوماتي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا بواقع (60) طالبا وطالبة، من شعبة الديبلوم المهني وتعبة التربية الخاصة، حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين احداهما ضابطة والأخرى تجريبية بمعدل (30) طالبا لكل مجموعة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتم جمع بياناتها باستخدام مقياس من اعداد الباحثة، وقد توصلت نتائج الدراسة الى:

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي على مقياس الوعي المعلوماتي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الوعي المعلوماتي لصالح المجموعة التجريبية.

5-2- التعقيب على الدراسات السابقة:

- **من حيث المنهج:**

وظفت معظم الدراسات ثلاث أنواع من المناهج وهي المنهج الوصفي والمنهج الشبه التجريبي والمنهج التجريبي.

فاتبعت دراسة كل من قشمر (2010) ودراسة الأسطل (2010) ودراسة بن عمور (2017) ودراسة القيسي (2012) ودراسة فؤاد غنيم وأبو دنيا (2014) ودراسة أيوب (2014) ودراسة خير السيد 2015) ودراسة (2020) Sergio and others المنهج الوصفي

في حين اتبعت دراسة كل من بوريو (2012) والأستاذ (2013) ودراسة بن عمارة (2018) المنهج شبه التجريبي.

وعرقاوي (2008) وبن نويوة (2020) والمطوق (2013) وعلي (2013) ودراسة Juan and others(2020) فقد اتفقت مع هذه الدراسة في اختيار نوع المنهج وهو المنهج التجريبي.

- **من حيث العينة:**

اتفقت كل الدراسات التي تم الاعتماد عليها في العينة التي تم سبحها كونها من فئة المتعلمين، الا أنها اختلفت في المستوى التعليمي فانقسمت عينات الدراسات السابقة الى صنفين، صنف خاص بتلاميذ ما قبل المرحلة الجامعية (الطور الابتدائي والمتوسط والثانوي)، وصنف متعلق بالطلبة الجامعيين.

فاتبعت دراسة كل عرقاوي (2008) ودراسة العنقاوي (2010) ودراسة الأستاذ (2013) ودراسة حميد (2017) ودراسة قشمر (2018) ودراسة بن عمارة (2018) ودراسة بن نويوة (2020) ودراسة Juan And Others (2020) ودراسة Sergio And Others (2020) ودراسة المطوق (2013) على سحب عينة من فئة تلاميذ ما قبل المرحلة الجامعية، مع اختلاف الصفوف والأطوار التعليمية.

أما دراسة كل من Anurdha (1995) ودراسة دولمان واخرين (2007) ودراسة James and Smith (2020) ودراسة الأسطل (2010) ودراسة حسين (2014) ودراسة بن عمور (2017) ودراسة السويد (2021) ودراسة القيسي (2022) ودراسة عليّ (2013) ودراسة فؤاد وغنيم وأبو دنيا (2014) ودراسة أيوب (2014) ودراسة الزيات (2015) فقد اتفقت جميعها على سحب عينة من فئة الطلاب الجامعيين مع اختلاف في التخصصات العلمية.

- **من حيث أدوات جمع المعلومات:**

اعتمدت معظم الدراسات التي تم استخدامها في الدراسة الحالية على استبيانات إما مصممة ذاتيا من قبل الباحثين أو تم تصميمها من قبل باحثين آخرين، وتم استخدامها كوسيلة لجمع البيانات المتعلقة بكل

من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، مثل دراسة الزيات (2015) ودراسة العنقاوي (2010) ودراسة قشمر (2018) ودراسة Juan and others (2020) ودراسة James and Smith (2020).

واتفقت بعض الدراسات في اعتمادها على الاختبارات كوسيلة لجمع البيانات الضرورية لقياس كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، مثل دراسة حميد (2017) ودراسة بن عمارة (2018) ودراسة بن نويوة والعقون (2020) ودراسة الأسطل (2010) ودراسة المطوق (2013) ودراسة أيوب (2014).

- **من حيث الهدف:**

اتسمت الدراسات التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة بالتنوع في الأهداف، فاتفقت العديد من الدراسات على الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مختلف المتغيرات مثل دراسة Anradha (1995) التي كان هدفها الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تعزيز مهارات التفكير الناقد، وكذا دراسة الأستاذ (2013) ودراسة حميد (2017) ودراسة نويوة والعقون (2020) ودراسة Juan and others (2020)

- **من حيث النتائج:**

توصلت معظم الدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة، الى أن استراتيجية التعلم التعاوني ذات فاعلية في تنمية وتعزيز العديد من المتغيرات، كالتحصيل الدراسي في دراسة عرقاوي (2008) ودراسة بوريو (2012) وكذا دراسة قشمر (2018) ودراسة عمارة (2018) التي توصلت نتائجها الى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي، أما دراسة العنقاوي (2010) التي أثبتت نتائجها أن لاستراتيجية التعلم التعاوني دور في تنمية المهارات الاجتماعية، أما دراسة Anradha (1995) ودراسة الأستاذ (2013) ودراسة حميد (2017) ودراسة نويوة والعقون (2020) فأثبتت أن لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد، في حين توصلت نتائج دراسة Juan and others (2020) ودراسة James and Smith (2020) أن استراتيجية التعلم التعاوني قادرة على تنمية الذكاء الانفعالي.

كما اتفقت كل الدراسات السابقة على أن الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، متغيرات في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلمين في كل الفئات، كما اتفقت على أن الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد من المتغيرات القابلة للتطوير والتحسين والتي يمكن تفعيلها من خلال الممارسة والتدريب، كدراسة الزيات (2015) ودراسة عليّ

(2013) ودراسة المطوق (2013) ودراسة بن نويوة والعقون (2020) ودراسة حميد (2017) ودراسة الأستاذ (2013) ودراسة Juan and others (2020).

5-3- علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها:

بعد استعراض الدراسات السابقة، استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات من حيث الأدبيات النظرية في اثراء الجانب النظري للدراسة، إضافة الى توجيه الصياغة الإشكالية وصياغة أهداف الدراسة، كما أن الدراسات السابقة تساعد في تحديد المنهج الملائم، وفي رسم التصميم التجريبي للإجراء الميداني الخاص بالدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من التوصيات والاقتراحات التي أُدرجت في الدراسات السابقة، استفادت أيضا هذه الدراسة من نتائج الدراسات السابقة في تحليل وتفسير النتائج البحث.

ومن خلال ما تم عرضه اتضح أن هناك أوجه تشابه وأوجه اختلافات بين الدراسة الحالية والدراسات التي تم الاستناد عليها في طرح إشكالية الدراسة وفي تحليل وتفسير نتائجها، والتي تمثلت فيما يلي:

- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عرقاوي (2008) ودراسة بن نويوة (2020) ودراسة المطوق (2013) ودراسة عليّ (2013) من حيث اختيار المنهج التجريبي، واختلفت مع باقي الدراسات.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Anradha (1995) ودراسة الأستاذ (2013) ودراسة حميد (2017) ودراسة بن نويوة (2020) في تناولها لتأثير استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الناقد.

- تشابهت هذه الدراسة مع دراسة Juan and others (2020) ودراسة James and Smith (2020) في اختيار الذكاء الانفعالي كمتغير تابع لاستراتيجية التعلم التعاوني. واختلفت مع باقي الدراسات الأخرى في المتغيرات التابعة الأخرى.

- تفردت الدراسة الحالية في اختيار اختبار كاليفورنيا (2000) لقياس مهارات التفكير الناقد، واختبار دانيال جولمان لقياس الذكاء الانفعالي.

5-4- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسة بجوانب لم تشملها الجهود البحثية السابقة –في حدود علم الطالبة الباحثة– والتي قد تشكل فجوات وثغرات علمية، وبالتالي قد تستطيع الدراسة الحالية تغطيتها، ومن أهم النقاط التي جعلت هذه الدراسة مميزة عن غيرها من الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها ما يلي:

- جمعت الدراسة الحالية بين متغيرين لم يتم ربطهما مع استراتيجية التعلم التعاوني من قبل، فمعظم الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني ركزت على جانب واحد فقط، إما الجانب المعرفي الأكاديمي أو الجانب النفسي الوجداني، ولم يتم الربط بين الجانبين معا باستراتيجية التعلم التعاوني، وانطلاقا من هذه الفجوة العلمية عمدت هذه الدراسة الى تغطيتها وإثبات أن استراتيجية التعلم التعاوني قد تكون قادرة على تنمية كل من الجانب المعرفي الأكاديمي والجانب النفسي الوجداني.

- استخدمت هذه الدراسة المنهج الجريبي، والذي يعد من أكفأ المناهج من حيث دقة النتائج، إضافة الى أنه يشترط تكافؤ المجموعات وذلك ما يجعله يضمن الصدق الداخلي والخارجي للدراسة، فمعظم الدراسات تتجنب استخدام المنهج التجريبي، نظرا لصعوبة التحكم في عوامل ملوثات التجربة، من خلال اختلاط المجموعتين الضابطة والتجريبية ما يؤثر على ضمان دقة النتائج، وقد استطاعت هذه الدراسة تجنب العوامل الملوثة للجربة من خلال عزل المتغيرات الدخيلة أثناء التجربة مثل استبعاد الطلاب المعيدين في مقياس التجربة، وهذا ما أثبته القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

- اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة المجموعتين المتكافئتين أي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، إضافة الى القياس القبلي والبعدي وهذا ما يضمن الحصول على نتائج أكثر دقة وجودة.

- تميزت هذه الدراسة استخدام واحد من أشهر الاختبارات في قياس التفكير الناقد وهو اختبار كاليفورنيا (2000) والذي يعتبر من أكثر الاختبارات دقة وجودة في قياس مستوى مهارات التفكير الناقد.

- إضافة الى كونها اعتمدت على اختبار دانيال جولمان لقياس الذكاء الانفعالي، حيث يعتبر هذا الأخير أول من سلط الضوء على أهمية هذا النوع من الذكاء، كما أنه أول من استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي.

6- فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين القياس القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي عند طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية عند طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

– الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعة التجريبية والضابطة عند طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

– الفرضية الخامسة: يوجد أثر لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية.

– الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين القياس القبلي والقياس البعدي عند المجموعة الضابطة لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

– الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد في القياس القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

– الفرضية الثامنة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الناقد القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

– الفرضية التاسعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعة التجريبية والضابطة لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

– الفرضية العاشرة: يوجد أثر لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية لطلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

الفصل الثاني

استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد:

ان استراتيجية التعلم التعاوني لها مكانة كبيرة بين الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال التربية والتعليم، نظرا لكونها استراتيجية حديثة تسعى الى دمج الطلاب في عملية التعلم، وكذا ترفض الأساليب التقليدية التي تجعل الطالب متلقي سلبي، يعتمد فقط على الحفظ والشرح والتلقين، ومن خلال ما سبق سنتطرق في هذا الفصل الى نشأة استراتيجية التعلم التعاوني وتعريفها وكذا الفرق بين استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة باستراتيجيات التدريس التقليدية، وأهم المبادئ التي تبثق منهم استراتيجية التعلم التعاوني وأنواعها ومزاياها وخطواتها، ومن ثم أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

1- نشأة التعلم التعاوني:

تعتبر فكرة التعاون فكرة قديمة قدم البشرية، حيث أن التاريخ الانساني عبر عن الكثير من الأعمال التعاونية التي أسفرت عن بناء الحضارات وكذا من أجل دفع الخطر والتعاون لجلب المنفعة لهم وللجماعة، وهذا ما يعبر عن مدى ادراكهم لأهمية التعاون فيما بينهم، ولهذا فان التعاون مفهوم قديم قدم الانسان نفسه، وقد أشارت بعض الدراسات الى أن "كوينتيليان Quintilian" منذ القرن الأول للميلاد حاول أن يبرهن أن التلاميذ يمكنهم أن يستفيدوا من تعليمهم لبعضهم البعض وهذا ما أثبته فلاسفة الرومان اذ أنهم عبروا عن فكرة التعلم التعاوني على النحو التالي: "عندما تُدَرِس فأنت تتعلم مرتين – when you teach you learn twice". (فايد،2008، 08)

أما بخصوص التعاون في النظام التربوي الاسلامي فقد ورد ذكره في القرءان الكريم في قوله تعالي: (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان) [المائدة 02] وقد أشار به النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: " ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد، إذا اشتكى عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى" [البخاري، 6011]

وقد كانت تعقد حلقات للذكر وتعليم تعاليم الدين الاسلامي وتحفيظ القرءان الكريم، وكانت هذه الحلقات مبنية على التعاون عن طريق النقاشات والحوارات والمناظرات وطرح الاسئلة والاستفسارات (قاجة،2017، 65) وقد أدرك العلماء قديما أهمية وطبيعة التعاون بالنسبة للإنسان ولذلك يرى ابن خلدون أن الانسان مدني بطبعه (سليمان،2005، 32) فهو اجتماعي يميل للآخرين ويلاحظ منهم ويتعلم منهم السلوكات والتصرفات وذلك بداعي حب الاستطلاع ومنه فان حاجة الانسان الى التفاعل والتعاون تدفعهم الى البقاء أحياء (الخفاف،2013، 23) أما ابن سينا فيرى أن جماعة الرفاق تقوم بدور فعال في نمو الفرد وتطبيعه

اجتماعيا أما سقراط فقد اتفق مع ارسطو في أن الرابطة الحقيقية بين الناس هي تنشئ من الحاجة الى التعاون بالعدل.

وفي مجال التربية والتعليم فقد قرر جوهان أموس Johan Amos في العصور الوسطى ما بين (1592- 1679) أن المتعلمين يمكنهم الاستفادة أكثر اذا قرروا أن يتعلموا مع بعضهم البعض ويتبادلوا عملية التعلم فيما بينهم، وفي نهاية القرن 17 وبداية القرن 18 قرر كل من جوزيف لانكستر (Joseph Lancaster) و أندروبل (Andrew bell) سنة (1789) استخدام الجماعات للتعلم في بريطانيا على نطاق واسع وطبقاها على مجموعة تدرس التعلم التعاوني وقد تمت تسميتها ب "group learning strategy" (GLS) بإنجلترا ومن ثم نقلت الى الولايات المتحدة الأمريكية بمدينة نيويورك عام (1806) وأطلق عليها حركة المدرسة الشعبية والتي تبنت اجراءات تطبيق التعلم التعاوني (فايد، 2008، 08)

أما بدايات التعلم التعاون فقد كانت على يد العالم كيرت كافكا Kafka Kurt (1900) وهو أحد واضعي النظرية الجشطالتية Gestalt في علم النفس حيث أكد فيها أن المجموعات وحدة كاملة نشيطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأفراد وبعدها قام العالم كيرت لوين Leuin Kurt بتطوير أفكار كافكا كيرت حول النقاط الآتية:

- أساس المجموعات هو الاعتماد الايجابي المتبادل (الذي يتم تكوينه بالأهداف المشتركة) وهذا ما يجعل المجموعة وحدة نشطة.
- حالة التوتر الداخلي لدى الأعضاء تدفعهم الى العمل لتحقيق أهداف لتحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة.

وبعدها تعرض ماي ودوب (May& DOP) سنة (1937) من خلال نظريتهما الاجتماعية الى التمييز بين التعاون والتنافس ومن ثم وضع بارناد (Barand 1938) نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية وقد ركز فيها على العوامل التي تظهر المواقف التعاونية وتوصل الى أن التعاون من أكثر العوامل فاعلية للتغلب على الفروق الفردية (قاجة،2017، 66)

ثم قام مورتن دويتش (Morton Dentsch) بصياغة نظرية التعاون التنافسي وذلك في خلال فترة 1949- 1962، ثم قام ديفيد جونسون (David Johnson) بتطوير أفكاره لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الايجابي، وقد ذكر جونسون أن هناك ما يفوق 100 دراسة ارتباطية أجريت على التعلم التعاوني في عام 1898. (السامرائي،2014، 491)

في حين أوصى فرانسيس باركر في القرن التاسع عشر على استخدام التعلم التعاوني، وأكد من خلال الأسلوب التعليمي الذي قدمه أن الأطفال الذين يشتركون في الأنشطة وجدت لديهم دافعية لمساعدة زملائهم، وقد اتبع جون ديوي في اوائل القرن العشرين أسلوب باركر حيث استخدم الجماعات التعاونية في الفصل الدراسي، وجعل هذا الأسلوب جزءا لا يتجزأ من مشروعه في أساليب التعلم. (سليمان،2005، 34)

ولكن أسس التعلم التعاوني المنظم سنة (1949) على يد العالم دويتش (Deutech) الذي نادى باستعماله أسلوبا بديلا، وقد عرض تصورات نظرية عن اسلوب التعلم التعاوني، معتمدا في تصوراته على نظرية ليفين (Leven,L,1937)، ومن ثم ثيلين (Thelen,1960) في جامعة شيكاغو اجراءات دقيقة تساعد المتعلمين على التعلم في جماعات، وقد قدم أساسا تصوريا مفاهيميا للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني. (قاجة،2017، 66)

وقد بدأ التربويين بالاهتمام بدراسة طريقة التعلم التعاوني والتفاعل بين المتعلمين في أواخر الستينات وتوالت الدراسات في الظهور، حتى التأكد من أن المتعلمين اكتسبوا مهارات وسلوكيات اجتماعية بالإضافة الى تفوقهم الدراسي، وقد قام ديفيد جونسون (1970-1974) بتطوير أفكار مورتن دويتش وثم ساعده كل من دفيد جونسون وروجر جونسون في انشاء مركز للتعلم التعاوني بكلية التربية جامعة مينيسوتا بأمريكا وكذلك قيامهما بنشر أكثر من 80 دراسة حول الموضوع (فايد،2008، 13)

وفي عام 1976 قام دوغلاس بارنز (Douglas Barnes) بتطوير نموذج جديد في عملية التعلم والتعليم ويتم التركيز فيه على التعلم التعاوني، بحيث تبدأ فكرة التعلم التعاوني من منظور فلسفي لمفهوم التعلم اذ يحتاج المتعلم في عملية التعلم الى صديق أو شريك سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وقد تم تطبيق هذا النموذج في البداية في بريطانيا واستراليا وكندا وأمريكا. (Rusydi and Syarif, 791,2023)

2- تعريف التعلم التعاوني:

تختلف الأدبيات والدراسات في تحديد مفهوم موحد للتعلم التعاوني فكل يعرفه حسب الموقف أو الاتجاه الذي يدرسه، ويمكن استخلاص مجموعة من التعريفات منها:

عرفه (Ukpepi and Others 2016,67): على أنه استراتيجية تعليمية مبتكرة تستخدم الكثير من التقنيات التحفيزية التي تجعل المتعلم أكثر مسؤولية اتجاه المادة التعلمية، وهو نهج للعمل الجماعي الذي

يقلل من حدوث المواقف الغير الصارة التي تحدث في الحصة التعليمية ويزيد من التعلم والرضا الناتج عن العمل في فريق عالي الأداء.

عرفه فاوكن (VAUGHAN ،2002) على أنه " الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة المتعاونة من الطلبة الذين يعملون سويا من أجل رفع تحصيلهم ومساعدة بعضهم البعض للوصول الى هدف تعليمي مشترك "

عرفه مارت وسكيلت (MARTINE AND SCHLETTE ،1995): بأنه " الطريقة التدريبية التي يوصف فيها المتعلمون على أنهم فريق واحد يتعلمون ضمن مجموعات صغيرة لإتمام واجب معين وذلك

من خلال التفاعل الايجابي فيما بينهم" (السمارائي، الخفاجي، 2014، 81)

تعريف (Al Fadda and others,2023, 02) على أنه استراتيجية تعليمية تستهدف كلا من المهارات الأكاديمية والاجتماعية وذلك من خلال اشراك الطلاب في فرق التعلم المستمر والمحدد بمدة زمنية معينة، في طلب من المتعلمين التفاعل والعمل ودعم بعضهم البعض وهذا ما يحسن مهاراتهم التعليمية والاجتماعية.

تعريف اوسلن وكاجن (OSLEN AND KAGEN ،1992) " هو نشاط تعليمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمدا على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين الطلاب، بحيث يكون كل طالب مسؤول عن تعلمه ويزداد تحفيزه بزيادة تعلم الاخرين"

تعريف جونسون وجونسون (Johnson and Johnson,2014, 841) هو استخدام تعليمي لمجموعات صغيرة من المتعلمين يعملون معا لتحقيق أقصى قدر ممكن من التعلم وتعليم بعضهم البعض، وترتبط أهدافهم بمواقف تعليمية واحدة حيث يدرك المتعلمين أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم التعليمية فقط إذا تفاعل جميع أعضاء المجموعة، وبالتالي يسعى الفرد الى الحصول على نتيجة مفيدة له ولمجموعته.

تعريف هيجزن وفيدر (HIJZER AND VEDDER ،2007) وهي مجموعة من المبادئ التدريسية التي تصف كيف للطلبة الاستفادة من التعلم من بعضهم البعض لكي يحققوا أهدافهم المصرح بهم في المهمات الاكاديمية المختلفة في الصف.

عرفه (زيتون،2007، 544): على أنه أسلوب تعليمي تعلمي يعتمد على تقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة، ويتم التعاون بين أعضاء المجموعة والتوصل الى قرارات اتخذت بالإجماع وذلك من خلال التفاوض

الاجتماعي، ويسعى هذا النوع من التعلم الى جعل المتعلم نشطا في تكوين معرفته ومفاهيمه.

تعريف (Rusydi and Syarif,2023, 791): أنه نموذج لاستراتيجيات تطوير الفهم البنائي، حيث يتم تقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة بمستويات مختلفة من القدرة، بحيث يحدث بينهم نشاط تعليمي يتشاركون فيه الأفكار مع بعضهم البعض ويعملون معا لتحقيق أهداف التعلم سواء من الناحية الفردية أو الجماعية.

تعريف جونز وكاستون (JONES AND CASTON ،2008) هي العلاقات الايجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط ايجابي بين الطلبة في محاولتهم تحقيق هدف جماعي. (الخفاف، 2013 ،36)

واستنادا الى ما سبق يمكن تعريف التعلم التعاوني على أنه نشاط تعليمي يكون فيه المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية، حيث يعمل فيها مجموعة غير متجانسة من الأفراد بأسلوب جماعي عن طريق المناقشة والتفاعل والحوار وذلك لتحصيل الفائدة العلمية بأفضل المخرجات

كما عرف التعلم التعاوني على أنه مصطلح عام يشير الى استراتيجية تدريسية تم تصميمها على أساس تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين المتعلمين والعمل على ازالة النزعة التنافسية المنتشرة بين المتعلمين والتي تسعى الى ابراز الفائز والخاسر وترتيب المتعلمين، وهذا ما يثبط الهمم في معونة بعضهم بعضا. (عنقاوي،2010، 59)

3- الفرق بين التعلم التعاوني والجماعات التقليدية:

بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني في بداية الثمانينات، ومن ثم ازداد الاهتمام الفعلي به كاستراتيجية تعليمية معتمدة في التسعينات، حتى أن هناك من اعتبره أسلوب بديل عن الأساليب التدريسية التقليدية التي تجعل المتعلمين متنافسين بدلا من تنمية روح التعاون والجماعة لديهم، وتكمن أهم الاختلافات بين التعلم التعاوني والاستراتيجيات التقليدية للتعليم الجماعي فيما يلي:

الجدول (01) الفرق بين التعلم التعاوني والجامعات التقليدية

التعلم التقليدي للتعليم الجماعي	التعلم التعاوني
- تعتمد على الارتقاء لتحصيل كل عضو على حدى - نادرا ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات - يتجه اهتمام المتعلمين نحو اتمام مهمتهم	- يعتمد على تعليمهم المهارات الاجتماعية التي يحتاجونها كالقيادة والثقة بالنفس، مهارات الاتصال وفن حل الخلافات - يتدخل المعلم في حل الخلافات والمشكلات التي تعيق سيرورة عمل الجماعة اضافة الى أنه يقدم لكل مجموعة تغذية راجعة حول أدائها

- كل عضو يتحمل مسؤولية نفسه فقط ويكون التركيز منصبا على الأداء الفردي فقط (مصطفى،2014، 232)	- يحدد المعلم التعاملات والاجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها (مصطفى،2014، 233)
- يعتمد المتعلم على أدائه الخاص	- يعتمد المتعلمين على أداء الجماعة ككل
- قد لا يشجع أفراد الجماعة بعضهم بعضا	- يشجع المتعلمين بعضهم بعضا
- لا يعتمد على المهارات الاجتماعية فهدفهم الرئيسي اتمام المهمة (بوريو،2012، 52)	- ضرورة الاعتماد في المهارات الاجتماعي
- لا يوجد تعاون ايجابي متبادل بين المتعلمين	- هدفهم الوصول الى أقصى درجة من علاقات العمل والارتقاء بتحصيل كل عضو في الجماعة (بوريو،2012، 52)
- بعض المتعلمين يعتمدون على زملائهم في الجماعة في انجاز أعمالهم.	- على الرغم من أن المتعلمين يعملون معا الا أنه توجد مسؤولية فردية في العمل أيضا، فيجب على كل عضو في الجماعة اتقان النشاطات
- لا يجري عمل المتعلمين من خلال المناقشة باستثناء بعض الملاحظات. (سليمان، 2005، 45)	- التغذية الراجعة ومناقشة النتائج يعدان جزءا لا يتجزأ من عمل المجموعات عند استخراج وقبل البدء بنشاط أخر. (سليمان،2005، 45)

4- مبادئ التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني ليس مجرد عمل جماعي منظم يجلس فيه المتعلمين جانب بعضهم بعضا، بل انه استراتيجية تعليمية منظمة تقوم على مجموعة من المبادئ التي تجعل منه عملا ناجحا وهي كالآتي:

1- **الاعتماد المتبادل الايجابي:** لكي يكون الموقف التعليمي تعاونيا يجب أن يشعر كل عضو في المجموعة بأنه متساوٍ مع الآخر، مع إدراك أن نجاح أحد أعضاء المجموعة يعتمد على نجاح الأعضاء الآخرين، لذلك لا يشعر أحد بالنجاح بمفرده فكل ما يفعله أحد أعضاء المجموعة ليس لنفسه ولكن لصالح جميع أعضاء المجموعة، ويعتبر الاعتماد المتبادل الايجابي جوهر التعلم التعاوني. (Rusydi and Syarif,792,2023)

ويعبر عنه شعور المتعلمين أنهم مرتبطين ببعضهم البعض فلا يمكن أن ينجح فيها عضو دون الاخر أي أنهم قد ينجحون معا أو يفشلون معا، وهذا يعني جهد كل عضو مطلب لنجاح

الجماعة، لذا فان مسؤولية كل عضو أن يسهم منفردا في الجهد الجماعي ليضمن هذا التزام العضو لنجاح الجماعة ونجاحه. (مصطفي، 2014، 238)

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص الاعتماد المتبادل الايجابي على أنه: إدراك كل عضو من المجموعة بالارتباط الوثيق لمجموعته التعاونية وأن نجاح مجموعته مرهون بنجاح كل عضو فيها ولا يتم ذلك الا عن طريق المناقشة والحوار والتعزيز والمشاركة الفعالة وذلك للوصول الى أهدافهم التعليمية المسطرة مسبقا

ومن أنواع الاعتماد المتبادل الايجابي:

- الاعتماد المتبادل الايجابي في تحقيق الهدف
- الاعتماد المتبادل الايجابي في الحصول على المكافئة
- الاعتماد المتبادل الايجابي في انجاز العمل
- الاعتماد المتبادل الايجابي في تبادل الأدوار
- الاعتماد المتبادل الايجابي في مواجهة الخصم الخارجي

ومن أثار الاعتماد المتبادل الايجابي ما يلي:

- يجعل كل عضو من الجماعة يدرك بأنهم جميعا
- يشتركون مصيرا واحدا اما الفوز أو الخسارة
- يكافحون من أجل فائدة مشتركة
- يمتلكون هوية مشتركة تستند الى العضوية في المجموعة. (الخفاف،2013، 75)

2- **التفاعل المعزز وجها لوجه:** يقصد به سعي كل المتعلمين الى زيادة تعلم بعضهم البعض وذلك من خلال المساعدة في تبادل وتشجيع الجهود التعليمية من خلال المناقشة وتعليم كل عضو لزملائه ما يعرفه هو، اضافة الى تنظيم جلوس افراد المجموعة على نحو متقارب وذلك لتسهيل عملية الحوار والمناقشة، وبالتالي ينشأ النشاط المعرفي وديناميكيات المجموعة في الوقت الذي يشارك فيه المتعلمين في تعليم بعضهم البعض بما في ذلك شرح المفاهيم ومناقشة المشكلات بالمقابلة وجها لوجه ليصبح أعضاء المجموعة ملزمين بتحقيق اهدافهم المشتركة وذلك عن طريق التزام كل فرد بتعليم فرد اخر من جماعته وأن كل عضو ملزم بدعم طلاب جماعته التعاونية. (أبو النصر، جمل،2009، 32،33)

ونظرا لمحدودية عدد المجموعة فان كل تفاعلات المتعلمين في الجماعة الواحدة تكون ملحوظة أمام بقية زملائهم بشكل مباشر –وجها لوجه– وهذا التفاعل لعدد محدود يعد عاملا ايجابيا في تفعيل جميع

اعضاء المجموعة ويعتبر النقاش الفكري الجاد والتغذية الراجعة من خلال أطراف المجموعة واتخاذ القرارات المشتركة من أهم العناصر التي تعزز التفاعل بين المتعلمين. (فرج، 2005، 28)

ويرى زيتون (2007، 507) أن التعلم الذي ينشأ عن طريق التفاعل بين المتعلمين يتم على مستويين وهما: المستوى الاجتماعي والذي يتمثل في التعاون بين المتعلمين، والمستوى الفردي الذي يحدث داخل عقل المتعلم.

ومن أثار التفاعل المعزز وجها لوجه ما يلي:

- التوضيح الشفوي لكيفية الوصول الى حل مناسب للمشكلة عن طريق مناقشة طبيعة المفاهيم التي يتم تعلمها، وتعليم كل عضو ما يعرفه لمجموعته التعاونية.
- التفاعل بالمواجهة يوفر فرصة لظهور مجموعة واسعة من المؤثرات والانماط الاجتماعية، كما أن العلاقات بين الأشخاص جميعها تزداد بازدياد تفاعل المواجهة بين أعضاء المجموعة.
- توفر استجابات اعضاء المجموعة فالتغذية الراجعة مهمة لأداء كل عضو في المجموعة.
- تتوافر فرصة للأقران للتحفز من أعضاء المجموعة. (الخفاف، 2013، 76)

3- المسؤولية الفردية أو المحاسبة الفردية:

يتم توزيع الأدوار لكل فرد وتختلف الأدوار بحيث يتكامل العمل وتتكامل الأعضاء في أداء المهمة لتنسيق جهودهم وبالتالي تحقيق الهدف الجماعي ويتم مساءلة كل عضو عن عمله كفرد في المجموعة ومن ثم تقييمه ومنحه درجة اتقان ومن ثم اعطاء تغذية راجعة، وتعتبر المساءلة الفردية طريقة للتقييم ويتم بواسطتها عمل وتعلم أعضاء الجماعة وهي ضرورية لزيادة تحفيز وتعظيم التعلم وزيادة التحصيل. (عبد العظيم، 2015، 58)

ويعتبر تقويم جودة ونوعية اسهامات كل متعلم على حدة وتقويم أداء كل متعلم واختبار الاعضاء شفويا والاختبار العشوائي للمتعلمين لتقديم اجابة واعطائه اختبارا فرديا، من أهم المحفزات التي تجعل المتعلم يستشعر مسؤوليته الفردية بصفة خاصة ومسؤوليته اتجاه الجماعة بصفة عامة. (قاجة،2017، 72)

ومن أهم الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية ما يلي:

- تقويم مقدار الجهد الذي يسهم به كل عضو في عمل المجموعة
- تزويد المجموعات والافراد بالتغذية الراجعة
- تجنب الاطناب

- تقليل عدد أعضاء الجماعة يزيد من المسؤولية الفردية
- الشرح المتزامن أي أن كل عضو من الجماعة يعلم أشخاص أخرين. (الخفاف،2013 ،77)

4- **المهارات الاجتماعية:** حتى ينجح تفاعل أعضاء المجموعة مع بعضهم البعض لابد عليهم من استخدام المهارات الاجتماعية وذلك من أجل تحقيق التفاعل الايجابي للمجموعة.

ويعتبر التعاون والصراع وجهان إذا بدا الأول انعدم الآخر، وعلى أعضاء المجموعة أن يحققوا التعاون من خلال الثقة الفردية والجماعية وحسن القيادة للمجموعة واتخاذ القرارات المناسبة بشكل جماعي وحسن ادارة الحوار المجنب للصراع والتنافس بين أعضاء المجموعة. (فرج،2005، 28).

ويحتاج الطالب أثناء التعلم التعاوني الى اكتساب المهارات الاجتماعية، والقدرة على استخدامها وذلك لتحقيق التعاون إذ يحرص المعلم على تعليمهم تلك المهارات كحرصه على تعليمهم المهارات الأكاديمية، ومن أهم المهارات الاجتماعية الواجب تعلمها هي القيادة والقدرة على اتخاذ القرارات، بناء الثقة في النفس بين أعضاء المجموعة، والتواصل وحل النزاعات. (أبو النصر، الجمل، 2009، 33)

ويقصد بمهارة التواصل بين الأشخاص كيفية تطوير العلاقات الشخصية والاجتماعية المناسبة والعمل مع المجموعات الصغيرة وذلك بمهارات التفاعل الاجتماعي الصفي ومهارات العمل التعاوني الجماعي، بحيث يسهم كل واحد من الأعضاء في انجاز المهمات وتحقيق نتائج التعاون ولكي تكون جهودهم منسقة يجب على المعلم تعليم المتعلمين المهارات الاجتماعية لتحسين جودة ونوعية وانتاجية التعاون بينهم ومن أهم هذه المهارات ما يلي : مهارات القيادة واتخاذ القرار، ادارة المجموعة، الثقة بالنفس، القدرة على التفاهم والاتصال، القدرة على التعامل مع الاختلافات وحل الخلافات، تقدير العمل التعاوني والبعد عن الذاتية، مهارة تبادل الأدوار (زيتون، 2007، 561)، مهارات التكوين (المشاركة بصوت هادئ، المثابرة على التعلم وتجنب النقد السلبي) مهارات التوظيف (كمراعاة الوقت وخلق مناخ تعليمي حيوي وطلب المساعدة والقيادة الفعالة) مهارات التوضيح أي تبادل الأدوار وتكوين مستوى واضح لفهم المادة وتنمية عملية التفكير) الاثارة أي تشجيع المناقشة واضافة الأفكار الجديدة وتنمية التفكير الإبداعي. (عبد العظيم، 2015، 59).

5- **معالجة عمل الجماعة:** وهي عملية تحليل ومناقشة كل أعضاء المجموعة لمدى نجاحهم في انجاز أهدافهم ومدى محافظهم على علاقات عمل فاعلة، لذا لابد أن تحدد الجماعة أكثر التصرفات التي كانت مساعدة لها، وأي تصرفات كانت مثبطة لأدائها وعلى أساس ذلك التقييم يتم تحديد النقاط التي يجب التخلي

عنها والتي يجب المواصلة فيها أو تحسينها وذلك للتطوير المستمر لعملية التعلم التعاوني من خلال التحليل الدقيق لكيفية عمل أعضاء الجماعة معا وتعزيز فاعليته. (مصطفى،2014، 240)

كما يتم أيضا تقييم درجة الجودة التي اتسم بها العمل ومدى تحقيق الهدف فيها ودرجة استخدام الأعضاء للمهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أواصر العلاقة بينهم الأمر الذي يسهل مهارات التواصل بينهم وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة. (السامرائي، 2014، 86)

ان الهدف من هذه الخطوة هي تطوير فاعلية اسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة، ويمكن تعريف معالجة الجماعة على أنها:

- تفكير بعمل أعضاء المجموعة التعاونية بغرض أي الأعمال الفردية التي كانت مساعدة والتي لم تكن كذلك، واتخاذ قرارات حول ما ينبغي الاستمرار فيه وما ينبغي التخلي عنه، ومن أهم الخطوات اللازمة لبناء عمل المجموعة.
- تقييم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم، تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة تعليمية، وضع أهداف تتعلق بكيفية تحسين فاعليتها، معالجة المجموعة مدى فاعلية عمل الصف كله، أن يقيم المعلم الأعضاء على مستوى المجموعة الصغيرة وعلى مستوى الصف كله. (الخفاف، 2013، 81)

ومن المفاتيح الأساسية لنجاح العملية الجمعية هي اعطاء وقت كاف لحدوثها، والتأكيد على التغذية الراجعة الايجابية، وجعل العملية محددة بدلا من أن تكون غامضة والاحتفاظ بمشاركة المتعلمين في العملية، وتذكير المتعلمين باستخدام مهاراتهم الاجتماعية والتعاونية في العملية. (مرعي، الحيلة،2002، 99)

5- أنواع التعلم التعاوني:

يمكن تقسيم المجموعة التعاونية الى ثلاثة أنواع من التعلم التعاوني يختلف كل نوع باختلاف الموقف التعليمي والمادة الدراسية والهدف المحدد ويمكن استخدام التعلم التعاوني لمدة زمنية محددة أو لمادة دراسية معينة أو لمعالجة بعض الأنشطة التعليمية، وتتمثل أنواع المجموعات التعاونية فيما يلي:

5-1 المجموعة التعاونية الرسمية: وهي مجموعات قد تدوم حصة واحدة الى عدة أسابيع وأن المتعلمين فيها يعملون معا للتأكد من أن أفراد المجموعة قد نجحوا في انجاز المهمة الموكلة إليهم. (أبو النصر، جمل، 2009، 31)

ويستعمل هذا النوع من التعلم التعاوني في:

حل مجموعة من المسائل، استكمال وحدة درس معين، كتابة تقرير، اجراء تجربة، قراءة واستيعاب قصة أو مسرحية أو فصل من كتاب.

ويتمثل دور المعلم في هكذا نوع من التعلم التعاوني في:

- تحديد أهداف الدرس سواء الأكاديمية أو الاجتماعية
- يتخذ سلسلة من القرارات حول كيفية تنظيم مجموعات التعلم (كعدد المجموعات وحجم المتعلمين داخل كل مجموعة وترتيب الغرفة وتوزيع الأدوار والمهمات....)
- تعليم الطلاب المفاهيم والمبادئ والاستراتيجيات الأكاديمية التي يجب على المتعلمين اتقانها وتطبيقها ويشرح لهم المهمة التي يتعين عليهم اكمالها
- مراقبة أداء المجموعات وتقديم المساعدة
- تقييم أداء المتعلمين من الجوانب الأكاديمية والاجتماعية التعاونية. (Johnson and Johnson,2017,05)

5-2- المجموعات التعليمية الغير رسمية: هي مجموعات مؤقتة قد تستمر من بضع دقائق الى فصل دراسي واحد، يتم استخدامها أثناء المحاضرة أو لعرض توضيحي، ويكمن هدف هذه المجموعات في تركيز انتباه الطلاب على المواد التي سيتم تعلمها وتوفير حالة مزاجية تساعد على التعلم، اضافة الى التأكد من أن كل أفراد المجموعة التعاونية يعالجون المواد التي يتم تدريسها. (Singh and Agrawal,2011, 03)

ويتمثل دور المعلم في هذا النوع من التعلم التعاوني في التأكد من قيام الطلاب بالعمل الفكري لتنظيم المواد وشرحها وتلخيصها ودمجها في الهياكل المفاهيمية، وغالبا ما يتم تنظيم مجموعات التعلم التعاوني الغير الرسمي بحيث يشارك الطلاب في مناقشات محددة من ثلاث الى خمس دقائق قبل المحاضرة وبعدها وتستمر تلك النقاشات مع الشريك خلال المحاضرة. (Johnson and Johnson,2017,05)

5-3- المجموعات الأساسية: هي مجموعات تعليمية تعاونية غير متجانسة وطويلة الأمد مع عضوية ثابتة وتتمثل أهدافها في تقديم الدعم والتشجيع والمساعدة التي يحتاجها كل عضو لتحقيق التقدم الأكاديمي والتطور المعرفي والاجتماعي بطرق صحيحة، تجتمع المعلومات التعليمية التعاونية الأساسية يوميا (فهي دائمة) لمناقشة التقدم الاكاديمي لكل عضو وتقديم المساعدة لبعضهم البعض، والتحقق من أن كل عضو يكمل مهامه ويحقق تقدم مرضٍ، كما يتيح هذا النوع من التعلم التعاوني الفرصة للطلاب الغائبين بمعرفة ما حصل في الفصل عندما يفوتون حصة من خلال تفاعلهم مع أعضاء جماعتهم التعاونية. (Johnson and Johnson,2017,05)

وتساعد أيضا المجموعات التعاونية الأساسية في تنظيم حصص الريادة وهي الاعداد لجلسات ارشادية مع المرشدين الطلابيين.

ان استخدام المجموعات التعاونية الأساسية تحسن من حضور الطلاب ومن عملية التعلم كما وكيفا وكلما كان عدد الطلاب كبيرا كلما كانت المادة الدراسية أكثر صعوبة كلما ازدادت أهمية وجود المجموعات التعاونية الأساسية. (مصطفي،2014، 236)

6- مزايا التعلم التعاوني:

- يزيد من درجة اتقان العمل فالتعلم التعاوني يعني مجموعة عقول تعمل معا وبالتالي درجة عالية من الاتقان فهو بكل تأكيد أفضل من عقل واحد يعمل وحده.

- اكتساب سلوكيات التفاعل الاجتماعي تنمي مهارات الحوار وهذا ما يطور العلاقة بين المتعلمين ويجعلهم يتعاطفون مع بعضهم البعض. (عنقاوي، 2010، 17)

- جعل الدرس أكثر متعة وحيوية اضافة الى تعزيز تحصيل المتعلمين وتعزيز التفكير الناقد وتحسين احترام الذات. (Yang,2023,06)

- زرع روح التعاون بين الطلاب وتطوير مهارات الطالب وارتقائه لمستوى أفضل.

- تفجير الطاقات العقلية الكامنة لدى الطلاب واتقان مهارة فن الاستماع والرد بطريقة مباشرة مهذبة والمنافسة التي تولد الطاقة عند المتعلمين. (البهدل، 2004، 08)

- تنمي استراتيجية التعلم التعاوني روح المسؤولية الفردية والجماعية.

- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي وهذا ما يساعدهم على طرح آرائهم مع احترام وتقبل أراء باقي أعضاء الجماعة.

- تنمية الثقة بالنفس من خلال التعبير عن آرائهم واقتراحاتهم ومناقشتها مع المجموعة التعاونية.

- تذليل الصعوبات والعقبات التي يعاني منها المتعلم وحده وذلك من خلال العمل بروح الفريق.

- يكسبهم مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الاخرين خاصة وأنها تعبدهم عن روتين تلقي المعلومات بطريقة مباشرة من المعلم. (مركز نون، 2011، 170)

- له الأثر في الشعور بالانتماء للمجموعة واحترام الاخرين.

- يساعد في التقليل من الانعزال والانزواء لدى المتعلمين وبالتالي تعزيز المسؤولية ضمن المجموعة.

- الاستخدام الجيد للمواد التعليمية، من مواد وأجهزة ومواد خامات.

- له الأثر في الاندفاع نحو العمل والمساهمة فيه وتجربته من قبل المتعلمين. (محمود، 2020، 101).
- اشاعة جو الحرية وتنمية مهارات التواصل.
- الفهم واستكمال النقص في المعرفة وجسر الهوة في البناء المعرفي للمتعلم.
- اكتساب مفاهيم جديدة وتعديل المفاهيم الخاطئة، ويؤدي ذلك الى تعلم أعمق أثرا وأطول أمدا واحتفاظا. (يوسف،2013، 16).
- اتقان المهارات والكفاءات الاجتماعية، وتعزيز المتعلمين لنجاح بعضهم البعض اضافة الى أنهم يشكلون علاقات مهنية وشخصية على حد السواء.

أما بخصوص مزايا التعلم التعاوني للمعلم فتتمثل فيما يلي:

- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات على المتعلمين.
- يمكنه من متابعة ثمان أو تسع مجموعات بدلا من متابعة أربعين متعلما داخل الحجرة الدراسية الواحدة.
- يقلل من أداء المعلم لبعض الأعمال التحريرية كالتصحيح لأن هذه الأعمال غالبا ما تقوم بها الجماعة ككل. (السامرائي،2014، 499)

7- خطوات التعلم التعاوني:

هناك مجموعة من الخطوات الواجب اتباعها سواء من قبل المعلم أو من المجموعة التعاونية الالتزام بها لكي يكون التعلم التعاوني فعالا، وقد قسمها (شبر واخرون 2005، 191، 192) الى أربع خطوات رئيسية متمثلة في: الخطوات التخطيطية، الخطوات التنفيذية، الخطوات الاسنادية، الخطوات التقويمية

أولا- الخطوات التخطيطية: وتتمثل فيما يلي:

- اختيار موضوع الدرس وتقسيمه الى مجموعة من المهام المتكاملة. (مركز نون، 2011، 162)
- تحديد الاهداف والمهارات والتعليمات ومناقشتهم للدرس السابق اضافة الى قراءة الدرس قراءة صامتة. (البهدل،2004، 47).
- ترتيب مكان العمل.
- تصميم استراتيجيات العمل وتقنياته ولوازمه العامة وتطويرها لتعزيز الاعتماد الايجابي المتبادل، وكذا تحديد الأدوار بما يكفل تحقيق الأهداف (شبر2005، 191).

وفي هذه المرحلة يتم التعرف على المشكلة المطروحة، اضافة الى تحديد المهمة الواجب العمل اليها وكذا الوقت المخصص للعمل المشترك لحلها (سليمان،2005، 47).

ثانيا: الخطوات التنفيذية: وتتمثل فيما يلي:

- تحديد المهام الاكاديمية أو غير الاكاديمية، وربطها بالأهداف.
- اعتماد المحكات الاتقان أو التفوق، وهي محكات انمائية لمحتوى المادة التعليمية أو السلوك.
- بناء المسؤولية الفردية في إطار المسؤولية الجماعية.
- اقناع الطلبة بحاجتهم الماسة الى المهارات الاجتماعية التعاونية.
- بناء علاقات التعاون بين المجموعة.
- التأكيد على مثابرة المتعلمين على التدرب على المهارات الاجتماعية وتوظيفها لتحقيق الأهداف. (شبر وآخرون، 2005، 192)

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع وتحديد الأدوار وتحديد المسؤوليات الفردية وكيفية تعاون وعمل الجماعة فيما بينهم اضافة الى كيفية القرارات وكيفية الاستجابة لآراء الأفراد في المجموعة الواحدة، كما يتم تحديد المهارات اللازمة لحل المشكلة التي يعملون على حلها. (سليمان،2005 ،61)

ثالثا: الخطوات الاسنادية: وتتمثل فيما يلي:

- المبادرة في انجاز المهمة.
- قيادة الحوار وقراءة ورقة العمل.
- تسجيل النقاط المهمة في النقاشات وتدوين الاجابات المتفق عليها اضافة الى تسجيل المقترحات ومناقشة النتائج.
- ادلاء كل أفراد الجماعة بآرائهم. (قاجة،2017، 75-76)
- أما بالنسبة للمعلم فيجب عليه في هذه المرحلة ملاحظة تفاعل اعضاء الجماعة، وتقديم التوجيه أو المساعدة وذلك حسب طلبهم وبمقدار حاجتهم اليها.
- يمكن للمعلم التدخل لتعليم المهارات الاجتماعية، والمشاركة في حل النزاعات وسائر المشكلات التي يمكنها اعاقة سير العمل. (شبر واخرون،2005، 192).

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة البدء في العمل وتنفيذ المطلوب من قبل الجماعة التعاونية لإنجاز العمل والوصول الى الأهداف المخطط لها وفق الأسس والمعايير المتفق عليها مسبقا. (سليمان،2005، 61)

رابعا: الخطوات التقويمية وتتمثل فيما يلي:

- تقويم جودة كل مجموعة لطرق انجاز وظائفها.
- تقويم كل مجموعة لمهاراتهم الاجتماعية والتعاونية.
- اقتراح بعض التعديلات التي من شأنها تحسين عمل الجماعة (قاجة،2017، 76)
- تقويم ما تعلمه أعضاء المجموعات من حيث النوعية والكمية، تقويما تكوينيا مستمرا من خلال العمل، ومن ثم تقويما تجميعيا مبنيا على التقويم التكويني، وذلك فضلا عن تصحيح الأخطاء وتعلم الأجوبة الصحيحة بعد كل امتحان.
- بناء توجيهات وخطط للمرات القادمة، وذلك من أجل الاستمرار في الارتقاء بالأداء والاتقان والتفوق. (شبر واخرون،2005، 193)

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة انهاء العمل وعرض ما توصلت اليه كل مجموعة اضافة الى مناقشة وتقييم العمل العام، وقد يطلب المعلم من المتعلمين التأمل في خبراتهم التعليمية مستخدمين مجموعة من الخطوات مثل:

- كيف تساعد الأفراد في بلوغ المجموعة أهدافها.
- ماهي السلوكات التي أعاقت المجموعة عن الوصول الى الهدف المطلوب.
- ماهي الأعمال التي ستقوم بها مجموعتك في المرة القادمة لتحسين عمل أفرادها مع بعضهم البعض. (مرعي، الحيلة، 2002، 94).

8- دور المعلم في التعلم التعاوني:

على الرغم من أن التعلم التعاوني يعتمد على المتعلمين بالدرجة الأولى في العملية التعليمية الى أنه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم، اذ يعتبر هذا الأخير مهندس لنظام التعلم التعاوني فهو الذي يتولى تحوير المحتوى التعليمي الى نشاطات تعليمية تعمل المجموعة التعاونية من خلالها على اكتساب المعارف من جهة والمهارات الاجتماعية التعاونية من جهة أخرى، فالمعلم يبني المواقف التعليمية من خلال قيامه بالعديد من الأمور حددها (شبر وآخرون،2005، 194) في أربع مهام رئيسية وهي:

8-1- اتخاذ القرارات المتعلقة ب: اختيار الدرس الذي يتناسب مع أسلوب التعلم التعاوني، توفير الوسائل التعليمية التي تتناسب مع استراتيجية التعلم التعاوني، تشكيل الطاولات داخل الفضاء بما يناسب عدد المتعلمين وبحيث يسهل على المعلم التنقل بيم المجموعات، توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة (القائد، المسجل، المقرر، الملخص...) توزيع المتعلمين على ورش العمل ومراعاة الفروق الفردية (الممتاز، المتوسط، الجيد...) (البهدل،2004، 13).

8-2- وضع المهمة والاعتماد المتبادل الايجابي من خلال: شرح الأهداف الأكاديمية الواجب تحقيقها من العمل الموكل اليهم، تحديد المهارات التعاونية التي ستعمل بها الجماعات أثناء تطبيق التعلم التعاوني، تحديد خطة لسير الدرس التعاوني و الوقت المناسب له(البهدل،2004، 14) كما يجب على المعلم أن يشرح أهداف الدرس و يربط المفاهيم والمعلومات التي سيدرسها المتعلمين مع خبراتهم ومعلوماتهم السابقة وذلك لضمان أكبر قدر ممكن من فهم المعلومات وانتقال أثر التعلم، بناء المسؤولية الفردية، بناء التعاون بين أعضاء الجماعة، شرح محكات النجاح وتوضيحها، تحديد كل من السلوكات المرغوبة والغير المرغوبة، توضيح مستوى الأداء الذي يتوقع منهم. (مصطفى،2014، 242)

8-3- التفقد والتدخل: تفقد كل مجموعة على حدى ومتابعتهم من حيث أداء العمل وتطبيق المهارات التعاونية، مشاركة المجموعات أثناء العمل ومساعدتهم على تقريب المعلومات، حل المسائل والمشكلات التي تعيق أداء المجموعة. (البهدل،2004، 14)

اضافة الى ترتيب المتعلمين للتفاعل وجها لوجه بحيث يتأكد المعلم من وجود تلخيص شفوي وتبادل للشرح والتوضيح، تفقد سلوكيات المتعلمين فيجب على المعلم التأكد من فهمهم للعملية واستخدامهم للمواد التعليمية بكفاءة، ومن ثم اعطائهم تغذية راجعة وتعزيزا فوريا، كما يجب على المعلم التدخل لتعليمهم المهارات الاجتماعية والتعاونية خاصة اذا كانت لديهم مشكلات متعلقة بالتفاعل بين بعضهم البعض، فالمعلم يحاول اقتراح اجراءات أكثر فاعلية. (مصطفى،2014، 242)

كما يجب على المعلم حث المتواكلين والمتكاسلين على بذل جهد أكبر لإنجاز المهمة المطلوبة من مجموعتهم وكذا اكتشاف المجموعات المتعثرة في انجاز مهماتهم ومناقشة أسباب التأخر ومحاولة البحث عن طرق للخروج من التعثر، وأيضا يجب عليه تنبيه المتأخرين الى عنصر الزمن المحدد لإنجاز تلك المهمة. (أبو النصر، جمل،2009، 46)

8-4- **التقييم والمعالجة من خلال:** مناقشة المجموعات في الدرس والوصول الى الأهداف المحددة اضافة الى توزيع صحيفة المعالجة على المجموعات وذلك بهدف تسجيل كل من النتائج السلبية والايجابية في كل مجموعة تعاونية (البهدل،2004، 14) تقويم مهارات المتعلمين ومساعدتهم في أن يقيموا معا درجة جودة أدائهم مع بعضهم البعض (فايد، 2008، 18) ويقوم المعلم أيضا بفتح المجال أمام المجموعات الأخرى بمناقشة عمل كل مجموعة على حدى وذلك لمناقشة عمل كل مجموعة سواء بالموافقة أو التعديل أو الاضافة، كما أنه يجب عليه التأكد من ان كل متعلم داخل مجموعته يمكنه شرح خطوات الوصول الى الحل المتوصل اليه من طرف مجموعته التعاونية وذلك لتفادي التواكل الذي قد يعتمد عليه بعض المتعلمين، بعدها يمنح المعلم درجة خاصة لكل متعلم على انجازه الشخصي وذلك في اطار مهارة المسؤولية الفردية ومنح المجموعة درجة كلية تتمثل في جمع درجات أفراد المجموعة وذلك بهدف التأكيد على أن اجتهاد كل متعلم يعود عليه بالنفع بصفة خاصة وعلى مجموعته بصفة عامة. (أبو النصر، جمل،2009، 48)

أضاف (أبو النصر، جمل،2009، 48) مهمة اغلاق الدرس التي تتم عن طريق اعلان ترتيب المجموعات وفقا للدرجات، اضافة الى مكافأة المجموعة الممتازة بمنحها جائزة مثلا.

كما يستطيع المعلم أن يتخذ اجراءً احترازيا من فهم المتعلمين جميعا لإنجاز المجموعات كلها وذلك باللجوء الى اعطاء التلاميذ مهمة جمعية موحدة يقومون بما في وقت واحد لقياس مدى استيعابهم للدرس.

9- الصعوبات التي تعيق التعلم التعاوني:

على الرغم من كل الاتجاهات والنظريات التي تؤكد على ضرورة تنويع استراتيجيات التعلم والتعليم ونظرا لأهمية التعلم التعاوني ومزاياه المتعددة إلا أنه لا يزال يواجه العديد من التحديات التي تحول دون تطبيقه ومن أهم الصعوبات التي تعيقه ما يلي:

- ذكرت (الخفاف، 2013، 179) بعض الصعوبات كضعف إلمام المتعلمين بمهارات البحث، واتكال بعض المتعلمين على زملائهم، ضعف امتلاك المتعلمين للمهارات الاجتماعية والمهارات التعاونية إضافة الى اكتظاظ الصفوف الدراسية وعدم كفاية الوقت، افتقار المحتوى الدراسي الى التنظيم القائم على التفاعل النشط للمتعلمين، قد تخلو المناهج الدراسية الحالية من المهمات التي تحتاج الى تنقيب وبحث للوصول الى الحلول، اضافة الى اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية وندرة أساليب التقويم المتماشية مع التعليم في المناهج الدراسية لتقويم التعلم التعاوني.

- وذكر (مصطفى،2014، 234): الافتقار الى نضج بعض أعضاء المجموعة وفقدان المتعلمين للدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف، الافتقار الى قدر كاف من التجانس، تقديم المتعلمين لإجابة سائدة غير خاضعة للتحليل، امكانية بعض المتعلمين في تقليل جهودهم أي الاختفاء وسط الحشد، الحصول على بعض الحلول بلا مقابل.

- وأضافت (قاجة، 2017، 80، 81): نقص الإمكانيات المدرسية، عدم ملائمة الكراسي والطاولات لاستراتيجية التعلم التعاوني وحدوث الفوضى أثناء التعلم التعاوني بسبب الصوت المرتفع للأعضاء إضافة الى تدني دافعية المعلم لتطبيق التعلم التعاوني وقلة خبرة بعض المعلمين في إدارة الوقت أثناء التعلم التعاوني.

وباستعراض مختلف أدبيات الدراسات يمكن تقسيم الصعوبات التي تحول دون تطبيق التعلم التعاوني الى ما يلي:

- صعوبات متعلقة بتنظيم الفضاء التربوي: ويتعلق هذا المحور بالعوائق المرتبطة بالمؤسسة التعليمية من أدوات ووسائل ومنهاج ويتضمن مجموعة من المؤشرات ككثرة أعداد المتعلمين في الصفوف وصعوبة ترتيب الحجرة الدراسية بما يتناسب واستراتيجية التعلم التعاوني وقلة الموارد والوسائل وتركيز المناهج على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية وكثرة الدروس والأنشطة في المقررات الدراسية اضافة الى ندرة وجود سجلات خاصة لتسيير عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة ...

- الصعوبات المتعلقة بالمعلم يشمل هذا المحور كل ما يتعلق بالعوائق ذات الصلة بالمعلم والتي تحول دون عزوفهم عن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني كتعود المعلمين على استخدام الطرق التقليدية إضافة الى كثرة الأعمال والحصص الأسبوعية التي يكلف بها المعلم وضعف الكفاءات التدريسية للمعلم التي تمكنه من التعامل مع استراتيجية التعلم التعاوني إضافة الى عدم دراية المعلمين بطريقة تقويم التلاميذ في التعلم التعاوني.

- الصعوبات المتعلقة بالتلميذ ويتكون هذا المحور من العوائق المرتبطة بالتلميذ كعدم قناعة التلاميذ بأن استراتيجية التعلم التعاوني تعتمد عليهم بالدرجة الأولى وتشبث التلميذ برأيه وعدم تقبل أراء زملائه وضعف الثقة بين أفراد المجموعة إضافة الى خوف التلاميذ الأذكياء من الحصول على نفس العلامة مع زملائه في المجموعة الواحدة ...

خلاصة الفصل:

في ظل تظافر مجهودات الباحثين في المجالات التربوية والبيداغوجية من أجل احداث تغييرات تستجيب للتطور التكنولوجي وتلبي احتياجات المتعلمين، ظهرت مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس التي تسعى الى تعزيز تجربة التعلم وتحسين مهارات المتعلمين في المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، ولعل أن أبرز استراتيجيات التدريس الحديثة التي تسعى الى جعل المتعلم المحور الرئيسي في عملية التعليم هي استراتيجية التعلم التعاوني. اذ تسعى هذه الأخيرة الى التشجيع على التفاعل بين المتعلمين من خلال اعتمادهم على التعلم الجماعي، وعلى حل مشكلاتهم وإنجاز مهامهم من أجل الوصول الى الهدف التعليمي المشترك، وهذا ما يعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي وكذا يعزز التفاعل مع المحتوى التعليمي ويحفز المتعلمين على التعلم بشكل أكثر فاعلية وفعالية.

الفصل الثالث

الذكاء الانفعالي

تمهيد:

يعد الذكاء الانفعالي من الموضوعات الحديثة التي ألفتت أنظار المهتمين بدراسة الجوانب الوجدانية أو النفسية لطلاب الجامعة، فالذكاء الانفعالي لا يقل وزنا عن أنواع الذكاءات الأخرى، فهو يلعب دورا كبيرا في صقل شخصية الطالب الجامعي نظرا لأهميته في توجيهه الى كيفية التعامل السليم مع انفعالاته ومشاعره وانفعالات ومشاعر غيره، فهو يرتبط بالتكيف وبالسلوكات الاجتماعية الإيجابية كإدارة الانفعالات والعواطف والتعاطف مع الآخرين، ومن هذا المنطلق سيتم تخصيص هذا الفصل لاستكشاف كل ما يتعلق بالذكاء الانفعالي بدءً بالنبذة التاريخية والمفاهيم والأبعاد المتعلقة بالذكاء الانفعالي وصولا الى النماذج التي فسرت الذكاء الانفعالي.

1- نبذة تاريخية عن الذكاء الانفعالي:

ان فكرة الذكاء الانفعالي ليست فكرة حديثة أو وليدة الصدفة، فطالما قام الباحثين والعلماء بربط الذكاء بالانفعال والوجدان، باعتبارهما متكاملان وليسا متضادان، فصفة الذكاء الانفعالي تعود الى قرون عديدة حيث كان الاهتمام بهذه الصفة بهدف معرفة الدور الذي يلعبه الانفعال في توجيه سلوكنا (الأعسر، 2000، 77) وقد كانت حكمة سقراط " اعرف نفسك" know your self" بمثابة الحجر الرئيس المتعلق بالذكاء الانفعالي والمقصود بها وعي الفرد بذاته وشعوره (حسين، 2007، 13) أما أفلاطون فيرى أن التربية تعني الفضيلة التي تنمي الجوانب العاطفية والعادات الحسنة، وقد ميز أفلاطون قوى العقل وقسمها الى ثلاثة أقسام رئيسية وهي: الادراك للناحية المعرفية والانفعال للناحية العاطفية والنزوع للأداء والفعل، أما أرسطو فقد قسم العقل الى قسمين رئيسين وهما: الأول عقلي معرفي والثاني انفعالي مزاجي دينامي، وتحدث عن الانفعالات وحسرها في الجوانب الاجتماعية، أما ديكارت فيرى أن وظيفة العقل هي التفكير والشعور وقد تحدث عن الشعور واللاشعور. (الخفاف، 2013، 24)

وأشار (حسن،2013، 45) أن العلماء في بداية الثمانينات قسموا العقل البشري الى ثلاثة أقسام وهي:

- المعرفة: أي العمليات التي تتمثل بالإدراك عن طريق الحواس والتمييز والاستنتاج والتصور والتخيل.
- الدافعية: أي الطاقات النفسية التي توجه تصرفات الفرد وتنسق سلوكهم أثناء الاستجابة للمواقف والمؤثرات المحيطة به.
- الانفعال: وهو النواحي المزاجية أو التقويم أو المشاعر كالسعادة والحزن والغضب والقلق وغيرها من المشاعر الأخرى.

ففي عام 1837 أشار شارلز داروين لهذا الموضوع في كتابه الذي ألفه فتحدث عن التعبير الوجداني الذي يلعب دورا مهما في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية للذكاء الانفعالي حتى اليوم. (عبدلي، 2019، 31)

وفي سنة 1890 تحدث ويليم جيمس على الشعور والوعي بالذات وعلى أنهم الجوهر الرئيس للخبرة الاجتماعية، وعبر عنه في كتابه حين عرف علم النفس على انه وصف حالات الشعور وتفسيرها بحد ذاته. (الخفاف، 2013، 24)، ومع كل هذه الملامح التي كانت تدور حول الذكاء الانفعالي الا أن الذكاء الانفعالي كمصطلح في أدبيات علم النفس حديث النشأة، وتعود بداياته الفعلية الى حركة اختبارات الذكاء من قبل ثرونديك (الخفاف، 2015، 304)، ففي فترة 1920–1930 أشار أنصار النظرية التقليدية للذكاء، إلى دمج الانفعالات في مفهوم الذكاء، وقد كان ثرونديك أحد أبرز ما طالب بهذا الدمج، فقد قدم نظرية تقسم الذكاء الى ثلاثة أنواع قسمها إلى ذكاء مجرد ويتعلق بالمهارات الرياضية واللغوية، ذكاء عملي يتعلق بالتعامل مع الأشياء، وذكاء اجتماعي ويركز على مهارات التعامل مع الآخرين.

وقد عرف ثرونديك الذكاء الاجتماعي على أنه قدرة الشخص على فهم دوافعه وحالاته الداخلية وسلوكياته وفهم الآخرين، إضافة الى القدرة على التصرف بشكل مناسب اتجاههم استنادا على تلك المعلومات. (بن غربال، 2015، 54)، وقد قدم ثرونديك هذه الفكرة في مجلة Hapers Magazine وفسره بعض السيكولوجيين والعلماء في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الأخرين يتصرفون وفقا لما تريده أنت. (الغافري وآخرون، 2020، 167)

ويرى ثرونديك أن الذكاء الاجتماعي يتغير على حسب بعض العوامل كالسن والجنس والمكانة الاجتماعية، فعلى سبيل المثال يوجد العديد من الناس من يتعاملون مع الراشدين بكفاءة في حين أنهم يجيدون صعوبة في التعامل مع صغار السن.

وقد عُرِفَت فترة 1950– 1989 بالفترة التمهيدية لتعريف وبروز الملامح الجدية للذكاء الانفعالي وقد نشأ تعريف هذا المصطلح بناء على ما توصل اليه الباحثين الى جعل الانفعال والمعرفة مجالا واحدا. (بن عمور، 2017، 17)، وفي عام 1958 تناول العالم وكسلر القدرة الغير العقلية ودورها في امكانية التنبؤ بقدرة الشخص على النجاح في الحياة، حيث ركز على اهتماماته في هذه الفكرة على الجوانب والقدرات العقلية. أما أبو حطب 1973 فقد قدم نموذج معرفي معلوماتي عن القدرات العقلية وقسم الذكاء الى ثلاث أنواع وهي ذكاء معرفي وذكاء اجتماعي وذكاء وجداني أو انفعالي. (باقازي، 2014، 13)

وفي عام 1985 تناول روبرت سترنبرج في كتابه الذكاء الاجتماعي وذكر أنه منفصل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي في الأداء الناجح في الحياة.

وأكد هاورد جاردنر سنة 1985 في كتابه عن الذكاءات المتعددة أن فهم الانسان لذاته وللآخرين وقدرته على استخدام هذا الفهم والعمل به وتوظيفه يعد في حد ذاته أحد نماذج الذكاء.

وفي عام 1990 قام بيتر سالوفي وجون ماير بصياغة نموذج للذكاء الوجداني في كتابهما الخيال والمعرفة الشخصية. (الأعسر، 2000، 77)، وقد تبين أن الأشخاص الذين يتمتعون بفهم جيد لمشاعرهم الشخصية ولمشاعر الآخرين، غالبا ما يكونون أكثر فاعلية في حل المشكلات المتعلقة بالقضايا الانفعالية، فاستلهم الباحثون هذه الفكرة لتطوير اختبار لقياس هذه القدرة، وأطلقوا عليه اسم "ذكاؤنا الانفعالي" متأثرين في ذلك بالأفكار التي وردت في كتاب جاردنر، وقد كانوا أول من استخدم مصطلح " الذكاء الانفعالي" فحاولوا التمييز بين القدرات التي تندرج تحت مظلة الذكاء الانفعالي وبين السمات الاجتماعية. (الخفاف، 2013، 28)

وقد تعددت بعد الدراسات والتفسيرات المتعلقة بالذكاء الانفعالي وانتشرت على نطاق واسع، وقد نشر الباحث جولمان أول كتاب فعلي متعلق فقط بالذكاء الانفعالي كذكاء مستقل سنة 1995 وأسماه "الذكاء الانفعالي" وقد أخذ هذا الكتاب شعبية واسعة في الولايات المتحدة الامريكية والعالم ككل، ووضع جولمان في كتابه الذكاء الانفعالي تصورا لتفسير الذكاء الانفعالي، واستخدم مصطلح الانفعالية، وقد عرفت الفترة الممتدة من 1989 الى يومنا هذا صدور العديد من الأبحاث والدراسات التي اهتمت بتفسير وتحليل الذكاء الانفعالي، كما صدرت العديد من المقاييس والنماذج والاختبارات المقننة التي تقيس الذكاء الانفعالي. (عبدلي، 2019، 19)

2- تعريف الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

لقد تعددت ترجمة هذا المصطلح من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية الى العديد من المرادفات، فكل ترجمه على حسب زاوية منظوره، فهناك من يرى أنها ترجمة حرفية لمصطلح الذكاء العاطفي ومنهم من يرى أنه ترجمة للذكاء الانفعالي، ويرى البعض الآخر أنه ترجمة عامة وشاملة للذكاء الوجداني باعتبارهم أن الوجدان يشمل كل من العاطفة والانفعال، فكلمة Emotion تحمل العديد من الدلالات كالشعور والعاطفة والانفعال، ومن هنا برزت الاختلافات وتنوعت التعريفات والاتجاهات، وانطلاقا مما سبق ارتأت الباحثة أن مصطلح الذكاء الانفعالي هو المصطلح المناسب للدراسة وذلك انطلاقا من حيثيات التراث الأدبي الذي يخدم الدراسة الحالية.

2-1- التعريف اللغوي:

- **الذكاء:** حدة الفؤاد والذكاء سرعة الفطنة، وقلب ذكي وصبي ذكي كان سريع الفطنة، والذكاء في الفهم أن يكون فهما كاملا سريع القبول. (سعيد، 2015، 44)

ويعرف الذكاء في معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية على أنه: قدرة الشخص على استخدام المفاهيم المطلقة وإدراك العلاقات وتحصيل المعلومات من البيئة وطرق التكيف مع المواقف الجديدة، وتحدد نسبة الذكاء من خلال اختبارات معينة. (أحمد، 2015، 30)

- **الانفعال:** مستقاة من ردود الفعل، والفعل كناية عن كل عمل متعد أو غير متعد، فقولنا فعلت الشيء كقولنا كسرته فانكسر. (سعيد، 2015، 44)

ويعرف الانفعال على أنه: مزيج من النشاطات الفيزيولوجية (ضربات القلب) وسلوكات تعبيرية وخبرة لاشعورية تتضمن الأفكار والمشاعر وبالتالي ينشأ الانفعال من التفاعل بين هذه المكونات الثلاثة. (عبدلي، 2019، 37)

- وقد عرف جولمان (Goleman 1999) كما ورد في (الخفاف،2015، 318) أن الانفعال هو مجموعة من التغييرات في حالة الجسم كمعدل ضربات القلب وقشعريرة في الجلد، وتغيير في الجهاز الغُدي، وتعبيرات في الوجه تعبر عن الواجهة النفسية للانفعال وهي مرتبطة جزئيا بالتخيلات والصور العقلية، تلك التي ينشطها جزء خاص في المخ الانساني.

2-2- تعريف الذكاء الانفعالي:

عرفه جولمان (Goleman 1995) كما ورد في (Ugoani ,and others,2015,566) مجموعة واسعة من الكفاءات والمهارات تجعل الفرد قادرا على التحكم في دوافعه العاطفية، وبالتالي يصبح واعيا لذاته ويعرف ما يشعر به وهذا ما يجعله قادرا على التفكير والتعبير عن تلك المشاعر، وأيضا وعيه ومعرفته لمشاعر الاخرين وتقبلهم والتعاطف معهم.

- ويعرفه ماير وسالوفي (Mayer,Salovey,1990) كما ورد في (Adela, And others,2019,36) أنه القدرة على التفكير في العواطف والمشاعر لتعزيز التفكير الايجابي، ويتضمن القدرة على الوصول الى المشاعر بدقة وفهمها وتنظيمها والتحكم فيها من أجل تعزيز النمو العاطفي والفكري.

- وعرفه ماير وسالوفي (Mayer,Salovey,1990) كما ورد في (Ugoani,and others,2015,566) أنه شكل من أشكال الذكاء يتضمن القدرة على مراقبة مشاعر الفرد الذاتية وقدرته على مراقبته لمشاعر الآخرين والتمييز الجيد للمشاعر، واستخدام تلك المعلومات لتوجيه الفرد.

- عرفه با-اون (1997BAR-ON) كما ورد في: (Adela, And others,2019,36) انه: مجموعة منظمة من القدرات والمهارات والكفاءات غير المعرفية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المتطلبات الحياتية والضغوطات البيئية، ويعتبر الذكاء الانفعالي لأحد أهم الخصائص الشخصية الأكثر ارتباطا بالإنجازات والنجاح.

- عرفه جولمان (Goleman, 2000) الذكاء الانفعالي هو أن نكون قادرين مثلا على التحكم في نزاعاتنا ونزواتنا وأن نقرأ مشاعر الآخرين الدفينة وأن نتعامل بمرونة في علاقتنا مع الآخرين

- وفي تعريف آخر أشار بّأنه القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينهما والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية. (قويدري، 2016، 33)

- عرفه أبراهام (ABRAHAM, 2000) على أنه: مجموعة من المهارات تسهم في التقييم الدقيق للانفعال والكشف عن الإشارات الانفعالية لدى آخرين واستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته. (الخفاف ،2013، 35)

- عرفه الأعسر وكفافي (2000): بأنه بناء الخبرة الحية لدى المتلقي التي ينغمس فيها فيتخللها وتتخلله، ليخرج منها بخبرة جديدة تعدل خياراته ورؤيته، كما هو يعدل فيها ويتبع في ذلك منهجا واضحا، وينشأ من ذلك ماهية الذكاء الانفعالي. (سعيد، 2015، 45، 46)

- عرفه عبد العال عجوة (2002): الذكاء الوجداني هو تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأنه قادر على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط. (قويدري، 2016، 34)

- عرفته ليندا اليكسن (LINDA Elksnin, 2003): هو القدرة على الملاحظة الدقيقة والتقييم الوجداني والمعرفة الوجدانية وتنظيم الوجدان من أجل تشجيع النمو الوجداني والإدراكي. (الخفاف، 2016، 36)

- عرفه ابستين (Epstein 1992) كما ورد في (بن عمور،2017، 20) أنه: مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين، كما أن الذكاء الانفعالي يساعد الفرد على ضبط وتنظيم مشاعرهم، وأن الذكاء الانفعالي يتضمن جانبين هما: الأول الفهم العقلي للانفعال والثاني: يتضمن التأثير الانفعالي في الجانب العقلي

- عرفه موراي (Murray 1998) كما ورد في (القيسي،2022، 111) على أنه قدرة الفرد على السيطرة وكبح المشاعر السلبية كالغضب والشك والحزن والتركيز على المشاعر الايجابية كالتفاؤل والثقة والهدوء والفرح.

- عرف على أنه: القدرة على ايجاد نواتج ايجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال معرفة عواطف الفرد وعواطف الآخرين، وتشمل هذه النواتج الايجابية كل من اللهجة والتفاؤل والنجاح والعمل والحياة. (بن عمور،2017، 20)

- عرف أيضا على أنه: درجة توافق الفكر والشعور والعمل. (Aljovic,2022,1632)

3- مكونات الذكاء الانفعالي:

إن الفكرة السائدة قديما هي أن النجاح يقترن فقط بالذكاء الأكاديمي، وأن الذكاء والانفعال مصطلحين منفصلين متضادين لا يجتمعان، وأن التفكير المنطقي مناقض تماما للانفعال، وبالتالي يجب عزل الانفعال والتحكم فيه للتفكير بطريقة سليمة، لكن هذه الفكرة لم تدم طويلا فسرعان ما جاءت دراسات أحدثت ثورة عن تلك المعتقدات، فبينت أهمية الانفعالات في حياة الانسان وأثبتت أن الجانب العقلي يسهم ايجابا في العملية الانفعالية، وقد أشار جولمان الى أن معامل الذكاء ليس هو العامل الوحيد في النجاح في الحياة اذ يسهم فقط بنسبة 20% فقط في حين أن نسبة 80% أخرى موزعة على عوامل أخرى وهي مكونات الذكاء الانفعالي، وقد حددها جولمان كما ورد في (الخفاف،2013، 36) في خمس مكونات أساسية وهي كالتالي:

3-1- **الوعي بالذات Self-Awareness**: أو معرفة الذات وهو القدرة على إدراك وفهم التصرفات والمشاعر الفردية وتأثيرها على الآخرين، ويتضمن الجرأة والتقييم الذاتي وروح الدعابة ويعتمد الوعي بالذات على قدرة الفرد على فحص حالة الشعور الخاصة به والتعرف على مشاعره ووصفها بدقة (Adela,2019,38) ويستخدم الوعي بالذات لتوجيه عملية اتخاذ القرارات لأن الفرد يصبح لديه تقييم واقعي لقدراته الخاصة اضافة الى شعور بالثقة بالنفس (Ugoani,and others, 2015,572)

3-2- **ادارة الذات Handling Emotions Generally:** أو تنظيم الذات أو ادارة الانفعالات أو ضبط الانفعالات وتعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات الشديدة دون الخضوع لها، أي أنه يشعر أنه سيدٌ لنفسه وهذا يمثل دلالته عن الكفاءة في تناول أمور الحياة وتنظيم ذاته (قويدري،48،2016)

أي أنها القدرة على تهدئة الذات والتخفيف من حدة الانفعال السلبي بعد مواجهة صراعات قوية من الانفعالات (سلامي،2016، 172) وتعرف ادارة الذات على أنها فهم مدى تأثير السلوك الاجتماعي على العواطف، وضبط العواطف الذاتية وعواطف الآخرين، وتحمل كل فرد مسؤوليته الذاتية عن عواطفه والتحكم فيها عن طريق تحويل السلبية منها الى ايجابية أي حسن ادارة العواطف الذاتية أو الغيرية. (شكشك،2007، 46)

3-3- **تحفيز الذات Motivations:** أي الدافعية أو الالتزام أو المبادرة أو التفاؤل وتعني توجيه الفرد لانفعالاته وفق أهدافه، وأن يكون كل فرد مصدر الدافعية لذاته. (سعيد،2015، 48)

وتحفيز الذات أو الدافعية يقصد بها أيضا تأجيل الاشباع وضبط الانفعالات وذلك ما يتيح للفرد فرصة التفكير واختيار الاستجابات السليمة في سبيل معرفة خطواته خطوة بخطوة لتحقيق أهدافه. (مراكشي، خرموش، 2018، 37) ويشمل هذا البعد العديد من الكفاءات أهمها ما يلي:

- الدافع للإنجاز: القدرة على بذل أكبر جهد ممكن لتحصيل معايير الجودة والبراعة
- الالتزام: التقيد بالأهداف
- التفاؤل: أي قدرة الفرد على الاصرار على الوصول الى الأهداف المنشودة بالرغم من العقبات والنكسات.
- الكفاءات الاجتماعية: مجموعة مهارات تحدد للفرد كيفية التعامل مع الجماعة وعلاقاته الاجتماعية (قويدري،2016، 46)

3-4- **التعاطف Empathy:** القدرة على فهم التركيبات العاطفية للأفراد الآخرين، أي قدرة الفرد على فهم الاستجابات العاطفية للأفراد (Adela,2019,38) والتعاطف ليس مجرد مشاركة في العواطف فقط وانما هي قراءة دقيقة لمشاعرهم والاستجابة لها من خلال أصواتهم أو التعبيرات الجسدية، ويرتبط ذلك بالوعي بالذات فكلما كنا أكثر وعيا بعواطفنا وانفعالاتنا كلما أكثر كنا مهارة في فهم وقراءة مشاعر الآخرين. (أحمد،2015، 74).

3-5- **المهارات الاجتماعية Social skill:** هي مجموعة من السلوكات المكتسبة، يتم استخدامها في المواقف لتحصيل أو الحفاظ على تعزيزات في بيئاتهم، وتجعل هذه السلوكات الايجابية الفرد أكثر قبولا

في بيئته الاجتماعية (الخفاف، 2011، 194) وتعبر المهارات الاجتماعية عن قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين والحصول على الاستجابات المرغوب فيها من الآخرين وتتضمن المهارات الاجتماعية كما أوردتها (الخفاف،2015، 337) ما يلي:

- التأثير Influence.
- الاتصال Communication
- ادارة النزاعات Conflict Management
- استقطاب التغير Change Catalyst
- قدرات الفريق Team Capabilities
- بناء الروابط Building Bonds
- التعاون والتنسيق Cooperation Collaboration
- القيادة Leadership

4- نماذج الذكاء الانفعالي:

لقد دفع تزايد الاضطرابات الانفعالية الباحثين والعلماء الى تحليل ومناقشة العواطف والانفعالات، حيث أدركت العديد من الدراسات أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد وتأثيره على سلوكاتهم وقراراتهم وضبط انفعالاتهم، وبالتالي فإن الذكاء الانفعالي يساهم بشكل كبير في تحسين التفاعل بين الأشخاص، وقد تنوعت توجهات الباحثين في تحديد مفهوم ومهارات ومكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي ضمن مجموعة واسعة من النماذج والنظريات، لذا نتج اختلاف وتباين في تفسير الذكاء الانفعالي فانقسم الباحثين بين اتجاهين أحدهما يرى أن الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية واتجاه آخر يرى أن الذكاء الانفعالي هو مزيج بين القدرة العقلية والسمات الشخصية، وهذا ما جعل كل نموذج يبني فلسفته البحثية الخاصة به والمتعلقة بالذكاء الانفعالي، فأعد كل نموذج من النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي مقياس مقنن معد لقياس الذكاء الانفعالي. ومن أهم النماذج التي تناولت تفاصيل الذكاء الانفعالي ما يلي:

4-1- **نماذج القدرة (Ability model):** ينظر أصحاب هذا الاتجاه الى أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات العقلية التي من شأنها ن تكون منفصلة عن سمات الشخصية (حسن،2013، 52) أي شأنها شأن الذكاء الميكانيكي أو الذكاء اللفظي.

كما يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية تعمل في المجال الانفعالي الوجداني، وأن بناء تلك القدرة نتج أساسا على العلاقة بين الانفعال والذكاء، وبالتالي فإن الذكاء الانفعالي بمجمله يتضمن القدرة على الإدراك الدقيق والتعبير عن الانفعالات وتقييمها والقدرة على توليد المشاعر وفهم المعلومات الانفعالية وتنظيمها، وذلك لتشجيع النمو الانفعالي العقلي وبالتالي تسهيل عملية التفكير (الخفاف،2015، 329)

ويصنف رواد هذا الاتجاه الذكاء الانفعالي على أنه نوع من أنواع الذكاء العام خاصة وأنه يلبي المحكات الثلاث العامة:

- **المحك المفاهيمي Conceptual Criterion:** أي أن الذكاء الانفعالي يعكس الأداء العقلي وليس طريقة مفضلة للسلوك.

- **المحك الارتباطي Correlational Criterion:** أي أن الذكاء الانفعالي قادر على وصف منظومة القدرات المترابطة داخليا، وتلك القدرات مشابهة للقدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى ولكنها متميزة عنها.

- **المحك النمائي Developmental Criterion:** يمكن للذكاء الانفعالي أن ينمو مع زيادة الخبرة والعمر، وذلك خلال الفترة الممتدة من المراهقة الى مرحلة الرشد، أي أنه أفضل أنواع الذكاءات خاصة كونه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو وذلك لارتباطه بالسمات الانفعالية والوجدانية للمشكلات. (ياحي،2019، 148)

ومن أهم النماذج التي سلمت بأن الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية ما يلي:

4-1-1- نموذج ماير وسالوفي:

بدأ الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب الغير المعرفية للذكاء من قبل الباحثين ماير وسالوفي من خلال كتابهما في الذكاء الانفعالي "الخيال المعرفة والشخصية" حيث أكدا من خلال نموذجهما أن الانفعال أو الوجدان يمنح الفرد القدرة على توليد المعلومات الهامة بينهم، والوعي بها والاستفادة منها والاستجابة لها، وذلك ما يشكل توافقا بشكل أكبر، وقد قدما تعريفا يجمع بين فكرتين رئيستين وهما:

- أن الانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء
- وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية

وقد عبرا عن هذه الأفكار في التعريف التالي: "القدرة على الادراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، والترقية والتطوير والمشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو العقلي المعرفي. (مراكشي، خرموش، 2018، 38)

وفي عام 1993 أضافا ماير وسالوفي أن الذكاء الانفعالي هو نوع آخر من أنواع الذكاء الاجتماعي وذلك لأن الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على مراقبة الأفراد لمشاعرهم ومشاعر الآخرين على حد السواء والتمييز بينهما، وتوظيفهما في توجيه سلوكاته وتصرفاته، ويشير تعريفهما بشكل واضح الى أن الذكاء الانفعالي يتضمن كل من الذكاءات البين شخصية والبين ذاتية. (قويدري،2018، 38)

وفي عام 1997 اقترح ماير وسالوفي وكارسو تعريفا آخرا مفاده أن الذكاء الانفعالي يشير الى "القدرة على التعرف على معاني الأنماط العاطفية، والتحليل المعرفي، والذي بناء عليه يتم حل المشكلات" كما أشاروا الى أن الذكاء الانفعالي هو نظام من القدرات المعرفية. (Hamdy,Kurdi,2020,356)

ويفرق ماير وسالوفي في وصف بنية الذكاء الانفعالي كقدرة بين أمرين مهمين ومهما:

- التمييز بين العمليات المعرفية (Cognitive Process) والتي تشمل كل من مراقبة الانفعالات وتمييزها مقابل العمليات السلوكية (Behavior Process) والتي تشمل الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال.

- التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والعواطف الذاتية مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات وعواطف الآخرين. (خطارة،2011، 27)

وقد حدد ماير وسالوفي مجموعة من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها في أربعة مجالات أساسية وهي:

1- **القدرة على الوعي الانفعالي:** وتشمل قدرة الفرد على تمييز وفهم الانفعالات والمشاعر وادراكها بشكل صحيح والتعبير عنها، كما تتضمن أيضا التقييم الدقيق للانفعالات والعواطف الذاتية وانفعالات الأشخاص الآخرين. (عبدلي،2019، 42)

وتندرج تحت هذا المجال مجموعة من القدرات الثانوية وهي:

أ- القدرة على توضيح الانفعالات وتحديدها وذلك من خلال المشاعر والأفكار والحالة الجسمية.

ب- قدرته على تحديد انفعالات الآخرين والانفعالات التي تحملها التصميمات والأعمال الفنية من خلال اللغة والصوت والمظهر الخارجي.

ج- القدرة على الدقة في التعبير عن الانفعالات اضافة الى التعبير عن الحاجات المرتبطة بتلك المشاعر والانفعالات

د- القدرة على التمييز بين تعبيرات المشاعر والانفعالات سواء الصادقة منها أو الغير الصادقة. (غالي،2018، 90)

2- **القدرة على استخدام الانفعالات:** وتتضمن قدرة الفرد على استخدامه لانفعالاته وذلك لتقوية وتسهيل التفكير، كما تتضمن قدرة الفرد على الربط الصحيح والدقيق بين الانفعالات والأحاسيس. (عبدلي،2019، 42)

ويشمل هذا المجال مجموعة قدرات فرعية متمثلة فيما يلي:

أ- القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في المواقف

ب- القدرة على استخدام تلك الانفعالات لتنشيط التفكير والابداع والخيال وحل المشكلات

ج- القدرة على توظيف فهم الآخرين وفهم انفعالاتهم في التعامل الفعال معهم (غالي،2018، 90)

3- **القدرة على فهم الانفعالات ودلالتها:** وتتضمن قدرة الفرد على تحليل انفعالاته الى أجزاء وفهم الانفعالات والمشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية (عبدلي،2019، 42).

وتتمثل القدرات الفرعية المتعلقة بهذا المجال ما يلي:

أ- قدرة الفرد على تسمية ومعرفة العلاقة بين الانفعالات والكلمات مثل العلاقة بين الحب والميل

ب- القدرة على التفسير وترجمة المعاني التي يعبر عنها كل انفعال

ج- القدرة على فهم المشاعر المعقدة

د- القدرة على معرفة التحولات بين الانفعالات. (غالي،2018، 91)

4- **القدرة على ادارة الانفعالات:** وتتضمن قدرة الفرد على ادارة مشاعره الذاتية ومشاعر الأشخاص الآخرين وضبط مشاعره السلبية وتغيير حالته المزاجية.

وتتمثل القدرات الفرعية كل من:

أ- قدرة الفرد على الانفتاح على كل المشاعر سواء السارة منها أو الغير السارة.

ب- قدرة الفرد على تحديد الانفعالات بتأمل تلك التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يمكن له تجنبها اعتمادا على فائدته.

ج- القدرة على التأمل الواعي للانفعالات.

د- القدرة على ادارة انفعالاته الذاتية أو انفعالات الآخرين. (الخفاف،2015، 44)

ان النموذج الذي أعده كل من ماير وسالوفي والذي اتخذ منحى القدرة قد أحدث ثورة في المجال العلمي والبحثي، فأُجريت عليه عدة بحوث وقد ظهرت تلك النظرية بعد التحقق التجريبي من نموذجهما سنة 1997 حيث أكدا أن الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية وهي النظرة المثلى لماير وسالوفي، فعند تعريفها للذكاء الانفعالي جعلاه أكثر تمييزا عن الذكاء التقليدي، فعند مقارنة الذكاء الانفعالي بالذكاء الاجتماعي نجد أن الذكاء الانفعالي اشمل من الذكاء الاجتماعي لأنه يتضمن المشاعر الداخلية الخاصة بالنمو الشخصي اضافة الى أنه يركز على الجوانب الانفعالية مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز فقط الجوانب الاجتماعية (بن عروم،2020، 65)

4-1-2- نظرية ليندا ادلر (1997) Linda Edler:

تعتبر ليندا ادلر من أهم رواد نماذج القدرة للذكاء الانفعالي، حيث أنها تعتبر أن الذكاء الانفعالي هو مقياس رئيسي لنجاح أو فشل الأشخاص في استجاباتهم للانفعالات والمشاعر التي يواجهونها في الكثير من الأوقات، حيث أن تلك العملية تستلزم استحضار الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر والانفعالات سواء السلبية منها أو الايجابية، لذلك اعتبرت ليندا ادلر الذكاء الانفعالي بمثابة مقياس منطقي لصحة الاستجابات الانفعالية من الناحية المعرفية، وركزت على الانفعالات من خلال تفاعلها مع التفكير داخل العقل في ثلاث جوانب مهمة. (الفزي،2015، 16)

هي مرتبة كالتالي:

- الجانب الأول وهو الجانب الادراكي من العقل: وهو الجانب الذي يتضمن كل العمليات المعرفية التي ترتبط أساسا بالتفكير كالاستنتاج والتحليل والتقييم والمقارنة.

- الجانب الثاني وهو: كل ما يتعلق بالجانب الخاص بنقل الانفعالات وتوجيهها على نحو يناسب السلوك، بمعنى الاتيان بالانفعال بما يتناسب مع الظروف المحيطة والمواقف المعينة

- الجانب الثالث وهو: بمثابة المحرك الرئيسي للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك، اذ يحدد خبرات كم من الفشل والنجاح الذي يمر به الفرد وذلك بناء على دوافعه ورغباته وأهدافه. (أبوعمشة،2013، 61)

وأكدت ليندا ادلر أن هذه الجوانب تعمل معا بتناسق تام وتفاعل مستمر فيما بينهم، واعتبرت أن الشخص الذكي وجدانيا هو الشخص الذي يكون قادرا على تحديد رغباته والذي تصبح استجاباته

الوجدانية في إطار هذه الرغبات منطقية، وبالتالي يكون سلوكه عقلاني بمعنى أنه يكون شخصا ملتزما بالتفكير السليم والحكم الصائب. (غالي،2018، 91)

وأكد أنصار نموذج القدرات على أن الذكاء الانفعالي من وجهة نظرهم هو أفضل أنواع الذكاءات لشموله على الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، وارتباطه بالسمات الانفعالية. (ياخي،2019، 158)

4-2- نماذج السمات (المختلطة):

النماذج المختلطة أو ما يسمى بالنموذج الهجين، أو نماذج السمات والقدرات وتشترك هذه النماذج بنظريتها الغير المعرفية اتجاه الذكاء الانفعالي، فتؤكد هذه على أن الذكاء الانفعالي ما هو إلا خليط من السمات (كشخصية الانسان، ومهاراته وكفاءاته الاجتماعية والتي بدورها تلعب عامل فعال في حياة الأفراد) اضافة الى القدرات العقلية كالوعي الوجداني مع سمات أخرى كالحالة المزاجية والاعتداد بالذات والاستقلالية الشخصية. (الغافري واخرون، 2020، 170)، وهناك من يرى أن هناك العديد من المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم الذكاء الانفعالي عند رواد النماذج المختلطة أو نماذج السمات ومن أهم تلك المفاهيم هي التعاطف العقلي والتقبل الاجتماعي وعدم القدرة على التعبير الانفعالي والتفكير الاجتماعي. (خطارة،2011، 28)، اضافة الى المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالشخصية الرئيسية كالثقة بالنفس والدفء والتوكيدية وتنظيم الذات وتنظيم الآخرين. (خرنوب،2003، 31)، ويشير بعض رواد هذه النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي الى أن هذا النوع من الذكاء يرتكز أساسا على النزعة والانفعال أكثر من القدرة المعرفية، أي أنها مزجت بين الانفعالات الشخصية وسمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والتفاعل مع الاخرين، كما أنها تركز أيضا على المكون الانفعالي وتعامله مع الدوافع وحالات الادراك. (صرداوي،2017، 372)

وبما أن أصحاب هذا النموذج صنفوا الانفعال على انه سمة من سمات الشخصية حاله حال الانبساط ويقظة الضمير، فقد حددوا أيضا خصائص مهمة تميز الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي وهي كالتالي:

- الواقعية، الشعور بالدفء الوجداني، يضعون خططا مستقبلية، لديهم قدرات للاستفادة من تلك الخطط المستقبلية، يظهرون مثابرة مع المهام الصعبة. (الخفاف،2013، 46)

وفيما يلي أهم النماذج المشهورة في هذا الاتجاه:

نموذج بار أونBar-on :

يعد بار-أون Bar-on (1988) أول من صاغ مصطلح حاصل الانفعال أو النسبة الانفعالية (EQ) صفه على أنه نظيرا لحاصل الذكاء العام (IQ) في رسالته التي كانت متزامنة مع الاهتمام المتزايد بدور الانفعالات في الوظائف الاجتماعية وجودة الحياة، اذ يرى أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات الغير المعرفية اضافة الى مهارات وكفاءات تؤثر على قدرة الأفراد في النجاح والتعايش مع متطلبات الحياة وضغوطاتها، وقد انطلق هذا النموذج من التساؤل التالي: "لماذا ينجح الناس في الحياة بينما يفشل آخرون؟" وهذا ما جعل بار-أون يقدم على مراجعة الأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الذين كانوا ناجحين في حياتهم. (الخفاف،2013، 50)، وبعدها قام بان-أون بتوسيع مفهوم الذكاء الانفعالي حيث أنه دمجه بسمات لا تتعلق فقط بالقدرة، وقد توصل الى ذلك من خلال مراجعته للكتب النفسية التي لها علاقة مباشرة مع الصفات الشخصية المتصلة بالنجاح في الحياة. (الفزي،2015، 21)

في عام (2000) حدد بار-أون نموذجه الخاص عن طريق دمج مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية، والتي بدورها تؤثر على القدرة الكلية على المعالجة للمتطلبات البيئية، ويؤكد أيضا بار-أون على وجود تداخل كبير بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي، إذ عرفه على أنه مكون شامل لمجموعة واسعة من الكفاءات الغير المعروفة. (سلامي،2016، 167)

وقد جاء هذا النموذج في مجال النماذج المختلطة ليضيف الى نموذج القدرات مكونا رئيسيا ومهما وهو المكون الاجتماعي، بالإضافة الى المكونات المعرفية والانفعالية، وبهذا يكون نموذج بار-أون قد وسع مفهوم الذكاء الانفعالي ليصبح أكثر شمولا واتساعا، اذ أنه يمثل كل المهارات الفردية في التعامل مع الانفعالات الشخصية، وذلك من حيث فهمها الجيد وادراكها بدقة والتحكم فيها، بالإضافة الى مهارات الفرد في التعامل مع الآخرين، وكذا مهاراته الاجتماعية والمتمثلة في اقامة علاقات أسرية ناجحة وصداقات تقوم على أسس سلمية، وذلك ما يجعل تلك العلاقات تحمل طابعا إيجابيا. (المللي،2010، 139)، وقد أعطى بار-أون مثالا عن القدرات العقلية ومثلها في الادراك الذاتي الانفعالي والسمات الشخصية كتقدير الذات والتوكيدية والدافع للإنجاز والتفاؤل.

يفترض بار-أون أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالأداء (الاستعداد) أي تلك القدرة الكامنة عند الأشخاص والتي بدورها تؤدي الى النجاح مستقبلا وليس فقط الأداء الفعلي، وقد ركز بار-أون على المعالجة العملية أكثر من التركيز على المخرجات والنتائج. (بن عمور،2017، 40)، وقد أشار بار-أون الى أبعاد الذكاء الانفعالي مستندا في ذلك على مكونات الذكاء الانفعالي الذي أشار اليها دانيال جولمان في كتابه العمل مع الذكاء الانفعالي (working with

emotional intelligence) ووفقا لهذا النموذج فإن الأبعاد الرئيسية للذكاء الانفعالي تتمثل في خمسة مجالات رئيسية تتدرج تحتها خمسة عشرة قدرة ومهارة. (الخفاف،2015، 344)، وهي كالتالي:

1- **العوامل الداخلية للفرد (Intrapersonal):** وتتكون من مجموعة من الكفايات التي يمكنها مساعدة الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وتسمى أيضا بالذكاء البين شخصي، وتتمثل في القدرات والمهارات والكفاءات المرتبطة بداخل الفرد، ويتكون هذا العامل من خمسة مهارات أساسية وهي:

- الوعي بالذات (Self- Awareness): وهو القدرة على معرفة الفرد لمشاعره وانفعالاته اضافة الى وعيه التام بها، والتمييز بين تلك المشاعر. (بن عمور،2017، 42)

- تأكيد الذات (Assertiveness): وتتمثل في الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره أو المعتقدات التي يفكر بها والدفاع عن حقوقه.

- استقلالية الذات (Self-Independence): وتتمثل في قدرة الفرد على توجيه نفسه بنفسه، والتحكم في مشاعره وأفكاره وقراراه وقدرته على أن يكون مستقلا عاطفيا عن الآخرين

- تحقيق الذات (Self-Actualization): وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك امكاناته وقدرته على توظيفها.

- اعتبار الذات (Self-Regard): وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك ذاته وفهمها وتقبلها واحترامها. (حسن، 2013، 55)

2-**العوامل الخارجية للفرد (Interpersonal):** تتمثل في القدرات والمهارات البين شخصية للأفراد، وقدرتهم على اقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير ايجابي على الآخرين والتفاعل معهم وتشمل المهارات التالية:

- المشاركة الانفعالية أو التعاطف (Empathy): بمعنى قدرة الفرد على معرفة وفهم مشاعر الآخرين وتقديرها.

- العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal Relationship: وتعني القدرة على اقامة علاقات ناجحة مع الآخرين والمحافظة عليها وادامتها

- المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility): وتتحدد بقدرة الأفراد على توجيه أنفسهم كأعضاء متعاونين وبنائين في المحيط الاجتماعي الخاص بهم.

3- **القابلية للتكيف (Adaptability):** أي كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات الفرد في التعامل مع الآخرين، وحل المشكلات بعقلانية ومنطقية. (بن عمور،2017، 42).

وهذه القدرة يندرج تحتها ثلاثة مكونات رئيسية متمثلة فيما يلي:

- حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية الشخصية (Problem Solving): والتي تتمثل في مدى قدر الفرد على حل مشكلاته وتوليد الحلول المناسبة والفعالة لتلك المشكلات.

- اختبار الواقع (Reality Testing): وتعني القدرة على تقدير التطابق بين ما يشعر الفرد وبين ما هو موجود في الواقع بشكل موضوعي.

- المرونة (Flexibility): وتشمل قدرة الفرد على تكييف انفعالاته وأفكاره وسلوكياته مع تغير الموقف. (الخفاف،2013، 51).

4- **عوامل ادارة الضغوط (Stress Management)**: وتتمثل في قدرة الفرد على مواجهة الضغوطات والتكيف معها بفعالية كبيرة ويشمل كل من:

- تحمل الضغوط (stress Tolerance): وتتمثل في قدرة الفرد على المحافظة على هدوئه عند التعرض للمواقف الضاغطة أو الصراعات أو الانفعالات الشديدة دون الانهيار.

- ضبط الاندفاع (Impulse Control): يتمثل في قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته والسيطرة عليها وتأجيلها عند القيام بفعل معين. (حسن،2013، 56)

5-**عوامل الحالة المزاجية العامة (General Mood)**: وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالاته المزاجية وتعديلها وتغييرها (سعيد،2015، 49) ويندرج تحته مكونين أساسين وهما كالتالي:

- السعادة (happiness): وتعني شعور الفرد بالرضا عن ذاته وعن حياته والرضا عن الآخرين والاستمتاع والتعبير عن المشاعر الايجابية

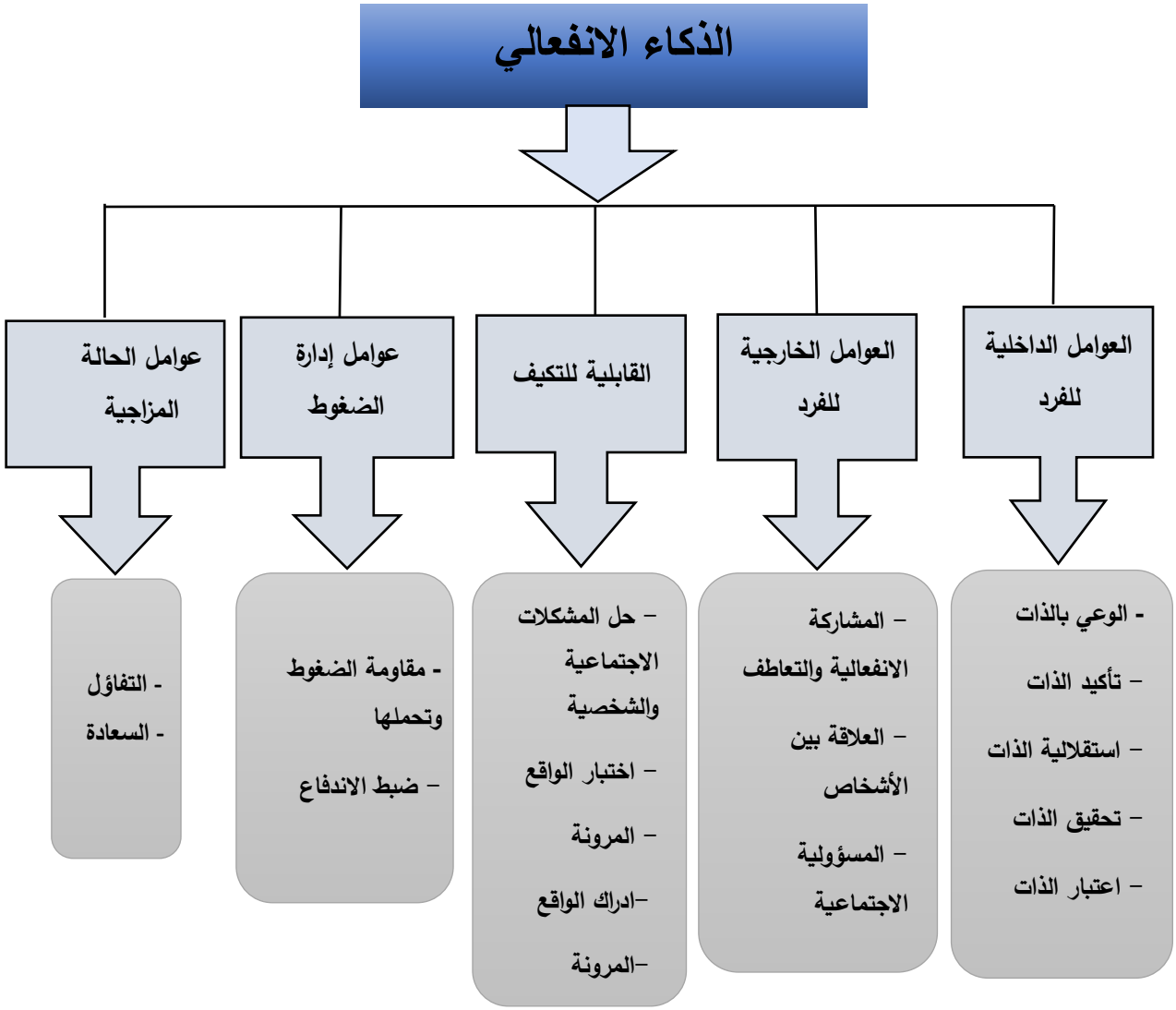
- التفاؤل (optimism): وهي قدرة الفرد على النظر الى الجوانب المشرقة أو المضيئة في حياته والابقاء على الجوانب الايجابية أثناء مواجهة الظروف الغير المناسبة. (الخفاف،2013، 52).

ويفترض بار-أون أن هذه المهارات يتم تنميتها وتطويرها مع الوقت وذلك من خلال خضوع الفرد الى برامج تدريبية وعلاجية تهدف بالدرجة الأولى الى تنمية كل المهارات الانفعالية والمهارات الاجتماعية، ويفترض أيضا أن الأشخاص الذين ترتفع لديهم نسبة الذكاء العام لديهم يكونون من أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح وأكثرهم تلبية لمتطلبات الحياة والضغوطات البيئية والمجتمعية، وأن نقصان المهارات الانفعالية يقلل من فرص النجاح ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الانفعالية والاجتماعية. (قويدري،2016، 43)

وعلى هذا الأساس قام بار-أون بتطوير نموذجه في ضوء قائمة نسبة الذكاء الانفعالي والتي تعتمد في الأساس على أسلوب التقرير الذاتي في قياس الذكاء الانفعالي (سعيد،2015، 73) وقد أعد بار-أون أول أداة لقياس الذكاء الانفعالي صممت من أجل التعرف على الكفاءات اللامعرفية وقد استخدم مقياس التقرير الذاتي وتكون مقياسه من 360 فقرة موزعة على خمسة كفاءات لامعرفية. (الصباغ،2022، 156)

ويمكن تلخيص نموذج بار-أون في المخطط التالي:

الشكل(01) مخطط باور-اون للذكاء الانفعالي



المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

4-2-1- نموذج دانيال جولمان:

يرى العديد من الباحثين أن الفضل في انتشار وتوسيع مفهوم الذكاء الانفعالي يرجع الى العالم دانيال جولمان، فقد ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي في نهاية القرن الماضي، حين أصدر دانيال جولمان أول كتاب شهير عن الذكاء الانفعالي وفيه قدم تعريفا شاملا عنه. (أمزال،2017، 63)، وقد بدأ دانيال جولمان من خلال كتاباته متأثرا بأعمال العالم جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة بصفة عامة وللذكاء الانفعالي بصفة خاصة، فوفقا لدانيال جولمان فإن المنظرين الأوائل للذكاء الانفعالي مثل غاردنر (1983) مهدوا الطريق للخبراء الحاليين في مجال الذكاء الانفعالي. (بوزناد،2022، 304)

وقد اعتمد دانيال جولمان في دراسته للذكاء الانفعالي على الأبحاث والدراسات الطبية التي أجريت على الدماغ البشري، ليتوصل بعد ذلك الى نتائج تركيبة المخ الانفعالي التي تفسر كيفية تأثير الانفعالات على العقل المفكر، وكيف يتم الكشف عن تراكيب المخ المتداخلة في اللحظات الانفعالية. وقد أوضح دانيال جولمان أن التكنولوجيا الحديثة التي تعمل على تصوير المخ سمحت بِرؤية المجموعة المعقدة من الخلايا في نفس الأثناء التي نحلم أو نشعر، يجعلنا ذلك نفهم أكثر كيف تحركنا مراكز المخ الخاصة بالانفعالات والعواطف وبالتالي نفرح أو نغضب أو نبكي. (الخفاف،2011، 198)

بدأ دانيال جولمان الاهتمام بمجال الذكاء الانفعالي عندما كان صحفيا في صحيفة نيويورك تايمز وخلال (12) عشر عاما التي أمضاها في هذا المجال درس الدماغ والمشاعر أثناء متابعته لمقال عن المنطق بقلم ماير وسالوفي، فحفزه ذلك على البحث أكثر في تفاصيل كيف للعاطفة أو الانفعال أن يكون ذو أهمية من معدل الذكاء، فقدم دانيال جولمان بعدها في كتابه الذكاء الانفعالي سنة 1995 سجلا كاملا عن الذكاء الانفعالي وأهميته للمجتمع، وأن الأفراد في العمل غالبا ما يخطئون في تحديد امكاناتهم من خلال اهمالهم في التعامل مع مشاعرهم بشكل مناسب، وذلك ما يحدث لديهم تعب وظيفي نتيجة التصادم مع الآخرين وعدم القدرة على التعبير الجيد عن احتياجاتهم الحقيقية وعدم القدرة على وصف مشاعره للآخرين. (Adela and others,2019,37)

يرى دانيال جولمان أن الاعتناء بالانفعالات والمشاعر والعواطف في التطبيق يمثل طوق النجاة الذي يمكن للفرد اعتماده في مواجهة الانحرافات الانفعالية والعاطفية، فالمخ الانفعالي وكل ما يحمله من عواطف ومشاعر يرشدنا الى كيفية مواجهة المخاطر والمشكلات. (الأسطل،2010، 36)، اذ أنه يرى أن الذكاء الانفعالي هو الحجر الأساس الذي يمكن أن تبنى عليه مجموعة أخرى من الذكاءات، كما أنه الأكثر اسهاما في النجاح وأن الاهتمام بالعلوم الأخرى الفيزياء والعلوم والرياضيات واهمال القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية تنذر بوجود خطر نقص شديد أسماه دانيال جولمان باسم "الأمية الانفعالية". (قويدري،2016، 44)

كما يرى أيضا دانيال جولمان أن للإنسان عقلان: عقل عاطفي وعقل منطقي يعملان معا بتناسق وتناغم دقيق، وذلك لأن هناك دائما توازنا قائما بين العقل والعواطف، فالعاطفة هي ما تغذي وتزود العقل المنطقي بالمعلومات، بينما يقوم العقل المنطقي في الجانب الآخر بتنقية مدخلات العقل العاطفي أو الانفعالي، الا أنه يعترض عليها في بعض الأحيان، ومع كل ذلك فإن كل من العقلين ملكتين شبه منفصلتين أو مستقلتين، إلا أنهما مترابطان في دوائر المخ العصبية، اذ أن هناك تنسيق دقيق بين العقلين، فالمشاعر ضرورية للتفكير والتفكير ضروري للمشاعر. (جولمان،2000، 25)

وقد عرف دانيال جولمان الذكاء الانفعالي على أنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة في النجاح المهني وفي شؤون الحياة". (ذبيحي،2015، 92)، وعرفه أيضا على أنه: قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته والآخرين، اضافة الى ادارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. (غالي،2018، 94)

وقد أعد دانيال جولمان أول نموذج له في الذكاء الانفعالي سنة 1995 فقسم فيه الذكاء الانفعالي الى خمسة أبعاد رئيسية مرتبة كالتالي:

- الوعي بالذات (Self-Awareness): أي تركيز الانتباه للحالات الداخلية للفرد، وذلك على أساس الثقة بالنفس، فالإنسان دائم البحث على أوجه القوة والقصور لديه، وتلك المعرفة هي ما تجعله قادرا على اتخاذ قراراته. (أحمد،2015، 73)

- معالجة الجوانب الوجدانية (Handling Emotions Generally): أي التخلص من الانفعالات السلبية وتعني قدرة الفرد على معالجة أو التعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، وتعتبر خطوة مهمة في الذكاء الانفعالي. (الأعسر،2000، 70)

- الدافعية (Motivation): أي حفز الذات أو تأجيل الاشباع ويعتقد جولمان أن الشخص يعتمد على قوة دافعيته الداخلية أثناء تحقيقه لأهدافه، فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل وحب التعلم والاطلاع، تكون أكثر تأثيرا في دفع الفرد للعمل والابداع من الحوافز الخارجية كالهدايا أو المال أو المنصب، وقد يكون قلق الفرد بمثابة قوة دافعة داخلية للأداء بشكل جيد. (سلامي،2016، 171)

- التعاطف العقلي (Empathy): أو ما يعرف بالتفهم أو استشعار انفعالات الآخرين، ويعني قراءة مشاعر الآخرين وذلك من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس فقط من خلال ما يقولون. (الأعسر،2000، 70)، ويبنى التفهم أو التعاطف على الوعي بالذات فكلما كان الشخص على وعي

بذاته كلما كان أكثر مهارة في قراءة مشاعر الآخرين، وهذه القدرة لها دور مهم في جوانب الحياة، وغيابها له دلائل أخرى غير سارة تظهر غالبا في الجريمة بشتى أنواعها. (أحمد،2015، 75)

– المهارات الاجتماعية (Social Skills): أي دمج الذات مع الآخرين، وتعني قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، وقدرته على التأثير في الآخرين والفاعلية في التعامل معهم. (بديوي، 2016، 87)

وفي عام 1998 قام دانيال جولمان بتأليف كتابا يحمل عنوان العمل مع الذكاء الانفعالي (Working With Emotional Intelligence) حيث قام فيه بتوسيع مفهوم الذكاء الانفعالي وقد عرفه على أنه : "القدرة على ادراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وتحفيز دافعيتنا، ومعالجة الانفعالات داخل انفسنا و في علاقاتنا مع الآخرين بشكل جيد. (ياحي،2019، 166)، كما أنه أحدث بعض التعديلات في نموذجه إذ أنه قام بتفكيك تلك الأبعاد الخمسة التي ذكرها في نموذجه السابق الى خمسة وعشرون كفاءة انفعالية. (الفزي،2015، 167)، ويقصد بالكفاءة الانفعالية: "قدرة مكتسبة تقوم على أساس الذكاء الانفعالي الذي يؤدي الى الأداء المتميز في العمل. (ياحي،167،2019)، وتتمثل هذه الكفاءات فيما يلي:

أولا: الكفاءة الشخصية Personal Competence: وهي مجموعة قدرات متكاملة تحدد كيفية تعاملنا مع ذواتنا وتتمثل فيما يلي:

– الوعي بالذات Self–Awareness: وتتضمن ما يلي:

– الوعي الانفعالي emotional awareness: وتعني قدرة الفرد على تمييزه لانفعالاته وتأثيراتها

- التقييم الدقيق للذات Accurate Self–Assessment: قدرة الفرد على معرفة القدرات الداخلية لديه وتقييمه لمواطن قوته وضعفه.

- الثقة بالذات Self Confidence: وتعني تأكيد الفرد على قدراته وامكاناته وذاته. (نبيحي، 2015، 98)

1– **تنظيم الذات Self–Regulation** : ومعناها كيفية ادارة الحالات الداخلية للفرد بما في ذلك دوافعه وامكاناته وتشمل ما يلي:

- ضبط الذات Self–Control: سيطرة الشخص على اضطراباته واندفاعاته ومشاعره
- الموثوقية Trustworthy: تعني حفاظ الفرد على معايير الاستقامة والأمانة
- يقظة الضمير Conscientiousness: قدرة الفرد على تحمل مسؤولياته الشخصية
- التكيفية Adaptability: وتعني المرونة في التعامل مع التغييرات الفجائية

- الابداع Innovativeness: وتعني تقبل الفرد للمعلومات والأفكار الغير مألوفة أو الجديدة. (ياحي، 2019، 167)

2- **الدافعية الذاتية Self-Motivation**: وتعني الحوافز والقوة الداخلية في تحقيق الهدف وتشمل ما يلي:

- دوافع الانجاز Achievement Drive: المثابرة وبذل الجهد لتحقيق مستوى أحسن
- الالتزام Commitment: التخطيط لتحقيق الأهداف المنظمة من طرف الجماعة
- المبادرة Initiative: أي استعداد الفرد للتصرف عندما تتاح له الفرص
- التفاؤل :Optimism عدم الاكتراث للعوائق، والاصرار على تحقيق والوصول الى الهدف. (بوزناد، 2022، 306)

ثانيا الكفاءة الاجتماعية Social Competence: وهي مجموعة من القدرات تمكننا من كيفية التعامل مع الاخرين وتتضمن ما يلي:

1- **الوعي الاجتماعي Social Awareness**: ويتضمن ما يلي:

- التعاطف Empathy: احساس الفرد بمشاعر ووجهات نظر الآخرين.
- توجيه المساعدة:Service Orientation إدراك وتوقع الفرد لاحتياجات الآخرين واشباعه لها.
- تطوير الآخرين Developing others: محاولة الفرد للشعور باحتياجات الآخرين من أجل تطوير وتدعيم قدراتهم.
- فعالية التنوع Leveraging Diversity: ايجاد الشخص للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.
- الوعي السياسي Political Awareness: القراءة الجيدة للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.. (أمزال،2017، 65)

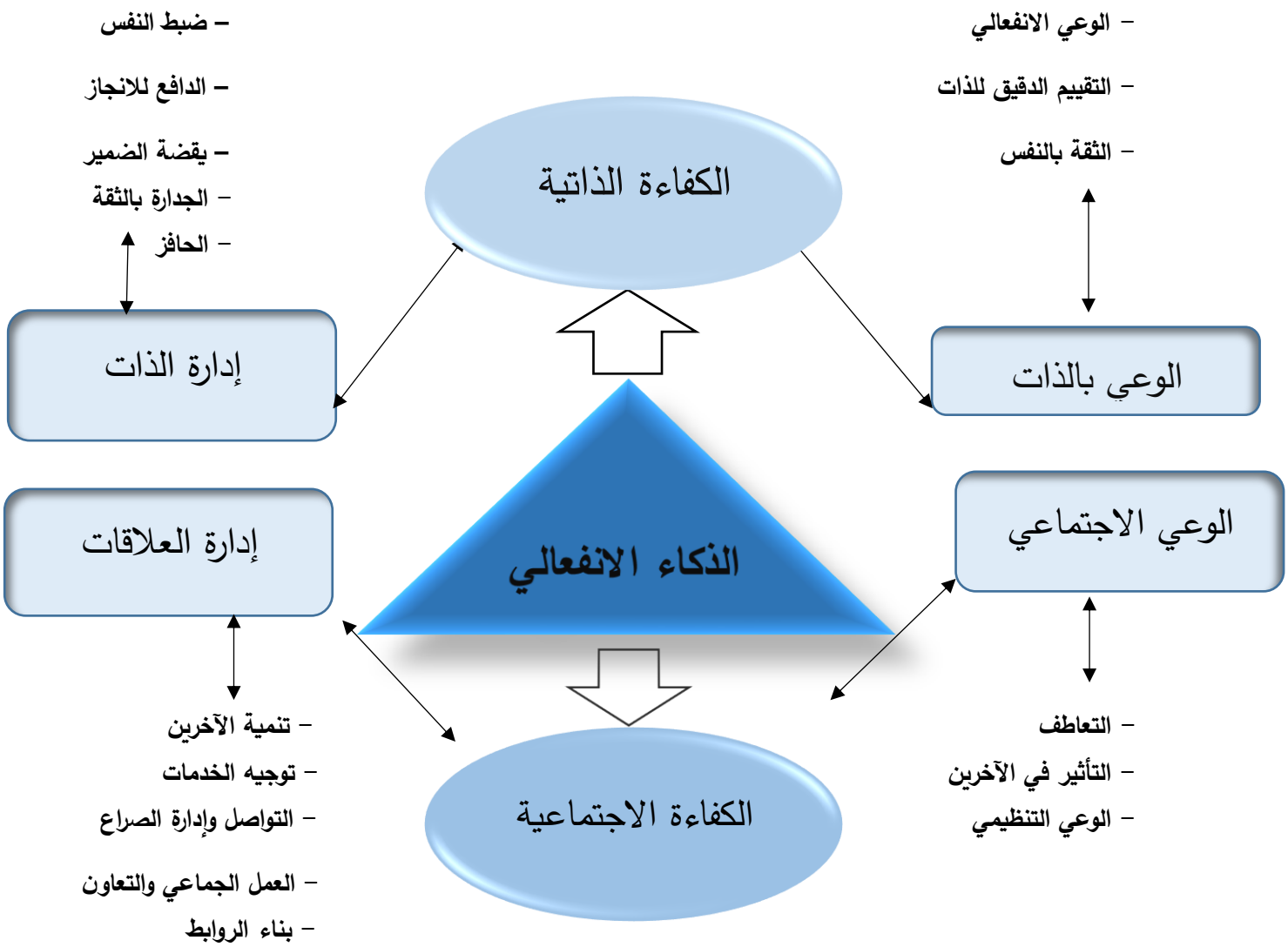
2- **المهارات الاجتماعية Social Skills**: وهي الاحساس بما يشعر به الآخرين من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية وأفكارهم ونواياهم. (بن عروم، 2020، 71)

وتشمل الأبعاد التالية:

- التأثير Influence: وتعني قدرة الفرد على التأثير واقناع الآخرين
- الاتصال Communication: الانصات بتفتح وارسال رسائل مقنعة للآخرين أثناء التعامل معهم
- ادارة الصراع Conflict Management: القدرة على التعامل مع الشخصيات الصعبة ومع المشكلات بطريقة سلسة ديبلوماسية، اضافة الى قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلافات
- القيادة leadership: القدرة على توجيه الأفراد والجماعات وتحفيزهم وحثهم على الانجاز والمبادرة وادارة التغيير. (بوزناد،2022، 307)
- تحفيز التغيير Change Catalyst: قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير والتعامل معه بمرونة

- بناء علاقات اجتماعية building Bonds: قدرة الفرد على تكوينه لعلاقات مفيدة وناجحة مع الآخرين
- المشاركة والتعاون Cooperative and Collaboration: العمل مع الآخرين بروح الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة
- قدرات الفرق Team Capabilities: قدرة الفرد على تكوين فريق يعمل معا للوصول الى الأهداف المشتركة. (ذبيحي،2015، 99)

وفي عام 2001 قام دانيال جولمان بإدخال بعض التعديلات على نموذج 1998 فأصبح نموذجه الحديث يعكس التحليل الاحصائي الذي قام به مع زميله بويتزيس Boyatzis للأبعاد الخمسة الخاصة بالذكاء الانفعالي في النموذج السابق فقسم بعدها جولمان الذكاء الانفعالي الى عشرون كفاءة تندرج تحت أربع مجالات يمكن تلخصيها فيما يلي:



الشكل(02) مخطط دانيال جولمان للذكاء الانفعالي

خلاصة الفصل:

على الرغم من أن الذكاء الانفعالي ذاع صيته بين العلماء والباحثين والمهتمين بالمجالات النفسية والوجدانية، وعلى الرغم من كثرة الأبحاث والدراسات التي أجريت حول طبيعة الذكاء الانفعالي، إلا أن هناك اختلاف في تعريفه وقياسه، فقد فسره مجموعة من الباحثين على أنه قدرة تشبه الى حد كبير الذكاء العام، فيما فسره البعض الآخر من العلماء على أنه مجموعة من السمات أو التصرفات المكتسبة، كما لم يتفق أيضا العلماء في الأبعاد أو الكفاءات المتعلقة بالذكاء الانفعالي.

ومن خلال ما تم عرضة من الجهود العلمية السابقة، تظهر أهمية الذكاء الانفعالي كونه عاملا أساسيا قد يحدد نجاح الطلاب سواء في المجال الشخصي أو في المجال الاجتماعي وقد يشمل أيضا المجال الأكاديمي.

الفصل الرابع

التفكير الناقد

تمهيد:

لقد كرم الله سبحانه وتعالى الانسان عن غيره من المخلوقات الأخرى وكرمه بالعقل وأمره بالتدبر والتفكير في خلقه فذكر التفكير في العديد من المواضع في القرءان الكريم كسورة الغاشية " أفلا ينظرون الى الإبل كيف خلقت..." وفي سورة محمد: " أفلا يتدبرون القرءان أم على قلوب أقفالها" وفي سورة آل عمران191: " الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض" وهذا ما يؤكد أن الانسان مفطور على التفكير فهو سبب تقدمه وتطوره، فالتفكير هو أعلى مراتب المعرفة كونه العملية التي ينظم بها العقل خبراته، وفيما يلي احاطة عامة بموضوع التفكير الناقد انطلاقا من نشأته وتعريفاته مرورا بالمعايير المتعلقة بالتفكير الناقد ومهاراته، وصولا الى النظريات التي فسرت التفكير الناقد.

1- نشأة التفكير الناقد:

ظهر التفكير الناقد منذ قرابة العشرين قرن، على يد الفلاسفة اليونانيين، حيث أسس الفيلسوف أرسطو أسسا لعلمية التفكير الراسخ في التفكير الناقد (الخوالدة،2015، 987) وقد عرفت بفلسفة معنى غرس التفكير العقلاني والذي كان هدفها الأساسي هو توجيه السلوك الإنساني. (الأشقر،2011، 74) وقد تمت الاشارة اليه أيضا من قبل كل من أفلاطون وسقراط؛ حيث أكد العديد من الباحثين أن الطريقة السقراطية المتبعة في الحوار كانت تقوم أساسا على اثارة وتنمية التفكير الناقد. (المري، عبيد،2021، 397) وقد برزت في عصر الفلاسفة الحاجة الملحة للتفكير بشكل منهجي، واتباع الايحاءات بتوسع وتعمق، وكان ذلك لزاما بسبب معتقداتهم وتصوراتهم حول الأشياء، فقد أكدوا أن معظم الأشياء التي تكون مختلفة عن حقيقتها التي تبدوا عليه في الظاهر. (الشمراني،2013، 118) ورغم اهتمام الفلاسفة بالتفكير الناقد الا أنه لم يظهر جليا كمجال علمي معرفي، الى أن ظهرت أولى محاولات جون ديوي John Dewey في سنة 1938 في كتابه How we think " كيف نفكر" فاستخدم فيه جون ديوي مصطلحات تعبر عن التفكير التأملي والتساؤل واعتمدها في اسلوبه العلمي (الشمري، آل رشيد، 2021، 647) حيث دعى جون ديوي في تلك الفترة الى التحرر والاستقلال من الجمود الفكري في عملية التفكير وقد عرفه على أنه التمهل في اعطاء الأحكام وتعليقها الى حين التحقق من الأمر".

بعدها جاء ادوارد جليسر Edward Glasser واعطى معان كثيرة ذات شمولية واسعة فيما يخص التفكير الناقد، حتى أنه أدمج التأكد من صحة المعلومات والعبارات، كان ذلك سنة (1961) وخلال فترة (1996-1998) تقدم كل من ماكس بلاك Max Black وليمبان Limpman كتابهما

المسمى ب اللغة ومفاهيم التربية "Language, and the concepts of education " فأوضحا فيه فكرتهما حول التفكير الناقد وعرفاه على أنه تفكير عقلاني وأنه قادر أن يساعدنا في اتخاذ قراراتنا حول ما نؤمن به وما نفعله. (جاري،2021، 57) وبعدها بدأت تظهر أعمال اينيس Enniss وزملاؤه ليضيق بعد ذلك مفهوم التفكير الناقد فيتم استثناء التفكير بأسلوب حل المشكلات والاسلوب العلمي، وبالتالي فقد تضمن التفكير الناقد لعد أعماله فقط على تقييم العبارات، وقد فرق اينيس بين كل من التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، اذ يرى اينيس أن التفكير الناقد يبدأ بوجود استنتاج أو اعاد أو معلومة ويتم فيه طرح التساؤل التالي: "ما مدى صحة هذا الشيء؟" الا أن أسلوب حل المشكلات يبدأ بوجود مشكلة معينة ويتم فيه طرح التساؤل التالي: "كيف يمكننا حلها؟". (فقيهي، 2006، 26)

2- تعريف التفكير الناقد:

2-1- تعريف التفكير:

يعتبر ديوي أول من نادى بدراسة التفكير بطريقة منطقية حيث حدد خطوات دراسة التفكير ب: الشعور بالمشكلة وتحديد المشكلة وتحليلها ومن ثم فرض الفروض وبعدها فحص الفروض ومناقشتها ودراستها واجراء التجارب ومن ثم اصدار الحكم وتفسير الموقف. (محمد،2013، 122)

عرفه المفتي (1997) على أنه: مشاط عقلي يتمثل في دراسة وتحليل أبعاد المشكلة، وتوضيح العلاقات بينها، بعد ذلك يدرس المعلومات المتاحة وينظمها، بعدها يحاول فهم العلاقة بين هذه المعلومات وبين خبراته السابقة، بالإضافة الى التوجه نحو الهدف المنشود. يكرر الفرد هذه العملية حتى يتمكن من تخطي العقبات وتحقيق الهدف المنشود وبالتالي حل المشكلة."

عرفه جروان (2002): "سلسة من العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير، يتم استقبال ذلك المثير عن طريق أحد الحواس الخمسة (اللمس، الشم، السمع، التذوق، البصر).

إضافة إلى أنه: "عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات أو أقل تعقيدا مثل الاستيعاب والاستدلال وعمليات توجيه وتحكم فوق المعرفية". (أبو شعبان،2010،49)

وقد أشار منصور الى: "أن التفكير يتخذ مظاهر متعددة منها الحكم والتجريد والتصور والاستدلال والتخيل والتذكر والتوقع وكذلك يبدوا التفكير في التأمل والتروي والتدبر في الأمور العقلية".

يرى المختصون في التربية أن التفكير هو نشاط منظم وموجه، له وسائل فريدة على المستوى الرمزي، ويستخدم طرقا محددة لاستكشاف الحلول عندما يفتقر الوضع إلى حل جاهز، فهو سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه، وينشأ نتيجةً لمشكلة قد فشلت الأنماط السابقة للسلوك والمعرفة في حلها.

وقد اعتبره البعض الآخر على أنه: " عملية عقلية يستخدمها الشخص في التفاعل مع البيانات أو المعلومات، وينقسم الى قسمين: تفكير تقاربي، وتفكير تباعدي. (محمد،2013، 112)

2-2- تعريف التفكير الناقد:

يعد التفكير مفهوم واسع يمثل المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل انتاج الأفكار، وثم ادراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات، ويشكل التفكير الناقد جزءا مهما من مستويات التفكير فهو أكثر أشكال التفكير تعقيدا نظرا لارتباطه بالعديد من العمليات العقلية الأخرى كالمنطق وحل المشكلات، ومن هنا ظهرت العديد من التعريفات نظرا لكثرة وجهات النظر والنظريات الكثيرة التي عالجت التفكير الناقد، وبالرغم من الاختلافات الا أنهم اتفقوا على أن للتفكير الناقد أبعادا معرفية وميولا وجدانية وفيما يلي مجموعة من التعريفات التي فسرت التفكير الناقد :

- عرفه ديوي (Dewey, 1993) على أنه: "التمهل في اعطاء الأحكام وتعليقها الى حين التحقق من الأمر".

- عرفه رسل (Russel 1956): "على أنه عملية فحص المادة سواء كان لفظيا أو غير لفظي وتقويم الأدلة والبراهين ومقارنة القضية بمعيار ومحك، ومن ثم الوصول الى حكم في ضوء الفحص والتقويم المقارنة ".

- عرفه سيجل (Seigle 1980): بأنه "التفكير الذي يعتمد على تقدير الأدلة والبراهين التي يؤسس عليها اقتناعه وأنه التفكير الذي يقوّم الاجراءات ويصدر الأحكام بناء على مبادئ معينة ". (علي، 2009، 27)

- وجاء في الجراح والعتوم (2009، 73) أن "التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير تقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج والتفكير الناقد وهو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول".

- أما ابراهيم (2005،35): فقد عرضه بصيغتين وهما:

- التفكير الناقد هو: "مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة والغير منقحة."

- التفكير الناقد هو: "العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لكي يصدر أحكاما ويتخذ قرارات ويعطي ثتفسيرات في المواقف المختلفة."

- عرفه نبهان (2001): على أنه "سلوك الفرد الظاهر في المواقف التي تتطلب اتخاذا لقرارات معينة، أو سلوك عملي اتجاه موضوع معين"

- عرفه هندام (1982): "التفكير الناقد هو تكوين عادة الامتناع عن اصدار الأحكام الى حين اكتمال الأدلة، وعدم اصدار الأحكام بناء على أساس الميول الخاصة، وتجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط أو الاتصال بين الفرضية النتيجة، أو السرعة في التعميم أو الفروض الزائفة". (أبو شعبان،2010، 78، 79)

- أما مور وباركر (Moor and Parker 2002) أنه: "الحكم المتأني لما ينبغي علينا رفضه أو قبوله أو تأجيل الحكم فيه، حول مطلب أو قضية معينة مع توفر درجة معينة من الثقة لما نقبله أو نرفضه". (شطة، 2015، 22)

- وقد عرفه قطامي وقطامي (2000): على أنه "قدرة الفرد الذاتية في التعامل على ما يعطى اليه أو يطلب منه اداؤه، حيث أنه ليس كل ما يصل اليه مسلمات بل يجب عليه النظر اليه ويُكَوّن له رأيا شخصيا مستندا الى اثباتات ذاتية مقنعة بقبول هذا الأمر ورفضه ". (علي، 2009، 29)

أما التعريف اللغوي للتفكير الناقد فقد ورد الفعل نقد في لسان العرب لابن منظور على أنه ميز الدهم وأخرج المزيف منها، وورد نقد الشعر ونقد النثر بمعنى أظهر ما فيها من عيب وحسن، وناقدت فلانا أي ناقشته في الأمر، وهو مفهوم مركب له ارتباطات عديدة غير محدودة من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو مرتبط بمفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات ونظرية المعرفة. (محمد،2013، 113)

3-معايير التفكير الناقد:

تعبر معايير التفكير الناقد عن مجموعة من المواصفات التي اتفق عليها الباحثين في مجال التفكير والتي تشكل عنصرا رئيسيا للحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد أثناء

معالجته للمشكلة أو الموضوع وبالتالي فهي تخص كل من الطالب والأستاذ، وينبغي ملاحظتها والالتزام بها سواء في التفكير بشكل عام أو التفكير الناقد بصفة خاصة. (المطوق،2013، 43) وفيما يلي أهم المعايير المتفق عليها في التفكير الناقد:

3-1- الوضوح Clarity: يعد الوضوح أحد أهم معايير التفكير الناقد فهو المدخل الرئيسي للعديد من المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، وبالتالي لن نتمكن من الحكم عليها. (جميل، 2012، 203) ويقصد به أن تُبَسط الفكرة الى أن تتمتع الفكرة الناقدة بدرجة عالية من الوضوح فتُفهَم من الآخرين دون أي لبس. (بلعيد، 2016، 26)

3-2- الصحة Accuracy: يقصد بها أن تكون الفكرة أو المعلومة صحيحة وموثوق في صحتها، فقد تكون العبارة على سبيل المثال واضحة لكنها غير صحيحة فتكون المعلومة غير موثوقة أو تكون غير رسمية. (أبو زيد، 2018، 35)

3-3- الدقة Precision: يقصد بها أن يأخذ الموضوع المدروس حقه من المعالجة، وأن تكون العبارة شاملة للفكرة المراد طرحها بالضبط، من دون حشو للكلام ومن دون التبريرات التي لا تخدم الموضوع، أي عرض الفكرة اللازمة دون زيادة أو نقصان. (الشيخ،2017، 29)

3-4- الربط Relevance: يشير مصطلح الربط الى مدى تأثير السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة على موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، لكي يتم فهم العلاقة بين العناصر المتصلة بالمشكلة، وبالتالي تحديد طبيعة المشكلة أو الموضوع بشكل دقيق.

3-5- العمق Depth: من الضروري أن تمتاز طريقة عرض ومعالجة المشكلة أو الموضوع بنسبة عالية من العمق في التفكير والتحليل والتفسير الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو الموضوع أو الفكرة المطروحة، وبالتالي تتم المعالجة بعيدا عن السطحية. (المحنة،2015، 66)

3-6- الاتساع Breadth: يعرف التفكير الناقد بالشمولية او الاتساع وذلك لأنه يأخذ جميع الجوانب المحيطة بالمشكلة بالحسبان وبالتالي تتناول الفكرة الناقدة كل الجوانب بشكل شامل موسع. (فقيهي،2006، 35)

3-7- المنطق Logic: من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقيا فعندما يقال إن فلانا يفكر تفكيرا منطقيا فان صفة المنطق هي الصفة التي أُسند اليه الحكم على نوعية التفكير (المطوق، 2013، 44) اذ يجب

للفكرة الناقدة أن تتسم بالمنطقية من حيث تسلسلها وترابطها بحيث تؤدي الى معان واضحة أو نتيجة مترتبة عن حجج معقولة.

3-8- وأضاف (بلعيد،2016، 16) معيار "**العدالة**" اذ يجب معاملة الفكرة أو المشكلة بعدالة بعيدا عن التحيز والذاتية.

وخلال ما تم تناوله في أدبيات معايير التفكير الناقد نجد أن هذه المعايير ترسخ للطالب العديد من المهارات سواء الاجتماعية أو التربوية أو المعرفية وهذا ما ينمي مهارة التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، وبالتالي يساعدهم على حل المشكلات العلمية والعملية.

4- خطوات التفكير الناقد:

تمر عملية التفكير الناقد لكي تتم بصورة متكاملة بمجموعة من الخطوات الرئيسة، التي تشكل في مجموعها نتاجا لعملية التفكير الناقد وقد ذكرت خمسة خطوات أساسية وهي كالتالي:

4-1- الخطوة الأولى: مرحلة البحث عن المعلومة (Information seeking) وتعتبر هذه المرحلة نتاجا عن الخبرات التعليمية التي تم التوصل اليها بهدف حل التناقض (الشطة،27، 2015)، وتتطلب هذه المرحلة عدة أنشطة مرتبة كالتالي:

1- الانتباه (Attention): قد يكون سمعيا أو بصريا أو مركبا بين الاثنين.

2- معرفة المفاهيم (understand concepts): إدراك المفاهيم المتعلقة بالموضوع والتي تساعد المتعلم على الفهم الجيد للموضوع وكذلك انشاء العلاقات بين هذه المفاهيم.

3- تحديد التناقض (identifies discrepancy): ويتضمن المحاولات الأساسية للتعبير عن التناقض أو تحديد البيانات المطلوبة لحل ذلك التناقض.

4- تنظيم المعرفة (organizes knowledge): وتعني أن مجرد جمع بيانات ومعلومات عن المشكلة غير كاف لحلها، اذ يتوجب تنظيمها ووضع كل منها في وضعها الصحيح من التناقض المطلوب حله.

5- معرفة المصادر واستخدامها (uses resources): تتنوع مصادر المعلومات فقد تكون أشخاص أو مطبوعات أو أدوات ومعرفة المصادر وحدها لا تمثل قيمة كبيرة بالنسبة الى حل التناقض، اذ لابد من أن تليه تنمية مهارة استخدام هذه المصادر، والاستفادة منها في حل التناقض. (علي، 2009، 67)

4-2- الخطوة الثانية: ربط المعلومات (information relation): أي إدراج المعلومات بدقة ووضوح وتتضمن ما يلي: (الشطة،2025، 27)

1- عمل روابط (Make Links): وهي وضع إطار للأفكار من خلال تحديد علاقتها بمواضيع أخرى ذات علاقة.

2- تحديد النماذج (Define Models): ويقصد به القدرة على تحديد العلاقات بين المفاهيم وكذلك تحديد العلاقات بين الحدث والنظرية الشخصية ولعل عبارة "فكر فيه" أو " دعها تتضح" خير تعبير عن هذا النشاط.

3- التفكير التقاربي (Convergent thinking): تتضمن هذه المهارة تصنيف الكم الهائل من المعلومات التي حصل عليها المتعلم وفرزها لاختصارها الى مجموعة صغيرة من المكونات ذات دلالة تساعد على حل التناقض بين الأشياء، وذلك بناء على طرق معروفة ومألوفة. (علي، 2009، 67)

4- الاستدلال المنطقي (Logical Reasoning): ويتضمن إدراك العلاقات وتحديد المسلمات عن طرق مهارة الاستقراء والاستنباط اذ يمكن الوصول الى الحل من الجزء الى الكل ومن الكل الى الجزء.

5- توجيه الأسئلة (Asking Questions): لتحديد الفجوة بين المعلومات وتوضيح الاجراءات لحل التناقض وذلك من خلال اثارة أو طرح بعض التساؤلات.

6- تطبيق المعرفة (Applicatin of knowledge): وذلك لحل التناقضات خلال تطبيق قواعد واسس محددة.

7- التفكير التباعدي (Divergent thinking): لإيجاد علاقات غير تقليدية وحلولا ابتكارية. (العتيبي،2007، 31).

4-3- الخطوة الثالثة التقييم (Evaluation): ويتضمن التقويم المسارات التالية:

1- الحل المؤقت للتناقض (Temporary Solution to Contradiction): ويتمثل في مراجعة الفرد لنظريته الشخصية، واضافة حقيقة جديدة تؤدي الى الفهم أو تكون معقدة، تتمثل في استنتاج الفرد للحل من خلال معالجة احصائية معينة، فالحل المؤقت قد يحل التناقض فعلا، أن تكون قرارات تتبعها خطوات أخرى لحلها.

2- تقييم الناتج (Output Evaluation): تحليل الناتج الجديد وبيان مدى صلته وكفاءته في حل التناقض.

3- تقييم العملية (Process Evaluation): تقييم ناتج التفكير الناقد، هو تقييم أيضا لعملية التفكير الناقد، وتقييم استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقبول الفرد للحل الذي وصل اليه يعتمد على المحقات التي وضعها لكل من العملية والنتائج. (علي،2009، 68)

4-4- الخطوة الرابعة التعبير (Epression): في هذه المرحلة يكون حل التناقض عملية مؤقتة ومعرض للتغذية الراجعة، وقد ترجع أي معلومة جديدة بالفكر الى العودة الى مراحل مبكرة من التفكير، وبالتالي فإن الفرد أثناء هذه الخطوة يعلن قابلية الحل للمراجعة والنقد، واستعداده لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة. (شطة،2015، 25).

4-5-الخطوة الخامسة التكامل (Integration): يقصد بهذا النمط الشخصي بالتفكير الذي يعتمد على مجموعة من الآراء والقيم والمعتقدات التي تشكل جزءا أساسيا من المعرفة الشخصية، ويظهر هذا النمط في نهاية نشاط معين، حيث يعبر المفكر عن فهمه للموضوع، بقوله "نعم لقد فهمت"، ويشعر الفرد براحة معرفية. ومع ذلك يستمر المفكر الناقد في العيش في حالة من الراحة المعرفية حتى يواجه تحديات جديدة تمثل تناقضات جديدة، مما يجعله يبدأ عملية التفكير الناقد من جديد. (شطة،2015، 25)

وأضاف (شطة،2015، 26)، خطة الدافعية (Motivation) كخطوة أولية فقوة الدافعية للعمليات المعرفية تؤثر على جذب الانتباه وتتضمن:

- **التوجهات (Orientations):** الرغبة والألفة بمجال التفكير والتعرف على مبرراته

- **تصريف الطاقة:(Enargy Drain)** باستثمار الوقت وبذل الجهد لحل التناقض في التفكير

- **حب الاستطلاع:(Curiosity)** من خلال الرغبة في المعرفة وكثرة القاء الاسئلة

- **توازن المشاعر(Balance of feeling)** : حتى لا تؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض

- **الأخذ بالمخاطرة:Takes risk** للوصول الى حل التناقض.

- **سؤال للاستيضاح:** وقد تنتهي بسلوك لا يتمتع بقبول من الاخرين ويتطلب خصائص نفسية ومهارات شخصية تسير حدوثه.

وقد حدد (المطوق،2013، 39) عدد من الخطوات ومن أهمها:

1-صياغة الفكرة: التي يطورها المتعلم بعد مروره في الخطوات التمهيدية.

2-تحديد العناصر وفق معايير مصاغة.

3-ملاحظة العناصر المختلفة.

4-طرح الأسئلة.

5-ربط العناصر بروابط وعلاقات.

6-وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات.

7-اقتراح بدائل ممكنة وتحديد معايير لفحص البدائل.

8-صياغة الاستنتاجات.

9-التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.

10- صياغة الافتراضات.

11- التريث في قبول الأحكام والتسليم بها.

12- توليد معان جديدة اعتمادا على التعميمات.

13- بناء توقعات جديدة.

ويمكن القول إن الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا يكون قادرا على الاستدلال المنطقي وذلك لتعيين الحدود وتحديد المسلمات الخاصة بالموضوع المطروح.

5- مهارات التفكير الناقد:

لقد تعددت تصنيفات التفكير الناقد وذلك لتعدد التوجيهات والتعريفات والتي لم تتفق بعد على تعريف موحد للتفكير الناقد، وقد استعرضت العديد من تصنيفات التفكير الناقد الا ان أشهرها هو تصنيف واطسن وجليسر (Watson، Glaser) والذي قسمها الى المهارات التالية:

1-التعرف على الافتراضات: وتشير الى القدرة على التعرف على مدى مصداقية المعلومات المقدمة والتفريق بين الحقائق والآراء، والهدف من المعلومة المقدمة. (العتوم،2007، 78)

2-مهارة التفسير: قدرة الشخص على فهم المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج من خلال الحقائق المفترضة بدرجة معتدلة من اليقين. (المطوق،2013، 41)

3-الاستنباط: قدرة الفرد على استخلاص النتائج من المعلومات السابقة، بناء على تحليل وتفسير البيانات والحقائق المتاحة بطريقة عقلية منطقية.

4-الاستنتاج: قدرة الفرد على اشتقاق النتائج من خلال الحقائق أو الافتراضات أو المعاني الضمنية من المعلومات المتاحة، بناء على تحليلها وتقييمها بشكل منطقي ومدروس.

5-تقويم الحجج: هي القدرة على تحليل وتقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الاساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة، واصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات. (العتوم،2007، 78).

وفيما يلي تفصيل لتصنيف اخر لمهارات التفكير الناقد للتربويين فاسيون (facione 1996)

1-التفسير: القدرة على الفهم والتعبير عن موقف أو تجربة أو حدث، وتشمل القدرة على التصنيف وتحديد ما هو مهم وقد اعتبر بلوم التفسير احدى مهارات الاستيعاب.

2-التحليل: تحديد العلاقات الاستدلالية والمقصودة والفعلية، بين العبارات أو الأسئلة أو الأوصاف أو غيرها من الأشكال، والمقصود بها التعبير عن المعتقدات أو الأحكام أو الأسباب أو التجارب أو المعلومات أو الآراء، ويشمل التحليل فحص الافكار والجدل، فالتحليل هو تقسيم الكل الى اجزاء وتفحص هذه الاجزاء، والمفكر الناقد هو الذي ينظر الى تفاصيل النصوص والتجارب بعمق ليتأكد من صحتها ومعناها Heard, (Scoular, Duckworth, Ramalingam, Teo,2020, 06)

3-التقييم: هو فحص صدق الع بارة والمواقف ومصداقية الافراد ودقة الاحكام والمعتقدات للحكم على نوعيتها.

4-الاستدلال: يقصد بهذا الوصف العناصر الضرورية للوصول الى الاستنتاجات المنطقية والمعقولة لصياغة الفرضيات، بالإضافة الى مراعاة المعلومات ذات الصلة بهدف استنتاج النتائج المناسبة. ومن بين أهم المهارات الفرعية لمهارة الاستدلال البحث عن الأدلة واعتبا ر الفرضيات المتعددة والوصول الى الاستنتاجات.

5-الشرح: وهي القدرة على تفسير وتوضيح الجدل من خلال توضيح الأدلة والمفاهيم والمعايير التي تم الاعتماد عليها في الوصول الى النتائج، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية أهمها إدراج النتائج، تبرير الاجراءات التي اتعبت وعرض الجدل.

6-تنظيم الذات: وتسمى ايضا "مهارة الفوق معرفية " وهي إحدى أعقد المهارات وأعلاها في سلم التفكير الإنساني، وتعني قدرة الفرد على مراقبة تفكيره ونشاطه المعرفي الى يؤدي به إلى التفكير في النتائج التي يتم التوصل إليها. ويتم ذلك من خلال تطبيق مهارات التقييم والتحليل والتأكد من البحث عن الأدلة أثناء النشاط الفكري، ومن المهارات الفرعية المتعلقة بمهارة مراقبة الذات التأمل الذاتي وتصحيح التفكير. (جبر، 2004، 57)

وفي المقابل حدد باير (Beyer 1999) عشر مهارات رئيسية للتفكير الناقد لخصها. (العتوم،2007، 81) فيما يلي:

1- التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان.

2- التمييز بين الاثباتات والادلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

3- القدرة على تحديد مصداقية الخبر.

4- التحقق من مصداقية الخبر.

5- تمييز الادعاءات الغامضة من الموضوعية.

6- القدرة على تقدير درجة تحيز الاخرين.

7- القدرة على تميز المغالطات التي تبدو منطقية.

8- تميز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

9- التعرف على اوجه التناقض او عدم الاتساق خلال عمليات الاستدلال.

10- تحديد قوة البرهان او الدليل او الادعاء.

واضاف جروان مهارة الى هذه المهارات اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء ارضية سليمة للقيام بإجراء عملي والتنبؤ بمترتبات القرار او الحل.

وقد لخص السيلتي (2006) تلك المهارات في:

1-التميز 2- المقارنة 3- الاستنتاج 4- التنبؤ 5- التقويم والنقد.

وقد أكد ان هذه المهارات في مجملها تشكل بنية التفكير الناقد.

في حين أجمل عفانة 1988 مهارات فرعية تكون في مجملها المهارة الرئيسية للتفكير الناقد وهي:

1-التنبؤ بالافتراضات: اي تحديد الفرضيات التي تصلح كحل للمشكلة او رأي معين.

2-مهارة التفسير: اي استخلاص نتيجة معينة من الحقائق المفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

3-مهارة تقييم المناقشات: القدرة على التحقق من مواطن القوة والضعف لإعطاء تبريرات. واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل.

4-مهارة الاستنباط: اي القدرة على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن ان يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع ام لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة او موقف الفرد منها.

5-مهارة الاستنتاج: وهي تلك القدرة العقلية التي تستخدم فيها ما نملكه من معارف ومهارات للتمييز بين درجات صحة او خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة الافتراضات التي تصلح كحل لمشكلة او رأي في القضية المطروحة. (المطوق،2013، 42)

ومما سبق الاشارة اليه يتضح ان الباحثين والتربويين لم يتفقوا في تحديد معايير موحدة للمهارات المتعلقة بالتفكير الناقد، وقد اجتهد العديد من الباحثين والتربويين في تحديد قائمة لمهارات التفكير الناقد واتفق العديد منهم في المهارات التالية:

1-الافتراضات: اي محاولة المتعلم لتنقيح الحقائق والوقائع وصياغة فرضية معينة كحل مؤقت للمشكلة او الموقف وصياغة تنبؤات.

2-مهارة الاستنباط اي ربط بعض النتائج بالمعلومات السابقة ومحاولة الحكم على النتائج من خلال ربطها بالمعرفة المقدمة للفرد.

3-الاستنتاج: ويعني استخلاص نتيجة من مجموعة حقائق وذلك بالتميز بين درجة صحة او خطأ المعلومات المقدمة.

4-التفسير: اي القدرة على فهم المواقف والتجارب والتعبير عنها بدرجة معقولة من اليقين.

5-التقويم: التأكد من مصداقية الوقائع والمعتقدات وتحديد من المبررات والحجج القوية والضعيفة وثم اصدار الحكم النهائي بالرفض او القبول.

6-أهمية التفكير الناقد:

يعتبر التفكير الناقد من أحد اهم انواع التفكير المهمة عامة وللمتعلمين بصفة خاصة، فهو بمثابة الحصانة للمتعلمين لتقويم وتنقيح ما يواجهون من افكار ومعارف ومعلومات خاصة في ظل الانفجار المعرفي الذي ادى الى تعدد مصادر المعلومات وهذا ما يجعل المتعلم مجبرا على فحص كل ما يعرض عليهم من معلومات وذلك للتمييز بين الافكار الايجابية والافكار الغير مفيدة او السلبية وتكمن اهمية التفكير الناقد كما حددها (علي، 2007، 38) في انها تساعد الافراد على:

1- التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة.

2- فهم أعمق للمشكلات والتحديات وربط الخبرات بعضها مع بعض وهذا ما يساعدهم على اصدار الاحكام الصحيحة واتخاذ القرارات المناسبة.

3- زيادة قدراتهم في التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق مصادر المعلومات.

4- التصدي للأفكار الغير الصحيحة، والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والاحكام.

5- يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية والبعد عن التطرف.

6- يشجع على مهارات كثيرة من مهارات التفكير كمهارة حل المشكلات ومهارة التفكير المتشعب والتفكير الإبداعي.

7- يشجع التفكير الناقد المناقشة والحوار وسعة الافق القدرة على التواصل والتفاوض بين المدرسين والمتعلمين.

7- النظريات المفسرة للتفكير الناقد

تعتبر نظريات التفكير الناقد إضافة حديثة الى نظريات التفكير الإنساني، وجاءت هذه النظريات كرد فعل على الانفجار المعرفي والتكنولوجي، الذي جعل عملية معالجة المعلومات ليس أمرا سهلا، فإدراك المعلومة ليس كافيا وحده لفهم ما يجري من تطورات متسارعة. وعلى هذا النحو فإن نظريات التفكير الناقد هي محاولة لتحسين المجال الواسع لعلم النفس المعرفي ومحاولة للانتقال من التفسيرات العامة الى التفسيرات الأكثر دقة، وقد تعددت النظريات التي فسرت التفكير الناقد ويعود ذلك الى تباين واختلاف الاسس الفكرية والعلمية التي استندت اليها كل نظرية اضافة الى مصادر المعرفة ودور العوامل البيئية فيها.

وفيما يلي أهم النظريات التي اجتهدت في تفسير التفكير الناقد:

7-1- نظرية جيلفورد:

يعتبر نموذج جيلفورد نموذجا غير شائع، وقد أطلق عليه نموذج المصفوفة وذلك لأنه يقوم على فكرة التصنيف المستمر للظواهر في فئات متداخلة، ويتكون من ثلاث ابعاد على هيئة مكعب مصنفة كالتالي:

- نوع العملية العقلية: (قدرات الذاكرة، قدرات التفكير) وتنقسم الى قدرات المعرفة والقدرات الانتاجية التقاربية والتباعدية وقدرات التقويم.

– نوع المحتوى: اي نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات التفكير والذاكرة الخمس، ويوجد أربع انواع من المحتوى متمثلة في محتوى الاشكال محتوى الرموز محتوى المعاني والمستوى السلوكي

– نوع الناتج: اي نوع الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات والعمليات العقلية، ويضمن ستة انواع وهي: (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات، التنظيمات). (الطيب،2006، 27)

ويرى جيلفور ان التفكير الناقد هو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانبان الحاسم والختامي في عملية التفكير، وحسب ما سبق فهو بعد خاتمة لعمليات الذاكرة، والمعرفة والفهم والاستنتاج وهو بوصفه تقويمية تحدد خاصية عملية معيارية او عملية تتم في ضوء محكات معينة.

ان التفكير الناقد حسب ما يراه جيلفور عبارة عن قدرات تقويمية تقع على وحدات يعد العمليات وتتعلق بعمليات التحقق من صحة البيانات او المعلومات عن طريق معرفة اتفاقها مع اي محك من المحكات المعروفة. (علي،2009، 52، 53)

7-2- نظرية ريتشارد باول Paul Richard

يرى باول Paul ان من الضروري معرفة ان كان هناك ميلا طبيعيا لدى الافراد لأخذ وجهات نظرهم عن الاخرين، وبالتالي يجب العمل على هذا الميل، وقد قام باول Paul بالتمييز بين صنفين من التفكير الناقد ففرق بين المعنى الضعيف على انه يميز الافراد الذين يسعون الى مهاجمة وتقليل اهمية كل من لا يتفق معهم في الرأي وبالتالي يستخدمون قدراتهم في التحليل والمحاورة وهذا ما يجعلهم يمارسون المعنى الضعيف للتفكير الناقد اما المعنى الابداعي للتفكير الناقد فهو الذي يحرر الفرد من حالات العجز عن ادراك وجهات نظر الاخرين، ووضع فرضياته لفحص قوي للآراء المعارضة لآرائه.

ويعتقد باول ان التفكير الناقد والابداعي وجهان لعملة واحدة وذلك لان انواع التفكير الجيد يتضمن سمات متشابهة فكليهما نوعي ويتسم بالجدة وان الفرق بينهما ليس نوعيا بل في الدرجة والتركيز، وبالتالي يجب ان تعمل البرامج التربوية والمواد الدراسية على ترسيخ الفهم بأن التفكير الابداعي العالي يكون في الغالب ناقدا عاليا والعكس صحيح (علي،2009، 58، 58) وقد حاول ريتشارد باول بأن يميز بين ثلاثة انواع من التفكير وذلك لتوضيح اساليب تعليم التفكير الناقد ، وقد اقترح ريتشارد باول مجموعة من القواعد الاساسية للتفكير الناقد واقترح طرق لتنميتها في الحياة اليومية، وذلك من خلال ترجمة النظرية الى مجموعة من استراتيجيات التفكير المحتملة التي يمكن ان يطبقها المعلم بطريقته الخاصة حسب الظروف وبالتالي فإن تلك الاستراتيجيات قابلة للتعديل حسب الظروف وحسب الخطة

التدريسية للمعلم على عكس بعض الاستراتيجيات التي تسعى الى تدريس التفكير الناقد حسب خطة محددة كما هو الحال عند بعض التربويين. (الحارثي،2009، صفحة 115،116)

وقد قسم ريتشارد باول التفكير الناقد الى استراتيجيات انفعالية واستراتيجيات معرفية وعرفهم على النحو التالي:

- **الاستراتيجية الانفعالية Affective strategies:** هي مجموعة من الطرق التي تساعد على تنمية التفكير، كما أنها تمني ثقة الأفراد بأنهم يستعطون تطوير مهاراتهم من خلال التفكير المستقل، كما أنها تزيد من الوعي المستمر لطرق تفكيرهم وطرق تفكير الآخرين أيضا، تعمل هذه الاستراتيجيات الانفعالية أيضا على تشجيع مهارات الاصغاء للآخرين وتأمل ما يقولون وفيما يفكرون، تعمل أيضا هذه الاستراتيجيات على الأطفال على التفكير بمشاعرهم ومشاعر الآخرين وتبرر العلاقة بين الفكر والعاطفة أو المشاعر. (جبر،2004، 82)

- **استراتيجية القدرات الكبيرة Micro-abilities strategies :** ويقصد بها الاطار الفكري المتسق الذي ينظم الاستراتيجيات الصغيرة، فالاستراتيجيات الكبيرة أو الشاملة هي التي تجمع الاستراتيجيات المحددة في اطار فكري متكامل، ومن أهم الاستراتيجيات المعرفية الشاملة، فهم الممارسات الميكانيكية مثل القواعد اللغوية والحساب، وقد أوضح ريتشارد باول مجموعة من المهارات المعرفية الشاملة كمهارة تقييم الأفعال والسلوك والقوانين، ومعناه أن المفكرين الناقدين يهتمون بتقييم كل من السياسات والسلوك والقوانين ومن ثم يطورون هذه المهارات عن طريق ممارستها وبالتالي التوصل الى الحكم والتقييم وشرح التقييم واعطاء المبررات اللازمة له. (جبر،2004، 82)

- **استراتيجية القدرات الصغيرة Micro-skills strategies:** ويقصد بها مقارنة ما يقوم به الشخص في الواقع مع المثاليات، وذلك بتحديد كل من أوجه الشبه والاختلاف في طرق حل المشكلات وفحص الفرضيات والتمييز بين الآراء والحقائق وفحص الأسباب وملاحظة التناقضات وتنقيح الأدلة، وإدراك نتائج الأفعال. (جبر،2004، 82)

وعلى الرغم من أن ريتشارد باول حدد هذه الاستراتيجيات في نقاط متفرقة، الا أنها في الوقت نفسه متداخلة غير منفصلة عن بعضها البعض، ولا يكمن الهدف من كل هذا في التركيز فقط على استراتيجية معينة دون الأخرى لأن ذلك سيولد مهارات منفصلة المهام، بل يكمن الهدف الأساسي في تكوين مفكرين ناقدين، فالمهارات الشاملة هي التي تجمع الاستراتيجيات المحددة في إطار فكري متكامل. (الحارثي،2004، 116)

7-3- نظرية اينيس:

يمكن القول أن العالم روبيرت اينيس مرتبط اسمه بعلم التفكير، وذلك لما له من فضل في تحديد الخط الفاصل بين التفكير كعلم مستقل وبين علم النفس، وقد شغل روبيرت اينيس منصب رئيس الجمعية الامريكية للتفكير الناقد لمدة خمس سنوات، كما قام بتطوير أحد أشهر النماذج والاختبارات في مجال التفكير الناقد، بالإضافة الى كتبه المرجعية في هذا المجال. (محمود،2018، 25)

يعد اينيس أحد قادة حركة التفكير الناقد في الولايات المتحدة الامريكية وقد اورد 12 مهارة تستخدم للحكم عن عبارة فكرة او عبارات معينة، وفيما يلي هذه المهارات مقرونة بتساؤلات حيث تساعد هذه التساؤلات في نقد العبارة وتحليلها وقد اوضحها (زيتون،2003، 47) في الجدول التالي:

الجدول (02) مهارات وتساؤلات نقد العبارات وفق اينيس

المهارة	التساؤل الذي يساعد في نقد الفكرة
فهم معنى العبارة	هل العبارة ذات معنى؟
الحكم بوجود غموض في الاستدلال	هل هي واضحة؟
الحكم فيما إذا كانت العبارة متناقضة	هل فيها اثبات؟
الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة	هل هي منطقية؟
الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح	هل هي دقيقة؟
الحكم فيما إذا كانت تطبق مبدأ	هل تتبع قانون معين؟
الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة	هل هي دقيقة؟
الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بشكل كاف	هل هي مبررة؟
الحكم فيما إذا كانت المشكلة معروفة	هل هي مرتبطة؟
الحكم فيما إذا كانت الشيء عبارة عن افتراض	هل هو مضمون؟
الحكم فيما إذا كانت التعريف محددا بدقة	هل هو محدد بدقة؟
الحكم فيما اذا كانت المهارة نصا مقبولا	هل هي حقيقة؟

وقد اعتبر اينيس ان التفكير الناقد انه ذلك النوع من التفكير الذي يتناول ما يجب عمله في موقف معين وان التفكير الناقد يتسم بسمتين:

1-أن التفكير الناقد فكر عقلي يصل بصاحبه الى القرارات السليمة

2- أن التفكير الناقد تفكيرا تأمليا وذلك لأنه يظهر به الوعي بخطوات التفكير يتم بها الوصول الى القرارات والاستنتاجات، فقدرات التفكير الناقد هي أكثر القدرات العقلية وضوحا وشمولا. (عبيد، المري، 2021، 402)

ويؤكد ان قدرات التفكير الناقد احدى مزايا التفكير العلمي، وبالتالي كل مزايا التفكير العلمي يتميز بها التفكير الناقد من حيث الموضوعية، ضرورة اخضاع البيانات الى معايير موحدة في كل موضوع والقدرة على التفسير ومقارنة البدائل، ومن ثم الوصول الى استنتاجات وقرارات صادقة.

ويؤكد اينيس ان عملية التفكير الناقد تمر على ثلاث مراحل وهي:

1- مرحلة التعريف والوضوح: تشمل هذه المرحلة القدرة على تحديد المشكلة وتحليل الأسباب المحتملة وصياغة الأسئلة اللازمة لفهم الموقف بشكل أفضل، بالإضافة إلى القدرة على تطوير فرضيات وتوجيه استنتاجات.

2- مرحلة الحكم على المعلومات: اي القدرة على تحديد مصداقية الملاحظات والمعلومات الأساسية المتعلقة بالموضوع والتمييز بينها وبين المعلومات الاقل ارتباطا به، اي مرحلة تدقيق وتمحيص المعلومات.

3- مرحلة الاستنتاج: اي القدرة على حل المشكلات والتنبؤ بالنتائج، والحكم على النتائج الاستقرائية وصدق الاستدلالات. (علي،2009، 62)

كما وضع روبيرت اينيس نموذجه للتفكير الناقد في خمسة محددات أساسية رتبها (محمود،2018، 27)

1- الحقائق المجردة والواضحة والتي لها طابع مادي.

2- الحجج والأدلة الداعمة.

3- الاستنتاج.

4- الحقائق المركبة إضافة الى الحجج الداعمة.

5- الآليات والخطط.

7-4- نظرية باير (Beyer 1985):

يعتبر باير أحد علماء تعليم التفكير وقد حدد 10 مهارات اساسية للتفكير وقد حددها (زيتون، 2007، 48) فيما يلي:

1- التمييز بين الحقائق التي يمكن تحديد صحتها وبين الادعاءات والمزاعم الذاتية او القيمية.

2- التمييز بين المعلومات والادعاءات والاسباب ذات العلاقة بالموضوع والتي لا ترتبط بالموضوع.

3- تقييم مصداقية مصدر المعلومات.

4- تحديد مدى دقة الواقعية للحدث أو الرواية.

5- التمييز بين الادعاءات والأدلة والحجج الغامضة.

6- استكشاف الافتراضات الغير معلنة او المتضمنة في النص.

7- فحص وجود التحيز أو التحامل.

8- التعرف على المغالطات المنطقية

9- اكتشاف الجوانب المتناقضة أو عد الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات والحقائق.

10- تقييم قوة البرهان أو الادعاء.

وقد عبر باير عن مفهوم التفكير الناقد على انه عملية متعددة الجوانب تشمل كل من المهارة والمعرفة والاتجاهات والتفاعلات التي تحدث بينهم وبالتالي يتشكل التفكير الناقد.

ويؤكد باير ان المعرفة تشمل مصادر المعلومات المتصلة بالمجال الذي يتعامل معه الفرد وان التفكير لا يحدث من الفراغ وتضم هذه المعرفة كل من الخبرة ومعرفة اراء الاخرين والمادة الدراسية فتتشكل في مجموعها أحد جوانب القدرة على التفكير الناقد. (علي،2009، 62)

ويقترح باير مجموعة خطوات لتعليم مهارات التفكير الناقد الا أنه يركز على الخطوة الأولى والتي يتم عن طريقها تقديم المهارة للمتعلمين بالتفصيل، وبعدها تأتي مرحلة التدريب على المهارة ومن ثم تزداد فعالية مرحلة تقديم المهارة، ومن ثم التركيز على الخصائص الأساسية المميزة للمهارة ذاتها وذلك بالاعتماد على الاستمرارية في تقديمها وجذب الانتباه. (منصور،2011، 31)

ويرى باير ان التفكير الناقد هو مجموعة من العمليات التي تجري بصورة منفردة او مجتمعة وأنها أكثر تعقيدا من مهارات التفكير الاساسية، فالتفكير الناقد لا يعني صنع قرار او حل مشكلة معينة وذلك لأنه يبدأ بادعاء او نتيجة معينة ويتحرى عن مدى صدقها او اهميتها او دقتها، ويشير باير ان مهارات التفكير الناقد لا تصبح قديمة ابدا بل بالعكس من ذلك فإنها تمكننا من امتلاك المعلومات وفهمها من دون الاخذ بالحسبان الوقت او المكان او نوع المعلومات التي تطبق فيها. (علي،2009، 63)

واشار باير الى ان تعلم التفكير يعزز فرص المجتمعات والافراد على البقاء في ظل التغيرات المتسارعة في هذا العالم، وبالتالي فانه يعود بأثر ايجابي على المجتمع ككل، ومن هذا المنطلق تعالت الاصوات المنادية بضرورة تعليم التفكير وتنميته، حتى بات ذلك هدفا رئيسيا تسعى المناهج التربوية لتحقيقه في الكثير من الدول. (شنطاوي،2003، 02)

7-5- نظرية بياجيه Piaget:

على الرغم ان بياجيه لم يستخدم كلمة التفكير الناقد في نظريته المتعلقة بالنمو المعرفي، الا ان هناك تداخل واضح في تصنيفه للتفكير المجرد (مرحلة العمليات الشكلية الصورية (stage formal operation) وبين ما هو متعارف عليه في عملية التفكير الناقد على انها القدرة على تكوين التعميمات، و استخدام الاحتمالات الجديدة و نبذ الاحكام المسبقة على الامور ، فالتربية حسب بياجيه هي خلق افراد يتمكنون من ابتكار اشياء جديدة وليس فقط الاعتماد الى اعادة بناء الاشياء القديمة ، اضافة على تدريب العقول على عدم قبول كل شيء يقدم اليهم من دون تمحيص و تحليل. (علي ،2009 ،55، 56)

فقد أكد بياجيه أن عملية التفكير والتعلم لا تقاس بما يتحصل عليه الفرد من تراكم كمي للمعلومات، بل المهم هو كيف وصل الى ذلك وكيف أدركه، (اي الاجراءات التي يدرك بها الاشياء) وهذا ما يسمى بالوعي بالطريقة التي تستطيع بها افكاره ونشاطاته الاسهام في اقامة بناء ايجابي وأكثر مرونة وتكيف مع العالم المحيط، فقد افترض بياجيه ان الهيكل العقلي المعرفي يمثل مفهوما مرتبطا بالتفكير والعمليات العقلية المعرفية، وبالتالي عندما يناقش مراحل نمو التفكير، يبدوا كما لو أنه يناقش مراحل تطور البنية العقلية المعرفية. (شرفاوي،2012، 110)

ويؤكد بياجيه أن البنية العقلية المعرفية هي شكل من اشكال التكيف وهو يتطور بواسطة عمليتين مهمتين أوضحهما (إسماعيل،2009، 56) كما يلي:

- التمثل :Assimilation عبارة عن نزعة الفرد في ان يدمج امورا من العالم الخارجي في بناءه العقلي او التركيبات الموجودة لديه كان يغير الفرد من صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه

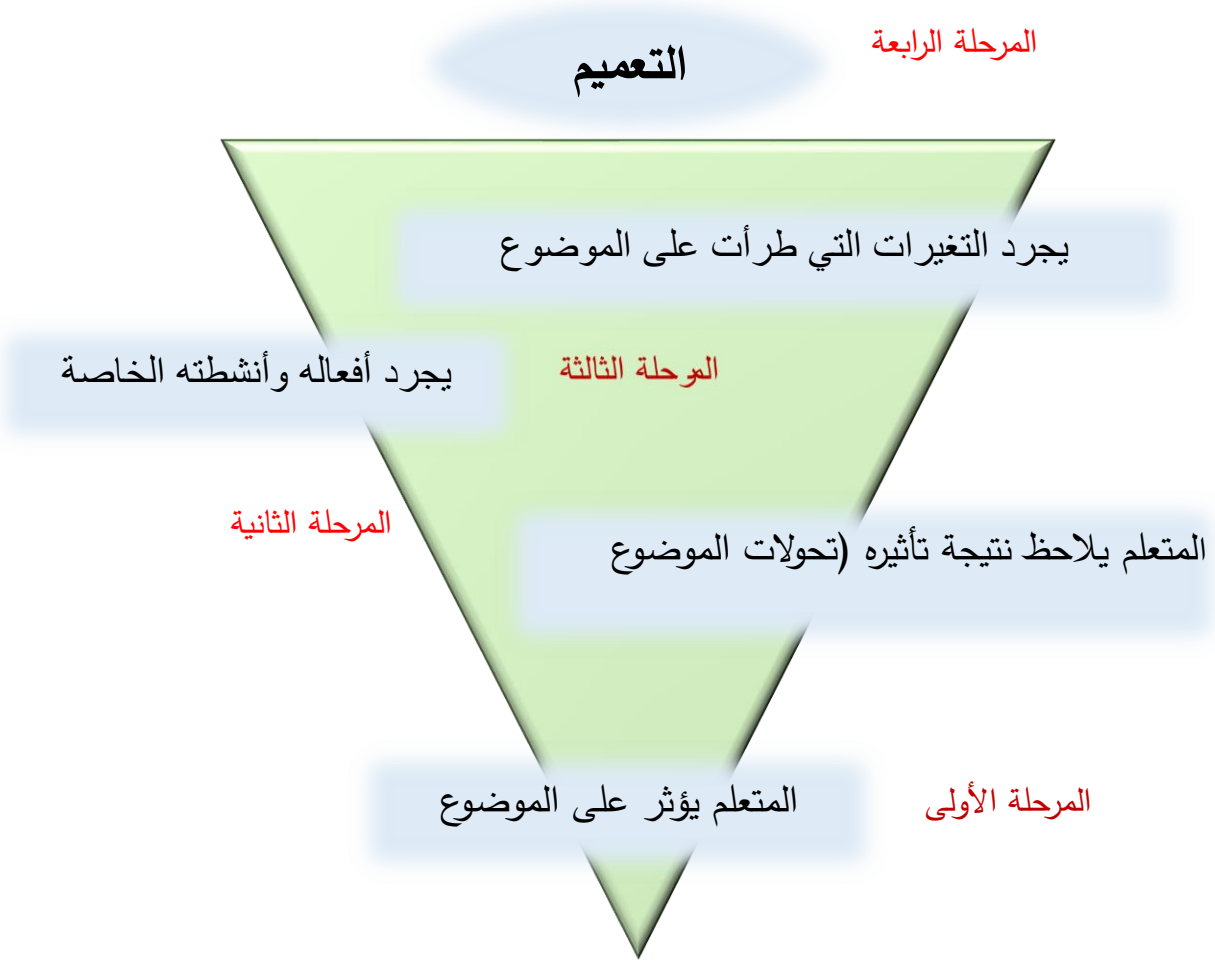
- التلاؤم Accommodation: فهو نزعة الفرد لان يغير استجابته لتتلاءم مع البيئة المحيطة به، كان يغير الفرد من تركيباته العقلية ليواجه مطالب البيئة، اي يغير ما في نفسه او اسلوب تفكيره ليتلاءم مع التغير الجديد الذي يتعرض له كان يضفي عليه من المعاني الجاهزة المتوافرة لديه

ان عملتي التمثل والتلاؤم كلاهما ضروريتان للتفكير الناقد، فاذا كانت معايير التمثل والتلاؤم متساوية كان مستوى التفكير الناقد عاليا، خاصة إذا اعتبرنا ان التمثل هو راي الفرد نفسه، وان المواءمة هي اراء الافراد او اراء المجتمع المحيط به وبالتالي فان من البديهي ان يكون اصداره للأحكام سليما واتخاذه للقرارات مناسبا، وذلك لابتعاده عن التعصب او التعميم المطلق او المغالطات المنطقية. (علي،2009، 56)

وقد أكد بياجيه ان التمثل والمواءمة عمليتان متكاملتان، حيث لا يمكن أن يحدث أحدهما بدون الآخر، فبون التمكين لا يمكن تكوين المواءمة، وبدون المواءمة لا يمكن تطور التمثيل، ويعتبر بياجيه أن هذين العنصرين ضروريين للتأثير على المستويات العقلية المعرفية، كما أن لكل منهما أهمية كبيرة في فهم العالم الخارجي وتطور عمليات التفكير والتأثير، ولهذا فإن تأثيرهما يمتد إلى جميع مستويات العملية العقلية المعرفية. (الشرفاوي، 120، 121)

وقد رصد بياجيه أربع مراحل تعليمية تمثل شكلا عاما من التعلم اوضحها في الشكل التالي:

الشكل (03) يمثل المراحل التعليمية وفق بياجيه



المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

ومن خلال الشكل التالي يتضح ان الفرد لا يتلقى المعرفة من الموضوع ولا يخلفها من ذهنه بل يقوم بمجموعة من الانشطة ثم يراقب التحولات التي تطرأ وحاول التفسير ويؤول هذه التحولات انطلاقا من عمليات ذهنية ليصل في النهاية الى تعميم ذلك على مواقف متباينة للموقف الذي هو فيه. (شرفاوي،2012، 137، 138)

واستنادا الى ما سبق فان منظور بياجيه يعد الاكثر منطقية وشمولا في فهم طبيعة التفكير الناقد من حيث العمليات العقلية، لأنه يعتمد في تفسيره على الية اجراء العمليات العقلية من جهة والمرحلة التي يتمكن الفرد فيها من اجراء هذه العمليات من جهة أخرى.

7-6- نظرية بلوم:

اكتسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية شهرة واسعة النطاق في المجال التربوي، وقد برزت اهمية تصنيف بلوم في مجال تخطيط المناهج الإثرائية عن طريق التركيز على المستويات العليا للتفكير والتي تضم التحليل والتركيب والتقويم. (جروان،2007، 54)

وتتناول نظرية بلوم (المجال المعرفي) التغيرات التي تطرأ على معارف المرء وافكاره ومدركاته في السلوكيات المختلفة ويشمل تصنيف بلوم للمجال المعرفي العقلي ست مستويات وهي:

1- مستوى المعرفة: يتضمن الحقائق والافكار والنظريات التي سبق تعلمها دون الضرورة لفهمها او تفسيرها او استخدامها وهي عملية اولية تقتصر فقط على التذكر
2- الاستيعاب: اي القدرة على فهم المادة او الموضوع ولا يعني ذلك قدرته على ربطها بغيرها من المعلومات والافكار الاخرى وهو اعلى مستوى من الاول
3- التطبيق: اي قدرته على استخدام المادة المتعلمة سواء كانت مفهوما او مبدا او قاعدة، اي عملية انتقال التعلم الى مواقف جديدة
4- التحليل: قدرة المتعلم على تقسيم المادة المتعلمة الى عناصرها المكونة لها والتي تبين معرفته بها وفهمه واستيعابه لبنيتها التنظيمية
5- التركيب او البناء: اي قدرة المتعلم على تجميع عناصر او اجزاء او شيء معين عقليا بصورة ويتضمن ذلك تجميع الافكار وتركيب الجمل في كل متكامل ذي معنى
6- التقويم واصدار الاحكام: قدرته على تقدير قيمة الاشياء والمواقف واصدار الاحكام القيمية عليها سواء اكانت تلك الاشياء والمواقف محسوسة او غير محسوسة. (جابر،2005، 318-319)

يحتل التفكير الناقد للمستويات المعرفية العليا الثلاث الاخيرة (الرابع والخامس والسادس) من تصنيف بلوم لذا فهو يستلزم التدريب على المهارتين الجزئيتين الرئيسيتين مهارات التفكير الناقد وهما: (علي،2009، 48)

- عملية التحليل والتركيب.
- وعملية تقويم (التفكير الناقد).

ونعني بعملية التحليل (Analysis): القدرة على تحليل العلاقات الاستدلالية المقصودة والفعلية وتجزئة مكوناتها الأساسية، واكتشاف العلاقة فيما بينهم، وتعتبر عملية عقلية معقدة لأنها تحتاج الى مجموعة كبيرة من المهارات. (Heard and others, 2020,06)

فالتفكير الناقد ينطلق من التحليل الدقيق للموقف المراد نقده، وتعرف هذه المهارة في مجال التحليل على انها تجزئة الكل الى مكوناته ومن ثم التعرف على قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة لغيره من المكونات او بالنسبة الى الكل الذي ينتمي اليه وكذلك اوجه التشابه والاختلاف بينهما. (علي،2009، 48)

اما التقويم فهو: يعني النشاط العقلي الذي يستهدف اصدار حكم حول قيمة الافكار او الاشياء وسلامتها ونوعيتها اي انه القدرة على التوصل الى اتخاذ قرارات واصدار احكام حول المحكات والحلول والبدائل واختيار أفضلها. (جروان،2007، 72)

وبصورة عامة فإن التقويم فضلا عن قدرتي التحليل والتركيب القدرة على القياس واصدار الاحكام واتخاذ القرارات وهو في مجمله بشكل عملية التفكير الناقد. (علي،2009، 51)

ومما سبق يرى بلوم ان التفكير الناقد هو عبارة عن رديف لمفهوم التقويم وهو اعلى مراتب المجال المعرفي والتي أطلق عليها الاهداف المعرفية للتربية. (الحارث،2009، 111)

ومن خلال ما تم عرضه في النظريات المفسرة للتفكير الناقد، ورغم تنوعها الا أنها اتفقت على أن التفكير الناقد يتطلب مجموعة واسعة من المهارات المعرفية كالاستنتاج والتحليل والتفسير والتقييم، وأن هذه المهارات أساسية في فهم المعلومات وتقييمها بفعالية، فالتفكير الناقد كعملية معرفية وسلوكية متعددة الأبعاد تتطلب تطويرا في مجموعة من المهارات والعادات لتحقيق فاعلية أكبر في التعامل مع المعلومات والأفكار بدلا من قبولها بشكل سلبي، وعلى الرغم من اتفاق هذه النظريات على العديد من النقاط الى أنها اختلفت في أخرى، فقد ركزت بعض النظريات بشكل كبير على المهارات المعرفية مثل التحليل والاستقراء والاستنتاج والتقييم، فيما ركزت أخرى على التصرفات والميول الشخصية مثل الفضول والميولات الشخصية والانفتاح على وجهات النظر، فيما ركزت أخرى على العمليات الجدلية والتفاعل والنظر الى القضايا من زوايا متعددة، وذهبت نظريات أخرى الى تفسيره من خلال التفاعل القائم بين البيئة والتعليم النشط.

خلاصة الفصل:

ومن خلال ما تم عرضه من التراث الأدبي للتفكير الناقد، يتضح أن التفكير الناقد هو مهارة مهمة بالنسبة للطلاب، خاصة وأن القرن الحادي والعشرين أصبح يتسم بصفة التعقيد المتزايد، مع عدم اليقين والحاجة الى المعالجة والتنقيح الدقيق للمعلومات الجديدة، وهذا ما يدعوا المتعلمين الى التركيز على تطوير مهارات التفكير الناقد، باعتباره أمرا بالغ الأهمية لارتقاء أفضل.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية

تمهيد:

تتضمن الدراسة التطبيقية ضمن اطارها المنهجي، مجموعة من الاجراءات تتمثل في رسم حدود للعملية الميدانية وتحديد معالمها وفق مجموعة خطوات متكاملة ومتناسقة، متمثلة في اختيار الأداة المناسبة لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة بأبعادها المختلفة، ومن ثم الاجراءات المرتبطة بأدوات جمع المعلومات بدءً باختبارات صدق وثبات نتائج أدوات الدراسة، وصولا الى وصف تركيبة وبنية عينة الدراسة والكشف عن أهم خصائصها الشخصية وتوزيعاتها التكرارية، وكل ذلك يتم بعد تبويب بياناتها الوصفية، وقبل معالجة فرضيات الدراسة ووصف وتحليل النتائج النهاية كان من الضروري التطرق لأهم أساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة والمستخرجة من برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V20).

1-منهج الدراسة:

يمكن تعريف المنهج على انه مجموعة من الأنظمة العامة والقواعد التي يتم وضعها بهدف الوصول الى حقائق مقبولة حول الظواهر محل الاهتمام للكشف عن حقيقته (عبيدات وآخرون،1999، 37) وتختلف مناهج البحث العلمي باختلاف طبيعة الدراسة وأهدافها، ويعتبر المنهج التجريبي من أكفأ أنواع المناهج خاصة وأنه يقوم على الدقة في اختبار الفرضيات، ولأن المنهج التجريبي يهدف الى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين المتغيرات أو الظاهرة المراد دراستها، فانه طريقة مناسبة لإخضاع موضوع معين للتجربة حيث يتم من خلالها دراسة متغير واحد أو أكثر (أي ما يسمى بالمتغير المستقل) وتسمح هذه العملية بدراسة أثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتأثر به أو ما يعرف بالمتغير التابع. (أنجرس،2004، 102)

وبما أن هذه الدراسة تسعى الى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني (المتغير المستقل) في تنمية كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد (المتغيرين التابعين)؛ ومن خلال ما تم عرضه أعلاه يتضح ان المنهج التجريبي هو المنهج الأنسب لاختبار شرعية فرضيات هذه الدراسة ولتحقيق أهدافها. خاصة وأنه يسعى الى الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر أو العوامل المؤثرة والظاهرة المراد دراستها.

2- التصميم التجريبي للدراسة:

قبل التطرق الى التصميم التجريبي يجدر الإشارة الى متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** أو ما يعرف بالمتغير التجريبي، ويتمثل في استراتيجية التعلم التعاوني.
- **المتغير التابع الأول:** ويتمثل في الذكاء الانفعالي.
- **المتغير التابع الثاني:** ويتمثل في التفكير الناقد.

عمدت هذه الدراسة الى استخدام الطريقتين التاليتين:

- **طريقة المجموعة الواحدة:** أي قياس كل من المتغيرين التابعين (الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد) لدى المجموعة التجريبية قبل ادخال المتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني) وبعد اجراء تجربة التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني. ومن ثم استخدام (T-test) للمقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي، ومن ثم تحديد الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية.

- **طريقة المجموعات المتكافئة:** أي اختيار مجموعتين متماثلتين، يتم اجراء التجربة (تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني) على مجموعة واحدة وتسمى بالمجموعة التجريبية، أما المجموعة الثانية فلا تخضع للتجربة (تدرس بالطريقة الاعتيادية) وتسمى بالمجموعة الضابطة أو مجموعة المراقبة، ومن ثم نجري مقارنات في المتغيرين التابعيين (الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد) بين كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني كان لابد من اتباع الخطوات التالية:

1- الخطوات التخطيطية: ضمن هذه الخطوة تم اختيار تدريس مقياس رياضيات المؤسسة لطلبة السنة الثانية علوم التسيير كمجتمع للدراسة، نظراً لما يحتويه هذا المقياس من مواضيع متكاملة مطروحة للنقاش خلال حصص الأعمال الموجهة لأجل فهم مسائل وقضايا تحاكي الواقع وإيجاد حلولا لها باستعمال مختلف التقنيات والعلاقات الرياضية، يتضمن المخطط التفصيلي المعتمد في إدارة جلسات التعلم التعاوني ما يلي:

- **تخطيط الأنشطة:** لإدارة هذه الجلسات يتطلب الأمر تخطيط وتنظيم مسبق لمختلف الأنشطة بطريقة تشجع الطلبة على المشاركة الفعّالة وتحفز على التعلم المشترك داخل الفريق الواحد وبعث روح المنافسة بين الفرق أثناء الحصص، لهذا كان لابد أن يتم وضع المخطط التفصيلي لهذه الأنشطة على النحو التالي:

- **تحديد الأهداف:** نسعى من خلال هذه الجلسات تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، بتنظيم أنشطة تفاعلية وتمارين رياضية تهدف لاكتساب مختلف المهارات اللازمة لفهم وتحليل المشكلات من خلال النقاشات الجماعية وتقييم مختلف الأفكار لإيجاد حلول لهذه المشكلات.

- **تحديد المهارات المستهدفة:** نستهدف اكتساب وتنمية الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، حيث تتمثل مهارات هذا الأخير في مهارات التحليل، مهارات الاستقراء، مهارات الاستنتاج، مهارات الاستدلال، ومهارات التقييم، كما نستهدف تنمية الذكاء الانفعالي من خلال تطوير الكفاءة الذاتية والاجتماعية للطالب.

2- الخطوات التنفيذية: تعتبر هذه الخطوة عملية إجرائية يتم فيها تحديد الأدوار وربطها بتحقيق الأهداف الجماعية، لذلك فقد تم اتخاذ الإجراءات التنفيذية التالية:

- تشكيل العديد من المجموعات الطلابية الصغيرة (بين 4 إلى 5طلبة) داخل كل فوج حتى يسهل التواصل بين أعضائها بفعالية، حيث سُمح للطلبة في كل فوج اختيار المجموعة التي يريد الانضمام

اليها من أجل ضمان العمل الجماعي والتعلم المشترك كفريق واحد.

– تم وضع وانتقاء مجموعة من التمارين الشائكة في شكل مسائل ومشكلات مستقاة من الواقع ووضعها في سلاسل بغرض مناقشتها وإيجاد حلول لها خلال الجلسات المبرمجة في حصص الاعمال الموجهة.

3– الخطوات الاسنادية: تعبر هذه الخطوة عن مرحلة البدء في أسناد الأدوار وتوزيع المهام داخل كل فريق عمل لإنجاز العمل المطلوب منهم وفقا للأهداف المخطط لها في كل جلسة، حيث يتم إدارة هذه الجلسات وتوجيهها في شكل أنشطة حوارية تشجع على التعاون بين الطلبة وتعزز الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لديهم. من خلال:

– مناقشات موجهة حول مواضيع معينة تتضمنها المشكلة المطروحة للنقاش وتبادل الآراء.

– التفكير والتواصل الاجتماعي والجماعي داخل كل مجموعة لتحقيق الأهداف المحددة.

– إجراء تحليل للمسائل حالة بحالة بالتعاون بين الطلبة لاستنتاج الحلول استدلالا بمختلف النظريات.

– دفع الطلبة للعمل سويًا على تحليل المشكلة ومناقشة النقاط الرئيسية والتفاصيل الدقيقة فيها.

– محاكاة لموقف واقعي ومسألة واقعية تتطلب مشاركة الطلبة في صياغة النموذج الرياضي لها يتبادل من خلالها الطلبة المعرفة ويعملون سويًا على تطوير مهاراتهم وكفاءتهم.

– تقديم التوجيه: تقديم توجيه ودعم مناسب للمجموعات لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

4– الخطوات التقويمية: بمجرد الانتهاء من فهم المسألة وإيجاد حلول لها، تأتي المرحلة من أجل التقييم والتقويم معا من خلال عرض النتائج ومناقشتها مع بقية المجموعات داخل الفوج الواحد. وإجراء التعديلات اللازمة إذا استدعى الامر ذلك لتحسين الحلول والمقترحات. ولهذا يتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

– يتم التقييم بناءً على أداء الطلبة بشكل دوري وخلال كل جلسة بمراقبة تفاعل الطلبة والإسهامات الفردية.

– إجراء تقييم فردي داخل المجموعة ومنح كل طالب علامة (العمل الشخصي) وذلك لتحفيز الطلبة على العمل الجماعي والتواصل مع المجموعة وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي لديهم (الذاتية والاجتماعية) الى جانب تكليف كل طالب دوريا للقيام بحل بعض الواجبات المنزلية لمتابعة وتقييم قدرات التفكير الناقد لديه (مهاراته في التحليل والاستنتاج الاستدلال...الخ).

– كما يتم تقييم العمل الجماعي داخل الفوج الواحد (تقييم الأداء ككل) حيث تمنح علامة خاصة لكل فريق من أجل إضفاء روح المنافسة بين المجموعات داخل القسم، من خلال:

- تقييم قدرة الفريق على تحقيق الأهداف المحددة وإكمال المهام المطلوبة في الموعد وقبل الأخرين
- تقييم مدى تفاعل أعضاء الفريق الواحد مع بعضهم وقدرتهم على التعاون وتبادل المعرفة والأفكار.

– يتم تقييم الطلبة دوريا أثناء فترة التجربة من خلال إجراء اختبارات فجائية (ثلاثة فروض) الى جانب اجراء الامتحانات الفصلية

ولتحقيق هذا المسعى ثم تصميم مجموعة من الجلسات خلال السداسي الأول من الموسم الجامعي 2023/2022 حسب مضمون واهداف كل جلسة كما هو مبين في الجدول التالي:

تصميم الدراسة			
الجلسات	الأسابيع		المحتوى والهدف
المرحلة الأولى (الخطوات الاستباقية): الدراسة الاستطلاعية			
//	من	10/09/2022	مضمون المرحلة: إجراء الدراسة الاستطلاعية
	الى	22/09/2022	• هدف المرحلة: قياس الخصائص السيكومترية، التعرف على خصائص مجتمع الدراسة
المرحلة الثانية (الخطوات التقويمية): القياس القبلي لمتغيرات الدراسة			
//	من	24/09/2022	مضمون المرحلة: القياس القبلي للمتغيرين عند المجموعتين الضابطة والتجريبية
	الى	29/09/2022	• هدف المرحلة: تحديد مستوى الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد للمجموعتين قبل التجربة
المرحلة الثالثة (الخطوات التنفيذية والاسنادية): تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية			
الجلسة 01	من	01/10/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول مسائل البرمجة الخطية
	الى	06/10/2022	• هدف الجلسة: تحليل المسألة، وتصميم النموذج الرياضي لها
الجلسة 02	من	08/10/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول مسائل البرمجة الخطية
	الى	13/10/2022	• هدف الجلسة: استخدام الطريقة الجبرية لحل النموذج الرياضي للمسألة
الجلسة 03	من	15/10/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول المسألة المطروحة
	الى	20/10/2022	• هدف الجلسة: التصميم البياني للمسألة المطروحة
الجلسة 04	من	22/10/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول المسألة المطروحة
	الى	27/10/2022	هدف الجلسة: استخدام طريقة السمبلاكس Simplex methodلاستنباط الحلول الأولية
الجلسة 05	من	29/10/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول المسألة المطروحة
	الى	03/11/2022	• هدف الجلسة: التفكير الجماعي في تحسين الحل واستخراج الحل الأمثل
الجلسة 06	من	05/11/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول المسألة المعكوسة
	الى	10/11/2022	• هدف الجلسة: التعاون من أجل تشكيل نموذج البرنامج النظير للمسألة
الجلسة 07	من	12/11/2022	موضوع الجلسة: تمارين حول البرنامج النظير للمسألة.
	الى	17/11/2022	• هدف الجلسة: التفكير في استنتاج حل البرنامج النظير من حل المسألة المطروحة.
الجلسة 08	من	19/11/2022	موضوع الجلسة: حل المسألة المعكوسة
	الى	24/11/2022	• هدف الجلسة: استخدام طريقة المرحلتين لحل المسألة المعكوسة
الجلسة 09	من	26/11/2022	موضوع الجلسة: تحليل وتشخيص حساسية النموذج الرياضي
	الى	01/12/2022	• هدف الجلسة: مناقشة مدى حساسية الحل في حالة تغير الموارد المتاحة أو أهداف المؤسسة
الجلسة 10	من	03/12/2022	موضوع الجلسة: حالات خاصة في مسائل البرمجة الخطية
	الى	08/12/2022	• هدف الجلسة: معالجة الحالات الخاصة في البرمجة الخطية

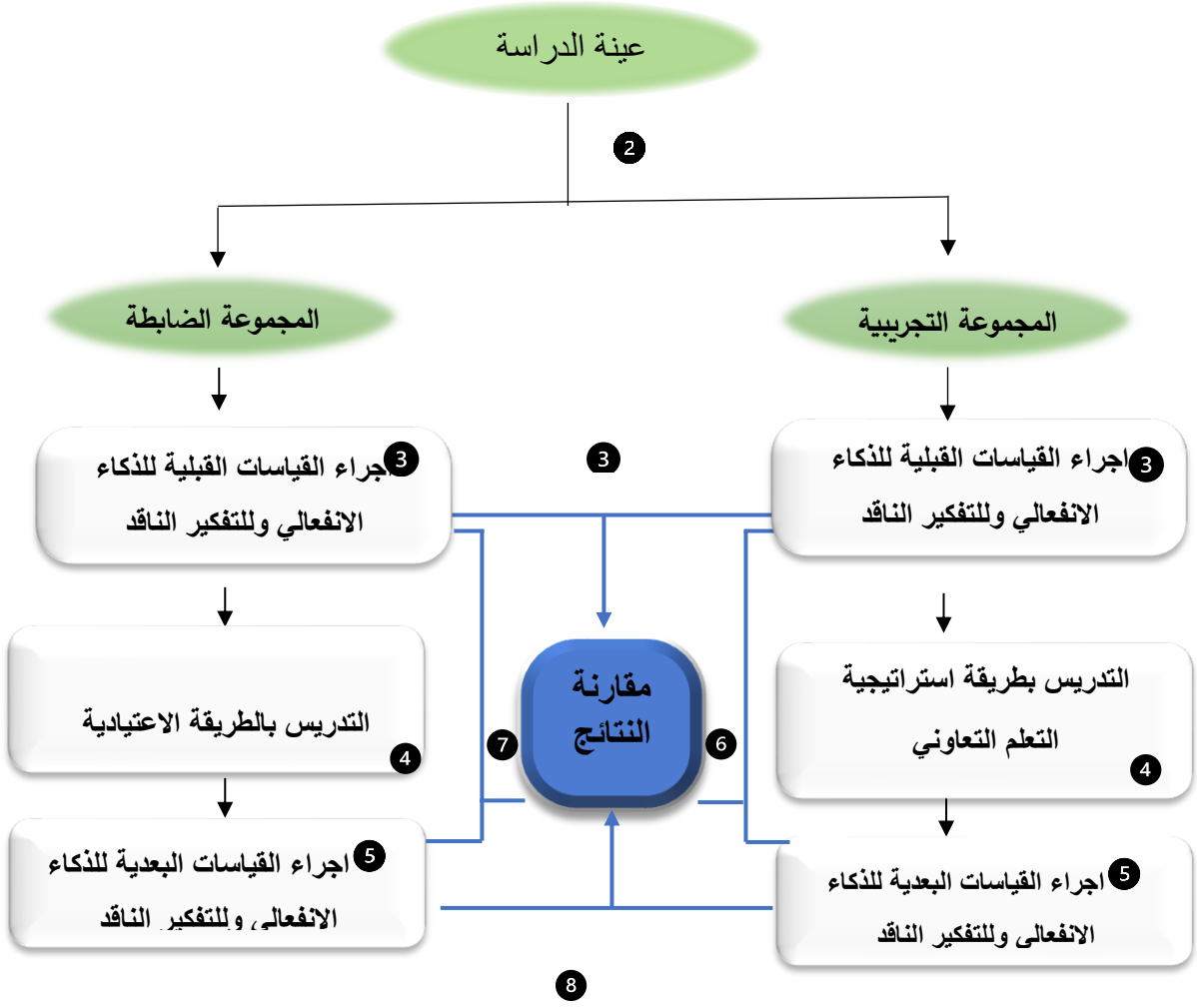
الجلسة 11	من 10/12/2022 إلى 15/12/2022	موضوع الجلسة: مسالة النقل في حالة التقليل • هدف الجلسة: تمارين حول مختلف نماذج مسألة النقل
الجلسة 12	من 31/12/2022 إلى 05/01/2023	موضوع الجلسة: طرق حل مسائل النقل في حالة .Max أو حالة .Min • هدف الجلسة: المشاركة في استخدام الطرق العامة ودراسة الحالات الخاصة لمسألة النقل
المرحلة الرابعة (الخطوات التقويمية): القياس القبلي لمتغيرات الدراسة		
//	من 07/01/2023 إلى 12/01/2023	مضمون المرحلة: القياس البعدي للمتغيرين عند المجموعتين الضابطة والتجريبية • هدف المرحلة: تحديد مستوى الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد للمجموعتين بعد التجربة

جدول (03) جلسات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني

وقد تم إتباع الخطوات التالية لإجراء هذه الدراسة:

1. القيام بالدراسة الاستطلاعية بهدف قياس الخصائص السيكومترية المتعلقة بأدوات الدراسة.
2. اختيار العينة المناسبة والحرص على تجانس كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والعمل على ضبط بعض المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر على نتائج الدراسة.
3. اجراء القياس القبلي لمستوى المتغيرين التابعين (الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد) لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية. ثم مقارنة القياسين للتأكد من شرط التجانس قبل اجراء التجربة)
4. ادخال المتغير المستقل أي تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للمجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة الاعتيادية بالنسبة للمجموعة الضابطة. لمدة 12 أسبوع.
5. اجراء القياس البعدي لتحديد مستوى المتغيرين التابعين (الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد) بالنسبة لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.
6. تطبيق طريقة المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية) بمقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي؛
7. مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لتأكيد الصدق الداخلي؛
8. تطبيق طريقة المجموعتين المتكافئتين لتحديد فروق القياس البعدي الحاصل في المجموعة التجريبية مقارنة بمجموعة المراقبة أو المجموعة الضابطة.
9. معالجة نتائج الفروق السابقة واختبار دلالاتها الاحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss v20) ثم تحديد أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد ومن ثم تفسيرها وتحليلها.

والشكل التالي يمثل نموذج التصميم التجريبي للدراسة:



الشكل رقم (04) نموذج التصميم التجريبي المقترح من اعداد الطالبة الباحثة

3- الدراسة الاستطلاعية

يعتبر إجراء الدراسة الاستطلاعية قبل أية دراسة علمية خطوة أساسية، وهي بمثابة اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية في شكلها النهائي، وعلى أساسها يمكن تحديد الصيغة النهائية للعديد من إجراءات المرحلة العملياتية، والتي من أهمها:

- معرفة طبيعة المجتمع الإحصائي للدراسة بمختلف خصائصه؛
- استطلاع كافة الظروف التي قد تحيط بتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلاب كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة، والتي يمكننا ضبطها والتحكم فيها لاستبعاد تأثيرها على مشكلة الدراسة؛ تحديد وضبط الزمن الافتراضي اللازم للإجابة عن أدوات الدراسة.
- تتيح لنا فرصة مراجعة فرضيات الدراسة ومدى إمكانية تطبيقها في الميدان.

- الوقوف على جوانب القصور المتعلقة بأداة جمع البيانات ومعرفة الشروط والخصائص السيكومترية، (الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي) ومعالجتها قبل اعتمادها في التطبيق النهائي على عينة الدراسة النهائية.

على الرغم من أن أداة الدراسة التي تمت ترجمتها عادةً لا تخضع للاختبار لأنه يفترض أنه تم استخدامها على نطاق واسع واختبارها وفحصها بواسطة الباحثين، والتحقق من خصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات. ومع ذلك، ومن أجل التعرف على مدى ملاءمتها وصلاحيتها للاستخدام، من حيث سهولة ألفاظ عباراتها بالنسبة لأفراد عينة الدراسة تمهيدا لاعتمادها في الدراسة الأساسية. لذلك، فقد تم إجراء دراسة أولية على عينة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة (طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة)، على أن يتم استبعاد هذه العينة الاستطلاعية فيما بعد عند إجراء الدراسة الأساسية، تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 طالب(ة) تم اختيارها بطريقة عشوائية، لأنه بإمكان أي باحث في مثل هذه الدراسات أن يستخدم عينة صغيرة لا يتجاوز عددها (30) فردا لكي يضبط أدوات قياس الظاهرة المراد دراستها، ولاكتشاف نواحي القصور فيها واصلاحها قبل تطبيقها على عينة الدراسة الكلية أو النهائية وعند استخدامه للعينات الكبيرة.(السيد، 1979، 459)

3-1- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية

استغرقت الدراسة الاستطلاعية مجالا زمنيا ممتدا من منتصف شهر جانفي 2021 إلى الأسبوع الأول من شهر ماي 2021 من أجل القيام بجمع البيانات من مصادرها الأولية، وبغرض الإحاطة قدر الإمكان بقياس التفكير الناقد من جهة والذكاء الانفعالي من جهة أخرى، وفي نفس الوقت ضبط وتثبيت مختلف العوامل التي قد تؤثر على نتائج تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني وعلى اختيار المجموعة التجريبية والضابطة دون أي تحيز.

3-2- خصائص العينة الاستطلاعية

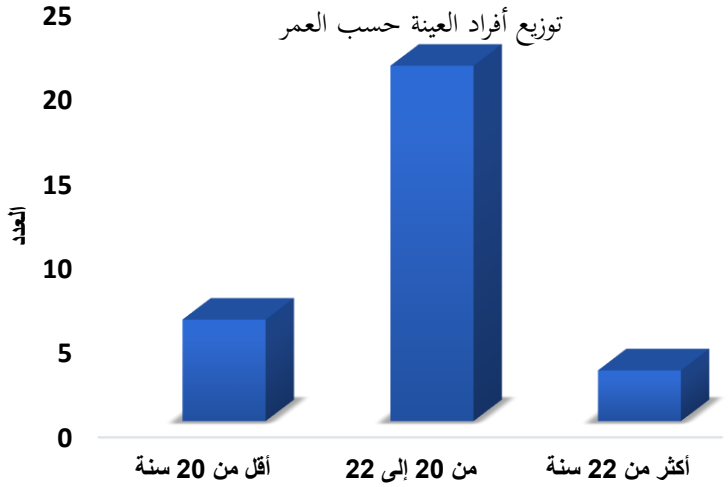
3-2-1- توزيع أفراد العينة حسب العمر

الجدول (04) توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 20 سنة	6	%20
من 20 إلى 22	21	%70
أكثر من 22 سنة	3	%10
المجموع	30	100%

يوضح الجدول السابق أن أغلب أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 20 و22 سنة، وذلك بنسبة 70%، وهذا طبيعي لان اغلب هذه الفئة هم من حملة بكالوريا سنة 2019 تليها وبنسبة أقل 20% للفئة العمرية الأولى التي يقل أعمارهم عن 20 سنة، والباقي وهو ما نسبته 10% من افراد العينة هم ممن يتجاوز عمره 22 سنة. علما أن متوسط عمر العينة قريب من 21 سنة والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر.

الشكل05



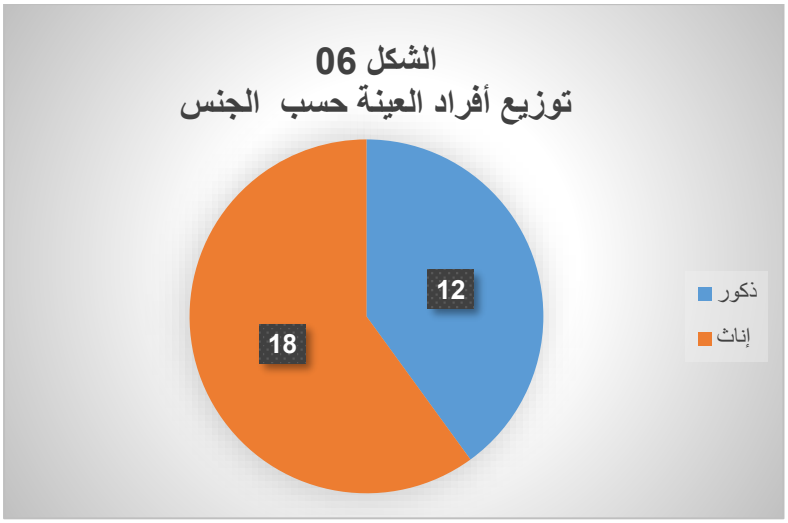
3-2-2- توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجدول (05) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	12	% 40
إناث	18	% 60
المجموع	30	100%

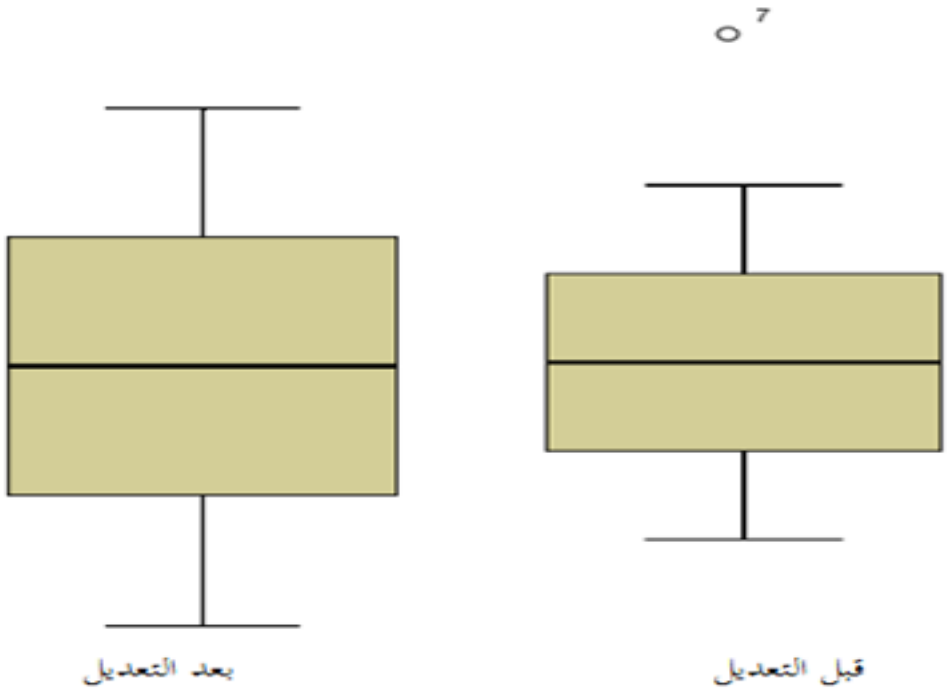
المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد العينة حسب النوع، نلاحظ أن أغلب أفراد العينة من الإناث حيث بلغت نسبتهن في العينة 60%، أما فئة الذكور فقد كان عددهم في العينة يمثل نسبة 40%. التمثيل التالي يوضح ذلك.



4- الاستكشاف الأولي للبيانات:

الغرض من الاستكشاف الأولي للبيانات هو التأكد من عدم فقدان بعض منها Missing Data، وأن ما تم جمعه من بيانات أولية غير شاذة ولا متطرفة Outliers Data، وأنها تتوزع توزيعا طبيعيا، حتى يمكننا استخدام الأساليب الإحصائية المعيارية Parametric tests، لأن وجود مثل هذه القيم ضمن البيانات يؤثر بشكل كبير على النتائج، ومن هنا تظهر أهمية إيجاد القيم المتطرفة والشاذة كخطوة أولى مهمة في عملية تحليل البيانات، ولأن الباحثة كانت حريصة على تتبع إجابات المبحوثين أثناء القيام بتوزيع الاختبارات على العينة، فإن البيانات المتحصل عليها لا تتضمن أية قيم مفقودة. أما فيما يتعلق بوجود بعض القيم الشاذة ولأنها عادة ما تكون خارج نطاق النسق العام للبيانات، فإنه يمكن اكتشافها بطرق عديدة أهمها طريقة الصندوق Box Plot لذلك من الضروري التعامل مع البيانات المتطرفة لتخفيف تأثيرها (Victoria & Jim ,2004). وعند تفحص البيانات الأولية باستخدام طريقة الصندوق اتضح وجود قيمة واحدة فقط متطرفة تحمل الرقم (7) الأمر الذي تطلب إجراء التعديلات اللازمة حتى لا تتأثر نتائج الدراسة بتعويضها بقيمة المتوسط الحسابي، حيث اختفت القيمة المتطرفة، كما هي موضحة في الشكل الموالي:



الشكل (07) تعديل القيم المتطرفة

5- مراحل اختبار الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

5-1- أدوات الدراسة: تم اعتماد الاختبار كوسيلة لجمع البيانات المطلوبة باعتباره يمثل أنسب الأدوات لمثل هذه المواضيع، ولأن الهدف من جمع البيانات هو قياس كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لدى عينة الدراسة. وعلى أساس تساؤلات الدراسة وأهدافها، وما ورد في أدبيات الدراسات السابقة، فقد تم اعتماد الأدوات التالية:

5-1-1- اختبار الذكاء الانفعالي: تم تصميمه من قبل الباحث دانيال جولمان (Daniel Golmen) والذي يعد من أشهر علماء النفس الذين اهتموا بمجال الذكاء الانفعالي، فهو أول من نشر كتاب يحمل عنوان الذكاء الانفعالي.

صمم دانيال جولمان هذا الاختبار سنة 2001 للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي عند الأفراد، ويتكون هذا الاختبار من شقين؛ الشق الأول يتعلق بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة، والشق الثاني فقد خصص بقياس مستوى الذكاء الانفعالي، وتكون من عشر فقرات تقابل كل فقرة أربعة خيارات.

وقد قسم دانيال جولمان هذا الاختبار على بعدين اثنين وهما:

بعد الكفاءة الذاتية: يقيس هذا البعد اتجاهات المبحوثين نحو كل ما يتعلق بالكفاءة الذاتية أو ما يتعلق بفهم الفرد لذاته وانفعالاته والقدرة على التحكم فيها، ويشمل خمس فقرات.

بعد الكفاءة الاجتماعية: يقيس هذا البعد اتجاهات المبحوثين نحو كل ما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية أي ما يتعلق بفهم انفعالات ومشاعر الآخرين والتعاطف معهم وإنشاء علاقات ناجحة مع الآخرين؛ ويتكون هو الآخر من خمسة فقرات.

تحمل كل فقرة من هذه الفقرات أربع بدائل، وعلى المبحوثين تحديد نوع الاستجابة التي تتطابق مع آرائهم (أي أن يختار إجابة واحدة لكل فقرة) وكلما زادت عدد الإجابات الصحيحة كلما ارتفع تقدير حاصل الذكاء الانفعالي.

5-1-2- اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد: تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث تم الاعتماد على النسخة المعدلة (2000) خاصة وأنه تم تصميمه استنادا على التعريف الذي أجمعت عليه خبراء جمعية علم النفس الأمريكية، كما أنه يجمع بين نسخة (A 1990) ونسخة (B1992) وهذا ما يجعله من أشهر الاختبارات وأكثرها دقة في قياس وتقييم مهارات التفكير الناقد.

تم تصميم هذا الاختبار ليتلاءم خصيصا مع الطلبة الجامعيين، إضافة الى أنه يتناسب مع كل التخصصات العلمية ويتناسب أيضا مع كل الخلفيات الثقافية. ويتكون هذا الاختبار من 34 فقرة وتحمل كل فقرة أربع أو خمس بدائل، تم تجميع هذه الفقرات وتقسيمها على خمسة أبعاد تشكل مهارات التفكير الناقد وهي: مهارة التحليل، مهارة الاستقراء، مهارة الاستدلال، مهارة التقييم، ومهارة الاستنتاج.

البعد الأول: يقيس هذا البعد مهارة التحليل لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون من ستة (06) عبارات.

البعد الثاني: يقيس هذا البعد مهارة الاستقراء لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون من ستة (06) عبارات.

البعد الثالث: يقيس هذا البعد مهارة الاستنتاج لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون من ستة (04) عبارات.

البعد الرابع: يقيس هذا البعد مهارة الاستدلال لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون من ستة (12) عبارات.

البعد الخامس: يقيس هذا البعد مهارة التقييم لدى أفراد عينة الدراسة، ويتكون من ستة (06) عبارات.

الجدول التالي يوضح أبعاد قياس متغيرات الدراسة وعدد فقراتها.

الجدول (06) أبعاد المتغيرات وأقسامها وعدد عباراتها لكلا المقياسين.

المتغيرات	المحاور	الفقرات	العدد
الذكاء الانفعالي	الكفاءة الذاتية	10-9-4-3-1	05
	الكفاءة الاجتماعية	8-7-6-5-2	05
	الذكاء الانفعالي	10 – 01	10

التفكير الناقد	مهارة التحليل	18-13-11-6-5-3	06
	مهارة الاستقراء	34-33-32-31-24-22	06
	مهارة الاستنتاج	23-15-14-8	04
	مهارة الاستدلال	20-1012-9-4-1 30-29-28-27-26-21	12
	مهارة التقييم	25-19-17-16-7-2	6
	التفكير الناقد	34 - 01	34

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة

5-1- **إجراءات القياس:** تتضمن جميع عبارات اختبار الذكاء الانفعالي أربعة خيارات بعضها عبارات صحيحة وبعضها الأخر خاطئة، وعلى المستجوب أن يختار واحدة فقط منها، حيث تُمنح له علامة 20 كأقصى قيمة يمكنه الحصول عليها إذا كان اختياره صائبا أو العلامة صفر في حالة الاختيار الخاطئ كأدنى علامة. لذلك، يتحصل كل مستجوب على مجموع كلي يتراوح بين الصفر (0) ومائتين (200). وقد تم تحديد مجالات المتوسطات الحسابية وتصنيفها ضمن خمس مستويات متدرجة من المستوى الضعيف تماما إلى المستوى المرتفع أو الدرجة الكبيرة والتي تقيس الاتجاه العام للذكاء الانفعالي، كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (07) مستويات قياس الذكاء الانفعالي

الفئات	الدرجات	المجاميع	المتوسط الحسابي
01	درجة ضعيفة تماما	(39.9 – 00)	(3.9 – 00)
02	درجة ضعيفة	(79.9 – 40)	(7.9 – 04)
03	درجة متوسطة	(119.9 – 80)	(11.9 – 08)
04	درجة كبيرة	(159.9 – 120)	(15.9 – 12)
05	درجة كبيرة جدا	(200 - 160)	(20 – 16)

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

بينما تُعطي فقرات اختبار التفكير الناقد أربعة خيارات، وعلى المستجوب اختيار واحد فقط من بينها، حيث يوجد اختيار واحد فقط صحيح وباقي الاختيارات خاطئة، لكي تُمنح له علامة واحد (1) إذا كان اختياره صائبا أو العلامة صفر في حالة الاختيار الخاطئ. لهذا يتحصل على مجموع كلي يتراوح بين (0) و(34). تم تصنيفها وفق سلم ليكرت الخماسي في مستويات متدرجة من أدنها إلى أقصاها بحسب قيمة المتوسطات الحسابية المرجحة الموزونة والتي تقيس الاتجاه العام، كما في الجدول.

الجدول (08) مستويات قياس التفكير الناقد

الفئة	الدرجات	المجاميع	العبارات	المتوسط الحسابي المرجح
01	درجة ضعيفة تماما	(6.7 – 00)	(0.19 – 00)	(1.79 – 01)
02	درجة ضعيفة	(13.5 – 6.8)	(0.39 – 0.2)	(2.59 – 1.8)
03	درجة متوسطة	(20.3 – 13.6)	(0.59 – 0.4)	(3.39 – 2.6)
04	درجة كبيرة	(27.1 – 20.4)	(0.79 – 0.6)	(4.19 – 3.4)
05	درجة كبيرة جدا	(34 - 27.2)	(01 – 0.8)	(05 – 4.2)

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة

5-2- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

حتى يُسمح لنا باستخدام الاختبارات المعلمية انطلاقا من تطبيق أدوات الدراسة في المجتمع الذي ستُسحب منه العينة الرئيسة للدراسة الأساسية، يجب التأكد من أن البيانات المتحصل عليها تتوزع توزيعا طبيعيا لأن القيم الإحصائية المحسوبة من خلال هذه العينة هي قيم تقديرية لمعالم مجتمع الدراسة، ولكي نتمكن من معرفة مدى دقة القيمة الإحصائية في عملية التقدير، لابد أن يكون توزيع البيانات المأخوذة من العينة المدروسة تتوزع توزيعا طبيعيا باعتباره من أشهر التوزيعات الاحتمالية، لأن أغلب المتغيرات والظواهر فإنها تتوزع توزيعا طبيعيا حسب نظرية النهايات المركزية (ديلمي وسحنون، 2022)، حيث يتميز هذا النوع من التوزيعات بوجود تماثل بين جانبيه الأيمن والأيسر حول المتوسط الحسابي والذي بدوره يقترب أو يساوي الوسيط. لذلك، وللكشف عن اعتدالية التوزيع عادة ما يتم استخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov أو الاستناد إلى احتساب قيم معاملات الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis) بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS (V.20)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (09) احصائيات عينة الدراسة الاستطلاعية

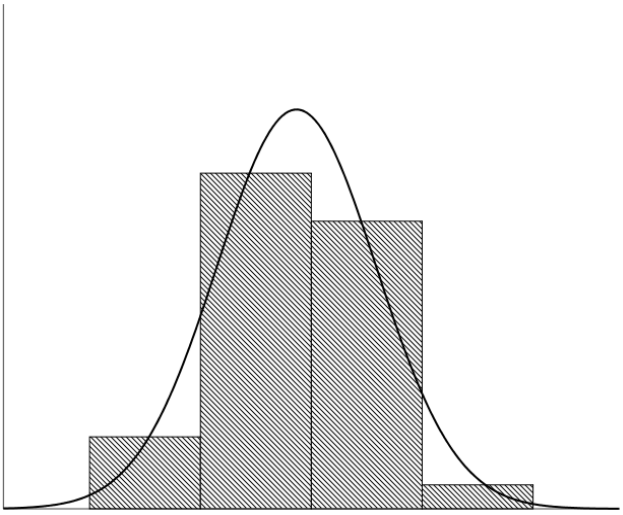
المؤشرات الإحصائية	المتغيرات	
	الذكاء الانفعالي	**التفكير الناقد**
المتوسط الحسابي	64,5	10,78
المنوال	40,0	10,00
الوسيط	60,0	11,00
معامل الالتواء	-,166	-,346
الخطأ المعياري للالتواء	,427	,427
حد الدلالة	,837	,837
معامل التفلطح	,500	-,303

الخطأ المعياري للتفلطح		,833	,833
النسبة الحرجة		,600	−,363
Kolmogorov–Smirnov[a]	الإحصائية	,138	,124
	درجة الحرية	30	30
	مستوى الدلالة	,148	,200

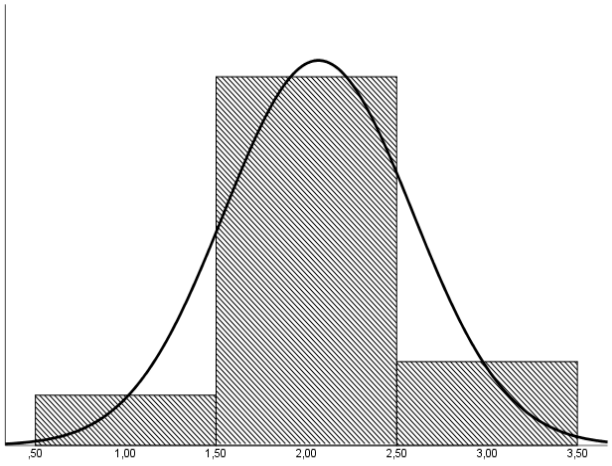
المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة معامل الالتواء لكل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد تقترب من القيمة صفر كما وان هذه المعاملات جميعها أقل من ضعف الخطأ المعياري للالتواء والبالغ القيمة (0.854) وكذا من حد الدلالة[1] وهذا عند الدرجة المعيارية 2.58 والتي تقابل مستوى المعنوية الأقل من 1%. وهو ما تبينه النسبة الحرجة[2] * لكل من معامل الالتواء ومعامل التفلطح التي جاءت جميعها محصورة في المجال (−1.96 و +1.96)، كما أن إحصائية Kolmogorov–Smirnov بالنسبة للمتغيرين معا جاءت عند مستوى الدلالة يفوق نسبة 5% كل ذلك يعني وجود بعض التقارب بين قيم النزعة المركزية كالوسيط والمتوسط الحسابي وأن جميعها تقع في نفس الفئة المنوالية، كما هو موضح في الجدول السابق. على الرغم من أن الالتواء السالب بالنسبة للشكل البياني لهذه المتغيرات سيكون متجه قليلا إلى اليسار ومقتربا من نقطة الصفر والذي يأخذ الشكل القريب من التوزيع الإعتدالي التام كما هو موضح في الشكل الموالي.

الشكل (08)



الشكل (09)



في الواقع، ومن أجل الحصول على نتائج واقعية وموضوعية، وتحقيق ما يسمى الصدق الحيادي، وفي

[1] حد الدلالة يساوي (الخطأ المعياري)x(الدرجة المعيارية)، بينما هذه الأخيرة تساوي 2.58 عند مستوى الدلالة 1% أو 1.96 عند مستوى الدلالة 5%

[2] لنسبة الحرجة تمثل نسبة معامل التفلطح إلى الخطأ المعياري، وهي تكون محصورة بين اللقيمة 1.96− أو 1.96+

نفس الوقت التأكد من أن العبارات تقيس فعليًا ما نريد قياسه بصدق، لجعلها فيما بعد قابلة للاستخدام في الدراسة الأساسية من حيث شكل ومحتوى وتناسق العبارات وفهم مدلولها ومعانيها، بحيث تكون الفروق بين إجابات المستجوبين تمثل فروقا حقيقية في مستويات القياس. لهذا كان لابد من التأكد من صدق الاتساق الداخلي واستقرار نتائج القياس وثباتها، وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

الجدول (10) معاملات ثبات محاور متغير الدراسة

محاور الدراسة	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
الكفاءة الذاتية	05	,679	,824
الكفاءة الاجتماعية	05	,764	,874
- الذكاء الانفعالي	**10**	**,682**	**,826**
مهارة التحليل	06	,668	,817
مهارة الاستقراء	06	,732	,856
مهارة الاستنتاج	04	,845	,919
مهارة الاستدلال	12	,605	,778
مهارة التقييم	6	,779	,882
- التفكير الناقد	**34**	**,726**	**,852**
الثبات العام	**44**	**,784**	**,885**

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبرز معطيات الجدول السابق أن معامل الثبات العام مرتفع، حيث بلغ معامل ألفا Cronbach's alpha (α) نسبة 78.4%، أما معاملات الثبات لأبعاد متغير الذكاء الانفعالي كانت جميعها مقبولة، حيث بلغت نسبتها تقريبا 68% و77%، بالنسبة للكفاءة الذاتية والاجتماعية على الترتيب، أما قيمة معاملات الثبات بالنسبة لأبعاد التفكير الناقد فهي تتراوح بين النسبة 60% بالنسبة لمهارة الاستدلال ونسبة 85% تقريبا لمهارة الاستنتاج، كل ذلك يدل على أن فقرات الدراسة ذات درجة مقبولة من الثبات، وهذا ما تعكسه مختلف قيم معاملات الصدق الذاتي التي تراوحت هي الأخرى بين 83% تقريبا بالنسبة لمتغير الذكاء الانفعالي و85% لمتغير التفكير الناقد، بينما بلغ الصدق العام نسبة النسبة 88% وهي جميعا قيم مرتفعة وتشير إلى أن إجابات المبحوثين ستكون متقاربة وثابتة إذا ما تم استخدام اختبارات القياس في صورتها النهائية. ومن أجل التعرف على صدق الاتساق الداخلي للاختبار، سوف نلجأ إلى قياس مدى الاتساق والترابط بين درجة كل بُعد من أبعاد القياس بالدرجة الكلية لمتغير الدراسة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (11) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد متغير الدراسة

	مجالات الدراسة	معامل الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	- الكفاءة الذاتية	,843**	,000
	- الكفاءة الاجتماعية	,649**	,000
التفكير الناقد	- مهارة التحليل	,609**	,000
	- مهارة الاستقراء	,552**	,002
	- مهارة الاستنتاج	,683**	,000
	- مهارة الاستدلال	,660**	,000
	- مهارة التقييم	,596**	,000

** دال عند مستوى الدلالة أقل من 1%

تبين نتائج الجدول السابق قيم مختلف درجات الاتساق الداخلي بين المجالات المعبرة عن الذكاء الانفعالي وانسجامها فيما بينها، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية أقل من 0.01. كما أن معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (0.552 و0.683)، كل ذلك يشير لوجود اتساق داخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، وأنها تقيس نفس المفهوم وتحقق نفس الهدف بطريقة متناسقة، الأمر الذي تعكسه قوة الارتباط مما يدعم مصداقية وصلاحية الاختبار، وبالتالي يمكن الثقة فيه وتطبيقه في الدراسة الأساسية. وبذلك فإننا نقول إن النتائج السابقة تشير إلى توافر الخصائص السيكومترية للاستبيان تجعله مقبول للتطبيق النهائي في الدراسة الأساسية.

6- الدراسة الأساسية

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة وأنها تحقق الشروط والخصائص السيكومترية في القياس، وإنه يمكن اعتمادها في الدراسة الأساسية على عينة الدراسة النهائية، من حيث شكل ومحتوى وتناسق العبارات وانتمائها إلى أبعادها والاستقرار النسبي لنتائج القياس ضمن سياقها الزماني والمكاني.

6-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

يتكون مجتمع الدراسة كما أشرنا سابقا من جميع طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة محمد خيضر ببسكرة والبالغ عددهم 221 طالب(ة) منهم87 طالب و134 طالبة، موزعين على ثماني أفواج تم اجراء الدراسة على أربع أفواج بواقع 132 طالب(ة) وقد تم اختيار منها عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (82) طالب وطالبة (نسبة تمثيل العينة 62% تقريبا) مقسمين على مجموعتين متكافئتين بواقع 41 طالب في كل مجموعة. منها مجموعة تجريبية تخضع لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني ومجموعة أخرى ضابطة

تخضع للطريقة الاعتيادية في التدريس. تشكلت العينة من أربعة أفواج ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين تم استبعاد الطلبة المؤجلين والمعيدين والغائبين من كل فوج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (12) احصائيات عينة الدراسة الأساسية

المجموعات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع الكلي
الأفواج	الفوج الأول	الفوج الثاني	الفوج الثالث	الفوج الرابع	
العدد الكلي	30	33	35	34	132
المؤجلين	02	05	04	09	20
المعيدين	04	07	05	06	22
الغائبين	03	01	04	00	08
العينة	21	20	22	19	82
	41		41		
عدد المجموعات	4	4	4	4	16
توزيع الطلبة على المجموعات	3 مجموعات (3x5)	4 مجموعات (4x5)	2 مجموعات (2x5)	3 مجموعات (3x5)	8 مجموعات تجريبية
	1 مجموعة (6x1)		2 مجموعات (2x6)	1 مجموعة (1x4)	8 مجموعات ضابطة

6-1-1- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية في كلية العلوم الاقتصادية بجامعة محمد خيضر بسكرة.

6-1-2- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2023/2022 خلال الفصل الأول في الفترة الممتدة من بداية الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر 2022 إلى غاية الأسبوع الثاني من شهر جانفي 2023. وفيما يلي خصائص عينة الدراسة.

6-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية

سوف نتطرق فيما يلي لدراسة خصائص أفراد العينة المدروسة حسب متغيرات النوع والعمر بالنسبة لكل مجموعة.

الجدول (13) خصائص عينة الدراسة الأساسية

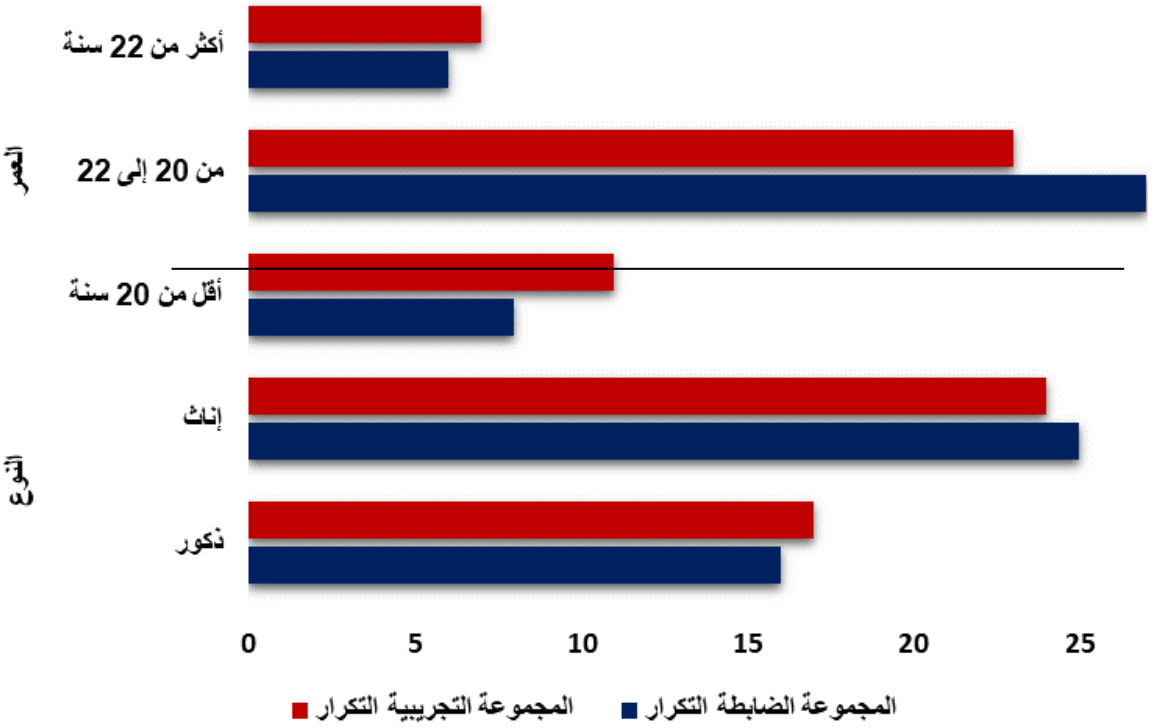
		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع (العينة)	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الجنس	ذكور	16	%02,39	17	%46,41	33	%24,40
	إناث	25	%98,60	24	%54,58	49	%76,59
العمر	أقل من 20 سنة	8	%51,19	11	%83,26	19	%17,23
	من 20 إلى 22	27	%86,65	23	%10,56	50	%98,60
	أكثر من 22 سنة	6	%63,14	7	%07,17	13	%85,15
المجموع		41	100,0%	41	100,0%	200	100,0%

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن أغلب مفردات العينة من الإناث بنسبة 59.76% وهي ذات النسبة تقريبا تتوزع على المجموعتين الضابطة والتجريبية وتقارب هذه النسبة، نسبة الإناث في عينة الدراسة الاستطلاعية وحتى في مجتمع الدراسة، وهذا دليل كافٍ على تجانس المجموعتين من حيث النوع وتمثيلهما لمجتمع الدراسة، حيث اغلب مفرداته إناث كما اشرنا سابقا (60.63%)، وهذا التجانس نلاحظه أيضا بين المجموعتين عند فئة الذكور والبالغ نسبتهم 40.24% بالنسبة للعينة ككل وبنسب متقاربة أيضا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بنسبة 39.02% و41.46% على الترتيب وهذا ما يجعل المجموعتين متجانستين من حيث النوع ويمثلان توزيع النوع حسب مجتمع الدراسة.

أما بالنسبة لتوزيع مفردات العينة حسب العمر فإننا نلاحظ أن أغلب الطلبة تتراوح أعمارهم بين 20 إلى 22 سنة سواء بالنسبة للمجموعة الضابطة بنسبة 65.86% أو للمجموعة التجريبية بنسبة 56.10% أو حتى للعينة ككل حيث بلغت النسبة 60.98% وهي وبدرجة أقل تتوزع على بقية الفئات العمرية وبنسب متفاوتة قليلا، ولكنها في الواقع متقاربة جدا لنفس نسبة العينة الاستطلاعية السابقة، الأمر الذي يعني تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث الفئات العمرية، حتى لا يكون لفارق العمر أي تأثير بين المجموعتين على نتائج تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

الشكل التمثيل البياني (10) لخصائص عينة الدراسة



7- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد التأكد من توزيع البيانات توزيعا طبيعيا، نلجأ لاستخدام الأساليب الإحصائية المعلمية المستخرجة من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وذلك بعد أن تمت عملية جمع البيانات وفرزها وترميزها، ولتحقيق أهداف الدراسة وتفسير بياناتها ومقارنتها بالتراث النظري والدراسات السابقة، تم استخدام ما يلي:

8- تم استخدام التوزيعات التكرارية والنسب المئوية وبعض الرسوم البيانية لتمثيل الخصائص الديموغرافية والشخصية لأفراد عينة الدراسة.

9- حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كمقاييس النزعة المركزية، من أجل وصف بعض أبعاد ومتغيرات الدراسة.

10- لمعرفة الاتجاهات العامة على أبعاد ومتغيرات الدراسة تم الاعتماد على حساب المتوسطات الحسابية المرجحة بحسب الأوزان النسبية.

11- للكشف عن اعتدالية التوزيع تم استخدام اختبار Kolmogorov-Simrov والالتواء والتفلطح.

12- لحساب الخصائص السيكومترية تم الاعتماد على معامل Crombach's Alpha ومعامل بيرسون.

13- تم الاعتماد T test لمقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لمعرفة الفروق.

14- تم الاعتماد على اختبار ليفين Levene test لقياس الفروق في التباين بين المجموعتين.

15- لقياس حجم الأثر تم الاعتماد معايير كوهين Cohen's D ومربع ايتا Eta Squared.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل اتضحت المعالم الرئيسية لهذه الدراسة والتي تمثلت في وضع التصميم التجريبي للدراسة، واختيار المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة (القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة) وتصميم المجموعتين المتكافئتين مع القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، ومن ثم اجراء الدراسة الاستطلاعية بدءا بالتعريف بأهدافها ووصف عينتها من المجال الزمني والمكاني الى الخصائص الديموغرافية المتعلقة بعينة الدراسة، وصولا الى النتائج التي توصلت اليها الدراسة الاستطلاعية.

كما تم أيضا الإشارة إلى الأدوات التي استخدمت لجمع بيانات الدراسة، والمتمثلة في اختبار كاليفورنيا (2000) لقياس مهارات التفكير الناقد واختبار دانيال جولمان لقياس الذكاء الانفعالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

ومناقشتها

تمهيد:

بعد تقصي البيانات العلمية والجوانب المنهجية، وجب عرض ومناقشة وتحليل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بعد معالجتها إحصائيا، وذلك بهدف الوصول الى الأهداف المسطرة في البحث، إضافة إلى مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها مع فرضيات الدراسة، وسواء تم قبول فرضيات الدراسة أو رفضها، فانه يجب التحلي بالموضوعية العلمية أثناء التفسير والتحليل؛ وذلك بهدف الوصول إلى نتائج واقعية تكشف لنا حقائق علمية خالية من الزيف.

ومن خلال ما سبق عرضه في الفصل السابق من إجراءات منهجية، نعمد في هذا الفصل إلى تحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وفقا لفرضيات الدراسة، وتفسير أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين الدراسة الحالية، وكذا استنتاج مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

1- طرق المعالجة التجريبية:

تنطلق الطالبة الباحثة من اعتقاد مفاده أن كل من التفكير الناقد والذكاء الانفعالي يتأثر بتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، لذا تفترض الطالبة الباحثة أن نتائج قياس التفكير الناقد لدى مفردات الدراسة شأنه في ذلك شأن الذكاء الانفعالي لديهم يتأثر بتطبيق هذه الاستراتيجية. وعليه، ومن أجل اختبار صحة مثل هكذا فرض توجد عدة طرق تستعمل في الدراسات التربوية على وجه الخصوص، يتم اختيار الأنسب منها حسب نوع الدراسة وأهدافها. فعندما تستهدف الدراسة اختبار مدى فعالية طريقة عمل جديدة أو أسلوب تدريسي معين (استراتيجية التعلم التعاوني) فإن كل ما يهم الباحث في مثل هذه الحالة هو نجاح تجربة هذه الطريقة او ذلك الأسلوب التدريسي ومن ثم تعميم النتائج خارج العينة وفي مواقف تجريبية مماثلة، عن طريق ما يطلق عليه تحقيق الصدق الداخلي والخارجي (DONALD T & JULIAN C, 1963, p. 11) وفقا لذلك فإنه يمكن القول أن استراتيجية التعلم التعاوني هي السبب الرئيس في التغيير الحاصل الذي يحدث في المتغيرين الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد. ولتحقيق ذلك سوف نستخدم في دراستنا هذه طريقتين في المعالجة التجريبية من بين أهم الطرق التي تسمى طرق التصميم التجريبي[1].

- **طريقة المجموعة الواحدة مع الاختبار البعدي:** في هذه الطريقة يتم إجراء التجربة على مجموعة واحدة وهي المجموعة التجريبية فقط، وذلك باتباع المراحل التالية:

1- تعيين المجموعة التجريبية التي ستخضع للتجربة، التي سيتم إدخال المتغير المستقل عليها (تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني).

2- تقوم الطالبة الباحثة بالقياس القبلي للمتغيرين معا: التفكير الناقد والذكاء الانفعالي بالنسبة للمجموعة التي تم اختيارها.

[1] - لمزيد من الاطلاع حول طرق التصميم التجريبي، أنظر

DONALD T, C., & JULIAN C, S. (1963). *EXPERIMENTAL AND QUASI-EXPERIMENTAl DESIGNS FOR RESEARCH.* U.S.A.: Handbook 0f Research on Teaching.

3- يتم ضبط الأسلوب الذي تطبق به إستراتيجية التعلم التعاوني كمتغير مستقل (طريقة المعالجة التجريبية).

4- تسجيل الملاحظات وإجراء القياسات بالاختبار البعدي للمتغيرين معا التفكير الناقد والذكاء الانفعالي لتحديد تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين.

- وباستخدام الطرق الإحصائية المناسبة يتم مقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لمعرفة معنوية الفروق.

رغم أهمية هذا النوع من التصميم في إبراز الفروق ودلالاتها قبل وبعد التجربة، إلا أن هذا التصميم لا يفي بالقواعد الأساسية للمنهج التجريبي، خاصة في حالة وجود بعض العوامل (خارج إطار التجربة) التي لا يمكن للباحث ضبطها، وتسمى بالتصميمات التمهيدية (DONALD T & JULIAN C, 1963) وبالتالي يفضل استعمالها في الأبحاث التي يكون فيها تأثير العوامل الدخيلة ضعيفا جدا، كما لا يمكن تقدير مقدار التغير الناتج عن المعالجة التجريبية، وبدون هذا التقدير لا يمكن القول بأن التغير ناتج عن المعالجة أو عن مرور الزمن لأنه كلما تكون المدة الزمنية بين الاختبار القبلي والبعدي طويلة، مثل ما هو الحال في دراستنا (12 أسبوعا) يؤدي ذلك لدخول أحداث غير متوقعة (كعوامل ملوثة للتجربة) مثل بعض المتغيرات الإدراكية والنفسية عند المشاركين في التجربة. بناء على ذلك تلجأ الطالبة الباحثة في هذه الدراسة لطريقة أخرى (تكون فيها مجموعة المراقبة) لأنه في وجود مجموعة ضابطة كمجموعة معيارية تنتقي نتائج المقارنة في المجموعة التجريبية لوحدها وتتعزز نتائجها أكثر باستخدام طريقة المجموعات المتكافئة.

- **طريقة المجموعات المتكافئة:** في هذه الطريقة يتم إجراء التجربة باستخدام مجموعتين متكافئتين، بحيث تتعرض إحدى هاتين المجموعتين والتي تسمى المجموعة التجريبية إلى تغيرات في المتغير المستقل، بينما تبقى المجموعة الأخرى المجموعة الضابطة كما هي دون أن تخضع لأية معالجة، ثم تجرى مقارنات في المتغير التابع بين المجموعتين.

عند اختيار الطالبة الباحثة للمجموعتين يجب أن يتحقق شرط التكافؤ، عن طريق توزيع العناصر على مجموعتين متكافئتين، حسب مقاييس معينة كالعدد، العمر، المهنة المستوى العلمي...الخ.

"يعتبر المنهج التجريبي ناجحاً فقط في حالة التأكيد على أن التغيير في ظروف المجموعة التجريبية سببه الأول هو الاختلاف عن المجموعة الضابطة، وهذا يعني ضرورة وجود علاقة ارتباطية (سبب ونتيجة) متبادلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة كضمان لصلاحية الأبحاث التجريبية" (أنجرس،2006).

طريقة المجموعة الواحدة

في هذه الطريقة وقبل إخضاع المجموعة التجريبية للتجربة، سوف نلجأ إلى قياس مستوى كل من التفكير الناقد والذكاء الانفعالي بالنسبة لهذه المجموعة والتي ستخضع لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني كمتغير مستقل (المعالجة التجريبية) ثم يتم إجراء القياسات مرة أخرى بعد إدخال المتغير المستقل على نفس عناصر المجموعة

التجريبية، مما يعني أنه لابد من إجراء قياس قبلي وآخر بعدي للمتغيرين، ثم وباستخدام الطرق الإحصائية المناسبة (T-Test) يتم مقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لمعرفة الفروق وتحديد الأثر الذي احدثته المعالجة التجريبية أو المتغير المستقل (التعلم التعاوني) في المتغير التابع (التفكير الناقد والذكاء الانفعالي).

أولا: مرحلة القياس القبلي

1 – قياس الذكاء الانفعالي القبلي:

يجب قياس الكفاءة الذاتية والاجتماعية كأبعاد للذكاء الانفعالي، كما في الجداول التالي.

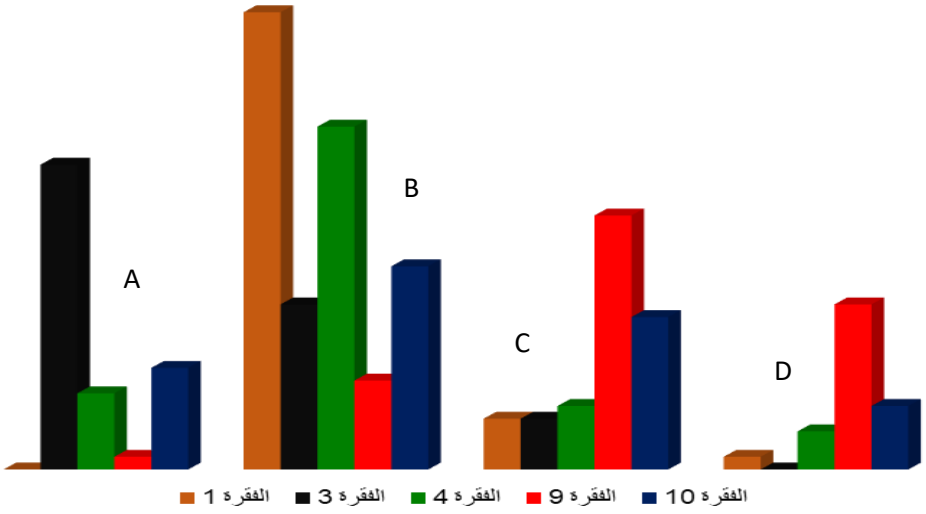
1-1- قياس مستوى الكفاءة الذاتية القبلية.

جدول (14) قياس مستوى الكفاءة الذاتية القبلية

عبارات القياس		الخيارات المتاحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المج موع	نسبة الدقة	الدرجة
		أ	ب	ت	ث					
01	التكرار	/	36	4	1	19,51	3,123	800	97,6 %	كبيرة جدا
	%	/	87,8	9,8	2,4					
	القيمة	//	720	80	0					
03	التكرار	24	14	3	/	11,71	9,980	480	%58,5	متوسطة
	%	58,5	34,1	7,3	/					
	القيمة	480	0	0	/					
04	التكرار	6	27	5	3	5,37	8,972	220	%26,8	ضعيفة
	%	14,6	65,9	12,2	7,3					
	القيمة	120	0	100	0					
09	التكرار	1	7	20	13	7,20	9,017	295	%36,0	ضعيفة
	%	2,4	17,1	48,8	31,7					
	القيمة	0	35	0	260					
10	التكرار	8	16	12	5	7,80	9,877	320	%39,0	ضعيفة
	%	19,5	39,0	29,3	12,2					
	القيمة	0	320	0	0					
مستوى الكفاءة الذاتية القبلية						10,32	4,458	423	%51,6	متوسطة

الشكل (11)

التمثيل البياني لعبارات قياس الكفاءة الذاتية القبلية



المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبين نتائج هذا الجدول أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء بدرجة متوسطة بالنسبة للمجموعة التجريبية قبل البدء بتنفيذ استراتيجية التعلم بمتوسط حسابي 10,32 وانحراف معياري 4,458 بلغت نسبة دقة إجابات المبحوثين 51,6% ذلك لأن أغلب العبارات التي تقيس الكفاءة الذاتية ضعيفة خاصة العبارات (04،09،10) والتي جاءت جميعها بمتوسط يقل عن المتوسط العام للكفاءة الذاتية، على عكس العبارة الأولى كانت بدرجة كبيرة جدا حيث أخطأ فيها شخصا واحدا فقط باختياره الجواب الخاطئ (ث) وبلغت نسبة الدقة في الإجابات الصحيحة 97,6 من بين الاختيارين (ب) و(ت) وبدرجة أقل العبارة الثالثة بمتوسط حسابي 11,71 يتجاوز المتوسط العام بنسبة دقة في الاختيار 58,5%. أما بالنسبة للعبارة الرابعة جاءت بمتوسط حسابي 5,37 وهو ضعيف (أقل متوسط حسابي) وبانحراف معياري 8,972 على الرغم من ان هذه العبارة تحتوي على اختيارين صحيحين (أ) و(ت) ومع ذلك فإن اختيارات أغلب الطلبة بنسبة 73,20% كانت خاطئة وتقع جميعها بين الاختيار الثاني (ب) بدرجة كبيرة والاختيار الأخير (ث)، بينما كانت دقة الإجابة ضعيفة في العبارة التاسعة أخطأ فيها أغلب المبحوثين (64%) في اختيار الإجابة الصحيحة بمتوسط 7,2 ونفس الشيء تقريبا في العبارة العاشرة (61%) لم يتمكنوا من اختيار الإجابة الصحيحة (ب).

1-2- قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية القبلية

جدول (15) قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية القبلية

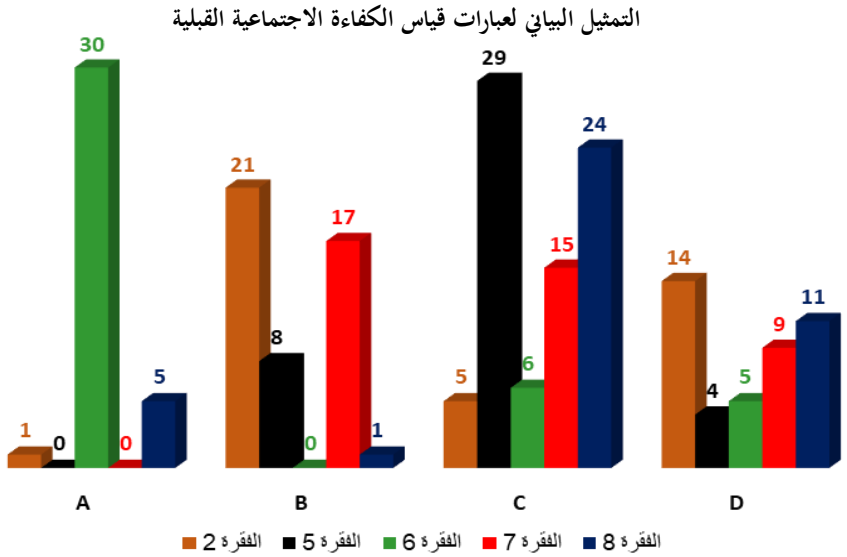
عبارات القياس		الخيارات المتاحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع	نسبة الدقة	الدرجة
		أ	ب	ت	ث					
02	التكرار	1	21	5	14	10,24	10,121	420	%51,2	متوسطة
	%	2,4	51,3	12,2	34,1					
	القيمة	0	420	0	0					
05	التكرار	/	8	29	4	00,00	0,000	0	%00	منعدمة تماما
	%	/	19,5	70,7	9,8					
	القيمة	0	0	0	0					
06	التكرار	30	/	6	5	3,17	6,591	130	%15,9	ضعيفة تماما
	%	73,2	/	14,6	12,2					
	القيمة	0	0	30	100					
07	التكرار	/	17	15	9	00,00	0,000	0	%00	منعدمة تماما
	%	/	41,5	36,6	22,0					
	القيمة	0	0	0	0					
08	التكرار	5	1	24	11	00,49	3,123	20	%2,4	ضعيفة تماما
	%	12,2	2,5	58,5	26,8					
	القيمة	0	20	0	0					
مستوى الكفاءة الاجتماعية القبلية						2,78	2,495	114	%13,9	ضعيفة تماما

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبين نتائج الجدول السابق أن الكفاءة الاجتماعية ضعيفة تماماً بالنسبة للمجموعة التجريبية بمتوسط حسابي ضعيف جدا وقد بلغ 2,78 وانحراف معياري 2,495 بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 13,9% وهي نسبة ضعيفة تماما لكون العبارات التي تقيس الكفاءة الذاتية ضعيفة جدا وبعضها منعدم تماما (ماعدا العبارة رقم02) كما هو الحال في العبارتين الخامسة والسابعة والتي جاءت جميعها بمتوسط حسابي يساوي الصفر لكون كل المستجوبين دون استثناء قد اختاروا الاختيار الخطأ في العبارتين وغير بعيد عن ذلك بالنسبة للعبارة الثامنة حيث مفردة واحدة فقط قد اختار الجواب الصحيح (الاختيار ب) أما الباقي 97.5% تتوزع إجاباتهم بنسب متفاوتة بين الاختيارات الخطأ خاصة الاختيار (ت) حيث تركزت اغلب الإجابات. ومع ذلك كان الاختيار المقبول تقريبا هو ما تعلق بالعبارة الأولى بمتوسط حسابي 10,24 وبنسبة دقة متوسطة 51,2% حيث توزعت فيه الإجابات بالتساوي تقريبا بين

الاختيار الصحيح (51.3%)والاختيارات الخاطئة (48.7%) كل ذلك أثر سلبا على المتوسط العام للكفاءة الاجتماعية، وبدوره سينعكس سلبا على مستوى الذكاء الانفعالي.

الشكل (12)



1-3- قياس مستوى الذكاء الانفعالي القبلي

جدول (16) قياس مستوى الذكاء الانفعالي القبلي

	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الدقة	الدرجة
- الكفاءة الذاتية القبلية	423	10,32	4,458	%51,6	متوسطة
- الكفاءة الاجتماعية القبلية	114	2,78	2,495	%13,9	ضعيفة تماما
- الذكاء الانفعالي القبلي	268.5	6,55	2,713	%32,7	ضعيفة

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مفردات عينة الدراسة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني جاء بدرجة ضعيفة، وذلك بمتوسط حسابي قدره (6,55) وانحراف معياري (2.713)، وذلك لأن درجة الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية ضعيفة تماما بمتوسط حسابي بلغ 2,78 بلغت فيها نسبة الإجابات الصحيحة 13,9% فقط وهي نسبة ضعيفة تماما وغير كافية تحتاج لتطوير وتنمية، أما الكفاءة الذاتية على الرغم من أنها احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 10,32 إلا أنها هي الأخرى في حاجة إلى تنمية ولعل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني تحقق ذلك، الأمر الذي يعني عدم تقدير الطالب لمهاراته وقدراته الذاتية في فهم واستيعاب الظروف والمواقف من حوله ويدعم ثقته بنفسه لتحقيق النجاح والذي سينعكس بدوره على درجة الذكاء الانفعالي لديه. هذا الأخير الذي سيتأثر حتما بدرجة الكفاءة الاجتماعية أيضا والتي جاءت بدرجة تكاد تنعدم تماما،

حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,78) وانحراف معياري (2,495)، وذلك دليل على ضعف قدرة الطالب على التواصل مع الآخرين وعند تفاعله مع مشاعرهم وصعوبة تعامله مع مختلف المواقف الاجتماعية المختلفة.

النتيجة الأولى: مستوى الذكاء الانفعالي ضعيف لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

2 – قياس التفكير الناقد القبلي:

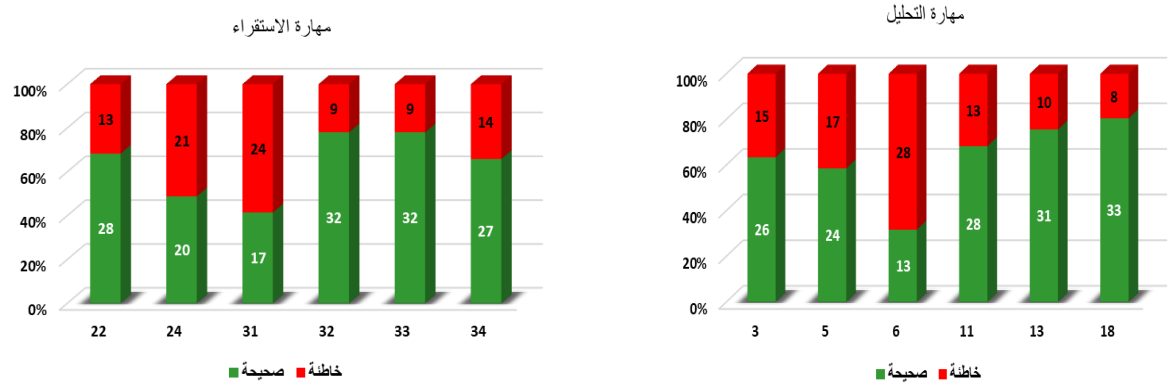
تطلب بالضرورة قياس مختلف المهارات التي تعبر عن التفكير الناقد، كما في الجدول التالي.

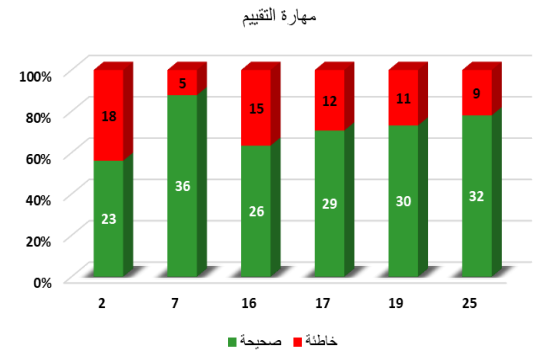
جدول (17) قياس مهارات التفكير الناقد القبلي

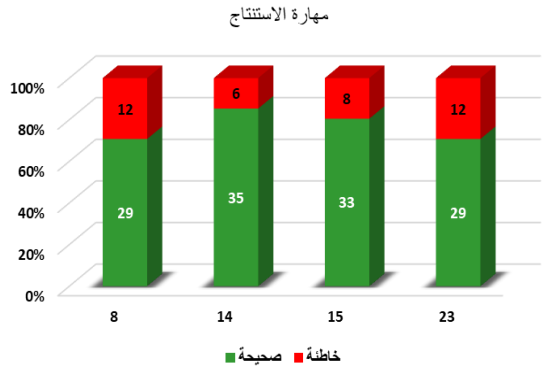
مهارات التفكير الناقد القبلية		درجة المهارة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المج موع	المرت بة	الدرجة
		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسط ة	كبي رة	كبيرة جدا					
مهارة التحليل	التكرار	6	23	9	2	1	2,24	,860	92	3	ضعيفة
	%	14,6	56,1	22,0	4,9	2,4					
	القيمة	06	46	27	8	5					
مهارة الاستقراء	التكرار	14	13	6	5	3	2,27	1,265	93	2	ضعيفة
	%	34,1	31,7	14,6	12,2	7,3					
	القيمة	14	26	18	20	15					
مهارة الاستنتاج	التكرار	13	19	8	1	/	1,93	,787	79	4	ضعيفة
	%	31,7	46,3	19,5	2,4	/					
	القيمة	13	38	24	4	/					
مهارة الاستدلال	التكرار	7	16	17	1	/	2,29	,782	94	1	ضعيفة
	%	17,1	39,0	41,5	2,4	/					
	القيمة	7	32	51	4	/					
مهارة التقييم	التكرار	17	17	4	3	/	1,83	,891	75	5	ضعيفة
	%	41,5	41,5	9,8	7,3	/					
	القيمة	17	34	12	12	/					
مستوى التفكير الناقد القبلي							2,07	,468	85	/	ضعيف

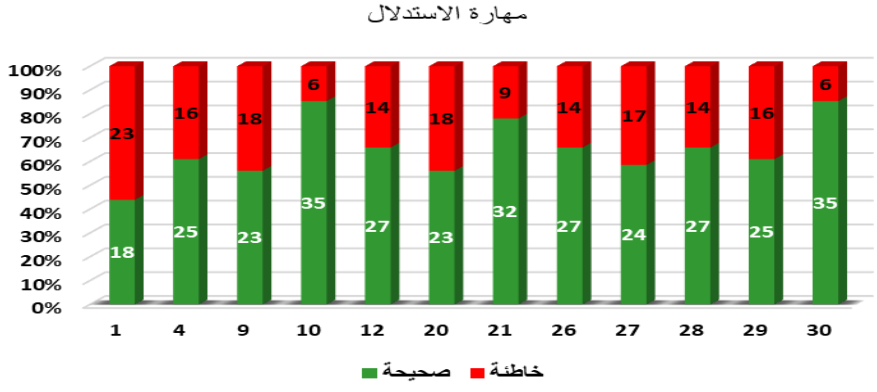
المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبين نتائج الجدول أن مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة ضعيف، فقد بلغ المتوسط الحسابي (2,07) والانحراف المعياري (0,468)، لأن جميع مهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة ضعيفة، فقد كانت مهارة الاستدلال أفضل وأحسن هذه المهارات بمتوسط حسابي (2,29) يتجاوز المتوسط الحسابي العام، واحتلت بذلك المرتبة الأولى بأعلى مجموع 94 مما يعكس قدرة الطالب على التفكير المنطقي واستخلاص النتائج بناء على مجموعة من الحقائق والملاحظات ومن ثم تحديد العلاقات السببية بينها. عكس مهارة التقييم التي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ضعيف (1,83)، حيث يقع ضمن الفئة الثانية من سلم ليكرت الخماسي والتي تعكس الدرجة الضعيفة لهذه المهارة، حيث أن ما نسبته 83% من إجابات الأفراد المستجوبين جاءت بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا شأنها في ذلك شأن مهارة الاستنتاج. لذلك فإن مثل هذه المهارات الضعيفة تحتاج الى تنمية وتطوير وقد يتولى التعلم التعاوني هذا الدور. يمكن تمثيل عبارات قياس مهارات التفكير الناقد في الأشكال البيانية التالية:









النتيجة الثانية: مستوى التفكير الناقد ضعيف لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

ثانيا: مرحلة القياس البعدي

1 – قياس الذكاء الانفعالي البعدي:

يجب قياس القيام بالقياس البعدي لكل من الكفاءة الذاتية والاجتماعية، كما في الجداول التالي.

1-1- قياس مستوى الكفاءة الذاتية البعدية

جدول (18) قياس مستوى الكفاءة الذاتية البعدية

عبارات القياس		الخيارات المتاحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع	نسبة الدقة	الدرجة
		أ	ب	ت	ث					
01	التكرار	/	37	3	1	19,51	3,123	800	%97,6	كبيرة جدا
	%	/	90,2	7,3	2,4					
	القيمة	/	740	60	0					
03	التكرار	23	14	3	1	11,22	10,05	460	%56,1	متوسطة
	%	56,1	34,1	7,3	2,4					
	القيمة	460	0	0	0					
04	التكرار	4	25	11	1	7,32	9,753	300	%36,6	ضعيفة
	%	9,8	61,0	26,8	2,4					
	القيمة	80	0	220	0					
09	التكرار	1	13	15	12	7,44	8,450	305	%37,2	ضعيفة
	%	2,4	31,7	36,6	29,3					
	القيمة	5	0	300	0					
10	التكرار	9	19	7	6	9,27	10,09	380	%46,3	متوسطة
	%	22,0	46,3	17,1	14,6					
	القيمة	0	380	0	0					
مستوى الكفاءة الذاتية البعدية						10,95	4,289	449	%54,8	متوسطة

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبين نتائج هذا الجدول أن الكفاءة الذاتية بالنسبة للمجموعة التجريبية لا تزال في المستوى المتوسط رغم بعض التحسن الطفيف في المتوسط الحسابي من 10.32 الى 10.95 بزيادة قدرها (0.63)، ارتفعت

معها دقة إجابات المبحوثين إلى 54,8% رغم أن بعض العبارات لا تزال في المستوى الضعيف (أقل متوسط حسابي)، فقد ارتفع المتوسط الحسابي للعبارة الرابعة من 5.37 إلى 7.32 وقد عرفت الإجابات الصحيحة تحسنا إذ بلغت نسبة 36,6% بارتفاع الاختيارات الصحيحة (أ) و(ت) لهذه العبارة من 11 مفردة بمجموع 220 نقطة إلى 16 مفردة صحيحة بمجموع 300 نقطة، بزيادة قدرها 80 نقطة (أنظر الجدول الموالي) ومع ذلك فإن اختيارات أغلب الطلبة مازالت خاطئة على الرغم من انخفاض في نسبة الإجابات الخاطئة من 73,2% الى 63,4 % وتقع جميعها بين الاختيار الثاني (ب) بدرجة كبيرة والاختيار الأخير (ث). الجدول الموالي يبين تفاصيل العبارتين الرابعة والتاسعة.

جدول (19) عبارات التحسن في مستوى الكفاءة الذاتية

عبارات القياس			الخيارات المتاحة				المتوسط الحسابي	التحسن	المجموع	الزيادة	الدرجة
			أ	ب	ت	ث					
04	قبل	التكرار	6	27	5	3	5,37	+ 1,95	220	+ 80	ضعيفة
		%	14,6	65,9	12,2	7,3					
		القيمة	120	0	100	0					
	بعد	التكرار	4	25	11	1	7,32		300		ضعيفة
		%	9,8	61,0	26,8	2,4					
		القيمة	80	0	220	0					
09	قبل	التكرار	1	7	20	13	7,20	+ 0.24	295	+ 10	ضعيفة
		%	2,4	17,1	48,8	31,7					
		القيمة	0	35	0	260					
	بعد	التكرار	1	13	15	12	7,44		305		ضعيفة
		%	2,4	31,7	36,6	29,3					
		القيمة	5	0	300	0					
مستوى الكفاءة الذاتية القبلية							10,32	+ 0.63	423	+ 26	متوسطة
مستوى الكفاءة الذاتية البعدية							10,95		449		

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

2-1 قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية البعدية

جدول (20) قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية البعدية

عبارات القياس		الخيارات المتاحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع	نسبة الدقة	الدرجة
		أ	ب	ت	ث					
02	التكرار	4	29	1	7	14,15	9,212	580	%70,73	كبيرة
	%	9,8	70,7	2,4	17,1					
	القيمة	0	580	0	0					
05	التكرار	3	20	16	2	1,46	5,273	60	%7,32	ضعيفة تماما
	%	7,3	48,8	39,0	4,9					
	القيمة	60	0	0	0					
06	التكرار	16	2	16	7	5,61	6,999	230	%28,05	ضعيفة
	%	39,0	4,9	39,0	17,1					
	القيمة	0	10	80	140					
07	التكرار	7	14	10	10	3,42	7,618	140	%17,07	ضعيفة تماما
	%	17,1	34,1	24,4	24,4					
	القيمة	140	0	0	0					
08	التكرار	6	11	21	3	5,37	8,971	220	%26,83	ضعيفة
	%	14,7	26,8	51,2	7,3					
	القيمة	0	220	0	0					
مستوى الكفاءة الاجتماعية البعدية						6,00	3,427	246	%30	ضعيفة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يتضح من خلال نتائج قياس الكفاءة الاجتماعية البعدية أنها قد عرفت تحسنا لابأس به مقارنة بالقياس القبلي (3.22) حيث ارتفع المتوسط الحسابي العام من 2,78 إلى 6,00، كما ارتفعت معه نسبة الإجابات الصحيحة 30% نتيجة ارتفاع المتوسط الحسابي لجميع عبارات القياس، لاسيما العبارة الثامنة التي انتقلت فيها الاختيارات الصحيحة (الاختيار ب) من مفردة واحدة فقط في القياس القبلي إلى 11 مفردة في القياس

البعدي، الأمر الذي أدى إلى زيادة في المتوسط الحسابي لهذه العبارة من 0,49 إلى 5,37 انتقل معها مجموع نقاط هذه العبارة من 20 إلى 220 وبدرجة أقل العبارة الثانية انتقلت فيها الاختيارات الصحيحة (الاختيار ب) من تسع اختيارات صحيحة إلى 29 اختيار صحيح، بلغت معها نسبة الإجابات الصحيحة 70,73% مما أدى إلى ارتفاع في المتوسط الحسابي لهذه العبارة من 10,24 إلى 14,15، وتنتقل بذلك من الفئة الثالثة إلى الفئة الرابعة والتي تعني الدرجة الكبيرة حسب سلم ليكرت الخماسي، كما عرفت أيضا العبارتين الخامسة والسابعة تحسنا في اختيار الإجابات الصحيحة لأن جميع المستجوبين دون استثناء في القياس القبلي كانوا قد اختاروا الاختيار الخطأ في العبارتين بينما في القياس البعدي اتضح بعضهم قد أحسن الإجابة باختياره الجواب الصحيح (أ) فقد كانت نسبة الإجابات الصحيحة 7,32% للعبارة الخامسة ونسبة 17,07% للعبارة السابعة، وهذا ما أدى إلى تحسن في المتوسط الحسابي لهاتين العبارتين بـ 1,46 و 3,42 على الترتيب.

1-2- قياس مستوى الذكاء الانفعالي البعدي

جدول (21) قياس مستوى الذكاء الانفعالي البعدي

	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الدقة	الدرجة
- الكفاءة الذاتية البعدية	449	10,95	4,289	%54,8	متوسطة
- الكفاءة الاجتماعية البعدية	246	6,00	3,427	%30	ضعيفة
- الذكاء الانفعالي البعدي	347.5	8,48	2,951	%42,4	متوسطة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن الذكاء الانفعالي عرف تحسنا لدى مفردات عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وجاء بدرجة متوسطة بعد أن كان في الدرجة الضعيفة قبل تطبيق الاستراتيجية، حيث بلغ المتوسط الحسابي 8,48 بعد أن كان 6,55 وذلك لأن جميع أبعاد قياس الذكاء الانفعالي عرفت تحسنا (انظر الجدول الموالي)، حيث احتلت الكفاءة الذاتية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (10,95) بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية بعد أن كان المتوسط الحسابي قبلها يقدر بـ (10,32) بزيادة قدرها (0.63) وتحسن في اختيار الإجابات الصحيحة بزيادة قدرها 3.2% حيث بلغت دقة الاختيار إلى ما يقارب 55% مما انعكس إيجابا على درجة الذكاء الانفعالي لدى مفردات عينة الدراسة. والذي بدوره تأثر إيجابا بالتحسن الكبير في درجة الكفاءة الاجتماعية، حيث ارتفع فيها المتوسط الحسابي من (2,78) إلى (6,00) مسجلا بذلك بعض التحسن في قدرة الطالب على التواصل

والتفاعل مع الآخرين وعند تعامله مع مختلف المواقف الاجتماعية المختلفة، مما أدى لزيادة في المجموع الكلي بلغت 132 نتيجة الدقة في اختيار الإجابات الصائبة والتي ارتفعت إلى 30%.

جدول (22) التحسن في الذكاء الانفعالي

المتغيرات	المقارنة	المتوسط الحسابي	الزيادة	المجموع	الزيادة	نسبة الدقة	الزيادة	الدرجة
مستوى الكفاءة الذاتية	قبل	10,32	+ 0.63	423	+ 26	%51,6	+3.2	متوسطة
	بعد	10,95		449		%54,8		متوسطة
مستوى الكفاءة الاجتماعية	قبل	2,78	+ 3.22	114	+ 132	%13,9	+ 16.1	ضعيفة تماما
	بعد	6,00		246		%30		ضعيفة
مستوى الذكاء الانفعالي	قبل	6,55	+ 1.93	268.5	+ 79	%32,7	+ 9.7	ضعيفة
	بعد	8,48		347.5		%42,4		متوسطة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

النتيجة الثالثة: مستوى الذكاء الانفعالي معتدل لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

2 – قياس التفكير الناقد البعدي:

لابد من قياس مختلف المهارات التي تعبر عن التفكير الناقد، كما في الجدول التالي.

جدول (23) قياس مهارات التفكير الناقد البعدي

مهارات التفكير الناقد البعدية		درجة المهارة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموع	المرتبة	الدرجة
		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا					
مهارة التحليل	التكرار	5	14	15	5	2	2,63	1,018	108	2	متوسطة
	%	12,2	34,1	36,6	12,2	4,9					
	القيمة	5	28	45	20	10					

مهارة الاستقراء	التكرار	4	12	16	5	4	2,83	1,093	116	1	متوسطة
	%	9,8	29,3	39,0	12,2	9,8					
	القيمة	4	24	48	20	20					
مهارة الاستنتاج	التكرار	10	20	7	4	/	2,12	,899	87	5	ضعيفة
	%	24,4	48,8	17,1	9,8	/					
	القيمة	10	40	21	16	/					
مهارة الاستدلال	التكرار	5	9	25	2	/	2,59	,77381	106	3	ضعيفة
	%	12,2	22,0	61,0	4,9	/					
	القيمة	5	18	75	8	/					
مهارة التقييم	التكرار	11	17	8	4	1	2,19	1,030	90	4	ضعيفة
	%	26,8	41,5	19,5	9,8	2,4					
	القيمة	11	34	24	16	5					
مستوى التفكير الناقد البعدي							2,49	,506	102	/	ضعيفة

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبين نتائج الجدول أن مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني عرف بعض التحسن ومع ذلك لا يزال في المستوى الضعيف بمتوسط حسابي (2,49) وبانحراف معياري (0,506) بعد تطبيق الاستراتيجية بعد أن كان المتوسط الحسابي 2,07 بتسجيل بعض التحسن في جميع مهارات التفكير الناقد، خاصة مهارات الاستقراء والتحليل، حيث عرفت هذه المهارات تحسنا معتبرا كأفضل وأحسن مهارات التفكير الناقد بتسجيلهما أعلى مجموع وبذلك انتقل المتوسط الحسابي من 2,27 الى 2,83 بالنسبة لمهارة الاستقراء واحتلت المرتبة الأولى، انتقلت معه هذه المهارة من الفئة الثانية (مهارة ضعيفة تماما) إلى الفئة الثالثة (مهارة ضعيفة) حسب سلم ليكرت الخماسي، كما انتقلت مهارة التحليل لنفس الفئة بارتفاع في المتوسط الحسابي من 2,24 إلى 2,63 وبمجموع 108 نقطة في القياس البعدي بدلا من 92 نقطة في القياس القبلي، وهو تحسن معتبر، عكس المهارات الأخرى المتبقية؛ الاستنتاج، التقييم، والاستدلال على الرغم من

التحسن إلا انهما يقعان ضمن الفئة الثانية التي تعكس الدرجة الضعيفة لهذه المهارات.

النتيجة الرابعة: مستوى التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني يعرف بعض التحسن، نتيجة تأثير هذه الاستراتيجية على جميع مهارات التفكير الناقد.

ثالثا: مرحلة اختبارات الفروق وتحديد معنوية الأثر

خلال هذه المرحلة يتم مقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لمعرفة الفروق وتحديد معنوية الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية (المتغير المستقل) على التفكير الناقد (المتغير التابع الأول) وعلى الذكاء الانفعالي (المتغير التابع الثاني)؛ أي اختبار دلالات الفروق في المتغيرين الناتجة عن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية، حيث تشير معنوية الفروق في المتغيرين إلى قيمة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية. وفي هذه الحالة نستخدم اختبار T-Test لعينتين مرتبطتين Paired Samples، (أي غير مستقلتين)، حيث يكون لدينا في هذه الحالة بالنسبة لكل متغير قراءتين مختلفتين للمفردة الواحدة في العينة، القراءة الأولى خاصة بالقياس القبلي وتمثل العينة الأولى والقراءة الثانية خاصة بالقياس البعدي وتمثل العينة الثانية. لذلك، نقول إن العينتين غير مستقلتين مع افتراض أن المتغيرين تتوفر فيهما الشروط المعلمية (البارميترية) حيث تشير الدراسات الإحصائية إلى ضرورة تجاوز عينة الدراسة 30 مفردة حتى يقترب توزيع العينة من التوزيع الطبيعي، وبالتالي تطبيق اختبار (ت) كما هو مبين نتائجه في الجداول التالية حسب كل متغير:

جدول(24) اختبار نتائج المجموعة التجريبية Paired Samples T-Test (القبلية والبعدية)

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	متوسط الخطأ المعياري
مستوى الذكاء الانفعالي البعدي	8,48	2,951	,328	,036	,461
مستوى الذكاء الانفعالي القبلي	6,55	2,712			,424
مستوى التفكير الناقد البعدي	2,49	,506	,373	,016	,079
مستوى التفكير الناقد والقبلي	2,07	,468			,073

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

من خلال هذا الجدول يتضح وجود فروق جوهرية في المتوسطات الحسابية في كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد وذلك بين القياس البعدي والقياس القبلي، وأن هذه الفروق إيجابية؛ مما يعني أن الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد عرف تحسنا بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية،

ومع ذلك لا يمكن الحكم على دلالة هذه الفروق خاصة وأن البيانات متمركزة حول المتوسط الحسابي الأمر الذي يفسره التقارب بين الانحرافات المعيارية القبلية والبعدية، كما أن الارتباط بين القياسين البعدي والقبلي هو ارتباط معنوي عند مستوى الدلالة 3.6% و 1.6% وهي قيم أقل من 5% بمعاملات ارتباط موجبة وقد بلغت تقريبا 33% و37% بالنسبة للذكاء الانفعالي والتفكير الناقد على الترتيب، مما يعني وجود تناظر بين الاختبارين القبلي والبعدي، بحيث يرتفع مستوى القياس البعدي بارتفاع ما يناظره من قياس قبلي لنفس المفردة، ضمن نفس مجالات الفروق تقريبا مع الأخذ بعين الاعتبار الخطأ المعياري، الأمر الذي يتطلب اختبار معنوية الأثر كما في الجدول التالي:

جدول (25) اختبار t معنوية الفروق

مجالات المقارنة		مجالات الفروق بين القياس البعدي والقياس القبلي					T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	مجالات الثقة في حدود 95%				
					الدنيا	العليا			
المقارنة 1	الذكاء الانفعالي	+1,93	3,289	,514	,888	2,966	3,75	40	,001
المقارنة 2	التفكير الناقد	+,079	0,546	,011	,056	,102	7,03	40	,000

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يتضح أن الفرق بين متوسط القياس القبلي والبعدي بلغ (1,93) بالنسبة للذكاء الانفعالي و(0,079) بالنسبة للتفكير الناقد وأن الفرق موجب مما يدل على أن القياس البعدي يفوق القياس القبلي بالنسبة للمتغيرين، تقع هذه الفروق ضمن الحدود الدنيا والعليا للثقة باحتمال 0.95 حيث بلغت قيمة t المحسوبة (3,75) بالنسبة للذكاء الانفعالي و(7,03) بالنسبة للتفكير الناقد عند درجة الحرية 40 بقيمة احتمالية (1‰) فأقل وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة 1% مما يعني وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي للذكاء الانفعالي وللتفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية. وبالتالي يمكن القول أن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني يؤثر تأثيرا إيجابيا ويؤدي إلى تنمية كل من التفكير الناقد من جهة والذكاء الانفعالي من جهة أخرى.

النتيجة الخامسة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الناقد القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة"

النتيجة السادسة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة"

1- طريقة المجموعات المتكافئة:

بما أننا نريد معرفة تأثير تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني باعتبارها متغير مستقل، على كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لكونهما متغيرات تابعة ضمن سياق إجراء الدراسة التجريبية، كان لابد أن نتأكد عدم تدخل متغيرات أخرى أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية وذلك باستبعاد الطلبة المعيدين لذلك، تم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين متكافئتين، إذ يشير مصطلح "التكافؤ" إلى عدم وجود اختلافات كبيرة في الخصائص الأساسية بين المجموعتين، لكي تكون متماثلة قدر الإمكان في جميع العوامل التي تؤثر في المتغير التابع، إحداهما تسمى المجموعة التجريبية لأن مفردات هذه المجموعة تخضع للمتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني). أما المجموعة الأخرى تسمى مجموعة المراقبة أو المجموعة الضابطة (لا تخضع لتطبيق استراتيجية العلم التعاوني) ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين، وعزل تأثير العوامل الأخرى أو بقائها ثابتة قامت الباحثة باتخاذ العديد من الإجراءات، وفق مبدأ العشوائية في اختيار المشاركين للتأكد من عدم وجود أي تحيز في الاختيار، ومبدأ التناظر حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى المجموعتين متساويتين في العدد (التجريبية والضابطة)، وتوخي التشابه قدر الإمكان في الخصائص الأساسية للمشاركين بحيث يكونوا متشابهين من حيث الجنس والعمر، حتى لا يكون لفارق العمر أو الجنس أي تأثير بين المجموعتين على نتائج تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المتغيرات التابعة. (انظر خصائص عينة الدراسة الأساسية الجدول رقم 13) وفي نفس الوقت التأكد من الفروق بين المجموعتين سببها المتغير المستقل وليست بسبب الفروق الأصلية بين المجموعتين.

قبل مقارنة المتغيرات التابعة (التفكير الناقد والذكاء الانفعالي) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبغرض التأكد من تجانس المجموعتين من جهة وعدم تأثير متغيرات أخرى على الصميم التجريبي، سوف نلجأ قبل ذلك للقيام بما يلي:

1-1- **مقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:** بغرض التأكد من عدم وجود تأثير لبعض المتغيرات خارج السيطرة من شأنها أن تؤثر على عملية القياس والمقارنة البعدية، لذلك يفترض أنه لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية بين القياسين.

1-2- **مقارنة القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة:** بغرض التأكد من تجانس المجموعتين وأنهما تمثلان مجتمع الدراسة، وتسمح لنا بتعميم نتائج هذه الدراسة، لهذا نفرض أنه لا توجد اختلافات أو فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد والذكاء الانفعالي في المجموعتين قبل البدء في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية.

1-3- مقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي عند المجموعة الضابطة

نلجأ لاستخدام اختبار T-Test لعينتين غير مستقلتين، كما هو ملخص نتائجه في الجدول التالي:

جدول(26) نتائج اختبار المجموعة الضابطة T-Test (القبلية والبعدية)

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	متوسط الخطأ المعياري
مستوى الذكاء الانفعالي البعدي	6,83	2,978	,976	,000	,465
مستوى الذكاء الانفعالي القبلي	6,59	2,717			,424
مستوى التفكير الناقد البعدي	,305	,547	,674	,000	,085
مستوى التفكير الناقد القبلي	,276	,473			,073

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يبدو وجود بعض الفروق البسيطة في المتوسطات الحسابية عند المجموعة الضابطة سواء بالنسبة للذكاء الانفعالي أو التفكير الناقد بين القياس البعدي والقياس القبلي، كما أن الارتباط بين القياسين البعدي والقبلي هو ارتباط قوي جدا وذو دلالة معنوية عند مستوى أقل من 1% مما يعني أن القياس البعدي يرتبط بدرجة كبيرة بالقياس القبلي بمعامل ارتباط موجب وقوي يفوق 90% بالنسبة للذكاء الانفعالي، ذلك يدل على وجود تلازم كبير في القياسين القبلي والبعدي، وأن الفروق في القياسين غير دال معنوي وغير مؤثر على التصميم التجريبي، حيث يمكن أن تعزى هذه الفروق لتأثير بعض العوامل في القياس البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة، مثل طول المدة الزمنية بين القياسين القبلي والبعدي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (27) اختبار معنوية الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

		مجالات الفروق				t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري	مجالات الثقة للفروق في حدود 95%			
					الدنيا	العليا			
المقارنة 1	الذكاء الانفعالي (البعدي والقبلي)	,24	,671	,104	,031	,456	2,32	40	,052
المقارنة 2	التفكير الناقد (البعدي والقبلي)	-,02	,417	,065	-,156	,107	-,374	40	,710

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يتضح أن الفرق بين متوسط القياس القبلي والبعدي طفيف جدا وقد بلغ (0,24) بالنسبة للذكاء الانفعالي و(0,02) بالنسبة للتفكير الناقد وأن الفرق موجب بالنسبة للذكاء الانفعالي، مما يدل على

أن القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة يفوق بقليل القياس القبلي، ولكنه غير دال معنوي وقد يعود لبعض الأخطاء العشوائية. أما بالنسبة للتفكير الناقد فقد كان الفرق سالبا، ولكنه غير دال معنويا لأن مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من 5% عند درجة ثقة 95% نتيجة تأثير بعض الأخطاء العشوائية.

النتيجة السابعة: لا توجد متغيرات تؤثر تأثيراً معنوياُ على عملية القياس والمقارنة بين مستويات الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة.

2- مقارنة القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

في هذه الحالة نلجأ لاستخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين، كما هو ملخص نتائجه في الجدول التالي:

جدول (28) اختبار نتائج القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية Independent Samples Test

القياس القبلي في مستوى		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
- الذكاء الانفعالي	المجموعة التجريبية	6,55	2,718	,424
	المجموعة الضابطة	6,59	2,713	,423
- التفكير الناقد	المجموعة التجريبية	,207	,468	,073
	المجموعة الضابطة	,202	,473	,074

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكاء الانفعالي متقارب بين المجموعتين التجريبية والضابطة بفارق طفيف جدا لصالح المجموعة الضابطة، كما أن المتوسط الحسابي للتفكير الناقد متقارب جدا بين المجموعتين في القياس القبلي وبفارق بسيط جدا، ولكنه لصالح المجموعة التجريبية، كما أن الانحرافات المعيارية بين المجموعتين متقارب تماما بالنسبة لكل متغير، الأمر الذي يتطلب إجراء اختبار تجانس التباين Levene Test ثم اختبار دلالة الفروق في المتوسطات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (29) اختبار معنوية الفروق في القياس القبلي المجموعتين الضابطة والتجريبية

	اختبار ليفين Levene Test	اختبار t Test للمتوسطات الحسابية

القياس القبلي	F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات	مجالات الثقة للفروق في حدود 95%	
							الدنيا	العليا
الذكاء الانفعالي	,178	,790	,061	80	,952	,037	-1,16	1,23
التفكير الناقد	,147	,703	-,469	80	,640	,049	-,256	1,58

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يتضمن هذا الجدول نتائج اختبارات التجانس Levens Test والخاص بالفروق في التباين بين المجموعتين، وحيث أنه قيمة الدلالة هي (0,790) بالنسبة للذكاء الانفعالي و(0,703) بالنسبة للتفكير الناقد وجميعها قيم أكبر من 5%، فإن ذلك يعني بأن الفرق في التباين بين المجموعتين غير دال؛ وبالتالي وجود تجانس وتكافؤ بين المجموعتين. وبالتالي القيام باختبارات الفروق في المتوسطات الحسابية اختبار (t) حيث إن مستوى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين أكبر من 5%، بالنسبة للذكاء الانفعالي وكذلك التفكير الناقد، مما يعني عدم وجود اختلاف معنوي بين مستويات القياس القبلي للمتغيرين وللمجموعتين في نفس الوقت، وهذا ما يؤكد صحة التكافؤ.

النتيجة الثامنة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد في القياس القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى طلبة السنة الثانية علوم التسيير بجامعة بسكرة.

وبالتالي نقول: أنه لا توجد اختلافات معنوية أو فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد والذكاء الانفعالي بين المجموعتين قبل البدء في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية، مما يعني أنهما متجانستين، وأن أي اختلاف يحدث في القياس البعدي سببه استراتيجية التعلم التعاوني.

3- مقارنة المتغيرات التابعة (التفكير الناقد والذكاء الانفعالي) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

3-1- مقارنة مستوى الذكاء الانفعالي بين المجموعتين في القياس البعدي

وبعد التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة، وبعد خضوع المجموعة التجريبية لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني مع إخضاع المجموعة الضابطة

للأسلوب التقليدي في التدريس، وبعد انتهاء فترة التجربة تم أجراء قياس بعدي لمتغيرات الدراسة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ثم حساب دلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعديين لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية. باستخدام اختبار T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (30) اختبار نتائج القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

القياس البعدي في مستوى		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
- الكفاءة الذاتية	المجموعة الضابطة	10,63	4,334	,676
	المجموعة التجريبية	10,95	4,289	,669
- الكفاءة الاجتماعية	المجموعة الضابطة	3,02	2,724	,425
	المجموعة التجريبية	6,00	3,428	,535
- الذكاء الانفعالي	المجموعة الضابطة	6,83	2,978	,465
	المجموعة التجريبية	8,48	2,951	,460

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

تبين نتائج الجدول السابق وجود بعض الاختلافات المتفاوتة في المتوسطات الحسابية للذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على مفردات هذه الأخيرة وكانت جميع هذه الاختلافات موجبة ولصالح المجموعة التجريبية، ويظهر هذه الفروقات أيضا بالنسبة لمختلف أبعاد قياس الذكاء الانفعالي خاصة بالنسبة للكفاءة الاجتماعية، حيث عرفت كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، الأمر الذي انعكس إيجابا على مستوى الذكاء الانفعالي للمجموعة التجريبية حيث بلغ 8,48 بانحراف معياري 2,951، على الرغم من تقارب قيمة الانحرافات المعيارية بين المجموعتين بالنسبة للذكاء الانفعالي بأبعاده، الأمر الذي يتطلب إجراء اختبار تجانس التباين Levene Testثم اختبار دلالة الفروق في المتوسطات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (31) اختبار معنوية الفروق في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

	اختبار ليفين Levene Test		اختبار t Test للمتوسطات الحسابية				
اختبارات القياس البعدي	F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات	مجالات الثقة للفروق في حدود 95%

							الدنيا	العليا
- الكفاءة الذاتية	,099	,754	,333	80	,740	,317	-1,58	2,21
- الكفاءة الاجتماعية	1,817	,182	4,351	80	,000	2,97	1,61	4,33
- الذكاء الانفعالي	,097	,757	2,514	80	,014	1,65	,343	2,94

المصدر: من اعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يبين الجدول السابق النتائج الخاصة بالفروق في التباين الناتج عن القياس البعدي للذكاء الانفعالي بأبعاده، حيث أن قيمة الدلالة هي (0,757) بالنسبة للذكاء الانفعالي و(0,182) بالنسبة للكفاءة الذاتية و(0,754) للكفاءة الاجتماعية، وجميعها قيم أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 5%، فإن ذلك يعني بأن الفرق في التباين بين المجموعتين غير دال. وبالتالي القيام باختبارات الفروق في المتوسطات الحسابية اختبار (t) حيث إن مستوى دلالة الفرق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة للذكاء الانفعالي يساوي 014, وهو أقل من 5%، مما يدل على وجود اختلاف معنوي بين المجموعتين في القياس البعدي للذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، لأن المتوسط الحسابي لهذه المجموعة 8,48 أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 6,83 بفارق 1,65 وهو فارق ذو دلالة معنوية، وهذا دليل على أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثر إيجابي على المجموعة التجريبية أدى إلى تحسن معتبر في مستوى الكفاءة الاجتماعية بأكبر فرق في المتوسطات الحسابية 2,97 وهو دال عند مستوى الدلالة أقل من 1%، أي عند مستوى الثقة يتجاوز 99%، كما أدى تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحسن طفيف في مستوى الكفاءة الذاتية ولكنه غير دال معنوي لان مستوى الدلالة الإحصائية 0,74 أكبر من 5%.

النتيجة التاسعة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح هذه الأخيرة تعزى لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني".

3-2- مقارنة مستوى التفكير الناقد بين المجموعتين في القياس البعدي.

في هذه الحالة يتم قياس بعدي لمستوى التفكير الناقد لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ثم مقارنة دلالة الفروق في القياس وذلك باستخدام اختبار T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (32) اختبار نتائج القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

القياس البعدي في مهارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
- التحليل	المجموعة التجريبية	3,12	1,076	,168
	المجموعة الضابطة	2,07	,932	,145
- الاستقراء	المجموعة التجريبية	3,22	1,084	,169
	المجموعة الضابطة	2,27	1,049	,163
- الاستنتاج	المجموعة التجريبية	3,10	1,261	,196
	المجموعة الضابطة	2,90	,860	,134
القياس القبلي في مهارات		**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الخطأ المعياري**
- الاستدلال	المجموعة التجريبية	3,07	,877	,137
	المجموعة الضابطة	1,44	,502	,078
- التقييم	المجموعة التجريبية	3,27	1,285	,200
	المجموعة الضابطة	1,83	,891	,139
- التفكير الناقد	المجموعة التجريبية	2,49	,506	,079
	المجموعة الضابطة	2,00	,547	,085

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

تبين نتائج الجدول السابق وجود اختلافات متفاوتة القيمة في المتوسطات الحسابية لمختلف مهارات التفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، عند القياس البعدي؛ أي بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني حيث كانت جميع هذه الاختلافات موجبة ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي انعكس إيجابا على مستوى التفكير الناقد للمجموعة التجريبية حيث بلغ 2,49 بانحراف معياري 506, وهذا ما

يتطلب إجراء اختبار دلالة الفروق في المتوسطات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (33) اختبار معنوية الفروق في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

	اختبار ليفين Levene Test		اختبار Test t للمتوسطات الحسابية					
اختبارات القياس البعدي في مهارات التفكير الناقد	F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	فرق المتوسطات	مجالات الثقة للفروق في حدود 95%	
							الدنيا	العليا
التحليل	1,383	,243	4,714	80	,000	1,049	,606	1,491
الاستقراء	,173	,678	4,037	80	,000	,951	,482	1,420
الاستنتاج	12,735	,001	,818	80	,416	,195	-,280	,670
الاستدلال	,418	,520	10,351	80	,000	1,63	1,319	1,948
التقييم	13,123	,001	5,891	80	,000	1,44	,952	1,926
- التفكير الناقد	**8,275**	**,005**	**4,189**	**80**	**,000**	**,488**	**,256**	**,719**

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss v20

يبين الجدول السابق النتائج الخاصة بالفروق في التباين الناتج عن القياس البعدي لمختلف مهارات التفكير الناقد، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية لجميع هذه المهارات هي قيم تقل عن 5%، ما عدا مهارة الاستنتاج التي تجاوزت مستوى المعنوية، مما يعني بأن الفرق في التباين في هذه المهارات دال بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث نسجل أكبر فارق يعود لمهارة الاستدلال بالدرجة الأولى ثم مهارة التقييم وبدرجة اقل مهارة التحليل وأخيرا مهارة الاستقراء والتي تأثرت جميعها بتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية مما اثر إيجابا على مستوى التفكير الناقد لديهم بعد تطبيق هذه الاستراتيجية.

النتيجة العاشرة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح هذه الأخيرة تعزى لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني"

رابعا: قياس حجم التأثير (التحليل البعدي)

بعد تحديد الفروق ومعرفة دلالتها الإحصائية نتيجة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية، كان لابد من تحديد مدى التأثير الفعلي لهذه الاستراتيجية (كمتغير مستقل) على كل من التفكير الناقد والذكاء الانفعالي (باعتبارها متغيرات تابعة). إذ يُعبر حجم التأثير في هذه الحالة عن درجة فاعلية

هذه الاستراتيجية كما يعرفها هريدي(2017) بأنها: "النسبة الدالة إحصائيا للتغير الذي يحدثه المتغير المستقل في مستوى المتغير التابع عبر القياسات المتكررة القبلية والبعدية" (صفحة،153) وللحكم على أهمية وفعالية هذه الاستراتيجية يتم حساب حجم الأثر أو ما يطلق عليه بالدلالة العملية والذي يعبر عن نسبة ما يفسره المتغير المستقل من تباين في المتغير التابع (بخاري،2016، 161) وفي مثل هذه الحالة سنلجأ لقياس حجم الأثر باستخدام كل من مؤشر مربع إيتا (Eta Squared) رمزه η^2 ومؤشر كوهين Cohen's D، وفقا لطرق المعالجة التي تطرقنا إليها سابقا. حيث تتحدد درجات الأثر في مجالات حسب كل اختبار وكل مؤشر. كما هو مبين في الجدول التالي: (بورزق،2021، 60)

جدول (34) تصنيف مجالات حجم الأثر في حالة اختبار T-test

	في حالة اختبار Paired Samples	في حالة اختبار Independent samples
حجم الأثر Effect Size	مؤشر كوهين Cohen's D	مؤشر فريدمان Eta Squared
ضعيف Small	$0.49 - 0.20$	$0.059 - 0.01$
متوسط Medium	$0.79 - 0.50$	$0.139 - 0.06$
كبيرة Large	0.80 – وأكثر	0.14 – فأكثر

يتم حساب هذين المؤشرين بالاعتماد على العلاقات الرياضية التالية:

(Cohen's D) $D = \frac{M1-M2}{S}$ (Eta Squared) $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+ddl}$

حيث أن:

M1, M2: المتوسط الحسابي البعدي والقبلي t: قيمة t المحسوبة

S: الانحراف المعياري المشترك ddl: درجة الحرية

D: مؤشر كوهين η^2: مؤشر فريدمان

1-**طريقة المجموعة الواحدة:** في هذه الطريقة تم إجراء قياسات بعدية للمتغيرين معا التفكير الناقد والذكاء الانفعالي للمجموعة التجريبية فقط. أي أن العينتين في هذه الحالة مترابطتين Paired Samples لذلك، ومن أجل تحديد أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المتغيرين سوف نلجأ إلى اختبار كوهين Cohen's D كما هو مبين في الجدول التالي:

1-1- قياس أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي

جدول (35) اختبار كوهين لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي بالنسبة للمجموعة التجريبية

المتغيرات	المقارنة	المتوسط الحسابي	فرق المتوسطات	قيمة T	الانحراف المعياري المشترك	مؤشر كوهين Cohen's D	الترتيب	درجة الأثر
الكفاءة الذاتية	قبل	10,32	0.63	0.853	4,758	**0.1**	02	ضعيفة جدا
	بعد	10,95						
الكفاءة الاجتماعية	قبل	2,78	3.22	5.041	4.089	**0.8**	01	كبيرة
	بعد	6,00						
الذكاء الانفعالي	**قبل**	**6,55**	**1.93**	**3.751**	**3.289**	**0.6**	//	**متوسطة**
	بعد	**8,48**						

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية تؤثر بدرجة متوسطة على الذكاء الانفعالي للمجموعة، حيث بلغ مؤشر كوهين 0.6 وهو يقع في المستوى الثالث من مستويات التأثير التي صنفها Cohen (1977) والمبينة في الجدول السابق. وهذا مؤشر مهم يعكس قوة علاقة الارتباط بين الذكاء الانفعالي واستراتيجية التعلم التعاوني من جهة، ويشير من جهة أخرى إلى الاختلاف المعنوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية نتيجة تأثير المتغير المستقل.

على الرغم من أن تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي للمجموعة التجريبية، كان بدرجة متوسطة، إلا أن تطبيق هذه الاستراتيجية كان لها تأثيرا كبيرا على الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الأولى بمعامل بلغ 0.8 مقارنة بتأثيرها على الكفاءة الذاتية الذي جاء بدرجة أقل في المرتبة الثانية بمعامل 0.1 والذي يقع خارج مجال الحد الأدنى المشار إليه في الجدول السابق والذي يشير إلى التأثير الضعيف تماما حسب بعض الباحثين (Sullivan,Feinn,2012,28) وهذا بسبب فرق المتوسطات قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية.

- انطلاقا من حجم عينة المجموعة التجريبية وباستخدام قيمة T المحسوبة يمكن تأكيد هذه النتائج كما يلي:

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الكفاءة الذاتية**

$$D = \frac{T}{\sqrt{N}} = \frac{0.853}{\sqrt{41}} = 0.1$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الكفاءة الاجتماعية**

$$D = \frac{T}{\sqrt{N}} = \frac{5.041}{\sqrt{41}} = 0.8$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي**

$$D = \frac{\mathrm{T}}{\sqrt{N}} = \frac{3.751}{\sqrt{41}} = 0.6$$

وهي نفس النتائج السابقة والتي تشير جميعها إلى ارتفاع نسبة الطلبة الذين استفادوا من تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وحققوا مستويات مختلفة من الكفاءة (ذاتية واجتماعية)، مما يؤكد فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للذكاء الانفعالي.

1-2- قياس أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد:

جدول (36) اختبار كوهين لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد بالنسبة للمجموعة التجريبية

مهارات التفكير الناقد	المقارنة	المتوسط الحسابي	فرق المتوسطات	قيمة T	الانحراف المعياري المشترك	مؤشر كوهين Cohen's D	الترتيب	درجة الأثر
مهارة التحليل	قبل	2,24	0.88	4,238	1,326	0.7	4	متوسطة
	بعد	3,12						
مهارة الاستقراء	قبل	2,27	0.95	4,422	1,377	0.7	3	متوسطة
	بعد	3,22						
مهارة الاستنتاج	قبل	1,93	1.17	4,844	1,547	0.8	2	كبيرة
	بعد	3,10						
مهارة الاستدلال	قبل	2,29	0.78	3,981	1,255	0.6	5	متوسطة
	بعد	3,07						
مهارة التقييم	قبل	1,83	1.44	5,231	1,761	0.8	1	كبيرة
	بعد	3,27						
التفكير الناقد	**قبل**	**2,07**	**0.42**	**4,857**	**0.547**	**0.8**	/	**كبيرة**
	بعد	**2,49**						

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

تبين نتائج الجدول السابق أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية تؤثر أيضا بدرجة متوسطة على التفكير الناقد عند أفراد المجموعة، حيث بلغ مؤشر كوهين 0.8 وهو يقع في المستوى الثالث من مستويات التأثير والتي تشير إلى الحجم الكبير من التأثير والدرجة العالية من فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد خاصة ما تعلق منها بمهارات التقييم والاستنتاج التي احتلت المرتبة الأولى والثانية على الترتيب بمعامل 0.8 بفرق متوسطات1.44 و1.17 كما كان لهذه الاستراتيجية مفعول أقل نوعا ما على مهارات الاستقراء والتحليل والاستدلال، حيث تراوحت درجة تأثير هذه الاستراتيجية بين 0.6 إلى 0.7 وهي جميعها تقع ضمن المستوى الثالث من حجم التأثير الذي يعكس الدرجة المتوسطة

من الفاعلية. وتعكس فروقات أقل نوعا ما في المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية.

– وبنفس المنطق ومن نفس المنطلق، يمكن تأكيد هذه النتائج باستخدام قيمة T المحسوبة وفقا للعلاقة الرياضية التالية:

$$D = \frac{\mathrm{T}}{\sqrt{N}}$$

حيث أن: T المحسوبة، بينما N هي حجم العينة

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة التحليل لدى المجموعة التجريبية**

$$D = \frac{4{,}238}{\sqrt{41}} = 0.7$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الاستقراء لدى المجموعة التجريبية**

$$D = \frac{4{,}422}{\sqrt{41}} = 0.7$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الاستنتاج لدى المجموعة التجريبية**

$$D = \frac{4{,}844}{\sqrt{41}} = 0.8$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الاستدلال لدى المجموعة التجريبية**

$$D = \frac{3{,}981}{\sqrt{41}} = 0.6$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية**

$$D = \frac{5{,}231}{\sqrt{41}} = 0.8$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية**

$$D = \frac{4{,}857}{\sqrt{41}} = 0.8$$

الواضح أن استعمال قيم T المحسوبة تعطي نفس النتائج السابقة الخاصة بمهارات التفكير الناقد، حيث تشير جميع هذه النتائج إلى تحسن ملحوظ في نسبة الطلبة الذين تحسنت مختلف مهارات التفكير الناقد لديهم نتيجة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وحققوا مستويات كبيرة من المهارات (التقييم والاستنتاج)، ومستويات متوسطة أو مقبولة من بقية المهارات (الاستقراء والتحليل والاستدلال) مما يؤكد مرة أخرى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للتفكير الناقد أيضا.

النتيجة رقم (11): يؤدي تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني إلى تنمية كل من مهارات التفكير الناقد بدرجة كبيرة وبدرجة أقل كفاءات الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية

2–**طريقة المجموعات المتكافئة:** بعد أن تعرضت المجموعة التجريبية الى تغيرات في المتغير المستقل (استراتيجية التعلم التعاوني)، بينما تم الإبقاء على المجموعة الضابطة كما هي، تم إجراء المقارنات البعدية بين المجموعتين في كل من المتغيرين التفكير الناقد والذكاء الانفعالي، مما يعني أن العينتين مستقلتين Independent samples لذلك، ومن أجل تحديد أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المتغيرين سوف نستخدم مؤشر مربع إيتا Eta Squared (η^2) على النحو التالي.

2-1- قياس أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي

جدول (37) اختبار إيتا Eta Squared لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المقارنة	المتوسط الحسابي	فرق المتوسطات	قيمة T	الانحراف المعياري	درجة الحرية ddl	مؤشر إيتا Eta Squared	الترتيب	درجة الأثر
الكفاءة الذاتية	التجريبية	10,95	0.32	,333	10,95	80	0.001	02	ضعيفة
	الضابطة	10,63			10,63				
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	6,00	2.98	4,351	6,00	80	0.191	01	كبيرة
	الضابطة	3,02			3,02				
الذكاء الانفعالي	**التجريبية**	**8,48**	**1.65**	**2,514**	**8,47**	80	**0.073**	//	**متوسطة**
	الضابطة	**6,83**			**6,82**				

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال نتائج الجدول السابق نستنتج أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية تؤثر بدرجة متوسطة على الذكاء الانفعالي للمجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفقا لمؤشر فريدمان (مربع إيتا) حيث بلغ هذا المؤشر 0.07 وهو يقع في المجموعة الثانية في درجات التأثير المشار إليها سابقا. مما يعني الاختلاف المقبول بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية نتيجة التأثير المتوسط الذي أحدثته استراتيجية التعلم التعاوني بشكل كلي.

أما على المستوى الجزئي، فإن تطبيق هذه الاستراتيجية كان لها تأثيرا كبيرا على الكفاءة الاجتماعية للمجموعة التجريبية بمعامل بلغ 0.19 وهو يتجاوز الحدود الدنيا للفئة الثالثة مما يعني التأثير الكبير جدا مقارنة بتأثير هذه الاستراتيجية على الكفاءة الذاتية لذات المجموعة حيث كان التأثير ضئيل بمعامل 0.001 أي حوالي 0.1% فقط وهذا بسبب فرق المتوسطات بين المجموعة التجريبية والضابطة والذي يكاد أن يكون منعدم تقريبا كما أشرنا له سابقا عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

- انطلاقا من مجموع المربعات **S**um of **S**quares باستخدام نتائج اختبار Anova يمكن تأكيد هذه النتائج مرة أخرى بحساب نسبة مجموع المربعات داخل المجموعات إلى مجموع المربعات الكلية؛ حيث تتحدد قيمة مربع إيتا وفقا للعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{SS\ Between}{\text{SS Total}}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الكفاءة الذاتية**

$$\eta^2 = \frac{2.061}{1487.415} = \mathbf{0.001}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الكفاءة الاجتماعية**

$$\eta^2 = \frac{181,512}{948,488} = \mathbf{0.191}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي**

$$\eta^2 = \frac{55,564}{758,845} = \mathbf{0.073}$$

وهي نفس النتائج السابقة والتي تشير جميعها إلى ارتفاع نسبة الطلبة الذين استفادوا من تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وحققوا مستويات مختلفة من الكفاءات (الذاتية والاجتماعية)، مقارنة بالمجموعة الضابطة الأمر الذي يؤكد فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للذكاء الانفعالي.

ثانيا_ قياس أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد

جدول (38) اختبار إيتا Eta Squared لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مهارات التفكير الناقد	المقارنة	المتوسط الحسابي	فرق المتوسطات	قيمة T	درجة الحرية Ddl	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا Eta Squared	الترتيب	درجة الأثر
مهارة التحليل	التجريبية	3,12	1,05	4,714	80	1,076	,217	3	كبيرة
	الضابطة	2,07				,932			
مهارة الاستقراء	التجريبية	3,22	0.95	4,037	80	1,084	,169	4	كبيرة
	الضابطة	2,27				1,049			
مهارة الاستنتاج	التجريبية	3,10	0.20	,818	80	1,261	,008	5	ضعيفة
	الضابطة	2,90				,860			
مهارة الاستدلال	التجريبية	3,07	1.63	10,351	80	,877	,573	1	كبيرة
	الضابطة	1,44				,502			
مهارة التقييم	التجريبية	3,27	1.44	5,891	80	1,285	,303	2	كبيرة
	الضابطة	1,83				,891			
التفكير الناقد	**التجريبية**	2,49	**0.49**	**4.189**	**80**	**,506**	**,180**	/	**كبيرة**
	الضابطة	2,00				**,547**			

المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال نتائج الجدول السابق أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني قد أحدثت تأثيراً كبيراً على التفكير الناقد عند أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث بلغ مؤشر إيتا 0.18 وهو يقع في المستوى الثالث من مستويات التأثير والتي تعني الحجم الكبير من التأثير والدرجة العالية من فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، خاصة ما تعلق منها بمهارات

الاستدلال والتقييم التي احتلت المرتبة الأولى والثانية على الترتيب بمعامل 0.573 بفرق متوسطات 1.44 و 1.63 كما كان لهذه الاستراتيجية مفعول كبير على مهارات التحليل والاستقراء، حيث تراوحت درجة تأثير هذه الاستراتيجية بين 0.217 إلى 0.169 وهي جميعها تقع ضمن المستوى الثالث من حجم التأثير الذي يعكس الدرجة الكبيرة من الفاعلية. وتعكس فروقات أكبر وتحسن ملحوظ في جميع مهارات التفكير الناقد باستثناء مهارة الاستنتاج فقد كان لها تأثير طفيف جدا بلغ فيه معامل إيتا 0.08 فقط.

– انطلاقا من مجموع المربعات **S**um of **S**quares ومن خلال نتائج اختبار Anova يمكن تأكيد هذه النتائج مرة أخرى بحساب نسبة مجموع المربعات داخل المجموعات SS Between إلى مجموع المربعات الكلية SS Total على النحو التالي:

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة التحليل لدى المجموعة التجريبية**

$$\eta^2 = \frac{22,549}{103,72} = \mathbf{0,217}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الاستقراء لدى المجموعة التجريبية**

$$\eta^2 = \frac{18,549}{109,622} = \mathbf{0,169}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الاستنتاج لدى المجموعة التجريبية**

$$\eta^2 = \frac{0,78}{94} = \mathbf{0,008}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الاستدلال لدى المجموعة التجريبية**

$$\eta^2 = \frac{54,744}{95,622} = \mathbf{0,573}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية**

$$\eta^2 = \frac{42,451}{140,305} = \mathbf{0,303}$$

- **تأثير استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية**

$$\eta^2 = \frac{4,878}{27,122} = \mathbf{0,180}$$

الواضح أن استعمال قيم Anova تعطي نفس النتائج السابقة الخاصة بمهارات التفكير الناقد، حيث تشير جميع هذه النتائج إلى تحسن كبير في نسبة الطلبة الذين تحسنت مهارات التفكير الناقد لديهم نتيجة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وقد حققوا مستويات كبيرة من التحسن في جميع المهارات ماعدا مهارة الاستنتاج لم تعرف تأثرا كبيرا؛ الأمر الذي يؤكد مرة أخرى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية وتطوير التفكير الناقد.

النتيجة رقم (12): يؤدي تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني إلى تنمية مهارات التفكير الناقد بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة بالنسبة لكفاءات الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية.

أولا: أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على الذكاء الانفعالي

1- أدى تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني إلى تنمية الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بما كان عليه قبل إجراء التجربة؛ حيث يمكن توضيح هذا الأثر، في الشكل التالي:

الشكل (13) أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي بأبعاده لدى المجموعة التجريبية

2- كما أدى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني إلى تنمية الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويتضح هذا الأثر، كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل (14) أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذكاء الانفعالي بأبعاده مقارنة بالمجموعة الضابطة

ثانيا: أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على التفكير الناقد:

1- أدى تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني إلى تنمية التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بما كان عليه قبل إجراء التجربة؛ حيث يمكن توضيح هذا الأثر، في الشكل التالي:

الشكل (15) أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد

3- كما أدى تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويتضح هذا الأثر، كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل (16) أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد مقارنة بالمجموعة بالضابطة.

خامسا: مناقشة فرضيات الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

أولا: النتائج المتعلقة بأثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الناقد.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى التفكير الناقد في القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية" للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب كل من المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط ومستوى الدلالة وذلك بالاعتماد على برنامج spss. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في القياس القبلي والقياس البعدي في كل أبعاد التفكير الناقد وخاصة في البعد المتعلق بمهارة التحليل ومهارة الاستقراء، ويظهر الجدول رقم (24) وجود فروق إيجابية بين القياس القبلي والقياس البعدي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجية التعلم التعاوني لها آثار إيجابية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وهذا ما أثبته الجدول رقم (25) الذي أوضح متوسط قياس العملية القبلية (قبل إجراء تجربة استراتيجية التعلم التعاوني) والعملية البعدية، وقد بلغ متوسط الفروق بينهما (0.079) وجاء هذا الفرق موجبا أي ما دل على أن القياس البعدي يفوق القياس القبلي وأن تلك الفروق كانت ضمن الحدود الدنيا والعليا للثقة باحتمال (7.03) وبالتالي فان نتيجة هذه الفرضية تخلص إلى أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني أثرت تأثيرا إيجابيا في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية، فقد عرفت جميع مهارات التفكير الناقد تحسنا معتبرا في مستوى المتوسط الحسابي بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني. تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري بغرض التحقق من صحة الفرضية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات متفاوتة القيمة في المتوسطات الحسابية المتعلقة بأبعاد التفكير الناقد بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وأوضحت نتائج الجدول (32) أن هناك اختلافات إيجابية موجهة لصالح المجموعة التجريبية وذلك ما أثر إيجابا على مستوى التفكير الناقد بصفة عامة لدى المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (2,49) بانحراف معياري قدره (,506) وبعد إجراء اختبار دلالة الفروق في المتوسطات، أظهرت هي الأخرى أن الفرق في التباين في مهارات التفكير الناقد دال بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وهذا ما يعني تأثر جميع مهارات التفكير الناقد بتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني عند المجوعة التجريبية. وبالتالي فإن نتيجة هذه الفرضية تخلص إلى أن التفكير الناقد بجميع أبعاده عرف تحسنا ملحوظا بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني مما رفع مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن استراتيجية التعلم التعاوني لعبت دورا مهما في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين. وقد يعزى ذلك إلى اكتساب أفراد المجموعة التعاونية لمهارات جديدة تجعلهم قادرين على إنشاء علاقات اجتماعية إيجابية مع زملائهم في المجموعة الواحدة، كالاعتماد المتبادل الإيجابي والذي يجعل المتعلمين إلى احتياج دائم لبعضهم البعض، لكي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم، ففي استراتيجية التعلم التعاوني توضع أهداف مشتركة تعمل كل المجموعة على تحقيقها.

كما يمكن أن تعزى إلى اعتماد المتعلمين على أسلوب التفاعل المعزز وجها لوجه والذي يقصد به سعي المتعلمين إلى تعليم بعضهم البعض من خلال المجهودات العلمية، وينعكس ذلك بالشرح والمناقشة وتبادل المصادر والمعلومات وتقديم الدعم لبعضهم البعض إضافة الى تلقي وتقديم تغذية راجعة لكل أفراد المجموعة التعاونية. تساعد النقاشات الفكرية للمتعلمين فيما بينهم على إثارة العديد من التصورات وعلى إثارة التضارب الإدراكي، ما يجعل المتعلم قادرا على تنقيح أفكاره وبالتالي قبول المعلومات المقدمة إليه أو رفضها أو نقدها والإتيان بحجته وصحة استدلاله لإقناع باقي أفراد مجموعته التعاونية، وبالتالي فان استراتيجية التعلم التعاوني تحفز المتعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد للموازنة بين معلوماته والمعلومات التي يتلاقاها أثناء تعلمه مع زملائه.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني وأثرها في تنمية بعض أنواع التفكير كدراسة علي قشمر (2018) التي أكدت أن لاستراتيجية التعلم التعاوني أثر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية ودراسة بن عمارة مراد (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالمتعلمين الذين درسوا بالطريقة التقليدية، فاستراتيجية التعلم التعاوني تحفز المتعلمين على التفاعل فيما بينهم مما يتيح لهم فرصة التفكير العميق في المواضيع المطروحة والقيام بالعمليات العقلية العليا، وذلك ما ينتج عنه أفكار أصلية مختلفة من خلال التفاعل الإيجابي بين كل أفراد المجموعة التعاونية، ولم تقتصر استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الإبداعي فقط، بل أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد كدراسة المطوق (2010) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية جيجيسو –وهي نوع من أنواع استراتيجية التعلم التعاوني– في تنمية التفكير الناقد، وأفضت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعود إلى استراتيجية

التعلم التعاوني.

ودراسة بن نويوة والعقون (2020) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية (التي طُبقت عليها استراتيجية التعلم التعاوني) في العلوم الفيزيائية. ودراسة حميد (2017) التي حملت عنوان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أكدت نتائج هذه الدراسة أن لاستراتيجية التعلم التعاوني أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ويمكن أن يعود السبب وراء زيادة مستوى التفكير الناقد بجميع مهاراته إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تقوم أساسا على أنشطة تزيد من قدرة المتعلمين على وضع حلول منطقية للمشكلات التعليمية التي يتم طرحها عليهم، من خلال تمكينهم من التفكير العميق وربط وتفسير الأحداث، وتقبل أراء زملائهم من خلال التفاعل الإيجابي والتحاور والنقاش ما يؤدي إلى توليد الأفكار وتحليلها وتقييم وصياغة الحجج بشكل منطقي لإيجاد حلول تتناسب مع المشكلة التعليمية التي يعملون عليها، وبالتالي فإن الطلاب يركزون على حل المشكلات أكثر من تركيزهم على عملية المنافسة وهذا ما أثبتته دراسة العبادي (2004) التي هدفت الى معرفة دور التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والفردي في حل المشكلات لدى الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب في حل المشكلات أعلى عند استعمالهم لاستراتيجية التعلم التعاوني.

إن زيادة تفاعل الطلاب ومناقشة أفكارهم في إطار مجموعات تعاونية صغيرة مقارنة بالعمل الفردي، يمكن أن يؤدي الى توليد أفكار محدثة، يتم الكشف عنها من خلال اختبار أفكارهم وأفكار زملائهم، فالعمل في مجموعات صغيرة متنوعة من شأنه خلق صراع معرفي إيجابي، وهذا هو الدور الإيجابي الذي تلعبه المجموعات غير المتجانسة، فالطالب يتعرض لمجموعة واسعة من وجهات النظر والتفسيرات المختلفة ومن هنا يتشكل الصراع المعرفي الذي يجعل الطالب مطالبا بدحض أو دعم فكرة أو رأي بناء على أدلة أو براهين تثبت صحة وجهة نظره، كما يمكن للخلافات البناءة بين أعضاء المجموعة التعاونية أن تستثير الطالب للاعتماد على التفكير الناقد للدفاع عن أفكاره ومعتقداته.

ومن خلال ما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة البحثية يمكن أن نستنتج أن التعلم التعاوني قد ترك أثرا في تعزيز تنمية التفكير الناقد وقد يعزو ذلك إلى الأنشطة التي تحدث داخل كل مجموعة تعاونية كالمناقشة وتوضيح المعلومات وشرحها وتقييم أفكار الآخرين، وبالتالي إثارة الدافعية والحماس داخل المجموعات التعاونية، مما يحفز لديهم سرعة الفهم والاستيعاب من خلال اندماجهم في العملية التعليمية اذ

تسعى كل مجموعة على التفوق على المجموعات الأخرى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Anuradha (1995) التي أظهرت نتائجها أن أداء الطلاب الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني كان أداؤهم أفضل بكثير في اختبار التفكير الناقد، عكس الطلاب الذين درسوا بشكل فردي وفسرت هذه النتيجة بأن الطلاب قادرين على أداء مستويات فكرية أعلى عندما يتطلب منهم الأمر العمل في مجموعات تعاونية، وأن تنوع المستويات في المجموعة الواحدة من حيث المعرفة والخبرات، يساهم بشكل إيجابي في عملية التعلم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بأثر استراتيجية التعلم التعاوني في الذكاء الانفعالي:

تنص الفرضية على:

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الانفعالي في القياس القبلي والقياس البعدي عند المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذه النتيجة تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وللكشف عن الفروق الجوهرية في المتوسطات الحسابية في متغير الذكاء الانفعالي قبل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني (القياس القبلي) وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني عند المجموعة التجريبية، وقد اتضح من خلال الجدول رقم (25) أن الفرق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي بلغ (1,93) وأن الفرق جاء موجبا وذلك ما يعني ان القياس البعدي يفوق القياس القبلي، وقد بلغت قيمة" t" المحسوبة (3,75) عند درجة الحرية (40) وهذا ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن هذه الفرضية تخلص إلى نتيجة مفادها : أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني يؤثر تأثيرا إيجابيا في تنمية الذكاء الانفعالي.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني. للوصول الى هذه النتيجة تم الاعتماد على حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وتم الاعتماد على اختبار "ت" للكشف عن الفروقات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الجدول رقم (30) وجود فروق متفاوتة في المتوسطات الحسابية بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، وجاءت كل هذه الفروقات إيجابية لصالح المجموعة التجريبية في كل أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث جاء البعد المتعلق بالكفاءة الاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ قدره (6,00) بانحراف معياري قدره (3,428).

وقد بين الجدول رقم (31) وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بمستوى دلالة (0,14) ويدل ذلك على وجود اختلافات معنوية في القياس البعدي للذكاء الانفعالي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بفارق (1,65). وبالتالي فإن هذه الفرضية تخلص إلى نتيجة مفادها: أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثر إيجابي على المجموعة التجريبية أدى ذلك الأثر إلى تحسن معتبر في البعد المتعلق بالكفاءة الاجتماعية بصفة خاصة، وفي الذكاء الانفعالي بصفة عامة.

وترى الطالبة الباحثة أن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي وبين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي بعد إجراء التجربة قد يرجع إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يعمل المتعلمون معا في مجموعة واحدة ثابتة المبدأ وبهدف مشترك، ما يُكسب المتعلمين المعارف المتعلقة بالجوانب الأكاديمية إضافة إلى الجوانب الانفعالية أو الوجدانية، فاستراتيجية التعلم التعاوني ترشد المتعلمين إلى جوانب تحفيزية، إضافة إلى أنها تساعدهم في بناء علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم، وهذا ما يساعدهم في الاندماج والتكيف مع بعضهم البعض داخل جماعاتهم التعاونية، ويعود هذا بالنفع على المتعلم بصفة خاصة وعلى المجموعة بصفة عامة.

كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه استراتيجية التعلم التعاوني يتمثل في اشتراك المتعلمين في مصير واحد إما النجاح أو الفشل، فهم يكافحون من أجل أهداف مشتركة وهوية مشتركة أساسها العضوية في المجموعة، وتلك الروابط بين أعضاء كل مجموعة تمثل روابط انفعالية وجدانية، تقوم على التعاطف وفهم انفعالات الآخرين، فتجعلهم يشاطرون بعضهم البعض في الشعور بالنجاح ويفخرون بإنجازاتهم داخل المجموعة وانجازاتهم الفردية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المتعلمين يدرسون معا في مجموعة تعليمية واحدة، يشتركون معا نفس الظروف والمواقف، الأمر الذي يجعلهم قادرين على فهم انفعالاتهم وانفعالات زملائهم في المجموعة الواحدة، من خلال توظيفهم لكفاءاتهم الاجتماعية، وقد اتفق العديد من الباحثين على أن عملية التعليم تستفيد من توظيف الكفاءات الاجتماعية، والتي تتمثل في فهم مشاعر الآخرين، احترام أفكار وآراء الآخرين، التفاعل داخل المجموعة الواحدة، مهارات القيادة، مهارات المشاركة الاجتماعية، فهم مشاعر الآخرين، تحمل المسؤولية، حسن توظيف مهارات الاتصال وحسن إدارة الحوار والمناقشة، إقامة علاقات ناجحة مع أفراد المجموعة، تقبل النقد البناء (حسين،2014، 64) وهذا ما قد يفسر ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

وبما أن الذكاء الانفعالي يتكون من بعدين أساسيين أحدهما يتعلق بالكفاءة الذاتية والتي تعكس مجموعة من الكفايات التي يمكنها مساعدة الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح، وتتمثل في القدرات والمهارات والكفاءات المرتبطة بداخل الفرد، كالوعي بالذات والثقة بالنفس والوعي الانفعالي والتقييم الدقيق للذات.

أما الكفاءة الاجتماعية فهي مجموعة مهارات تحدد للفرد كيفية التعامل مع الجماعة وعلاقاته الاجتماعية، وتتمثل في الوعي الاجتماعي والتعاطف والتأثير وإدارة الصراع والقيادة إضافة إلى تكوين علاقات مفيدة من خلال المشاركة والتعاون والعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة. وهذا ما قد يفسر عدم تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في الكفاءة الذاتية بشكل كبير، فاستراتيجية التعلم التعاوني تقوم في الأساس على العمل الجماعي وبالتالي فهي تركز على الكفاءات الاجتماعية أكثر من الكفاءات الذاتية، فهذه الأخيرة تخدم المتعلم وحده على عكس الكفاءات الاجتماعية التي تخدم الفرد والجماعة أثناء العملية التعليمية، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة James and Smith (2020) التي هدفت إلى تحديد أثر دمج استراتيجية التعلم التعاوني ومدى تأثيره على الكفاءة الذاتية. وتوصلت نتائج هذه الدراسة الى ارتفاع معتبر في مستوى الكفاءة الذاتية بالنسبة للمجموعة التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني لكنها لم تشهد زيادة ذات دلالة إحصائية. كما اتفقت أيضا مع دراسة Robertson (2012) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب أثناء التعلم التعاوني يركزون فقط على الكفاءات الاجتماعية التي تخدم أهدافهم ويهملون الجوانب الذاتية، عدم إدراكهم بشكل كاف لأهمية الكفاءات الذاتية وتأثيرها الإيجابي على نجاح عمل الجماعة.

قد ترجع الأسباب أيضا إلى أن الطلاب الذين يحققون نجاحا في المجال الأكاديمي، على الرغم من افتقادهم لمهارات الكفاءة الذاتية، قد لا يهتمون باكتساب مهارات جديدة للتعلم في حين أن مهاراتهم السابقة تجعلهم ناجحين.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تسعى الى تحقيق الوحدة بين المتعلمين، فعندما يعمل المتعلمون باستراتيجية التعلم التعاوني فهم لا يتعلمون المحتوى التعليمي أو الأكاديمي فقط فالأنشطة التعاونية تتطلب منهم أن يصبحوا فاعلين في العملية التعليمية، وأن يكتسبوا الكفاءات التي يحتاجون إليها لإدارة المجموعة والدرس بصفة تحقق لهم الأهداف المنشودة.

وبما أن الطالبة الباحثة وجدت تحسنا ملحوظا في ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، مقارنة بالقياس القبلي، وبمقارنة المجموعة الضابطة بالمجموعة التجريبية لصالح هذه الأخيرة، فانه قد يرجع السبب في عدم قدرة استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية الكفاءة الذاتية هو مقدار الوقت القصير نسبيا، قد يكون هذا السبب عاملا سلبيا، وهذا يعني أن فترة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني ربما لم تكن طويلة بما يكفي للتغلب بشكل كامل على تدني مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

وعلى عكس نتيجة تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في الكفاءة الذاتية، فقد أوضحت نتائج هذه الدراسة تحسنا إيجابيا ملحوظا وتأثيرا ذو دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تناولت كلى المتغيرين معا وهي دراسات قليلة جدا "في حدود علم الطالبة الباحثة" ومن بينها دراسة حسين (2014) والتي حملت عنوان العلاقة بين الذكاء العاطفي وعملية التعليم. وتوصلت نتائجها إلى أن الذكاء الانفعالي له علاقة مباشرة بمكونات عملية التعليم، ودراسة عنقاوي (2010) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن لاستراتيجية التعلم التعاوني فاعلية في تنمية الكفاءات الاجتماعية. كما أوضحت دراسة دولمان ومورجان (2008) التي هدفت إلى تحسين استراتيجية المهارات الاجتماعية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وأظهرت نتائجها نجاح البرنامج وظهر تحسن ملحوظ في الكفاءات الاجتماعية.

فاستراتيجية التعلم التعاوني ترتبط بالتوجهات التحفيزية الأكثر إيجابية، فعندما يعمل الطلاب معا لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، فإنهم بذلك يلاحظون أن اجتهاد كل طالب في المجموعة التعاونية يزيد أكثر من فرص النجاح الفردي بصفة عامة ونجاح المجموعة التعاونية بصفة خاصة، وتساعد إمكانية النجاح الطلاب على إنشاء مناخ تحفيزي، خاصة وأن الطلاب يهتمون بزيادة قدرتهم على النجاح، ويهتمون بالحصول على أحكام إيجابية لقدراتهم داخل المجموعة التعاونية، ويتجنبون الأحكام السلبية، وهذا ما يعزز تقديم المساعدة والدعم لزملائهم في المجموعة والذين يعتبرون ضروريين لنجاح المجموعة عامة وبالتالي نجاح الفرد.

خاتمة:

سعت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائجها الى أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني يمكن أن تساعد في تنمية أبعاد الذكاء الانفعالي وخاصة البعد المتعلق بالكفاءة الاجتماعية، كما يمكنها أيضا ان تنمي مهارات التفكير الناقد بجميع أبعاده، ويمكن اعتباره مساهمة جديرة بالملاحظة في الأدبيات العلمية والتربوية في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة عامة واستراتيجية التعلم التعاوني خاصة، وذلك لأن تطبيقها يؤدي الى تحسن معتبر في العديد من المهارات كمهارة التفسير والتقييم والتحليل والاستنتاج والاستقراء، إضافة الى تحسين الكفاءات الذاتية والكفاءات الاجتماعية، فهي أثبتت فاعليتها في التأثير على مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى التفكير الناقد.

وقد تمت الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها وتحقيق أهدافها من خلال تقسيم مجهودات هذه الدراسة الى شقين أساسين وهما: الشق الأول ويتعلق بالأطر والكتابات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والشق الثاني يبحث في الجوانب الميدانية والتطبيقية والتجريبية، حيث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعات المتكافئة (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) وتصميم المجموعة الواحدة (قياس قبلي وقياس بعدي)، على عينة قوامها (82) طالبا وطالبة من طلبة السنة ثانية علوم التسيير والاقتصاد بجامعة محمد خيضر بسكرة، ولجمع بيانات الدراسة تم الاعتماد على اختباريين، اختبار دانيال جولمان لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، واختبار كاليفورنيا (2000) لقياس مستوى التفكير الناقد.

وفي ضوء ما تم التوصل اليه من خلال هذه الدراسة، تتقدم الباحثة بمجموعة من والاقتراحات التي ترى أن من شأنها أن تفيد في مجال التعلم أو التعليم.

- اجراء المزيد من الدراسات الميدانية في مجال تنمية التفكير الناقد والذكاء الانفعالي.
- اجراء المزيد من البحوث حول استراتيجيات التدريس الحديثة واثراء وتطوير البرامج والمناهج بما يخدم التطورات الحديثة.
- اجراء ملتقيات تدعم مشاركة المتعلمين في البحث في مجال تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وقدراتهم في مجال الذكاء الانفعالي وتنظيمها بما يتناسب وأهدافهم المستقبلية.
- اجراء دراسات للتعرف على مدى تضمين البرامج الدراسية للذكاء الانفعالي والتفكير الناقد.
- اجراء دراسات ميدانية للكشف عن صعوبات تنمية الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد.

- اجراء أبحاث حول صعوبة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في الجامعات الجزائرية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أبو النصر، حمزة، جما، مجمد جهاد. (2009). التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة (ط.2). دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

ابو زيد، هالة محمد علي. (2018). *أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة الاردنية الخاصة* (جامعة الزيتونة انموذجا)، جامعة الشرق الاوسط، [رسالة ماجستير منشورة].

أبو شعبان، نادر خليل. (2010). أثر استراتيجية تدريس الاقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الانسانية (الأدبي)، بغزة، الجامعة الاسلامية. [رسالة ماجيستر منشورة].

أحمد، شيماء جمال محمد حسني. (2015). الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي لدى الزوجات في الاسر حديثة التكوين، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة مصر.

الاستاذ، احمد صبحي يوسف. (2013). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر من مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة، جامعة الأزهر [رسالة ماجستير منشورة].

الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى. (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية غزة

الأشقر، فارس. (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

الأعسر، صفاء، كفافي، علاء الدين. (2000). الذكاء الوجداني (ط.1). دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

أمزال، حليمة. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي [رسالة ماجستير]. جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

أنجرس، موريس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، دار القصبة الجزائر.

باقازي، منال بنت عبد الله. (2014). الذكاء الانفعالي للأمهات وعلاقته بالسلوك التكيفي لدى أطفال التوحد والداون [رسالة ماجستير].

بخاري، ماجد بن عبد الفاتح. (2016). أثر انتهاك افتراض تجانس التباين على قيم مربع ايتا ومربع أوميجا كمؤشر لفحص الدلالة العلمية في تحليل تباين الأحادي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (67).

بدينوي، عبد الرحمان علي محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية دانيال جولمان للذكاء الوجداني. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد3 العدد12

بلعيد، فتحي عمر ضو. (2016). تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بزليتن. دراسة تجريبية، جامعة تونس [رسالة دكتوراه منشورة].

بن عروم، وافية. (2020). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة. دراسة تجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة مستغانم، جامعة وهران، [رسالة دكتوراه منشورة].

بن عمور، جميلة. (2017). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين، [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة وهران 2

بن غربال، سعيدة. (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر [رسالة ماجستير]. بسكرة.

البهدل، موسى بن راشد. (2004). التعلم التعاون (طرائق مسيرة للتعلم التعاوني) (ط.1). دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض المملكة العربية السعودية.

بوريو، مراد. (2012). أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى تلاميذ المتأخرين دراسيا – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف [مذكرة ماجستير]. جامعة باجي مختار عنابة.

بوزناد، سميرة. (2022). تنمية مهارات الذكاء العاطفي للحد من العنف المدرسي في ضوء نموذج دانيال جولمان. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد7 العدد1.

جابر، وليد أحمد. (2005). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

جاري نعيمة. (2021). علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية بثانوية دائرة المقرن " ولاية الوادي"، جامعة الشهيد حمه لخضر [رسالة دكتوراه منشورة].

جبر، دعاء احمد فهيم. (2004). تفكير مغاير، تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الأطفال، مركز عبد المحسن القطان، فلسطين.

جروان، فتحي. (2007) – تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات الطبعة الثالثة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جميل، عصام زكرياء. (2012). المنطق والتفكير الناقد، دار الميسرة، عمان الاردن.

جولمان، دانيال. (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة الكويت.

الحارثي، ابراهيم بن احمد. (2009). تعليم التفكير، دار المقاصد للنشر والتوزيع، الطبعة 04 القاهرة، مصر.

حسن، أنعام هادي. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

حسين، محمد الهادي. (2007). الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي (ط.1). دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة.

خطارة، رشيد. (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي [رسالة ماجستير].

الخفاف، إيمان عباس. (2013). التعلم التعاوني (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الاردن.

الخفاف، إيمان. (2011). الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

الخفاف، إيمان. (2013). الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع عمان.

الخفاف، إيمان. (2015). اختبارات الذكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب (ط.1). دار الأعصار العلمي للنشر والتوزيع، الاردن عمان.

الخوالدة، ناصر احمد ضاعن. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية للمرحلة الانسانية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 42 العدد 03.

ذبيحي، لحسن. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وبرهوم الجديدة [رسالة ماجستير]. جامعة محمد بوضياف مسيلة.

الزيات محمود، فاطمة. (2015). برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التميزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 62.

زيتون حسن حسين. (2003). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، الطبعة الاولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم (ط.1). دار الشروق، عمان.

السامرائي، قصي محمد، الخفاجي، رائد إدريس. (2014). الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس (ط.1). دار دجلة، عمان الاردن.

سعيد، سعاد جبر. (2015). الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي (ط.1). عالم الكتب للنشر والتوزيع، الاردن.

سلامي، دلال. (2016). الذكاء العاطفي مدخل نظري. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 15.

سليمان، سناء محمد. (2005). التعلم التعاوني أسسه– استراتيجياته – تطبيقاته (ط.1). عالم الكتب القاهرة.

السيد، فؤاد البهي. (1979). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة الثانية، دار المفكر العربي.

شبر، خليل إبراهيم، جامل، عبد الرحمان، أبوزيد عبد الباقي. (2005). أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

شرفاوي، حاج عبو. (2012). علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات، جامعة وهران، [رسالة دكتوراه منشورة].

شطة، عبد الحميد. (2015). التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة ميدانية بمدينة الاغواط، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، [رسالة ماجستير منشورة].

شكشك، أنس. (2007). الذكاء أنواعه واختباراته (ط.1). كتابنا للنشر والتوزيع، لبنان.

الشمراني، عبد الله عالي حسن. (2013). دور علم اصول الحديث في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الباحث التربوي، جامعة ام القرى [رسالة دكتوراه منشورة].

الشمري، عفاف عليوي سعد. آل رشيد، هياء معجب مهدي. (2021). التفكير الناقد، المجلة العربية للنشر العلمي العدد 29 الإصدار 2.

شنطاوي، محمد خالد محمد. (2003). تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الاردن، جامعة مؤتة [رسالة ماجستير منشورة].

الشيخ احلام محمد عامر. (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع اساسي في غزة، الجامعة الاسلامية بغزة [رسالة ماجستير منشورة].

صرداوي، نزيم. (2017). الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين دراسيا والمتأخرين في تلاميذ التعليم الثانوي دراسة مقارنة ولاية تيزي وزو. مجلة حوليات، جامعة الجزائر 1،31(1).

الصياغ، هدير محمود. (2022). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، التخصص، المدرسة). مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلون، المجلد 28 رقم03.

عبد السلام، ابتسام محمد عبد الله. (2020). الذكاء الانفعالي لدى الاطفال، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، المجلد 06، العدد 04.

عبد العظيم، صبري عبد العظيم. (2015). استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية (ط.1). المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة مصر.

عبدلي، نور الدين. (2019). الذكاء الإنفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بالإنحراف النفسي وأساليب مواجهة المشكلات [رسالة دكتوراه].

عبيدات، محمد. ابو نصار، محمد. مبيضين، عقلة. (1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان الاردن.

العتوم، عدنان يوسف. عبد الناصر، ذياب الجراح. بشارة، موفق. (2009). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

العتيبي، خالد بن ناهس. (2007). أثر استخدام بعض اجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، جامعة ام القرى [رسالة دكتوراه منشورة].

علي، إسماعيل إبراهيم. (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عنقاوي، حنان عبد الله. (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية (ط1). دار النهضة، مصر.

الغافري، حمد بن حمود، الظفري، سعيد بن سلمان، الخروصي، حسين بن علي، البوسعيدي، صالح بن سالم، أبوسعيدي، عبد الله بن خميس، الخروصي، بدرين حمود، الحوسنية، خولة بنت زاهر. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4 العدد10.

غالي، كوثر. (2018). مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي – دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي [رسالة ماجستير].

فايد، محمد خليل سليمان. (2008). التعلم بطريقي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الاساسي والأول ثانوي واتجاههم نحو كل من الطريقتين [رسالة ماجستير]. جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.

الفزي، سعد رزيق مرزوق. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين الطلابين بمحافظة ينبع [رسالة ماجستير منشورة].

فقيهي، رانيا أحمد علي. (2006). برنامج ريسك Risk وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة،[رسالة ماجيستير غير منشورة].

قاجة كلثوم. (2017). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة النافدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي [أطروحة دكتوراه]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

قويدري، علي. (2016). تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصبية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا – دراسة تجريبية بولاية الأغواط.

محمد، عمار هادي. (2013). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، مجلة الاستاذ، العدد 204 المجلد (02).

محمود، انور صباح. (2018). التفكير الناقد، دار سطور للنشر والتوزيع، الطبعة 1، بغداد، العراق.

محمود، حامد شاكر. (2020). التعلم التعاوني وأثره في تطوير المهارة الفنية لطلبة التربية الأسرية والمهن الفنية في مادة الخط العربي (خط الرقعة). مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 108 المجلد 26.

المحنة، علي كاظم ياسين. (2015). التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس، الطبعة الاولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

مراكشي، مريم. خرموش، مراد رمزي. (2018). الأطر النظرية لدراسة الذكاء الوجداني. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 9 العدد 3.

مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود. (2002). طرائق التدريس العامة (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

مركز نون. (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات (ط.1). جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت لبنان.

المري، سعد سالم. (2021). أثر التفكير الناقد في البناء المعرفي، مجلة العلوم الإسلامية، المجلد 12، العدد 08.

مصطفى، عفاف عثمان. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال (ط.1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر.

المطوق، هاني فيز ربيع. (2013). أثر استراتيجية جيجسو في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الاسلامية غزة.

المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعادين – دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعادين في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، المجلد 26 العدد03.

منصور، نسيم محمد قاسم. (2011). تطبيق استراتيجية سميث Smith وباير Beyer وأثرهما في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع اساسي نحو مبحث التاريخ، جامعة الشرق الاوسط، [رسالة ماجستير منشورة].

ناصر، جمال السعيد حمادة. (2017). الأمل والذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل [رسالة ماجستير]. جامعة مدينة السادات.

هريدي، مصطفى محمد. (2017). الفاعلية الإحصائية مفهوما وقياسا، نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي، مجلة تربويات رياضية، المجلد (30)، العدد (01).

ياحي، جمال. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي [رسالة دكتوراه منشورة] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2.

Al Fadd, Hind Abdul-Aziz. Abdel Haliem, Rasha Osman. Mahdi, Hassan, Salah. AL Khammash, Reem. (2023). *Undergraduates vs postgraduates attitudes toward cooperative learning in online classes in different settings*, PSU Research Review Emerald Publishing Limited.

DONALD T, C., & JULIAN C, S. (1963). *EXPERIMENTAL AND QUASI-* EXPERIMENTAl DESIGNS FOR RESEARCH. U.S.A.: Handbook 0f Research on Teaching.

Heard, J. Scoular, C. Duckwork, D. Ramalingam, D. Teo, I .(2020). *Critical thinking : Skills Development Framwork*. Austrailian Coincil For Educational Reaserch.

Johnson, David W. Johnson, Roger T. (2017). *Cooperative learning*, Innovacion education.

Rusydi M, Yusuf. Syarif Hidayat. (2023). *Cooperative learning model in teaching foring languages*, Jurnal Ilmiah Mandala education vol-09.No 1.

Singh, Yash pal. Agrwal, Anju. (2011). *Introduction to cooperative learning*, Indian streams research journal, vol-1, Issue 2.

Ukpepi, Cornelius. Aglazor, G.N. Odey, C.O. (2016). *Cooperative learning strategy as tool for classroom management*, advances in multidisciplinary and scientific research, vol-2, No 2.

Yang, Xigui. (2023). *A historical review of collaborative learning and cooperative learning*, Tech Trends.

Sullivan,G. Feinn,R. (2012). *Using effect sizes –or why the P value is not enough*, Journal of gratuate Medical Education, 4 (03).

الملاحق

الملحق رق (01): اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

اختبار كاليفورنيا(2000) لقياس مهارات التفكير الناقد

الطلبة الكرام

نظرا لأهمية التفكير الناقد في العملية التعلمية، وأهمية الارتقاء بمهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وتنميتها، تقوم الباحثة بإعداد دراسة موسومة ب "أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من التفكير الناقد والذكاء الانفعالي لدى الطلبة"

وتستعين الباحثة باختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000)، وذلك للحصول على المعلومات اللازمة لإتمام الدراسة، علما أن كل ما تدلون به من معلومات يحظى بالسرية التامة ولا يستغل إلا لأغراض البحث العلمي.

راجية منكم الاجابة على كل فقرات الاختبار بجدية، وقراءة التعليمات الخاصة بالاختبار.

معلومات أساسية:

الجنس □ ذكر □ أنثى

السن :

التعليمات:

_ ضع علامة (√) عند الخانة التي تراها متطابقة مع رأيك

_ لا تضع أي علامة على هذه النسخة

_ ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الاجابة المنفصلة المعطاة لك

_ اذا رغبت في محو اجابة من اجاباتك، عليك التأكد من محو الاجابة السابقة

_ لا تترك سؤالا دون أن تجيب عليه، ولا تختر أكثر من اجابة.

مع فائق التقدير والاحترام

1- افترض أن نادي مدينتكم الرياضي يقيم مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضية، وأن برنامجا للمباريات قد تم تنظيمه بحيث يكون فرصة لكل فريق في اللقاء، وافترض ايضا ان الفريق x قد غلب الفريق Y يوم السبت الماضي، وأن فريق Y قد غلب فريق Z يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي X مع Z ؟

أ- سيفوز فريق X بالتأكيد.

ب- من المحتمل أن يفوز فريق X، ولكنهم قد يخسرون.

ت- من المحتمل أن يخسر فريق X، ولكنهم قد يفوزون.

ث- تنتهي اللعبة بالتعادل

2- اليك الادعاء التالي: " حتى زيد (من رجال السياسة) عمد الى استخدام المراوغة في اللغة ذات مرة" وهذا الادعاء يتعلق بالأسباب التالية: "على كل رجل سياسة أن يكسب يرضى جمهوره من المؤيدين، وحتى لو كان زيد رجل دولة عظيم فانه يظل رجل سياسة أيضا، وليس بمقدور أحد أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين دون أن يستخدم المراوغة في اللغة، على الأقل في بعض المناسبات "مفترضا صحة الأسباب المذكورة كلها فان الادعاء:

أ- لا يمكن أن يكون خاطئا

ب- من المحتمل أن يكون صحيح، ولكنه خاطئ

ت- من المحتمل أم يكون خاطئا، ولكنه قد يكون صحيح

ث- لا يمكن أن يكون صحيحا

3- افترض ما يلي: "اولئك الذين يحبون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق بالجيش" أي من العبارات التالي تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

أ- اذا كنت تحب المغامرة والتحدي، فانه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش

ب- اذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن المغامرة والتحدي

ت- لا يتوجب عليك أن تبحث عن المغامرة والتحدي الا عن طريق الالتحاق بالجيش

ث- لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تحب المغامرة والتحدي

4- Tay-Scahs هو مرض ناتج عن اختلال جيني، وتنتقل جينات هذا المرض من الآباء الى أبنائهم اذا كانوا حاملين للمرض، اذا كان كلا الوالدان حاملان للمرض فان فرصة تأثيره على أبنائهما تصل الى 75% تقريبا، حيث ان احتمالية أن احتمالية أن يكونوا مصابين بالمرض هي 25% و أن

يكونوا حاملين له هي 50% ولفرض أن الزوجين كريم وهنادي يرغبان بإنجاب طفل، وعندما خضعا لفحص تاي ساكس عرفا لأول مرة أنهما حاملان لهذا المرض، وبالرجوع للمعلومات السابقة فانه من المتوقع أن :

أ- طفلهما سيكون اما حاملا للمرض أو مصابا به

ب- بالرغم من أن نسبة الخطورة عالية الا أنه من الممكن أن يكون طفلهما سليما

ت- سيفكر كريم وهنادي في خطورة الموقف ويقرران عدم الانجاب

ث- ستظل الرغبة لديهما في أن يكونا أبوين لذلك سيقرران فتح روضة أطفال واعتبار كل الأطفال فيها ابناء لهم في حال عدم الرغبة في الانجاب.

5- "المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:

أ- إذا كان فلان منافقا فهو كاذب

ب- أي كاذب هو منافق

ت- هناك على الأقل منافق واحد يعمد الى الكذب

ث- لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين

ج- جميع ما ذكر أعلاه يفضي الى معنى واحد

6- "ليس كل المرشحين أهلا للقيام بمهام المنصب" تحمل ذات الفكرة التي تحملها:

أ- لا أحد من المرشحين أهل للقيام بمهام المنصب

ب- بعض المرشحين ليسوا أهلا للقيام بمهام المنصب

ت- هناك من هو أهل للقيام بمهام المنصب ولكنه ليس مرشحا

ث- كل المرشحين ليسوا أهلا للقيام بمهام المنصب

7- فقرة: "ان الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط نحن الآن في فصل الشتاء، البركة الآن جليد صلب، وعليه فانه إذا كان هناك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حاليا" مفترضا صحة كل الجمل السابقة فان النتيجة التي تخرج اليها هذه الفقرة:

أ- لا يمكن أن تكون خاطئة

ب- من المحتمل أن تكون صحيحة، لكن قد تكون خاطئة

ت- من المحتمل أن تكون خاطئة، لكن قد تكون صحيحة

ث- لا يمكن أن تكون صحيحة

8- اليك هذه العبارات: "كان (نيرو) امبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد، عمد كل امبراطور روماني الى شرب الخمر مستخدما في ذلك أباريق وقداحا من معدن(البيوتر) تحديدا. ان أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص، ومن علامات ذلك الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه "مفترضا صحة الوارد أعلاه أي من الاجابات التالية صحيح بالضرورة"

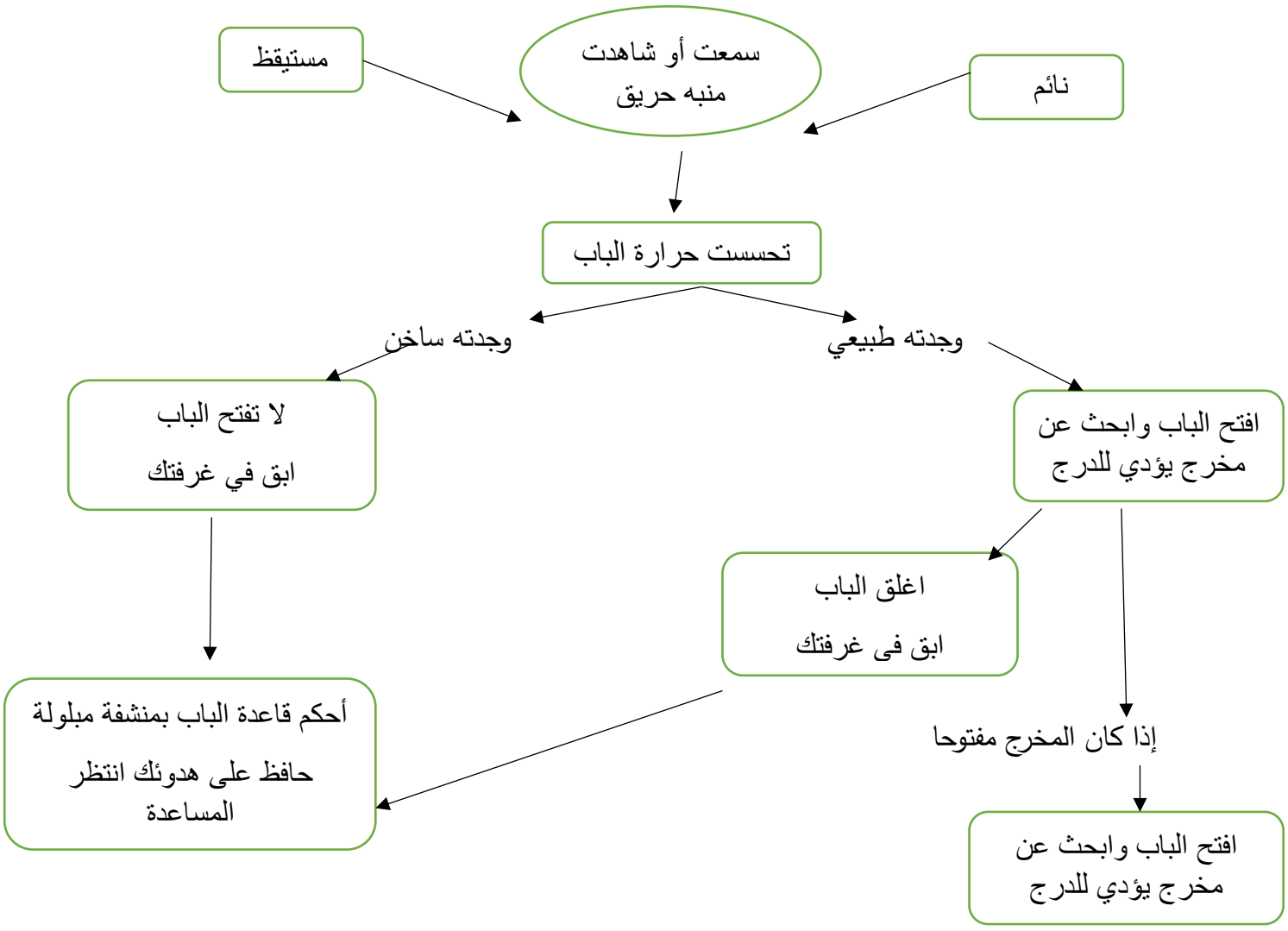
أ- ان اولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا الى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل

ب- من المؤكد أن الامبراطور نيرو كان مختلا عقليا

ت- كان استعمال هذا المعدن حقا مقصورا على أباطرة روما

ث- كان التسمم بالرصاص أمرا شائعا بين رعايا الامبراطورية الرومانية

9- للإجابة عن السؤال استخدم المخطط التالي:



استنادا الى المخطط أعلاه، لو كنت في غرفتك في الطابق الرابع في فندق من عشرة طوابق تشاهد التلفاز، وسمعت انذار الحريق فمن المرجح أن:

أ- ستخرج مستخدما الدرج

ب- ستخلد الى النوم

ت- ستغادر مستخدما المصعد

ث- ستبقى في غرفتك

ج- ستتحسس حرارة الباب

10- افترض أنك قد استيقظت على صوت منبه الحريق، وتفقدت حرارة الباب فوجدت أنها طبيعية، ثم تفقدت الممر، فوجدت أمام كل باب من أبواب الغرف في الطابق جرائد الصباح مطوية وملقاة أمام الأبواب، وبجانب أحد الأبواب رأيت بعض الزجاجات، وأكواب وصحون وسخة تصطف على طبق التقديم الخاص بخدمة الغرف، كما رأيت بعض الأفراد يحملون حقائب سفرهم ويدخلون بهدوء الى المصعد قاصدين النزول الى الأسفل، وافترض أن المصعد كان أقرب الى غرفتك من الدرج فانه من المحتمل:

أ- تخرج مستخدما الدرج

ب- تبقى في غرفتك

ت- تحزم حقيبتك

ث- تغادر مستخدما المصعد

ج- تتصل بالدائرة تطلب نصيحتهم

11- تم مؤخرا استحداث العديد من الأقسام الجديدة ذات المستو الرفيع من الاختصاص داخل الشركة مما يبرهن على أن الشركة تولي اهتماما شديدا بالأساليب المتطورة للوصول الى السوق " ان أفضل وصف لهذه الفقرة هي أنها تفتقر الى:

أ- النتيجة، " ستحرز الشركة تقدما أكبر في الوصول الى السوق"

ب- النتيجة، " أرادت ادارة الشركة، الخروج بأساليب جديدة للوصول الى السوق"

ت- المقدمة المنطقية، " كانت الشركة لا تفلح في الوصول الى السوق قبل استحداث الأقسام الجديدة

ث- المقدمة المنطقية، "تعمل هذه الأقسام الجديدة وفقا لأساليب متطورة حديثة للوصول الى السوق"

ج- النتيجة، " تقوم الشركات لخدمة مصالح أصحابها في المقام الأول، ان لم يكن هذا هو هدفها على سبيل الحصر"

12- أظهرت دراسة أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية لما قبل المدارس(رياض الأطفال) في سن الرابعة أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرامج التمهيدية لمدرسة نموذجية، والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم اعتماده خصيصا لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدرسة، كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين التحقوا بنفس البرنامج التمهيدي هذا للفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 52 نقطة، وفي دراسة ثانية أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية في مدرسة أخرى تبين أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 54 نقطة في نفس الفحص الذي خضع له أطفال المدرسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة قبل التمهيدية وهم فئة ذوي الدخل المتدني، أن هؤلاء الأطفال قد احرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته، ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به احصائيا فروقا لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) واحدى الفرص التالية هي احدى الفرص العلمية الأكثر معقولية فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

أ- الطفل الذي يحرز 50 نقطة هو الطفل الأكثر جاهزية لرياض الأطفال

ب- يجب اجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

ت- لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيدية ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال

ث- يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في سن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج

ج- الالتحاق ببرامج تمهيدية ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال

13- اليك الفقرة التالية المكونة من أربع جمل:

(1) لم تكن حكومة بولندا ملكية في عام 1962

(2) أن كثير من علماء التاريخ الأوروبيين ينظرون الى الحرب العالمية الأولى على أنها اشارة الى انتهاء الحكومات الملكية الاوروبية

(3) بعد جيل واحد، عندما بدأت الحرب العالمية الثانية، لم يكن هناك أي حكومة ملكية في أوروبا أو العالم الغربي الا تلك الحكومات ذات الطابع الشكلي

(4) برغم ذلك فانه من الخطأ الاعتقاد بزوال الحكومات الملكية دون النظر جديا الى منطقة الشرق الأوسط

ان أفضل وصف للفقرة السابقة هو أنها:

أ- محاولة لاثبات صحة الجملة (1)

ب- محاولة لاثبات صحة الجملة (2)

ت- محاولة لاثبات صحة الجملة (3)

ث- محاولة لاثبات صحة الجملة (4)

ج- لا شيئ مما ذكر أعلاه، اذ لا محاولة لإثبات أي شيء قد ورد في الفقرة

يعتمد السؤالان 14 و15 على الوضع الافتراضي التالي: " تحتوي كلية سبع نوادي طلابية(1،2،3،4،5،6،7) وعلى عمادة الكلية أن تختار خمسة أعضاء بالضبط من خمسة نواد مختلفة ليقوموا بمهام لجنة ذات شأن، بحيث أن أي خماسية يتم اختيارها ستفي بالغرض شريطة أنه: اذا تم اختيار شخص من النادي (1) لا يجوز اختيار شخص من النادي (5) واذا تم وضع شخص من النادي (2) في اللجنة يتوجب وضع شخص من النادي (6) فيها أيضا"

14- التالية هي خمسة بدائل ممكنة للخماسيات المطلوبة لتكوين اللجنة، أي واحدة فقط من هذه الخماسيات يحقق الشروط كافة؟

أ- 1، 2، 4، 5، 6.

ب- 2، 3، 4، 6، 7

ت- 2، 3، 4، 6، 7

ث- 1، 4، 5، 6، 7

ج- 1، 2، 3، 6، 7

15- افترض أن العمادة لا تريد اختيار شخص من النادي (7) فما هو النادي الثاني الذي يتوجب عدم تواجده في اللجنة؟

أ. 5 ب. 4 ت. 3 ث. 2 ج. 1

16- تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة النفط (اليكسون) في (الأسكا) في عام 1989 وحرب 1991 في منطقة الشرق الأوسط في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشتقات البترول على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول.

أ- تفكير جيد، اذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول

ب- تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة تمت صياغتها على نحو دقيق

ت- تفكير سقيم، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية

ث- تفكير سقيم اذ لا يمكننا الخروج بنتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول

17- "في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير أحمد قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة الباردة و جُل أمانيه أن يطلع الصباح كي يلعب كرة القدم في الخارج، وكان الاهتمام أن تشرق الشمس، وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السماء، وقد كان فخورا بنفسه وتأمل الذي جرى ثم توصل الى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة الى نهارات سعيدة اذا ما أراد ذلك"

أ- سقيم، لأن وقوع الشيء بعدما تمناه لا يعني أنه وقع لأنه تمناه

ب- سقيم، فالشمس تدور حول الأرض سواء تمنى أحمد ذلك أو لم يفعل

ت- جيد، فأحمد طفل صغير ليس الا

ث- جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما وقع لم يكن ليقع لو لم يتمناه

18- افرض أن عالم نباتات قال في محاضرته عن نباتات الحدائق: " تبدي الوردة ألوانا عدة" أي من العبارات التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الادعاء:

أ- هناك وردة لها أكثر من لون واحد

ب- هناك ما هو ذو أكثر من لون وهو الوردة

ت- كل الورود ذوات ألوان عدة

ث- ليست كل الورود من لون واحد

ج- جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها

19- " يبدو أن هناك روايتين شائعتين تؤيدان ضرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانونا، الأولى: ان الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، والثانية هي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصادا من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصادية تؤيد السجن المؤبد على الاعدام، واذا كان عامة الناس سيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصاديا أكثر من الحكم بالسجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاّ، وعليه فانه يجب الغاء حكم الاعدام قانونا " افضل تقييم لهذا الاستدلال هو :

أ- واهن، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر

ب- واهن، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الاخرين من اقتراف الجرائم البشعة

ت- جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب الغاء عقوبة الاعدام قانونا

ث- جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الاعدام

20- فقرة: " لا عليك يا مهند، سوف تتخرج يوما ما، أنت طالب في الكلية، أليس كذلك؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون عاجلا ام آجلا مفترضا صحة كل الجمل المساندة فان النتيجة هي :

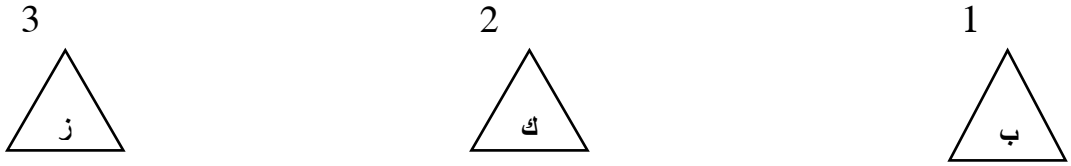
أ- لا يمكن أن تكون خاطئة

ب- من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة

ت- من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة

ث- لا يمكن أن تكون صحيحة

21- يعتمد المخطط أدناه



هناك ثلاث بطاقات مثلثية الشكل على الطاولة تحمل كل واحدة منها حرفا هجائيا على كل وجهيهما، أي بطاقة/بطاقات يتوجب عليك أن تقلبها لتثبت أن الادعاء التالي صحيح دائما: اذ حمل أحد الوجوه الحرف ك فان الوجه الأخر يحمل الحرف ب؟

أ- البطاقة رقم (1) فقط

ب- البطاقة رقم (2) فقط

ت- البطاقات رقم (1) و (2) و (3)

ث- البطاقتان رقم (19) و (2) ولكن ليس البطاقة رقم (3)

ج- البطاقتان رقم (2) و (3) ولكن ليس البطاقة رقم (4)

22- في دراسة أجريت على طلاب مدرسة ثانوية بجنسيها الذكور والاناث وجد أن 75% من الذكور والاناث يشاهدون أفلام العنف ويقتنون أشرطة الفيديو واسطوانات الليزر التي تعرض هذا النوع من الافلام، يعانون من قصور واضح في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسة باستبعاد امكانية أن يكون هذا القصور هو محض صدفة وفقا لمستويات عالية من الثقة مفترضا صحة الوارد أعلاه هذه المعلومة تؤكد:

أ- ثمة علاقة احصائية تربط بين مشاهدة افلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين

ب- تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالاصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين

ت- لا يعتبر الجنس عاملا مؤثرا في العلاقة بين متابعة افلا العنف واضطرابات الجهاز العصبي

ث- لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لاثبات ضرورة منع المراهقين من أفلام العنف

ج- ان قوانين بيع وحيازة أشرطة أفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات

23- اليك هذه القضية : " زيد أقصر من عمر، واحمد أقصر من زيد، ولكن سعد أقصر من أحمد وعليه فان أحمد أقصر من سيف مفترضا صحة كل المقدمات المنطقية م الذي يتوجب اضافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ- زيد أطول من سيف

ب- عمر أطول من سيف

ت- سيف أطول من زيد

ث- سيف أطول من سعد

24- تحوي أوراق اللعب، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة وأربع رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الاثنتي عشر "وجوها" فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد الى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور أن لديك مجموعة أوراق اللعب 52 ورقة وقد تم خلطها على نحو جيد، فان بامكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب 52 تحوي تحديدا أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" ان أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هو أنها:

أ- سقيمة، فهي لا تثبت شيئا جديدا تماما كقولنا "ان السماء زرقاء لأن السماء زرقاء"

ب- جيدة، فالنتيجة بمثابة اعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق

ت- جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف الى كل ورقة من الأوراق

ث- سقيمو، اذ أنها لم تتطرق الى امكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه"

25- السرية جزء مهم في العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضا، ولا أحد يستطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر وقد يفضي هذا الى معضلات ذات طابع مؤلم، فمثلا قد يعلم طبيب ما أن مريضا لديه سيعمد الى ايذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد الى ايذائه، تماما كما يحدث

في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضع صعب ما بين الحفاظ على السرية أو ابلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع، ان أفضل وصف لهذا الاستلال الذي قام به المتكلم هو أنه :

أ- تفكير جيد، اذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن اذاعته وفضحه

ب- تفكير جيد، اذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض اجمالا

ت- تفكير سقيم، اذ يعمد الأطباء على أرض الواقع على تغليب القيمتين على الثانية

ث- تفكير سقيم، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم

السؤالان رقم 26 و 27 مترابطين

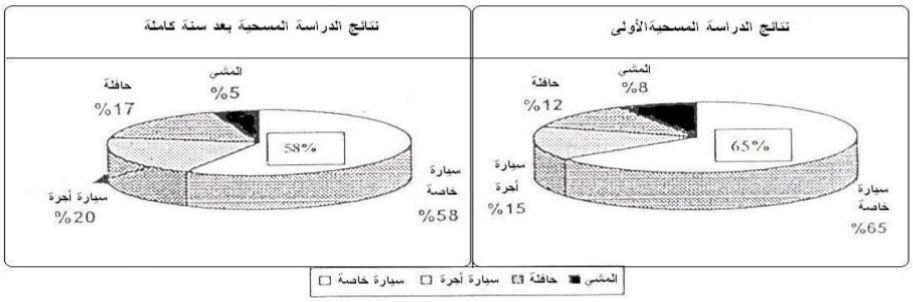
26- لا تتسع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجير الى المطار ومن المطار الى وكالة التأجير لأكثر من 10 ركاب، فاذا كان هناك 36 شخصا في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب الى المطار و 14 شخصا في المطار ينتظرون الذهاب الى وكالة التأجير، واذا ما بدأت الحافلة سيرها من المطار ولم تحصل أي زيادة على 50 شخص الأصليين، فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار و وكالة التأجير كي توصل الخمسين شخصا الى الوجهة المقصودة؟

أ- 5 ب- 6 ت- 7 ث- 8

27- بعد مغادرة الحافلة الثانية حاملة الركاب الى وكالة التأجير انضم 25 خصا الى موقف الحافلة في المطار يقصدون الذهاب الى وكالة التأجير، فكم عدد الرحلات الاضافية التي يتوجب على الحافلة القيام بها في كلى الوجهتين كي توصل الركاب الخمسة والعشرين الاضافيتين؟

أ- صفر ب- 1 ت- 2 ث- 3

تعتمد الاسئلة رقم 28 و 29 و 30 على مخططي تمثيل رسمي/ قطاع في دائرة أدناه الخاصين " ببرنامج وسائل النقل المستخدمة من قبل الموظفين في شركة معينة



28- من الدراسة الأولى وحتى مرور عام، تناقصت نسبة الموظفين الذين يستخدمون "السيارة" كوسيلة نقل

أ- الى 89% من حجمها الأصلي

ب- الى 93% من حجمها الأصلي

ت- بما يتناسب مع الزيادة في أعداد مستخدمي (الحافلات وسيارات الأجرة)

ث- بما يتناسب مع التناقص في أعداد الطين يأتون سيرا على الأقدام

29- ان أفضل وصف للزيادة في مستخدمي سيارات الأجرة هي أنها:

أ- زيادة بمقدار 33%في استخدام سيارات الأجرة

ب- زيادة بمقدار 25%في استخدام سيارات الأجرة

ت- ازاحة بمقدار 5% من استخدام السيارات الخاصة الى استخدام سيارات الأجرة

ث- أكبر من التزايد في استخدام الحافلات على نحو متناسب

30- بعد أسبوع واحد من جمع البيانات للدراسة الاولى، وضعت الشركة برنامجا لتشجيع استخدام سيارات الأجرة والحافلات كبديل عن استخدام السيارة الخاصة أي من التالية تعتبر الأقل انسجاما مع البيانات المعطاة

أ- تناقص استخدام سيارات الأجرة فعليا

ب- يبدو أن برنامج تشجيع استخدام سيارات الأجرة والحافلات قد أخذ بالعمل

ت- تزايدت نسبة اجمالي الموظفين الذين يستخدمون الحافلات

ث- تحول تقريبا نصف الموظفين الذين كانوا يأتون وظائفهم مشيا الى استخدام الحافلات

31- افترض الأتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة؟

أ- اذا كانت الشوارع والأرصفة مبلولة أو زلقة، فان هذا يعني أن الثلج يتساقط

ب- اذا كان الثلج لا يتساقط تعني أن الشوارع والأرصفة غير زلقة

ت- اذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فان هذا يعني أن الثلج يتساقط

ث- اذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فان هذت يعني أن الثلج لا يتساقط

ج- انها تثلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة

تعتمد الاسئلة 32 و 33 و 34 على الحوار التالي الذي يطلب فيه أن تصرف أحدهم من الخدمة:

بالرغم من أنك طلبت الى معاونك أن يرسل طردا ذا أهمية الى جهة معنية فانه لم يفعل ولما تناهي اليه أن الطرد لم يصل الى الجهة المطلوبة، واجهت معاونك وسألته عن الطرد، فأنكر وغضب أصر على انه قد بعث الصرد بادئ الأمر، لكنه أدرك في النهاية أنك لا تصدقه فقال بأنه قد أضاع الطرد محتجا بأنه كان منهمكا

بأمور أخرى قد طلبت اليه انجازها، بعد ساعتين عاد اليك قائلا أنه " قد وجد الطرد تحت كومة من الملفات و بأنه في طريقه الى وجهته الآن، ولما كنت مترددا فيما يتوجب عليك فعله، طلبت نصيحة رئيسك. فقال لك : " اصرف معاونك من الخدمة ولكنك لم توافقه الرأي وقلت: " لا أعتقد أن فقدان الطرد يستدعي أن تصرفه، كما أننا لا نستطيع صرفه قبل أن نرفع اليه تنبيها خطيا وفقا لاتفاقيتنا مع نقابة العمال " فرد رئيسك قائلا: " اصرفه بكل الأحوال، وعندما تقوم بذلك عليك أن تخبره أنك أنت من أصر على طرده"

32- اليك التالي: اذا كانت هناك مشكلة تترتب على امكانية خرق شروط الاتفاقية في حال قمت بطرد معاونك، فان رئيسك يود أن يكون لديه ما يخوله أن يقول بأن الفكرة كانت فكرتك وليست فكرته في ضوء هذا الحوار، فان هذه الفقرة:

أ- هي واقع الحال بالتأكيد

ب- معقولة، لكنها قد لا تكون هي واقع الحال

ت- غير معقولة، لكنها قد تكون واقع الحال

ث- ليست واقع الحال بالتأكيد

33- قال لك صديقك الذي يعمل معك في الشركة، لندع موضوع النقابة جانبا لبرهة، ودعني أخبرك أن السبب الذي يجعلك تصرف معاونك قوي، فلقد كذب عليك، أضف الى ذلك فان معاونك تعوزه القدرة على ترتيب الأشياء الهامة وحفظها من الضياع، وحتى أنه لم ينسق أمر ارسال الطرد معك بعد أن وجده، بل تصرف من تلقاء نفسه". ان استدلال صديقك:

أ- سقيم، لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في مكتبك

ب- سقيم لأن صديقك لم يعط الفرصة لمعاونك للدفاع عن نفسه

ت- جيد، لأن اهمال معاونك في عمله قد آذى مصالحك وسمعتك

ث- جيد، لأن معاونك تصرف تماما على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك.

34- تقول ابنتك ذات الأحد عشر عاما: " اذا صرفت معاونك، ستقع في مشاكل مع النقابة واذا لم تصرفه ستقع في مشاكل مع رئيسك، ففي كل الأحوال انت واقع في المشاكل أولا وأخيرا، استدلال ابنتك :

أ- سقيم، اذ من غير المتوقع أن تتفهم الوضع طفلة في الحادية عشر

ب- سقيم، اذ أنك لست متأكد مما قد تقوم به النقابة

ت- جيد، اذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها الآن

ث- جيد، اذ أن في امكانك دائما أن تستعف من عملك

الملحق رقم(02): اختبار دانيال جولمان للذكاء الانفعالي

<u>اختبار دانيال جولمان لقياس الذكاء الانفعالي</u>

الطلبة الكرام

نظرا لأهمية الذكاء الانفعالي في الحياة الاجتماعية للمتعلمين، وأهمية الارتقاء به لدى الطلبة وتنميتها، تقوم الباحثة باعداد دراسة موسومة ب "أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من التفكير الناقد والذكاء الانفعالي لدى الطلبة"

وتستعين الباحثة باختبار دانيال جولمان، وذلك للحصول على المعلومات اللازمة لاتمام الدراسة، علما أن كل ما تدلون به من معلومات يحظى بالسرية التامة ولا يستغل إلا لأغراض البحث العلمي.

راجية منكم الاجابة على كل فقرات الاختبار بجدية، وقراءة التعليمات الخاصة بالاختبار.

<u>معلومات أساسية :</u>

الجنس □ ذكر □ أنثى

السن :

<u>التعليمات :</u>

_ ضع علامة (√) عند الخانة التي تراها متطابقة مع رأيك

_ لا تضع أي علامة على هذه النسخة

_ ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الاجابة المنفصلة المعطاة لك

_ اذا رغبت في محو اجابة من اجاباتك، عليك التأكد من محو الاجابة السابقة

_ لا تترك سؤالا دون أن تجيب عليه، ولا تختر أكثر من اجابة.

مع فائق التقدير والاحترام

1- أنت في طائرة دخلت في اعصار شديد فجأة وأخذت تتخبط من جهة لأخرى ماذا تفعل؟

أ- تستمر في قراءة الكتاب أو المجلة التي كنت تقرأها، أو تواصل مشاهدة التلفزيون ولا تنتبه كثيرا لما يجري حولك

ب- تتبع تعليمات الطوارئ وتراقب طاقم المضيفين وتقرأ التعليمات المتاحة

ت- قليلا من أ وقليلا من ب

ث- لا أعرف

2- افرض أنك اصطحبت 04 أطفال في ست الرابعة الى حديقة عامة وبدأ واحد منهم فالبكاء لأن الثلاثة الآخرين لا يريدون اللعب معه ماذا تفعل؟

أ- لا تتدخل وتترك الأطفال يتصرفون بطريقتهم

ب- تتكلم مع الطفل الذي يبكي وتساعده على ايجاد الأساليب التي تجعل الأطفال الآخرين يلعبون معه

ت- تطلب منه بهدوء أن يتوقف عن البكاء

ث- تحاول تشتيت انتباهه بأن تريه أشياء أخرى يمكن أن يلعب بها

3- افترض أنك طالب جامعي يسعى للحصول على تقدير ممتاز في مادة ما، ولكنك وجدت أنك حصلت على تقدير جيد في امتحان نصف العام، ماذا تفعل؟

أ- تعد خطة لتحسين تقديرك وتقرر تنفيذها

ب- تقرر أن تتحسن في المستقبل

ت- تقول لنفسك أن كل هذا المقرر ليس له قيمة كبيرة، وتركز بدلا منه على المقررات التي حصلت فيها على تقديرات مرتفعة

ث- تذهب للأستاذ وتطلب منه رفع درجتك

4- تصور نفسك مندوبا لتأمين وتبحث عن عملاء للتأمين في شركتك، طرقت 15 بابا وكلها رفضت التأمين مما جعلك تشعر بالتخاذل ماذا تفعل؟

أ- تقول لنفسك ربما كان حظي أفضل غدا

ب- تراجع أسلوبك لتكتشف ما اذا كان فيه ما يقلل من كفاءتك كمندوب تأمين

ت- تجرب شيئا جديدا في الاتصال القادم

ث- تجرب عملا جديدا غي التأمين

5- أنت مدير في مؤسسة تسعى لتشجيع احترام عدم التمييز بين البشر (التمييز على أساس اللون أو الانتماء) ماذا تفعل؟ سمعت أحد العاملين يقول نكته حول التمييز العنصري ماذا تفعل؟

أ- اتجاهله، انها مجرد نكتة

ب- تستدعي قائل النكتة وتوبخه

ت- تواجهه فورا بأن هذه النكتة غير مناسبة وغير مقبولة في هذه المؤسسة

ث- تقترح على قائل النكتة أن يلتحق ببرنامج التدريب على التسامح

6- أنت تحاول تهدئة صديق يشتعل غضبا من سائق في سيارة أخرى قطع الطريق أمامه بطريقة تعرضه للخطر ماذا تفعل؟

أ- تقول له انس الموضوع مادمت لم تصب بسوء والمسألة بسيطة

ب- تحاول أن تدير الراديو أو المسجل لكي تشتت انتباهه

ت- تؤيد كل ما يقوله عن السائق الآخر كي تشعره بتفهمك

ث- تذكر له حادثة مشابهة وقعت لك وأنك كمن تشعر بما يشعر به هو

7- أنت وصديق حميم تتناقشان، تصاعد النقاش الى صياح كلاكما في حافة الغضب، وأثناء ذلك تعديت حدود اللياقة بدون أن تقصد، ما أفضل شيء يمكن أن تفعله؟

أ- تأخذ 20 دقيقة راحة ثم تعاود المناقشة

ب- تنهي الجدال وتلتزم بالصمت بصرف النظر عما يقوله الزميل

ت- تعتذر وتطلب منه أن يعتذر هو أيضا

ث- تتوقف برهة وتعيد ترتيب أفكارك بدقة قدر الامكان

8- أسندت اليك رئاسة لجنة مهمتها حل مشكلة في العمل بصورة جديدة ما أفضل أسلوب تقدمه؟

أ- تكتب خطة جدول زمني لمناقشة كل جوانب المشكلة وهكذا تحسن استخدام الوقت

ب- تتيح الوقت لأعضاء اللجنة ليتعرفوا على بعضهم البعض بشكل أفضل

ت- تطلب من كل عضو أن يقدم ما لديه من أفكار لحل المشكلة

ث- تبدأ بجلسة عصف ذهني وتشجع كل عضو في اللجنة أن يقول ما يخطر بباله و ان كان يبدوا غريبا

9- ابنك الذي يبلغ من العمر 3 سنوات لاحظت منذ أن ولد أنه خجول جدا وحساس للغاية ويخاف من الأماكن الجديدة والأشخاص الذين لا يعرفهم ماذا تفعل؟

أ- تتقبله كما هو وتفكر في كيفية حمايته من المواقف التي تسبب ازعاجه

ب- تعرضه على أخصائي نفسي ليساعده

ت- تتعمد أن تعرضه لمواقف جديدة واشخاص لا يعرفهم حتى يتغلب على مخاوفه

ث- تعمل على اشراكه في سلسلة من الخبرات التي تتحداه ولكن في حدود قدراته حتى يتعلم أنه قادر على التصرف في المواقف الجديدة

10- منذ سنوات وأنت تريد استئناف تعلم اللعب على آلة موسيقية حاولت تعلمها في طفولتك، و الآن أتيحت لك الفرصة لتبدأ، أنت تريد تحقيق أكبر استفادة من الوقت ماذا تفعل؟

أ- تصنع لنفسك برنامجا صارما للتدريب يوميا

ب- تختار قطع موسيقية تشجعك

ت- تتدرب فقط حين تشعر بالرغبة في التدريب

تختار قطع صعبة ولكنك تستطيع عزفها بمزيد من الجهد.

الملحق رقم (03):

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mohamed Khider Biskra

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية: العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير قسم: علوم التسيير

مخطط تدريس محتوى المادة

المادة	
الميدان: **سنة ثانية LMD علوم التسيير**	الشعبة: **علوم التسيير**
المستوى: **الثانية ليسانس علوم التسيير**	السنة الجامعية: **2023/2022**
اسم المادة: **رياضيات المؤسسة**	الأفواج: **03 – 04 – 07 – 08**
الوحدة: **المنهجية**	الرصيد: **04** المعامل: **02**
الأستاذ	
الاسم واللقب: **اليمين فالته**	الرتبة: **أستاذ التعليم العالي**
الصفة: **عضو فريق التدريس**	عدد سنوات التدريس في المادة: **9 سنوات**
وصف المادة	
تتناول هذه المادة: "رياضيات المؤسسة" جوانب عديدة لأشهر وأهم التقنيات الكمية والأدوات الرياضية الحديثة الضرورية لإدارة نشاطات المؤسسات الاقتصادية، حيث يرتبط استعمال هذه التقنيات بإمكانيات	

المؤسسة وبقدرات المسيرين فيها وكيفية تعاملهم مع ظروف مؤسساتهم وطرق تكميم الظواهر والمشاكل التي تواجهها، من أجل معالجتها والبت فيها، وحيث توجد إمكانية المفاضلة والخيار ثمة يكمن اتخاذ القرارات الادارية سواء في العمليات التي تتم في المدى القصير أو الطويل. ولأجل تمكين الطلبة من محاكاة هذا الدور لابد من تطوير الكثير من المهارات الفردية والجماعية، والتي ستنعكس على قدرة الطالب في تحليل المشكلة المطروحة امامه ثم تصميمها وتركيبها في شكل نموذج رياضي يمكن من خلاله استقراء الواقع، ثم يستنبط مجموعة من البدائل والتي تسمح له بإيجاد حلول للمشكلة وفقا لحجج منطقية وعلاقات رياضية.

أهداف المادة

يهدف تدريس هذه المادة لتنمية مهارات (التحليل، التركيب، الاستقراء، الإبعاد، الاستنباط، تقييم البدائل...)، لذلك لابد من:

- تطوير مهارات التفكير الابداعي والابتكاري لدى الطالب في مجال إدارة الأعمال.
- تنمية قدرات الطالب حول كيفية استقراء النظريات الادارية في مجال اتخاذ القرار لحل المشاكل التي تواجهه المؤسسة.
- دعم الطالب لتحسين قدراته في تحليل المشكلة واستنباط حلولا لها ثم تقييم مختلف البدائل الممكنة.
- تشجيع الطالب على استخدام الأساليب الكمية في عملية اتخاذ القرارات، ومحاكاة بعض النماذج الرياضية.

طريقة التدريس

- تشكيل مجموعات طلابية صغيرة (بين 4 إلى 6طلبة) داخل كل فوج للعمل الجماعي والتعلم المشترك كفريق واحد.
- عرض حالات ومسائل عبر مجموعة من سلاسل التمارين تحاكي واقع حال المؤسسات الاقتصادية من أجل حلها
- تشجع الطلبة على التفاعل والتواصل الفعّال ضمن الفريق الواحد، مع تخصيص علامة للعمل الشخصي داخل المجموعة

- بث روح المنافسة بين الفرق من خلال تخصيص علامة العمل الجماعي داخل الفوج الواحد.
- دعم التفكير الجماعي والتعاون لتوليد الأفكار المبتكرة التي تسمح بفهم وحل سلاسل التمارين وتوجيههم عند الحاجة
- متابعة تقدم الطلبة وتقييم أدائهم خلال مختلف الجلسات، والاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الأداء.

المراجع المعتمدة في تدريس المادة

1- فالته اليمين. 2006، **بحوث العمليات.** دار ايتراك للنشر والتوزيع. جمهورية مصر العربية.

2- فالته اليمين 2020/2019، **محاضرات ومسائل في مقياس رياضيات المؤسسة** (مطبوعة بيداغوجية)، جامعة بسكرة

3- عيسى حيرش. 2012، **الاساليب الكمية في الادارة.** دار الهدى عين مليلة الجزائر.

4- السعدي رجال ،2005، **بحوث العمليات في الإدارة – المالية- التجارة،** منشورات جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر .

5- محمد عبد العال النعيمي. 1999، **بحوث العمليات.** دار وائل للنشر. الأردن.

Yvon G. Perreault، 2009: **Recherche Opérationnelle : techniques décisionnelles**, Gaétan Morin éditions ,6 éme éd, Québec, Canada.

الطريقة المعتمدة في التقييم المستمر (ثلاثة (03) تقييمات على الأقل)	
طبيعة التقييم	- الفروض (ثلاثة فروض) - العمل الشخصي (تقييم الطالب داخل الفريق) - العمل الجماعي (تقييم الفريق داخل الفوج)

مصادقة رئيس القسم