وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (LMD) في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

دراسة مقارنة لمستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة.

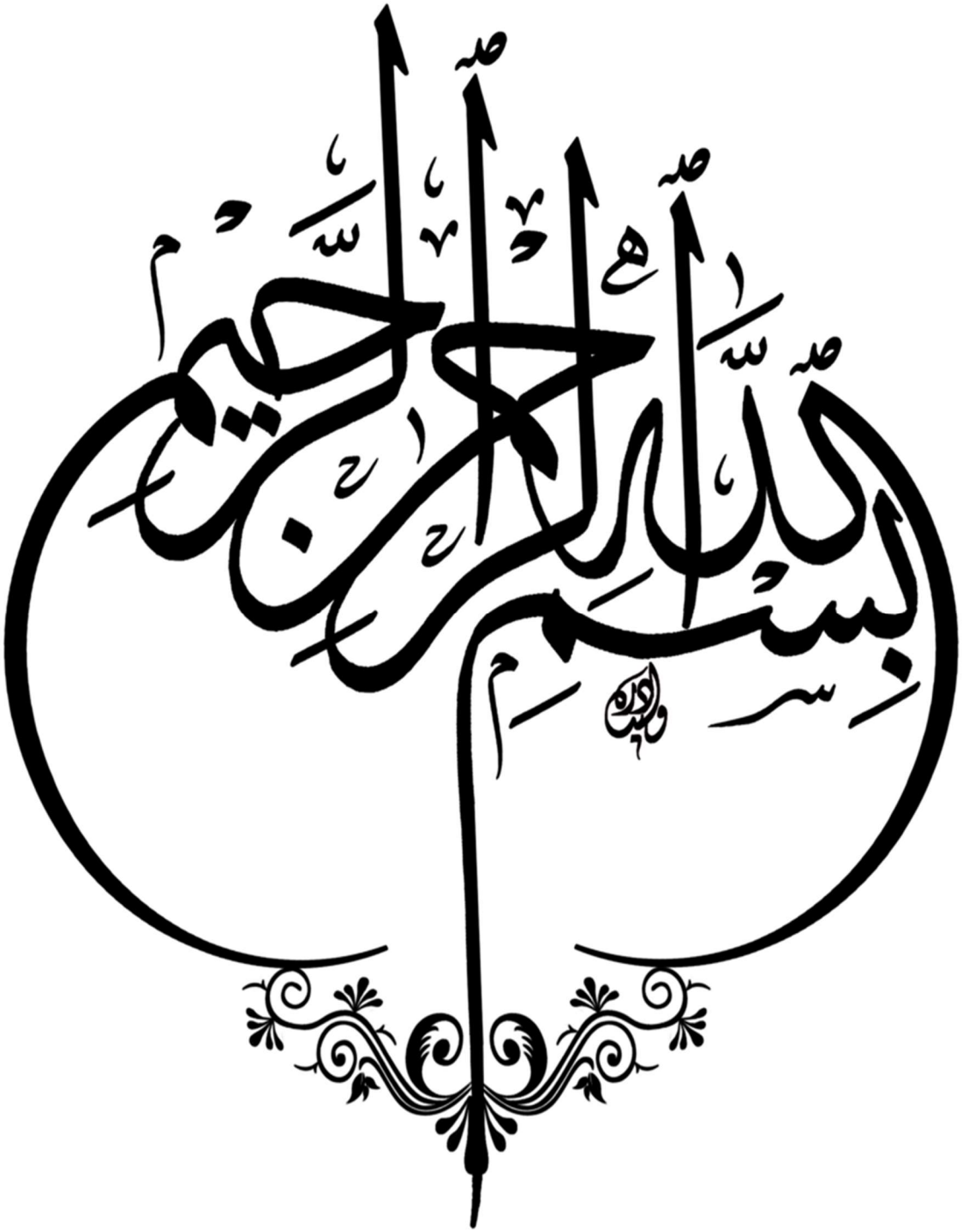
إعداد الطالب:
سعاده سليم

إشراف الأستاذ الدكتور:
شتيوي عبد المالك

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
لزنك أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
شتيوي عبد المالك	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
مراد خليل	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
بقار ناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
قلاتي يزيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
قرماط نوري	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2025 ـ 2026


بسم الله الرحمن الرحيم

شكروتقدير

قال الله ﷻ ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾ "لقمان12"

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ ﴿ من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز وجل ﴾.

الحمد الله والشكر له كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، عدد خلقه ورضا نفسه، وزنة عرشه، ومداد كلماته أن وفقني لإتمام هذه المرحلة العلمية العالية، ومهد لي الطريق لأن أكون بينكم اليوم أناقش رسالتي في الدكتوراه، والصلاة والسلام على أفضل الخلق نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا.

أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور "عبد المالك شتيوي" الذي أشرف على هذا البحث ومنحني الكثير من وقته، وكان لرحابة صدره وأسلوبه المميز في متابعة الدراسة وتوجيهاته الأثر الكبير في إنجاز هذا العمل متمنيا له دوام الصحة والعافية والتوفيق من الله عز وجل .

شكر خاص لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين، الذين قبلوا مناقشة هذه العمل لكم مني أسمى عبارات الشكر والتقدير.

إلى كل من ساهم، أو نصح، أو أرشد من أجل إنجاح العمل المتواضع.

إلى من انتظروا هذه اللحظة أكثر مني ... إلى كل طالب علم ... و إلى كل باحث.

الطالب الباحث

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى الذي ضحى كثيرا لكي أصل إلى أعلى مراتب النجاح وكان ولا يزال مثلي الأعلى وقدوتي في هذه الحياة والدي العزيز أطال الله في عمره.

إلى الشمعة التي كانت ولاتزال تضيء دربي والدتي الكريمة أطال الله في عمرها.

إلى شريك حياتي زوجتي التي كانت سندا لي في إتمام هذه المذكرة حفظها الله ورعاها.

إلى فلذة كبدي وقرة عيني ابنتي حفظها الله ومد عمرها في طاعته.

إلى أغلى ما في الوجود إخوتي وأخواتي و إلى أولادهم.

إلى كل من يعرفني من قريب ومن بعيد.

فهرس المحتويات	
البسملة	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	أ
فهرس الجداول	د
فهرس الأشكال	هـ
قائمة الملاحق	و
ملخص الدراسة بالعربية	ز
ملخص الدراسة بالانجليزية	
مقدمة	8
الجانب التمهيدي	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. اشكالية الدراسة	15
2. تساؤلات الدراسة	17
3. فرضيات الدراسة	18
4. أهداف الدراسة	18
5. أهمية الدراسة	19
6. المفاهيم الاجرائية للدراسة	20
7. الدراسات السابقة	21

الجانب النظري	
الفصل الثاني: الذكاء الإجتماعي	
مقدمة	
I. الذكاء	36
1- تعريف الذكاء	36
2- أنواع الذكاء	38
II. الذكاء الإجتماعي	
1- تعريف الذكاء الإجتماعي	42
2- أهمية الذكاء الإجتماعي	46
3- خصائص الذكاء الإجتماعي	47
4- مكونات الذكاء الإجتماعي	48
5- أبعاد الذكاء الإجتماعي	53
6- مظاهر الذكاء الإجتماعي	56
7- النظريات المفسرة للذكاء الإجتماعي	58
8- تنمية مهارات الذكاء الإجتماعي	61
9- قياس الذكاء الإجتماعي	62
خاتمة	
الفصل الثالث: التفكير الناقد	
مقدمة	

I. التفكير	71
1- مفهوم التفكير	71
2- أنواع التفكير	74
II. التفكير الناقد	
1- مفهوم التفكير الناقد	76
2- أهمية التفكير الناقد	78
3- خصائص التفكير الناقد	79
4- مكونات التفكير الناقد	80
5- معايير المفكر الناقد	81
6- مهارات التفكير الناقد	83
7- النظريات المفسرة للتفكير الناقد	87
8- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد	93
9- معوقات التفكير الناقد	95
10- قياس التفكير الناقد	97
خاتمة	
الفصل الرابع: التفكير الإبداعي	
مقدمة	
1. مفهوم التفكير الإبداعي	105
2. أهمية التفكير الإبداعي	107

3. خصائص التفكير الإبداعي	108
4. مكونات تنمية التفكير الإبداعي	108
5. مراحل التفكير الإبداعي	110
6. مهارات التفكير الإبداعي	112
7- النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي	116
8- استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي	122
9- معوقات مهارات التفكير الإبداعي	125
10- قياس التفكير الإبداعي	128
خاتمة	
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
مقدمة	
1. الدراسة الاستطلاعية	136
2. منهج الدراسة	138
3. مجتمع الدراسة	139
4. عينة الدراسة	139
5. مجالات الدراسة	141
6. متغيرات الدراسة	141
7. أدوات الدراسة	142

8. المعالجة الإحصائية للدراسة	142
خاتمة	
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
مقدمة	
1- اختبار فرضيات الدراسة	163
2. عرض وتحليل نتائج الدراسة	
2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	160
2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	161
2-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	162
2-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	164
2-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	165
2-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة	167
3 مناقشة النتائج	168
خاتمة	180
قائمة المراجع	182
الملاحق	187

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي	140
02	خصائص عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي	140
03	توزيع العبارات على مقياس الذكاء الإجتماعي	142
04	صدق الإتساق الداخلي لمقياس الذكاء الإجتماعي	144
05	المجالات المختلفة لدرجة معامل ألفا كرونباخ	145
06	معامل الثبات ألفاكرونباخ لمقياس الذكاء الإجتماعي	145
07	معامل الثبات لمقياس الذكاء الإجتماعي باستخدام الإختبار وإعادة الإختبار	146
08	توزيع العبارات على اختبار التفكير الناقد	147
09	صدق الإتساق الداخلي لإختبار التفكير الناقد.	149
10	معامل الثبات لإختبار التفكير الناقد بواسطة معامل ألفا كرونباخ.	150
11	معامل الثبات لإختبار التفكير الناقد بواسطة الاختبار وإعادة الاختبار.	156
12	صدق الإتساق الداخلي لاختبار التفكير الإبداعي.	157
13	معامل الثبات لإختبار التفكير الإبداعي بواسطة معامل ألفا كرونباخ.	158
14	معامل الثبات لإختبار التفكير الإبداعي بواسطة الاختبار وإعادة الاختبار.	163
15	نتائج إختبار توزيع البيانات	160
16	نتائج اختبار الفرضية الأولى	161
17	نتائج اختبار الفرضية الثانية	163

18	نتائج اختبار الفرضية الثالثة	164
19	نتائج اختبار الفرضية الرابعة	166
20	نتائج اختبار الفرضية الخامسة	167
21	نتائج اختبار الفرضية السادسة	160

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	معايير التفكير الناقد	82
02	مهارات التفكير الناقد	86
03	تصنيف بلوم للتفكير	87
04	مكونات التفكير الإبداعي	109
05	مهارات التفكير الإبداعي	115

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس الذكاء الإجتماعي.	187
02	اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد	191
03	اختبار اورانس لمهارات التفكير الإبداعي	201
04	قائمة الأساتذة المحكمين	207
05	ملاحق الفرضيات	208

الملخص:

تهدف الدراسة بصورة أساسية إلى مقارنة مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال تطبيق مقياس الذكاء الإجتماعي (أبو هاشم 2008)، واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000)، واختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي، استخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي المقارن، وطبقت أدوات الدراسة على عينة قوامها (1639) طالب وطالبة موزعين على ستة كليات ومعهد، وتم معالجة البيانات المتحصل عليها عبر برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS V27).

توصلت الدراسة إلى:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الإجتماعي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، الطالب الجامعي.

Abstract:

The primary aim of this study is to compare the levels of social intelligence, critical thinking, and creative thinking among university students. To achieve this, the researcher applied the Social Intelligence Scale (Abu Hashem, 2008), the California Critical Thinking Skills Test (2000), and Torrance's Test of Creative Thinking. The researcher adopted the comparative descriptive method, and the study tools were administered to a sample of 1,639 male and female students distributed across six faculties and one institute. The collected data were processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V27).

The study concluded that:

1. There are no statistically significant differences in the level of social intelligence among students of the Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities according to the academic level.
2. There are no statistically significant differences in the level of social intelligence between students of the Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities and those from other faculties.
3. There are no statistically significant differences in the level of critical thinking among students of the Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities according to the academic level.
4. There are no statistically significant differences in the level of critical thinking between students of the Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities and those from other faculties.
5. There are no statistically significant differences in the level of creative thinking among students of the Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities according to the academic level.
6. There are no statistically significant differences in the level of creative thinking between students of the Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities and those from other faculties.

Keywords: Social Intelligence, Critical Thinking, Creative Thinking, University Students

مقدمة

مقدمة:

إن من أهداف المؤسسات التعليمية الحديثة من جامعات ومعاهد ومدارس هي إعداد الطالب ليكون عنصرا إيجابيا فاعلا ومؤهلا لبناء مجتمعه وتطويره، وهذا لن يكون إلا عن طريق اكتسابه لمهارات، وهذه المهارات تتمايز ما بين المهارات الذهنية والمهارات العملية، وتتمثل في مجموعة من السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للطلبة للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

وتعتبر هذه المهارات مهارات أساسية لا غنى للطالب عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية، حيث تصنفها اليونيسيف (2005) إلى: مهارات الاتصال، حل المشكلات، التفكير الناقد والإبداعي، حل الصراعات بطريقة بناءة... (أحمد ياسين، 2007، صفحة30)

ويؤكد "ألفين توفلر" على أهمية أن يتسلح جميع الطلبة بمهارات لا غنى عنها للتواصل الإنساني، والتكامل الاجتماعي ويرجع أهمية ذلك إلى توقعاته المستقبلية من صعوبات تواجه الطلبة نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي المذهل وما يحدثه من صدمة في مستقبل البشر. (عمران، 2001، صفحة13)

ويعتبر الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في شخصية الطالب، حيث يرى ماير وآخرون (2004) بأن الذكاء الاجتماعي جانبا مهما من جوانب الشخصية، لكونه يرتبط بقدرة الطالب على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، فالعلاقات الاجتماعية تعتبر جزءا مهما في حياة كل طالب في الأسرة والدراسة والحياة الاجتماعية بشكل عام، ويؤدي الذكاء الاجتماعي دورا مهما في العملية التعليمية ، ويشكل مفتاحا للنجاح فيها سواء أكان ذلك في مؤسسات التعليم المدرسي أو الجامعي بين أطراف العملية الثلاث (الإدارة، المعلم، الطلبة) أو خارجها مع البيئة والمجتمع المحيط بالمؤسسة التعليمية. (العريان، 2010، صفحة 61)

ولا شك أن امتلاك الطالب داخل الجماعة للذكاء الاجتماعي يمكنه من التأثير على أداء وسلوك الجماعة ككل، كما تتضح أهمية الذكاء الاجتماعي كونه نوعا من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاب بين الطلبة وغيرهم، وللتفاعل الإنساني عموما.

والتفاعل التربوي بوجه خاص أكثر ما يؤكد أهمية الذكاء الاجتماعي, حيث تحتاج حجرة الصف إلى جو تربوي متفاعل سواء أكان هذا التفاعل بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة وأساتذتهم بما يحقق أهداف التربية.

وتمثل أهمية الذكاء الاجتماعي للطلبة الجامعيين منطلقا لنجاحهم في حياتهم الاجتماعية واستثمار جميع إمكانياتهم، ويعد الذكاء الاجتماعي نجاح الفرد وتحفيز وتفجير طاقات الطالب الإبداعية من خلال حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين، ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، واضفاء شخصيته على المواقف الاجتماعية. (أبو عمشة، 2013، صفحة 55)

ويعتبر أن الذكاء الاجتماعي قدرة عقلية ومعرفية ترتبط بتفكير الفرد، حيث يعد التفكير أرقي العمليات العقلية المعرفية، وهو مظهر من مظاهر النشاط العقلي، فالتفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة بالملاحظة والقياس والتدريب والتنمية، وهو عملية تتشكل عن طريقه التمثيل العقلي الجيد للمعلومات من خلال لينن المعلومات في التفاعل المعقد بين الأنشطة المتمثلة في ال كنم والت دقد والاستدلال وحل المشكلات. (السيد، 2003، صفحة91)

من خلال ما سبق نلاحظ أن الذكاء الاجتماعي يساعد الطالب على حل المشكلات، كما أن التفكير يساعد بشكل ملحوظ في قدرة الطالب على الوصول إلى حلول للمشكلات اليومية التي تواجه الطالب، ومن هنا يعتقد الباحث بأن هناك اتفاقا إلى حد ما بين الذكاء الاجتماعي والتفكير لدى الفرد،

وفي ظل بيئة متغيرة فإن التفكير الناقد ومهاراته أصبح حاجة ملحة لجميع الطلبة، لاسيما وأن التفكير الناقد يتعامل بفعالية مع الكم المعرفي الهائل الذي أفرزته الثورة المعلوماتية، وفي هذا الصدد يرى

علي (2012) أن الطالب في ظل القرن الحادي والعشرين وانفجار المعرفة فهو بحاجة إلى امتلاك مهارات تفكير ناقد تمكنه من تمحيص وتحليل وفرز وتقييم ما يتلقاه من معلومات، ومن ثم تبني الجيد منها وتجاهل الرديء. (علي، 2012، صفحة10)

فالتفكير الناقد ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الصحيحة الواضحة، لينعكس ذلك على قيمته لذاته ويجعله أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكه الحياتي الناجح، كما يكسبه تعليلات صحيحة مقبولة للمواقف المطروحة, ويجعله أكثر قدرة على مواجهة المشكلات واختيار البدائل الأكثر فعالية. (أبوجادو ونوفل، 2007، صفحة240)

ويؤكد جابر (2008) بأن التفكير الناقد عبارة عن استخدام المهارات والاستراتيجيات المعرفية التي تزيد من احتمالية المخرجات المرغوب فيها، وأنه ذلك النوع من التفكير المتضمن حل المشكلات وتكوين الآراء والاستنتاجات واتخاذ القرارات. (جابر، 2008، صفحة61)

والتفكير الناقد له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، والتعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، من خلال اكتساب الفرد القدرة على الاختيار الجيد، والقدرة على اتخاذ القرارات التي تعتمد على قياس البدائل وتقويمها، وهو جوهر التفكير الناقد، ومن خلال هذا التفكير يتعلم المتعلم :كيف يسأل، ومتى يسأل، كيف يستدل ، ومتى يستخدم الاستدلال، ويمكن أن نعتبر التفكير الناقد أحد أنواع حل المشكلات، لكن لا يتميز بخطوات حل المشكلات المعتادة ؛حيث إنه من الضروري أن يخضع المتعلم النتائج للنقد والتقويم والمقارنة. (شنة، 2014، صفحة 64)

فالتفكير الناقد هو التفكير المعتمد على مهارات التفكير العليا: التحليل والتركيب والتقويم، ويهدف إلى الكشف عن الحقيقة، فهو مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات، والتأكد من

صدق مصادرها في ضوء الأدلة والبراهين، وصولا إلى النتائج، والحكم على صحتها من خلال تقويمها ومناقشتها بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم.

ويعد التفكير الناقد من أنواع التفكير الذي لاقى اهتماما من قبل التربويين منذ فترة طويلة، ولكن الاهتمام به زاد بشكل واضح في السنوات الأخيرة نظرا لانعكاسات المتعددة على عملية التعلم وقدرات حل المشكلات التي تعد ضرورة من أجل مساعدة الطلبة على مواجهة الحياة المعاصرة. (الحارثي و سعيدي، 2016، صفحة 22)

وتشكل مهارات التفكير الناقد أبعادا مهمة في حياة الطلبة، لما تمثله هذه المهارات من أهمية بالغة في تحصينهم ضد تأثيرات التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة، إذ يتعرض الطلبة لكثير من المعلومات التي تتباين في كمها ونوعها أو يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر متنوعة، وأحيانا تكون سمة هذه المعلومات التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في: التحليل والاستقراء والاستبدال والتقييم وهي التي تشكل في مجملها مهارات التفكير الناقد.

وبما أن الطالب يعيش حياة مصطربة ويواجه مشكلات في مجتمعه كان لزاما عليه أن يقف في وجه هذا التحدي ويبحث عن الحلول المبدعة التي تجعله يتعامل مع الآخرين بحكمة وذكاء وفهم وتهدئ من اضطراباته وتخفف من حدة الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطوير مجتمعه وتقدمه.

وتعد حاجتنا للتفكير الابداعي ضرورية خاصة مع تطور الحياة وتقدمها وتعقيدها بسبب ما يمر به المجتمع من تعقيدات وتداعيات وما ينعكس عنها من أثار سلبية على العديد من المتغيرات النفسية لدى الطلبة كالدافعية للانجاز، والقدرة على التفكير، وذلك لأنه كلما زاد توتر الطلبة كلما قلت قدرتهم على التفكير وانخفضت دافعيتهم للانجاز، ولكي يحقق الطالب التوافق مع كل هذه التداعيات السلبية أن تتوفر لديه مستويات عقلية وأنماط للتفكير الابداعي.

وطالما أن الذكاء الاجتماعي يتضمن القدرة على معرفة وفهم وتقدير مشاعر الآخرين والحساسية والتأثر بمشاعرهم والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعاليا ومشاركتهم آلامهم وأفراحهم، وقراءة مشاعرهم وأفكارهم غير المنطوقة والتواصل معهم، كما يتضمن القدرة على فهم الآخرين والاهتمام النشط بحاجاتهم وتدعيم قدراتهم وايجاد الفرص لهم على اختلاف حاجاتهم وأهدافهم، كما يتضمن العلاقات بين الجماعة التي ينتمي إليها الطالب، مما يساهم في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي. (رجعية، 2009، صفحة175)

فمن هنا يرى الباحث بأن الذكاء الاجتماعي نابع من قدرات عقلية فهو مرتبط بقدرة الطالب على التفكير في الأحداث والظواهر التي تمر من حوله، فالطالب بحاجة إلى قدرات ومهارات تفكير ناقد وابداعي ليستطيع فهم الآخرين والتفاعل والتواصل معهم، فالذكاء الاجتماعي يتأثر بمهارات التفكير التي يمتلكها الطالب.

وبناء على ما سبق قام الباحث بإنجاز هذه الدراسة قصد الكشف عن مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة جامعة بسكرة للسنة الدراسية 2023-2024، وقد قسم الباحث الدراسة إلى ثلاثة جوانب الجانب الأول: الجانب التمهيدي يحتوي على فصل واحد، الفصل الأول بعنوان: الإطار العام للدراسة، وتطرق فيه الباحث إلى الإشكالية وتساؤلاتها، ثم صياغة الفروض، وتوضيح أهمية الدراسة وأهدافها، ثم ضبط وتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، ليأتي بعدها عرض الدراسات السابقة والمشابهة والتعقيب عليها من خلال إبراز أوجه التشابه والإختلاف، وموضع الإستفادة منها في البحث الحالي.

الجانب الثاني: الجانب النظري ويحتوي على ثلاثة فصول، الفصل الثاني بعنوان: **الذكاء** الإجتماعي، وتطرق فيه الباحث إلى تعريف الذكاء وأنواعه، ثم مفهوم الذكاء الإجتماعي، وأهمية الذكاء الإجتماعي، وخصائص الذكاء الإجتماعي، ومكونات الذكاء الإجتماعي، ثم أبعاد الذكاء الإجتماعي، ومظاهر الذكاء

الإجتماعي، ثم النظريات المفسرة للذكاء الإجتماعي، وتنمية مهارات الذكاء الإجتماعي، ومعوقات الذكاء الاجتماعي، وقياس الذكاء الإجتماعي.

الفصل الثالث بعنوان: التفكير الناقد، وتطرق فيه الباحث إلى مفهوم التفكير وأنواعه، ثم مفهوم التفكير الناقد، وأهمية التفكير الناقد، وخصائص التفكير الناقد، ومكونات التفكير الناقد، ومعايير التفكير الناقد، ومهارات التفكير الناقد، ثم النظريات المفسرة للتفكير الناقد، واستراتيجيات تنمية التفكير الناقد، ومعوقات تعليم التفكير الناقد ، وأخيرا قياس التفكير الناقد.

الفصل الرابع بعنوان: التفكير الإبداعي، وتطرق فيه الباحث إلى مفهوم التفكير الإبداعي، وأهمية التفكير الإبداعي، وخصائص التفكير الإبداعي، ومكونات التفكير الإبداعي، ومعايير التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الإبداعي، ثم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي، واستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، ومعوقات التفكير الإبداعي، وأخيرا قياس التفكير الإبداعي.

الجانب الثالث: الجانب التطبيقي ويحتوي على فصلين، الفصل الخامس بعنوان: الإجراءات المنهجية للدراسة، وتطرق فيه الباحث إلى الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، ومجالات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وأدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المتبعة في الدراسة.

الفصل السادس بعنوان: عرض وتحليل نتائج الدراسة، وتطرق فيه الباحث إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة، بالإضافة إلى الإستنتاجات والاقتراحات والآفاق المستقبلية للبحث.

الجانب التمهيدي

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1- اشكالية الدراسة:

تسعى بلدان العالم نحو الارتقاء بالعملية التربوية في مراحل التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة، إيمانا منهم بأن الرقي والحضارة لا يتحققان باستثمار الموارد و الأموال فحسب، وإنما لابد من استثمار الطاقات البشرية في المقام الأول، وليس أبرز ما يميز ما المجتمعات البشرية مؤسساتها أو مواردها الطبيعية أو ما يتوفر لديها من رأس مال أو ما تعتمده من سياسات فحسب، وإنما ما يتوفر في مؤسساتها من قدرات وما يمتلكه أفرادها من مهارات (صاصيلا، 2011، صفحة163)، إذ تلعب الجامعات دورا كبيرا في إنماء الطالب الذي ينمي بدوره المجتمع، ولقد حدد البعض أهداف الجامعة بالقول أن رسالتها هي من جهة تثقيف الانسان وتنمية معارفه، ومن جهة ثانية التنشئة العلمية والتقنية بمظهرها الشامل من أجل توفير الاختصاصيين الذين تحتاج اليهم مرافق البلاد في سبيل إنمائها. (الأسدي، 2013، صفحة42-43)

حيث يعتبر الطلبة في مؤسسات التعليم العالي أساسا للعملية التربوية ككل، وتعد عملية إعدادهم بما يلائم متطلبات العصر الحالي غاية تتضافر جميع الجهود لتحقيقها، فسوق العمل لا يحتاج إلى كوادر مؤهلة علمية فحسب، بل يجب أن تتسلح هذه الكوادر بمجموعة من القدرات والمهارات المتنوعة حتى يتجسد في داخل كل طالب مفهوم المواطن الصالح. (عبيدات وسعادة، 2010، صفحة77)

يعتبر الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في الشخصية لكونه يرتبط بقدرة الطالب على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، كما تتضح أهميته كونه نوعا من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاب بين الطلبة وغيرهم، وللتفاعل الإنساني عموما.

أشار مارلو (1986) الى أن ظهور مفهوم الذكاء الاجتماعي مرتبط بافتراض وجود بناء مختلف من القدرات العقلية، ويشير المفهوم إلى القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوكيات الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة والتعامل معهم وفق هذا الفهم ويتكون من مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على حل المشكلات الاجتماعية وتحقيق نواتج اجتماعية جيدة ومفيدة للآخرين.

وفي هذا الصدد يرى يرى السيد (2003) بأن التفكير أرقى العمليات العقلية المعرفية، وهو مظهرا من مظاهر النشاط العقلي، فالتفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة بالملاحظة والقياس والتدريب والتنمية والاختزال، وهو عملية يتشكل عن طريقها التمثيل العقلي الجيد للمعلومات، ويكون ذلك من خلال تحويل المعلومات بالتفاعل المعقد بين الأنشطة العقلية المتمثلة في الحكم والتجديد والاستدلال وحل المشكلات. (السيد، 2003، صفحة91)

وفي ظل بيئة متغيرة فإن التفكير الناقد ومهاراته أصبح حاجة ملحة لجميع الطلبة، لاسيما وأن التفكير الناقد يتعامل بفعالية مع الكم المعرفي الهائل الذي أفرزته الثورة المعلوماتية، حيث يرى علي (2012) أن الطالب في ظل القرن الحادي والعشرين وانفجار المعرفة فهو بحاجة إلى امتلاك مهارات تفكير ناقد تمكنه من تمحيص وتحليل وفرز وتقييم ما يتلقاه من معلومات، ومن ثم تبني الجيد منها وتجاهل الرديء. (علي، 2012، صفحة10)

فالتفكير الناقد ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الصحيحة الواضحة، لينعكس ذلك على قيمته لذاته ويجعله أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكه الحياتي الناجح، كما يكسبه تعليلات صحيحة مقبولة للمواقف المطروحة, ويجعله أكثر قدرة على مواجهة المشكلات واختيار البدائل الأكثر فعالية. (أبوجادو ونوفل، 2007، صفحة240)

وبما أن الطالب يعيش حياة مصطربة ويواجه مشكلات في مجتمعه كان لزاما عليه أن يقف في وجه هذا التحدي ويبحث عن الحلول المبدعة التي تجعله يتعامل مع الآخرين بحكمة وذكاء وفهم وتهدئ من اضطراباته وتخفف من حدة الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطوير مجتمعه وتقدمه.

فعملية اكساب هذه المهارات للطلبة تعد من أهم النواتج الهامة لأي مؤسسة تعليمية وفي أي مرحلة دراسية، ذلك أن التربية في جوهرها تسعى إلى اكساب الطلبة مجموعة من المهارات تؤهلهم لمعايشة الانفتاح

على المجتمع والتعامل معه، وتمكنهم من العمل والمشاركة في العملية التنموية. (بشير وحملاوي، 2015، صفحة317)

ويعد النشاط البدني الرياضي التربوي في صورته التربوية ونظمه وقواعده الأساسية وأنواعه المتعددة، ميدانا ثريا من ميادين التربية البدنية الحديثة، وعنصرا قويا في إعداد المواطن الصالح وتزويده بالخبرات والمهارات الواسعة، وتمكينه من التكيف مع مجتمعه، وتجعله فردا قادرا على بناء حياته وتطوير فكره، وتنمية الجانب البدني والحركي والمهاري والفكري وكذا الجانب العاطفي والوجداني. (بن جعفر، 2016، صفحة10)

فمعظم الأنشطة البدنية والرياضية تمارس بشكل جماعي الأمر الذي يجعلها حقلا اجتماعيا تربويا يوفر للطالب عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي أكثر من أي مجال آخر، حيث تظهر فيه سمات الطلبة وشخصياتهم، وتوجهاتهم وطموحاتهم على اختلافها فتحتدم كل أشكال التفاعل الاجتماعي في تلك المنافسات الرياضية بين الطلبة (بوعجناق وآخرون، 2016، صفحة12)، فهي تسعى إلى إعداد الطالب إعدادا متكاملا، كما تزوده بخبرات واسعة، فهي تعتبر عامل حاسم في تكوين الطالب لكي يساعد نفسه ويخدم مجتمعه بكفاءته وقدراته، لذا اهتمت أوجه النشاط البدني الرياضي بإعداد الطالب بدنيا وصحيا ونفسيا واجتماعيا وهذا من خلال تطوير ورفع مستوى اللياقة البدنية وتحسين القدرات الفكرية والنفسية وتحصيل المعارف التي تعمل على مواجهة التوترات الناجمة عن الحياة اليومية. (زاوي، 2011، صفحة19)

وفي المقابل، تُظهر التخصصات الأخرى (العلمية، والهندسية، والإنسانية) تركيزا أكبر على الجانب المعرفي النظري، والتفكير المنطقي المجرد، والتحليل المكتوب، ما قد يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، لكنه قد لا يوفر فرصا تفاعلية أو تجريبية متكررة للتفاعل المباشر مع الآخرين، والعمل الجماعي، والمواقف الواقعية التي تُشجّع على التفكير الفوري والإبداع في حل المشكلات.

على الرغم من كثرة الأدبيات والدراسات السابقة التي أسهمت في الكشف عن القدرات العقلية للفرد وعلى وجه الخصوص القدرة على الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي إلا أن هناك قصور في البحث عن هذه القدرات، وعن مختلف مهاراتها لدى الطلبة الجامعيين عامة ولدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية خاصة ولا نجد إلا نادرا عنها.

ولاشك أن التنافس بين الجامعات في مخرجاتها ومناسبتها لسوق العمل يوجب عليها إعداد الطلاب القادرين على المساهمة بدور فعال في تنمية المجتمع وذلك عن طريق السعي لإضافة كل جديد في عصر الانفجار المعرفي من أجل رفع مستوى الطلاب عن طريق التجديد وإعادة النظر في المقررات الدراسية ونظم التعليم والمهارات التي تسهم في تشكيل شخصية الطلاب وتؤهلهم لمواجهة التحديات المختلفة. (طرفة، 2014، صفحة180)

إننا في أمس الحاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى نواتج تعليمية تناسب متطلبات الحياة المعاصرة وكذلك مختلف الاصلاحات الطارئة على شتى الميادين، كما أن الوقوف على مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لهؤلاء الطلبة يعد جزءا من عملية التقويم التي ترافق أي برنامج تربوي. وللوقوف على واقع هذه البرامج ومدى تحقيقها للأهداف خاصة مرحلة التعليم الجامعي، كل هذه الأمور دفعت بالطالب الباحث إلى إجراء هذه الدراسة ومحاولة تسليط الضوء حول مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الجامعة.

فانطلاقا مما سبق تمحور سؤالنا الرئيسي حول : هل توجد فروق في مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الجامعة ؟

2- تساؤلات الدراسة :

1. هل توجد فروق في مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي؟
2. هل توجد فروق في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى؟
3. هل توجد فروق في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي؟
4. هل توجد فروق في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى؟
5. هل توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي؟
6. هل توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى؟

3- فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.
2. لا توجد فروق في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى.
3. لا توجد فروق في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

4. لا توجد فروق في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى.

5. لا توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

6. لا توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي وعلاقتهم بالتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال:

1. الكشف عن مستوي الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة.

2. تحديد مستوي التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

3. التعرف على مستوي التفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة.

4. دراسة الفروق في مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي باختلاف المستوى الدراسي لدى طلبة الجامعة.

5. دراسة الفروق في مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي باختلاف التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة.

5- أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب نظرية وتطبيقية:

5-1- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في إسهامه في إثراء الأدبيات العلمية حول مهارات الذكاء الاجتماعي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات، من خلال الربط بين طبيعة التكوين الأكاديمي ومستوى تطوّر هذه المهارات.

1. يساهم البحث في توضيح طبيعة العلاقة بين التخصص الجامعي وبين تشكّل مهارات غير معرفية مثل الذكاء الاجتماعي والتفكير النقدي والإبداعي، مما يفتح مجالًا لتأطير نظري أكثر دقة لهذه العلاقة.
2. يساعد في اختبار وتطوير نماذج نظرية تربط بين البيئة التعليمية من جهة، ونضج مهارات التفكير والتفاعل الاجتماعي لدى الطالب الجامعي من جهة أخرى.
3. يثري البحث أيضًا المكتبة العلمية العربية، ولا سيما الجزائرية، بمقاربة مقارَنة تربط بين تخصص معيّن (التربية البدنية والرياضية) وباقي التخصصات، في مجال لا تزال فيه الدراسات المقارنة محدودة نسبيًا.

5-2- الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية في كون نتائج الدراسة قد تُستغل في تحسين البرامج التربوية والتكوينية داخل الجامعة، ودعم تطوير مهارات الطلبة في مجال الذكاء الاجتماعي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي.

1. تساعد النتائج على تكييف المحتوى التعليمي والأنشطة الصفية واللاصفية بما يعزز مهارات الذكاء الاجتماعي والتفكير النقدي والإبداعي، خاصة في التخصصات التي تظهر فيها ضعف واضح في هذه المهارات بالمقارنة مع تخصص التربية البدنية والرياضية.
2. يمكن أن تشكل نتائج البحث أساسًا لتعديل البرامج الدراسية، أو إدخال مقررات أو مسارات تدريبية تركز على المهارات الاجتماعية والتفكيرية.
3. تساعد المعرفة بمستوياتهم في هذه المهارات على تطوير وعيهم الذاتي، وحثهم على المشاركة في أنشطة تفاعلية وجماعية تعزّز امتلاكهم للذكاء الاجتماعي والتفكير النقدي والإبداعي.

4. يمكن استخدام النتائج في تصميم ورش تدريبية أو برامج تأهيلية تهدف إلى بناء مهارات تساعد الخريجين على الاندماج في سوق العمل بفعالية، وتحقيق التفاعل الإيجابي مع الزملاء والمسؤولين ومتطلبات العمل المتغيرة.

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

إن تحديد مفاهيم الدراسة يعد أحد الخطوات المنهجية الهامة في تصميم البحوث الأكاديمية، ومن الأمور الواجب توفرها في كل دراسة علمية، وقد تم تحديد جملة من المفاهيم المتعلقة بهذه الدراسة تحديدا إجرائيا وهذا حتى يتم فهم الموضوع أكثر.

- **مستوى الذكاء الإجتماعي:**

هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب الجامعي من خلال استجابته على مقياس الذكاء الإجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن الأبعاد التالية: معالجة المعلومات الإجتماعية، المهارات الإجتماعية، الوعي الإجتماعي، الذات الإجتماعية، التعاطف الإجتماعي، حل المشكلات الإجتماعية.

- **مستوى التفكير الناقد:**

هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب الجامعي من خلال استجابته على اختبار مهارات التفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن المهارات التالية: التحليل، الاستقراء، الاستدلال، الاستنتاج، التقويم.

- **مستوى التفكير الإبداعي:**

هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي من خلال استجابته على اختبار مهارات التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن المهارات التالية: الطلاقة، المرونة، الأصالة.

- **الطالب الجامعي:**

هم الطلبة الذين يتلقون تكوينهم الأكاديمي في أحد التخصصات العلمية بجامعة محمد خيضر بسكرة، وفي سنوات التدرج (ليسانس) للسنة الجامعية 2023-2024.

7- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة أحد أعمدة البحث العلمي وأساسياته، لما تقدمه من معلومات على الجانبين النظري والتطبيقي ليكون مسارا للدراسة محل البحث، والدراسة الحالية تعد من الدراسات ذات الحداثة العلمية إلى حد ما، بحيث وعلى حسب اطلاع الباحث لا توجد دراسات سابقة ربطت بين المتغيرات الثلاث الذكاء الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتفكير الابداعي في اطار كامل متكامل، حيث جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوياتها ومقارنتها تبعا للتخصص الأكاديمي، و لذلك سنعرض بعض أهم الدراسات المرتبطة و ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

7-1- الدراسات المتعلقة بالذكاء الإجتماعي:

دراسة شتيوي وسعاده (2024) بعنوان: مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، وتحديد ما اذا كان هناك فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي بين الطلبة حسب المستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (117) طالب، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي للسيد أبو هاشم لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المعهد مرتفع.
2. توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي.

دراسة الدميني والهادي (2022) بعنوان: الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (401) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس التفكير الناقد لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يوجد مستوى متوسط للذكاء الإجتماعي لدى طلبة كلية التربية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة كلية التربية تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث.)
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة كلية التربية تعزى لمتغير التخصص (إنساني/علمي).
4. لا توجد مستوى متوسط للتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث.)

6. لا توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى التفكير الناقد لندى طلبة كلية التربية تعزي لمتغير التخصص (إنساني/علمي).
7. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين مستوى الذكاء الإجتماعي ومستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية.

دراسة حاكم وكورات (2022) بعنوان: الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والصحة النفسية لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (71) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي واستخدمت الدراسة استبيان الصحة النفسية، واستبيان الذكاء الاجتماعي لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة بين الصحة النفسية (الرضا عن الذات والسعادة في الحياة والأمن النفسي) والذكاء الاجتماعي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة سعيدة تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة سعيدة تعزى لمتغير التخصص.

دراسة شنوف وقاضي (2022) بعنوان: علاقة الذكاء الإجتماعي بالتفكير الابداعي لدى الطلبة الجامعيين.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الإجتماعي بالتفكير الابداعي لدى طلبة جامعتي البليدة 01و02، وان كان هناك اختلاف في مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والتفكير الابداعي تبعا للنوع

والتخصص الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس التفكير الابداعي لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة بين الذكاء الإجتماعي والتفكير الابداعي لدى طلبة كلية التربية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الإجتماعي والتفكير الابداعي تعزى لمتغير النوع.
3. لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى الذكاء الإجتماعي تعزى لمتغير التخصص.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابداعي تعزى لمتغير التخصص.

دراسة مزي (2022) بعنوان: مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة ما إذا كان مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة يختلف باختلاف (الجنس، التخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبيان الذكاء الاجتماعي للسيد أبو هاشم لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الماستر سنة أولى قسم علم النفس بجامعة الأغواط مرتفع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الماستر سنة أولى قسم علم النفس بجامعة الأغواط تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الماستر سنة أولى قسم علم النفس بجامعة الأغواط تعزى لمتغير التخصص.

دراسة جابر (2021) بعنوان: الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين طلاب كلية التربية على مقياس الذكاء الاجتماعي التي تغزى الى النوع، التخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (727) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس للذكاء الاجتماعي من اعداد الباحث.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

دراسة الشمالي (2018) بعنوان: مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في شمال الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة وعلاقته بمتغيرات الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (764) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة متوسط.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

7-2- الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد:

دراسة لكحل وبو أحمد (2024) بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدي طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علوم التربية بجامعة بسكرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (52) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير الناقد، لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى علوم التربية متوسط.

2. توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة لزنك (2023) بعنوان: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد حسب المستوى الدراسي.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجه امتلاك طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لمهارات التفكير الناقد حسب المستوي الدراسي. و تشخيص وتقييم لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية من خلال تحقيق الأهداف المعرفية، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (373) طالب، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى العينة دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد بـ (80%).

2. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للمستوى الدراسي.

دراسة غواس (2022) بعنوان: ممارسة التفكير الناقد والفروق في مهاراته الأساسية لدى المتفوقين أكاديميا والعاديين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة الطلبة المتفوقين أكاديميا والعاديين لمهارات التفكير الناقد، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (214) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة دون المستوى المقبول،

2. توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديميا في مهارات التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والتقويم.

3. لا توجد فروق فروق في مهارة الاستدلال على اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد.

دراسة فطوم (2021) بعنوان: مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الجلفة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الناقد لأنور ابراهيم لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية متوسط.

2. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى الجنس.

3. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للتخصص الدراسي ولصالح تخصص الفلسفة.

دراسة عبداوي وقرين (2020) بعنوان: تأثير الدراسة الجامعية على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى طلبة جامعة قالمة.

هدفت هذه الدراسة إلى التحرى عن تأثير البرنامج الدراسي على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بجامعة قالمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (55) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار واطسن وغليسر لمهارات اللتفكير لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. الدروس المقدمة في الجامعة في اطار نظام LMD ليس لديها تأثير ايجابي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

2. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى المستوى الدراسي.

دراسة زعتر ومغربي (2018) بعنوان: مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة، ومعرفة ما اذا كان هناك فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة تعزى للمتغير (الجنس، التخصص، المستوى)، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير الناقد، لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. نسبة توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لم تصل للحد المقبول تربويا المقدرة بـ (60%).
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ليسانس/ماستر).

دراسة أحمد زيوش (2012) بعنوان: دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور وأهمية النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (246) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، واستمارة التفكير الناقد لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للسن.
2. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى الجنس.
3. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للتخصص الأكاديمي بكالوريا (علمي/أدبي).
4. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للمستوى الدراسي (ليسانس/ماستر)
5. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الاقامة.
6. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص الرياضي.

7. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير خبرة الممارسة.

دراسة بوغربي محمد (2015) بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام (الكلاسيكي، ل م د)، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 03، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ومدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس له، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (1650) طالب(ة) و(122) أستاذ(ة)، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ، واستمارة التفكير الناقد لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق فروق بين أعضاء هيئة التدريس في التفكيرالناقد ومهاراته تعزى لمتغير الرتبة العلمية.
3. لا توجد فروق فروق بين أعضاء هيئة التدريس في التفكيرالناقد ومهاراته تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة مرعي ونوفل (2007) بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة العلوم التربوية الجامعية الأنروا.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدي الطلبة، ومعرفة ما اذا كان هناك فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة تعزى للمتغير (الجنس، المستوى)، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (510) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى العينة دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد بـ (80%).
2. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.
3. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
4. توجد علاقة ايجابية بين معدل الشهادة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم.

دراسة عفانة (1998) بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدي الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (510) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى العينة دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد بـ (80%).
2. توجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات التفكير الناقد ومعدلات الطلبة التراكمية
3. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس التخصص الدراسي (علمي/أدبي).
4. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
5. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

7-3- الدراسات المتعلقة بالتفكير الابداعي:

دراسة بسكري ويوب (2024) بعنوان: مساهمة التعليم المقاولاتي في تنمية التفكير الخلاق لدى الطلبة في مجال المقاولاتية "دراسة تحليلية لعينة من طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير سكيكدة".

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مساهمة التعليم المقاولاتي في تنمية التفكير الخلاق لدى الطلبة في مجال المقاولاتية، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (102) طالب وطالبة من طلبة السنة الماستر، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الخلاق لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تمتع طلبة عينة الدراسة بتفكير خلاق عالي.
2. توجد علاقة طردية متوسطة ما بين التعليم المقاولاتي والتفكير الخلاق لدى الطلبة.
3. لا توجد فروق في إجابات الطلبة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق في إجابات الطلبة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الحالة المهنية.
5. لا توجد فروق في إجابات الطلبة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.
6. توجد فروق في إجابات الطلبة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير العمر.

دراسة رويج وغضب (2022) بعنوان: اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة الكتاب.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. والتعرف على دلالة الفرق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغيري (الجنس والتخصص) .والتعرف على مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة. التعرف على دلالة الفرق تبعا لمتغيري (الجنس والتخصص) .التعرف على العلاقة بين اليقظة الذهنية والتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة الذهنية ومقياس التفكير الابداعي لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود اليقظة الذهنية لدى العينة.
2. توجد فروق في اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس.

3. توجد فروق في اليقظة الذهنية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

4. وجود التفكير الابداعي لدى العينة.

5. لا توجد فروق في التفكير الابداعي تعزى لمتغير الجنس.

6. توجد فروق في اليقظة الذهنية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

دراسة الجنابي (2022) بعنوان: التفكير الابداعي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في قضاء كفري.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الابداعي بمكوناته الثلاثة (الاصالة والمرونة والطلاقة) لدى طلبة معهد الفنون الجميلة حسب الجنس والمستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (50) طالب وطالبة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابداعي (1979) لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى التفكير الابداعي لدى العينة منخفض.

2. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الابداعي تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الابداعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة البار وفضل (2021) بعنوان: التفكير الابداعي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس ، النشاط الممارس)، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (60) طالب تم أخذهم بطريقة الحصر الشامل، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية (أ) لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى التفكير الابداعي لدى العينة منخفض

2. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الابداعي تعزى لمتغير الجنس.

دراسة كتفي وبولسنان (2021) بعنوان: مهارات التفكير الابداعي عند الطالب الجامعي.

هدفت هذه الدراسة إلى كتشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة الجامعيين من حيث مهارة الطلاقة الفكرية و المرونة التلقائية ومهارة الأصالة الإبداعية، في نظامين مختلفين نظام كلاسيكي ونظام LMD، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (26) طالب وطالبة تم أخذهم بطريقة الحصر الشامل، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الابداعي لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا في كل من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية و الأصالة الإبداعية لدى عينة طلبة الماستر2 تهيئة حضرية نظام كلاسيكي و نظائرهم في النظام LMD.

دراسة نوال بريقل (2019) بعنوان: مستويات الابداع والتفكير النقدي،دراسة تطبيقية على عينة من طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الابداع والتفكير النقدي لدى طلبة جامعات بسكرة وباتنة والمسيلة، ولتحقيق أهداف البحث تألفت عينة الدراسة من (929) طالب(ة)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، موظفة اختبار تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية (أ) لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التفكير الابداعي والنقدي تعزى لمتغيرات مقر الجامعة، الجنس، التخصص الدراسي، العمر.

2. يوجد تفاعل بين متغير الجنس ومتغيرات مقر السكن، التخصص الدراسي، العمر في التأثير على متوسطات التفكير الابداعي، والتخصص الدراسي، والعمر في التأثير على متوسطات التفكير النقدي لدى الطلبة.

دراسة بوط (2018) بعنوان: أهمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية في تخصصات الرياضة الجماعية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر3، ولتحقيق أهداف الدراسة تألفت عينة الدراسة من (199) طالب وطالبة من طلبة السنة الثالثة، واعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة اختبار برنستن لقياس مهارات التفكير الابداعي لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

7. مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى العينة ضعيف.

8. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الابداعي تعزى لمتغير الجنس.

9. توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الابداعي تعزى لمتغير التخصص الرياضي.

7-4- التعقيب على الدراسات السابقة:

7-4-1- الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي:

من حيث الهدف:

دراسة شتيوي وسعاده (2024) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، وتحديد ما اذا كان هناك فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي بين الطلبة حسب المستوى الدراسي، ودراسة

الدميني والهادي (2022) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء، ودراسة حاكم وكورات (2022) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والصحة النفسية لدى الطلبة، ودراسة شنوف وقاضي (2022) هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الإجتماعي بالتفكير الابداعي لدى طلبة جامعتي البليدة 01و02، وان كان هناك اختلاف في مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والتفكير الابداعي تبعا للنوع والتخصص الأكاديمي، ودراسة مزي (2022) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة ما إذا كان مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة يختلف باختلاف الجنس، التخصص، ودراسة جابر (2021) هدفت إلى الكشف عن الفروق بين طلاب كلية التربية على مقياس الذكاء الاجتماعي التي تغزى الى النوع، التخصص الأكاديمي، والفرقة الدراسية، ودراسة الشمالي (2018) هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة وعلاقته بمتغيرات الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية.

من حيث المنهج:

كل الدراسات السابقة اعتمد على المنهج الوصفي، دراسة شتيوي وسعاده (2024) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة الدميني والهادي (2022) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة حاكم وكورات (2022) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة شنوف وقاضي (2022) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة مزي (2022) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة جابر (2021) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة الشمالي (2018) استخدمت المنهج الوصفي.

من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة في طريقة اختيار نوع العينة التي تم إجراء الدراسة عليها،فدراسة شتيوي وسعاده (2024) تم اختيارها بطريقة، ودراسة الدميني والهادي (2022) تم اختيارها بطريقة عشوائية، ودراسة حاكم وكورات (2022) تم اختيارها بطريقة عشوائية، ودراسة شنوف وقاضي (2022) تم اختيارها

بطريقة عشوائية، ودراسة مزي (2022) تم اختيارها بطريقة عشوائية، استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة جابر (2021) تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، ودراسة الشمالي (2018) تم اختيارها بطريقة.

من حيث الأدوات:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة، وذلك وفقا لأهداف كل دراسة، فدراسة شتيوي وسعاده (2024) استخدمت مقياس الذكاء الاجتماعي للسيد أبو هاشم، دراسة الدميني والهادي (2022) استخدمت مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس التفكير الناقد، ودراسة حاكم وكورات (2022) استخدمت استبيان الصحة النفسية، واستبيان الذكاء الاجتماعي، ودراسة شنوف وقاضي (2022) استخدمت مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس التفكير الابداعي، ودراسة مزي (2022) استخدمت استبيان الذكاء الاجتماعي للسيد أبو هاشم، ودراسة جابر (2021) استخدمت استبيان الذكاء الاجتماعي من اعداد الباحث، ودراسة الشمالي (2018) استخدمت مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي.

7-4-2- الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد:

من حيث الهدف:

دراسة لكحل وبو أحمد (2024) هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علوم التربية بجامعة بسكرة، ودراسة لزنك (2023) هدفت إلى تحديد درجه امتلاك طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لمهارات التفكير الناقد حسب المستوي الدراسي. و تشخيص وتقييم لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية من خلال تحقيق الأهداف المعرفية، ودراسة غواس (2022) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة الطلبة المتفوقين أكاديميا والعاديين لمهارات التفكير الناقد، ودراسة فطوم (2021) هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة، ودراسة عبداوي وقرين (2020) هدفت إلى التحرى عن تأثير البرنامج الدراسي على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بجامعة قالمة، ودراسة زعتر ومغربي (2018) هدفت إلى معرفة مدى توافر

مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة، ومعرفة ما اذا كان هناك فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة تعزى للمتغير (الجنس، التخصص، المستوى ودراسة أحمد زيوش (2012) هدفت إلى التعرف على دور وأهمية النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، ودراسة بوغربي محمد (2015) هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ومدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس له، ودراسة مرعي ونوفل (2007) هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدي الطلبة، ومعرفة ما اذا كان هناك فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة تعزى للمتغير (الجنس، المستوى)، ودراسة عفانة (1998) هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدي الطلبة.

من حيث المنهج:

كل الدراسات السابقة اعتمد على المنهج الوصفي، دراسة لكحل وبو أحمد (2024) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة لزنك (2023) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة غواس (2022) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة فطوم (2021) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة عبداوي وقرين (2020) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة زعتر ومغربي (2018) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة أحمد زيوش (2012) استخدمت المنهج الوصفي، دراسة مرعي ونوفل (2007) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة عفانة (1998) استخدمت المنهج الوصفي.

من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة التي تم إجراء الدراسة عليها، كدراسة بسكري ويوب (2024) تم اختيارها بطريقة عشوائية، دراسة لكحل وبو أحمد (2024) تم اختيارها بطريقة، ودراسة لزنك (2023) تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل، ودراسة غواس (2022) تم اختيارها بطريقة، ودراسة فطوم (2021) تم اختيارها بطريقة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، دراسة عبداوي وقرين (2020) تم اختيارها

بطريقة، ودراسة زعتر ومغربي (2018) تم اختيارها بطريقة، ودراسة أحمد زيوش (2012) تم اختيارها بطريقة، دراسة مرعي ونوفل (2007) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، دراسة عفانة (1998) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية.

من حيث الأدوات:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة، وذلك وفقا لأهداف كل دراسة، فدراسة لكحل وبو أحمد (2024) استخدمت مقياس مهارات التفكير الناقد، ودراسة لزنك (2023) استخدمت اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000)، ودراسة غواس (2022) استخدمت اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ودراسة فطوم (2021) استخدمت مقياس التفكير الناقد لأنور ابراهيم، ودراسة عبداوي وقرين (2020) استخدمت اختبار واطسن وغليسر لمهارات اللتفكير، ودراسة زعتر ومغربي (2018) استخدمت مقياس مهارات التفكير الناقد، لجمع البيانات، ودراسة زيوش (2012) استخدمت مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ودراسة مرعي ونوفل (2007) استخدمت اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000)، ودراسة عفانة (1998) استخدمت اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000).

7-4-3- الدراسات المتعلقة بالتفكير الابداعي:

من حيث الهدف:

دراسة بسكري ويوب (2024) هدفت إلى توضيح مساهمة التعليم المقاولاتي في تنمية التفكير الخلاق لدى الطلبة في مجال المقاولاتية، دراسة رويج وغضب (2022) هدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على دلالة الفرق في اليقظة الذهنية تبعا لمتغيري (الجنس والتخصص) وكذا التعرف على مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على دلالة الفرق تبعا لمتغيري

(الجنس والتخصص) والتعرف على العلاقة بين اليقظة الذهنية والتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة، ودراسة الجنابي (2022) هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الابداعي بمكوناته الثلاثة (الاصالة والمرونة والطلاقة) لدى طلبة معهد الفنون الجميلة حسب الجنس والمستوى الدراسي، دراسة البار وفضل (2021) هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس ، النشاط الممارس)، ودراسة كتفي وبولسنان (2021) هدفت إلى الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة الجامعيين من حيث مهارة الطلاقة الفكرية و المرونة التلقائية ومهارة الأصالة الإبداعية، في نظامين مختلفين نظام كلاسيكي ونظام LMD، دراسة نوال بريقل (2019) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الابداع والتفكير النقدي لدى طلبة جامعات بسكرة وباتنة والمسيلة، ودراسة بوط (2018) هدفت إلى التعرف على أهمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

من حيث المنهج:

كل الدراسات السابقة اعتمد على المنهج الوصفي، فدراسة بسكري ويوب (2024) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة رويج وغضب (2022) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة الجنابي (2022) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة البار وفضل (2021) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة كتفي وبولسنان (2021) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة نوال بريقل (2019) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة بوط (2018) استخدمت المنهج الوصفي.

من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة التي تم إجراء الدراسة عليها، فدراسة بسكري ويوب (2024) تم اختيارها بطريقة عشوائية، دراسة رويج وغضب (2022) تم اختيارها بطريقة عشوائية، ودراسة الجنابي (2022) تم اختيارها بطريقة طبقية، دراسة البار وفضل (2021) تم اختيارها بطريقة الحصر

الشامل، دراسة كتفي وبولسنان (2021) تم اختيارها بطريقة طبقية، دراسة نوال بريقل (2019) ، ودراسة بوط (2018) تم اختيارها بطريقة عشوائية.

من حيث الأدوات:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة، وذلك وفقا لأهداف كل دراسة، فدراسة بسكري ويوب (2024) استخدمت مقياس التفكير الخلاق، ودراسة رويج وغضب (2022) استخدمت مقياس التفكير الابداعي، ودراسة الجنابي (2022) استخدمت اختبار تورانس للتفكير الابداعي 1979، ودراسة البار وفضل (2021) استخدمت اختبار تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية، ودراسة كتفي وبولسنان (2021) استخدمت التفكير الابداعي لسيد خير الله، ودراسة نوال بريقل (2019) استخدمت اختبار التفكير الابداعي للسيد خير الله، ودراسة بوط (2018) استخدمت اختبار برنستن لقياس مهارات التفكير الابداعي.

تتفق الدراسات السابقة على أهمية الذكاء الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتفكير الابداعي لدى الطلبة، حيث أظهرت تأثير هذه العوامل على سلوك الطلاب. كما اتفقت معظم هذه الدراسات على تبني المنهج الوصفي الارتباطي والفارقي، إلا أنها أُجريت على مراحل تعليمية متنوعة.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث موقع التطبيق، حيث ركزت على طلبة السنة الثالثة ليسانس جميع التخصصات.

على صعيد الأدوات اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي، واختباري التفكير الناقد، والتفكير الابداعي، لكنها تميزت عن بعضها من حيث إعداد هذه الأدوات إضافة إلى ذلك، انفردت الدراسة الحالية بدمج متغير الذكاء الاجتماعي، التفكير الناقد، التفكير الابداعي كمتغيرات تابعة مع متغيرين مستقلين هما: المستوى الدراسي، التخصص الدراسي.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

1. صياغة إشكالية الدراسة وتطوير فرضياتها.

2. إعداد أدوات البحث.

3. تحديد المفاهيم الإجرائية بوضوح.

4. بناء وتنظيم الإطار النظري.

5. اختيار التحليلات الإحصائية المناسبة.

6. تقديم تفسير علمي وموضوعي للنتائج التي تم التوصل إليها.

الجانب النظري

الفصل الثاني:
الذكاء الإجتماعي

مقدمة :

يُعدّ الذكاء الإجتماعي أحد أهم أنواع الذكاءات التي تمكّن الإنسان من التفاعل الإيجابي والفعّال مع الآخرين، فهو يعكس قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، وإدارة العلاقات الإنسانية بطريقة ناجحة تقوم على التعاطف والتفاهم والتواصل البنّاء. ومع تزايد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في ميادين الحياة المختلفة أصبح الذكاء الإجتماعي مطلبا أساسيا للنجاح والتكيف في المجتمع المعاصر.

يهدف هذا الفصل إلى استعراض تعريف الذكاء وأنواعه، ثم مفهوم الذكاء الإجتماعي، وأهمية الذكاء الإجتماعي، وخصائص الذكاء الإجتماعي، ومكونات الذكاء الإجتماعي، ثم أبعاد الذكاء الإجتماعي، ومظاهر الذكاء الإجتماعي، ثم النظريات المفسرة للذكاء الإجتماعي، وتنمية مهارات الذكاء الإجتماعي، ومعوقات الذكاء الاجتماعي، وقياس الذكاء الإجتماعي.

I.الذكاء :

1- تعريف الذكاء :

لغة:

يقول العرب: ذكت النار إذا اشتد لهبها واشتعلت فهي نار ذكية متقدة، وذكى النار إذا أوقدها كالذكية والجمرة الملتهبة كالذكاء، والذكاء عندهم هو سرعة الفطنة، وبناء على هذا الوصف عرف علماء اللغة الذكاء بقولهم إنه حدة الفؤاد وسرعة الفطنة، وهذا المعنى يدل إلى زيادة القوى العقلية للإدراك

ونستنتج من هذا التعريف أن الذكاء هو الطاقة العقلية التي تعمل بنشاط وعمق وفهم وسرعة وجودة. (بختي، 2011، صفحة 87)

إصطلاحا:

حاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بين ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، ونتيجة لذلك تعددت التعريفات وتنوعت باختلاف الجانب الذي يركز عليه عالم النفس من جوانب هذا النشاط ومن أهم هذه التعريفات:

يعرفه معجم علم النفس والتحليل النفسي: قدرة عقلية عامة، تعتبر الوظيفة الأساسية للذهن أو العقل وتتدخل في كافة الأنشطة العقلية أو الذهنية بدرجات متفاوتة، ومن هنا كانت تسمية الذكاء بالقدرة العقلية العامة. (فرج وآخرون، بدون سنة، صفحة 204)

الذكاء تكوين مزمن مثل مفهوم الطاقة والزمن وليس وحدات أو أشياء ملموسة فهو كلمة مجردة بمعنى أن التعرف عليه أو قياسه لا يأتي بشكل مباشر بل عن طريق نتائجه آثاره أي عن طريق السلوك الذي يقوم به الفرد في البيئة.

ويعرف غاردنر الذكاء بأنه القدرة على حل المشاكل أو منتجات الأزياء التي يتم تقييمها في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر. (Gardner, 1983, p. 220)

ويعرفه وكلسر بأنه: القدرة الإجمالية للفرد على القيام بتصرفات هادفة والتفكير بطريقة عقلية والتعامل مع البيئة تعاملا يتصف بالكفاءة، أما كلفن فيرى بأنه: القدرة على التعلم، ويذهب شرن إلى أن الذكاء هو القدرة العامة على التكيف عقليا طبقا لمشاكل الحياة وظروفها الجديدة.

ويعرفه كوهلر بأنه: قدرة الاستبصار أو إدراك العلاقات، أما بيرت فيرى أنه: القدرة المعرفية الفطرية العامة.

ويعرفه تيرمان بأنه: القدرة على التفكير المجرد المعتمد على الرموز اللغوية ومعاني الأشياء لا على ذواتها المادية الجسمية أو الملموسة. (هاينز، 2009، صفحة 149)، أما سبيرمان فيرى بأنه هو القدرة على إدراك العلاقات، وخاصة العلاقات الصعبة، ويرى جودناف بأن الذكاء: هو القدرة على الافادة من الخبرة للتوافق مع المواقف الجديدة. (الشيخ، 1990/1989، صفحة 61)

وعرفه ستوراد بأنه: نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد، والتجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار، وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي. (السيد، 1994، صفحة 190)

أما كاتل فيرى بأنه: مزيج من السمات الإنسانية التي تشتمل القدرة على استبصار العلاقات المعقدة، والقيام بالوظائف الذهنية التي يتطلبها التفكير المجرد، والقدرة على التكيف وحل المشكلات، والقدرة على اكتساب الخبرات وقدرات جديد. (صبحي و قطامي، 1992، صفحة 16)

ويرى كوندلجي بأن الذكاء مصطلح يتضمن عددا من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشكلات، ورسم الاستنتاجات، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار. (أبو الديار و طاهر، 2016، صفحة 13)

والذكاء هو القدرة على إدراك الشيء ثم إعطاء الاستجابة المطلوبة بخصوصه في أقصر مدة ممكنة. (حمدان، 1986، صفحة 35)

وهذه المعاني المتعددة للذكاء تصوره لنا على أنه وظيفة عامة تشمل على أشكال متعددة ومتنوعة من السلوك، ونطلق على هذه المظاهر المختلفة صفة الذكاء رغم تنوعها وتعددها، وعموما فإن السلوك الذكي هو كل ما سبق غيره مما يصعب حصره، وقد يرجع سبب تنوع تعريفات الذكاء إلى الناحية التي ينظر إليه منها، فمنهم من ينظر إليه من ناحية مكوناته، ومنهم من ينظر إلى الاجراءات المتبعة في قياسه، والبعض يتعامل معه من منظور فسيولوجي، والبعض الآخر من منظور احصائي لها. (هاينز، 2009، صفحة 148)

2- أنواع الذكاء:

لقد تزايدت اهتمامات الباحثين في علم النفس بدراسة مفهوم الذكاء، وأثيرت حول طبيعته العديد من التساؤلات، منها: هل يوجد نوع واحد من الذكاء أم عدة أنواع؟ وأسفرت الدراسات والبحوث في هذا المجال عن وجود عدة أنواع من الذكاء:

أ. **الذكاء اللغوي/اللفظي:**

هو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفويا و/أو كتابيا (كما في رواية الحكايات والخطابة وكتابة الشعر والتمثيل والصحافة والتأليف)، وهذا الذكاء يتضمن قدرة الفرد على معالجة البناء اللغوي وترتيب الكلمات والجمل وفهم معاني الكلمات، وإيقاعها وتصريفها، كذلك الاستخدام العملي للغة وذلك بهدف البلاغة أو البيان (لإقناع الآخرين)، أو بهدف التذكر(استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح (لإيصال معلومة معينة)، والمنطقة الدماغية المسئولة عن هذا الذكاء هي الفص الصدغي الأيسر، والفص الأمامي. وكما يقول غاردنر " لا يمكن للمرء أن يأمل بمواصلة أية فاعلية في العالم بدون إلمام كبير بعلم الأصوات الكلامية والتركيب وعلم دلالات الألفاظ والرموز أو العلامات. (Gardner, 1983, p. 166)

ب. الذكاء المنطقي/الرياضي:

هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات و/أو تكوين نواتج جديدة والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية والافتراضية (السبب والنتيجة)، ويشمل العمليات التالية: التجميع في فئات، التصنيف، الاستدلال، التعميم، اختبار الفروض، المعالجة الحسابية، وفهم الرموز العددية التي تتطلبها أعمال المحتسبة والإحصاء وتصميم برامج الحاسوب، ويرتبط هذا الذكاء بالفص الجداري الأيمن والفص الأمامي الأيسر. (محمد عبد الهادي، 2008، صفحة 71)

ج. الذكاء الموسيقي:

هو القدرة على إدراك الألحان والنغمات الموسيقية والإنتاج والتعبير الموسيقي، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للإيقاع، والنغمة، والميزان الموسيقي للقطعة كذلك الفهم الحدسي الكلي والتحليلي للموسيقى. تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذلك الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية، ونجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم، كما لدى المغنيين وكتاب الأغاني والراقصين والملحنين وأساتذة الموسيقى. (نبيل رفيق، 2011، صفحة 66)

د. الذكاء البصري/المكاني:

هو القدرة على التخيل وإدراك العالم البصري بدقة، والتعرف على الاتجاهات أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين صور ذهنية له، كذلك القدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، ويتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية مثل الرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين والملاحين، حيث يظهر في قدرتهم على عمل السمات والمخططات والرسومات وتصميم الصفحات وتنسيق

الألوان والديكور والتصميم الداخلي للأماكن، والتفكير بواسطة الصور والسمات والتعبير بالخرائط، ويتواجد هذا الذكاء في المنطقة الأمامية في النصف الأيمن من المخ. (طه، 2006، صفحة 235)

هـ. الذكاء الشخصي:

ويقصد به قدرة الفرد على فهم نفسه وباطنه، وكذا معرفة الذات والقدرة على التصرف على نحو متكيف على أساس تلك المعرفة. يتضمن هذا الذكاء وجود صورة دقيقة للنفس (نقاط القوة والقيود في المرء)، بمعنى جوانب قوته وقصوره، وكذا دوافعه ورغباته، الوعي بالمزاجية الداخلية، النوايا، والدوافع، والرغبات، القدرة على الانضباط الذاتي، فهم واحترام الذات والتصرف بشكل يتفق مع هذا الفهم، بما يساعده على ضبط تصرفاته والحفاظ على اتزانها. (Thomas, 2009, p. 07)

و. الذكاء الطبيعي:

ويقصد به قدره الفرد على التعرف على النماذج والأشكال في الطبيعة، أي تمكنه من فهم الطبيعة، وما بها من محسوسات، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية لمناظر الكون الطبيعية وكذلك الظواهر الطبيعية.

ويقصد به أيضا القدرة على التعرف والتصنيف للأنواع العديدة من النباتات والحيوانات في بيئة الشخص وكذا الرعاية أو الترويض، والتفاعل بمهارة مع الكائنات الحية، مع أو النظم البيئية بأكملها، ومن أمثلة ذلك عالم الأحياء، الطبيب البيطري، حارس الغابة، والصياد. (Armstrong, 2003, p. 14)

ز. الذكاء الحركي:

الذكاء الجسمي/الحركي هو الخبرة في استعمال الفرد لجسمه أو أجزاء من جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، وكذلك قدرته على انجاز مهارات أو أعمال محددة تتفق مع مواقف أو أحداث معينة، واستعمال قدراته العقلية للتحكم في حركاته الجسدية والتعامل مع الأشياء بحكمة تؤدي إلى تحريك الجسم بصورة دقيقة ومنظّمة، ويتطلب هذا الذكاء مهارات كالتآزر العصبي- الحركي، التوازن، المرونة، الدقة والسرعة.

ح. الذكاء البين الشخصي "الاجتماعي":

يتضمن هذا الذكاء النظر إلى خارج الذات نحو سلوك الآخرين ومشاعرهم ودوافعهم، وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، ويتضمن كذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيحاءات والمؤشرات المختلفة التي تؤثر في العلاقات الاجتماعية.

ويفيد هذا الذكاء صاحبه في فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاعرهم وحوافزهم ونواياهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين. إن المتعلمين الذين لديهم هذا الذكاء يجدون متعتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور القيادة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات، ويتجسد هذا الذكاء لدى المدرسين، الأطباء، التجار، المستشارين، السياسيين، والزعماء الدينيين، الذين يتمتعون بما ياي: لديهم العديد من الأصدقاء، يتفاعلون اجتماعيا بدرجة كبيرة، يقرؤون نوايا الأفراد ودوافعهم، يشاركون في الأنشطة والأعمال الجماعية، يظهرون الكثير من التعاطف والتفهم للآخرين.

ويرتبط هذا الذكاء بالفص الأمامي والجداري من الدماغ وإذا تعرضت هذه المنطقة للتلف فإن استجابة الفرد للآخرين تتأثر دون أن تتأثر قدرته على الأداء في الاختبارات العادية. (شواهين، 2014، صفحة 9)

بالإضافة إلى هذه الأنماط الثمانية فإن جاردنر ترك الباب مفتوحاً لإضافة المزيد من الذكاءات، بشرط أن تخضع لنظام صارم من المعايير، التي تؤهلها لأن يصدق على تكون ذكاء.

في البحث الحالي نحن بصدد دراسة الذكاء الاجتماعي، وبالتالي سنقوم بعرض مفصل سيحتوي على أهم العناصر التي تخص هذا النوع من الذكاء كما يلي:

II.الذكاء الاجتماعي:

1- تعريف الذكاء الاجتماعي:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الذكاء الإجتماعي، إذ قدم كل منهم تعريفًا متأثرًا بالإطار النظري الذي يتبناه. وفيما يلي عرض لأبرز هذه التعريفات.

يعد ثورندايك من أوائل المهتمين بالذكاء الإجتماعي، وقد اعتبره أحد المكوّنات الرئيسة للذكاء، وعرّفه بأنه: "القدرة على فهم الرجال والنساء والأطفال والتعامل معهم وإدارتهم، والتصرف بمهارة داخل العلاقات الإنسانية. (أبو حطب و فؤاد، 1996، صفحة 408)

أما البدري فعرفه بأنه القدرة على فهم مشاعر الآخرين ونواياهم وأفكارهم، أو التعرف على أسلوب التعامل الصحيح في المواقف الإجتماعية من خلال العلاقات مع الآخرين. (البدري، 2001، صفحة 17)

الذكاء الإجتماعي هو: قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها". وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الإنحاء كالمعلمين والأطباء والأخصائيون الإجتماعيون والنفسانيون، ورجال السيـــاسة والدعاية والإعلام وغيرهم. (الكيال، 2003، صفحة 7)

كما يعرف الذكاء الإجتماعي على أنه: القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها. (جابر، 2003، صفحة 11)

ويعرف أحمد الغول الذكاء الإجتماعي على أنه: القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الإجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديرا صحيحا والإستجابة بطريقة ملائمة بناء على وعيه الإجتماعي. (الغول، 1993، صفحة 47)

واقترح سبيرمان (1927) ما أسماه العلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشرة بحيث تخضع لقانونية الإبتكار في إدراك العلاقات والمتعلقات وفي رأيه أن الفرد يستطيع أن يدرك مشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين العالم الداخلي.

إلا أن المفهوم يتسع فيرى كانتريل أن النشاط الوظيفي الذي يؤدي إلى إحداث الاستثارة يتضمن إمكانية التأثير في أغراضنا وأن يتأثر هو بنا، وهذه الإمكانية هي الوعي وهذا يعني أننا قد نخلع على بعض المثيرات أغراضا ليست فيهان كما هو الحال في التفكير الإحيائي الذي يخلع على الأشياء خصائص حيوية،

وعلى هذا فان حيوانا أو إنسانا أو أيديولوجية يمكن أن تكون جميعا مثيرات للإدراك الإجتماعي لأنها قد تؤثر فينا كما تتأثر بنا وهكذا يتسع مفهوم ليشمل كل ما له طبيعة إجتماعية حتى ولو لم يكن في صورة أشخاص. (ابو حطب، 1984، صفحة 409)

ويعرفه دريفر بأنه: ذلك النوع من الذكاء المستخدم في تعامل الفرد مع الآخرين وفي العلاقات الإجتماعية ويشير الى أن الذكاء الإجتماعي العالي مرادف لمفهوم اللباقة. (المطيري، 2000، صفحة 8)

وفي موسوعة علم النفس تم تعريف الذكاء الإجتماعي بأنه: ذلك النوع من الذكاء الذي يتوصل الفرد في معاملته مع الآخرين من الناس، وفي ممارساته الإجتماعية " وأن الذكاء الإجتماعي العالي مرادف لمفهوم اللباقة والبراعة والقدرة على التكيف وسط البيئة الإجتماعية والنجاح في العلاقات الإجتماعية. (أسعد، 1977، صفحة 140)

ويعرف الذكاء الإجتماعي في قاموس العلوم الإجتماعية بأنه: قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة. (بدوي، 1982، صفحة 389)

ويعرف في المعجم التربوي بأنه: مهارة الفرد في التكيف وبناء علاقات اجتماعية سلمية مع الآخرين. (الخولي، 1980، صفحة 45)

ويعرف الغول بأنه: القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، والتعامل مع البيئة بنجاح والإستجابة بطريقة ذكية في المواقف الإجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديرًا صحيحا والإستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الإجتماعي. (الغول، 1993، صفحة 47)

ويعرفه حامد زهران بأنه: قدرة الفرد على إدراك العلاقات الإجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم، والقدرة على التصرف الملائم في المواقف الإجتماعية، بما يؤدي إلى التوافق الإجتماعي ونجاح الفرد في حياته اليومية. (زهران، 2000، صفحة 281)

كما يعرفه الدريني بأنه: القدرة على التعامل مع الناس، كما تظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الإجتماعية والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنساني وأخيرا روح المرح والمداعبة. (الدريني، 1984، صفحة 105)

وفي إطار أنموذج الذكاءات المتعددة عرف جاردنر الذكاء الإجتماعي تحت مسمى "ذكاء بين الشخصي والإجتماعي" على أنه مفهوم واسع نسبيا يشمل عددا من القدرات أهمها ما يأتي:

- القدرة على إستشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية والنفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، والعمل كعضو فاعل في فريق.
- القدرة على إبداء التعاطف تجاه الآخرين.

في حين يعرف الذكاء الإجتماعي بأنه: قدرة عقلية لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر والإحساسات الداخلية، أو الحالات الوجدانية والعقلية لهم، وحسن تعامله معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم، وبناء علاقات ناجحة معهم، ومعرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الإجتماعية، وحسن التصرف في المواقف والمشكلات الإجتماعية. (ثابت، 2001، صفحة 23)

ونتيجة للاختلافات السابقة في تعريف الذكاء الإجتماعي وعدم وجود تعريف موحد يجمع بينهم وتركيز بعض هذه التعريفات على فهم العلاقات الإنسانية والاجتماعية والقدرة على التكيف كما في تعريف ثورندايك (1920)، وأحمد الخولي (1980)، وحامد زهران (2000) كما أن بعض التعريفات ركزت على القدرة على تذكر الأسماء والتعرف على النفسيات، كتعريف حسين الدريني (1984) كذلك ركز البعض الآخر من التعريفات على التعامل مع المواقف الجديدة واللباقة كتعريف قاموس العلوم الاجتماعية (1982) وموسوعة علم النفس (1977). ويمكن القول إن الذكاء الإجتماعي يتجلى في مظاهر موقفية مثل:

- أن يألف الفرد الآخرين، وأن يؤلف منهم.
- أن يكون موضع التقدير من المحيطين به.

- أن ينجح في التعاون مع الآخرين.
- أن يكون ذا حساسية إجتماعية عالية، فيما يتصل بإدراك مشاعر الآخرين وحالتهم النفسية ومن خلال ما يصدر من سلوكيات أو تعبيرات.

ويرى ونج وآخرون (1995) إن مفهوم الذكاء الإجتماعي يتكون من جانبين هما:

- **الجانب المعرفي** : ويعني قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين وتتمثل في الإدراك والاستبصار والمعرفة الإجتماعية.
- **الجانب السلوكي** : ويعنى مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حال التفاعل مع الآخرين.

وقد توصل الباحث الى التعريف التالي للذكاء الإجتماعي: هو عبارة عن مجموعة من المهارات المعرفية التي تختص بقدرة الفرد " اللفظية وغير اللفظية " وادراكه لثقافة البيئة الإجتماعية التي ينتمي إليها، لبناء علاقات اجتماعية سلمية، والتصرف بطريقة مناسبة في المواقف الإجتماعية لتحقيق أهدافه والتعايش مع أفراد مجتمعه بسلام.

2- أهمية الذكاء الاجتماعي:

تشير فوقية عبد الفتاح أن الذكاء الاجتماعي يعد شرطا أساسا للسلوك الاجتماعي الذكي للفرد ورغم ذلك فهو بحاجة إلى البيئة التربوية التي تستثير هذا النوع من الذكاء، ويضيف أوسلفان وجيلفورد أن للذكاء أهمية كبيرة في مجال التربية وفي عملية التوجيه التربوي للطلاب، فلا يجب إغفال دور عوامل الذكاء الاجتماعي أثناء هذه العملية (إبراهيم، 2014، الصفحات 60-61)

فالذكاء الاجتماعي يعد مطلبا هاما للنجاح في الحياة الأكاديمية، حيث أشارت دراسة إبراهيم المغازي 2003 إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأصالة والذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب،كذلك أظهر بحث أحمد الغول (1993) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي

وكل من الدافعية ومفهوم الذات وتوصلت دراسة أمل القلازاني 1994إلى وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي. (الدسوقي والبحيري، 2015، صفحة 385)

كما أشار أبو عمشة (2013) إلى أن مارلو وديفيد قد توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين مهارات الذكاء الاجتماعي وكل من زيادة التحصيل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب وتنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والتفكير التبادلي والتفكير فيما وراء المعرفة.

كما تتضح أهمية الذكاء الاجتماعي للطلبة في كونه منطلق لنجاحهم في حياتهم الدراسية والاجتماعية واستثمار لجميع إمكانياتهم، كما يساهم في زيادة العلاقات الاجتماعية لديهم وتحفيز لطاقاتهم الابداعية. فالطلبة الجامعيين بحاجة ملحة لامتلاك القدر الأكبرمن الذكاء الاجتماعي لأنه يمكنهم من فهم ذواتهم وفهم الأخرين وبالتالي تكون لديهم القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، الأمر ينعكس إيجابيا في مجال دراستهم ثم مجال مجال الأعمال والمهن المختلفة.

ويوضح العزام (2013) أن ما يؤكد أهمية الذكاء الاجتاعي للطلبة أن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بأساتذتهم أو زملائهم رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدرتهم الفائقة. ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف قدرات الذكاء الاجتماعي لديهم. ومنه فنجاح الطلبة الجامعيين في الحياة لا يتوقف على ذكائهم الأكاديمي فقط، وإنما يحتاجون أيضا مهارات أخرى كمهارات الذكاء الاجتماعي التي تمكنهم من التعامل الايجابي مع ذواتهم ومع الآخرين ومع زملائهم ومشاركتهم وتبادل الخبرات معهم مما يساعدهم على الارتقاء بالمستوى الدراسي والتعليمي.

مما سبق يتضح لنا مدى أهمية الذكاء الاجتماعي، حيث يؤكد الكثير من الباحثين على أن الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في الشخصية، لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وللتعامل الاجتماعي الكفيء مع الآخرين وتحقيق التوافق والنجاح في كل مجالات الحياة، وأن نقص الذكاء الاجتماعي ينتج عنه مشكلات أكاديمية وانفعالية وسلوكية واجتماعية.

3- خصائص الذكاء الاجتماعي:

أشار توني بوزان في كتابه "قوة الذكاء الاجتماعي" إلى الذكاء الاجتماعي يتميز بمجموعة من الخصائص والمتمثلة في:

1. الثقة بأنك تتصرف على طبيعتك.
2. فهم الحياة، أي معرفة الوجهة التي تسير فيها.
3. الاهتمام الدائم بالآخرين.
4. احترام الآخرين.
5. التعاطف والقدرة على قراءة "لغة الجسد".
6. معرفة الوقت المناسب للكلام والإصغاء.
7. التوجه الإيجابي. (بوزان، 2007، صفحة 188)

كما حدد حمزة الجبالي خصائص أخرى تتمثل في:

1. أن يكون قاد ار على جمع الأصدقاء من حوله.
2. أن يدير غضبه.
3. أن يقدم النصائح.
4. أن يتحمل الفشل.
5. أن يكون شجاعاً للمثابرة إذا أخطأ أو فشل.
6. أن يكون سريع التكيف.
7. أن يكون سريع البديهة.
8. أن يفهم الآخرين من خلال لغة الجسد.
9. أن يكون محاورا لبقا.

10. أن يقدم نفسه بصورة جميلة وغير كاذبة. (الجبالي، 2016، صفحة 32)

انطلاقا من هذه الخصائص يمكن تصنيفها إلى قسمين، وفق ما جاءت به النظرية الظاهرية والتي نصت على أن الشخص الذكي اجتماعيا يتميز ب: سهولة التكيف مع الآخرين أو مع مختلف المواقف والظروف الاجتماعية، وكذلك قوة الشخصية وتتمثل في القدرة على التصرف بشكل لائق في تلك المواقف.

4- مكونات الذكاء الإجتماعي:

على الرغم من الانتشار الواسع لمفهوم الذكاء الإجتماعي وتعدد الدراسات التي تناولته، إلا أن الباحثين ما يزالون غير متفقين بشكل كامل حول البنية الأساسية التي يقوم عليها هذا الذكاء. فالمحاولات ما تزال قائمة لإثبات استقلال الذكاء الإجتماعي عن كل من الذكاء العام والذكاء اللفظي، عبر تحديد مكونات خاصة تميّزه عن غيره من أنواع الذكاءات.

وفي هذا السياق، توصل مارلو إلى أن الذكاء الإجتماعي يتكون من مكوّنين رئيسيين:

أ. **الأداء الإجتماعي** :وهو السلوك الفعلي في المواقف الإجتماعية الذي طبيعته المنفعة المتبادلة.

ب. **الكفاءة الإجتماعية** :وهي القدرة الخاصة للشخص للتعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة، أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا، وللكفاءة الإجتماعية ثلاثة مكونات هي:

- **الفعالية الذاتية الإجتماعية** : وهي الشعور بالثقة، والتمكن من النجاح من التفاعل الإجتماعي.
- **المهارات الإجتماعية** : وتتكون من عنصرين، هما المهارات السلوكية والمعرفة الإجتماعية.
- **الاهتمام الإجتماعي** : ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف ويعكس إهتمام الشخص بالهدف واهتمام الناس به. (Marlowe, 1984, p. 15)

أما ثورندايك فقد طرح تصورا للذكاء العام يقوم على ثلاثة مجالات رئيسية، أحدها هو الذكاء الإجتماعي:

أ. **الذكاء العياني (أو الشيء:)** ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العلمية التي يعتمد عليها في أداء الاعمال الفنية والميكانيكية، واستخدام الآلات والأجهزة.

ب. **الذكاء المجرد** :ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الالفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.

ج. **الذكاء الاجتماعي** :ويشمل القدرات العقلية التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الإجتماعية المختلفة. (عسقول، 2009، صفحة 20)

استنتجت أوسوليفان ضمن إطار نموذج جيلفورد وجود ست قدرات سلوكية تمثل البنية الأساسية للذكاء الإجتماعي:

- معرفة الوحدات السلوكية : وتعكس القدرة على فهم التعبير غير اللفظي، مثل تعبير الوجه.
- معرفة الفئات السلوكية : وتعكس القدرة على أن يدرك الشخص أن طرق التعبير المختلفة مثل الإيماءات، وحالة الجسم، وتعبيرات الوجه يمكن أن يكون لها معنى مقصوداً.
- معرفة العلاقات السلوكية : وتعكس القدرة على معرفة العلاقات في المواقف الإجتماعية.
- معرفة المنظومات السلوكية : وتعكس القدرة على معرفة السياق الإجتماعي المركب.
- معرفة الدلالات الاجتماعية : وتعكس القدرة على تفسير الإيماءات والتعبير الوجهي.
- معرفة الدلالات السلوكية : وتعكس القدرة على التنبؤ بيما سيحدث فيما بعد نتيجة لموقف اجتماعي معين. (Osullivan, 1973, p. 23)

قدّم جيلفورد نموذجاً ثلاثي الأبعاد لبنية العقل يشمل العمليات والمحتويات والنواتج، وأسهم هذا النموذج في تحديد موقع الذكاء الإجتماعي ضمن القدرات السلوكية:

-بعد العمليات : ويقترح جيلفورد بالنسبة للعمليات العقلية أن تصنف إلى خمسة (05) أنواع (المعرفة والتذكر والتفكير التقاربي والتفكير التباعدي والتقويم).

-بعد المحتويات : ويتعلق هذا البعد بالمادة المتضمنة في المشكلة التي ينشط فيها عقل الإنسان وفيما يتصل بهذا البعد يميز جيلفورد بين خمسة أنواع من المحتويات وهي:

أ. **المحتوى البصري:** وهو ذلك النوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة أو المعلومات التي يعالجها العقل تتعلق بالإدراك البصري، مثل الاشكال البصرية أو صورها المتخيلة.

ب. **المحتوى السمعي:** وهو نوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة أو المعلومات بالإدراك السمعي، أو الاستثارة السمعية المباشرة، أو صورها المتخيلة.

ج. **المحتوى الرمزي:** ويتعلق بالمعلومات التي تتكون في شكل مجرد، أو في صورة عيانية أو حسية ويتكون من الحروف أو الرموز أو الأرقام، وظهر بصورة أساسية في المشكلات اللفظية والعددية حينما لا يكون التركيز منصبا على معانيها.

د. **المحتوى السيمانتي (محتوى المعاني):** ويتعلق بالأفكار والمعاني التي تحملها الألفاظ ودلالاتها. (جابر، 2003، الصفحات 209-232)

هـ.**المحتوى السلوكي** :وهو نوع من المعلومات التي تتعلق بسلوك الآخرين، وحالاتهم النفسية كما تظهر في حركاتهم التعبيرية وقدرات المحتوى السلوكي، هذه هي ما إعتبرها جيلفورد قدرات الذكاء الإجتماعي، من حيث تركيزها على التعامل مع الآخرين.

و. **محتوى النواتج** :ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب عليه نشاط الفرد العقلي، بصرف النظر عن نوع العملية العقلية، أو محتوى المشكلة، وتوجد ستة أنواع من النواتج هي: (الوحدات والفئات والعلاقات والمنظومات والتحويلات).

وقد أكد جابر أن القدرات المصنفة ضمن المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد تمثل جوهر الذكاء الإجتماعي، بوصفها تساعد الفرد على فهم سلوك الآخرين وفهم سلوكه تجاههم. (جابر، 2003، الصفحات 209-232)

ويتكون الذكاء الإجتماعي من مجموعة من العناصر على النحو التالي:

أ. **تنظيم المجموعات** :تستلزم المهارة اللازمة للقائد، أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد هذه هي القدرة العقلية التي يتمتع بها المخرجون، أو منتجو الأعمال المسرحية، والعسكريون ورؤساء المنظمات والوحدات المختلفة المؤثرون في العاملين معهم.

ب. **الحلول التفاوضية** :موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات التي تنشب بالفعل، هؤلاء الوسطاء الذين لديهم هذه القدرة، يتفوقون في عقد الصفقات وفي قضايا التحكيم، والتوسط في النزاعات، وفي السلك الدبلوماسي أو في التحكيم القانوني.

ج. **العلاقات الشخصية** :لا شك في أن موهبة بعض الناس هي موهبة تعاطف وتواصل وهذا يسهل القدرة على المواجهة، أو التعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة أنه فن العلاقات بين البشر.

د. **التحليل الاجتماعي** :القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم لمعرفة الناس، وكيف يشعرون بهم، هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمة والإحساس بالوئام.

واذا اجتمعت هذه المهارات معا فتصبح مادة لصقل وتهذيب العلاقات بين الناس بعضهم ببعض وهي من المكونات الضرورية للجاذبية، والنجاح الإجتماعي، فهؤلاء المتمتعون بالكفاءة في الذكاء الإجتماعي، يسهل عليهم الارتباط بالناس من خلال ذكاؤهم في قراءة انفعالات الناس ومشاعرهم ومن السهل أن يكونوا قادة وواضعي نظمن ويستطيع هؤلاء أيضا معالجة المنازعات قبل نشوبها في أي نشاط إنساني. (غباري و أبو شعيرة، 2010، صفحة 202)

ويقسم كارل البرشت الذكاء الإجتماعي إلى عدة عناصر هي:

أ. **إدراك الموقف والوعي بها** : ويقصد هنا هل تشعر بأحاسيس الآخرين وهل تقدر مشاعرهم وتستشعر نواياهم، وان لم يصرحوا بها أو يعلنوا عنها، ويشير إلى أنه لا يتفاعل البشر مع بعضهم البعض في

سياق مواقف اجتماعية ويجب على الفرد إدراك معطيات الآخرين والوعي بها. (البريشت، 2006، صفحة 55)

ب. **الحضور** : وهو أسلوبك في التأثير على الآخرين من خلال التواصـــل معهم وبترك انطباعات خاصة لأن هذا يؤهل الفرد للاستزادة من الذكاء الإجتماعي.

ج. **الأصالة** : وتعتبر الأصالة من مصداقيتك مع نفسك ومع الاخرين وهذه خطوة على طريق الوصول للذكاء الإجتماعي والأصالة تعني البعد عن الزيف والتملق وكسب ثقة الآخرين من خلال سلوك قوامه التفاهم المتبادل والتواصل الفعال.

د. **الوضوح** : ويقصد بالوضوح هم التعبير عن آرائك وأفكارك ونواياك بصراحة دون تردد أو خجل وبعبارة أخرى" هل تقول ما تعني وتعني ما تقول".

هـ. **التفهم والتعاطف** : ويتمثل التعاطف في قدرتك على استيعاب آراء الآخرين وتفهمك لمشاعرهم ولا يكون التعاطف إلا من خلال الشعور الإيجابي للآخرين.

وتنوعت جهود الباحثين الذين تناولا موضوع الذكاء الإجتماعي، واختلفت نظرتهم له وذلك لاختلاف الإطار المرجعي والفكري الذي ينتمي إليه هؤلاء الباحثين وكذلك إختلاف وجهات نظرهم حيث أن كل منهم نظر للموضوع من زاوية معينة، واتخذت وجهات النظر هذه صورة النظرية أحيانا، أو النموذج المحدد لأبعاد أو مظاهر هذا النوع من الذكاء أحيانا أخرى. (أبو حلاوة، 2005، صفحة 21)

5- أبعاد الذكاء الإجتماعي:

على الرغم من الانتشار الواسع لمفهوم الذكاء الإجتماعي وتعدد الدراسات التي تناولته، إلا أن الباحثين ما يزالون غير متفقين بشكل كامل حول البنية الأساسية التي يقوم عليها هذا الذكاء. فالمحاولات ما تزال قائمة لإثبات استقلال الذكاء الإجتماعي عن كل من الذكاء العام والذكاء اللفظي، عبر تحديد مكونات خاصة تميّزه عن غيره من أنواع الذكاءات.

حدد مارلو خمسة أبعاد للذكاء الإجتماعي تمثلت في الآتي:

- **الاهتمام الإجتماعي** : ويُقصد به مستوى الميل والاهتمام الذي يُظهره الفرد تجاه أفراد الجماعة التي ينتمي إليها.
- **المهارات الإجتماعية** : وتشير إلى قدرة الشخص على توظيف مهارات التفاعل الإجتماعي بفاعلية وكفاءة في التعامل مع الآخرين.
- **مهارات التعاطف** : وتعني قدرة الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، والتفاعل معها بصورة وجدانية ملائمة.
- **القلق الإجتماعي** : ويعكس درجة القلق أو التوتر الذي يشعر به الفرد عند مواجهته مواقف اجتماعية متنوعة.
- **المشاعر الوجدانية** : وتشير إلى قدرة الفرد على إدراك ردود أفعال الآخرين أو التنبؤ بها في المواقف الإجتماعية المختلفة. (Marlowe, 1984, p. 4)

إلا أن للذكاء الإجتماعي أبعاد أخرى هي:

أ. **التعامل مع الآخرين والتكيف معهم** : : يعد هذا البعد أحد المحاور الأساسية للذكاء الإجتماعي، ويمكن تفكيكه إلى عدة قدرات فرعية تمثل مظاهر بسيطة لهذا الذكاء، ومنها:

- **التصرف في المواقف** وهي قدرة الفرد على إدارة المواقف الإجتماعية بكفاءة وتحقيق تفاعل ناجح مع الآخرين.
- **التعرف على الحالة النفسية** وتعني قدرة الشخص على فهم مشاعر وأفكار الآخرين من خلال أحاديثهم وإشاراتهم اللفظية.
- **تذكر الأسماء** وتشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملامحهم واستدعائها بدقة، مما يعكس اهتمامه بهم.

- **ملاحظة السلوك** وهي القدرة على ملاحظة أنماط سلوك الآخرين والتنبؤ ببعض مظاهر سلوكهم في مواقف مختلفة.
- **روح المداعبة** وتعبر عن قدرة الفرد على فهم النكات والمزاح والمشاركة في الأجواء المرحة مع الآخرين. (عثمان، 2002، صفحة 192)

ب. التواصل مع الآخرين: يمثل التواصل بُعداً محورياً في الذكاء الإجتماعي، إذ يدل على قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين، ومراعاة مشاعرهم، وتحفيزهم، وبناء علاقات تقوم على التفاهم المتبادل. ويُعد التواصل الإجتماعي أساس حياة الفرد وركنا في تكيفه مع محيطه.

وقد تناول جاردنر وهات هذا البعد ضمن ما سمي بـ الاتصال الشخصي الذي تتجلى فيه قدرة الفرد على بناء علاقات متينة مع الأصدقاء وشركاء العمل. كما أشارت بام روبيتز وجان سكوت إلى أن مهارات التواصل تُعد عناصر أساسية للجاذبية الإجتماعية والنجاح، وأن الأفراد ذوي الذكاء الإجتماعي المرتفع يمتلكون قدرة مميزة على فهم مشاعر الآخرين، وقيادة الجماعات، وحل الخلافات.

كما ركز ريجيو وزملاؤه (1992) على المهارات الأساسية للتواصل الإجتماعي، واعتبروها المكوّن الجوهري للذكاء الإجتماعي، وهي: التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الإجتماعي، الحساسية الإجتماعية، الضبط الإجتماعي. (غباري و أبو شعيرة، 2010، صفحة 211)

ج. فهم الآخرين : يُعد فهم الآخرين أحد الأسس التي يقوم عليها مقياس الذكاء الإجتماعي؛ فهو البعد الذي يمكّن الفرد من إدراك دوافع الآخرين ورغباتهم وفهم سلوكياتهم. ويرى جاردنر (1921) أن الذكاء الإجتماعي يمثل قدرة الفرد على تحليل الدوافع الداخلية لمن حوله. (جابر، 2003، صفحة 99)

د. التأثير والتأثر الإجتماعي والذاكرة الإجتماعية : يقوم هذا البعد على قدرة الفرد على التأثير في الآخرين والتفاعل مع مشاعرهم وأفكارهم، وهو ما ينتج عنه علاقات اجتماعية ناجحة. ويرى فورد (1983) أن قوة التأثير النفسي شرطٌ أساس لامتلاك الذكاء الاجتماعي. كما يؤكد عثمان أن هذا الذكاء يتجلى في قدرة

الشخص على التأثير والتأثر خلال التفاعل الإجتماعي، بما يحقق التوافق بين الأفراد. (عثمان، 2002، صفحة 198)

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات المختلفة، يمكن تلخيص هذه الأبعاد في أربعة محاور رئيسية:

- الحساسية لمشاعر الآخرين، واحترام وجهات نظرهم، والقدرة على تحمل المسؤولية الإجتماعية.
- امتلاك المهارات الإجتماعية مثل تحديد الأهداف، التواصل، والقيادة.
- الكفاءة الإجتماعية التي تتجسد في التكيف، والتخطيط الاجتماعي، والمشاركة والاهتمام بالآخرين.
- المفهوم الإيجابي عن الذات، والقدرة على تأكيدها والمحافظة عليها في المواقف الإجتماعية. (أبو حلاوة، 2005، صفحة 11)

يرى الباحث أن الحكم على مستوى الذكاء الإجتماعي يتم عبر مجموعة من الأبعاد والمهارات، أبرزها: التواصل مع الآخرين، التعاطف الإجتماعي، فاعلية الذات الإجتماعية، ومهارة حل المشكلات، فالفرد يواجه داخل الجماعة سلسلة من المواقف الضاغطة التي تنشأ عن تفاعله مع الآخرين، ويُعد مستوى الذكاء الإجتماعي المحدد لقدرته على التعامل مع هذه المواقف بما يضمن التفاعل الإيجابي والمشاركة الفعالة.

6- مظاهر الذكاء الاجتماعي:

يمكن التعرف على مستوى الذكاء الإجتماعي لدى الفرد من خلال مجموعة من السلوكيات والمؤشرات التي تعكس قدرته على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، سواء عبر تقييمه لذاته أو من خلال ملاحظات المحيطين به. وتتوزع مظاهر الذكاء الإجتماعي إلى مظاهر عامة تعبّر عن تكيف الفرد داخل المجتمع، ومظاهر خاصة ترتبط بالتعامل المباشر مع الأشخاص وفهمهم، وفيما يلي توضيح لمظاهر الذكاء الإجتماعي العامة.

أ. **التوافق الاجتماعي** : ويشمل قدرة الفرد على تحقيق الانسجام مع الآخرين، والالتزام بقيم المجتمع ومعاييره، واتباع قواعد الضبط الإجتماعي، إضافة إلى تقبل التغيرات الإجتماعية والتفاعل السوي مع البيئة المحيطة. ويسهم هذا التوافق في الوصول إلى الصحة الإجتماعية وتحقيق الاستقرار الأسري والزوجي.

ب. **الكفاءة الاجتماعية** : وتتمثل في قدرة الفرد على بذل الجهد للحفاظ على علاقات اجتماعية مرضية، وتحقيق توازن إيجابي بين احتياجاته الخاصة ومتطلبات بيئته الإجتماعية، بما يضمن إشباع حاجاته الشخصية والإجتماعية معا.

د. **أدآب السلوك الأخلاقي** : ويتمثل في الالتزام بالسلوك المقبول اجتماعيا، واحترام قواعد اللياقة في التعامل مع الآخرين، وتطبيق أساليب التواصل الراقي.

ومظاهر خاصة أهمها:

أ. **كفاءة التصرف في المواقف الإجتماعية** : ويتضمن القدرة على السلوك بلباقة واتزان وفق المعايير الإجتماعية السائدة، وذلك في مواقف متعددة كالقيادة والتبعية، ومواقف التفاعل الإجتماعي، والمعاملات اليومية، والمعاشرة الزوجية، ومواقف التعامل مع الأقليات، والمواقف المحرجة التي تتطلب حكمة وسرعة بديهة.

ب. **فهم حالة المتكلم النفسية** : ويظهر في قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين وحالاتهم الانفعالية، مثل الفرح أو الغضب أو الإحباط أو اليأس، مما يمكّنه من تعديل أسلوب تعامله بما يناسب الموقف.

ج. **الادراك الإجتماعي** : وهي قدرة ترتبط باهتمام الفرد بالآخرين، مما يساعده على تذكّر الأشخاص الذين يتعامل معهم، ويعزّز بناء العلاقات الإجتماعية الإيجابية.

د. **فهم السلوك الإجتماعي** : ويتجلى ذلك في القدرة على إصدار أحكام دقيقة حول سلوك الآخرين، والتنبؤ بتصرفاتهم استنادا إلى مؤشرات بسيطة مثل تعابير الوجه، والإيماءات، وأوضاع الجسم، وغيرها من الإشارات غير اللفظية، وهو ما يعرف بالفراسة الإجتماعية.

هـ. فهم التعبيرات الإنسانية :وتعني قدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين، وذلك من خلال إدراك دلالات بعض تعابيري الوجه، أو ايماءات اليد، أو أوضاع الجسم، أو ذلك من المؤشرات التعبيرية. (زهران، 1984، صفحة 282)

تشير مظاهر الذكاء الإجتماعي إلى قدرة الفرد على التوافق النفسي والاجتماعي، من خلال مجموعة من المهارات الداخلية والخارجية. فالمهارات الداخلية ترتبط بالشخص نفسه، بينما المهارات الخارجية تعكس تفاعله مع المجتمع. وعندما تتوفر هذه المهارات لدى الفرد، يصبح قادرا على التفاعل الفعال في العلاقات الإجتماعية.

يمثل التقاطع بين المظاهر العامة والخاصة للذكاء الإجتماعي القدرة على الفعالية المجتمعية، وتحقيق التوازن الإجتماعي للفرد. كما تمكنه هذه القدرة من تكوين تصورات تمكنه من فهم المواقف الإجتماعية، واستبصارها، وحل المشكلات التي قد تنشأ فيها.

7- النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

أ. النظرية الضمنية:

تتضمن هذه النظرية مجموعة من الأفكار حول مميزات الشخص الذكي اجتماعيا، وفق ما ذكره فورد في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي، والذي ركز على أربعة خصال رئيسية وهي:

1. أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين، ومخلصاً لهم ومهتماً بهم.
2. أن تكون لديه مهارات ووسيلة جيدة، كما يملك مهارة الاتصال عالية الكفاءة.
3. أن تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية.
4. أن تكون له قوة التأثير النفسي أي لديه استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة.

ب. النظرية الظاهرية:

تؤكد على وجود مجموعتين من القدرات التي يتميز بها الشخص الذكي اجتماعيا وهي:

- **سهولة التكيف** : وتتمثل في قدرة الفرد على التكيف والانسجام مع أي مجموعة بشرية والتأقلم معها.
- **قوة الشخصية** : وتتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعية.

ج. نظرية جيلفورد:

تعرف بنظرية بنية العقل أو مكعب جيلفورد، والذي رفض فكرة وجود عامل عام أو قدرات عقلية أولية، ويرى بأن الذكاء يتضمن عوامل كثيرة، أي أن للذكاء وجوه مختلفة، وتحتوي على ثلاث أبعاد متداخلة وهي:

- **بعد المحتوى** : وتتضمن خمس محتويات (السمعي، البصري، الرمزي، الدلالي، السلوكي)
- **بعد العمليات** : وتتمثل في الإجراءات التي تحدث للمحتوى وتتضمن خمس عمليات (المعرفة، الذاكرة، التقويم، التفكير التقاربي، التفكير التباعدي)
- **بعد النواتج** : وهي ستة أنواع (الوحدات، الفئات، العلاقات، النظم، التضمينات، التحولات)

حيث تناول مفهوم الذكاء الاجتماعي، وكان مهتما بدراسة القدرات العقلية، وذلك عن طريق دراسة الارتباطات بين الأصناف المختلفة، حيث طرح نظريته بنية العقل وأكد على وجود 120 قدرة.

ومن خلال البحوث التي قام بها وباستخدام التحليل العاملي، قام بفصل عوامل الذكاء العام عن عوامل الذكاء الاجتماعي، حيث يمثل المحتوى السلوكي الذكاء الاجتماعي الذي يحتوي على 30 قدرة من 120، وبما أن أي نشاط عقلي يتضمن واحدة من كل الأبعاد الثلاثة، فإن الذكاء الاجتماعي يرتبط أيضا مع الأزواج الممكنة للعمليات الخمس والنتائج الستة.

يشير المحتوى السلوكي إلى القدرة على إدراك سلوك أو أفعال الإنسان ذاته أو الآخرين، وتتمثل عوامل الذكاء الاجتماعي الستة في:

1. معرفة الوحدات السلوكية كالحروف والأرقام.

2. معرفة الفئات السلوكية كالأعداد الزوجية أو الحروف المتحركة.

3. معرفة العلاقات السلوكية مثل العشرة ضعف الخمسة.

4. معرفة المنظومات السلوكية كنظم الأعداد.

5. معرفة التحويلات السلوكية كتغير الخواص الحسية للمواد.

6. معرفة المضامين السلوكية كالتوقعات والتنبؤات.

د. نظرية الذكاءات المتعددة:

قام هوارد جاردنر بنشر نظريته من خلال كتابه (أطر العقل) عام 1983، حيث وضع في البداية سبع ذكاءات ثم أضاف الذكاء الثامن وهو الذكاء الطبيعي، ثم وضع احتمال وجود ذكاء تاسع ويرى بأن الذكاء قدرة أو إمكانية، وحدد مفهومه في النقاط الأساسية التالية:

1. القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.

2. القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.

3. القدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما يكون له قيمة ثقافية.

كما يرى بأنه نتاج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع، وتتمثل هذه الذكاءات في: الذكاء اللغوي (اللفظي)، الذكاء المكاني (البصري)، الذكاء المنطقي (الرياضي)، الذكاء الموسيقي (السمعي)، الذكاء الاجتماعي (البينشخصي)، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي(الذاتي)، الذكاء الجسمي(الحركي)، بالإضافة إلى الذكاء الوجودي.

يرى جاردنر أن لكل شخص ذكاءات متعددة ومتنوعة نشيطة قابلة للنمو والتنمية، وتختلف في نموها من شخص إلى آخر، واستعمال أحد الأنواع من الذكاء يسهم في تطوير نوع آخر، ولابد من إعطاء الفرصة لكل شخص للتعرف عن ذكاءاته وتحسينها وتنميتها عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف، وهذه الأنواع

قابلة للقياس والتقييم من خلال أنماط التعلم ونماذج حل المشكلات وذلك بتصميم أنشطة للتعلم ووضع الاستراتيجيات المناسبة. (الأنصاري، 2018، الصفحات 11-15)

هـ. نظرية أبو حطب:

صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع وهي: الذكاء الموضوعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي. ويرى بأن الذكاء الاجتماعي يتعلق بالإدراك الاجتماعي، وإدراك الأشخاص وكل الرموز التي تستخدم اجتماعيا، كما يظهر في العلاقات الاجتماعية، ويتم التعامل معه بطريقة الفحص المتبادل أو بالمشاركة والتي تتضمن المعايشة والتفاعل مع الآخرين.

كما فسر الذكاء الاجتماعي على أنه عمليات معرفية، يستطيع الشخص من خلالها معرفة مدركات وأفكار ومشاعر واتجاهات وسمات الآخرين، ويمثل قدرة لها أهمية كبيرة لدى المعلمون، الأطباء، القادة، الأخصائيون النفسانيون، ورجال السياسة وغيرهم.

و. نظرية كارل ألبريخت:

في عام 2004 وضع ألبريخت نظرية جديدة في الذكاء الاجتماعي، حيث ظهرت نتيجة تعديل وإعادة ترتيب الذكاءات المتعددة التي اقترحها جاردنر في الذكاء، واعتبر أن الذكاء عبارة عن ستة أنواع أساسية: الذكاء العاطفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء التجريدي، الذكاء الجمالي، الذكاء العملي، الذكاء الجسمي، وقد عرف الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على التفاعل بنجاح مع الآخرين في سياقات مختلفة. (أحمد ربيع، 2021، صفحة 44)

8- تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي:

بما أن الانسان لا يمكن أن يولد وهو ذكي اجتماعيا، وحسب الاتجاه المعرفي الاجتماعي يتبين بأن الذكاء الاجتماعي يمكن اكتسابه وتعزيزه بملاحظة الآخرين والتعلم منهم، كما يستطيع الاستفادة من خبرات ومهارات الأشخاص من حوله، وعليه من أجل أن تصبح ذكي اجتماعيا لابد من اتباع الطرق التالية:

1. أن تهتم بعلاقاتك الاجتماعية وبناء علاقات جديدة.
2. عليك بكثرة الاطلاع، لكي توسع من معلوماتك وثقافاتك، وبالتالي تصبح لديك قدرة على الحديث في كل الأمور بطلاقة وتشارك مشاركة فعالة.
3. لا تنتقد كثيرا حاول أن تلفت النظر بأسلوب لا يجرح مشاعر الآخرين.
4. تحلى بالهدوء والروح الطيبة، وذلك سيحبب الناس فيك، وبالنهاية حب الناس لك هو ذكاء اجتماعي بامتياز.
5. حافظ على ابتسامة دائمة في وجه الناس، فأحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم.
6. احرص ألا يكون لديك أعداء، فكثرة الأعداء يعطي انطباعا سيئا عنك.
7. تكيف مع الظروف الاجتماعية المحيطة بك أيا كانت.
8. راجع نفسك، وقف معها وقفة صادقة لتعرف ماهي نقاط ضعفك وقوتك، وما ينقصك واسأل المقربين حولك عن رأيهم فيك وحسن من نفسك .
9. أنصت أولا وتحدث لاحقا، ولا تنس التفكير قبل الكلام حتى لا يذهب بك لسانك إلى ما وراء الشمس.
10. تقرب من الأشخاص الناجحين ومن لديهم ذكاء اجتماعي عالي، لتتعلم منهم وتستفيد.
11. وأخيرا وليس آخرا، اتبع الرسول الكريم، فقد كان من أعظم الشخصيات في العالم بذكاء اجتماعي بدرجة العبقرية، قم بقراءة السيرة النبوية لتتعلم منه. (سليمان، بدون سنة، الصفحات 146-147)

9- قياس الذكاء الإجتماعي:

حاول الكثير من الباحثين إلى تطوير أدوات ومقاييس تمكن من التعرف على مستوى هذا الذكاء وقياس أبعاده المختلفة. غير أن عملية القياس لم تكن سهلة، بسبب غياب اتفاق موحد حول تعريف الذكاء الإجتماعي وطبيعته، وتداخل مكوناته مع أنواع أخرى من الذكاء كالذكاء الإنفعالي والذكاء العام. وقد أدى ذلك إلى ظهور مجموعة متنوعة من المقاييس حاول كل منها التركيز على جانب معين من جوانب الذكاء

الإجتماعي ، سواء المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية. وتختلف هذه المقاييس في منهجيات إعدادها، وطبيعة المواقف التي تعتمد عليها، وطريقة تقدير استجابات الأفراد.

وفيما يلي عرض لأهم المقاييس التي اعتمد عليها الباحثون في قياس الذكاء الإجتماعي، والتي تمثل الاتجاهات المختلفة في تفسيره وفهم مكوناته:

أ. مقياس جامعة جورج واشنطن (1928):

يُعدّ مقياس جامعة جورج واشنطن، الذي طوره موس وهنت ومواك وودوارد، أول محاولة منهجية لقياس الذكاء الإجتماعي بالاعتماد على التصور الذي وضعه ثورندايك. وقد استند واضعو المقياس في بنائه إلى تعريفهم للذكاء الإجتماعي على أنه القدرة على التوافق مع الآخرين، وقد تضمن سبعة اختبارات فرعية:

- اختبار الحكم في المواقف الإجتماعية.
- اختبار تذكر الأسماء الموجودة.
- اختبار ملاحظة السلوك الإنساني.
- اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال الكلمات.
- اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال تعبيرات الوجه.
- اختبار المعلومات الإجتماعية.
- اختبار تذوق النكت والفكاهة.

وفي الطبعات المتتالية لهذا المقياس بعد عام (1927) حذف الاختباران الخامس والسادس، وأصبح المقياس مكون من خمسة اختبارات فرعية هي:

- اختبار القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الإجتماعية.
- اختبار القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية.

- اختبار القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني.
- اختبار القدرة على إدراك وتذوق النكت وروح الداعبة والمزاح.
- اختبار القدرة على تذكر الأسماء الموجودة. (الدسوقي، 2008، صفحة 120)

وأعدت منه بعد ذلك صيغة قصيرة تتكون من أربعة أجزاء فقط:

- التصرف في المواقف الإجتماعية.
- التعرف على الحالة النفسية للمتكلم.
- الحكم على السلوك الإنساني.
- روح الدعابة والمرح.

وأعدت كذلك صيغة مختصرة تحتوي على جزأين فقط هما:

- التصرف في المواقف الإجتماعية.
- الحكم على السلوك الإجتماعي.

وقد تم تعديل فقرات المقياس للتوافق مع البيئة العربية في صورة اختبارين وكتيب واحد وتستغرق الإجابة عنه حوالي نصف ساعة.

- **الاختبار الأول** : التصرف في المواقف الإجتماعية و يتكون من عشرين عبارة تعبر كل منها عن موقف اجتماعي به مشكلة تتطلب التصرف بشكل معين لحلها أو سؤالا يتطلب إجابة تدل على حسن التصرف ويلي كل موقف أربع استجابات وعلى المفحوص أن يختار إحدى هذه الاستجابات التي يعتقد أنها تمثل الإستجابة الصحيحة أو الرأي الصحيح.
- **الاختبار الثاني** : الحكم على السلوك الإنساني ويتكون من خمسين عبارة تعبر كل منها على السلوك الإنساني، ويطلب من المفحوص أن يقرر وجهة نظره ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة.

ب.مقياس العوامل الأربعة لجيلفورد (1925):

شهد البحث في الذكاء الإجتماعي فترة ركود امتدت لسنوات إلى أن أعاد جيلفورد وتلاميذه إحياء الاهتمام به من خلال نموذج بنية العقل الذي قدمه عام 1925 وقد تضمن هذا النموذج ثلاثين قدرة ترتبط بالذكاء الإجتماعي ضمن المحتوى السلوكي وتعرف هذه الإختبارات باختبارات الذكاء الإجتماعي ذات العوامل الست، والتي تقيس جوانب متعددة من المعرفة السلوكية، وتشمل.

- اختبار المجموعات التعبيرية : ويقيس عامل معرفة الوحدات السلوكية.
- اختبار الرسم الكاريكاتوري الناقص : ويقيس عامل معرفة المنظومة السلوكية.
- اختبار الترجمات الإجتماعية : ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.
- اختبار الرسم الكاريكاتوري التنبؤي : ويقيس عامل معرفة التضمينات السلوكية.
- اختبار الصور الناقصة : ويقيس عالم معرفة المنظومة السلوكية.
- اختبار تبديل الصور : ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.

ومع تعاقب الدراسات، قام جيلفورد وسولفان بمراجعة هذه المجموعة من الاختبارات، ليحذفا الإختبارين الخامس والسادس، وبذلك أصبحت تُعرف لاحقًا باسم اختبارات الذكاء الإجتماعي ذات العوامل الأربعة فقط. (الدسوقي، 2008، صفحة 123)

ج .مقياس أحمد الغول (1990):

في عام 1990 بتطوير مقياس للذكاء الإجتماعي يستند إلى مجموعة من المواقف السلوكية التي تعكس قدرة الفرد على التفاعل الإجتماعي وفهم السلوك الإنساني في صوره المختلفة. ويتألف هذا المقياس من ثلاثة اختبارات فرعية رئيسية:

- اختبار المواقف السلوكية الإجتماعية.
- اختبار المواقف السلوكية اللفظية.

اختبار المواقف السلوكية المصورة وينقسم إلى نوعين:

- اختبار الأفعال السلوكية.
- واختبار التعبيرات الانفعالية وهما عبارة عن رسوم كاريكاتورية. (الدسوقي، 2008، صفحة 29)

د. مقياس لوونج وآخرون (1995):

اعتمد وونج وزملاؤه بين عامي 1995 و2002 على التصميم متعدد السمات ومتعدد الأساليب في قياس الذكاء الإجتماعي، حيث ركز هذا التصميم على استخدام أكثر من طريقة لقياس نفس السمة بهدف زيادة دقة النتائج وموثوقيتها. وقد أشار الباحثون إلى أن هذا النهج يسمح بتقييم أبعاد الذكاء الإجتماعي المختلفة بشكل أكثر شمولية، ويقلل من تأثير التحيزات الفردية أو المحدودية المرتبطة بأسلوب قياس واحد فقط.

هـ.مقياس جامعة ترومسو (2001):

في إطار الاهتمام المتزايد بقياس الذكاء الإجتماعي باستخدام أساليب متنوعة، قدّم ديفيد سيلفيرا اختبارات التقرير الذاتي لقياس الذكاء الإجتماعي. ويعد هذا المقياس اختبارًا من نوع ورقة وقلم، يتضمن 21 عبارة تمثل ثلاثة أبعاد رئيسية للذكاء الإجتماعي وهي: معالجة المعلومات الإجتماعية، المهارات الإجتماعية، الإدراك الإجتماعي. ويمثل هذا المقياس أداة فردية تمكن الباحث من قياس الأبعاد الثلاثة للذكاء الإجتماعي بشكل متزامن، ما يتيح تقييمًا أكثر شمولية لكفاءة الفرد في التعامل مع المواقف الإجتماعية المختلفة.

و. مقياس محمد غازي (2002):

أعد محمد غازي بإعداد مقياس للذكاء الإجتماعي يهدف إلى قياس أربعة أبعاد رئيسية تمثل مكونات هذا النوع من الذكاء وهي:

- الإدراك الإجتماعي والمعرفة الإجتماعية (مكونين معرفيين).

- الكفاءة الإجتماعية والتوافق الإجتماعي (مكونين سلوكيين).

ي. مقياس أبو هاشم (2008):

أعد السيد أبو هاشم مقياس لقياس الذكاء الإجتماعي، حيث تضمن في صورته النهائية 81 بندا موزعة على ستة أبعاد رئيسية تمثل مكونات الذكاء الإجتماعي وهي :

- بعد معالجة المعلومات الإجتماعية.
- بعد المهارات الإجتماعية.
- بعد الوعي الإجتماعي.
- بعد الذات الإجتماعية.
- بعد التعاطف الإجتماعي.
- بعد حل المشكلات الإجتماعية.

بعد عرض المقاييس التي وردت في الأدبيات النظرية والدراسات السابقة على تسلسلها الزمني يبدو أن هناك لتطور قياس الذكاء الإجتماعي إلى وجود تطور مستمر في أدوات القياس منذ بداية القرن العشرين وحتى الوقت الراهن، مع التركيز على دمج الأبعاد المعرفية والسلوكية و الإجتماعية. ومع ذلك، يظل هذا المجال بحاجة إلى المزيد من البحث والاهتمام خاصة في البيئة الجزائرية نظرا لقلة الدراسات المحلية. (الدسوقي، 2008، الصفحات 130-135)

خاتمة:

في ضوء ما تمّ عرضه في هذا الفصل، يتّضح أن الذكاء الاجتماعي يمثل أحد المقومات الرئيسة للنجاح الشخصي والاجتماعي والمهني، إذ يتيح للفرد القدرة على فهم ذاته والآخرين، والتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة بوعي ومرونة. كما يُسهم في بناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والتفاهم والتعاون، مما يجعله عاملًا حاسمًا في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

وتبرز أهمية تنمية هذا النوع من الذكاء في المؤسسات التعليمية والتربوية والاجتماعية من خلال تبني استراتيجيات فعّالة تُنمي مهارات التواصل، والتعاطف، وضبط الانفعالات، وحلّ النزاعات بطرق إيجابية.

وبذلك يمكن القول إن الذكاء الاجتماعي ليس سمة فطرية فحسب، بل هو قدرة قابلة للتعلّم والتطوير، تتجلى آثارها في جودة العلاقات الإنسانية وفاعلية الأداء الفردي والجماعي في مختلف مجالات الحياة.

الفصل الثالث:
التفكير الناقد

مقدمة:

يعد التفكير الناقد من أهم المهارات العقلية العليا التي تمكّن الإنسان من التعامل الواعي والمنطقي مع المواقف والمعلومات المختلفة، فهو لا يقتصر على مجرد جمع الحقائق أو حفظها، بل يتجاوز ذلك إلى تحليلها وتقويمها واستخلاص النتائج السليمة منها. ويُعتبر التفكير الناقد ركيزة هامة في بناء الشخصية الواعية القادرة على اتخاذ القرارات الصائبة، والتعامل مع القضايا المعقدة بأسلوب منهجي قائم على الدليل والبرهان، ومع التطورات المتسارعة في مجالات المعرفة والتكنولوجيا، أصبح تعزيز مهارات التفكير الناقد مطلبًا ضروريًا في التعليم والحياة اليومية، لما له من دور في تنمية روح التساؤل، ومهارة حل المشكلات، والقدرة على التمييز بين الآراء المدعومة بالأدلة وتلك المبنية على الانفعال أو التحيّز.

ويهدف هذا الفصل إلى تناول مفهوم التفكير وأنواعه، ثم مفهوم التفكير الناقد، وأهمية التفكير الناقد، وخصائص التفكير الناقد، ومكونات التفكير الناقد، ومعايير التفكير الناقد، ومهارات التفكير الناقد، ثم النظريات المفسرة للتفكير الناقد، واستراتيجيات تنمية التفكير الناقد، ومعوقات تعليم التفكير الناقد ، وأخيرا قياس التفكير الناقد.

I. التفكير:

1.تعريف التفكير:

لغة:

هو إعمال العقل في مسألة معينة، فقد ورد في المعجم الوسيط أن التفكير يعني: أعمال العقل في الأمر، وترتيب ما يعرفه الشخص ليصل إلى ما يجهله. ويقال عن الشخص الذي يفكر في مسألة معينة. فكر فيه فهو مفكر، كما أن فكر في الأمر تعني مبالغة في استخدام الفكر حتى يبلغ الشخص أشد درجات التفكير. وعند التفكير في مشكلة ما، يعني ذلك أن الفرد يُشغّل عقله لتحليلها والتوصل إلى حل لها. (عطية، 2015، صفحة 34)

اصطلاحا:

تعددت تعريفات التفكير و نورد أهمها فيما يلي:

عرفه ديبونو بأنه المهارة العقلية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة. فقد شبه ديبونو التفكير والذكاء بالسيارة والسائق، فالسيارة هي قدرات و قيادتها هي مهارة. (سلامة، 2012، صفحة 38)

أشارت زحلوق وبدور (2013) أن التفكير كما يراه ديبونو يعني المهارة العملية التي يمارس من خلالها الذكاء نشاطه استنادا الى الخبرة، وعرفه أيضا أنه الاستكشاف المتبصر والمتأني للخبرة بغرض تحقيق الهدف.

يرى بربرا برسيسن التفكير على أنه عملية معرفية معقدة، بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الفرد معرفة ما. (قدور، 2014، صفحة 282)

كما عرف التفكير على أنه: عمليات عقلية تستخدم لاستيعاب المعلومات وتذكرها وفهمها وقبولها. (الأشقر، 2011، صفحة 15)

القدرة على استخدام العمليات العقلية الراقية مثل، التحليل والتركيب، الحكم والمحاكمة، التجريد والتعميم، الفرز، التصنيف، والتجميع والتبويب، استخداما ناجحا في موقف محدد إزاء مشكلة تتطلب الحل. (بوبعاية و معتوق، 2016، صفحة 28)

أشار الخضراء (2007) أن التفكير هو استكشاف قدر من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف وقد يكون هذا الهدف الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما. (عطية، 2015، صفحة 36)

عرفه سولسو بأنه عمليات عقلية معرفية لكل استجابة لمعلومة جدية بعد معالجات معقدة تتمثل في التخيل والتحليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات.

وقد عرف جريجورنكو وستيرنبورج التفكير بأنه عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني، كما عرف جروان التفكير بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس. (درويش، 2016، صفحة 810)

ويرى باريل أن التفكير يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ أثناء تعرضه لمثير ما، وذلك عن طريق إحدى الحواس، ويمثل أيضا عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة. (العتوم وآخرون، 2014، صفحة 232)

أما أبو المعاطي فيرى التفكير، بأنه عملية عقلية معرفة تشمل على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أوحلا لمشكلات، ويتضمن التفكير العديد من العمليات العقلية المعرفية الأخرى وبعض المهارات العقلية والمعرفية كالتحليل والترتيب والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم وغيرها. (رزيق و سلطاني، 2020، صفحة 97)

ويشير ديبونو على أن التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى هدف. (عبد العزيز، 2012، صفحة 48)

أما عبد الوهاب كامل (1983) يشير إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية. (سليمان، 2010، صفحة 249)

وقدم طلعت منصور وآخرون(1984) تعريفا شاملا من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية، والمعالجات الذهنية للصيغ والمضامين، وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية، والمعاني والألفاظ، والأرقام، والإشارات، والتعبيرات، وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين موضوعين أو عنصرين، أكثر من عناصر الموقف المراد حله. (حبيب، 1995، الصفحات 91-92)

عرفه كوستا بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها. (العتوم وأخرون، 2006، صفحة 18)

من خلال التعاريف السابقة، يمكن استنتاج أن التفكير هو نشاط عقلي هادف يقوم به الطالب عند مواجهته لمشكلة معينة. تقوم هذه العملية العقلية بإعادة تنظيم الرموز والمفاهيم والتصورات الموجودة لديه في أنماط جديدة، كما تنظم الخبرات السابقة بما يتناسب مع ظروف المشكلة الحالية، أو تساعده على إدراك علاقات جديدة لموضوع ما والتعامل مع المتغيرات الخارجية، بهدف التغلب على الصعوبات والتوصل إلى حل سليم ومقنع للمشكلة.

2.أنواع التفكير:

تتفق أغلب المراجع المختصة بالتفكير على وجود أنواع عديدة من التفكير نورد منها:

أ. التفكير المثالي:

يعرف التفكير المثالي على أنه نمط من التفكير يقوم على مسلمة مفادها أن المعرفة الحقيقية للواقع تعتمد على الشعور أو الوعي أو العقل، بحيث يكون الهدف الحقيقي ساميا ويتجاوز مجرد الإدراك الحسي. وتظل القيم مصدرًا مهمًا لهذا النوع من التفكير، ويرتبط أيضًا بطبيعة البيئة المحيطة بالفرد.

ب. التفكير الإبداعي:

يشير بركات (2019) إلى أن التفكير الإبداعي يمثل نشاطًا عقليًا مركبًا يهدف إلى البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصلية لم تكن معروفة من قبل. ويتميز هذا النوع من التفكير بالشمولية والتعقيد، لكونه يجمع بين عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة، حيث يعتمد على مزيج من الخيال العلمي المرن لتطوير فكرة قديمة أو ابتكار فكرة جديدة، مما يؤدي إلى إنتاج متميز وغير مألوف يمكن تطبيقه واستخدامه.

ج. التفكير التأملي:

يشير عطية (2015) إلى أن التفكير التأملي هو تفكير مقصود وموجه نحو أهداف محددة، ويُستخدم عند مواجهة الفرد لمشكلة أو تحدٍ معين. ويعرف هذا النوع من التفكير على أنه نشاط عقلي هادف، حيث يكون محكومًا بوجود هدف يوجهه، وهو حل المشكلة المطروحة.

د. التفكير التركيبي:

يعتمد التفكير التركيبي على جمع أجزاء المادة التعليمية المختلفة وربطها معًا في كيان متكامل، بخلاف التفكير التحليلي الذي يقوم بتفكيك المادة إلى عناصر صغيرة وفهم العلاقات القائمة بينها.

هـ. التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد على أنه الجهد المستمر لاختبار الحقائق والآراء استنادا إلى الأدلة، بدلا من القفز السريع إلى النتائج. ويتضمن هذا التفكير الفهم الدقيق للمواقف، وإدراك العلاقات بين عناصرها، وتقويم الحجج والأدلة، واتخاذ القرارات والأحكام بصورة موضوعية بعيدًا عن التأثير العاطفي. كما يشمل مجموعة من المهارات الأساسية مثل تحديد الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، والاستنتاج.

ويعتمد التفكير الناقد على تقصي دقة الوقائع ومناقشتها وتقويمها ضمن إطار العلاقات الصحيحة للواقع، وصولًا إلى نتائج منطقية وسليمة، مع مراعاة الموضوعية والابتعاد عن التأثيرات الذاتية كالعاطفة أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية.

و. التفكير العلمي:

عرف قطامي (2008) التفكير على أنه نشاط هادف يهدف إلى الوصول للفهم والتفسير والتنبؤ وضبط ما يحدث حولنا. ويتصف هذا النوع من التفكير بالتراكمية والتنظيم، والبحث عن الأسباب، والشمولية، والدقة، واليقين، والتجريد.

ويمثل التفكير نشاطًا عقليًا منظمًا يعتمد على العمل والبرهان والتجربة، ويستخدمه الإنسان لمعالجة المواقف الملحة واستقصاء المشكلات بطريقة منهجية سليمة، ضمن إطار من المسلمات العقلية والحقائق الواقعية، بما يتيح للفرد فهم الظواهر المختلفة وتفسيرها والتنبؤ بحدوثها.

ز. التفكير الذاتي:

يختلف التفكير الذاتي عن التفكير الواقعي في كونه مرتبطًا بالفرد ذاته، وقد يفتقر أحيانًا إلى أي وجود موضوعي، إذ قد ينغمس الشخص في خيالات بعيدة عن الواقع، مثل أحلام اليقظة. وقد تحمل هذه الخيالات أحيانًا جوانب إيجابية، إذ يمكن أن تؤدي إلى الإبداع، فالكثير من الأفكار المبتكرة قد تبدو غريبة

أو "مجنونة" في بداياتها. في المقابل، قد يكون للتفكير الذاتي جانب سلبي إذا أدى الانغماس فيه إلى الابتعاد عن الواقع أو رفضه، إذ يمكن أن يسبب ذلك سوء التوافق النفسي.

ح. التفكير الواقعي:

يرتبط التفكير الواقعي بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الفرد، حيث يتم خلاله تحديد طبيعة المشكلة وحدودها، والهدف المراد تحقيقه، والطريقة المستخدمة لحلها. ويعني هذا النوع من التفكير أيضًا عرض نتائج التفكير للآخرين بصورة موضوعية.

ومن هذا يتضح أن التفكير الواقعي يعتمد على المنطق، إذ يسعى صاحبه دائما إلى معرفة الأسباب والعوامل المؤثرة وراء الأحداث. أما التفكير الذاتي، فهو غير مرتبط بالواقع المنطقي، ويقتصر على الخيال والأوهام.

II.التفكير الناقد:

1- تعريف التفكير الناقد:

لغة:

لقد 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. (ابن منظور، 2003، صفحة 7)، 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.

اصطلاحا:

يعد التفكير مفهوم واسع يمثل المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل إنتاج الأفكار، وثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات، ويشكل التفكير الناقد جزءا مهما من مستويات التفكير فهو أكثر أشكال التفكير تعقيدا نظرا لإرتباطه 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 إلا أنهم اتفقوا على أن للتفكير الناقد أبعادا معرفية وميولا وجدانية، وفيمايلي مجموعة من التعريفات التي فسرت التفكير الناقد:

عرفه رسل (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.

وعرفه سيجل (1980) بأنه التفكير الذي يعتمد على تقدير الأدلة والبراهين التي يؤسس عليها اقتناعه وأنه التفكير الذي يقّوم الاجراءات ويصدر الأحكام بناء على مبادئ معينة. (علي، 2009، صفحة 27)

أما هندام (1982) فيرى التفكير الناقد بأنه تكوين عادة الإمتناع عن إصدار الأحكام إلى حين إكتمال الأدلة، وعدم إصدار الأحكام بناء على أساس الميول الخاصة، وتجنب أخطاء الإستدلال الذي يقوم على أساس الإتصال البسيط أو الإتصال بين الفرضية النتيجة، أو السرعة في التعميم أو الفروض الزائفة. (أبو شعبان، 2010، الصفحات 78-79)

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

أما قطامي (2000) فيرى بأنه قدرة الفرد الذاتية في التعامل على ما يعطى إليه أو يطلب منه أداؤه، حيث أنه ليس كل ما يصل إليه مسلمات بل يجب عليه النظر إليه ويكون له رأيا شخصيا مستندا إلى إثباتات ذاتية مقنعة بقبول هذا الأمر ورفضه. (علي، 2009، صفحة 29)

ويرى نبهان (2001) أنه سلوك الفرد الظاهر في المواقف التي تتطلب اتخاذا لقرارات معينة، أو سلوك عملي إتجاه موضوع معين.

أما مور وباركر (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، صفحة 22)

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

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

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

وجاء في الجراح والعتوم (2009، صفحة 73) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الإفتراضات والتفسير تقويم المناقشات والإستنباط والإستنتاج.

والتفكير الناقد وهو عملية تقويمية تستخدم قواعد الإستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول.

2- أهمية تعليم التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد أحد أهم أنواع التفكير، وله أهمية كبيرة عامة وللمتعلمين بصفة خاصة، إذ يُمثل بمثابة درع وقاية للمتعلمين لمساعدتهم على تقييم وتنقيح الأفكار والمعارف والمعلومات التي يواجهونها. ويزداد أهميةً في ظل الانفجار المعرفي وتعدد مصادر المعلومات، ما يجعل المتعلم مضطرًا لفحص كل ما يعرض عليه من محتوى وتمييز الأفكار البناءة عن الأفكار السلبية أو غير المفيدة.

وقد بيّن علي (2009) أهمية التفكير الناقد من خلال ما يلي:

1. تمكين الأفراد من التكيف مع المواقف الجديدة والمتنوعة.
2. الوصول إلى فهم أعمق للمشكلات والتحديات وربط الخبرات السابقة، مما يساعد على إصدار أحكام صحيحة واتخاذ قرارات مناسبة.
3. تعزيز القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من موثوقية مصادر المعلومات.

4. التصدي للأفكار الخاطئة والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والأحكام.

5. دعم اتخاذ القرارات الحكيمة في الحياة اليومية والابتعاد عن التطرف.

6. تعزيز مهارات التفكير المختلفة، مثل حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي.

7. تشجيع الحوار والنقاش، وتوسيع الأفق، وتحسين مهارات التواصل والتفاوض بين المعلمين والمتعلمين.

(فتالة، 2024، الصفحات 86-87)

3- خصائص التفكير الناقد:

ذكر بروكفيلد عددا من الخصائص التي يمتاز بها التفكير الناقد والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

1. التفكير الناقد يمثل نشاطا ايجابيا خلاقا يشعر الأفراد بالقيمة والثقة بأنفسهم وما يقومون به من أنشطة حيال المواقف الحياتية المتعددة التي يتعاملون معها.

2. التفكير الناقد هو عملية وإنتاج في نفس الوقت، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والحكم وإصدار القرارات إضافة إلى ما يترتب على هذه العملية من نواتج.

3. التفكير الناقد قد يكون سلوكا ضمنيا داخليا يصعب تمييزه إلا إذا ظهر في شكل نواتج تتمثل في الكفاءات أو الأقوال أو الإيحاءات أو الأفعال، وقد يكون على شكل سلوك صريح ومباشر كما يظهر في اتخاذ القرارات الفورية أو الحل السريع للمشكلات.

4. التفكير الناقد قد يستشار بالمواقف والأحداث السلبية والايجابية. فالأحداث المتعددة السارة وغير السارة التي يمر بها الأفراد تدفعهم إلى إعادة النظر وتقييم مثل هذه المواقف واتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل مساعدتهم على التكيف.

5. التفكير الناقد ينطوي على جوانب انفعالية. فعندما يفكر الفرد في موقف ما، يتطلب منه الأمر إعادة تقييم بعض الجوانب، ولا سيما تلك التي ترتبط بمعتقداته وأفكاره وطرائق حياته، عندها يكون مدفوعا للقيام بذلك بسبب الخوف أو القلق من النتائج المترتبة على الاستمرار في استخدام مثل تلك الأفكار

والمعتقدات وأساليب الحياة. وتجدر الإشارة هنا، إلى الفرق ما بين تأثر الأفكار والقرارات بالجوانب الانفعالية أو الذاتية والابتعاد عن الموضوعية في أثناء عملية التفكير الناقد وبين الجوانب الانفعالية التي تدفع الفرد إلى القيام بذلك النوع من التفكير. (زيوش، 2012، صفحة 61)

4- مكونات التفكير الناقد:

تتكون عملية التفكير الناقد من مجموعة من المكونات الأساسية التي لا يمكن أن يحدث التفكير الناقد بفعالية من دون تكاملها. وأي نقص في أحد هذه المكونات قد يجعل العملية غير مكتملة، نظرًا للعلاقة الوثيقة بينها، حيث يكمل كل مكون الآخر. وتشمل هذه المكونات:

أ. **القاعدة المعرفية:** هي ما يعرفه الفرد ويعتقد به حول موقف أو موضوع معين. تُعد هذه القاعدة ضرورية لحدوث الشعور بالتناقض عند مواجهة معلومات أو أحداث جديدة، مما ينشط الذهن للبحث عن حلول لهذا التناقض.

ب. **الأحداث الخارجية:** تمثل المثيرات أو القضايا المطروحة التي تستثير شعور الفرد بالتناقض، وتخلق الحاجة لإيجاد تفسير أو حل.

ج. **النظرية الشخصية للفرد:** هي الصبغة الشخصية المستمدة من القاعدة المعرفية، والتي تعطي للفرد طابعًا مميزًا. وتعمل هذه النظرية كإطار يفسر من خلاله الفرد الأحداث الخارجية، ويحدد ما إذا كان يشعر بالتباعد أو التناقض أم لا.

د. **الشعور بالتباعد أو التناقض:** يقصد به التعارض بين القاعدة المعرفية للفرد والأحداث الخارجية. ويعتبر هذا الشعور دافعًا أساسيًا لبدء بقية خطوات التفكير الناقد.

هـ. **حل التناقض:** هي المرحلة النهائية التي تجمع كافة مكونات التفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى معالجة وحل التناقض باستخدام القاعدة المعرفية، الأحداث الخارجية، النظرية الشخصية، والشعور بالتباعد. (الغامدي و العافشي، 2018، صفحة 91)

5- معايير التفكير الناقد:

تعكس معايير التفكير الناقد مجموعة من المواصفات التي اتفق عليها الباحثون في مجال التفكير، وتشكل عنصرًا أساسيًا لتقييم نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد عند معالجة مشكلة أو موضوع معين. وفيما يلي أهم المعايير المتفق عليها في التفكير الناقد:

أ. **الوضوح:** يُعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد، إذ يشكل المدخل الرئيسي للعديد من المعايير الأخرى. فإذا لم تكن الفكرة واضحة، فلن يمكن فهمها أو الحكم عليها بشكل صحيح (جميل، 2012، صفحة 203) ويقصد بالوضوح أن تُبسط الفكرة بحيث تُفهم بسهولة من الآخرين دون أي لبس أو غموض. (بلعيد، 2016، صفحة 26)

ب. **الصحة:** تشير الصحة إلى موثوقية الفكرة أو المعلومة ودقتها. فقد تكون العبارة واضحة، لكنها غير صحيحة، وبالتالي تكون المعلومة غير موثوقة أو غير رسمية. (أبو زيد، 2018، صفحة 35)

ج. **الدقة:** تعني الدقة أن يُعطى الموضوع المدروس حقه من المعالجة، وأن تكون العبارة شاملة للفكرة المقصودة بالضبط، من دون حشو أو تبريرات غير ضرورية، أي عرض الفكرة اللازمة فقط دون زيادة أو نقصان. (الشيخ، 2017، صفحة 29)

د. **الربط:** يقصد بالربط مدى تأثير السؤال أو المداخلة أو الحجة على موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، بحيث تُفهم العلاقة بين العناصر المختلفة للمشكلة ويتم تحديد طبيعة الموضوع بشكل دقيق.

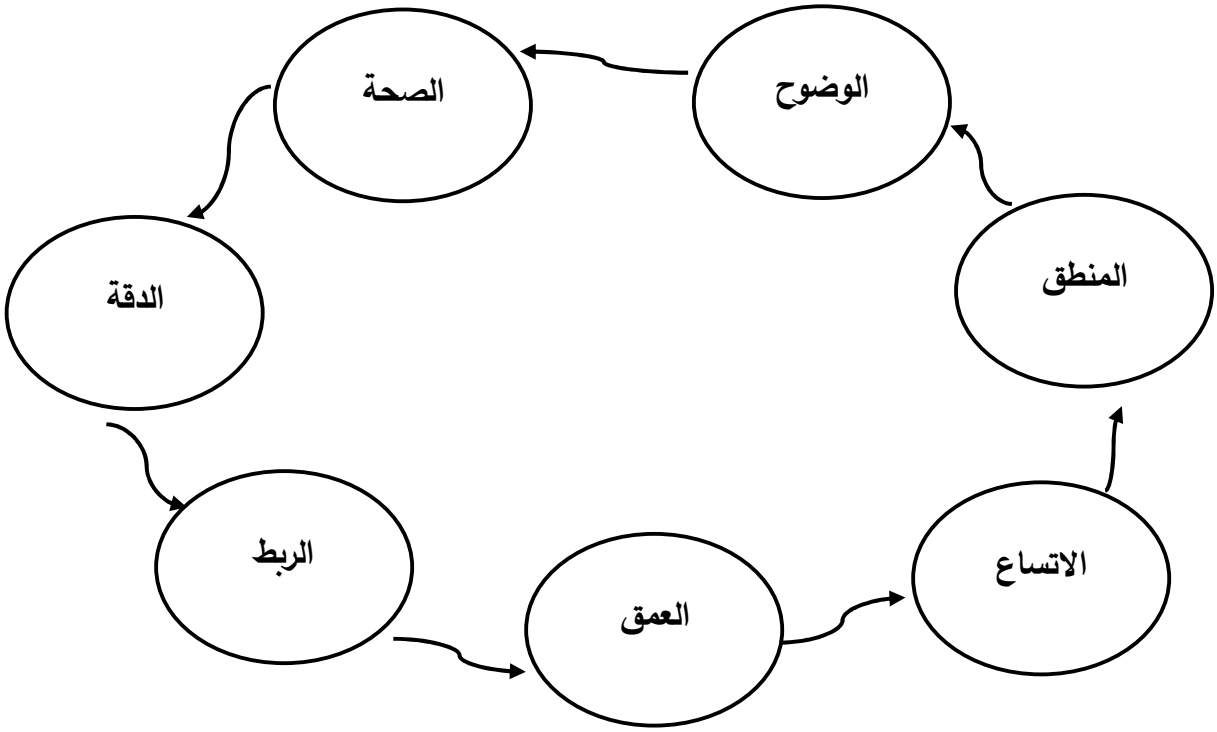
هـ. **العمق:** من الضروري أن تتميز معالجة المشكلة أو الموضوع بنسبة عالية من العمق في التفكير والتحليل والتفسير، بما يتناسب مع تعقيدات الموضوع المطروح، وذلك لتجنب السطحية في العرض. (المحنة، 2015، صفحة 66)

و. **الاتساع:** يشير الاتساع إلى شمولية التفكير الناقد، بحيث يأخذ في الاعتبار جميع الجوانب المحيطة بالمشكلة أو الموضوع، ويغطي الفكرة الناقدة كل جوانبها بشكل موسع. (فقيهي، 2006، صفحة 35)

ز. **المنطق:** تُعد المنطقية من الصفات الأساسية للتفكير الناقد. يجب أن تتسم الفكرة الناقدة بالترتيب والتسلسل المنطقي بحيث تؤدي إلى نتائج واضحة ومستندة إلى حجج معقولة. (المطوق، 2013، صفحة 44)

وأضاف (بلعيد، 2016، صفحة 16) معيار "**العدالة**" والذي يقضي بمعاملة الفكرة أو المشكلة بعدالة، بعيدًا عن التحيز والذاتية.

ومن خلال ما تناولته أدبيات معايير التفكير الناقد، يتضح أن الالتزام بهذه المعايير يعزز لدى الطلاب العديد من المهارات، سواء كانت اجتماعية، تربوية، أو معرفية. كما أنها تنمي مهارة التفكير بصفة عامة، والتفكير الناقد بصفة خاصة، مما يساعد الطلاب على حل المشكلات العلمية والعملية بكفاءة وفعالية.



مخطط رقم (01): يوضح معايير التفكير الناقد

المصدر: من اعداد الباحث

6- مهارات التفكير الناقد:

تعددت تصنيفات التفكير الناقد نتيجة لتنوع التوجهات والتعريفات، والتي لم تتوصل بعد إلى تعريف موحد للتفكير الناقد. وقد استعرضت الأدبيات العديد من التصنيفات، إلا أن أشهرها هو تصنيف واطسون وجليسر الذي قسم التفكير الناقد إلى مجموعة من المهارات التالية:

أ. **التعرف على الافتراضات:** تشير إلى قدرة الفرد على التمييز بين الحقائق والآراء، وفحص مصداقية المعلومات المقدمة، وفهم الهدف من المعلومة المطروحة. (العتوم، 2007، صفحة 78)

ب. **مهارة التفسير:** تعني قدرة الشخص على فهم المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج بناءًا على الحقائق المفترضة بدرجة معتدلة من اليقين. (المطوق، 2013، صفحة 41)

ج. **الاستنباط:** قدرة الفرد على استخلاص النتائج من المعلومات السابقة، من خلال تحليل وتفسير البيانات والحقائق المتاحة بطريقة عقلية ومنطقية.

د. **الاستنتاج:** تعني قدرة الفرد على اشتقاق النتائج من الحقائق أو الافتراضات أو المعاني الضمنية للمعلومات المتاحة، اعتمادًا على تحليلها وتقييمها بشكل منطقي ومدروس.

هـ. **تقويم الحجج:** تشمل القدرة على تحليل وتقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، وبين الحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات. (العتوم، 2007، صفحة 78)

تصنيف مهارات التفكير الناقد حسب فاسيون (facione 1996):

أ. **التفسير:** القدرة على فهم وتوضيح موقف أو تجربة أو حدث، بما يشمل القدرة على التصنيف وتحديد ما هو مهم. وقد اعتبر بلوم التفسير إحدى مهارات الاستيعاب الأساسية.

ب. **التحليل:** يشمل تحديد العلاقات الاستدلالية بين العبارات أو الأسئلة أو المعلومات أو الآراء، وفحص الأفكار والجدل بدقة. التحليل يعني تقسيم الكل إلى أجزاء ودراسة كل جزء بعمق للتأكد من صحتها

ومعناها. المفكر الناقد يركز على تفاصيل النصوص والتجارب لفهمها بدقة. (Heard, & al, 2020, p. 06)

ج. **التقييم:** هو فحص مصداقية المعلومات، وصحة المواقف، ودقة الأحكام والمعتقدات، بهدف الحكم على جودتها وموثوقيتها.

د. **الاستدلال:** يتعلق بالقدرة على الوصول إلى استنتاجات منطقية ومعقولة، وصياغة الفرضيات، مع مراعاة المعلومات ذات الصلة للوصول إلى النتائج الصحيحة. من أهم المهارات الفرعية: البحث عن الأدلة، اختبار الفرضيات المتعددة، واستنتاج النتائج.

هـ. **الشرح:** القدرة على توضيح الجدل وتفسيره، من خلال تقديم الأدلة والمفاهيم والمعايير التي اعتمد عليها في الوصول إلى النتائج. وتشمل المهارات الفرعية إدراج النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج بشكل منطقي.

و. **تنظيم الذات:** تعد من أعقد وأعلى مهارات التفكير، وتشير إلى قدرة الفرد على مراقبة تفكيره ونشاطه المعرفي، وتحليل النتائج المستخلصة. ويتم ذلك عبر تطبيق مهارات التقييم والتحليل، والتأكد من البحث عن الأدلة أثناء النشاط الفكري. من المهارات الفرعية: التأمل الذاتي وتصحيح التفكير. (جبر، 2004، صفحة 57)

وحدد باير(1999) عشر مهارات أساسية للتفكير الناقد كما لخصها (العتوم، 2007، صفحة 81) وتتمثل فيما يلي:

1. التمييز بين الحقائق القابلة للبرهنة.
2. التمييز بين الأدلة الموضوعية والأدلة العشوائية المرتبطة بالإدعاءات.
3. القدرة على تحديد مدى مصداقية الخبر.
4. التحقق من صحة ومصداقية المعلومات الوادرة في الخبر.

5. تمييز الإدعاءات الغامضة عن الإدعاءات الموضوعية.

6. القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.

7. القدرة على التعرف على المغالطات التي تبدو صحيحة ظاهريا.

8. تمييز الافتراضات الضمنية الموجودة في النص عن تلك الظاهرة.

9. التعرف على أوجه التناقض أو عدم الإتساق في عمليات الاستدلال.

10. تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الإدعاء ومدى قدرته على الإقناع.

وأضاف جروان مهارة إلى مهارات التفكير الناقد، تتمثل في **اتخاذ القرار المناسب** بشأن الموضوع، وبناء أساس سليم لاتخاذ إجراء عملي، مع القدرة على التنبؤ بنتائج القرار أو الحل.

كما لخص السيلتي (2006) هذه المهارات في مجموعة من القدرات الأساسية هي:

التمييز، المقارنة، الاستنتاج، التنبؤ، التقويم، والنقد، مؤكدًا أن هذه المهارات مجتمعة تشكل البنية الأساسية للتفكير الناقد.

أما عفانة (1988) فقد عرض مجموعة من المهارات الفرعية التي تتكامل لتشكّل المهارات الرئيسة للتفكير الناقد، وتشمل:

أ. **التنبؤ بالافتراضات:** أي تحديد الفرضيات التي يمكن اعتمادها كحل للمشكلة أو كأساس لرأي معين.

ب. **مهارة التفسير:** تتضمن استخلاص نتيجة معينة من الحقائق المفترضة بدرجة مقبولة من اليقين.

ج. **مهارة تقييم المناقشات:** القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف في الحجج، وتقديم تبريرات واضحة، واستخلاص النتائج بناءً على الوقائع المقبولة عقليًا.

د. **مهارة الاستنباط:** القدرة على إدراك العلاقة بين مجموعة من الوقائع المقدمة، والحكم إذا كانت النتيجة مشتقة منها بشكل كامل، بغض النظر عن صحة الوقائع أو موقف الفرد منها.

هـ.**مهارة الاستنتاج:** وهي القدرة العقلية التي تستند إلى المعارف والمهارات السابقة لتمييز مدى صحة أو خطأ نتيجة ما، بناءً على قوة الافتراضات المقدمة كحل لمشكلة أو كأساس لرأي في قضية معينة. (المطوق، 2013، صفحة 42)

ومما سبق عرضه يتضح أن الباحثين والتربويين لم يتوصلوا إلى اتفاق حول تحديد معايير موحّدة لمهارات التفكير الناقد، إذ اجتهد كل منهم في اقتراح قوائم خاصة بهذه المهارات. ومع ذلك، فقد اتفق عدد كبير منهم على مجموعة من المهارات الأساسية، تتمثل فيما يلي:

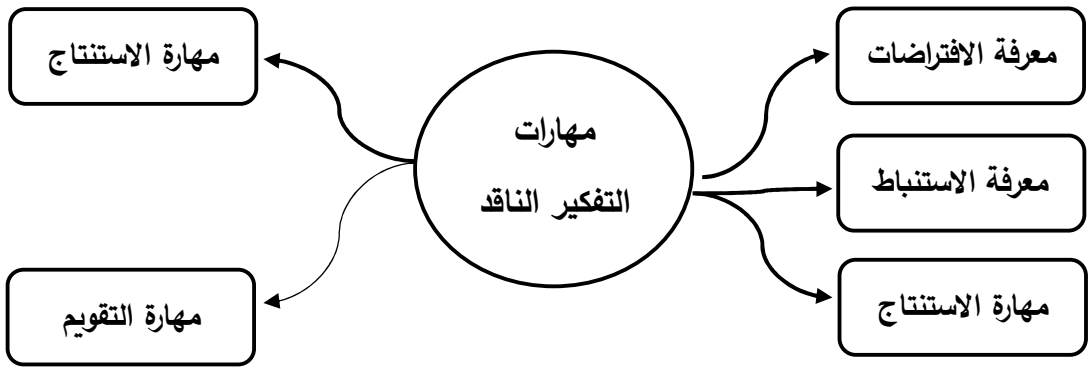
أ. **الافتراضات:** وتتضمن محاولة المتعلم تنقيح الحقائق والوقائع، وصياغة فرضيات مقترحة كحلول مؤقتة للمشكلة أو الموقف، إضافة إلى وضع تنبؤات محتملة.

ب. **مهارة الاستنباط:** وهي القدرة على ربط النتائج بالمعلومات السابقة، والحكم على مدى صحة هذه النتائج من خلال مقارنتها بالمعرفة المتوفرة لدى الفرد.

ج.**الاستنتاج:** ويقصد به استخلاص نتيجة من مجموعة من الحقائق، مع التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح من المعلومات المقدمة.

د. **التفسير:** أي القدرة على فهم المواقف والتجارب والتعبير عنها بدرجة معقولة من اليقين.

هـ.**التقويم:** ويتمثل في التحقق من مصداقية الوقائع والمعتقدات، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة، ومن ثم إصدار الحكم النهائي بقبولها أو رفضها.



مخطط رقم (02): يوضح مهارات التفكير الناقد

7- النظريات المفسرة للتفكير الناقد:

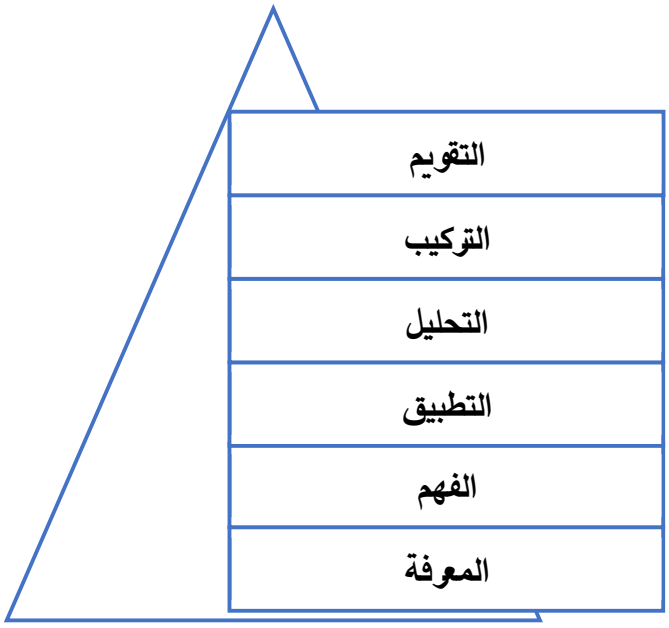
تباينت النظريات التي تناولت تفسير التفكير الناقد تبعًا لاختلاف واضعيها واختلاف المحتوى الذي بُنيت عليه، إلى جانب تباين الأهداف التي تسعى كل نظرية إلى توضيحها وتحقيقها. وقد قدّم عدد من الباحثين نماذج ونظريات حاولت تفسير طبيعة التفكير الناقد، ومن أبرزها:

أ. نظرية بلوم:

قام بلوم (Bloom) بتصنيف مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات متدرجة، تبدأ من العمليات العقلية الأساسية وصولًا إلى الأكثر تعقيدًا. وتشمل هذه المستويات:

1- المعرفة، 2- الفهم، 3- التطبيق، 4- التحليل، 5- التركيب، 6- التقويم.

ويُبنى هذا التصنيف على مبدأ التدرّج، إذ يعتمد كل مستوى على المستوى الذي يسبقه، مما يجعل العمليات الأولى بمثابة متطلبات أساسية للانتقال إلى عمليات أعلى. وتعد هذه المستويات إطارًا مهمًا لتحقيق الأهداف المعرفية. ويوضّح المخطط الآتي هرم بلوم لمستويات التفكير:



مخطط رقم (03): يبين تصنيف بلوم للتفكير.

المصدر: (اسماعيل، 2009)

يحتل التفكير الناقد المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم وهي: التحليل، التركيب، التقويم. ولهذا فإن تنمية التفكير الناقد تستلزم تدريب المتعلم على المهارتين الجزئيتين الأساسيتين: التحليل والتركيب، باعتبارهما مدخلًا ضروريًا للوصول إلى مستوى التقويم، الذي يُعد جوهر التفكير الناقد.

يقصد بالتحليل قدرة الفرد على تفكيك المادة أو الفكرة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية، والكشف عن طبيعة العلاقات بينها. ومن المهم التأكيد أن ممارسة التفكير الناقد لا يمكن أن تتم ما لم تُسبق بعملية تحليل دقيقة للموقف أو القضية موضع النقد. ويشمل التحليل ثلاثة أقسام رئيسية:

تحليل العناصر، وتحليل المبادئ التنظيمية، وتحليل العلاقات.

التركيب يشير إلى مهارة إعادة تنظيم العناصر والأجزاء وربطها ببعضها لتكوين بناء جديد أو صياغة نموذج لم يكن موجودًا مسبقًا. ويتضمن مستوى التركيب ثلاثة جوانب أساسية:

- إنتاج صلات جديدة أو وسائل مبتكرة للتواصل، بما في ذلك القدرة على ابتكار رموز أو دلالات جديدة للموضوع.
- إنتاج خطة من خلال تصميم أو إيجاد حلول لموقف أو مشكلة، مثل وضع خطة لمعالجة مشكلة دراسية تواجه المتعلم.
- اشتقاق علاقات مجردة تربط بين المفاهيم أو الظواهر بطريقة جديدة.

أما التقويم هو القدرة على إصدار الأحكام وفق معايير محددة، ويُعد من أرقى مستويات بلوم المعرفية. ويعتمد التقويم على معايير وصفية واضحة، مما يجعل دقة التحليل، سواء من حيث الكم أو النوع، شرطًا أساسيًا للوصول إلى حكم صحيح. كما أن الالتزام بمعايير التقويم القائمة على القياس والوصف يمثل عنصرا حاسما في فاعلية التفكير الناقد. (زروقي رعد مهدي وآخرون، 2016، الصفحات 43-44)

ب.نظرية جيلفورد:

يرى جيلفورد أن التفكير الناقد يمثل عملية تقويمية تتجسد فيها الجوانب الحاسمة والنهائية لعملية التفكير. ووفق هذا المنظور يعد التفكير الناقد المرحلة الختامية لسلسلة من العمليات العقلية تشمل: الذاكرة، والمعرفة، والفهم، والاستنتاج. ويُنظر إليه كعملية معيارية تُمارس في ضوء محكات أو معايير محددة.

كما وجد جيلفورد أن التصنيف الثنائي للتقويم الذي طرحه بلوم ملائم للتفريق بين نوعين من التقويم: تقويم يستند إلى محكات داخلية ترتبط ببنية الموضوع ذاته، وتقويم يستند إلى محكات خارجية تعتمد على معايير أو قواعد خارجية للحكم.

ج.نظرية بياجيه:

عمل بياجيه على إبراز العلاقة المتبادلة بين الاستعدادات العصبية أو العقلية لدى الطفل وبين الخبرات البيئية التي يمر بها، وذلك في إطار تفسير تطوّر الذكاء ونمو القدرات المنطقية. ويرى أن النمو المعرفي لا يتحقق إلا من خلال فهم عنصرين رئيسيين: البنى العقلية، والوظائف العقلية. فالبنية العقلية تعبّر عن مستوى التفكير الذي يمتلكه الفرد في مرحلة معينة من مراحل نموه، بينما تشير الوظائف العقلية إلى الأساليب والعمليات التي يوظفها الفرد أثناء تفاعله مع المثيرات البيئية. (زروقي رعد مهدي وآخرون، 2016، صفحة 46)

ومن المهم الإشارة إلى أن بياجيه استخدم في كتاباته كلمة ناقد عند حديثه عن العمليات العقلية ويظهر بوضوح وجود تشابه بين تصنيفاته في التفكير التصوري أو المجرد وبين مفهوم التفكير الناقد. فالتفكير الناقد، في جوهره، يقوم على بناء التعميمات، وتبنّي احتمالات جديدة، والابتعاد عن إصدار الأحكام المسبقة.

ويُعد بياجيه أحد أبرز من قدم نظرية متكاملة في النمو المعرفي، وهي تمثل إطارا لفهم تطور التفكير عبر ما سماه بمخططات الفرد. وقد قسّم النمو المعرفي إلى أربع مراحل أساسية:

المرحلة الحسّية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية (الملموسة)، مرحلة العمليات المجردة.

ومن خلال النظر إلى المرحلتين الثالثة والرابعة، يمكن فهم كيفية تطوّر التفكير المجرد، وهو ما ينعكس مباشرة على تعليم التفكير الناقد. ففي المرحلة ما بين السابعة والثانية عشرة، يصبح الطفل قادرًا على إدراك مفاهيم الحفظ واستخدام بعض العمليات المنطقية الأساسية مثل التصنيف والتعميم. ورغم ذلك، يظلّ التعامل مع الأفكار الشفوية أو الرمزية أكثر صعوبة.

أما في مرحلة العمليات المجردة، فيتمكن الفرد من الانتقال من الإدراك الحسي المباشر إلى التفكير المجرد، ويصبح قادرًا على توظيف الفرضيات، وبناء البدائل، وفحص الاحتمالات المختلفة. وتُعد هذه القدرات أساس التفكير الناقد، لأنها تعتمد على تطبيق المعرفة، والبحث عن احتمالات جديدة، وتجنب الأحكام المسبقة.

د. نظرية ريتشارد باول:

يرى بول (Paul, 1984) أن لدى المتعلمين ميلاً طبيعيًا إلى النظر إلى العالم من منظورهم الخاص وإسقاط وجهات نظرهم على الآخرين، ويؤكد ضرورة العمل المستمر على تجاوز هذا الميل. وقد ميّز بول بين المعنى الضعيف والمعنى القوي (الإبداعي) للتفكير الناقد. فحين يستخدم المتعلم مهارات التحليل والنقاش بقصد مهاجمة الآخرين أو التقليل من قيمة آرائهم فقط لأنهم يختلفون معه، فإنه يمارس التفكير الناقد بمعناه الضعيف. أما المعنى الإبداعي أو القوي للتفكير الناقد فيتمثل في قدرة الفرد على التحرر من التمركز حول الذات، والنظر بعمق إلى وجهات نظر الآخرين، وفحص الفرضيات المضادة لآرائه فحصًا موضوعيًا.

ويقسّم بول المتعلمين إلى ثلاثة أصناف من حيث نوع التفكير الذي يمارسونه:

- **المفكر الناقد:** شخص منطقي يمتلك مهارات تفكير عالية، ويستطيع معالجة الأفكار بموضوعية ووعي.

- **المفكر الأناني:** شخص تفكيره ضعيف ومتمركز حول ذاته، يسعى إلى تحقيق مصالحه ولو على حساب الآخرين، ويستعمل الأفكار للتلاعب بمشاعرهم والسيطرة عليهم.
- **المفكر غير الناقد:** شخص يفتقر إلى المهارات اللازمة للتفكير السليم، ويُعدّ عرضة للتأثير والخداع من قبل الآخرين.

ويؤكد بول أن قدرات التفكير الناقد ذات طبيعة نمائية؛ فهي تبدأ في الظهور ما بين سن 11 و12 عاما، ولا تستقر إلا عند سن الخامسة عشرة تقريبًا، ثم تستمر في النمو التدريجي حتى مرحلة الرشد حيث تصبح أكثر ثباتًا. ومن وجهة نظره، فإن التفكير الناقد يمثل مطلبًا أساسيًا لجميع فئات المجتمع، لما يتيحه من استقلالية في التفكير، وقدرة على المراقبة الذاتية، وتحرر من التبعية الفكرية، فضلاً عن اتخاذ قرارات سليمة في الحياة.

كما يشير بول إلى أن التفكير الناقد لا يقتصر على مجرد ممارسة التفكير، بل يتطلب تطوير كفاءة التفكير نفسها، وهو ما يتحقق من خلال التمكّن من استخدام معايير يستطيع الفرد من خلالها تقويم تفكيره وتحسينه بشكل مستمر.

هـ.نظرية روبرت إنيس:

يعد إنيس (Ennis) من أبرز رواد حركة التفكير الناقد، ويعرّفه بأنه نوع من التفكير موجّه نحو تحديد ما ينبغي اعتقاده أو اتخاذه من قرارات في موقف أو حدث معيّن. ويرى إنيس أن التفكير الناقد يتسم بسمتين أساسيتين:

- **أنه تفكير عقلاني:** أي أنه يقود إلى استنتاجات وقرارات سليمة، تستند إلى مبرّرات منطقية مقبولة.
- **أنه تفكير تأمّلي:** حيث يتطلب وعيا واضحا بالخطوات العقلية التي يتم من خلالها الوصول إلى القرارات والاستنتاجات، خاصة تلك المتعلقة بما يجب الإيمان به أو القيام به.

ويؤكد إنيس أن قدرات التفكير الناقد أكثر شمولاً واتساعًا من القدرات العقلية العليا الواردة في تصنيف بلوم (التحليل، التركيب، التقويم)، إذ يضيف إليها مهارات أخرى مثل الملاحظة والتفسير، مما يجعل التفكير الناقد عملية أكثر عمقًا واتساعا. وبحسب إنيس، فإن ممارسة التفكير الناقد تمر بثلاث مراحل رئيسية:

1. **مرحلة التعريف والتوضيح:** وتتضمن تحديد المشكلة أو الفكرة وتوضيحها وفق إطار دقيق.
2. **مرحلة الحكم على المعلومات:** وتشمل تقويم المعطيات وتحديد صدقها وقوتها ودقتها.

- **مرحلة الاستنتاج:** وفيها يصل الفرد إلى نتائج منطقية قائمة على الأدلة والمعطيات السابقة. (غواس، 2023، صفحة 68)

و. نظرية باير:

أشار باير (Beyer) إلى أن التفكير الناقد عملية متعددة الجوانب، تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة، والمهارة، والاتجاه، وهي عناصر متفاعلة ومتكاملة تشكل في مجموعها هذا النوع من التفكير. وتشمل المعرفة هنا إدراك الفرد لمصادر المعلومات المرتبطة بالمجال الذي يتعامل معه، فالتفكير كما يرى باير لا يحدث في فراغ، بل يعتمد على خبرات الفرد ومعرفته بالمادة الأساسية التي تشكل إحدى الركائز المهمة للقدرة على ممارسة التفكير الناقد.

أما الاتجاه فيشير إلى الجانب الوجداني أو النفسي المصاحب للتفكير الناقد، مثل حب الاستطلاع، والرغبة في التعمق، والانفتاح على المعرفة الجديدة، وهي اتجاهات تعدّ ضرورية لتعزيز ممارسة التفكير الناقد بفاعلية.

- ويرى باير أن حل المشكلات واتخاذ القرارات أوسع من التفكير الناقد؛ إذ لا يمكن اعتبار التفكير الناقد مرادفًا لهما. فالتفكير الناقد يبدأ عادةً بادعاء أو نتيجة، ثم يبحث في مدى صدقها أو دقتها أو أهميتها، في حين قد تتضمن عملية اتخاذ القرار أو حل المشكلة خطوات إضافية تتجاوز نطاق النقد ذاته. (غواس، 2023، صفحة 69)

يتضح من خلال استعراض النظريات المفسرة للتفكير الناقد أن كل نظرية قدمت تفسيرًا يختلف عن الأخرى. فبعض هذه النظريات ركز على تحديد مراحل التفكير الناقد، موضحًا العمليات والمهارات التي تميز كل مرحلة، مما سهّل دراسة هذا النوع من التفكير بشكل أعمق وأكثر منهجية. في المقابل، اتفقت بعض النظريات في تفسيرها للعملية، بما أتاح وجود نقاط مشتركة بين وجهات النظر المختلفة. وبذلك، ساهمت هذه الجهود المتنوعة في تكوين فهم أشمل وأكثر وضوحًا لطبيعة التفكير الناقد وعملياته.

8- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

اقترح المهتمون بموضوع التفكير الناقد إمكانية تنمية عدد من الاستراتيجيات لدى الأفراد تميز كل استراتيجية بخطوات وخصائص معينة، وفيما يلي نعرض أهم هذه الاستراتيجيات:

أ. استراتيجية سميث (1988):

يعتقد سميث أن المواطنة الفاعلة تعتمد بشكل أساسي على قدرة الفرد في التفكير الناقد، لا سيما عند تقدير دقة المعلومات وصحتها. فالفرد اليوم أمام فيض من المعلومات المتنوعة والمتضاربة، ويحتاج إلى مهارة الحكم على مصداقية المصادر، سواء كانت صحفًا، مجلات، أو أخبارًا عامة. ويؤكد سميث أن التفكير الناقد يحمي صاحبه من المعلومات المضللة والخطب العاطفية التي يروّج لها بعض المتلاعبين بالكلام، والذين يعتمدون أكثر على إثارة المشاعر بدلاً من الأدلة والبراهين.

ب.استراتيجية " مكفرلاند" للتفكير الناقد (1985):

اعتمدت مكفرلاند على استراتيجيتين فرعيتين لتطوير التفكير الناقد، وهما:

1. **استراتيجية الكلمات المترابطة:** تهدف إلى تزويد المتعلم بالمهارة اللازمة للتمييز بين الكلمات ذات العلاقة والكلمات غير المرتبطة، مما يعزز قدرته على فهم السياق وتحليل المعلومات بدقة.
2. **استراتيجية تحديد وجهة النظر:** تهدف إلى تطوير مهارات المناقشة حول موضوع معين، بحيث يتمكن المتعلم من دعم وجهة نظر محددة بأدلة منطقية، مما يسهم في تحسين قدراته على النقد والتحليل.

ويُعتبر استخدام هاتين الاستراتيجيتين أمثلة على تعليم هادف يسهم في تعزيز التفكير الناقد وتحسينه لدى المتعلمين.

ج. استراتيجية "أورايلي" للتفكير الناقد (1985):

يعتقد أكرايلي أن المؤرخين لا يتفقون غالبا على وجهات نظر موحدة حول الشخصيات والأحداث في فترة زمنية محددة. ورغم ذلك، فإنهم لا يستبعدون القيام بمحاولات تحليلية وتقويمية بسيطة للعديد من القضايا التاريخية والجغرافية. وتشكل هذه المناقشات اتجاهًا فعّالًا في تطوير قدرات التفكير الناقد لدى الطلبة، إذ تمنحهم فرصة لتقييم المعلومات المتعددة، ومقارنة الأدلة، وصياغة أحكام مستنيرة بناءً على التحليل المنطقي للحقائق التاريخية. (الخوالدة، 2017، صفحة 36)

د. استراتيجية " مونرو" للتفكير الناقد (1985):

وتتضمن عملية التفكير الناقد القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، وهو ما يتطلب استخدام مجموعة من المهارات الأساسية في البيئة المدرسية، إلى جانب تحديد المفاهيم بدقة. إذ يحتاج الطلبة إلى فهم خصائص هذه المفاهيم، لأنها تمنحهم إطارًا يسمح لهم بتمييز جمل وعبارات الحقيقة عن جمل وعبارات الرأي. ويُشير هذا إلى أن المفاهيم تمثل صورًا ذهنية للحقائق تُخزَّن في الدماغ، وتساعد المتعلم على تنظيم المعرفة وتقييم المعلومات بشكل نقدي.

هـ.استراتيجية باير (1985):

لتطوير التفكير الناقد، تقترح هذه الاستراتيجية خمس خطوات رئيسية لتدريس المهارة:

1. تقديم المهارة من قبل المعلم: يقوم المعلم بعرض المهارة وتوضيحها أمام الطلبة بشكل نموذجي.
2. تطبيق المهارة من قبل الطلبة: يمارس الطلبة المهارة بأنفسهم تحت إشراف المعلم.
3. التأمل ومراجعة الأفكار: يلاحظ المعلم ما يدور في عقول الطلبة أثناء استخدام المهارة، لتحديد مستوى الفهم والاستيعاب.

4. تطبيق المعرفة الجديدة: يستخدم الطلبة معرفتهم المكتسبة لتطبيق المهارة في مواقف أخرى، مما يعزز قدرتهم على نقل التعلم.

5. مراجعة العمليات الذهنية أثناء التطبيق: يراجع الطلبة عمليات تفكيرهم وهم يمارسون المهارة مرة أخرى، مما يساعدهم على تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم النقدية. (العباجي،2011، الصفحات 84-86)

يتضح من خلال استعراض الاستراتيجيات السابقة أن كل استراتيجية ركزت على مهارة محددة من مهارات التفكير الناقد دون غيرها. فمثلا استراتيجية سميث تؤكد على تعليم مهارة فحص الحقائق والتأكد من صحتها، وتركز استراتيجية مكفرلاند على مهارة الاستنباط، وتسلط استراتيجية مونرو الضوء على مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ويعني ذلك أن كل استراتيجية اهتمت بجانب واحد من التفكير الناقد، في حين لم تُعطِ اهتمامًا متساويًا لبقية الجوانب والمهارات الأخرى، مما يشير إلى الحاجة إلى استراتيجيات شاملة تُنمّي جميع مهارات التفكير الناقد بشكل متكامل.

9- معوقات التفكير الناقد:

توجد مجموعة من المعوقات التي تعيق تنمية التفكير الناقد، الأمر الذي يستلزم عند السعي لتنميته اعتماد أساليب تعليمية قادرة على مواجهة هذه العوائق والحد من تأثيرها. وفيما يلي أبرز هذه المعوقات:

1. الاستسلام للآراء السائدة حيث يميل بعض الأفراد إلى قبول الأفكار الشائعة دون تساؤل أو تمحيص، رغبةً في الابتعاد عن الأسئلة المقلقة أو التي تتطلب جهداً فكرياً عميقاً. إلا أن شيوع الرأي لا يعني صحته أو دقته.

2. التعصب للأفكار أو المذاهب الذي يؤدي إلى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك الحقيقة المطلقة، فيرفض الآراء الأخرى مهما كانت وجاهتها. ويحد التعصب من التفكير الحر ويغلق باب التساؤل والنقد، مما يعزز قيم الطاعة والانصياع ويقوّض التفكير السليم. وقد أسهم التقدم العلمي والانفتاح الإعلامي في الحدّ من التعصب من خلال تعزيز قيم قبول الآخر.

3. النظرة الجزئية للمواقف والمشكلات التي تمنع الفرد من رؤية الصورة الكلية للعناصر المؤثرة. وينتج ذلك عن التسرع أو عدم التدريب على النظر الشمولي.
4. الخضوع للعاطفة والانفعالات التي تؤدي إلى أحكام متسرعة وغير موضوعية، وتضعف القدرة على التحليل العقلاني. ويُعد هذا من أصعب معوقات التفكير الناقد، لأنه يطغى على منطق الفرد ويفرض عليه الانحياز دون تفكير.
5. التعميم والتضخيم والمبالغة والتي قد يقود الفرد إلى التطرف أو تجاهل الأبعاد الحقيقية للمشكلة.
6. عدم تحمل الغموض الذي قد يؤدي إلى مواقف متطرفة أو أحكام قاطعة دون أساس.
7. التفكير الاعتمادي الذي يجعل الفرد أداة تتأثر بوسائل الإعلام أو الجهات التي تهدف إلى توجيه الرأي العام لخدمة مصالحها.
8. التفكير الأسطوري الذي يقوم على إضفاء صفة الحياة والغاية على الظواهر الطبيعية، والتفكير الخرافي يقوم على إنكار العلم وتفسير الوقائع تفسيراً غير منطقي لا يستند إلى مناهج علمية.
9. تأثير الإعلام في المجتمعات الاستهلاكية والذي يسعى إلى تشكيل عقول نمطية قابلة للتوجيه، مما يجعل الفرد يستقبل الأفكار دون تفكير أو مراجعة، فيتحول إلى مستهلك غير واعٍ للمعلومات.
10. التمسك بعادات التفكير القديمة ما يجعله الفرد غير مستعد لتغييرها، ويؤدي ذلك إلى نوع من الجمود الفكري ورفض التجديد.
11. إصدار الأحكام دون النظر في الخلفيات والأسباب يؤدي إلى نتائج خاطئة وغير موضوعية.
12. التفكير الرغائبي الذي يتمثل في إدراك الواقع كما يرغب الفرد أن يكون، وليس كما هو في الحقيقة، وهو نقيض التفكير الواقعي الذي يستند إلى الوقائع الموضوعية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعوقات لا تقتصر على التفكير الناقد فحسب، بل تعيق مختلف أشكال التفكير. غير أن ظهورها في التفكير الناقد يكون أكثر وضوحاً باعتباره أكثر أنماط التفكير ممارسة في

الحياة اليومية مقارنة بالتفكير العلمي أو الإبداعي اللذين يتطلبان ظروفا خاصة ومهارات متقدمة. وبالتالي، فإن تجنب هذه العوائق يعد ضرورة لكل فرد يسعى إلى تطوير قدراته النقدية وتحسين جودة تفكيره.

10- قياس التفكير الناقد:

قام العديد من الباحثين بمحاولات متعددة لقياس مهارات وقدرات التفكير الناقد لدى الأفراد، وقد طُورت العديد من الاختبارات التي تستهدف تقييم التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية. وقد ارتبطت هذه الاختبارات في كثير من الأحيان بالأطر النظرية أو برامج التدريب المصممة لتعزيز التفكير الناقد. ومن بين أكثر هذه الاختبارات شيوعًا

أ. اختبار "نيوجرسي" لمهارات التفكير:

اختبار نيوجرسي للمهارات المنطقية السببية أعده شيمن (Shipman, 1983)، وهو صادر عن مؤسسة التقدّم الفلسفي للأطفال، قسم الاختبارات بكلية موناثي كارلو. يتألف الاختبار من فقرات متعددة الخيارات، ويستهدف طلبة المرحلة الثانوية والجامعة. يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على الاستدلال المنطقي، تعريف الفرضيات، استخلاص الاستنتاجات، وتقييم جودة ونوعية التفكير لديهم.

ب.اختبار واطسن وجليسر:

أعد جوردن وواتسون وإدوارد جلاسير الاختبار بين عامي 1964 و1980، وتم تطويره بهدف قياس قدرة الفرد على التفكير الناقد. يتكون الاختبار من خمس مهارات فرعية، وهي:

التعرف على الافتراضات، الاستنتاج، الاستقراء، تقويم الحجج، التفسير.

ويحتوي الاختبار على 80 فقرة مستندة إلى مواقف حياتية وقضايا ومواضيع عامة ومحايدة، ما يتيح تقييم قدرة المتعلم على التفكير النقدي بطريقة عملية وواقعية.

ج. اختبار كورنيل للتفكير النقدي:

أعد أنيس وميلمان الاختبار، وهو صادر عن مؤسسة التفكير الناقد. وقد صُمم الاختبار على شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة، يتطلب من الفرد في نهايتها الحكم على مدى صحة النتائج المتوصل إليها ومدى اتساقها مع الوقائع. ويتوفر الاختبار في صيغتين:

1. اختبار كورنيل للتفكير الناقد – المستوى X:

- يستهدف طلبة المرحلة الثانوية.
- صيغة متعدد الخيارات
- يقيس مهارات: الاستنتاج، الاستقراء، تحديد التعريف، وتحديد السمات

2. اختبار كورنيل للتفكير الناقد – المستوى Z:

- يستهدف طلبة الجامعة والراشدين، كما يناسب الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.
- صيغة متعدد الخيارات.
- يقيس مهارات: الاستقراء، تقييم المصداقية، التنبؤ، التخطيط التجريبي، تحديد المغالطات، الاستنتاج، وتعريف الفرضيات.

د. اختبار إنيس وير للتفكير الناقد:

أعد Ennis & Weir (1985) الاختبار، وهو صادر عن مؤسسة التفكير الناقد، ويستهدف طلبة المرحلة الثانوية والجامعة. يتميز هذا الاختبار بأنه مقالي متعدد الأوجه، ويقيس عدداً كبيراً من أبعاد التفكير الناقد.

يتيح الاختبار للممتحنين الحرية في تقويم النقاشات وتحليلها بشكل فردي، حيث يُقدّم خطاب مكتوب يطلب من الفرد:

- تبرير آرائه

- تقويم مدى صحة الأفكار

- النظر في التفسيرات المحتملة الأخرى والرد عليها

ويشدد الاختبار على تجنب المراوغة واستخدام اللغة العاطفية للإقناع. وتمثل الصفحات الثلاثة الأخيرة الجزء الفعلي للاختبار الذي يُقيّم القدرات التحليلية والنقدية للممتحنين.

هـ.مجموعة اختبارات كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

تنتمي هذه المجموعة من الاختبارات إلى مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي، وتعتمد في تصميمها على تقرير إجماع خبراء دلفي (Delphi, 1990) لتحديد مفهوم التفكير الناقد. وأظهرت الدراسات فعالية هذه الأدوات في التنبؤ بمستوى التفكير الناقد لدى الأفراد من خلال المواقف المشكلة، كما تميزت بثباتها في قياس مهارات التفكير الرئيسية.

تركز هذه الاختبارات على تطبيق مهارة معينة من مهارات التفكير بهدف إصدار حكم تأملي حول ما يعتقده الفرد أو ما يقوم به في سياق معين أو عند مواجهة موقف مشكل. ويستهدف الاختبار الطلاب من الصف السادس الابتدائي وحتى طلبة الدراسات العليا، بالإضافة إلى مختلف شرائح المجتمع، بما يشمل مختلف المجالات والمهن.

و. اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

أعد بيتر فاشيون هذا الاختبار، ويتوفر في ثلاثة نماذج زمنية:

- النموذج (A): صدر عام 1990

- النموذج (B): صدر عام 1992

- النموذج الأخير: صدر عام 2000، وهو النموذج المعتمد في دراستنا.

يتكون الاختبار من 34 فقرة من نوع الاختيار من متعدد ويستهدف طلبة الجامعة، ومن المحتمل أن يكون مناسبا أيضًا للطلبة المتميزين في المرحلة الثانوية. ويقيس الاختبار خمس مهارات للتفكير الناقد تم

تحديدها من قبل خبراء دلفي، وهي: التحليل، التقييم، الاستدلال، بالإضافة إلى مهارتين تقليديتين: التفكير الاستقرائي، التفكير الاستنتاجي.

ز. قائمة جرد النزعة للتفكير الناقد:

يتضمن هذا المقياس 75 فقرة بصيغة تدرج ليكرت، ويقدم ثماني درجات تشمل سبعة مقاييس فرعية: حب الاستطلاع، الانفتاح الذهني، التحليل، الإرادة الحقيقية، الثقة بالنفس، التفكير، النضوج، ودرجة عامة لنزعة التفكير الناقد، تُشتق من المساهمات الرياضية لكل مقياس فرعي، وتفسر النتائج على النحو التالي:

30 درجة فأقل: تدل على تدني أو ضعف الخاصية المقاسة

40 درجة: مستوى فوق المتوسط بقليل

أعلى من 50 درجة: تشير إلى قوة الخاصية المقاسة،

وقد استند هذا المقياس إلى تعريف قياس دلفي (Delphi, 1990) للتفكير الناقد كأساس لتقييم القدرات العقلية والاتجاهات المصاحبة له، كما يشير تقييم ويليام للتفكير الناقد إلى أن الاختبار يتكون من أربع مجالات رئيسية:

التحليل، التقويم، الاستدلال، التفسير، بعد ذلك، تتفرع الاختبارات لتصبح أحادية البعد لكل مجال لتقييم كل مهارة بشكل منفصل ودقيق.

كما أن هناك بعض الاختبارات والمقاييس التي ظهرت في البيئة العربية ومنها:

ح.اختبار وجيه 1978:

قام إبراهيم وجيه باقتباس هذا الاختبار من اختبار واطسن وجلاسر، ويتكون من خمس اختبارات فرعية تهدف إلى قياس مهارات التفكير الناقد وهي:

الدقة في فحص الوقائع، إدراك الخصائص الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيح، تقويم المناقشات، الاستدلال.

ويهدف هذا الاختبار إلى تمكين الطلبة من تقييم المعلومات، تحليل العلاقات بين العناصر، واستخلاص استنتاجات منطقية، بما يسهم في تطوير قدراتهم على التفكير الناقد بشكل شامل.

ط. اختبار السيد للتفكير الناقد:

قام عزيزة السيد بإعداد هذا الاختبار للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و12 عامًا، وقد اشتُق محتواه من قصص الأطفال التي تعكس الثقافة المحيطة بهم. واستندت مطورة الاختبار في تصميمه إلى أفكار كل من واطسن وجلاسر وإبراهيم وجيه.

ويتكون الاختبار من أربع اختبارات فرعية، وهي: الدقة في فحص الوقائع، الاستدلال، القدرة على الاستنتاج، تقويم الحجج والمناقشات.

كما يحتوي الاختبار على مقياس خامس مرتبط بجوانب الشخصية، مما يسهم في تقييم السمات الفردية المصاحبة لمهارات التفكير الناقد لدى الأطفال.

ي. اختبار الباز للتفكير الناقد:

قامت أحلام الباز بإعداد اختبار التفكير الناقد لتلاميذ التعليم الأساسي، ويهدف الاختبار إلى قياس ستة مهارات أساسية في التفكير الناقد، وهي:

التقويم في ضوء المحك والضرورة المنطقية، التقويم في ضوء المحك المخبري، التقويم في ضوء المحك الخارجي، تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال.

ويمكن هذا الاختبار من تقييم الأفكار والحجج بطريقة منهجية واستخلاص استنتاجات منطقية وتحليل المعلومات وفق معايير واضحة، بما يعزز مهارات التفكير النقدي لديهم منذ المراحل التعليمية المبكرة. (عطية و ابراهيم، 2020، الصفحات 85-86)

خاتمة:

في ختام هذا الفصل، يتّضح أن التفكير الناقد يمثل حجر الأساس في بناء العقل الواعي القادر على التمييز والتحليل واتخاذ القرار السليم. فهو عملية عقلية متكاملة تجمع بين الفهم العميق، والاستدلال المنطقي، والتقييم الموضوعي للمعلومات والمواقف. كما يسهم التفكير الناقد في تمكين الأفراد من التعامل مع التحديات المعرفية والاجتماعية بروح من الانفتاح والموضوعية، بعيدًا عن التعصب أو التسرع في الحكم.

وتبرز أهمية غرس مهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة بوصفها وسيلة فعالة لتنشئة جيل قادر على الإبداع، وحل المشكلات، وممارسة الحوار البناء القائم على الحجة والدليل.

ومن ثم، فإن تنمية التفكير الناقد لا تُعدّ خيارًا تربويًا فحسب، بل ضرورة أساسية لمواكبة متطلبات العصر، وبناء مجتمع معرفي يسوده الوعي والمسؤولية والتفكير السليم.

الفصل الرابع:
التفكير الإبداعي

مقدمة:

يُعد التفكير الإبداعي أحد أرقى صور النشاط العقلي الإنساني، إذ يمكّن الفرد من توليد أفكار جديدة وأصيلة تسهم في حل المشكلات بطرق غير تقليدية، وتفتح آفاقا جديدة للابتكار والتجديد في مختلف مجالات الحياة. فالإبداع ليس مجرد خيال خصب أو خروج عن المألوف، بل هو عملية عقلية منظمة تجمع بين الطلاقة والمرونة والأصالة والحس الجمالي والقدرة على رؤية العلاقات الجديدة بين الأشياء.

وفي ظل التطور السريع الذي يشهده العالم المعاصر، أصبح التفكير الإبداعي مطلبا أساسيا للنهوض بالمجتمعات، وتنمية الاقتصاد المعرفي، وتعزيز روح المبادرة والابتكار لدى الأفراد والمؤسسات.

ويهدف هذا الفصل إلى تناول مفهوم التفكير الإبداعي، وأهمية التفكير الإبداعي، وخصائص التفكير الإبداعي، ومكونات التفكير الإبداعي، ومعايير التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الإبداعي، ثم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي، واستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، ومعوقات التفكير الإبداعي، وأخيرا قياس التفكير الإبداعي.

1- تعريف التفكير الإبداعي:

لغة:

الإبداع في اللغة العربية مصدره من الفعل أبدع بمعنى اخترع أو ابتكر شيئا لا مثيل له. (مخلوفي وبوضياف،2017،ص177)

اصطلاحا:

اختلفت تعريفات الإبداع وطبيعته حسب وجهات نظر الباحثين، وقد صنف كل من "موراسيكل ويولي" التعريفات في أربعة محاور رئيسية:

- الإبداع بناء على أساس الإنتاج (الناتج الإبداعي).
- الإبداع بوصفه سمات شخصية للفرد المبدع.
- الإبداع على أساس كونه عملية.
- الإبداع بناء على البيئة المبدعة. (الحطيبات، 2010، الصفحات 30-31)

1.الإبداع بناء على أساس الإنتاج: (الناتج الإبداعي)

يعرف "روجرز" التفكير الإبداعي بأنه إنتاج جديد ينبع من تفاعل الفرد مع خبراته. ويعرفه "شتاين" بأنه إنتاج جديد مقبول ونافع يحقق رضا مجموعة من الناس في فترة زمنية محددة، ويتميز بالطلاقة، الأصالة، والمرونة. (عياصرة و حمادنة، 2010، صفحة 91)

أما جيلفورد (Guilford,1959) فيعرف الإبداع بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بتنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة، ويعرفه خير الله (1981) بأنه قدرة الفرد على إنتاج استجابات تتميز بالطلاقة، المرونة، الأصالة، والتداعيات البعيدة لمواجهة مشكلة أو موقف مثير.

يرتكز التفكير الإبداعي هنا على ظهور إنتاج جديد نتيجة التفاعل مع الخبرة، وتحقيق رضا مجموعة من الناس، وإعادة تنويع المعرفة والأفكار بشكل مبتكر. (نصار، 2014، صفحة 16)

2.الإبداع سمات الشخصية المبدعة: (الشخص المبدع)

يعرف "سمبسون" الإبداع بأنه: المبادرة التي يبديها الفرد في قدرته على الخروج من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد، وتتضمن هذه السمات صفات عقلية ووجدانية مثل: الطلاقة اللفظية، قوة البيان، الخيال الواسع، الذكاء العالي، الأصالة، مهارة اتخاذ القرار، القدرة على التفكير المنطقي، والمثابرة.

ويُلخص الشامي (2014) أهم صفات الشخص المبدع: المرونة في التفكير، الاستقلال الشخصي، التحرر من القيود الاجتماعية، الميل نحو التعقيد، القدرة على تحمل الأخطاء، الانضباط الذاتي، حب المغامرة، والاستمتاع بالاطلاع والقراءة. (نصار، 2014، الصفحات 15-16)

3.الإبداع على أساس أنه عملية: (العملية الإبداعية)

عرف تورانس التفكير الإبداعي بأنه عملية إدراك المتغيرات والعناصر المفقودة، ومحاولة صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى نتائج محددة، ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها. (دناوي، 2008، صفحة 31)

ويرى ميدنيك أن العملية الإبداعية هي صب عدة عناصر متداعية في قالب جديد يحقق احتياجات أو فائدة معينة، وتكون ابتكارية بمقدار جدتها وأصالتها.

وقد عرف ماكينون العملية الإبداعية بأنها امتداد زمني يتميز بالأصالة والقابلية للتحقيق. (Mackinonn, 1962, p. 154)

4.مفهوم الإبداع بناء على البيئة المبدعة: (البيئة الإبداعية)

تلعب البيئة دورا حيويًا في تشكيل أو تعطيل التفكير الإبداعي، إذ يوجد تفاعل بين الفرد والبيئة:

- **الظروف العامة:** ترتبط بالمجتمع وثقافته، وتتمثل في تهيئة الفرص للتجريب وتشجيع التفكير الإبداعي.
- **الظروف الخاصة:** ترتبط بالمناخ المدرسي والأسري، حيث توفر المدرسة والأسرة الاستقلالية وحرية استكشاف البيئة، مما يعزز التفكير الإبداعي.

يمكن من تعدد التعريفات السابقة للتفكير الإبداعي تلخيص ملامح التفكير الإبداعي فيما يلي:

1. إن التفكير الإبداعي نوع من النشاط العقلي المركب.
2. إن التفكير الإبداعي يقود إلى نواتج أصيلة وقيّمة وذات فائدة.
3. إن التفكير الإبداعي يتطلب مهارات أساسية مثل الطلاقة، المرونة، الأصالة.
4. إن التفكير الإبداعي يتميز بالشمولية والتعقيد، ويكون نشاطًا فرديًا وجماعيًا.
5. إن التفكير الإبداعي يمثل قدرة عقلية على إنتاج أفكار وحلول مناسبة، إضافة إلى خدمات وسلع مبتكرة.

2- أهمية التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني ، فقد أصبح منذ الخمسينات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن تحققه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان ، كما أن تطور الإنسانية و تقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوما أن تقدم مزيدا من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوما بعد يوم ولحظة تلو الأخرى ، فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة و التحديات المستقبلية، ويرى دوفي أن التفكير الإبداعي يمنح للفرد الفرصة لـ :

1. تنمية قدراته لأقصى حد ممكن.
2. إثبات قدراته على التفكير و التواصل.
3. اكتشاف قيمة الأشياء.
4. تنمية مهارات متعددة.
5. فهم ذاته و فهم الآخرين و استيعاب ثقتهم، والتعبير عن كل ما يجول في خاطره.
6. مواجهة التحديات و تلبية الاحتياجات للتغييرات السريعة في العالم. (المشرفي 2005،ص34-35)

3- خصائص التفكير الإبداعي:

أشار **السويدان و العدلوني (2004)** إلى خصائص الإبداع كالتالي:

- القدرة على اكتشاف أشياء جديدة وتوظيفها لتحقيق أهداف معينة.
- الربط بين ما هو جديد وما سبق للغير اكتشافه.
- الإبداع علم نظري تجريبي، ما يعتمد عليه في الحاضر لا يمكن اسقاطه على المستقبل.
- الامتناع عن الأخذ عن الآخرين إلا بما يستوفي شروط تحقيق الإبداع.
- الحساسية للمشكلات والقدرة على ملاحظة التناقضات والنواقص في البيئة وإيجاد حلول لها.
- النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة والتي ربما أغفلها الآخرون.
- النظر إلى المألوف والشائع من خلال منظور جديد.
- ليس شرطا أن تكون الحداثة بالنسبة للآخرين يكتفي أن تكون جديدة للشخص في حد ذاته.
- يكون الإبداع قابلا للانتقال والتطبيق ويشمل التفكير الإحاطي الذي له أكثر من حل.
- القدرة على الإبداع ليست حكرا على بعض الناس دون غيرهم، بل هي عند جميع البشر بدرجات متفاوتة حسب كيفية استغلالها وتنميتها للوصول إلى الأهداف المرجوة. (السويدان و العدلوني، 2004، الصفحات 26-27)

4- مكونات التفكير الإبداعي:

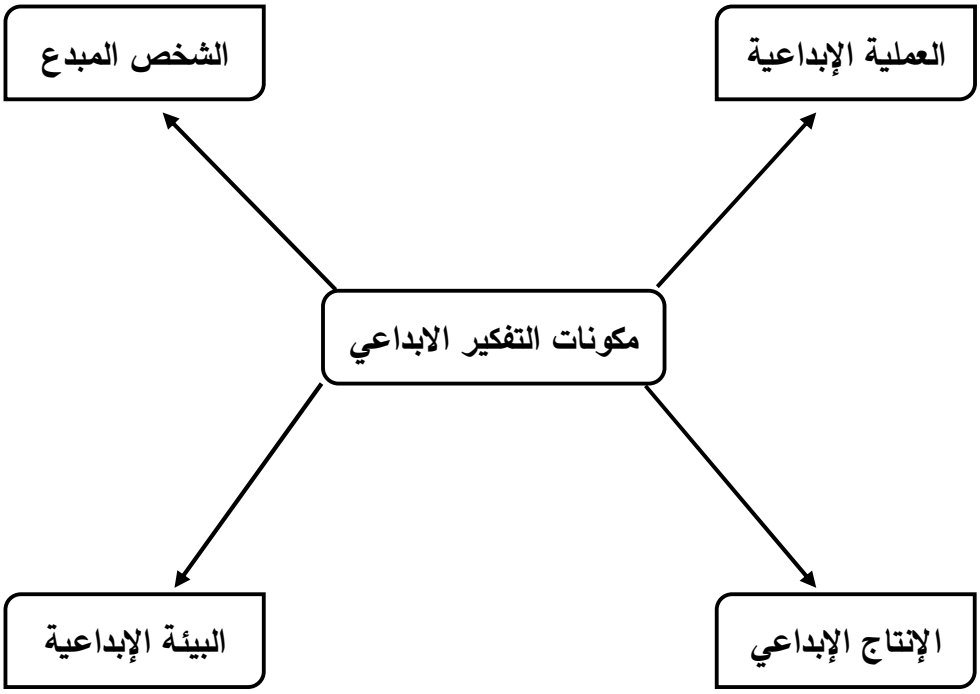
يرى الباحث الشهير في مجال الإبداع دونالد ماكينون أن تحديد مفهوم الإبداع لا يمكن أن يتم إلا من خلال فهم شامل للجوانب والمظاهر المتشابكة التي تتكون منها هذه الظاهرة. (خيري، 2019، الصفحات 109-110)، ويمكن توضيح هذه المكونات على النحو التالي:

أ. **العملية الإبداعية:** هي عملية معرفية ذهنية يقوم فيها الفرد بتنظيم خبراته واستثمارها بطريقة نشطة تمكنه من الاستجابة للمواقف الجديدة بطريقة مبتكرة.

ب.الشخص المبدع: تختلف النظرة إلى الشخص المبدع بحسب الزوايا التي يتم التركيز عليها، فهناك من يركز على الأداء، وآخرون على الجوانب الذهنية. وبشكل عام، يتميز الشخص المبدع بخصائص عقلية معرفية وشخصية انفعالية تميزه عن غيره.

ج.الإنتاج الإبداعي: يمثل جانًا من تفاعل الإنسان مع بيئته، ويقاس الإبداع في هذا الجانب بكمية ونوعية الإنتاج، حيث يعد الإنتاج الإبداعي معيارًا رئيسيًا لتقييم مستوى الإبداع.

د. البيئة الإبداعية: يساهم تكرار المواقف الإبداعية وتنوعها في منح الفرد صفة المبدع، إذ قد يكون الفرد مبدعًا في موقف معين وعاديًا في آخر. وبذلك، يرتبط الإبداع بالموقف الذي تفاعل معه الفرد وقدم فيه حلولًا غير مألوفة.



مخطط رقم (04): يمثل مكونات التفكير الابداعي

المصدر: من اعداد الباحث

5- مراحل التفكير الإبداعي:

اختلف المفكرون حول تقسيم عملية التفكير الإبداعي إلى مراحل، فهناك من يرى أنها عملية مترابطة ومتكاملة ولا يمكن فصلها بمراحل مختلفة، إلا أنه هناك نموذجين لتقسيم العملية الإبداعية يصف كل عملية على حدا وهما كالتالي :

- **النموذج الأول: نظرية ولاس**

يرى والاس أن الفكرة الإبداعية تمر بأربع مراحل أساسية حتى تصل إلى الناتج الإبداعي القابل للتطبيق، ويمكن تلخيص هذه المراحل كما يلي:

أ. **مرحلة الإعداد:** تتضمن هذه المرحلة تحديد المشكلة وجمع المعلومات والأفكار المرتبطة بها، بالإضافة إلى استحضار المعرفة والخبرات المكتسبة خلال حياة الفرد. تستغرق هذه المرحلة وقتًا طويلًا نسبيًا، حيث يقوم المبدع بالبحث عن النقائص والتجديدات الممكنة في مجاله، ويُظهر القدرة على التحرر من الأفكار الثابتة والتفكير بطريقة إبداعية أصيلة.

ب. **مرحلة الإحتضان:** تتميز هذه المرحلة بعدم النشاط الظاهري، حيث لا يظهر أي تقدم ملموس نحو حل المشكلة. يعاني الفرد خلالها من توتر وقلق شديدين، فيحول نظره عن المشكلة الرئيسة على أمل أن يظهر الحل مع مرور الوقت. يمكن أن تستغرق هذه المرحلة بضع دقائق أو عدة سنوات، ولا يمكن التنبؤ بمدتها بدقة. (فلمبان، 1431، الصفحات 72-73)

ج. **مرحلة الإلهام:** في هذه المرحلة "تشرق" الفكرة كاملة على ذهن المبدع، وتعرف أيضًا بمرحلة "أها" أو "Eureka"، وتعبر عن السعادة الغامرة عند الوصول إلى حل المشكلة. هذه المرحلة ليست مستقلة بذاتها، بل هي نتيجة الجهود المبذولة خلال المراحل السابقة، وقد يظهر الإلهام في لحظات غير متوقعة، مثل تجربة ديكارت مع وضع مبادئ الهندسة التحليلية أثناء النوم.

د. **مرحلة التحقيق:** وهي مرحلة اختبار صحة الفكرة وجودتها، ووضعها في القالب النهائي بعد إجراء التعديلات اللازمة، بهدف تقديم الناتج الإبداعي في أفضل صورة ممكنة وتنفيذه على أرض الواقع. (الزايدي، 1430، صفحة 82)

- **النموذج الثاني: نموذج الألوسي 1981**

يلخص الألوسي عملية التفكير الإبداعي في خمس مراحل أساسية (المبيضين،2011، ص30)، تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بمرحلة التقييم، ويمكن شرح هذه المراحل كما يلي:

أ. **مرحلة الاحساس بالمشكلة** : يبدأ المبدع بإدراك وجود مشكلة أو موقف يستدعي الحل، وينشأ لديه شعور بالحاجة إلى التفكير لإيجاد حل مناسب.

ب. **مرحلة تحديد المشكلة** : يتم فيها بيان ملامح المشكلة بشكل واضح، واستكشاف عناصرها وجوانبها المختلفة لضمان فهم شامل قبل الشروع في الحل.

ج. **مرحلة الفرضيات** : يقوم المبدع بوضع مجموعة من الفرضيات والحلول المحتملة للمشكلة، مع مراعاة أن بعض هذه الحلول قد تكون صائبة وبعضها قد يكون خاطئًا.

د. **مرحلة الولادة** : تعتبر هذه المرحلة الجوهرية في العملية الإبداعية، حيث يتم الوصول إلى الحل الأنسب أو إنتاج فكرة إبداعية أصيلة تلبي متطلبات المشكلة.

هـ. **مرحلة التقويم** : تشمل مراجعة الفكرة أو الحل النهائي، وإجراء التعديلات اللازمة لتتماشى مع أهداف واحتياجات الفرد والمجتمع، وبالتالي ضمان جودة الناتج الإبداعي. (رضوان، 2004، صفحة 34)

لا يختلف النموذجان السابقان، نموذج والاس ونموذج الألوسي، في الجوهر، فكلاهما يقسم عملية التفكير الإبداعي إلى خمس مراحل تبدأ بإدراك وجود مشكلة وتنتهي بإنتاج نتاج إبداعي يلبي احتياجات الفرد والمجتمع. ويكمن الاختلاف الرئيس بينهما في تسمية المراحل فقط.

من خلال ما سبق، يمكن التأكيد على أن مراحل التفكير الإبداعي ليست مراحل منفصلة ومستقلة يمكن التقيد بها بشكل صارم، بل هي مراحل متداخلة ومرتبطة بعضها ببعض، بحيث تمثل نهاية مرحلة بداية المرحلة التالية، ويستمر هذا التسلسل حتى الوصول إلى الناتج الإبداعي النهائي.

6- مهارات التفكير الإبداعي:

وفقًا لـ (Cotton, 1991, p. 3)، تشمل مهارات التفكير الإبداعي أربعة جوانب رئيسية: الطلاقة (توليد العديد من الأفكار)، والمرونة (القدرة على تغيير المنظور بسهولة)، والأصالة (تخيل شيء جديد)، والتفاصيل (البناء على أفكار أخرى). كما ركز اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على قياس الإبداع من خلال مهارات منفصلة، والتي تم توضيحها من قبل (Queen, 2015, p. 3) كالآتي:

أ. **طلاقة الفكر**: عدد البدائل المتولدة.

ب. **مرونة الفكر**: تنوع الموضوعات أو الأنواع في البدائل.

ج. **أصالة الفكر**: ندرة الاستجابات الإحصائية.

د. **تفاصيل الفكر**: القدرة على إضافة التفاصيل وسد الثغرات. (Rabi & Bin Masran, 2016, p. 69)

ويمكن توضيح هذه المهارات كما يلي:

1.6. الطلاقة:

تشير إلى القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستجابات لمثير معين بسرعة وسهولة. وهي في جوهرها عملية استدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. وقد حددت الدراسات عدة أنواع للطلاقة من خلال التحليل العاملي. (أبو غربية، 2008، الصفحات 160-161). وقد حددت الأدبيات المهتمة بموضوع التفكير الإبداعي خمسة أنواع من الطلاقة وهي:

- **الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات**: القدرة على إنتاج عدد كبير من الكلمات أو العبارات بسرعة، بما يتناسب مع الموقف التعليمي، مثل ذكر أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف معين.

- **الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني:** القدرة على التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار في وقت محدد، بغض النظر عن نوعيتها أو مدى جدتها، مثل ابتكار عناوين متعددة لقصة أو رواية.
- **طلاقة الأشكال:** القدرة على تغيير الأشكال بسرعة ورسم أمثلة أو تفاصيل استجابة لمثير بصري.
- **طلاقة التداعي:** القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد، مثل كلمات تشير إلى "حروب"، "معارك"، "قتال"، "نزاع".
- **الطلاقة التعبيرية:** القدرة على صياغة الأفكار بالكلمات بسهولة وبشكل مترابط، مثل تكوين جمل مختلفة لا تتكرر فيها أي كلمة.

2.6. المرونة:

هي قدرة الفرد على عدم التقيّد بأنماط ثابتة أو محددة من الأفكار، بل الانتقال منها إلى أفكار جديدة ومختلفة. وتمثل أيضًا قدرة الشخص على تغيير زاوية النظر إلى المواقف المتنوعة والتنقل بحرية بين فئات أو مجموعات الأفكار المختلفة. (محمد، 2005، صفحة 52) ومن أشكال المرونة:

- **المرونة التكيفية:** يقصد بها قدرة الفرد على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة ما. وتعدّ في هذا السياق المقابل الإيجابي للتصلّب العقلي، إذ تتطلّب من الشخص إجراء تعديل مقصود في سلوكه بما يتوافق مع الوصول إلى حل ناجح. ويظهر هذا النوع من المرونة بوضوح في المشكلات المحددة بدقة والتي تستلزم حلولًا غير تقليدية. (الزايدي، 1430، صفحة 87)
- **المرونة التلقائية:** يقصد بها قدرة الفرد على توليد مجموعة متنوعة من الأفكار مع التحرر من الجمود أو القصور الذاتي. وتعني أيضًا القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأنواع المختلفة من الأفكار المرتبطة بموقف محدد يقدمه الاختبار، وذلك بسرعة وسهولة. ولا يتحقق الحصول على درجة مرتفعة في هذا النوع من المرونة إلا عندما يتمكن الفرد من تغيير مسار تفكيره والانطلاق نحو اتجاهات جديدة بسرعة ويسر. (محمد، 2005، صفحة 51)

3.6. الأصالة:

يقصد بالأصالة قدرة الفرد على تقديم استجابات بعيدة الاحتمال أو ابتكار أفكار غير شائعة تتسم بالجدة، سواء بالنسبة للفرد ذاته أو للمجتمع الذي ينتمي إليه. وتُعد الأصالة من أكثر السمات ارتباطًا بالإبداع والتفكير الإبداعي، إذ تُفهم هنا بمعنى التفرد والابتكار، وهو المفهوم المشترك في معظم التعريفات التي تعتمد على النواتج الإبداعية كمحك لتقدير مستوى الإبداع. (منسي، 2003، صفحة 23)

وقد عرّفها سعادة (2003) بأنها المهارة التي تمكّن الفرد من التفكير بطرق جديدة، غير مألوفة أو استثنائية، بهدف إنتاج أفكار ذكية وغير واضحة للآخرين، واستجابات فريدة وغير عادية. كما أنها المهارة التي تسمح بتدفق الأفكار بحرية من أجل الحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار في أقل وقت ممكن. (الزايدي، 1430، صفحة 88)

وتشير الأصالة كذلك إلى تفرد الاستجابة وندرتها إحصائيًا، بحيث تكون الفكرة نادرة وغير مألوفة ومتميزة بقدر ملحوظ من الإبداع. وقد حدد علماء الابتكار محكَّين أساسيين للأصالة:

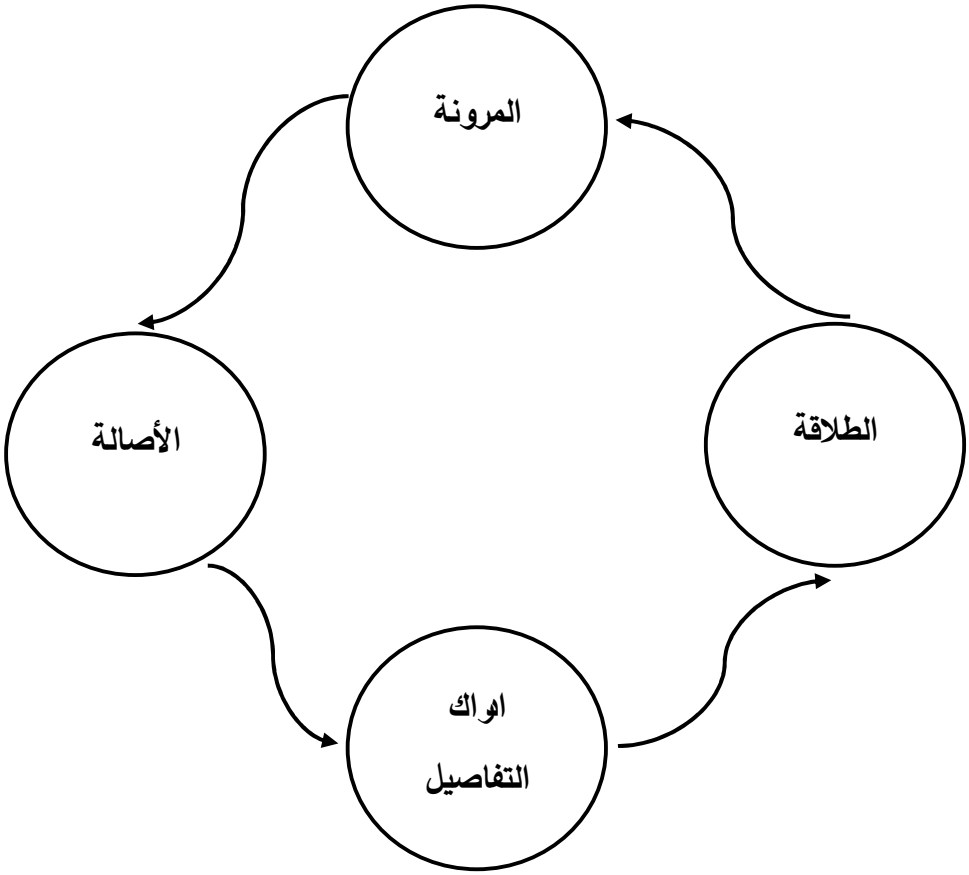
- أن تكون الاستجابة أصيلة بالنسبة للفرد؛ أي يصل إليها لأول مرة في حياته.
- أن تكون الاستجابة أصيلة بالنسبة لبيئته، مثل بيئة المدرسة أو المجتمع المحلي. (الطاهر، 2008، صفحة 61)

وتُعد كل من الطلاقة والمرونة والأصالة الركائز الأساسية للتفكير الإبداعي؛ حيث تساهم الطلاقة في توليد عدد كبير من الأفكار بسرعة، بينما تعبّر المرونة عن قدرة الفرد على تغيير مسار تفكيره وتبني أفكار جديدة، وتأتي الأصالة لتجسد قدرة الشخص على إنتاج أفكار فريدة وغير مألوفة تتجاوز النمط التقليدي.

4.6. ادراك التفاصيل:

هي القدرة على تقديم اضافات او تفاصيل جديدة تقود بدورها الى المزيد من المعلومات أو الاضافات الأخرى.

ويرى جيلفورد ان هذه القدرة الابداعية تشتمل على اضافة عناصر و مكونات للأشكال الأولية حيث يتطلب من الفرد توسيع المخططات التي تعطى له مثل توسيع فكرة ملخصة او توضيح استراتيجية او موضوع غامض.



مخطط رقم (05): يوضح مهارات التفكير الإبداعي

المصدر: من اعداد الباحث

7- النظريات المفسرة للتفكير الابداعي:

1.7. النظرية الترابطية:

أشار "ثورانديك" إلى أن التفكير الإبداعي يعتمد على الترابط بين المثير والاستجابة، بحيث تحدد قيمة هذا التفكير مدى قوة العلاقة بينهما. فإذا كانت العلاقة قوية، فإنها تتكرّر وتقوى مع الوقت، أما إذا كانت ضعيفة، فإنها تضعف وتزول تدريجيًا. وقد طور كل من ميدلنك ومالتزمان أفكار ثورانديك وأسسوا عليها فيما بعد. (سعادة، 2003، صفحة 261)

2.7. النظرية السلوكية:

فسّر "سكينر" التفكير الإبداعي على أنه نوع من التفكير الذي يستمر ويزداد أثره عند تلقيه التعزيز أو المكافأة، أما إذا لم يحصل على التعزيز المطلوب، فإنه يصبح تفكيرًا غير مرغوب فيه ويبدأ بالتضاءل حتى الزوال. وقد أيد هذه الفكرة لاحقًا المربي "كروبلي"(سعادة، 2003، صفحة 261)، حيث شدد "سكينر" على وجود تفاعل بين الوراثة والبيئة في ظهور الإبداع. فبدعم من الوراثة والبيئة، يقوم الطفل بأداء أعمال متعددة في محيطه، وإذا لاقت هذه الأعمال التعزيز المناسب، يظهر الإبداع. ويخلص "سكينر" إلى أن الأفعال محكومة بنتائجها: فإذا لاقت تعزيزًا، قد تنتج الإبداع، أما إذا واجهت عقابًا أو لم تُعزز، فإن السلوك ينطفئ منذ البداية. (السرور، 2002، صفحة 65)

3.7. نظرية التحليل النفسي:

اعتبر "سيجموند فرويد" الإبداع نشاطا هروبيا، يتمثل في صراع بين "الهو" بما يحتويه من غرائز وعدوانية، و"الأنا" التي تمثل قيم المجتمع. ويلجأ المبدع إلى آليات الدفاع مثل الإعلاء للتعامل مع هروبه من الواقع ومواجهة مطالب الإشباع الغريزي. (المغازي، 2002، صفحة 65)

ويعرف فرويد الإبداع بأنه وسيلة لعلو المبدع فوق مكنوناته اللاشعورية من خلال الأعمال الإبداعية التي تنال رضا الآخرين. (المغازي، 2002، صفحة 65)

وقد ارتبط الاتجاه التحليلي أكثر من غيره بالأدب والفن، حيث يمنح التفكير اللاواعي دورًا فاعلًا في الإبداع. ويفترض "كوبيه" أن الإبداع يتطلب حرية مؤقتة لما قبل الوعي، لأن اللاوعي يحفّز الذهن على التفكير، ويظهر ذلك في أن اللعب الحر بالعمليات التصورية يسبق الكلمات التي تملك الحد الأدنى من التواصل. (سعادة، 2003، صفحة 65)

أما "أدلر"، فيرى أن الإبداع ينشأ من شعور بالنقص، خاصة النقص العضوي، مما يدفع الفرد لمواجهة هذا الشعور بشجاعة عبر التعويض. وقد دعم "أدلر" هذا الرأي بحالة "بيتهوفن"، الذي أنتج أعظم مقطوعاته الموسيقية بعد أن بدأ يفقد سمعه. (المغازي، 2002، صفحة 65)

4.7. النظرية الجشطالتية:

ظهرت هذه النظرية كتطور جديد يختلف عن النظرة التقليدية السائدة قبل التفكير الإبداعي، وقد أسس لها كل من "كوفكا"، و"كوهلر"، و"فيرتيمر". واعتبر "فيرتيمر" أن التفكير الإبداعي هو تفكير استبصاري وحدسي، حيث تتمثل الفكرة الإبداعية في صياغة الموقف أو المشكلة بطريقة تؤدي إلى التوصل إلى الحل فجأة، نتيجة لعمليات ذهنية نشطة وغير عادية. وفي هذا النوع من التفكير، يعالج ذهن المبدع الموقف معالجة جديدة لم يسبق له معرفتها من قبل. (سعادة، 2003، صفحة 261)

5.7. النظرية الإنسانية :

تُشير هذه النظرية إلى أن كل فرد يولد مبدعًا، ويحتاج إلى توفر الظروف والخبرات والمواقف التربوية المناسبة ليصل إلى أقصى نمو ممكن ويؤدي أفضل أداء متوقع. (سعادة، 2003، صفحة 262)

من أبرز من فسروا الإبداع في هذا الاتجاه "أبراهام ماسلو"، الذي ميّز بين نوعين من الإبداع:

- **إبداع الموهبة:** يعتمد على الموهبة الخاصة للفرد وينتج أعمالًا خالدة في مجالات العلم والفلسفة والفن. ويتميز بأنه لا يعتمد على الإلهام فقط، بل على العمل الجاد والتدريب المستمر.

- **إبداع تحقيق الذات:** يمثل تعبير الفرد عن نفسه في المواقف المختلفة بحرية، دون خوف أو سخرية من الآخرين. ويرتبط هذا النوع بالصحة النفسية السليمة، لذا سماه ماسلو بالإبداعية الأولية، بينما أطلق على إبداع الموهبة اسم الإبداعية الثانوية.

ويرى "إريك فروم" أيضا أن للإبداع نوعين:

- نوع ملموس يمكن للآخرين رؤيته أو سماعه.
- نوع يمثل اتجاهًا أو أسلوبًا معينًا في الحياة، حيث يعرّف الإبداع بأنه القدرة على رؤية ما لا يراه الآخرون والاستجابة له بطرق فريدة.

أما "كارل روجرز" فيعرف الإبداع بأنه الناتج الذي يتسم بالحداثة وينبع من فردية الفرد وتفاعله مع الأحداث والظروف المحيطة. ويرى أن الدافع للإبداع هو نزعة الفرد نحو تحقيق ذاته، مع ضرورة قبول المجتمع للناتج الإبداعي ضمن إطار زمني معين. وللنمو الإبداعي، يشترط توفر ثلاثة عناصر رئيسية:

- انفتاح الفرد على خبراته واستعداده لاستقبال المثيرات المتنوعة في البيئة.
- توفر الحرية النفسية والأمان النفسي.
- توفير بيئة مناسبة وملائمة لنمو الإبداع. (المغازي، 2002، الصفحات 68-69)

وأخيرًا، أفترضت "باربرا كلارك" أن التعلم الأمثل هو النوع من التعلم الذي يمكن أن يوصِل الطالب إلى حالة التفكير الإبداعي. (سعادة، 2003، صفحة 262)

6.7. النظرية المعرفية:

تركز النظرية المعرفية على أن التفكير الإبداعي يمثل عملية ذهنية منظمة تتضمن سلسلة من العمليات التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وربطها بالخبرات المخزنة سابقًا في البنية المعرفية للفرد. يقوم المتعلم بإدخال هذه الخبرات ضمن ذاته، ثم دمجها في بنيته المعرفية، ما يؤدي في النهاية إلى التوصل إلى حلول جديدة وأصيلة يمكن أن تظهر على شكل أداءات، معالجة معرفية، أو بنى معرفية متطورة.

(سعادة، 2003، صفحة 262)، ويرى كل من تايلور وجيتزلز أن الذاكرة تخزن مجموعة من العمليات الإنتاجية المبدعة والمحددة. (الحموي، 1996، صفحة 4)

وقد فسّر جيلفورد الإبداع من خلال نظريته العامة للتكوين العقلي (نموذج بناء العقل)، والذي يقوم على ثلاث مستويات أساسية:

- العمليات العقلية: كيف يعمل العقل؟
- المحتويات: فيما يعمل العقل؟
- النواتج: ماذا ينتج العقل؟

وقسم جيلفورد العمليات العقلية إلى مجموعتين رئيسيتين:

- مجموعة الذاكرة.
- مجموعة التفكير، والتي تنقسم بدورها إلى ثلاث أقسام:
- مجموعة القدرات المعرفية.
- مجموعة القدرات الإنتاجية.
- مجموعة القدرات التقويمية.

كما قسمت مجموعة القدرات الإنتاجية إلى قسمين رئيسيين:

- قدرات الإنتاج التقاربي. (التفكير التقاربي)
- قدرات الإنتاج التباعدي. (التفكير التباعدي)

7.7. النظرية الاجتماعية:

تركز النظرية الاجتماعية على تفسير الظاهرة الإبداعية والسلوك الإبداعي من منظور اجتماعي، إذ ترى أن تشجيع المحيط العام للفرد المبدع يؤدي إلى تحفيز قدراته وإخراج الكامن منها إلى حيز الوجود.

وقد أجرت "آن رو" (1953) دراسة تحليلية لظروف الإبداع العالي والإنتاج الفائق لدى ثلاث مجموعات من العلماء، واستخلصت وجود عناصر متكررة في حياتهم، تتعلق بالجو المدرسي ومعاملة المدرسين لهم، وكذلك بالمحيط الأسري وتعامل الوالدين معهم. وأظهرت النتائج أن رعاية الأسرة والمدرسة للمبدعين بطرق مباشرة وغير مباشرة، وتشجيع جهودهم منذ الطفولة في حل المواقف والمشكلات، إلى جانب إتاحة حرية التفكير ومرونته، وتجنب العقاب، وزيادة التشجيع، كلها عوامل تساهم في تكوين الأسلوب العام لحياة العالم المبدع، القادر على التفوق والإنجاز. (جابر، 1982، صفحة 103)

ويرى "بياجيه" أن المجتمع يمثل وحدة عليا، وأن الفرد لا يصل إلى إبداعاته وأعماله العقلية إلا بمقدار مشاركته في تفاعل الجماعات، وبالتالي في إطار المجتمع ككل. إذ إن كبار العلماء الذين وضعوا اتجاهات جديدة لم تكن أفكارهم إلا نتاج تفاعل وتركيب لأفكار أعدت ضمن تعاون مستمر.

ويؤكد "جيرارد" أن تصوراتنا المبدعة ليست نتاج دماغ معزول، بل نتاج دماغ مرتبط بالتفاعل مع الآخرين ومع تاريخ الحضارة بأكملها. (عبد العال، 2005، صفحة 107)

8.7. نظرية التحليل العاملي:

- **جيلفورد وتفسير الإبداع:**

يبدو أن "جيلفورد" اتخذ في دراسته للإبداع منحى تكامليا، أي أنه نظر إلى الإبداع بنظرة شمولية متكاملة. فهو لم يعزل الظاهرة الإبداعية عن السلوك الإبداعي، ولا الإبداع بوصفه قدرات عقلية عن سمات الشخصية الإبداعية. وفي الوقت نفسه، لم يقصر اهتمامه على الجانب العقلي لدى المبدع، بل أخذ بعين الاعتبار الجوانب غير العقلية، مثل العاطفة والوجدانية.

ويُعد جيلفورد، من أهم الباحثين الذين اهتموا بمنهجية الدراسات الإبداعية ومحاولة التدقيق فيها، وخاصة من خلال استخدامه التحليل العاملي. فهو يرى أن الإبداع ليس منطقة منعزلة من السلوك، بل إن الطاقة الإبداعية تعتمد على درجات متفوقة من قدرات الإنتاج التباعدي (التنويعي). ويؤدي التفوق في هذه

القدرات إلى تعزيز الطاقة الإبداعية، بشرط امتلاك الفرد أيضًا قدراً معقولاً من قدرات الإنتاج التقاربي، والتي تمثل الذكاء العادي. (حنورة، 1997، صفحة 20)

- **تورانس وتفسير الإبداع:**

انطلق "بول تورانس" عند إعداد اختبارات التفكير الإبداعي من منظور نظري يرى ضرورة دراسة السير الشخصية للمبدعين والعباقرة عبر الفترات الزمنية الماضية، وكذلك تحليل المحاولات المتعددة لتطوير برامج تعليمية تتجاوز المفاهيم التقليدية، والتي تناولت بشكل مباشر أو غير مباشر التعليم الإبداعي ووظائف العقل البشري، لا سيما العقل المبدع.

وقد اقترح "تورانس" عدة تعريفات للإبداع، باعتباره عملية، أو إنتاجًا، أو مناخًا، أو بيئة اجتماعية، أو مجموعة من سمات الشخصية، وذلك بهدف الوصول إلى أداة قياس ذات موضوعية قدر الإمكان. ويستند تصميم أي أداة قياس إلى طبيعة الظاهرة التي صممت لتقديرها، كما يجب تفسير النتائج وفق التعريف المستخدم للإبداع. (العامري، 2007، صفحة 25)

من خلال استعراض عدد من النظريات التي تناولت تفسير وفهم ظاهرة الإبداع وسيرورة العملية الإبداعية، يتضح الجهد المبذول وإسهامات كل نظرية في تحديد جوانب مهمة للعملية الإبداعية من وجهة نظر أصحابها. وبذلك، يمكننا الاطلاع على مجموعة متنوعة من الآراء والتصورات حول مفهوم الإبداع، والاستفادة منها فيما يخدم دراستنا.

ومع ذلك، توجد بعض الملاحظات النقدية على هذه النظريات. فعلى سبيل المثال النظرية السلوكية فسرت الإبداع بشكل محدود، حيث اختزلته في العلاقة بين المثير والاستجابة والتعزيز المترتب عليها، دون استيعاب العمق المعرفي أو الجوانب الشخصية للفرد المبدع. أما النظرية الإنسانية قدمت تفسيرًا عامًا للإبداع، ولكنه كان بعيدًا عن الدقة والتفصيل، ولم يوضح طبيعة العملية الإبداعية وآلياتها بشكل واضح. وبالنسبة لنظرية التحليل النفسي قدمت رؤية متناقضة مع الواقع، إذ افترضت أن المبدعين غالبًا يعانون من

صراعات نفسية أو عقد، بينما أظهرت الدراسات الحديثة أن المبدعين يتمتعون بصحة نفسية جيدة وثقة عالية بالنفس.

أما النظرية الجشطالتية ربطت الإبداع بالتفكير الاستبصاري أو الحدسي، إلا أن التفكير الاستبصاري لا يميز بالضرورة بين الحلول الإبداعية والحلول التقليدية، فهو مجرد الوصول إلى حل مشكلة ما.

8- استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي:

تتولد الأفكار الإبداعية والحوافز لدى الفرد بصورة متقطعة، فقد يمر بأيام يكون فيها أكثر ابتكاراً مقارنة بغيرها. ولتحويل الشخص إلى فرد أكثر إبداعا، أشار فيلبس (2014) إلى وجود مجموعة من الوسائل المساعدة على ذلك. كما تتطلب تنمية التفكير الإبداعي تحديد معوقات الإبداع والعمل على تجاوزها، إذ يعتقد المختصون بوجود عدة مهارات أساسية في هذا المجال، من أبرزها مهارة التحليل التي تقوم على تنمية مختلف الأبعاد الضرورية لمعالجة أي موضوع (عباس، 2004، ص155).

ويُشير ميكالكو في كتابه Thinkertoys (2006) إلى مجموعة واسعة من التقنيات التي تُسهم في تطوير التفكير الإبداعي لدى الفرد، والتي تُطرح أحيانا في شكل ألعاب ذهنية. وقد صنّف هذه التقنيات إلى أربع فئات رئيسية، يندرج تحت كل منها عدد من الأساليب الداعمة لها، وتشمل: التفكير المنطقي، التفكير البديهي، تفكير كوينونيا، ونهاية اللعب.

أ. تقنية العصف الذهني:

يمكن أن تتحول المجموعة إلى مصدر ثري للأفكار إذا تم توظيفها بشكل فعّال. ففي عام 1939 قام أليكس أوزبورن بتنظيم أولى محاولات التفكير الجماعي داخل الشركة، وقد أطلق المشاركون حينها على هذه الجلسات اسم "العصف الذهني"، وهو اسم مناسب تماماً لأنه يعكس عملية استخدام العقل لاقتحام مشكلة إبداعية بطريقة هادفة ومكثّفة، حيث تُوجَّه جميع المحاولات نحو الهدف نفسه. (Osborn, 2009, p. 120)

تُعد تقنية العصف الذهني من أكثر أساليب حل المشكلات الإبداعية انتشاراً، وتعتمد على تدوين كل الإجابات والأفكار المطروحة لمعالجة السؤال الرئيس دون استثناء. وقد ظهرت تعديلات مختلفة لهذه التقنية، من بينها تقنية عكس المشكلة. فبحسب Charles Chic Thompson، يمكن لبدء الجلسة بسؤال معكوس أن يفتح المجال أمام أفكار أكثر ابتكاراً وفعالية. (Kowalewska & Sołtysik, 2017, p. 671).

ويركز العصف الذهني بوصفه أسلوباً إبداعياً على توليد أفكار جديدة وأصلية، حيث تُعرَّف الجِدّة بأنها الأفكار الأقل تكراراً ضمن المجموعة الكلية. كما تُعد الجدوى بُعداً أساسياً آخر في تقييم جودة الأفكار؛ فالفكرة تكون مجدية إذا كانت قابلة للتطبيق ضمن القيود والظروف المحيطة (Putman & Paulus, 2009, p. 3).

ب. **طريقة Osborn للعصف الذهني:**

طرح أوزبورن أربع قواعد أساسية تهدف إلى رفع مستوى الإبداع داخل المجموعة أثناء جلسات العصف الذهني (Kumbhar, 2018, p. 4):

- **التركيز على الكمية:** ويقصد بها إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، فغزارة الطروحات تسهم في الوصول إلى حلول فعّالة، وتزيد من احتمالية ظهور أفكار مبتكرة قادرة على معالجة المشكلة.
- **منع النقد:** يجب أن يشعر جميع المشاركين بالحرية الكاملة في طرح أفكارهم دون خوف من الانتقاد. فالنقد المبكر يُفقد الأعضاء حماسهم ويثنيهم عن تقديم أفكار جديدة، ما يضعف عملية الإبداع الجماعي.
- **الترحيب بالأفكار غير التقليدية:** تُسجَّل جميع الأفكار دون استثناء، بما فيها الأفكار الغريبة أو غير المعتادة؛ إذ قد تكون هذه الطروحات أساساً لفكرة أكثر نضجاً يطرحها عضو آخر داخل المجموعة.
- **تطوير وتحسين الأفكار:** يمكن الجمع بين الأفكار الجيدة أو تعديلها للوصول إلى فكرة أقوى وأكثر جدوى، ثم تقديمها للمناقشة بهدف الوصول إلى الحل الأمثل.

ج. تقنية سكامبر :

تُعدّ تقنية سكامبر من الأساليب الفعّالة في توليد الأفكار الجديدة، وهي قائمة من الطرائق أو التعليمات التي تساعد الفرد على ابتكار حلول إبداعية من خلال إعادة النظر في العناصر المكوِّنة للمشكلة أو الفكرة. ورغم وجود بعض التداخل بين هذه التعليمات، فإن لكل صياغة خصوصيتها التي يمكن أن تُحفّز العقل للتفكير في اتجاهات جديدة لم تكن متوقعة.

وتتمثل إحدى طرق توظيف سكامبر في إعداد قائمة بكل خصائص الشيء أو المشكلة قيد الدراسة، ثم المرور على تعليمات سكامبر واحدة تلو الأخرى لمعرفة ما إذا كان بالإمكان إحداث أي تغيير فيها، بحيث يؤدي هذا التغيير في النهاية إلى فكرة أفضل أو حل أكثر ابتكاراً.

د. قبعات التفكير الست:

تقوم هذه الطريقة على توجيه الفرد للتفكير من زوايا مختلفة وفق أسلوب منظم، حيث يُطلب منه أن يتبنّى لوناً معيناً من ألوان التفكير ثم ينتقل إلى لون آخر عند الحاجة. وبذلك يصبح الشخص قادرًا على "ارتداء" أي من القبعات الست كل قبعة بلون يعكس نمطا محددا من أنماط التفكير.

وتُعدّ هذه الطريقة من تطوير إدوارد دي بونو، أحد الرواد البارزين في مجال تعليم التفكير وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

هـ. خريطة العقل:

تعود أصل خرائط العقل إلى الفنان ليوناردو دافنشي، الذي وظّف أساليب التفكير البصري ورسم الخرائط في تنظيم أفكاره، كما قام ألفريد لورد تينيسون باكتشاف آليات التفكير الإبداعي وأطلق عليها اسم "الاختزال النووي، وهو الأساس الذي مهّد لتطوير خرائط العقل الحديثة.

أما الشكل المعاصر لتقنية خريطة العقل، فقد اشتهر منذ سبعينيات القرن الماضي بفضل أعمال Tony Buzan، حيث تُستخدم هذه التقنية كوسيلة رسومية تساعد على تحفيز قدرات الدماغ وتعزيز الإبداع

في معالجة المشكلات. وتقوم فكرتها على كتابة كلمة محورية في مركز الصفحة، ثم رسم مجموعة من الارتباطات أو الأفكار المرتبطة بها حول المركز. يلي ذلك توسيع هذه الارتباطات بإضافة أفكار فرعية أخرى على هيئة تفرعات تشبه الشجرة أو الخريطة، ويمكن أن تكون هذه الإضافات في شكل رموز بصرية أو كلمات بسيطة مرسومة بألوان متنوعة، مما يسهم في تنشيط الذاكرة وتوليد أفكار جديدة. (Kowalewska & Sołtysik, 2017, p . 670)

و. التفكير خارج الصندوق:

المقصود بمفهوم "الصندوق" هنا هو النمط السلوكي الذي يقيد الإنسان ضمن حدود مألوفة ويحد من رؤيته للفرص والتجارب والمشاعر المحيطة به. ومن أجل التفكير الإبداعي، يحتاج الفرد إلى تجاوز هذه الحدود، أي الخروج من منطقة الراحة، لاستكشاف العالم المليء بالتحديات والفرص الجديدة. يمثل هذا بمثابة تبني منظور مختلف تجاه الأشياء من حولنا، مما يمكّن العقل من اكتشاف الذات والميول الفردية وتحديد المسار الذي يرغب في اتباعه. وحتى إذا قرر الفرد الامتناع عن اتخاذ أي قرار، فإنه بذلك يكون قد اتخذ قرارًا بشكل غير مباشر، مما يبرز أهمية الوعي بقدراته على التغيير والاختيار.

9- معوقات التفكير الإبداعي:

تكمن معظم العقبات التي تواجه التفكير الإبداعي داخل الشخص نفسه، خاصة إذا اتصف بالكسل والخمول، أو شعور بالنقص، أو تمسك بالأفكار والآراء البالية، وضعف الثقة بالنفس، وغياب المرونة، أو ضعف الحافز الذاتي والحساسية تجاه المشكلات والمواقف المختلفة، أو الانشغال المفرط بالأعمال الروتينية المملة. وكل ذلك يؤدي إلى إضعاف الروح الإبداعية، وربما قمعها تمامًا.

على النقيض، هناك من يرى أن التفكير الإبداعي ينبع من مواجهة الظروف الصعبة، إذ تدفع هذه الظروف الفرد المبدع إلى ابتكار أساليب ووسائل للتكيف معها أو التغلب عليها بطرق مبتكرة ومدهشة، وهناك العديد من الأمثلة التي توضح ذلك (عبد الغني، 2013، ص 116).

وتنقسم معوقات التفكير الإبداعي إلى نوعين رئيسيين:

- معوقات خاصة بكل مرحلة من مراحل العملية الإبداعية.
- معوقات عامة تؤثر على العملية الإبداعية ككل.

أ. المعوقات الخاصة بكل مرحلة من مراحل التفكير الإبداعي:

لكل مرحلة من مراحل العملية الإبداعية معوقات محددة قد تؤثر في قدرة الفرد على الانتقال السلس من مرحلة إلى أخرى، إذ يتطلب الانتقال تجاوز هذه العقبات. ويمكن تلخيص أهمها كما يأتي: (إبراهيم، 2002، الصفحات 80-81)

-**المرحلة الأولى** : تتمثل معوقاتها في عدم القدرة على تحديد مجال الاهتمام بدقة؛ إذ قد يتوقف نشاط الفرد مبكرًا عن جمع المعلومات الملائمة أو عن توفير الظروف المناسبة، مما يؤدي إلى ضعف في تحديد الفكرة الإبداعية، وبالتالي إحباط فرص نموها قبل بدايتها.

- **المرحلة الثانية** : يظهر العائق الرئيس في هذه المرحلة في القصور عن معالجة المشكلة معالجة فعّالة، حيث قد يقتصر التفكير على زوايا ضيقة وبطريقة نمطية، الأمر الذي يسبب إحباطًا ذهنيًا ويضعف الحافز للمواصلة.

- **المرحلة الثالثة** : أبرز معوقاتها هو غياب الإدراك الواضح للعناصر الجوهرية للفكرة الجديدة. فطالما بقيت المشكلة غير واضحة وغير محددة، يصبح من الصعب وصول الإلهام أو بروز الفكرة الإبداعية بشكل ناضج.

- **المرحلة الرابعة** : تتمثل معوقات هذه المرحلة في صعوبة التنفيذ العملي أو نشر الفكرة، وذلك نتيجة ضعف القدرة على التقييم أو نقص الخبرات الفنية والتقنية والمهارات اللازمة لإتمام العمل الإبداعي أو إخراجه إلى حيز الوجود.

ب.المعوقات العامة للتفكير الإبداعي:

تتوزع المعوقات العامة التي تحدّ من قدرة الفرد على التفكير الإبداعي إلى خمس مجموعات رئيسية، معوقات إدراكية، انفعالية، دافعية، تنظيمية، وبيئية. وتمثل هذه العوامل مجتمعة عائقًا أمام تنمية القدرات الإبداعية وتنمية الوعي الذي يقود إلى الأصالة الفكرية وإنتاج الجديد.

- **المعوقات الإدراكية:** يُعدّ الإدراك عملية اختيار للمعلومات من البيئة المحيطة وتفسيرها وفق خبرات الفرد وتصوراته، وقد يتعرض الإدراك لعدة مشكلات تؤثر في دقة فهم الواقع، من أبرزها:
  - **خطأ الإدراك:** يتمثل في رؤية صفات أو خصائص غير موجودة أصلًا في الشيء.
  - **خداع الإدراك:** يشبه الخداع البصري، حيث يتوهم الفرد وجود أشياء لا وجود لها في الحقيقة.
  - **ضيق الإدراك:** ويظهر في عدم القدرة على رؤية الأشياء من كل الجوانب، مما يؤدي إلى قصور في إدراك أبعاد الموقف.
- **المعوقات الانفعالية:** تؤثر الانفعالات الزائدة كالخوف والقلق بصورة مباشرة في قدرة الفرد على التفكير الإبداعي، إذ تدفعه إلى الانغلاق على النفس وتحد من تكيفه مع المواقف المختلفة. ويتطلب الإبداع مستويات جيدة من الثقة بالنفس، والصحة العقلية، والاستقلالية في التفكير، وهي جميعها عوامل قد تتأثر سلبًا بالاضطرابات الانفعالية.
- **معوقات الدافعية:** الدافعية هي القوة الداخلية التي تدفع الفرد نحو السعي لتحقيق هدف يشعر بأهميته وعندما يفتقر الفرد للتشجيع أو لا يجد مقابلًا مناسبًا لجهوده، فقد يفقد الرغبة في الاستمرار، مما يعيق تدفق الأفكار الجديدة. فالإحباط الناتج عن غياب التعزيز قد يؤدي إلى امتناع الفرد عن استخدام قدراته الإبداعية.
- **المعوقات التنظيمية** : تُعتبر العوامل التنظيمية من أهم ما يحدّ من الإبداع، وتعد أنماط القيادة غير الفعّالة في المؤسسات عاملاً مؤثرًا. فضعف المهارات القيادية والصراعات حول السلطة قد يعيق المبادرة

والتجديد. كما قد ينظر بعض القادة إلى ظهور المبدعين على أنه تهديد لمكانتهم، فيعملون على إحباطهم أو تجاهل أفكارهم. (مراكشي، 2011، الصفحات 35-36)

- **المعوقات البيئية** : تلعب البيئة التي يعيش فيها الفرد دورًا مركزيًا إما في تعزيز التفكير الإبداعي أو في كبته.
  - **البيئة الداعمة:** توفر مرونة وتشجع التجريب، وتسمح للأفكار الجديدة بأن تأخذ فرصتها.
  - **البيئة المقيدة:** يغلب عليها التمسك بالعادات والتقاليد وسلوك القطيع، فلا تتقبل الأفكار الجديدة، مما يدفع الفرد إلى مسايرة الجماعة وتجنب التفكير الإبداعي.

مما سبق يتضح أن الفرد المبدع أو من يمتلك قدرة على التفكير الإبداعي قد يواجه مجموعة من المعوقات التي تعترض طريقه نحو توليد أفكار جديدة وخلاقة. وقد تكون هذه المعوقات ذاتية نابعة من الشخص نفسه، أو خارجية تعود إلى البيئة أو المجتمع والظروف المحيطة به.

فأما العوائق الشخصية فيمكن تجاوزها من خلال تنمية الفكر، وتحرير العقل من القيود التي تضيق مساحة الإبداع وتحجب إمكاناته. في حين أن العوائق البيئية ليست دائمًا قابلة للسيطرة، مما يجعل من الضروري تعلم كيفية التعامل معها بذكاء، وتحويلها إلى دافع للإبداع بدل أن تكون سببًا للإحباط وتثبيط الهمة. فكثير من الأفكار المبتكرة انبثقت في الأصل من أحلك الظروف وأكثرها تعقيدًا.

10- قياس التفكير الإبداعي:

مع تعدد جوانب التفكير الإبداعي، تعددت أيضا أساليب قياسه، وقد تم تطوير العديد من الأدوات للتعرّف على قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي. واعتمد الباحثون عادة على إحدى ثلاث طرق رئيسية للقياس منها:

أ. الترشيح:

يتم الترشيح عادة من قبل أولياء الأمور والمعلمين. ومع ذلك، يشير "ديفيز ورم" (1989) إلى أن دقة المعلمين في اختيار المبدعين لم تتجاوز 50%. ولتحسين عملية الاختيار، اقترح "هوج وكدمور" تدريب المعلمين على معايير البرنامج، ومشاركة المدير والأخصائي الاجتماعي والنفسي في عملية الترشيح. كما يمكن الاستفادة من زملاء الطالب في المدرسة لترشيحه، بالإضافة إلى دراسة التحصيل المدرسي والسيرة الذاتية للطالب، بما يشمل الجوانب الأكاديمية والإنجازات الشخصية. (تيلاييج، 2007، صفحة 86)

ب. اختبارات الذكاء الفردية:

تعد اختبارات الذكاء الفردية من أكثر الأدوات استخدامًا للكشف عن الموهوبين، وتمتاز بعدة خصائص ومميزات، منها:

- تم تصميمها وفق أساليب علمية دقيقة، وتتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.
- تتميز بقدرة تنبؤية قوية للأداء المستقبلي للفرد.
- توفر معلومات شاملة حول الخصائص السلوكية للمفحوصين.
- تكشف القدرة الحقيقية للطالب على التعلم والفهم.

ومن أبرز هذه الاختبارات:

- مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال
- مقياس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال. (زمزمي، 1430، صفحة 75)

ج. **اختبارات الذكاء الجمعية:**

تعد اختبارات الذكاء الجمعية أداة إضافية تُستخدم للحصول على معلومات موضوعية تساعد في تكوين صورة دقيقة عن قدرات الأفراد. وهي تهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة للأفراد بدءًا من عمر 11 سنة فما فوق.

ومن أبرز هذه الاختبارات مصفوفة ريغن التتابعية المتقدمة، الذي يتألف من جزأين:

- **الجزء التدريبي:** يحتوي على 12 فقرة تهدف إلى تدريب الفرد على طبيعة الأسئلة.
- **الجزء الثاني التدريبي:** يضم 8 فقرات إضافية.

أما الاختبار الفعلي فيتكون من 36 فقرة متدرجة الصعوبة، تتألف كل فقرة من مجموعة تصاميم هندسية يُحذف جزء منها، ويُطلب من الطالب اختيار البديل الصحيح من بين 9 بدائل لاستكمال الرسم. (تيلاييج، 2007، صفحة 88)

د. **اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي:**

تعد هذه الاختبارات مرتبطة بخبرة الطالب داخل المدرسة وخارجها، وتهدف إلى التنبؤ بقدرته على التعلم في المستقبل. غالبًا ما تتكون من فقرات متنوعة تشمل:

- **الفقرات اللفظية:** تركز على الاستيعاب والمحاكاة اللفظية.
- **الفقرات الرياضية:** تقيس قدرة الفرد على المحاكاة الرياضية.
- **الفقرات المنطقية:** تهتم بقياس قدرة الفرد على التفكير المنطقي وحل المشكلات.

هـ. **مقاييس التقدير:**

هي مقاييس تتكون من مجموعة خصائص سلوكية تصف الطالب الموهوب، ويقوم بملئها المعلم، الأخصائي النفسي، ولي الأمر، الأصدقاء، أو الطالب نفسه. ومن أبرز هذه المقاييس مقياس رينزولي الذي يُستخدم لتقييم خصائص الطالب الموهوب بشكل موضوعي. (زمزمي، 1430، صفحة 76)

و. اختبارات التحصيل المدرسي أو الانجاز:

توضع هذه الاختبارات لتقييم التحصيل الدراسي للفرد في مرحلة دراسية سابقة، ويمكن استخدامها للكشف عن المتفوقين أكاديميًا، بهدف إلحاقهم ببرامج خاصة في بداية العام الدراسي التالي. وتتميز هذه الاختبارات بدقة عالية، ولعدم توفر اختبارات مقننة في الوطن العربي للكشف عن المبدعين، يمكن الاستعانة باختبارات التحصيل المدرسي التي يضعها المعلمون، خاصة تلك المرتبطة بالإبداع.

ز. اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي:

تُستخدم هذه الاختبارات لقياس التفكير التباعدي، وتستدعي وجود طلاقة ومرونة في التفكير (تيلاييج، 2007، صفحة 88)، ومن أبرز هذه الاختبارات:

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (TTCT)
- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الأداء والحركة.
- اختبارات جيلفورد.
- اختبارات والاش وكوجان.
- اختبارات جتزل وجاكسون. (الشاهي، 2009، صفحة 87)

خاتمة:

يمكن القول أن الاهتمام بالتفكير الإبداعي ضرورة ملحة في كل المجتمعات، لما له من أثر كبير في ازدهارها وتقدمها، وتطورها الذي أصبح رهن ما تقدمه الإنسانية من إبداعات في شتى مجالات وميادين الحياة والتي من شأنها تيسير الحياة ومواجهة المشكلات المعاصرة.

و كل ما تم التعرف عليه خلال هذا الفصل من مفهوم التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المفاهيم وأساليب وطرق قياسه، فإنه من الجدير بالذكر أن للمبدعين الدور الكبير والمهم في تقدم مجتمعاتهم وتأثيرها في كل الميادين، لأن المبدعين حقيقة يمثلون الثروة الحقيقية لكل بلاد متطورة. وفي المقابل تأخر العديد من الدول قد يعود بشكل كبير إلى عدم الاهتمام بالقدرات الإبداعية والتفكير الإبداعي في جميع الأصعدة، مما يستدعي ضرورة الاهتمام بهذه الفئات ومنحها الثقة، وتوفير الإمكانيات والوسائل للمضي نحو الريادة والتميز.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:
إجراءات الدراسة الميدانية

مقدمة:

إن البحوث العلمية مهما كانت اتجاهاتها وأنواعها تحتاج إلى منهجية علمية للوصول إلى أهم نتائج البحث قصد الدراسة، وبالتالي تقديم وتزويد المعرفة العلمية بأشياء جديدة وهامة.

كما أن طبيعة مشكلة البحث هي التي تحدد لنا المنهجية العلمية التي تساعدنا في معالجتها، وموضوع البحث الذي نحن بصدد دراسته يحتاج إلى كثير من الدقة والوضوح في عملية تنظيم وإعداد خطوات إجرائية ميدانية للخوض في تجربة البحث الرئيسية، وبالتالي الوقوف على أهم الخطوات التي من مفادها التقليل من الأخطاء واستغلال أكثر للوقت والجهد، فكل باحث من خلال بحثه يسعى إلى التحقق من صحة الفروض التي وضعها، ويتم ذلك بإخضاعها إلى التجريب العلمي باستخدام مجموعة من الأدوات العلمية وإتباع منهج يتفق وطبيعة دراسته.

ويشمل الجانب التطبيقي على الدراسة الاستطلاعية، ومنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ومجالات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وأدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المتبعة في الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

في مجال البحث العلمي يعتمد إختيار المنهج المناسب لحل مشكلة البحث بالأساس على طبيعة المشكلة نفسها، وتختلف المناهج المتبعة تبعا لإختلاف الهدف الذي يود الباحث التوصل إليه.

إن مشكلة بحثنا تكمن في الكشف عن طبيبعة الفروق في مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الجامعة تبعا لإختلاف المستوى والتخصص الدراسيين، لذا ارتأينا إستعمال المنهج الوصفي المقارن كونه المناسب لبحثنا، لأننا بصدد جمع بيانات ميدانية ووصف حقائق ومعلومات متعلقة بالظاهرة المدروسة.

إذ يقوم هذا المنهج بوصف ما هو كائن ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأن الوقوف عند وصف ما هو حادث لا يشكل جوهر البحث الوصفي كما أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة. (جابر و خيري، 1984، صفحة 195)

وتتمثل أهداف الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الراهنة فيما يلي:

- التأكد من جدوى الدراسة وأهميتها.
- الإحاطة بمشكلة الدراسة ودراستها من جميع الجوانب.
- ضبط أبعاد المتغيرات والمؤشرات الدالة عليها.
- ضبط سؤال الانطلاق والتساؤلات الفرعية، وصياغة فرضيات الدراسة بدقة.
- ضبط المفهوم الإجرائي لمتغيرات الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة والخصائص المميزة له، وطبيعة العينة.
- التعرف على العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة.

- تحديد نوع المنهج، والأدوات المناسبة للدراسة.
- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع أدوات الدراسة، وذلك من خلال دقة صياغة العبارات ووضوحها.
- التدريب الجيد على تطبيق أداة الدراسة مع التعرف على المعيقات في ميدان البحث، والعمل على تجاوزها في الدراسة الأساسية.
- تحديد المكان والوقت المناسبين لإجراء الدراسة الميدانية الأساسية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات) قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.

1-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تألفت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة بجامعة محمد خيضر بسكرة بجميع كلياتها ومعاهدها، وتم استبعادهم فيما بعد من العينة الأساسية.

وقد اقتصر الإختيار على السنة الثالثة تحديدا، على إعتبار أنها المرحلة التي يكون فيها الطالب قد تشرّب التأثيرات الأكاديمية والاجتماعية للبيئة الجامعية بشكل كافٍ، مقارنة بالسنتين الأولى والثانية اللتين تُعَدّان بمثابة سنوات تأسيسية وقاعدية. وأما بالنسبة لطور الماستر، فقد تم استبعاده من الدراسة لأن الإلتحاق به قد يتم بعد سنوات من التخرج، أو أن الطالب قد يكون تابع دراسته في طور الليسانس بجامعة أخرى، مما قد يؤثر على تجانس العينة.

ومن هذا المنطلق، فإن مجتمع البحث يتسم بالشمولية والتنوع، مما يمنح الدراسة قوة في تمثيل مختلف الفئات المستهدفة، ويعزز من صدقية نتائجها العلمية.

1-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي لأبو هاشم (2008) واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (نسخة 2000) واختبار تورانس لمهارات التفكير الابداعي (الصورة اللفظية) على عينة الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تم التأكد من الاختيار المناسب لمجتمع وعينة الدراسة الأساسية التي توفرت فيها جميع الخصائص.
- التأكد من وضوح عبارات الاختبارات وسهولة فهمها من طرف عينة الدراسة.
- التأكد من صدق وثبات الاختبارات من خلال (حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية، و ألفا كرنباخ) .
- تحديد فترة إجراء الدراسة الأساسية في بداية شهر أفريل الى منتصف شهر ماي 2024، أثناء حصص الأعمال الموجهة حتى يتمكن جميع الطلبة من الحضور.

2- منهج الدراسة:

طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج الذي يتوجب على الباحث استعماله. بما أن البحث يهدف إلى التعرف على الفروق في مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي التي يمتلكها الطلبة، وعلاقتها بالمستوى والتخصص الدراسيين، فإن المنهج الذي سوف نتبعه في هذا البحث هو المنهج الوصفي المقارن.

يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

ولا يقتصر الأسلوب الوصفي على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات بل لابد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها وذلك بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعدنا على فهم وتطوير الواقع الذي ندرسه.

كما يدرس المنهج الوصفي العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الإرتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية. (أبو النيل، 1987، صفحة 279)

3- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه أو مجموعة من الأفراد تشترك في صفات وخصائص محددة من قبل الباحث. (العساف، 2006، صفحة 61)

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات السنة الثالثة ليسانس لجامعة محمد خيضر بسكرة بجميع كلياتها ومعاهدها للعام الدراسي 2023-2024. والبالغ عددهم 5440 طالب وطالبة كما يلي:

- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.
- كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- كلية العلوم والتكنولوجيا.
- كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.
- كلية الآداب واللغات.

4- عينة الدراسة:

تعتبر العينة نموذجا يشمل ويعكس جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك وحدات المجتمع المعني بالبحث.

شملت عينة الدراسة 1639 طالبا وطالبة من جامعة محمد خيضر – بسكرة بجميع كلياتها ومعاهدها، وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة الحصصية وفق معادلة روبرت ماسون (1978)، والذي يضمن التوزيع النسبي العادل للأفراد حسب حجم المجتمع الأصلي وفئاته، بناء على المستوى، والتخصص الدراسيين من المجتمع المتاح يضم كل طلبة وطالبات السنة الثالثة ليسانس لجامعة محمد خيضر بسكرة بجميع كلياتها

ومعاهدها وهي: (معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، كلية الآداب واللغات)، وذلك للعام الدراسي 2023-2024.

الجدول رقم (01) : خصائص أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المجتمع المتاح	عينة الدراسة
السنة الأولى	124	93
السنة الثانية	40	36
السنة الثالثة	58	50
المجموع	222	179

الجدول رقم (02) : خصائص أفراد العينة حسب التخصص الدراسي

المستوى الدراسي	المجتمع المتاح	عينة الدراسة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	58	50
كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	882	267
كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	806	260
كلية العلوم والتكنولوجيا	657	242
كلية الحقوق والعلوم السياسية	973	275
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية	1060	282
كلية الآداب واللغات	840	263
المجموع	5276	1639

5- مجالات الدراسة:

يعتبر ضبط مجالات البحث من أهم خطوات البحث العلمي الواجب الوقوف عليها، لما لها من أهمية بالغة في تحديد العينة المستهدفة والزمان والمكان بحيث كلما كان تحديد المجالات دقيقا وواضحا جنب الباحث الكثير من احتمالات الشطط والتأويل والتعميم الزائد. (عطية، 2009، صفحة 79)

وقد شملت هذه الدراسة ثلاثة مجالات أساسية هي:

5-1- المجال البشري: اشتملت هذه الدراسة كل عينة من الطلبة الذين يزاولون دراستهم بجامعة بسكرة والبالغ عدهم (1639) طالب وطالبة منهم (122) طالب وطالبة بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، و(1517) طالب وطالبة من الكليات الأخرى.

5-2- المجال المكاني: أجري هذا البحث على مستوى الكليات والمعاهد المتوفرة على مستوى جامعة محمد خيضر بسكرة وهي: (كلية العلوم دقيقة والعلوم الطبيعة والحياة، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، كلية الآداب واللغات).

5-3- المجال الزماني: امتد المجال الزماني لهذه الدراسة في الدراسة الإستطلاعية من بداية شهر أكتوبر حيث تم الإنتهاء من حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتأكد من صدق وثبات الأداة، ليبدأ الباحث في اجراءات الدراسة الميدانية ابتداءا من شهر أفريل الى منتصف شهر ماي، ثم بعدها تم تحليل بيانات الدراسة وتلخيص نتائجها.

6- متغيرات الدراسة:

6-1- المتغير المستقل: البيئة الجامعية.

6-2- المتغير التابع: الذكاء الإجتماعي – التفكير الناقد – التفكير الإبداعي.

7- أدوات الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على ثلاث أدوات كالتالي:

7-1- مقياس الذكاء الاجتماعي للسيد أبو هاشم 2008:

لتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث الإعتماد على مقياس الذكاء الإجتماعي، الذي قام بإعداده (أبو هاشم، 2008)، لأنه أُعد بهدف قياس مستوى الذكاء الإجتماعي لدى الطلبة الجامعيين.

7-1-1- وصف المقياس:

يتكون مقياس الذكاء الاجتماعي من(81) بندا موزعا على ستة أبعاد فرعية هي: معالجة المعلومات الإجتماعية، والمهارات الإجتماعية، والوعي الإجتماعي، وفعالية الذات الإجتماعية، والتعاطف الإجتماعي، حل المشكلات الإجتماعية، ويضم كل بعد مجموعة من العبارات التي تقيسه يقابلها سلم (ليكرت) الخماسي، وتم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية ماعدا العبارات (2،9،14،21،26،32)، وهي موزعة على المقياس كما هو موضح في الجدول رقم (03):

جدول رقم (03): يوضح توزيع العبارات على مقياس الذكاء الإجتماعي

البعد	أرقام البنود	العدد
معالجة المعلومات الإجتماعية	01,07,13,19,25,31,37,43,49,55,61,67,73	13
المهارات الإجتماعية	02,08,14,20,26,32,38,44,50,56,62,68,74	13
الوعي الإجتماعي	03,09,15,21,27,33,39,45,51,57,63,69,75	13
فعالية الذات الإجتماعية	04,10,16,22,28,34,40,46,52,58,64,70,76,77,79,81	16
التعاطف الإجتماعي	05,11,17,23,29,35,41,47,53,59,65,71	12
حل المشكلات الإجتماعية	06,12,18,24,30,36,42,48,54,60,66,72,78,80	14

7-1-2- تصحيح المقياس:

يتكون مقياس الذكاء الاجتماعي من (81) فقرة، وكل فقرة لها خمسة بدائل (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، موافق، موافق بشدة) بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (81- 408) درجة.

7-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي:

الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

اعتمدنا على هذا النوع من الصدق لمعرفة مدى تمثيل هذا المقياس للذكاء الإجتماعي. للتحقق من ذلك قمنا بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية من جامعات مختلفة، كما هو موضح في الملحق رقم (04)، بحيث قام هؤلاء بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول اتجاه عبارات المقياس وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ومناسبتها وانتمائها إلى كل بعد من أبعاده الستة، ومدى وضوح المفردات ودقتها وسلامة الصياغة اللغوية للمقياس ككل، وكذلك مدى وضوح تعليمات المقياس ودرجة ما يتمتع به من موضوعية.

ب.صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

يقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها الإختبار بناءا نظريا أو خاصية معينة ويرى عدد كبير من المختصين في القياس التربوي والنفسي أن صدق البناء يتفق أكثر من غيره مع جوهر مفهوم إيبل للصدق في أن الصدق هو تشبع الاختبار بالمعنى. وترى أنستازي أن معامل الاتساق الداخلي هو معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الإختبار والإختبار ككل. ويعد من أدق الوسائل المعروفة لحساب معاملات الصدق. (الغريب، 1980، صفحة 494)

للتحقق من صدق بناء مقياس الذكاء الإجتماعي قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية. تم حساب معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي spss كما هو موضح في الجدول رقم (04):

جدول رقم (04): يوضح صدق الإتساق الداخلي لمقياس الذكاء الإجتماعي

البعد	معامل الإرتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة	الدلالة
معالجة المعلومات الإجتماعية	0,742**	0.000	دال
المهارات الإجتماعية	0,877**	0.000	دال
الوعي الإجتماعي	0,859**	0.000	دال
فعالية الذات الإجتماعية	0,890**	0.000	دال
التعاطف الإجتماعي	0,830**	0.000	دال
حل المشكلات الإجتماعية	0,784**	0.000	دال
الدرجة الكلية للمقياس	1	————	

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند (0.01)، في حين تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.395-0.881) وذلك ما يؤكد صدق إتساق الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإجتماعي.

الثبات:

الثبات هو الإتساق في النتائج، والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي نتائج متسقة عند إعادة تطبيقه ومن شروط المقياس الجيد اتصافه بثبات عالي. (Anastasi, 1976, p. 103)

وقد وضع كل من (Mana & Fanny, 2009) المجالات المختلفة لدرجة ثبات معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (05): يوضح المجالات المختلفة لدرجة معامل ألفا كرونباخ.

دلالة (Alpha)	قيمة (Alpha)
غير كافية	0.6>Alpha
ضعيفة	0.65>Alpha>0.6
مقبولة نوعا ما	0.70>Alpha>0.65
حسنة	0.85>Alpha>0.70
جيدة	0.90>Alpha>0.85
ممتازة	0.90<Alpha

المصدر: (Mana & Fanny, 2009, p. 53)

اعتمد الباحث طريقتين لحساب ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي.

أ. معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات الثبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها 30 طالبا وطالبة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتعرف على مدى اتساق عبارات المقياس ككل، فتحصل الباحث على معامل الاتساق الداخلي (0,892) للمقياس كاملا، كما هو موضح في الجدول رقم (06):

جدول رقم (06): يوضح معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المتغيرات	عدد العبارات	معامل الثبات
الذكاء الاجتماعي	81	0.892

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ثبات المقياس (0,892) وهي قيمة تحقق مستوى **جيدًا** وفقًا للتصنيف الذي وضعه كل من (Mana & Fanny, 2009) مما يشير إلى أن مقياس الذكاء الإجتماعي يعتبر من المقاييس ذات الثبات العالي، ويعطي نتائج دقيقة وثابتة في القياس.

ب.طريقة الإختبار وإعادة الإختبار:

تم حساب ثبات المقياس بصورته النهائية بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار، على نفس العينة الإستطلاعية، تحصلنا على معامل ثبات 0.996 للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (07):

جدول رقم (07): يوضح الثبات باستخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار

المتغيرات	معامل الإرتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة	الدلالة
الذكاء الإجتماعي (الإختبار-إعادة الإختبار)	0,996**	0.000	دال

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

7-2- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نسخة 2000:

لتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث الإعتماد على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد النسخة (2000)، الذي قام بإعداده، لأنه أُعد بهدف قياس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين.

7-2-1- وصف الإختبار:

يتكون اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد النسخة (2000)، والذي صدر عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي، ويعتبر من أكثر الإختبارات التجريبية شيوعا وحداثة لتطبيقه في الوسط الجامعي، فضلا أنه صمم لقياس جميع مهارات التفكير الناقد التي توافق عليها خبراء الجمعية الفلسفية الأمريكية حول تحديد مفهوم مصطلح التفكير الناقد، والذي تتحدد مهاراته في: التحليل، التقويم، الإستدلال، الإستنتاج، الإستقراء.

وفيما يلي عرض للمهارات التي يقيسها الاختبار:

- **التحليل:** القدرة على تحليل الموقف الى عناصره بهدف الكشف عن العلاقات الموجودة بينهما، واقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء.
- **التقييم:** النشاط العقلي الذي يستهدف اصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الاشياء وسلامتها ونوعيتها.
- **الإستدلال:** عملية استدلال عقلي أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة أو معلومات متوافرة.
- **الإستنتاج:** هو عملية تستهدف التوصل الى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة، وهي مهارة تنقل المتعلم من الكل الى الجزء ومن القاعدة الى الأمثلة الجزئية.
- **الإستقراء:** مهارة عقلية أو نشاط عقلي تنقل المتعلم من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة إلى القاعدة ومن الحالات الفرعية إلى الأفكار الكلية العامة.

جدول رقم (08): يوضح توزيع العبارات على اختبار التفكير الناقد

المهارات	أرقام البنود	العدد
التحليل	18،13،11،7،6،3	6
مهارة التقويم	34،33،32،31،24،22	6
مهارة الإستدلال	30،29،28،27،26،21،20،12،10،5،4،1	12
مهارة الإستنتاج	32،14،15،9	4
مهارة الإستقراء	25،19،17،16،8،2	6

ويتمتع اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد بالخصائص التالية:

- اختبار معد ليلائم المرحلتين الجامعية والثانوية، وقد تم تطبيقه بنجاح على هاتين الفئتين.
- الاختبار يتكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولا يحتاج الى وقت طويل للاجابة عنه.
- مقياس تقييم محايد ولا يعطي ميزة تفضيلية لممتحن على آخر على أساس الجنس أو التخصص الأكاديمي، وهذه التأكيدات توصل اليها واضع الاختبار من خلال التجريب.
- لا يحتوي الاختبار على أي فقرات أو مفردات أو مصطلحات متخصصة، وانما هي موضوعات مألوفة للأفراد يفترض الحصول عليها من خلال النضج الطبيعي والذهني للفرد.

7-2-2- تصحيح الاختبار:

يتكون اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة وبعض الفقرات لها خمسة بدائل بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة ودرجة صفر للاجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر- 34) درجة.

7-2-3- الخصائص السيكومترية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

اعتمد الباحث على هذا النوع من الصدق لمعرفة مدى تمثيل هذا المقياس لمهارات ما وراء المعرفة. تم التحقق من الصدق الظاهري لهذا المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين في علم النفس وعلوم التربية من جامعات مختلفة، الملحق رقم (04)، بحيث قام هؤلاء بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول اتجاه عبارات المقياس وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ومناسبتها وانتمائها إلى

كل بعد من أبعاده الخمسة، ومدى وضوح المفردات ودقتها وسلامة الصياغة اللغوية للإختبار ككل، وكذلك مدى وضوح تعليمات الإختبار ودرجة ما يتمتع به من موضوعية.

ب.صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقق من صدق بناء اختبار التفكير الناقد قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية. تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير الناقد، بحساب معاملات الإرتباط بيرسون بين كل مهارة من مهارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي spss.كما هو موضح في الجدول رقم (09):

جدول رقم (09): يوضح صدق الإتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد

البعد	معامل الإرتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة	الدلالة
التحليل	0,757**	0.000	دال
التقويم	0,689**	0.000	دال
الاستدلال	0,881**	0.000	دال
الاستنتاج	0,395*	0.031	دال
الاستقراء	0,722**	0.000	دال
الدرجة الكلية للمقياس	1	————	

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند (0.01)، في حين تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.395-0.881) وذلك ما يؤكد صدق إتساق الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد.

الثبات:

لحساب ثبات إختبار مهارات التفكير الناقد اعتمدنا طريقتين:

أ. معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها 30 طالب وطالبة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتعرف على مدى اتساق عبارات الإختبار ككل، فتحصلنا على معامل الإتساق الداخلي للإختبار ككل (0.799) كما هو موضح في الجدول رقم (10):

جدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس التفكير الناقد بواسطة معامل ألفا كرونباخ

المتغيرات	عدد العبارات	معامل الثبات
التفكير الناقد	34	0.799

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ثبات الإختبار (0,799) وهي قيمة تحقق مستوى حسن وفقًا للتصنيف السابق، مما يشير إلى أن الإختبار يتمتع بمستوى جيد من الثبات والاتساق في نتائج تطبيقه.

ب.طريقة الاختبار واعادة الاختبار:

تم حساب ثبات الإختبار بصورته النهائية بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار على نفس العينة الإستطلاعية، تحصلنا على معامل ثبات 0.859 للإختبار ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (11):

جدول رقم (11) يوضح ثبات إختبار التفكير الناقد بواسطة الإختبار واعادة الإختبار

المتغيرات	معامل الإرتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير الناقد (الإختبار-إعادة الإختبار)	0,859**	0.000	دال

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

7-3- اختبار تورانس لمهارات التفكير الابداعي (الصورة اللفظية):

لتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث الاعتماد على اختبار تورانس لقياس مهارات التفكير الابداعي (الصورة اللفظية)، لأنه أُعد بهدف قياس مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الجامعيين.

7-3-1- وصف الاختبار:

يتكون اختبار تورانس لمهارات التفكير الابداعي (الصورة اللفظية) من سبعة إختبارات فرعية تقيس ثلاثة مهارات للتفكير الإبداعي، وتحتاج كل من هذه الإختبارات السبعة للإجابة عنها سبعة دقائق بالإضافة للزمن المخصص للتعليمات، وقد أوصى تورانس (Torrance) حذف الإختبار الفرعي السادس لعدم إسهامه في الصدق التنبؤي للدرجة الكلية للإختبار. وفيما يلي عرض للمهارات التي يقيسها الاختبار:

- **الطلاقة:** وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.
- **المرونة:** وتتمثل في تنوع فئات الإجابة المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.
- **الأصالة:** وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

ويتمتع اختبار تورانس لقياس مهارات التفكير الابداعي الصورة اللفظية بالخصائص التالية:

- من أكثر الاختبارات استخداما في قياس الابداع والابتكار.
- اختبار معد ليلائم الاطفال والراشدين.
- الاختبار يتكون من عدة أنشطة صممت لقياس جوانب مختلفة من الابداع.
- مقياس تقييم محايد ولا يعطي ميزة تفضيلية لممتحن على آخر.

7-3-2- تصحيح الاختبار:

تسير طريقة تصحيح إختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية على النحو الآتي:

إعداد نماذج تصحيح إستجابات ونماذج تفريغ لرصد الدرجات.

- **الطلاقة الفكرية:** وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد من من الاجابات المناسبة في زمن معين، باعطاء درجة لكل استجابة صحيحة عن أكبر عدد من الاستجابات المناسبة ضمن زمنها المحدد، وتستبعد الاستجابات العشوائية، والتي لا تستند الى منطق علمي أو معقولية.
- **المرونة التلقائية:** وتقاس بالقدرة على تنويع الاجابات المناسبة، باعطاء درجة لكل مجموعة في انتمائها لأكبر عدد ممكن من المجالات، فكلما زادت المجالات زادت درجة المرونة.
- **الأصالة:** وتقاس بالقدرة على ذكر اجابات غير شائعة في الجماعةالتي ينتمي اليها الفرد، باعطاء أعلى الدرجات لأندر الاستجابات وأقلها تكرارا، بعد تحويل تكرارات جميع الاجابات الى نسب مئوية ثم مقارنة درجتها بحسب تقديرات تورانس للأصالة كما في الجدول الموالي:
- **الدرجة الكلية:** وهو حاصل جمع الدرجات للطلاقة والمرونة والأصالة.

وبذلك تكون الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبر عن قدرة المفحوص الابتكارية، بمعنى قدرته على الانتاج انتاجا يتميز بقدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة استجابة لموقف مثير أو مشكلة معينة.

7-3-3- الخصائص السيكومترية لاختبار تورانس لمهارات التفكير الابداعي:

الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

اعتمد الباحث على هذا النوع من الصدق لمعرفة مدى تمثيل هذا الاختبار لمهارات التفكير الابداعي. تم التحقق من الصدق الظاهري لهذا المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين في علم النفس وعلوم التربية من جامعات مختلفة، الملحق رقم (04)، بحيث قام هؤلاء بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول اتجاه عبارات الاختبار وكيفية صياغتها، ومدى وضوح المفردات ودقتها وسلامة الصياغة اللغوية للاختبار ككل، وكذلك مدى وضوح تعليمات الاختبار ودرجة ما يتمتع به من موضوعية.

ب.صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقق من صدق بناء اختبار التفكير الإبداعي قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية. تم حساب معامل الاتساق الداخلي لإختبار مهارات التفكير الإبداعي، بحساب معاملات الإرتباط بيرسون بين كل مهارة من مهارات الإختبار والدرجة الكلية للإختبار نفسه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss.كما هو موضح في الجدول رقم (12):

جدول رقم (12): يوضح صدق الإتساق الداخلي ثبات لإختبار التفكير الابداعي

البعد	معامل الإرتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة	الدلالة
المرونة	0.831	0.000	دال
الأصالة	0.588	0.001	دال
الطلاقة	0.877	0.000	دال
الدرجة الكلية للمقياس	1	————	

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للإختبار دالة إحصائيا عند (0.01)، في حين تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.588-0.877) وذلك ما يؤكد صدق إتساق الأبعاد والدرجة الكلية إختبار التفكير الإبداعي.

الثبات:

لحساب ثبات إختبار التفكير الإبداعي اعتمدنا طريقتين:

أ. معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها 30 طالب وطالبة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتعرف على مدى اتساق عبارات الإختبار ككل، فتحصلنا على معامل الاتساق الداخلي للإختبار ككل (0.746) كما هو موضح في الجدول رقم (13):

جدول رقم (13) يوضح ثبات إختبار التفكير الابداعي بواسطة معامل ألفا كرونباخ

المتغيرات	عدد العبارات	معامل الثبات
التفكير الإبداعي	18	0.746

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ثبات الإختبار (0,746) وهي قيمة تحقق مستوى **حسن** وفقًا للتصنيف السابق، مما يشير إلى أن الإختبار يتمتع بدرجة اتساق جيدة لكن قد يكون هناك مجال للتحسين لزيادة الثبات.

ب.طريقة الاختبار واعادة الاختبار:

تم حساب ثبات الإختبار بصورته النهائية بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار على نفس العينة الإستطلاعية، تحصلنا على معامل ثبات 0.757 للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (15):

جدول رقم (14): يوضح ثبات إختبار التفكير الابداعي باستخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار

المتغيرات	معامل الإرتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير الإبداعي (الإختبار-إعادة الإختبار)	0,757**	0.000	دال

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

8- الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق، تم جمع الاستبيانات وتم تفريغها وإدخال بياناتها الى الحاسوب، وقد تم استخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام مايلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الأحادي لمقارنة مستويات الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد والابداعي.
- معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط.
- تم حساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ.

خاتمة:

تناول هذا الفصل عرض الإجراءات الميدانية التي اعتمدها الباحث في دراسته، بدءا بالدراسة الإستطلاعية، تحديد المنهج المناسب للدراسة، ضبط مجتمع الدراسة وعينته، وتحديد مجالات الدراسة ومتغيراتها، ثم أدوات البحث المعتمدة مع إبراز خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، بالإضافة الى الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في تحليل البيانات.

الفصل السادس:
عرض وتحليل نتائج الدراسة

مقدمة:

يُعد فصل عرض وتحليل النتائج من الركائز الأساسية في البحث العلمي، حيث يربط بين الإطار النظري والتطبيق العملي للدراسة، ويهدف هذا الفصل إلى تقديم النتائج المستخلصة من خلال الأدوات والأساليب البحثية المعتمدة، ومن ثم تحليلها وتفسيرها بما يخدم أهداف البحث ويتيح اختبار فرضياته بدقة.

يعرض هذا الفصل النتائج بطريقة منظمة، سواء من خلال الجداول أو الرسوم البيانية، مع توضيح التوزيعات والفروق بين المتغيرات المدروسة. كما يتضمن التحليل الإحصائي المناسب لكل مجموعة بيانات، بهدف تفسير المعطيات وعرض العلاقة بين المتغيرات المختلفة بطريقة علمية واضحة.

1- اختبار فرضيات الدراسة:

أولا سنقوم بإختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة حتى نتأكد إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا بعدها نقرر إما إختيار الأسلوب الاحصائي البارامتري تحليل التباين الاحادي (ONEWAY-ANOVA) أو إختيار الأسلوب الاحصائي اللابارامتري كروكسال واليس (Kruskal-Wallis) عند إجراء إختبار الفروق بدلالة متغير المستوى الدراسي، والجدول الموالي يبين إختبار توزيع البيانات:

جدول رقم(15): نتيجة إختبار توزيع البيانات

المتغيرات	إختبار Kolmogorov-Smirnova			إختبار Shapiro-Wilk		
	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة.	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة.
التفكير الناقد	0,097	1818	0,001	0,949	1818	0,001
التفكير الإبداعي	0,112	1818	0,001	0,969	1818	0,000
الذكاء الاجتماعي	0,108	1818	0,001	962	1818	0,091

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

بما أن عينة الدراسة أكبر من (50) سنعتمد على قيمة الاختبار (Kolmogorov-Smirnov)، إذ نجد أن مستوى الدلالة الإحصائية أصغر من 0.05، وبالتالي يمكننا القول بأن بيانات الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات وبالتالي سنعتمد في إختبار الفرضيات الفارقية بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى على الأسلوب الاحصائي اللابارامتري

مان وتني لعينتين مستقلتين (Mann–Whitney)، والأسلوب الاحصائي اللابارامتري كروكسال واليس (Kruskal–Wallis) عند إجراء إختبار الفروق بدلالة متغير المستوى الدراسي.

2- عرض نتائج الفرضيات:

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي".

لإختبار هذه الفرضية نطبق الإختبار اللابارامتري كروكسال واليس (Kruskal–Wallis) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين الأفراد في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والنتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (16): نتيجة اختبار الفرضية الأولى

المتغيرات		عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	Sig
المسوى الدراسي	السنة الأولى ليسانس	93	91,00	2,830	0.243
	السنة الثانية ليسانس	36	77,99		
	السنة الثالثة ليسانس	50	96,79		

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي. تم استخدام الاختبار اللابارامتري كروسكال واليس (Kruskal–Wallis) لتحليل البيانات، وهو اختبار يُستخدم لمقارنة متوسطات الرتب بين أكثر من مجموعتين عندما تكون البيانات غير موزعة بشكل طبيعي. أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) بلغت 0.243، وهي أعلى من مستوى الدلالة

المقبول 0.05، مما يعني أن الاختلافات بين المجموعات الثلاث (السنة الأولى، الثانية، والثالثة) ليست ذات دلالة إحصائية.

عند النظر إلى متوسطات الرتب، نجد أن طلبة السنة الثالثة ليسانس حققوا أعلى متوسط رتب 96.79، يليهم طلبة السنة الأولى ليسانس 91.00، ثم طلبة السنة الثانية ليسانس 77.99. رغم هذا التفاوت الظاهر في متوسطات الرتب، فإن قيمة الاختبار (H = 2.830) تشير إلى أن هذه الفروق ليست معنوية ولا تعكس اختلافًا حقيقيًا في مستوى الذكاء الاجتماعي بين المستويات الدراسية الثلاثة، وتُظهر هذه النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لا يتأثر بشكل واضح بالمستوى الدراسي. الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على فهم الآخرين والتفاعل معهم بفعالية، وهو يرتبط غالبًا بعوامل مثل البيئة الاجتماعية، والمهارات الشخصية، والخبرات الحياتية، وليس فقط بالتعليم الأكاديمي أو المستوى الدراسي. قد يكون هذا العامل من أسباب التقارب في مستويات الذكاء الاجتماعي بين الطلبة في مختلف السنوات الدراسية.

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى".

لإختبار هذه الفرضية نطبق الإختبار اللابارامتري كروكسال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين الأفراد في مستوى الذكاء الإجتماعي تبعا لمتغير التخصصات، والنتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (17): نتيجة اختبار الفرضية الثانية

المتغيرات		عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	Sig
التخصص	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	50	847,39	1,403	0,966
	كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	267	826,15		
	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	260	820,10		
	كلية العلوم التكنولوجيا	242	824,99		
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	275	791,33		
	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	282	830,83		
	كلية الآداب واللغات	263	822,23		

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

تشير نتائج اختبار الفرضية الثانية، التي استندت إلى تطبيق اختبار كروسكال واليس لفحص الفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (Sig = 0.966)، مما يعني أن الاختلافات في متوسطات الرتب بين التخصصات، رغم وجودها، ليست كافية لتُعتبر ذات أهمية إحصائية. فقد سجل طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية أعلى متوسط للرتب (847.39)، بينما سجل طلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية أدنى متوسط (791.33)، إلا أن هذه الفروق تظل ضمن الحدود العشوائية، وهو ما يعكس أن التخصص الدراسي لا يؤثر بشكل جوهري على مستوى الذكاء الاجتماعي بين الطلبة.

2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي".

لإختبار هذه الفرضية نطبق الإختبار اللابارامتري كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين الأفراد في مستوى التفكير الناقد تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والنتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (18): نتيجة اختبار الفرضية الثالثة

المتغيرات		عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	Sig
المسوى الدراسي	السنة الأولى ليسانس	93	82,87	5,123	0.077
	السنة الثانية ليسانس	36	89,89		
	السنة الثالثة ليسانس	50	103,34		

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

تشير نتائج اختبار الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي. تم استخدام الاختبار اللابارامتري كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لتحليل البيانات، وهو اختبار يُستخدم للمقارنة بين أكثر من مجموعتين عندما لا تتبع البيانات توزيعًا طبيعيًا. أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) بلغت 0.077، وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول 0.05، مما يشير إلى أن الفروق بين الطلبة في السنوات الدراسية المختلفة ليست ذات دلالة إحصائية.

عند النظر إلى متوسطات الرتب، نجد أن طلبة السنة الثالثة ليسانس سجلوا أعلى متوسط رتب (103.34)، يليهم طلبة السنة الثانية ليسانس (89.89)، ثم طلبة السنة الأولى ليسانس (82.87).

وعلى الرغم من هذا التفاوت في متوسطات الرتب بين المجموعات، إلا أن قيمة الاختبار (H = 5.123) لم تكن دالة إحصائيًا، مما يعني أن هذه الفروق لا تمثل اختلافًا حقيقيًا في مستوى التفكير الناقد بناءً على المستوى الدراسي، تعكس هذه النتائج أن التفكير الناقد، كقدرة ذهنية تُعنى بتحليل المعلومات وتقييمها للوصول إلى قرارات مستنيرة، قد لا يرتبط بشكل كبير بالمستوى الدراسي فقط. قد يكون التفكير الناقد سمة شخصية تتأثر بعوامل متعددة، مثل المهارات الفردية، والبيئة التعليمية، والتجارب الحياتية، أكثر من ارتباطها بالمستوى الأكاديمي أو السنة الدراسية.

2-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى".

لاختبار هذه الفرضية نطبق الإختبار اللابارامتري كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين الأفراد في مستوى التفكير الناقد تبعا لمتغير التخصصات، والنتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (19): نتيجة اختبار الفرضية الرابعة

المتغيرات		عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	Sig
التخصص	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	50	847,26	11,039	0,087
	كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	267	851,75		
	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	260	776,60		
	كلية العلوم التكنولوجيا	242	854,93		
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	275	788,91		

	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	282	865,88		
	كلية الآداب واللغات	263	776,66		

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

تشير نتائج اختبار الفرضية الرابعة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى. أظهرت نتائج اختبار كروسكال واليس، المستخدم لفحص الفروق بين أكثر من مجموعتين في حالة عدم التوزيع الطبيعي للبيانات، أن قيمة الدلالة بلغت 0.087، وهي أكبر من 0.05، مما يعني أن الفروق بين التخصصات المختلفة من حيث مستوى التفكير الناقد غير معنوية إحصائيًا.

بالرغم من ذلك، أظهرت متوسطات الرتب اختلافات بسيطة بين التخصصات. فقد كان أعلى متوسط رتب لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، يليهم طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا، ثم طلبة كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية والحياة. في المقابل، كان أدنى متوسط للرتب بين طلبة كلية الآداب واللغات وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. وعلى الرغم من هذه الاختلافات الظاهرة في متوسطات الرتب، إلا أنها لم تكن كافية لإظهار فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الاختبار الإحصائي 11.039، لكنها لم تحقق المستوى المطلوب للدلالة.

2-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي".

لاختبار هذه الفرضية نطبق الإختبار اللابارامتري كروكسال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين الأفراد في مستوى التفكير الإبداعي تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والنتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (20): نتيجة اختبار الفرضية الخامسة

المتغيرات		عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	Sig
المسوى الدراسي	السنة الأولى ليسانس	93	83,46	4,084	0.130
	السنة الثانية ليسانس	36	90,81		
	السنة الثالثة ليسانس	50	101,59		

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

تشير نتائج اختبار الفرضية الخامسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي. تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal–Wallis)، الذي يُستخدم لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين غير متوزعة بشكل طبيعي. أظهرت نتائج الاختبار أن قيمة الدلالة (Sig) كانت 0.130، وهي أكبر من 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة في معهد الرياضة فيما يتعلق بمستوى التفكير الإبداعي.

عند النظر إلى متوسط الرتب، نلاحظ أن متوسط الرتب للسنة الثالثة ليسانس كان 101,59، يليه متوسط الرتب للسنة الثانية ليسانس 90,81، وأخيرًا السنة الأولى ليسانس 83,46. ورغم هذه الفروق في ترتيب الأفراد داخل المجموعات، إلا أن قيمة الاختبار (H = 4,084) لم تكن دالة إحصائيًا (حيث كانت Sig = 0.130)، مما يعني أن الفروق بين المجموعات غير معنوية ولا تشير إلى اختلاف حقيقي في مستوى التفكير الإبداعي بناءً على المستوى الدراسي. وهذا يشير إلى أن العامل الرئيسي الذي يُفترض أن يساهم في الاختلاف في التفكير الإبداعي، وهو المستوى الدراسي، لا يبدو أنه يلعب دورًا رئيسيًا في هذه الحالة.

2-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى".

لإختبار هذه الفرضية نطبق الإختبار اللابارامتري كروكسال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين الأفراد في مستوى التفكير الإبداعي تبعا لمتغير التخصصات، والنتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (21): نتيجة اختبار الفرضية السادسة

المتغيرات		عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	Sig
التخصص	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	50	824,83	0,333	0,999
	كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	267	829,42		
	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	260	812,89		
	كلية العلوم التكنولوجيا	242	826,94		
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	275	813,59		
	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	282	822,76		
	كلية الآداب واللغات	263	813,90		

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS V27.

تشير نتائج إختبار الفرضية السادسة إلى أن التفكير الإبداعي لا يبدو أنه يتأثر بالتخصص الأكاديمي، حيث لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة الكليات الأخرى. بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للاختبار 0.999، وهي قيمة مرتفعة

للغاية وتشير إلى أن التباينات بين متوسطات الرتب للتخصصات المختلفة هي مجرد اختلافات عشوائية وغير جوهرية. عند النظر إلى متوسطات الرتب، يظهر أن كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية والحياة سجلت أعلى متوسط (829.42)، تليها كلية العلوم والتكنولوجيا (826.94)، في حين كان أدنى متوسط في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير (812.89). ومع ذلك، فإن هذا التباين الطفيف في المتوسطات لا يعكس اختلافًا حقيقيًا، وهو ما تدعمه القيمة غير الدالة إحصائيًا للاختبار.

3- مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

3-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي".

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب متوسطات الرتب بالاعتماد على برنامج SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

وتتفق مع كل من دراسة جابر (2021)، الشمالي (2018) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتختلف مع دراسة شتيوي وسعاده (2024) التي توصلت إلى أنه توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن جميع الطلبة في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية قد يتعرضون لبيئة تعليمية واجتماعية مشابهة. هذه البيئة قد توفر فرصًا متقاربة للتفاعل الاجتماعي وتطوير المهارات الاجتماعية بغض النظر عن السنة الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون الأنشطة البدنية

والرياضية التي ينخرط فيها الطلبة جزءًا من برامجهم الدراسية أو اللامنهجية عاملًا مشتركًا يسهم في تعزيز الذكاء الاجتماعي لدى الجميع بطريقة متساوية، من ناحية أخرى قد تعكس هذه النتائج أن الذكاء الاجتماعي لا يتطور بشكل كبير فقط من خلال التقدم الأكاديمي بل يتطلب تجارب أكثر عمقًا خارج السياق الدراسي، مثل التفاعل مع مجتمعات متنوعة، التعرض لتحديات اجتماعية مختلفة، واكتساب مهارات جديدة في مواقف حياتية عملية. قد يكون هناك أيضًا تأثير لعوامل شخصية مثل الانفتاح على الآخرين والقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية، وهي سمات قد لا تتغير بسرعة مع التقدم في المستوى الدراسي.

في ضوء هذه النتائج، يمكن اقتراح مجموعة من التدخلات لتطوير الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، بغض النظر عن مستواهم الدراسي. على سبيل المثال، يمكن للمؤسسات الأكاديمية تنظيم ورش عمل تدريبية تركز على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتعزيز العمل الجماعي من خلال المشاريع المشتركة. كما يمكن للأنشطة الرياضية والاجتماعية أن تُستخدم كوسيلة لتعزيز الذكاء الاجتماعي، مع التركيز على الجوانب التي تعزز التعاون والتفاعل بين الطلبة.

إجمالا، تعكس هذه النتائج أهمية النظر إلى الذكاء الاجتماعي كمهارة متعددة الأبعاد تتطلب اهتمامًا خاصًا وتطويرًا ممنهجًا داخل البيئة التعليمية وخارجها. ورغم غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة في مختلف المستويات الدراسية، يبقى تطوير الذكاء الاجتماعي هدفًا حيويًا لتحضير الطلبة لمواجهة تحديات الحياة الشخصية والمهنية بنجاح.

3-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى ".

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب متوسطات الرتب بالاعتماد على برنامج SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى.

وتتفق مع كل من دراسة الدميني والهادي (2022)، دراسة مزي (2022) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتختلف مع دراسة حاكم وكورات (2022)، دراسة شنوف وقاضي (2022)، دراسة جابر (2021)، دراسة الشمالي (2018) التي توصلت إلى أنه توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة حسب التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة زوايا، أولها التشابه في البيئة الاجتماعية والثقافية للطلبة المشاركين، حيث توفر الجامعة بيئة مشتركة للتفاعل الاجتماعي عبر الأنشطة الجماعية، والسكن الطلابي، والتفاعل مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس، مما يعزز مستوى الذكاء الاجتماعي بشكل متساوٍ بين الطلبة.

ثانيًا، الذكاء الاجتماعي هو مهارة عامة تنبع من التجارب الحياتية والاجتماعية، مما يجعله أكثر ارتباطًا بالعوامل الشخصية كالخلفية الأسرية، والأنشطة اللاصفية، والشخصية، بدلاً من المناهج الدراسية أو متطلبات التخصص. ثالثًا، قد يكون غياب الفروق النوعية بين البرامج الأكاديمية في تعزيز الذكاء الاجتماعي أحد العوامل، حيث أن المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة قد تفتقر إلى عناصر مثل التعلم التعاوني، والمشاريع الجماعية، والتدريب العملي، مما يؤدي إلى نتائج متقاربة. رابعًا، قد يكون لتوحيد طرق التدريس بين التخصصات، مثل التركيز على المحاضرات النظرية بدلًا من التطبيقات العملية، دور في تقليل الفروق بين الطلبة. وأخيرًا، العدد الكبير للعينات في كل مجموعة قد يقلل من أثر الفروق الصغيرة بين المجموعات، مما يجعلها غير دالة إحصائيًا حتى لو ظهرت على المستوى

الوصفي. تحمل هذه النتيجة دلالات أوسع تشير إلى أن التخصص الأكاديمي قد يسهم في تطوير مهارات محددة مرتبطة بالمجال الدراسي، لكنه ليس عاملاً حاسمًا في تطوير الذكاء الاجتماعي، الذي قد يتأثر أكثر بالأنشطة الاجتماعية والثقافية. بناءً على ذلك، يوصى بإدراج برامج تعليمية تستهدف تطوير المهارات الاجتماعية، وتشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة اللاصفية، وإجراء دراسات أعمق تأخذ في الاعتبار العوامل الشخصية والاجتماعية التي تؤثر على الذكاء الاجتماعي، بالإضافة إلى توسيع نطاق العينة لتشمل جامعات وبيئات أكاديمية متنوعة للتحقق من عمومية هذه النتائج. وختامًا، يمكن القول إن التخصص الأكاديمي ليس العامل الرئيسي في تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي، مما يبرز أهمية العوامل البيئية والتربوية في تشكيل هذه المهارة.

3-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب متوسطات الرتب بالاعتماد على برنامج SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

وتتفق مع كل من دراسة لكحل وبو أحمد (2024)، دراسة لزنك (2023)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتختلف مع دراسة عبداوي وقرين (2020)، دراسة زعتر ومغربي (2018)، دراسة أحمد زيوش (2012)، دراسة مرعي ونوفل (2007)، دراسة عفانة (1998) التي توصلت إلى أنه توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن التفكير الناقد كقدرة ذهنية تُعنى بتحليل المعلومات وتقييمها للوصول إلى قرارات مستنيرة، قد لا يرتبط بشكل كبير بالمستوى الدراسي فقط. قد يكون التفكير الناقد سمة شخصية تتأثر بعوامل متعددة، مثل المهارات الفردية، والبيئة التعليمية، والتجارب الحياتية، أكثر من ارتباطها بالمستوى الأكاديمي أو السنة الدراسية.

إحدى التفسيرات المحتملة لهذه النتيجة هي أن جميع الطلبة في المعهد قد يتعرضون إلى مناهج وطرق تعليمية متشابهة، مما يؤدي إلى تقارب في مستوى التفكير الناقد بغض النظر عن السنة الدراسية. إذا كانت البرامج التعليمية لا تركز بشكل مباشر على تطوير التفكير الناقد، فقد يكون تأثير التقدم الأكاديمي محدودًا في هذا الجانب. علاوة على ذلك، يمكن أن يكون التفكير الناقد أكثر ارتباطًا بالتدريب العملي والنشاطات الموجهة نحو التحليل وحل المشكلات، وهي جوانب قد لا تختلف بشكل كبير بين الطلبة في السنوات الدراسية المختلفة، من جهة أخرى قد تعكس النتائج الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة بشكل أكثر فعالية. قد تشمل هذه الاستراتيجيات إدماج الأنشطة التي تتطلب التحليل والتفكير النقدي ضمن المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تشجيع النقاشات المفتوحة ودراسة الحالات العملية التي تساعد الطلبة على تعزيز مهاراتهم النقدية.

بالنظر إلى النتائج، يمكن استنتاج أن التفكير الناقد يتطلب تدخلات منهجية لتطويره عبر جميع المراحل الدراسية، بدلاً من الاعتماد على التقدم الأكاديمي وحده. هذه التدخلات يمكن أن تكون متمثلة في برامج تدريبية وورش عمل تركز على التفكير النقدي، بالإضافة إلى استخدام أساليب تعليمية تشجع على التحليل النقدي والاستقلالية في التفكير، على الرغم من غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الدراسة الحالية، إلا أن تعزيز التفكير الناقد يبقى هدفًا أساسيًا يجب أن تسعى إليه المؤسسات التعليمية لتحضير الطلبة لمواجهة تحديات الحياة المهنية والشخصية بمهارات تحليلية وقدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة.

3-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب متوسطات الرتب بالاعتماد على برنامج SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الناقد بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى.

وتتفق مع كل من دراسة زعتر ومغربي (2018)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وتختلف مع دراسة فطوم (2021)، دراسة أحمد زيوش (2012)، دراسة عفانة (1998) التي توصلت إلى أنه توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة حسب التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفكير الناقد لا يعتمد بالضرورة على التخصص الدراسي، بل يتأثر بعوامل أخرى تتجاوز طبيعة المناهج الدراسية أو المجالات الأكاديمية المختلفة. من المحتمل أن البيئة التعليمية تلعب دورًا في تقارب مستويات التفكير الناقد بين الطلبة، حيث قد تعتمد طرق التدريس في مختلف التخصصات أساليب مشابهة. كما أن التفكير الناقد قد يكون مرتبطًا بسمات شخصية لدى الطلبة، مثل الميل إلى التحليل والتقييم العميق للمعلومات، وهي سمات قد تتوزع بالتساوي بين مختلف التخصصات.

بالإضافة إلى ذلك، قد يكون عدم توفير المناهج التعليمية فرصًا كافية لتطوير التفكير الناقد، كالنقاشات المفتوحة ودراسة الحالات الواقعية، سببًا في تقارب مستويات التفكير الناقد بين الطلبة بغض النظر عن تخصصهم، وتعكس هذه النتيجة حاجة ملحة لتطوير المناهج التعليمية والأنشطة الأكاديمية في جميع التخصصات، بما في ذلك معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. يمكن تحقيق ذلك

من خلال إدراج أنشطة تعليمية موجهة لتنمية التفكير الناقد، مثل التحليل النقدي للأبحاث، والعمل الجماعي لحل المشكلات، ودراسة حالات تطبيقية. كما يمكن تصميم ورش عمل وبرامج تدريبية لتحفيز التفكير الناقد لدى الطلبة، مع التركيز على تطوير المهارات العامة التي تتجاوز حدود التخصصات الأكاديمية. في النهاية، تعكس هذه النتائج أن التخصص الدراسي لا يشكل العامل الأساسي في تحديد مستوى التفكير الناقد، مما يبرز أهمية السمات الفردية للطلبة والبيئة التعليمية كأساس لتطوير هذه المهارة.

3-5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب متوسطات الرتب بالاعتماد على برنامج SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب المستوى الدراسي.

وتتفق مع كل من دراسة الجنابي (2022) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتختلف مع دراسة رويج وغضب (2022)، التي توصلت إلى أنه توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة حسب المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذه النتيجة قد تكون مرتبطًة بعدة عوامل. أولاً، يمكن أن يكون التفكير الإبداعي سمة مستقلة إلى حد كبير عن المستوى الدراسي التقليدي، ويعتمد أكثر على الصفات الشخصية للطلاب، مثل القدرة على التفكير خارج الصندوق، والتعرض لمواقف تحفز الإبداع، وأسلوب التعلم الشخصي.

ثانيا، يمكن أن تكون بيئة التعليم في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لا تركز بشكل كبير على تنمية مهارات التفكير الإبداعي بالمقارنة مع التخصصات الأخرى التي قد تركز أكثر على الأساليب النظرية والتطبيقية. قد لا يكون الاختلاف بين السنوات الدراسية في المعهد مرتبطًا بشكل مباشر بمهارات التفكير الإبداعي، حيث أن الطلبة في جميع المراحل الدراسية قد يتعرضون لنفس الأنشطة والتوجهات التعليمية التي لا تميز بينهم بشكل واضح في هذا الجانب.

علاوة على ذلك، قد تكون السمات الشخصية مثل الانفتاح على الأفكار الجديدة والتجريب، بالإضافة إلى التحفيز الذاتي، هي العوامل الأكثر تأثيرًا في تطوير التفكير الإبداعي، بدلاً من مجرد التقدم في المستوى الدراسي. يُحتمل أن الطلبة في السنوات المختلفة قد يتعرضون لتجارب متماثلة تعزز التفكير الإبداعي، مما يؤدي إلى نتائج متقاربة بين المجموعات المختلفة، ومن منظور أكاديمي فإن هذه النتيجة تحمل دلالة مهمة على أن التفكير الإبداعي ليس محكومًا فقط بالتطور الطبيعي الذي قد يحدث مع مرور الوقت أو التقدم في المستوى الدراسي، بل يتأثر بعوامل أخرى ربما تكون أكثر تعقيدًا. قد يحتاج المعهد إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية خاصة لتحفيز التفكير الإبداعي بشكل مباشر، مثل الأنشطة التي تشجع على الإبداع وحل المشكلات بطرق غير تقليدية، بدلاً من الاعتماد على الفروق بين المراحل الدراسية.

3-6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى.

للتحقق من صدق هذه الفرضية تم حساب متوسطات الرتب بالاعتماد على برنامج SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي بين طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطلبة التخصصات الأخرى.

وتتفق مع كل من دراسة كتفي وبولسنان (2021)، ودراسة نوال بريقل (2019) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وتختلف مع دراسة رويج وغضب (2022)، دراسة بوط (2018) التي توصلت إلى أنه توجد وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة حسب التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذا النوع من التفكير لا يتأثر بالمنهج الأكاديمي أو البيئة الدراسية التي يوفرها كل تخصص على حدة. التفكير الإبداعي، بطبيعته، يتأثر بعوامل أعمق وأكثر ارتباطًا بالسمات الشخصية للأفراد، مثل المرونة الفكرية، حب الاستكشاف، الانفتاح على الأفكار الجديدة، والقدرة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية. هذه السمات ليست بالضرورة نتاجًا مباشرًا للتعليم الأكاديمي، بل تتأثر بعوامل أخرى مثل البيئة الأسرية، التجارب الحياتية، والتفاعل الاجتماعي خارج نطاق الدراسة.

من ناحية أخرى، قد يعكس غياب الفروق أثرًا للنهج التعليمي السائد في الجامعات، والذي قد يكون متشابهًا في معظم التخصصات. إذا كانت البرامج الدراسية تركز على الجوانب النظرية والتقليدية دون أن تعطي مساحة كافية لتنمية مهارات الإبداع، فإن الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم قد يظهرون مستويات متقاربة من التفكير الإبداعي. في كثير من الأحيان، تعتمد المناهج الجامعية على أساليب التدريس التقليدية مثل الحفظ والاسترجاع، والتي تقيّد قدرة الطلبة على التفكير بطرق مبتكرة. وبذلك، لا توفر هذه المناهج بيئة تعليمية محفزة لتطوير الإبداع، مما يؤدي إلى تقارب مستويات التفكير الإبداعي بين مختلف التخصصات.

عامل آخر يمكن أن يفسر غياب الفروق هو تأثير الأنشطة اللامنهجية التي قد تكون متاحة للجميع بغض النظر عن تخصصهم. إذا كان الطلبة من جميع الكليات يشاركون في فعاليات وأنشطة تعزز التفكير الإبداعي، مثل الأندية الطلابية، ورش العمل، أو المسابقات الجامعية، فقد يؤدي ذلك إلى

تعزيز مستويات التفكير الإبداعي لديهم بشكل متساوٍ. هذا يبرز أهمية البيئة الجامعية كعامل مشترك يؤثر في الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم.

تثير هذه النتائج تساؤلات حول كيفية تطوير التفكير الإبداعي داخل المؤسسات التعليمية. إذا كانت البيئة الجامعية الحالية لا تحفّز الإبداع بشكل كافٍ، فهذا يعني أن هناك حاجة لإعادة النظر في المناهج الدراسية وأساليب التدريس. يمكن للمؤسسات التعليمية أن تُدمج أنشطة تعليمية تُركّز على الإبداع، مثل المشروعات التعاونية، والتحديات التفاعلية، ودراسات الحالة التي تشجع الطلبة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات. كما يمكن تعزيز استخدام التكنولوجيا كأداة لدعم الإبداع، من خلال تصميم تطبيقات وبرمجيات تُحفّز التفكير الابتكاري.

علاوة على ذلك، يمكن أن تلعب الأنشطة اللامنهجية دورًا أكبر في تحفيز الإبداع، من خلال تقديم فعاليات تُشجع الطلبة على الخروج من منطقة الراحة الخاصة بهم واستكشاف أفكار جديدة. يمكن أيضًا توفير ورش عمل تدريبية حول التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطرق غير تقليدية، ما يساعد الطلبة على تطوير مهارات إبداعية تُستخدم في حياتهم المهنية والشخصية.

بالتالي، تظهر هذه النتائج أهمية تبنّي رؤية تعليمية شاملة تسعى لتطوير التفكير الإبداعي كمهارة ضرورية لجميع الطلبة، بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية. التفكير الإبداعي يعتبر مهارة حيوية في عالم اليوم الذي يتسم بالتعقيد والتغير السريع، حيث يحتاج الأفراد إلى القدرة على التفكير بطرق جديدة ومبتكرة لمواجهة التحديات وإيجاد حلول للمشكلات المعاصرة.

خاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد والإبداعي وعلاقتهم بالتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة، وقد أسفرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي بين طلبة المعهد حسب المستوى الدراسي، كما لم تُسجّل أي فروق ذات دلالة بين طلبة المعهد وطلبة الكليات الأخرى، وهذا يوحي بأن طبيعة التكوين في المعهد، رغم اشتغاله على الأنشطة الجماعية والنفسية–الحركية، لم تُترجم تلقائيًا إلى امتزاج أعلى في مهارات الذكاء الاجتماعي مقارنة بالطلبة الآخرين، ولا إلى تطور ملحوظ له مع التقدم في السنوات الدراسية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير النقدي بين طلبة المعهد حسب المستوى الدراسي، كما لم تُسجّل أي فروق ذات دلالة بين طلبة المعهد وطلبة الكليات الأخرى، ما يوحي بأن أساليب التدريس والبرامج الدراسية الحالية لم تُسهم في بناء بُعد مميز في التفكير النقدي لدى طلبة هذا المعهد، ولم تُفرّق مستوياتهم في هذا المجال عن مستوى الطلبة في التخصصات الأخرى. وهذا يفتح نقاشًا حول ضعف الحضور المنهجي للمهارة النقدية في منظومة التعليم الجامعي بوجه عام، سواء على مستوى المعاهد الرياضية أو الكليات الأخرى.

وأظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة المعهد حسب المستوى الدراسي، كما لم تُسجّل أي فروق ذات دلالة بين طلبة المعهد وطلبة الكليات الأخرى. وهذا يوحي بأن الفرص الحركية والتفاعلية التي يوفرها سياق التربية البدنية والرياضية لم تُوظَّف بشكل كافٍ لتعزيز الجانب الإبداعي لدى الطلبة، وأن التقدم في السنوات الدراسية داخل المعهد لم يرتبط بزيادة ملحوظة في قدرتهم على توليد الأفكار المبتكرة أو حل المشكلات بطرق غير تقليدية.

وقد أوصى الباحث في حدود الدراسة ونتائجها بـ :

1. إعادة النظر في محتوى المقررات الدراسية، لدمج مهارات الذكاء الاجتماعي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي في البرامج الدراسية، مع ربطها بالأنشطة العملية والمشاريع التطبيقية، وليس الاكتفاء بالجانب النظري التقليدي.
2. استعمال أساليب تدريس نشطة لتشجيع الطلبة على التفكير النقدي، والتعبير عن الآراء، واقتراح حلول مبتكرة، داخل الفصول الدراسية والورش العملية.
3. إدراج ورش تدريبية دورية تركز على الذكاء الاجتماعي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، داخل الجامعة، مع تكليف مختصين في علم النفس التربوي بإدارتها.
4. تشجيع الطلبة على المشاركة في الأندية العلمية، والجمعيات، والأنشطة الرياضية والثقافية المنظمة، لأنها توفر مساحات تفاعلية حقيقية تساعد على تطوير مهارات الذكاء الاجتماعي.
5. تطوير أدوات تقويم أدق وأكثر شمولية لقياس الذكاء الاجتماعي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي.
6. تنفيذ دراسات مقارنة لاحقة تأخذ بعين الاعتبار متغيرات إضافية مثل الجنس، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، ونوع النشاط الرياضي (جماعي/فردي)، ومستوى التفاعل الجمعوي، لفهم العوامل الخفية التي قد تؤثر في تطور هذه المهارات، مع تنويع العينات على مستوى جهات مختلفة من الجامعة أو من ولايات أخرى.
7. تنظيم دورات تكوينية للمدرسين والأساتذة حول كيفية توظيف مهارات الذكاء الاجتماعي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي في تخطيطهم للحصص، واختيارهم لطرق التدريس والأنشطة، بما يواكب تطورات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل المعاصر.
8. تشجيع التعاون بين أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وأساتذة علم النفس التربوي، لإعداد مشاريع تربوية مشتركة تدمج بين الجانب الجسدي والجانب العاطفي والاجتماعي، بما يعزز الشخصية الشاملة للطالب الجامعي.

المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور، (2003)، لسان العرب، دار الكتب العلمية.
2. أسعد رزوق، (1977)، موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، بيروت.
3. بدوي أحمد زكي، (1982)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.
4. الخولي، (1980)، المعجم التربوي، دار الرشيد، الرياض.
5. فرج عبد القادر طه وآخرون، (بدون سنة)، معجم علم النفس والتحليل النفسي، (الطبعة الأولى)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

الكتب:

6. أبو الديار مسعد، (2016)، الذكاء وقياس القدرات من منظور سيكومتري–إكلينيكي، (الطبعة الأولى)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
7. أبو النيل محمود السيد، (1987)، الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
8. أبو حطب فؤاد، (1984)، القدرات العقلية، (الطبعة الرابعة)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
9. أبو حطب فؤاد، (1996)، القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
10. أبو حلاوة محمد السعيد، (2005)، وضعية الذكاء الاجتماعي في اطار الشخصية الانسانية، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
11. أبو غربية إيمان، (2010)، الإبداع التربوي، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
12. إسماعيل إبراهيم علي، (2009)، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان, الأردن.

13. بختي العربي، (2011)، أسس حماية العقل بين الشريعة وعلم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

14. البدري طارق،.(2005)، الأساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، الأردن.

15. البريشت كارل، (2006)، الذكاء الاجتماعي. عالم النجاح الجديد، الشركة العربية للاعلام العربي، القاهرة، مصر.

16. البهي فؤاد السيد، (1994)، الذكاء، (الطبعة الخامسة)، دار الفكر العربي، القاهرة, مصر.

17. ثابت، (2001)، مشكلة التربية، دائرة التربية والتعليم، غزة، فلسطين.

18. جابر عبد الحميد جابر، خيري أحمد، (1984)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

19. جابر عبد الحميد جابر، (1982)، *علم النفس التربوي*، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

20. جابر عبد الحميد جابر، (2003)، الذكاءات المتعددة والفهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

21. جبر أحمد فهيم، (2004)، تفكير مغاير– تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الأطفال، مركز عبد المحسن القطان، فلسطين.

22. جميل عصام زكريا، (2012)، المنطق والتفكير الناقد، دار الميسرة، عمان، الأردن.

23. حسن عبد العال، (2005)، التربية وصناعة الإبداع، دار الصحابة للتراث، طنطا، مصر.

24. حسين محمد عبد الهادي، (2008)، الحق في الذكاء، (الطبعة الأولى)، ترجمة دار العلوم، القاهرة.

25. الحطيبات سامح صالح، (2010)، استراتيجيات معاصرة في تنمية التفكير الإبداعي، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26. حمدان محمد زياد، (1986)، الدماغ والادراك الإنساني نحو نظرية فيسيونفسية حديثة للذكاء والتعلم، دار التربية الحديثة، عمان, الأردن.

27. حنورة عبد الحميد مصري، (1997)، الإبداع من منظور تكاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

28. الخضري سليمان الشيخ، (1990)، *الفروق الفردية في الذكاء*، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

29. الخوالدة محمد عبد الله، (2014)، الخيال التاريخي والتفكير الناقد، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

30. خيري أسامة، (2019)، إدارة الإبداع والإبتكارات، الطبعة الثانية، دار الراية للنشر والتوزيع، القاهرة.

31. الدسوقي محمد غازي، (2008)، الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية. قدرة فائقة في النجاح المهني، دار المكتب الجامعي الحديث، مصر.

32. دناوي مؤيد، (2008)، مهارات التفكير الإبداعي. تطبيقات على برنامج كورت، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

33. زروقي رعد، سهيل جميلة، (2014)، التفكير وأنماطه، (الطبعة الأولى)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

34. زروقي رعد وآخرون، (2016)، التفكير وأنماطه، (الطبعة الرابعة)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

35. زهران حامد، (2000)، *علم النفس الاجتماعي*، (الطبعة السادسة)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

36. السرور نادية، (2002)، مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، (الطبعة الثانية)، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

37. السرور نادية، (2002)، مقدمة في الإبداع، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

38. سعادة أحمد جودت، (2003)، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

39. سعد الله الطاهر، (1991)، علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي – دراسة سيكولوجية، ديوان الطبوعات الجامعية، الجزائر.

40. السويدان طارق، العدلوني محمد، (2004)، مبادئ الإبداع ، (الطبعة الثالثة)، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض.

41. شواهين خير سليمان، (2014)، نظرية الذكاءات المتعددة. نماذج تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن.

42. صبحي تيسير، قطامي يوسف، (1992)، *الموهبة والإبداع*، (الطبعة الأولى)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت, لبنان.

43. طه محمد، (2006)، الذكاء الانساني –اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، عالم المعرفة، الكويت.

44. العتوم عدنان يوسف وآخرون، (2009)، *تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان, الأردن.

45. العتوم عدنان يوسف، (2007)، *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

46. العساف صالح، (2006)، مدخل الى العلوم السلوكية، (الطبعة الرابعة)، مكتبة العبيكان، الرياض.

47. عطية سعدي جاسم، إيمان إبراهيم العبادي، (2020)، التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، مركز الكتاب العربي، عمان، الأردن.

48. عطية محسن علي، (2009)، البحث العلمي في التربية مناهجه– أدواته– وسائله الاحصائية، دار المناهج للنشر، عمان.

49. علي إسماعيل إبراهيم، الزغلول عماد عبد الرحيم، (2009)، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50. غباري ثائر، أبوشعيرة خالد، (2010)، القدرات العقلية بين الذكاء والابداع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

51. الغريب رمزية، (1980)، القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

52. المحنة علي، (2015)، التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53. المغازي محمد إبراهيم، (2002)، *كيف تكون مبدعا*، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر.

54. منسي محمود عبد الحليم، (2003)، الإبداع والموهبة في التعليم العام، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

55. نبيل رفيق محمد ابراهيم، (2011)، الذكاء المتعدد، (الطبعة الأولى)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

56. النويهي سهام، (2010)، التفكير الناقد، دار الثقافة الجديدة، مصر.

57. هانز مايكل، (2009)، القوى العقلية الحواس الخمسة، (ترجمة عبد الرحمان الطيب)، دار أهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الأطروحات والرسائل:

58. أبو زيد هالة محمد علي، (2018)، أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة نموذجا)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

59. أبو شعبان نادر خليل، (2010)، أثر استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

60. أبو عمشة إبراهيم باسل، (2013)، الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

61. تيلاييج نبيل، (2007)، دراسة تقييمية للبرنامج التعليمي المستحدث في الرياضيات ودورها في تنمية التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

62. الحموي نهى مصطفى يوسف، (1996)، أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

63. رضوان وسام سعيد، (2004)، الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

64. الزايدي فاطمة، (1430)، أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

65. زمزمي عبد الرحمان، (1430)، تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

66. زيوش أحمد، (2012)، دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 03.

67. الشاهي لطيفة، (2009)، فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ماقبل المدرسة في رياض الأطفال في محافظة جدة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

68. شطة عبد الحميد، (2015)، التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي – دراسة ميدانية بولاية الأغواط. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

69. الشيخ أحلام محمد عامر، (2017)، فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع أساسي في غزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

70. العامري فؤاد عبده مقبل، (2007)، فعالية استخدام برنامج اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.

71. عبد الغني محمد، (2005)، فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الإبتكاري للمعاقين سمعيا، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، مصر.

72. عسقول محمد خليل، (2009)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

73. غواس سمية، (2023)، ممارسة التفكير الناقد والفروق في مهاراته الأساسية بين المتفوقين أكاديميا والعاديين، أطروحة دكتوراه، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة 02.

74. الغول أحمد عبد المنعم، (1993)، الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

75. فالته أميرة، (2024)، أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 01.

76. فتحي عمر ضو بلعيد، (2016)، تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بزليتن– دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة تونس.

77. فقيهي رانيا أحمد، (2006)، برنامج ريسك RISK وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.

78. فلمبان ندى، (1431)، فعالية نظام 4mat (فورماة) في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني الثانوي بمكة في مادة اللغة الانجليزية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

79. الكيال أحمد، (2003)، البيئة النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عين شمس، مصر.

80. المطوق هاني فايز، (2013)، أثر استراتيجية جيجسو في تنمية التفكير الناقد والإتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

81. المطيري خالد شخير، (2000)، الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

82. مهدي بن أحمد الطاهر، (2008)، أثر تطبيق نظام الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

83. نصار ضياء حسين، (2014)، مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر الطلبة في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.

المقالات:

84. البار سهيلة، فضل قيس،(2021)، التفكير الابداعي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس وعلاقته ببعض المتغيرات .مجلة العلوم و التكنولوجية للنشاطات البدنية و الرياضية، المجلد (18)، العدد (03)، الصفحات: 83 – 92.

85. بسكري نور الهدى، يوب أمال، (2024)، مساهمة التعليم المقاولاتي في تنمية التفكير الخلاق لدى الطلبة في مجال المقاولاتية دراسة تحليلية لعينة من طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير سكيكدة، مجلة العلوم الانسانية، المجلد (35)، العدد (02)، الصفحات: 269 – 285.

86. بوط جمال، (2018)، أهمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد التربية البدنية في تخصصات الرياضة الجماعية، مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، المجلد (09)، العدد (02)، الصفحات: 122 – 136.

87. بولسنان فريدة، كتفي جميلة، (2021)، مهارات التفكير الابداعي عند الطالب الجامعي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (06)، العدد (01)، الصفحات: 648 – 667.

88. الجنابي مرزوك، بقهار محمد كريم، (2022)، التفكير الابداعي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في قضاء كفري، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (87)، العدد (21)، الصفحات: 343 – 413.

89. جنداوي عبد الرحمان، سعيدي مصطفى، زيوش أحمد، (2021)، مستوى بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تبعا لبعض المتغيرات، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد (12)، العدد (01)، الصفحات: 204 – 215.

90. الحارثي، سعيدي، (2016)، أثر استخدام فن التفكير على مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (01)، العدد (01)، الصفحات: 16 – 42.

91. حاكم أم الجيلالي، كورات كريمة،(2022)، الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية .مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد (15)، العدد (01)، الصفحات: 08 – 27.

92. الدريني حسين، (1984)، الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية، مجلة كلية التربية، المجلد (64)، الصفحات: 30 – 55.

93. الدميني أحمد، أمل يحيى الهادي، (2022)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في جامعة صنعاء .مجلة جامعة البيضاء، المجلد (04)، العدد (02)، الصفحات: 803 – 822.

94. رزيج فيصل حمدي، غضب وسام كردي، (2022)، اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة الكتاب، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد (29)، العدد (01)، الصفحات: 336 – 359.

95. زعتر نور الدين، مغربي عادل، (2018)، مهارات التفكير الناقد لدي طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة .مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد (11)، العدد (03)، الصفحات: 83 – 99.

96. شتيوي عبد المالك، سعاده سليم، (2024)، مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بسكرة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد (13)، العدد (01)، الصفحات: 88 – 107.

97. الشمالي صياح ابراهيم، (2018)، مستوى الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في شمال الأردن .*مجلة العلوم التربوية* والنفسية، ، المجلد (11)، العدد (03)، الصفحات: 625 – 656.

98. شنة زكية، (2014)، فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد .*مجلة دراسات نفسية وتربوية*، المجلد (13)، الصفحات: 57 – 93.

99. شنوف شريفة، قاضي حنان، (2022)، علاقة الذكاء الإجتماعي بالتفكير الابداعي لدى الطلبة الجامعيين، مجلة آفاق لعلم الاجتماع، المجلد (12)، العدد (01)، الصفحات: 221 – 236.

100. عبداويفاطمة، قرين نادية، (2020)، تأثير الدراسة الجامعية على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة: مقارنة بين طلبة اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية في السنة الأولى والسنة الثالثة بجامعة قالمة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (06)، العدد (03)، الصفحات: 389 – 398.

101. الخضر عثمان، (2002)، الذكاء الوجداني. هل هو مفهوم جديد؟، مجلة دراسات نفسية، المجلد (12)، العدد (01)، الصفحات: 05 – 41.

102. عريان سميرة، (2010)، عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، المجلد (34)، العدد (02)، الصفحات: 39 – 88.

103. عياصرة محمد، حمادنة برهان، (2010)، درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة أربد في الأردن .مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد (24)، العدد (09)، الصفحات: 2590 – 2620.

104. الغامدي منى، عافشي ابتسام، (2018)، فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (26)، العدد (02)، الصفحات: 83 – 105.

105. فطوم حوة، (2021)، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة في ضوء متغيري الجنس والتخصص .مجلة آفاق للعلوم، المجلد (06)، العدد (04)، الصفحات: 157 – 175.

106.لزنك أحمد، (2023)، اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد حسب المستوى الدراسي، *مجلة المجتمع والرياضة*، المجلد (06)، العدد (01)، الصفحات: 414 – 427.

107.لكحل رانيا، بوأحمد يحيى، (2024)، مستوى مهارات التفكير الناقد لدي طلبة الجامعة، مجلة دفاتر المخبر، المجلد (19)، العدد (02)، الصفحات: 48 – 66.

108.مزي زينب، (2017)، مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طلبة الجامعة، المجلد (01)، العدد (03)، الصفحات: 192 – 208.

المراجع باللغة الاجنبية:

109. Anastasi, A. (1976). Psychological Testing. *New YorkYork, Washington*.

110. Armstrong, T. (2003). *he Multiple intelligences of Reading and Writing.* Virginia, Alexandria, USA: Association of Supervision and Curriculum Development.

111. Beyer, K. (1998). *Practical strategies for the teaching of thinking.* Inc: Allyn and Bacon.

112. Ennis, R. (1998). *critical thinking and subject pecify: clarification and needed research.* educational leadership.

113. Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

114. Heard, J., Scoular, C., Duckwork, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). Critical Thinking : Skills Development Framwork. *Austrailian Coincil For Educational Reaserch*.

115. Mackinonn, D. (1962). The Nature and Nature of Creative Talent. *Amer Psychologist, 17*, 484-495.

116. Mana, c., & Fanny, P. (2009). *Analyse de données avec spss.* France: Edition PERSON.

117. Marlowe, H. (1984). The structure of social intelligence. *Unpublished doctoral dissertation*. grainesville: University of Florida.

118. Osborn, A. (2009). *Unlocking Your Creative Power How to Use Your Imagination to Brighten Life, to Get Ahead.* Amherst: Creative Education Foundation.

119. Osullivan, M. (1973). *six factor teste of social intelligence manual of instruction and interpretation Beverly hills.* Sheridan psychological service.

120. Rabi, N., & Bin Masran, M. (2016). Creativity characteristics in teaching students with learning disabilities among pre-service teacher in UPSI. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 3*(11), 66-72.

121. Thomas, A. (2009). *Multiples intelligences in the classroom* (3rd ed.). Virginia, Alexandria, USA: ASCD.

الـمـلاحـق



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ
معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية



مقياس الذكاء الاجتماعي

أخي الطالب ، أختي الطالبة...

في إطار الاعداد لانجاز أطروحة الدكتوراه (ل م د) في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي والموسومة بـــعنوان "**دراسة مقارنة لمستويات الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد والابداعي وعلاقتهم بالتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة**" ، يسعى الباحث الى تطبيق دراسته الميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة.

لذلك يرجى منك التكرم بقراءة فقرات المقياس بتمعن ثم الاجابة عليها بكل صدق وموضوعية بغرض الوصول الى نتائج حقيقية معبرة عن الواقع ، وذلك بوضع علامة(**x**) في الخانة التي تراها مناسبة (أوافق بشدة ، أوافق، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) ، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة مادامت مطابقة لآرائك ومشاعرك وسلوكك .

"اجابتك محل السرية التامة ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط"

لكم جزيل الشكر على تعاونكم معنا ووفقكم الله في مسيرتكم العلمية .

رقم العبارة	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين في المواقف المختلفة.					
02	أعرف كيف يؤثر أدائي على مشاعر الآخرين.					
03	أفهم تأثير سلوكياتي على الآخرين وأقدر ذلك.					
04	أفهم حالة الآخرين بمجرد النظر إليهم وبدون سؤالهم.					
05	أفهم ما يحاول الآخرون إنجازه بدون الحاجة لجعلهم يقولون أي شيء.					
06	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكياتي.					
07	يمكنني فهم ما يعنيه الآخرون في الواقع من خلال تعبيراتهم ولغتهم الجسدية.					
08	أفهم رغبات الآخرين وأحترم احتجاجاتهم.					
09	أستخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح وجهة نظري للآخرين.					
10	يمكنني تفسير المواقف والأحداث بصورة يقبلها الآخرين.					
11	يلجأ زملائي إلى للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات.					
12	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري.					
13	أبذل قصارى جهدي لمساعدة الآخرين.					
14	ينتابني الشك في الشخصيات التي لا أعرفها أو التي أقابلها لأول مرة.					
15	أجهد نفسي في المواقف الاجتماعية المختلفة.					
16	أقضي وقت عصيب في الانسجام مع الآخرين.					
17	لدي القدرة على لقاء الأشخاص للمرة الأولى والدخول معهم في حوارات.					
18	أستغرق وقت طويل للتوصل إلى معرفة الآخرين والتعامل معهم.					
19	أواجه صعوبات في إيجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين.					
20	أتقبل مناقشة الآخرين لأخطائي وأعترف بها.					
21	يمكنني قيادة فريق العمل الجماعي في مشروع ما.					
22	أحب سماع رأي الآخرين مهما كان مخالفا لرأي.					
23	أناقش زملائي حول انفعالاتي.					
24	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.					
25	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشتي وحواراتي مع الآخرين.					

26	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بشكل مناسب.					
27	يدهشني ردود فعل الآخرين على ما أفعله.					
28	أقوم بإيذاء الآخرين بدون إدراك ذلك.					
29	أغضب من الآخرين عندما أقول ما أفكر فى اتجاههم.					
30	أجد صعوبة في فهم خيارات الآخرين لمساعدتي.					
31	أدهش الآخرون بالأشياء التي أقوم بها.					
32	لدي القدرة على التأثير في اتجاهات وآراء الآخرين.					
33	أشعر بانفعالات الآخرين تجاه أفعالي.					
34	أستطيع تغيير وجهة نظر الآخرين نحو موضوع ما.					
35	أستطيع تحديد الأوقات التي يتغير فيها مزاجي.					
36	أشعر بمقدرتي على إصدار الحكام التي تتناسب والمواقف التي أعيشها.					
37	أثق في قدراتي وتصوراتي في إنجاز ما أتوقع إنجازه.					
38	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشاتي وحواراتي مع الآخرين.					
39	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.					
40	أستفيد من أوجه النقد التي توجه إلى أو لزملائي.					
41	أبذل أقصى جهدي من أجل إنجاز المهام التي كلفت بها.					
42	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات بفعالية.					
43	أبذل الكثير من الجهد لتحقيق طموحاتي.					
44	أتخذ الأساليب والطرق اللازمة لتحويل أهدافي إلى واقع.					
45	أستمتع بالمثابرة والكفاح في المواقف الصعبة والتي تتطلب التحدي.					
46	لدي القدرة على معرفة أسباب غضب الآخرين مني.					
47	أضع لنفسي مجموعة من الأهداف وأقيم حالتي في ضوئها.					
48	أشعر بمقدرتي على توضيح أفكاري ومعتقداتي وأقنع الآخرين بها.					
49	وجودي مع الآخرين يشعرني بأني شخص فعال.					
50	أعايش ظروف زملائي الصعبة التي يمرون بها.					
51	أقوم بتشجع زملائي ومساندتهم عند تعرضهم لمواقف محبطة.					
52	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين.					
53	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي.					
54	أعطى لنفسي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة.					

55	عندما أواجه مشكلة ما يستحضر إلى ذهني المشكلات السابقة المشابهة.					
56	أقوم فعالية على كم ونوع المعلومات المتاحة لي في الموقف.					
57	أشعر بالألم عند رؤيتي لشخص يساء معاملته.					
58	أقدم المساندة للآخرين في الأزمات أو المواقف الصعبة.					
59	أقدر مشاعر الآخرين وأضع نفسي مكانهم.					
60	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بصورة واضحة.					
61	يمكنني التعرف على مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفائها.					
62	ما يحدث للآخرين من حولي يؤثر على حالتي النفسية سلبيا.					
63	أشارك الآخرون مشاعر القلق والحزن التي يعانون منها.					
64	أسعد برؤية الآخرين سعداء.					
65	أعطف على الفقراء وغير القادرين كلما أتيحت لي الفرصة.					
66	أمتلك القدرة على الاستدلال لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة.					
67	أقوم ببناء علاقات بين عناصر المشكلة للتغلب عليها.					
68	أقارن نتائج المشكلة مع ما كان أتوقع حدوثه.					
69	أفكر في إيجاد طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهها.					
70	عندما تواجهني مشكلة أقارن بين الخيارات المطروحة لاختيار أفضلها.					
71	أستطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا.					
72	عندما تواجهني مشكلة خطة عمل وألتزم بها.					
73	أتعامل مع المشكلات بأسرع ما يمكن.					
74	أستخدم مهاراتي المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من مشكلات.					
75	أقوم بتحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصر حتى أتخذ قراري.					
76	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما أواجهه من مشكلات.					
77	أستخدم ما يطرأ علي الموقف المشكل من تغيرات لصالحي.					
78	من السهل على الآخرين فهم ما أستخدم من ألفاظ وكلمات في حديثي.					

80	أضع أسس ومبادئ لعلاقاتي مع الآخرين.					
81	تتفق توقعاتي عن قدراتي و إمكاناتي مع توقعاتي عن نتائج أفعالي.					



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ
معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية



اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

تعليمات الاختبار:

أخي الطالب ، أختي الطالبة...

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الناقد، يتكون الاختبار من (34) سؤال تمثل بعض مهارات التفكير الناقد، لكل سؤال تعليماته الخاصة به كما هو مبين في كراسة الاجابة .

أرجو منك مراعاة التعليمات التالية قبل البدء بالاجابة :

- ملئ البيانات الشخصية في المكان المناسب
- الالتزام بزمن الاختبار
- الاجابة على فقرات الأسئلة في نفس الورقة وفي نفس المكان المخصص لها
- قراءة التعليمات الخاصة بكل سؤال بتأني وتركيز ، والاجابة عليها بكل دقة و أمانة وصدق
- الاجابة على جميع الأسئلة حتى ولو كنت غير متأكد من صحة الاجابة
- عدم وضع اشارة أخرى غير الاشارة الخاصة بالاشارة على هذه الكراسة
- عدم التردد في طلب المساعدة وابداء أي ملاحظة حول الأسئلة من الباحثة مع المحافظة على الهدوء في قاعة الاختبار.

فقرات الاختبار :

1) افترض أن نادي مدينتكم الرياضـــي يعقد مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضـــية، وأن برنامجاً للمباريات قد تم تنظيمه بحيث تكون فرصـــة لكل فريق في اللقاء. وافترض أيضـــاً أن فريق **س** قد غلب فريق **ص** يوم السبت الماضي، وأن فريق **ص** قد غلب الفريق **ع** يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي فريق **س** بفريق **ع؟**

أ. سيفوز فريق س بالتأكيد.

ب. من المحتمل أن يفوز فريق س، ولكنهم قد يخسرون.

ج. من المحتمل أن يخسر فريق س، ولكنهم قد يفوزون.

د. ستنتهي اللعبة بالتعادل.

2) إليك الإدعاء التالي: " زيدٌ رجل سياسة ذات مرة عمد إلى استخدام المراوغة في اللغة ذات مرة" وهذا الادعاء يتعلق بالأسباب التالية: "على كل رجل سياسة أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين، وحتى لو كان زيد رجل دولة عظيما فإنه يظل رجل سياسة أيضاً، وليس بمقدور أحد أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين دون أن يستخدم المراوغة في اللغة، على الأقل في بعض المناسبات" إذا افترضنا أن الأسباب المذكورة كلها صحيحة، فإن الادعاء:

أ. لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب. من المحتمل أن يكون صحيحاً، ولكنه قد يكون خاطئاً.

ج. من المحتمل أن يكون خاطئاً، ولكنه قد يكون صحيحاً.

د. لا يمكن أن يكون صحيحاً.

3) افترض صحة ما يلي: "أولئك الذين يحبون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق بالجيش" أي من العبارات التالية تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

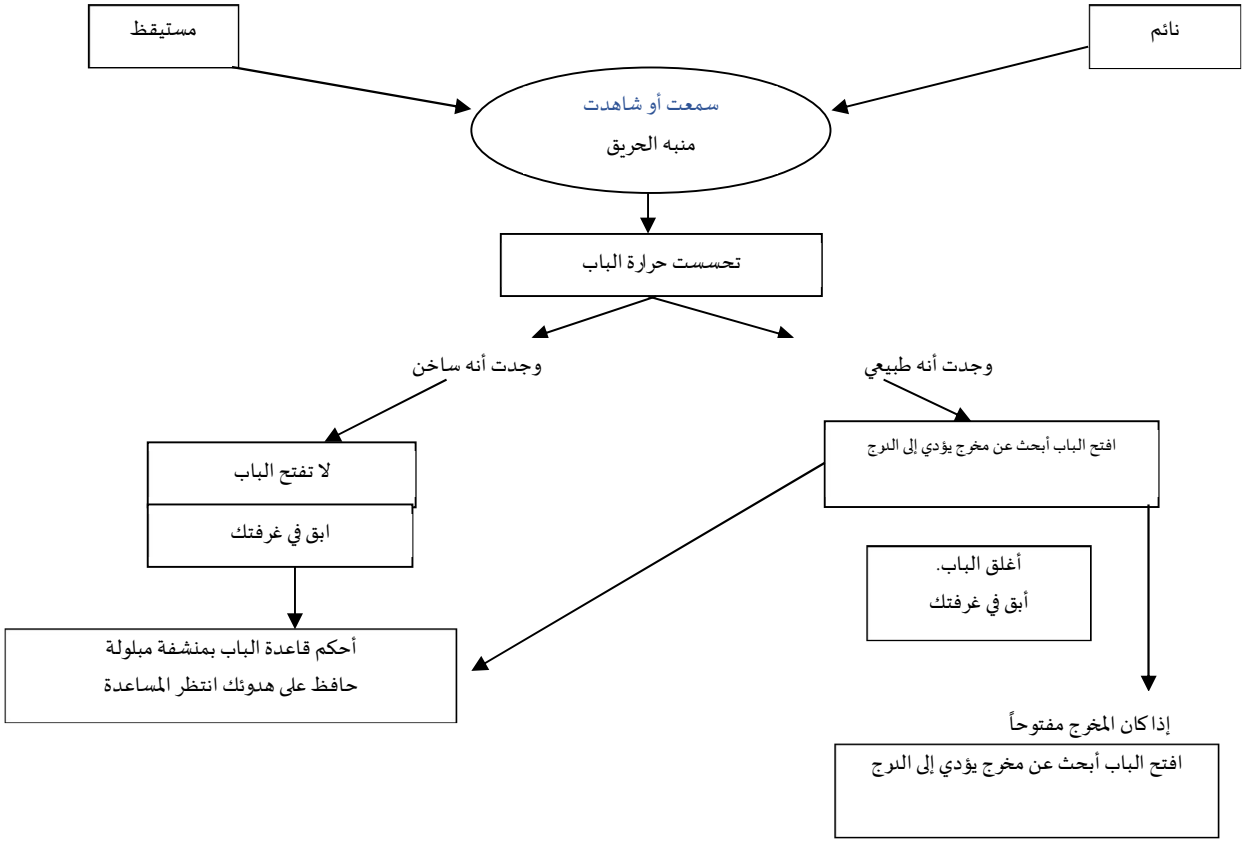
أ. إذا كنت تحب التحدي والمغامرة، فإنه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش.

ب. إذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج. لا يتوجب عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق الالتحاق بالجيش.

د. لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تبحث عن التحدي، والمغامرة.

4) للإجابة على السؤالين 4 – 5 استخدم المخطط التالي:



3) اعتماداً على المخطط أعلاه، إذا كنت تشاهد التلفاز في غرفتك في الطابق الرابع من فندق مؤلف من عشرة طوابق، ثم سمعت منبه الحريق، فإنه من المحتمل أنك:

أ. ستخرج مستخدماً الدرج.

ب. ستخلد إلى النوم.

ج. ستغادر مستخدماً المصعد.

د. ستبقى في غرفتك.

هـ. ستتحسس حرارة الباب.

4) 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، وأكواباً وصحون عشاء وسخة تصطف على طبق التقديم الخاص بخدمة الغرف، كما رأيت بعض الأفراد يحملون حقائب سفرهم ويدخلون بهدوء إلى المصعد قاصدين النزول إلى الأسفل. وافترض أن المصعد كان أقرب إلى غرفتك من الدرج، فإنه من المحتمل:

أ. أنك ستخرج مستخدماً الدرج.

ب. أنك ستبقى في غرفتك.

ج. أنك ستحزم حقيبتك.

د. أنك ستغادر مستخدماً المصعد.

هـ. أنك ستتصل بالدائرة طالباً نصيحتهم.

5) "المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:

أ. إذا كان فلان منافقاً فهو كاذب.

ب. أي كاذب هو منافق.

ج. هنالك على الأقل منافق واحد يعمد إلى الكذب.

د. لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين.

هـ. جميع ما ذكر أعلاه يفضي إلى معنى واحد.

6) "ليس كل المرشحين جديرين للقيام بمهام المنصب "تحمل ذات الفكرة التي تحملها":

أ. لا أحد من المرشحين جدير للقيام بمهام المنصب.

ب. بعض المرشحين ليسوا جديرين للقيام بمهام المنصب.

ج. هنالك من هو جدير للقيام بمهام المنصب ولكنه ليس مرشحاً.

د. كل المرشحين ليسوا جديرين للقيام بمهام المنصب.

7) فقرة: "إن الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط. نحن الآن في فصل الشتاء، والبركة الآن جليد صلب، وعليه، فإنه إذا كان هنالك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حالياً" مفترضاً صحة كل الجمل للفكرة السابقة فإن النتيجة التي تخرج إليها هذه الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن أن تكون صحيحة.

8) إليك هذه المجموعة من العبارات: "كان (نيرو) إمبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد. عمد كل إمبراطور روماني إلى شرب العصير مستخدماً في ذلك أباريق وقداحا من معدن (البيوتر) تحديدا. إن أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص. ومن علامات ذلك دائماً الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه، "مفترضاً صحة الوارد أعلاه أي من التالية صحيح بالضرورة:

أ. إن أولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا إلى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل.

ب. من المؤكد أن الإمبراطور (نيرو) كان مختلاً عقلياً.

ج. كان استعمال هذا المعدن حقاً مقصوراً على أباطرة روما.

د. كان التسمم بالرصاص أمراً شائعاً بين رعاياً الإمبراطورية الرومانية.

10) متلازمة داونهو مرض ناتج عن اختلال جيني، وتنتقل جينات هذا المرض من الآباء إلى أبنائهم إذا كانوا حاملين لهذا المرض، ويشير المخطط أدناه إلى نمط توريث هذا المرض من الآباء إلى الأبناء، فإذا كان كلا الأبوين حاملين للمرض، فإن احتمالية إصابة أبنائهما بالمرض أو أن يكونوا حاملين له هي 75% تقريباً: حيث إن احتمالية أن يكونوا مصابين بالمرض هي 25% وأن يكونوا حاملين له هي 50%. ولنفترض الآن أن الزوجين كريم وهنادي يرغبان بإنجاب طفل، وعندما خضعا لفحص مرض تاي ساكس عرفا لأول مرة أنهما حاملان لهذا المرض. وبالرجوع إلى المعلومات السابقة الذكر فإنه من المتوقع أن:

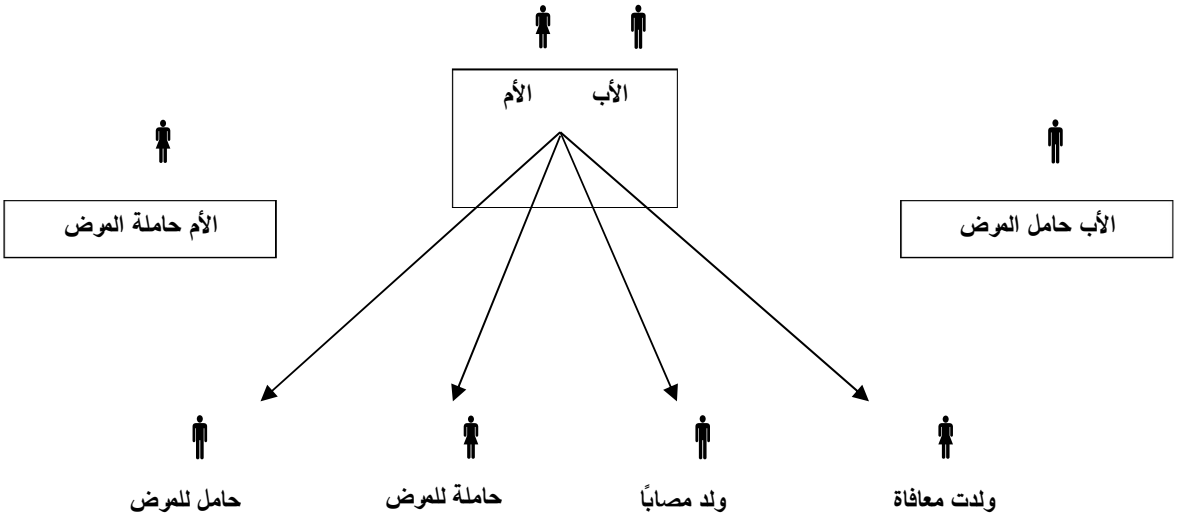
أ. طفلهما سيكون إما حاملاً للمرض أو مصاباً به.

ب. بالرغم من أن نسبة الخطورة عالية، إلا أنه من الممكن أن يكون طفلهما سليماً.

ج. سيفكر كريم وهنادي بخطورة الموقف ويقرران عدم الإنجاب.

د. ستظل لدى كريم وهنادي الرغبة في أن يكونا أبوين لذلك سيقرران فتح روضة للأطفال واعتبار جميع الأطفال فيها أبناءً لهما في حال زواجهما وعدم الرغبة في الإنجاب.

للإجابة على السؤال العاشر استخدم المخطط التالي:



11) تم مؤخراً استحداث العديد من الأقسام ذات المستوى الرفيع من الاختصاص داخل الشركة، مما يبرهن على أن الشركة تولي اهتماماً شديدا بالأساليب المتطورة للوصول إلى السوق. إنّ أفضل وصف لهذه الفقرة هي أنها تفتقر إلى:

أ. النتيجة، "ستحرز الشركة تقدماً أكبر في الوصول إلى السوق".

ب. النتيجة، "أرادت إدارة الشركة، الخروج بأساليب جديدة للوصول إلى السوق".

ج. المقدمة المنطقية، "كانت الشركة لا تفلح في الوصول إلى السوق قبل استحداث هذه الأقسام الجديدة".

د. د. المقدمة المنطقية، "تعمل هذه الأقسام الجديدة وفقاً لأساليب متطورة حديثة للوصول إلى السوق"

هـ. النتيجة، "تقوم الشركات لخدمة مصالح أصحابها في المقام الأول، إن 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 بالبرنامج التمهيدي للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم إعداده خصيصاً لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدارس.

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 الدراسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة التمهيدية وهم من فئة ذوي الدخل المتدني.

أن هؤلاء الأطفال قد أحرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته. ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به إحصائياً فروقاً لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) وإحدى الفرص التالية هي الفرصة العلمية الأكثر معقولية فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

أ. الطفل الذي يحرز 50 نقطة أو أكثر هو طفل ذو جاهزية لرياض الأطفال.

ب. يجب إجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

ج. ج. لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيدية ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

د. يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في سن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج.

هـ. الالتحاق بالبرامج التمهيدية ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

13) إليك الفقرة التالية:

(1) لم تكن حكومة (بولندا) ملكية في العام 1926.

(2) أن كثير من علماء التاريخ الأوروبيين ينظرون إلى الحرب العالمية الأولى على أنها إشـــارة إلى انتهاء الحكومات الملكية الأوروبية.

(3) بعد جيل واحد، عندما بدأت الحرب العالمية الثانية، لم يكن هناك أي حكومة ملكية في أوروبا أو العالم الغربي إلا تلك الحكومات الملكية ذات الطابع الشكلي.

برغم ذلك فإنه من الخطأ الاعتقاد بزوال الحكومات الملكية دون النظر جدياً إلى منطقة الشـــرق الأوسط. إن أفضل وصف للفقرة السابقة هو أنها:

أ. محاولة لإثبات صحة الجملة (1).
ب. محاولة لإثبات صحة الجملة (2).
ج. محاولة لإثبات صحة الجملة (3).
د. محاولة لإثبات صحة الجملة (4).
هـ. لا شيء مما ذكر أعلاه، إذ لا محاولة لإثبات أي شيء قد ورد في الفقرة.

يعتمد السؤالان 14 و15 على الوضع الافتراضي التالي:

"تحوي كلية ســـبعة نواد طلابية، (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وعلى عمادة الكلية أن تختار خمســـة أعضاء بالضبط من خمسة نواد مختلفة ليقوموا بمهام لجنة ذات شأن، بحيث أن أي خماسية يتم اختيارها ستفي بالغرض شـريطة أنه: إذا تم اختيار شـخص من النادي (1) لا يجوز اختيار شـخص من النادي (5)، وإذا تم وضع شخص من النادي (2) في اللجنة يتوجب وضع شخص من النادي (6) فيها أيضاً".

14) التالية هي خمســـة بدائل ممكنة للخماســـيات المطلوبة لتكوين اللجنة، أي واحدة فقط من هذه الخماسيات يحقق الشروط كافة؟

أ. (1، 2، 4، 5، 6) ب. (2، 3، 4، 5، 6) ج. (2، 3، 4، 6، 7) د. (1، 4، 5، 6، 7) هـ.)1، 2، 3، 6، 7)

15) افترض أن العمادة لا تريد اختيار شـــخص من النادي رقم (7) فما هو النادي الثاني الذي يتوجب عدم تواجده في اللجنة؟

أ. 5 ب. 4 ج. 3 د. 2 هـ. 1

16) "تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة ناقلة النفط (إليكسون) في (الأسكا) في العام 1989 وحرب عام 1991 في منطقة الشـرق الأوسـط. في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشـتقات البترول

على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول" إن خير تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

ب. تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة قد تمت صياغتها على نحو دقيق.

ج. تفكير ضـــعيف، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية.

د. تفكير ضـــــعيف، إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

17) "في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير مصطفى قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد وجُلّ أمانيه أن يطلع الصـــباح كي يلعب كرة القدم في الخارج. وكان الاهتمام أن تشـــرق الشمس, وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السـماء، لقد كان فخوراً بنفســه، وتأمل الذي جرى، ثم توصــل إلى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة إلى نهارات صيفية سعيدة إذا ما أراد ذلك".

أ. ضعيف، فوقوع الشيء بعد أن تمناه لا يعني أنه قد وقع لأنه تمناه.

ب. ضعيف، فالشمس تدور حول الأرض سواء أتمنى مصطفى ذلك أم لم يفعل؟.

ج. جيد، فمعن طفل صغير ليس إلا.

د. جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما قد وقع لم يكن ليقع لولم يتمناه؟

18) افرض أن عالم نبات قال في محاضرته عن نباتات الحدائق: "تبدي الوردة ألوانا عدة". أي من التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الإدعاء؟:

أ. هنالك وردة لها أكثر من لون واحد.

ب. هنالك ما هو ذو أكثر من لون وهو الوردة.

ج. كل الورود ذوات ألوان عدة.

د. ليست كل الورود من لون واحد.

هـ. جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها.

19) "يبدو أن هنالك روايتين شـــائعتين تؤيدان ضـــرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانوناً، الأولى: إن الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، وأما الثانية فهي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصاداً من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصـادية تؤيد عقوبة السـجن المؤبد على الإعدام، وإذا كان

عامة الناس سـيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصـادياً أكثر من الحكم بالسـجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاً! وعليه، فإنه يجب إلغاء حكم الإعدام قانوناً "إن أفضل تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. ضعيف، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر.

ب. ضعيف، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة.

ج. جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب إلغاء عقوبة الإعدام قانوناً.

د. جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الإعدام.

20) فقرة: "لا عليك يا مهند، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب في الكلية، أليس هذا صحيحاً؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون إن عاجلاً أم آجلاً. مفترضاً صحة كل الجمل المساندة فإن النتيجة التي أفضت إليها الفقرة:

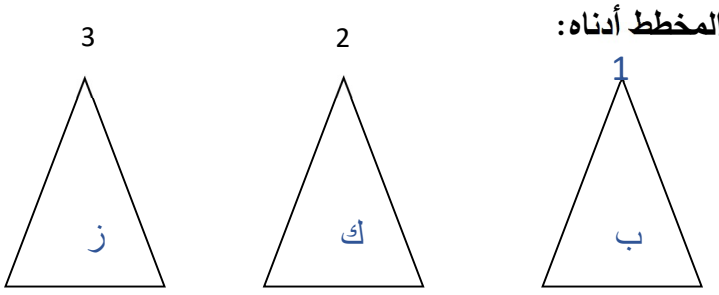
أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن إلا أن تكون صحيحة.

السؤال رقم (21) يعتمد على المخطط أدناه:



21) هناك ثلاث بطاقات مثلثية الشـكل على الطاولة تحمل كل واحدة منها حرفاً هجائياً على كل من وجهيها، أي بطاقة/ بطاقات يتوجب عليك أن تقلبها لتثبت أن الإدعاء التالي صـحيح دائماً: إذا حمل أحد الوجوه الحرف ك فإن الوجه الآخر يحمل الحرف ب؟

أ. البطاقة رقم (1) فقط

ب. البطاقة رقم (2) فقط

ج. البطاقات رقم (1) و(2) و(3)

د. البطاقتان رقم (19) و(2) ولكن ليس البطاقة رقم (3)

هـ. البطاقتان رقم (2) و(3) ولكن ليس البطاقة رقم (4)

22) "في دراســـة أجريت على طلبة مدرســـة ثانوية بجنســـيها الذكور والإناث، وجد أن 75% من الذكور والإناث يشـاهدون أفلام العنف ويقتنون أشـرطة الفيديو وأسـطوانات (الليزر) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام، يعانون من قصـور واضـح في ضـبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسـة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا القصـور هو محض صـدفة وفقاً لمسـتويات عالية من الثقة مفترضـاً صـحة الوارد أعلاه، فإن هذه المعلومات تؤكد:

أ. ثمة علاقة إحصـــائية تربط بين مشـــاهدة أفلام العنف والعجز عن ضـــبط النفس والســـيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.

ب. تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين.

ج. لا يعتبر الجنس عاملاً مؤثراً في العلاقة بين متابعة أفلام العنف واضطرابات الجهاز العصبي.

د. لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.

هـ. إن قوانين بيع وحيازة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات.

23) إليك هذه القضـية: "زيد أقصـر من عمر، ومعن أقصـر من زيد، ولكن سـعد أقصـر من معن، وعليه فإن معن أقصـر من سـيف" مفترضـاً صـحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضـافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ. زيد أطول من سيف. ب. عمر أطول من سيف.

ج. سيف أطول من زيد. د. سيف أطول من سعد.

24) "تحوي أوراق اللعب (الشدة)، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة، وأربع" تحمل رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الإثنتي عشرة "وجوها" للشدة، فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد وحتى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور الآن أن لديك مجموعة أوراق اللعب (الشدة) الاثنتين والخمسين وقد تم خلطها على نحو جيد، فإن بإمكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب الاثنتين والخمســـين تحوي تحديدا أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" إن أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هذه النتيجة هو أنها:

أ. ضعيفة، فهي لا تثبت شيئاً جديداً تماماً كقولنا "إن السماء زرقاء لأن السماء زرقاء".

ب. جيدة، فالنتيجة بمثابة إعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق.

ج. جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف إلى كل ورقة من أوراق الشدة.

د. ضعيفة، إذ أنها لم تتطرق إلى إمكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه".

25) "السرية جزء مهم من العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضـاً، ولا أحد يسـتطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر، وقد يفضي هذا إلى معضلات ذات طابع مؤلم، فمثلاً، قد يعلم طبيب ما أن مريضاً لديه سيعمد إلى إيذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد إلى إيذائه، تماماً كما يحدث في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضـع صـعب ما بين الحفاظ على السـرية أو إبلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع". إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن إذاعته وفضحه.

ب. تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض إجمالاً.

ج. تفكير ضعيف، إذ يعمد الأطباء على أرض الواقع إلى تغليب القيمتين على الثانية.

د. تفكير ضعيف، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم.

السؤالان رقم 26 ورقم 27 مترابطين.

26) لا تتسـع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجير إلى المطار ومن المطار إلى وكالة التأجير لأكثر من عشرة ركاب، فإذا كان هناك 36 شخصاً في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب إلى المطار و14 شـخصـا في المطار ينتظرون الذهاب إلى وكالة التأجير، وإذا ما بدأت الحافلة سـيرها من المطار ولم تحصل أي زيادة على الخمسين شخص الأصليين، فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار ووكالة التأجير كي توصل الخمسين شخصاً إلى الوجهة التي يقصدونها؟

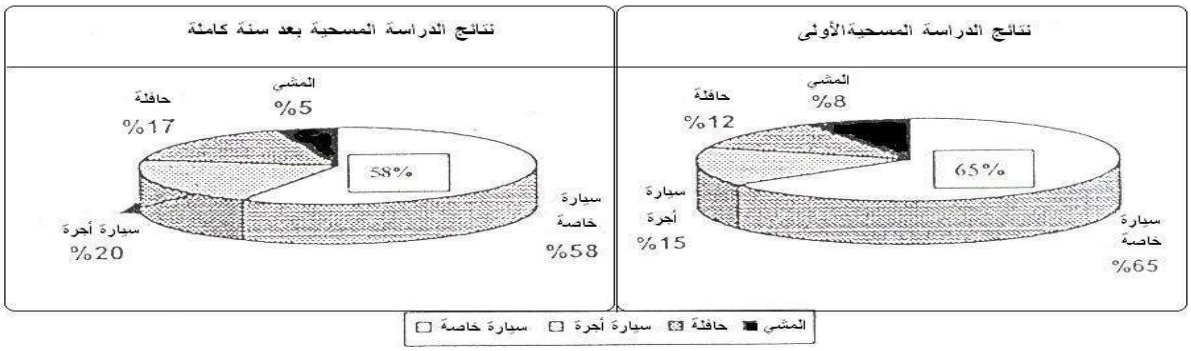
أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

27) بعد مغادرة الحافلة للمرة الثانية حاملة الركاب إلى وكالة التأجير انضـم 25 شـخصـاً إلى موقف الحافلة في المطار يقصـدون الذهاب إلى وكالة التأجير، فكم عدد الرحلات الإضـافية التي يتوجب على الحافلة القيام بها في كلا الوجهتين كي توصل الركاب الخمسة والعشرين الإضافيين؟

أ. صفر ب. 1 ج. 2 د. 3

تعتمد الأسـئلة رقم (28) ورقم (29) ورقم (30) على مخططي تمثيل رسـمي/ قطاع في دائرة أدناه الخاصين "ببرنامج وسائل النقل المستخدمة من قبل الموظفين في شركة مصرية":

تعتمد الأسئلة ذوات الأرقام (28) و (29) و (30) على مخطط تمثيل رسمي خاص ببرنامج النقل المستخدم من قبل الموظفين في شركة مصرية:



28) من الدراسة الأولى، وحتى مرور عام، تناقصت نسبة الموظفين الذين يستخدمون "سيارات الأجرة" كوسيلة للنقل:

أ. إلى 89% من حجمها الأصلي.

ب. إلى 93% من حجمها الأصلي.

ج. بما يتناسب مع الزيادة في أعداد مستخدمي (مترو الأنفاق و سيارات الأجرة".

د. بما يتناسب مع التناقص في أعداد الذين يأتون وظائفهم سيراً على الأقدام.

29) إن أفضل وصف للزيادة في أعداد مستخدمي سيارات الأجرة" هي أنها:

أ. زيادة بمقدار 33% في استخدام سيارات الأجرة".

ب. زيادة بمقدار 25% في استخدام سيارات الأجرة".

ج. إزاحة بمقدار 5% من استخدام التاكسي إلى استخدام سيارات الأجرة".

د. أكبر من التزايد في استخدام مترو الأنفاق على نحو متناسب.

30) بعد أسبوع واحد من جمع البيانات للدراسة الأولى، وضعت الشركة برنامجاً لتشجيع استخدام (السرفيسات) و(مترو) الأنفاق بديلين عن استخدام "التاكسي" أي من التالية تعتبر الأقل انسجاماً مع البيانات المعطاة؟

أ. تناقص استخدام سيارة أجرة فعلياً.

ب. يبدو أن برنامج تشجيع استخدام سيارة أجرة و(مترو) الأنفاق قد أخذ بالعمل.

ج. تزايدت نسبة إجمالي الموظفين الذين يستخدمون (المترو).

د. تحول تقريباً نصف الموظفين الذين كانوا يأتون وظائفهم مشياً إلى استخدام (مترو) الأنفاق.

31) افترض الآتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة زلقة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة أيضاً؟

أ. إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبلولة، فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

ب. إذا كان الثلج لا يتساقط تكون الشوارع والأرصفة غير زلقة.
ج. إذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.
د. إذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فإن هذا يعني أن الثلج لا يتساقط
هـ. إنها تثلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة.

تعتمد الأسئلة 32 و33 و34 على الحوار التالي الذي يطلب إليك فيه أن تصرف أحدهم من الخدمة:

بالرغم من أنك طلبت إلى معاونك أن يرسل طرداً ذا أهمية إلى جهة معينة فإنه لم يفعل ولما وصلك أن الطرد لم يصل إلى الجهة المطلوبة، واجهت معاونك وسألته عن الطرد، فأنكر وغضب وأصر على أنه قد بعث الطرد في بادئ الأمر، لكنه أدرك في النهاية أنك لا تصدقه فقال بأنه قد أضاع الطرد محتجا بأنه كان منهمكاً بأمور أخرى كنت قد طلبت إليه إنجازها. وبعد ساعتين، عاد إليك قائلاً "أنه قد وجد الطرد تحت كومة من الملفات وبأنه في طريقه إلى وجهته الآن، ولما كنت مترددا فيما يتوجب عليك فعله، طلبت نصيحة رئيسك.

فقال لك: "أطرد معاونك من الخدمة" لكنك لم توافقه في الرأي وقلت: "لا أعتقد أن فقدان الطرد يستدعي أن تطرده، كما أننا لا نستطيع طرده قبل أن نرفع إليه تنبيهاً خطياً وفقاً لاتفاقيتنا مع نقابة العمال "فرد رئيسك قائلاً: "أطرده بكل الأحوال، وعندما تقوم بذلك عليك أن تخبره بأنك أنت من أصر على طرده".

32) إليك التالي: إذا كانت هناك مشكلة تترتب على إمكانية خرق شروط الاتفاقية في حال قمت بطرد معاونك، فإن رئيسك يود أن يكون لديه ما يخوله أن يقول بأن الفكرة كانت فكرتك وليست فكرته. في ضوء هذا الحوار، فإن هذه الفقرة:
أ. هي واقع الحال بالتأكيد
ب. معقولة، لكنها قد لا تكون هي واقع الحال
ج. غير معقولة، لكنها قد تكون هي واقع الحال
د. ليست واقع الحال بالتأكيد

33) قال لك صديقك الذي لا يعمل معك في الشركة، "لندع موضوع النقابة جانبا لبرهة، ودعني أخبرك أن السبب الذي يجعلك تطرد معاونك قوي، فلقد كذب عليك، أضف إلى ذلك فإن معاونك تعوزه القدرة على ترتيب الأشياء الهامة وحفظها من الضياع، حتى أنه لم ينسق أمر إرسال الطرد معك بعد أن وجده، بل تصرف من تلقاء نفسه". إن استدلال صديقك:

أ. ضعيف، لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في مكتبك.

ب. ضعيف، لأن صديقك لم يعط المساعد الفرصة للدفاع عن نفسه

ج. جيد، لأن إهمال معاونك في عمله قد آذى مصالحك وسمعتك.

د. جيد، لأن معاونك تصرف تماماً على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك.

34) تقول ابنتك ذات الأحد عشر عاماً: "يعني إذا طردت معاونك، ستقع في مشاكل مع النقابة وإذا لم تطرده ستقع في مشاكل مع رئيسك، ففي كل الأحوال أنت واقع في المشاكل أولا وأخيرا، إن استدلال ابنتك:

أ. ضعيف، إذ من غير المتوقع أن تتفهم الوضع طفلة في الحادية عشرة.

ب. ضعيف، إذ إنك لست متأكدا مما قد تقوم به النقابة.

ج. جيد، إذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها الآن.

د. جيد، إذ إن في إمكانك دائما أن تستعف من عملك.



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ
معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية



اختبار تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية (أ)

تعليمات الاختبار:

أخي الطالب ، أختي الطالبة...

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) ، ستعطيك هذه الأنشطة الفرصة لكي تستخدم خيالك لتفكر في أفكار و تصوغها في كلمات، تذكر بأن هذه الأنشطة ليس لها إجابات صحيحة أو خاطئة كما هو الحال في معظم الأشياء التي تعلمتها ، لكن الهدف من هذه الأنشطة الاطلاع على طبيعة أفكارك وكمها التي يمكن أن تأتي بها ، و نعتقد أنك ستجد هذا العمل ممتعا.

حاول أن تفكر في أفكار كثيرة متنوعة مثيرة للاهتمام وغير مألوفة ، أفكار لا يفكر فيها أحد غيرك . عليك أن تقوم بستة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد لذلك :

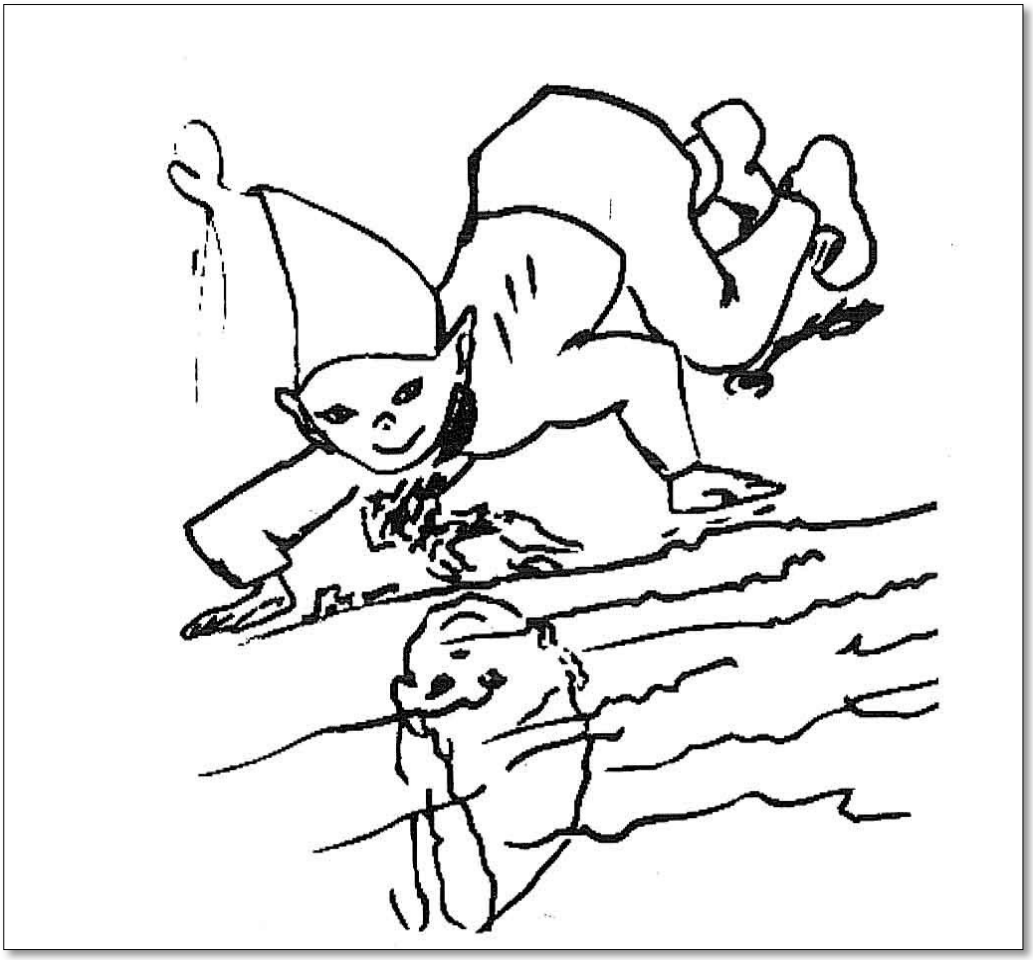
- ❖ حاول أن تستخدم وقتك استخداما جيدا ، واعمل بأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجل .
- ❖ إذا لم يعد لديك أفكار قبل أن ينتهي الوقت ، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وأحيانا إذا جلست وأخذت تفكر ، ربما تأتي بأفكار جديدة تستطيع أن تضيفها .
- ❖ إذا كان لديك أيّة أسئلة بعد أن نكون قد بدأنا ، لا تتحدث بصوت عال ، وارفع إصبعك وسآتي إليك في مكانك ، وأحاول الإجابة عن أسئلتك.

"أتمنى لك أعمالا ناجحة ومبدعة "

الاختبارات من 1 الى 3 : أسأل وخمن

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة، وستعطيك هذه الأنشطة فرصة لتبين قدرتك على أن تفكر وتسأل أسئلة تؤدي إجاباتها إلى معرفة الأشياء التي لا تعرفها، و إلى أن تضع إفتراضات عن الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة . انظر الى الصورة رقم (01).
في أثناء استجابتك، يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما احتجت إلى ذلك .

الصورة (1)



النشاط الأوّل: توجيه الأسئلة

أكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها حول الصورة رقم (1) ،اسأل كل الأسئلة التي تحتاج أن تسألها لكي تعرف ما حدث ، أو ما يحدث .

- **لا تسأل أسئلة يمكن الاجابة عنها بمجرد النظر إلى الصورة .**
- **باستطاعتك العودة الى الصورة كلما أردت ذلك .**

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

9- .....

النشاط الثاني: تخمين الأسباب

أكتب فيما يلي ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب ممكنة للموقف الموجود في الصورة رقم (1)،يمكنك أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل رؤيتك للموقف مباشرة أو وقع ذلك بعد وقت طويل وأدى الى ذلك الموقف الموضح في الصورة رقم (1).

- **أكتب ما تستطيع فمجال التخمين واسع.**

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

9- .....

النشاط الثالث: تخمين النتائج

أكتب فيما يلي ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للموقف الموجود في الصورة رقم (1)، يمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الموقف مباشرة أو سيأتي بعد الموقف بوقت طويل .

- **أكتب ما تستطيع فمجال التخمين واسع.**

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

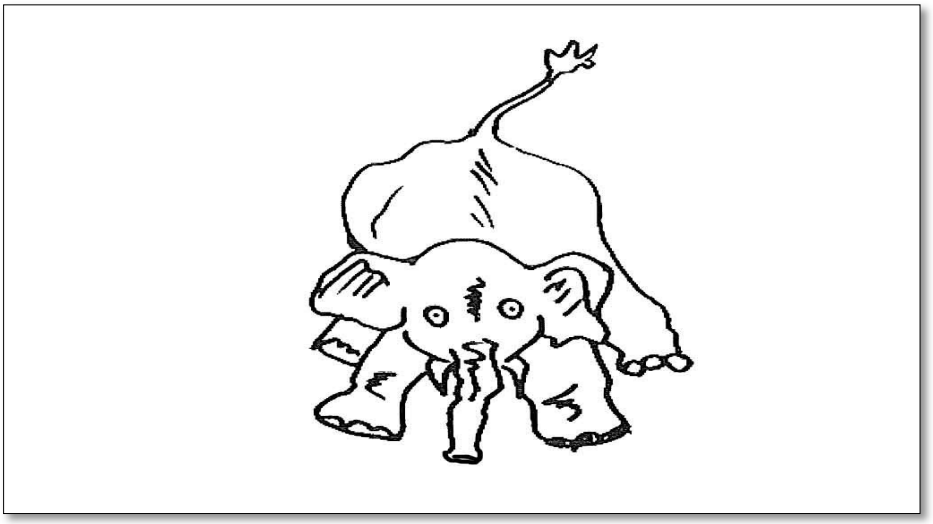
9- .....

النشاط الرابع: تحسين الانتاج

انظر الى الصورة رقم (2) وهي دمية فيل محشوة بالقطن ، وهي من النوع الذي يمكنك شراؤه من تاسوق بمبلغ بسيط ، طولها 15سم ووزنها حوالي 250 غرام .

- فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة لتغيير اللعبة ،حتى تجعل الأطفال أكثر متعة وسرورا وهم يلعبون بها
- لا تهتم بتكلفة التغييرات التي تفكر فيها .
- اكتب قائمة التغييرات المقترحة في الجدول الموجود أسفل الصورة .

الصورة (2)



1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

9- .....

النشاط الخامس: استخدامات غيرمألوفة

من المعروف أَّن معظم الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة ، رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات اللطيفة.

- أكتب على هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة .
- لا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب .
- يمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب كما تشاء .
- لا تحصر تفكيرك على الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل .
- فكر قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة اوغير الشائعة لهذه العلب .

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

9- .....

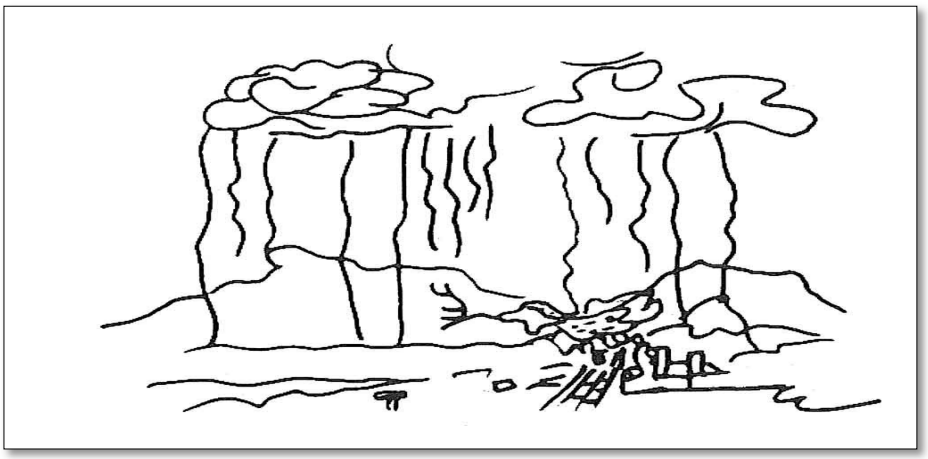
النشاط السابع: افترض أن

فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث ، وعليك أن تفترض أنه حدث بالفعل ، وسوف يعطيك هذا الافتراض الفرصة لاستخدام خيالك للتفكير في كل الأمور الأخرى المثيرة التي ستحدث فيما لو حدث هذا الموقف الافتراضي .

افترض أن الموقف الذي سيتم وصفه قد حدث فعلا ، فكر في جميع الأشياء الأخرى التي يمكن أن تحدث بسبب ذلك وبعبارة أخرى ما النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك .

الموقف غير الممكن : تخيل أن السحب مربوطة بحبال تتدلى الى الأرض ، ما الذي قد سيحدث؟

الصورة (3)



1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

9- .....



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ
معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية



قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الأستاذ(ة)	الرتبة	مؤسسة العمل
01	لزنك أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة
02	دبراسو فطيمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة
03	وسيلة بن عامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة
04	العقون لحسن	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة
05	سعاده رشيد	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية
06	مدور ليلى	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مدير المعهد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND
SCIENTIFIC RESEARCH
MOHAMED KHIDER UNIVERSITY OF BISKRA
INSTITUTE OF SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES
VICE INSTITUTE IN CHARGE OF THE PGRS

رقم : 239/ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2024

إلى السيد المحترم : عميد كلية الآداب واللغات
بجامعة محمد خيضر - بسكرة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد ؛

في إطار التعاون بين معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومختلف كليات جامعتنا،وكذا المؤسسات التربوية والاقتصادية والنوادي الرياضية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي، تقديم التسهيلات الممكنة للطالب :

- الإسم : سليم اللقب : سعاده.
- رقم التسجيل : 03/PG/D/LMD/SPR/21
- شعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي.

ومساعدته(ها) في إجراء الجانب التطبيقي، لإنجاز أطروحة الدكتوراه خاصته(ها).

وفي الأخير، تقبلو منا أسمى عبارات التقدير والإحترام.

ملاحظة : سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في : 2024/02/18
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخ
د/ناصر بقار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مدير المعهد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND
SCIENTIFIC RESEARCH
MOHAMED KHIDER UNIVERSITY OF BISKRA
INSTITUTE OF SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES
VICE INSTITUTE IN CHARGE OF THE PGRS

رقم : 235/ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2024

إلى السيد المحترم : عميد كلية الحقوق والعلوم السياسية
بجامعة محمد خيضر - بسكرة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد ؛

في إطار التعاون بين معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومختلف كليات جامعتنا،وكذا المؤسسات التربوية والاقتصادية والنوادي الرياضية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي، تقديم التسهيلات الممكنة للطالب :

- الإسم : سليم اللقب : سعاده.
- رقم التسجيل : 03/PG/D/LMD/SPR/21
- شعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي.

ومساعدته(ها) في إجراء الجانب التطبيقي، لإنجاز أطروحة الدكتوراه خاصته(ها).

وفي الأخير، تقبلو منا أسمى عبارات التقدير والإحترام.

ملاحظة : سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في : 2024/02/18
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
د/ناصر بقار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مدير المعهد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND
SCIENTIFIC RESEARCH
MOHAMED KHIDER UNIVERSITY OF BISKRA
INSTITUTE OF SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES
VICE INSTITUTE IN CHARGE OF THE PGRS

رقم :237/ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2024

إلى السيد: عميد كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعةوالحياة
بجامعة محمد خيضر - بسكرة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد ؛

في إطار التعاون بين معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومختلف كليات جامعتنا،وكذا المؤسسات التربوية والاقتصادية والنوادي الرياضية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي، تقديم التسهيلات الممكنة للطالب :

- الإسم : سليم اللقب : سعاده.
- رقم التسجيل : 03/PG/D/LMD/SPR/21
- شعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي.

ومساعدته(ها) في إجراء الجانب التطبيقي، لإنجاز أطروحة الدكتوراه خاصته(ها).

وفي الأخير، تقبلو منا أسمى عبارات التقدير والإحترام.

ملاحظة : سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في : 2024/02/18
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
د/ناصر بقار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مدير المعهد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND
SCIENTIFIC RESEARCH
MOHAMED KHIDER UNIVERSITY OF BISKRA
INSTITUTE OF SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES
VICE INSTITUTE IN CHARGE OF THE PGRS

رقم : 235 /ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2024

إلى السيد المحترم : عميد كلية العلوم التكنولوجيا
بجامعة محمد خيضر - بسكرة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد ؛

في إطار التعاون بين معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومختلف كليات جامعتنا،وكذا المؤسسات التربوية والاقتصادية والنوادي الرياضية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي، تقديم التسهيلات الممكنة للطالب :

- الإسم : سليم اللقب : سعاده.
- رقم التسجيل : 03/PG/D/LMD/SPR/21
- شعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي.

ومساعدته (ها) في إجراء الجانب التطبيقي، لإنجاز أطروحة الدكتوراه خاصته (ها).

وفي الأخير، تقبلو منا أسمى عبارات التقدير والإحترام.

ملاحظة : سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني (ة) للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في : 2024/02/18
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
د/ناصر بقار

جامعة محمد خيضر بسكرة
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مدير المعهد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND
SCIENTIFIC RESEARCH
MOHAMED KHIDER UNIVERSITY OF BISKRA
INSTITUTE OF SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES
VICE INSTITUTE IN CHARGE OF THE PGRS

رقم : 634/ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2024

إلى السيد المحترم : عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
بجامعة محمد خيضر - بسكرة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد ؛

في إطار التعاون بين معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومختلف كليات جامعتنا،وكذا المؤسسات التربوية والاقتصادية والنوادي الرياضية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي، تقديم التسهيلات الممكنة للطالب :

- الإسم : سليم اللقب : سعاده.
- رقم التسجيل : 03/PG/D/LMD/SPR/21
- شعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي.

ومساعدته(ها) في إجراء الجانب التطبيقي، لإنجاز أطروحة الدكتوراه خاصته(ها).

وفي الأخير، تقبلو منا أسمى عبارات التقدير والإحترام.

ملاحظة : سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في : 2024/02/18
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

جامعة محمد خيضر بسكرة
المدير المساعد المكلف
بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
د/ناصر بقار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مدير المعهد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND
SCIENTIFIC RESEARCH
MOHAMED KHIDER UNIVERSITY OF BISKRA
INSTITUTE OF SCIENCES AND TECHNOLOGIES OF
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES
VICE INSTITUTE IN CHARGE OF THE PGRS

رقم: 231/ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2024

إلى السيد المحترم : عميد كلية العلوم الإقتصادية والتجارية
وعلوم التسيير - بجامعة محمد خيضر - بسكرة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد ؛

في إطار التعاون بين معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومختلف كليات جامعتنا،وكذا المؤسسات التربوية والاقتصادية والنوادي الرياضية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي، تقديم التسهيلات الممكنة للطالب :

- الإسم : سليم اللقب : سعاده.
- رقم التسجيل : 03/PG/D/LMD/SPR/21
- شعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي.

ومساعدته(ها) في إجراء الجانب التطبيقي، لإنجاز أطروحة الدكتوراه خاصته(ها).

وفي الأخير، تقبلو منا أسمى عبارات التقدير والإحترام.

ملاحظة : سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في : 2024/02/18
المدير المساعد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
د/ناصر بقار

Reliability

Scale:ثبات مقياس التفكير الناقد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,799	34

Reliability

Scale:ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,892	81

Reliability

Scale:ثبات مقياس التفكير الابداعي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,746	18

Correlations

Correlations

		التفكير الابداعي (الاختبار)	المرونة	الأصالة	الطلاقة
التفكير الابداعي (الاختبار)	Pearson Correlation	1	,831**	,588**	,877**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000
	N	30	30	30	30
المرونة	Pearson Correlation	,831**	1	,870**	,978**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30
الأصالة	Pearson Correlation	,588**	,870**	1	,897**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000
	N	30	30	30	30
الطلاقة	Pearson Correlation	,877**	,978**	,897**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	

N	30	30	30	30	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		التفكير الناقد (الاختبار)	التحليل	التقويم	الاستدلال	الاستنتاج	الاستقراء
التفكير الناقد (الاختبار)	Pearson Correlation	1	,757**	,689**	,881**	,395*	,722**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,031	,000
	N	30	30	30	30	30	30
التحليل	Pearson Correlation	,757**	1	,394*	,556**	,184	,572**
	Sig. (2-tailed)	,000		,031	,001	,330	,001
	N	30	30	30	30	30	30
التقويم	Pearson Correlation	,689**	,394*	1	,496**	,181	,271
	Sig. (2-tailed)	,000	,031		,005	,338	,148
	N	30	30	30	30	30	30
الاستدلال	Pearson Correlation	,881**	,556**	,496**	1	,268	,499**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,005		,152	,005
	N	30	30	30	30	30	30
الاستنتاج	Pearson Correlation	,395*	,184	,181	,268	1	,233
	Sig. (2-tailed)	,031	,330	,338	,152		,215
	N	30	30	30	30	30	30
الاستقراء	Pearson Correlation	,722**	,572**	,271	,499**	,233	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,148	,005	,215	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		الذكاء الاجتماعي (الاختبار)	معالجة المعلومات الاجتماعي	المهارات الاجتماعية	الوعي الاجتماعي	فعالية الذات الاجتماعية	التعاطف الاجتماعي	حل المشكلات الاجتماعية
الذكاء الاجتماعي (الاختبار)	Pearson Correlation	1	,742**	,877**	,859**	,890**	,830**	,784**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
معالجة المعلومات الاجتماعي	Pearson Correlation	,742**	1	,513**	,456*	,506**	,539**	,481**
	Sig. (2-tailed)	,000		,004	,011	,004	,002	,007
	N	30	30	30	30	30	30	30
المهارات الاجتماعية	Pearson Correlation	,877**	,513**	1	,815**	,762**	,689**	,664**
	Sig. (2-tailed)	,000	,004		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الوعي الاجتماعي	Pearson Correlation	,859**	,456*	,815**	1	,814**	,741**	,564**
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,000		,000	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30
فعالية الذات الاجتماعية	Pearson Correlation	,890**	,506**	,762**	,814**	1	,724**	,650**
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
التعاطف الاجتماعي	Pearson Correlation	,830**	,539**	,689**	,741**	,724**	1	,554**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,000	,000		,001
	N	30	30	30	30	30	30	30
حل المشكلات الاجتماعية	Pearson Correlation	,784**	,481**	,664**	,564**	,650**	,554**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,007	,000	,001	,000	,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		التفكير الابداعي (الاختبار)	التفكير الإبداعي (إعادة الإختبار)
التفكير الابداعي (الاختبار)	Pearson Correlation	1	,757**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
التفكير الإبداعي (إعادة الإختبار)	Pearson Correlation	,757**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		التفكير الناقد (الاختبار)	التفكير الناقد (اعادة الاختبار)
التفكير الناقد (الاختبار)	Pearson Correlation	1	,996**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
التفكير الناقد (اعادة الاختبار)	Pearson Correlation	,996**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		الذكاء الاجتماعي (الاختبار)	الذكاء الاجتماعي (اعادة الاختبار)
الذكاء الاجتماعي (الاختبار)	Pearson Correlation	1	,999**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
الذكاء الاجتماعي (اعادة الاختبار)	Pearson Correlation	,999**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التفكير الناقد	,097	1818	,000	,949	1818	,000
التفكير الابداعي	,112	1818	,000	,969	1818	,000
الذكاء الاجتماعي	,108	1818	,000	,962	1818	,000

a. Lilliefors Significance Correction

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
الذكاء الاجتماعي	179	285,0894	38,16173	154,00	378,00
المستوى	179	1,7598	,86333	1,00	3,00

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	المستوى	N	Mean Rank
الذكاء الاجتماعي	السنة الأولى ليسانس	93	91,00
	السنة الثانية ليسانس	36	77,99
	السنة الثالثة ليسانس	50	96,79
	Total	179	

Test Statistics[a,b]

	الذكاء الاجتماعي
Kruskal-Wallis H	2,830
df	2
Asymp. Sig.	,243

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: المستوى

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
الذكاء الاجتماعي	1639	288,1940	35,88127	139,00	378,00
الكلية/المعهد	1639	4,4173	1,79243	1,00	7,00

Kruskal–Wallis Test

Ranks

	الكلية/المعهد	N	Mean Rank
الذكاء الاجتماعي	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	50	847,39
	كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	267	826,15
	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	260	820,10
	كلية العلوم اوالتكنولوجيا	242	824,99
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	275	791,33
	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	282	830,83
	كلية الآداب واللغات	263	822,23
	Total	1639	

Test Statistics[a,b]

	الذكاء الاجتماعي
Kruskal–Wallis H	1,403
df	6
Asymp. Sig.	,966

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: الكلية/المعهد

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
التفكير الناقد	179	5,1453	3,03002	,00	13,00
المستوى	179	1,7598	,86333	1,00	3,00

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	المستوى	N	Mean Rank
التفكير الناقد	السنة الأولى ليسانس	93	82,87
	السنة الثانية ليسانس	36	89,89
	السنة الثالثة ليسانس	50	103,34
	Total	179	

Test Statistics[a,b]

	التفكير الناقد
Kruskal-Wallis H	5,123
df	2
Asymp. Sig.	,077

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: المستوى

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
التفكير الابداعي	1639	5,4600	2,10516	1,00	12,00
الكلية/المعهد	1639	4,4173	1,79243	1,00	7,00

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	الكلية/المعهد	N	Mean Rank
التفكير الابداعي	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	50	824,83
	كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	267	829,42
	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	260	812,89
	كلية العلوم التكنولوجيا	242	826,94
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	275	813,59
	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	282	822,76
	كلية الآداب واللغات	263	813,90
	Total	1639	

Test Statistics[a,b]

	التفكير الابداعي
Kruskal-Wallis H	,332
df	6
Asymp. Sig.	,999

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: الكلية/المعهد

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
التفكير الابداعي	179	4,9609	2,01779	,00	10,00
المستوى	179	1,7598	,86333	1,00	3,00

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	المستوى	N	Mean Rank
التفكير الابداعي	السنة الأولى ليسانس	93	83,46
	السنة الثانية ليسانس	36	90,81
	السنة الثالثة ليسانس	50	101,59
	Total	179	

Test Statistics[a,b]

	التفكير الابداعي
Kruskal-Wallis H	4,084
df	2
Asymp. Sig.	,130

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: المستوى

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
التفكير الناقد	1639	5,9414	4,45726	,0	19,00
الكلية/المعهد	1639	4,4173	1,79243	1,00	7,00

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	الكلية/المعهد	N	Mean Rank
التفكير الناقد	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	50	847,26
	كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعة والحياة	267	851,75
	كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	260	776,60
	كلية العلوم التكنولوجيا	242	854,93
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	275	788,91
	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	282	865,88
	كلية الآداب واللغات	263	776,66
	Total	1639	

Test Statistics[a,b]

	التفكير الناقد
Kruskal-Wallis H	11,039
df	6
Asymp. Sig.	,087

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: الكلية/المعهد