2- علاقة الذكاء الوجداني بمهارات التفكير ما فوق المعرفية لدى متعلمي الثالث ثانوي

في منطقة البحصة -عكار.

The relationship of emotional intelligence with skills meta-cognitive for my third secondary learners In the Al- Bahsa region – Akkar.

بقلم الباحثة: ليلى محيي الدين أمون

متخصصة في العلوم التربوية، طالبة ماجستير في بناء المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة الجنان – طرابلس شمال لبنان.

Laila Muhyiddin Amoun

Cleaning in Educational Sciences, MA student in Curriculum Construction and Teaching Methods, Faculty of Education, Al-Jinan University - Tripoli, North Lebanon.

com.gmail@ammounlayla

تاريخ الاستلام: 15/ 10/ 2022 تاريخ القبول: 22/10/ 2022

مستخلص الرسالة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على «علاقة الذكاء الوجداني بمهارات التفكير ما فوق المعرفية لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في منطقة البحصة _ عكار.

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أجاب (81) متعلماً عن الاستبانة، التي تكونت من 40 فقرة للذكاء الوجداني، 29 فقرة لمهارات التفكير ما فوق المعرفية، واعتمدت المقياس الثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا)، وقد بينت النتائج وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، مهارات التفكير ما فوق المعرفية.

Abstract:

The current study aimed to identify the "relationship between emotional intelligence and meta-cognitive thinking skills among third-grade secondary school learners in Al-Bahsa - Akkar".

The study followed the analytical descriptive approach. (81) students answered the questionnaire, which consisted of 40 items for emotional intelligence and 29 items for meta-cognitive thinking skills. And it adopted the triple scale (always, sometimes, never), and the results showed that there is a direct relationship between emotional intelligence and meta-cognitive thinking skills of third-grade secondary learners in a secondary school in the Akkar region.

Keywords: emotional intelligence, metacognitive skills ,The study aimed to identify the "relationship of emotional

1-المقدمة:

تشكل الطاقات البشرية الدعائم الأساسية لبناء الأوطان، حيث إن تقدم وازدهار المجتمعات يعتمد بشكل مباشر على كاهل المواطنين القادرين على التخطيط والتنفيذ لتحقيق النجاح.

ولتحقيق هذه الغايات، وجه العلماء اهتمامهم الى دراسة جميع العوامل المؤثرة، فظهرت النظريات التربوية المتعددة كنظريات الذكاءين المتعددة، ونظريات التفكير ما فوق المعرفي، وغيرها.

واختلفت الآراء وتنوعت حول تراتبية هذه النظريات من حيث أهميتها في العملية التعليمية التعلمية.

لقد حظيت نظرية مهارات التفكير ما فوق المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة،

نظراً لأهميته في تحسين طرق تفكير المتعلم، إذ يعرفها (Favell، 1985) بأنها قدرة المتعلم على التفكير في تفكيره.

ويعرفها (العزة، 2018) بأنها القدرة على تخطيط مهمات التعلم، وتنفيذها، ومراقبة التقدم، وملاءمة الأفعال لسير الخطة، وتقويم الإنجاز، فهي تساعد المتعلمين كي يصبحوا مفكرين فعالين، ومستقلين وهادفين.

ولقد بينت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أهمية التفكير ما فوق المعرفي بالنسبة للمتعلمين كدراسة (عيسى، 2018) ودراسة (الهاشمي، الدليمي، 2008) (جابر ، 2017) التي أكدت جميعها، أن المهارات فوق المعرفية هي العامل الأساسي المؤثر في تحقيق النجاح المدرسي والحياتي.

ولمساعدة المتعلم على اكتساب مهارات التفكير ما فوق المعرفية، التي تحقق تحسن التعلم والوصول الى النجاح، لا بد من وجود بيئة تعليمية مناسبة، تتضافر جهود عناصرها (مواد، المعلم، الأنشطة، المواقف...) لتحقيق الهدف. (جروان ، 2015)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج اللبناني (1997) وخاصة في المرحلة الثانوية قد استند إلى هذه الدراسات، وتضمن الأنشطة والخبرات التعليمية التعلمية التي من شأنها أن تكسب المتعلم مهارات التفكير ما فوق المعرفي على أنواعها، وتبني المواطن الصالح القوي القادر على مواجهة الحياة.

وفي سياق متصل، شهدت التسعينيات تحولات عميقة وغير مسبوقة في مجال التربية والتعليم، فقد تغيرت محددات النجاح، ودخلت مفاهيم جديدة غير ملموسة كالوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، وشكلت جميعها مفهوم الذكاء الوجداني.

وقد عرف (Goleman, 1999) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم مشاعر الذات، وفهم مشاعر الآخرين والقدرة على تحفيز الذات وإدارة الانفعالات مع الآخرين. وقد اعتبر (Mayer & Salovy, 1995) أن الذكاء الوجداني ذو تأثير بالغ الأهمية على تفكير الإنسان، وتنمية قدراته.

نشير في هذا الصدد إلى نتائج العديد من الدراسات حول أهمية دور الذكاء الوجداني في الحياة المدرسية، كدراسة **أديمو** (Adeyemo, 2018) التي أكدت وجود تأثير

إيجابي للذكاء الوجداني على التوافق المدرسي، و» دراسة باستان وآخرين، (Bastian & and all, 2017) التي توصلت إلى وجود ارتباط قوي بين الذكاء الوجداني ومهارات الحياة.

أما دراسة (مجول، 2015) فقد توصلت إلى أنه ليس من الضروري أن يكون المتفوقون دراسياً ناجحين ومتفوقين في خضم الحياة، إذ نجد نسبة من المتفوقين دراسياً متعثرين وفاشلين في الحياة، وفي مجال العمل، وفي المقابل نجد من هم متوسطو النجاح يحققون نجاحات باهرة ويتمتعون بحب الجميع ورضاهم ويتسمون بالاتزان فتحقيق النجاح يتطلب اقترانها بالذكاء الوجداني.

بناء على ما تقدم نجد أن بعض الدراسات عزت النجاح إلى الذكاء الوجداني وأخرى الى المهارات ما فوق المعرفية، مما استدعى التفكير في أن المتفوقين دراسياً الذين يمتلكون المهارات ما فوق المعرفية عالية، ويتمتعون أيضاً بذكاء وجداني مرتفع، وأن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية.

وبالرغم من استعانتنا ببعض الدراسات التي أتاحت لنا فرصة أفضل للكشف عن أوليات الدراسة ومعالجة تشعباتها، فإن الغموض لا يزال يكتنف جوانبها، ولعل السبب في ذلك يعود لندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحثة.

بفعل أهمية الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في محافظة عكار شمال لبنان، فإن لهذا الموضوع أهمية بالنسبة للعملية التعلمية والتعليمية بجميع عناصرها لأن الكشف عن هذه العلاقة الارتباطية قد يكون متلازما مع إمكانية تطوير المناهج والأساليب والوسائل والاستراتيجيات التعليمية المتبعة، بغية توفير الجهد والوقت على المعلم والمتعلم كما ستتيح الدراسة فرصة تحقيق الأهداف المنشودة والوصول إلى أفضل النتائج التعليمية التربوية بما يتناسب مع مبادئ التربية الحديثة.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من واقع تمت ملاحظته لدى مجموعة من متعلمي الصف الثالث في المرحلة الثانوية، الذين يتمتعون بمهارات ما فوق معرفية مرتفعة، ولكن نتائج نجاحهم لم تكن على قدر التطلعات المنشودة، فكان **السؤال الرئيسي:**

- هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية في مادة الجغرافيا لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس لثانوية في منطقة عكار؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار؟

هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارة لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار؟

هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارة التقييم لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار؟

أهداف وأهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بكونها تناول كلّا من مفهوم الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية والعلاقة التي تربطهما لدى متعلمي الصف الثالث الثانوي.

كما يمكن الاستفادة من هذه الدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي.

– التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط لدى متعلمي لصف ثالث ثانوي.

1. التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة المراقبة لدى متعلمي الصف ثالث ثانوي.
2. التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة التقييم لدى متعلمي الصف ثالث ثانوي.

حدود الدراسة:

تتمثل الحدود المكانية للدراسة في إحدى المدارس الثانوية الخاصة في منطقة عكار، التي رصدت فيها مشكلة الدراسة.

أما الحدود الزمنية فهي الفصل الثالث من العام الدراسي 2022-2021 أي الفصل الأخير في هذا العام الدراسي.

مفاهيم الدراسة:

الذكاء الوجداني:

1- «هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على توليد الانفعالات، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي» (Mayer & Salovey,1997).

2- «هي تحكم الفرد في النزعات والنزوات، وقراءة مشاعر الآخرين والتعامل معها، ويتضمن ذلك تحفيز الذات والمثابرة وبذل الجهد لذلك «(Goleman,2000,p66).

3-«منظومة من القدرات الانفعالية والشخصية والاجتماعية، تمنح الفرد القدرة على التكييف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة» (Bar- on, 1997).

التعريف الإجرائي: هي قدرة المتعلم على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، وتنظيمها، والسيطرة عليها، واستعمالها في توجيه التفكير والأفعال.

مهارات التفكير ما فوق المعرفية

1-«**عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة**» (Flavell j. , 1979).

2- «هو عبارة عن وعي المتعلم المتمثل في سلوك ذكي عند معالجة المعلومات، والسيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل مشكلة ما». (العزة، 2018)

3-«هو معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، أي التفكير ما وراء المعرفي يعني أساساً معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية ونتائجها». (Flavell, 1985)

التعريف الإجرائي:

وعي المتعلمين بتفكيرهم وقدرتهم على التحكم بهذا التفكير من خلال ما يعرفونه مسبقاً، وتصور لمهام التعلم وما تتطلبه هذه المهام من مهارات ومعرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة في المواقف المحددة تخطيطه وتنظيمه وتقويمه.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1. الإطار النظري:

1.2.1. مفهوم الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوما حديثا نسبياً في ميدان علم النفس، ولكن الغموض ما زال يعتريه في بعض الجوانب؛ حيث إنه يتواجد في منطقة تفاعل بين منطقتين هما النظام الانفعالي والمعرفي.

انقسمت التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني بحسب المنظرين لهذا المفهوم إلى اتجاهين وهما كالتالي:

الاتجاه الأول: ينطلق من نظرية تعرف الذكاء الوجداني بأنه قدرة عقلية Mental Ability ، وهو في الأساس مجموعة من القدرات العقلية تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والجانب الوجداني للفرد، والنماذج الواقعة تحت هذا القسم يطلق عليها نماذج القدرة Ability Models، ووفق هذا المنطلق يعرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم بها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية، وأبرز رواد هذا المفهوم ماير وسالوفي وكاروزو؛ اللذان يريان أن الوجدان يعطي الفرد معلومات مهمة، ولكنها متفاوتة بين الأفراد في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها، والاستفادة منها، والاستجابة لها، من أجل التوافق مع الموقف بشكل أكثر ذكاءً. (Agryris, 2018)

الاتجاه الثاني: ينطلق في تعريف الذكاء الوجداني من كونه يتضمن سمات شخصية وقدارت عقلية أيضاً، وقد سميت نماذج هذا القسم بالنماذج المختلطة

Mixed Models، ومن هنا يمكن القول إنه مجموعة من المهارات والاجتماعية والوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي الحياة.

(Goleman, 1999)

يعرف الذكاء الوجداني بأنه «مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد. (الدريبر ، 2014، صفحة 18)

أما قياس الذكاء الوجداني فما زال يعتبر من أبرز المواضيع الشائكة التي أثارت جدلاً واسعاً في أواسط البحث العلمي، وما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة، ويعود ذلك الى اختلاف تعريفاته وتباينها، الأمر الذي انعكس على طرق قياسه التي تنوعت وتعددت تصنيفاتها، فهناك عدة أنواع من اختبارات الذكاء الوجداني، منها الاختبارات الأدائية ومنها اختبارات التقرير الذاتي واختبارات الملاحظة وغيرها، وهي كالآتي:

- **الاختبارات الأدائية:** يتم الاستجابة لهذه الاختبارات بطريقة أدائية، وتقييم الامتحانات بطريقة موضوعية نظراً لأن لكل اختبار محكاً يقيم من خلاله الدرجة، ومن هذه الاختبارات:

- **مقياس الذكاء الوجداني:** متعدد العوامل للراشدين (MESS): أعد ماير وآخرون (Mayer & et al, 1997)، هذا المقياس، وينقسم الى أربعة مجالات أساسية تشكل مكونات الذكاء الوجداني وهي:

–الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه.

– القدرة على فهم الانفعالات وتماثلها إلى عمليات إدراكية ومعرفية، ويشتمل على مهمتين أدائيتين.

– مهارة المشاركين في إدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ويتكون من اختيارين.

– القدرة على تحليل وفهم الانفعالات ويتكون من أربعة اختبارات فرعية. (الجبالي، 2019)

- **مقياس تحديد مستوى الوعي الوجداني (LEAS):** أعد لان وآخرون (Lane, et, al 1990)، هذا المقياس، ويتكون من (20) مشهدا سينمائيا أو تلفزيونيا، ويشتمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداهما لديها قدرة على إحداث أربعة انفعالات

مختلفة: (الغضب، الخوف، السعادة الحرب)، والأخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات.

❖ **مقياس مهارة التعبير الوجداني:** حاول عدد من الباحثين قياس مهارة التعبير الانفعالي الذي يعد مظهراً من مظاهر الذكاء الوحداني بعدة طرق منها:

الطريقة الأولى: يطلب من الأفراد أن يتخذوا وضعاً أساسياً للتعبيرات الانفعالية على الحدث.

الطريقة الثانية: ويتم فيها فحص كيف يعبر الأفراد عن انفعالاتهم بشكل تلقائي.(سكر، 2019)

–**اختبار الألوان والتصميمات** قام ماير وسالوفي (1990) بإعداد هذا الاختبار ويتكون من (18) مفردة وينقسم إلى ثلاثة أجزاء: يتكون الجزء الأول من صور وعددها (6)، وتمثل وجوهاً تظهر انفعالات مختلفة، والجزء الثاني يتكون من تصميمات مجردة وعددها (6) (أبيض × أسود)، بينما يتكون الجزء الثالث من (6) ظلال من الألوان، يستجيب المفحوص لكل مفردة من المفردات السابقة بتحديد الانفعال المناسب المثير على سلم خماسي. (محسن، 2019)

– **اختبارات التقرير الذاتي** Self–Report Tests وتكون الاستجابة عليه بأن يطلب من المفحوص تحديد مستوى ذكائه الوجداني في ضوء تقديراته على الاستبيان، وقد برهنت عدة مقاييس من هذا النوع فعاليتها لقياس مكونات الذكاء الوجداني، ويمكن عرض مجموعة منها على النحو التالي:

❖ **اختبار جولمان (Coleman 1995) للذكاء الوجداني:** من أكثر المقاييس انتشاراً وشيوعاً لتقدير نسبة الذكاء الوجداني. وضع هذا المقياس في صورة تساؤل بدائل للإجابة عن استجابات المفحوصين. (السميع, ف، 2014)

❖ **اختبار بار–أون Bar لتحديد النسبة الوجدانية:** وهو أكثر موضوعية ودقة في تحديد نسبة الذكاء الوجداني وسمي بمقياس نمط الإدراك الوجداني وتم نشره عام 1997 ويتكون من (133) عبارة موزعة على 15 مقياساً فرعياً.

(Bar– on, 1997)

مقياس إدراك الوجدان لبارنت: ويتكون هذا المقياس من 93 عبارة لقياس إدراك الوجدان، ويعتمد على قدرة الشخص على أن ينتبه بسرعة ويبذل الجهد لكيّ مشاعره وتفضيلات المستجيبين في الأنماط الثلاثة التالية: النمط الخاص بالجسم المعتمد على الوجدان وتقييم الإدراك المعتمد على الوجدان وإدراك الوجدان على أساس منطقي. (Raita, 2014)

- **مقياس تورانتو للتبلد العاطفي:** يعد من الأدوات الصادقة التي استخدمت لقياس مكونات الذكاء الوجدان، وهذا المقياس يعرف عدد مشاعر الأفراد التي تعكس ذكاءهم الوجداني. (Bagby, Taylor, & Ryan, 1986)
- **مقياس سكوت وآخرين 1998:** أجرى سكوت وآخرون» مجموعة الدراسات لإعداد مقياس الذكاء الوجداني وتطويره وفقا لنموذج، وتكونت الصورة الأولية من (62 عبارة)، ويتم الاستجابة على مقياس خماسي.

(Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009)

نستخلص أن العديد من الدراسات بحثت في مجال قياس الذكاء الوجداني، وحددت أنواعاً مختلفة ولكن أكثرها شيوعاً الاختبارات الأدائية ومنها اختبارات التقرير الذاتي واختبارات الملاحظة التي تعتمد السمات وتتوافق وترتبط بشكل كبير بمقاييس الشخصية، ولقد اعتمدت الدراسة الحالية مقياس جولمان الذي يعتبر أكثر المقاييس انتشاراً وشيوعاً لتقدير نسبة الذكاء الوجداني.

1.1.2. مفهوم ما فوق المعرفي:

اجتهد المتخصصون في تعريف مفهوم ما فوق المعرفي، وتعددت وجهات النظر في تعريفه من حيث طبيعته، إلا أننا نجد تقارباً ملحوظاً في معظمها.

يعرف مفهوم ما فوق المعرفة بأنه معرفة المتعلم باستراتيجيات تفكيره وتحكمه بها، والقدرة التي يستخدمها لحل المشكلات، وهي تشمل القدرة على التخطيط والتفكير في التعلم والعمليات الفكرية التي يقوم بها ومراقبته لمراحلها وفهمها وتقييمها. (علوي ، 2017)

تعرف المهارات ما فوق المعرفية بأنها «قدرة المتعلم على إدارة واستخدام واستثمار عملياته المعرفية في أثناء معالجة وتجهيز المعلومات». (العزة، 2018)

إنها «مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مهارات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. (القمش, م، 2017)

إن ما فوق المعرفة هو معرفة الشخص بنفسه، وبالمهمة التي يقوم بها، وبالاستراتيجية التي تلزم لمعالجة هذه المهمة، وهو يعني معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية ونتائجها.

إنه المقدرة على مراقبة تفكير الفرد وضبطه وتنظيمه. (Flavell j. , 1979)

المقصود بما فوق المعرفة هو تقييم الأوضاع والحالات المعرفية، مثل التقدير الذاتي، والإدارة الذاتية.

إن ما فوق المعرفة هو معرفة المتعلم ونسبة وعيه لهذه العمليات المعرفية الخاصة به بغض النظر عن مضمونها، وذلك باستخدام الوعي الذاتي في ضبطها وتحسينها.

إن ما فوق المعرفة هو أعلى مستويات التفكير، إذ يوصف بأنه مستوى من التفكير المعقد، يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله، ويعني الوعي بالتفكير. (Favell, 1985)

يشير مفهوم ما فوق المعرفية إلى القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءاته التي يوظف فيها استراتيجيات مختلفة من أجل أن يتعلم ويتذكر، والتي تتحسن وتتطور مع العمر، وهذه القدرة تتضمن تحديد الفكرة الرئيسية، وتعديل الاستراتيجيات وتوقع النتائج، والتخطيط في تقسيم الجهد والوقت، والقدرة على استنباط الروابط، واستخدام مساعدات التذكر، وتنظيم المعلومات الجديدة من أجل جعلها أكثر سهولة للتذكر. (Flavell, 1985)

ويعرف مفهوم ما فوق المعرفي بأنه الأنشطة العقلية المتنوعة التي يقوم بها المتعلم مثل التخطيط، ومراقبة التقدم، وبذل الجهد لتقويم المسار وسرعة الأداء، واتخاذ القرارات، واختيار سلامة العمل، وسلامة وجودة الاستراتيجيات المتبعة في الأداء. (Jaleel & Premachandre , 2016)

في الخلاصة يمكن تعريف مفهوم ما فوق المعرفي بأنه الإدارة الجيدة لعملية التفكير،

وهي تشمل مهارات الإدراك، والإحساس بالمشكلات، وتحديد عناصر المشكلة، والتخطيط لما يجب فعله ومراقبة مستوى تقدمه، وتقييم نتائج هذا التفكير.

وتعرف مهارات التفكير ما فوق المعرفي من خلال تحديد خاصيتين للنشاطات أولاهما: تفكير الشخص في ما يعرف عن تفكيره الخاص.

وثانيهما: تفكير الشخص الذي يمكن مراقبته وتنظيمه في إطار تفكيره الخاص.

وتعرف الخاصية الأولية بالمعرفة التقريرية أو الصريحة (المعلومات الموجودة أصلا في الذاكرة الطويلة المدى. أما الخاصية الثانية فيمكن ربطها بالمعرفة الإجرائية (كيفية الحصول على المعرفة وتخزينها في المنظومة المعرفية للفرد)، وبذلك يمكن التمييز بين النشاط المعرفي والنشاط الميتامعرفي، إذا ما الفرد حصّل موضوعا ما (ضمن نطاق معرفته) فهو من النشاط المعرفي، أما عمليات الحل وتنظيم سير التفكير (العمليات الموجهة لحل مشكلة محددة) فهي نشاط ما فوق معرفي. (القذافي ، 2017)

أما اتجاهات تعليم مهارات التفكير ما فوق المعرفية فقد خلصت الدراسات إلى تصنيفها في اتجاهين:

الاتجاه الأول : يتمثل في تدريس المهارات ما فوق المعرفية من خلال المواد الدراسية، ويكون هدف التدريس في ظل هذا الاتجاه يتمثل في تعليم مهارات التفكير ما فوق المعرفي، وفي الوقت نفسه مساعدة المتعلم على إتقان أعمق للمحتوى الدراسي، ويتطلب تدريس هذه المهارات في ظل هذا الاتجاه استخدام الاستراتيجيات المناسبة في عرض المادة الدراسية، وفي طبيعة المهام والأنشطة التعليمية المقدمة للتعلم، وكذلك في شكل الاستجابات المتوقعة من جانب المتعلمين إضافة الى إعادة بناء الدروس وشرحها والتعقيب الصريح من المعلم على عمليات التفكير والمهارات ما فوق المعرفية. (المعايطة , ع، 2014)

الاتجاه الثاني: ويتمثل في تدريس مهارات التفكير ما فوق المعرفية بصورة مستقلة ومباشرة من خلال منهج مستقل، بعيداً عن محتوى المواد الدراسية، باعتبار هذه المهارات بشكل عام تمثل ضرورة لاستمرار الحياة، والتكيف معها. (الهاشمي، الدليمي، 2008).

واجه علماء النفس عدة مشاكل في وضع مقياس للمهارات ما وراء المعرفية بسبب غموض المفهوم، وعدم تباين أبعاده، والتداخل مع المفاهيم الأخرى على نحو يجعل

وضع تعريف إجرائي له عملية صعبة، فيترتب عليه أن يكون أقل قابلية للقياس.

وفي ذلك يذكر كاي (2002) أن إيجاد قياس لعمليات ما وراء المعرفة ظل أمراً صعباً وأن معظم الأدوات التي تم تطويرها للقياس واجهت انتقادات حول صدقها وصلاحيتها. (laviree &Bouffard، 2018)

أما على الصعيد العربي فإن البيئة العربية تفتقر إلى تنوع أدوات قياس المهارات ما وراء المعرفية، وإن وجدت فهي قد تناسب مرحلة عمرية أو مجالات مهنية دون أخرى، لذلك هناك حاجة إلى أدوات أكثر صدقا وثباتا، وأكثر قدرة على قياس تلك المهارات، وتناسب عينات عمرية مختلفة ومجالات مختلفة. (السيد، 2016)

هناك العديد من الأساليب التي استخدمت لقياس المهارات ما فوق المعرفية نذكر منها:

❖ **قياس المهارات ما فوق المعرفية اعتماداً على التقارير الذاتية:**

إن التقارير الذاتية تشمل:

–التقارير اللفظية ويتم من خلالها استرجاع المتعلم ما كان يفكر فيه خلال عمله على المهمة، أو أدائه لها.

–التقارير اللفظية الفورية المسموعة: يسجل فيها المتعلم أفكاره أو خطوات تفكيره في أثناء الحل.

–التقارير المكتوبة: ويقوم المتعلم فيها بتسجيل أفكاره، وخطوات تفكيره من خلال الإجابة عن أسئلة معيارية مقننة تصف الأداء في المهمة موضوع المعالجة.

–التقارير الذاتية: يقوم المتعلم بتقدير أدائه على المهمة قبل الأداء وبعده. (الشلاش، 2017)

❖ **قياس ما وراء المعرفة اعتماداً على الأحكام التقديرية:**

المقصود بالأحكام التقديرية هو قيام المتعلم بإصدار أحكام تقديرية لما يعتقد ويشعر أنه يعرفه أو تقديره المسبق لمستوى أدائه، أو إنجازه للمهام موضوع الحكم التقديري، ومن هذه الأساليب:

- **تقدير مدى شعور المتعلم بمعرفته:** يعتمد هذا الأسلوب على قيام المتعلم

بإصدار أحكام تقويمية عن مدى شعوره بأنه يعرف بعد فشله في الإجابة عن فقرات الاختيار من متعدد يقوم على التعرف والحكم بما كان يجب عليه أن يفكر به لناحية البدائل المطروحة وصولا للإجابة. (محمد، 2016)

- **تقدير مدى سهولة التعلم:** وهي مدى ثقة المتعلم في أحكامه أو مدى ثقته في قدرته ومعلوماته أو تقديراته الذاتية، ويقوم هذا الأسلوب على تنبؤ المتعلم بمدى ثقته في الحصول على تقدير معين، أو مستوى أداء معين بعد أن يعرف متطلبات الاختيار أو الهدف المراد تحقيقه.

- **تقدير التعلم:** يعتمد هذا الأسلوب على سؤال المتعلم عن تنبؤاته حول مستوى الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها عقب أدائه للمهمة، ويقارن الأداء المتوقع بالأداء الفعلي، ويدل التباين بين الأداء المتوقع والتقديرات الفعلية على مدى مصداقية تقدير المتعلم لذاته. (صالحة ، 2018)

❖ **قياس ما وراء المعرفة من خلال ملاحظة السلوك الصادر عن المتعلم:**

يمكن قياس المهارات ما وراء المعرفية من خلال ملاحظة السلوك الصادر عن المتعلم خلال أدائه للمهام المختلفة، ويتم ذلك من خلال مقاييس تقدير الخصائص السلوكية التي يمكن ملاحظتها، ورصدها، وتحديد مدى انطباقها على المتعلم ما بين التقديرات التالية: تماما، ودائماً، ونادراً، ولا تنطبق. (Favell، 1985)

والقياس القائم على الملاحظة من خلال مقاييس التقدير يعتمد في صدقه ثباته على مدى معرفة القائم بالملاحظة بالمتعلم هدف الملاحظة، أو على الأقل متابعته بصورة مباشرة، ورصد الخصائص السلوكية موضوع التقدير التي تنطبق عليه، وتلك التي لا تنطبق عليه، ويواجه هذا النوع من المقاييس بعض الصعوبات منها:

–إن الوعي الذاتي والضبط الذاتي هما بعدان ينطويان على تقرير ذاتي شعوري يرصده المتعلم ذاته، وربما قد لا ينعكسان في خصائص سلوكية قابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي، ومع أنها وجهة نظر منطقية، إلا أن هذه المشكلات يمكن التغلب عليها من خلال التحليل الدقيق للخصائص السلوكية المميزة للمتعلم التي تعكس الوعي الذاتي للمتعلم، وكذلك الضبط الذاتي لعمليات النشاط العقلي. (محمد، 2016)

نستخلص أن هناك العديد من الأدوات أو الأساليب التي يمكن أن تستعمل في قياس

المهارات ما فوق المعرفية، وهذه الأدوات قد تتسم ببعض الإيجابيات أو السلبيات منها ما يعتمد على التقارير الذاتية، ومنها ما يعتمد على الأحكام التقديرية وجميعها يخضع لمعايير وشروط محددة للوصول الى النتائج المرجوة.

ماذا اعتمدنا في التقارير الذاتية المكتوبة: حيث يقوم المتعلم فيها بتسجيل أفكاره، وخطوات تفكيره من خلال الإجابة عن أسئلة معيارية مقننة تصف الأداء في المهمة موضوع المعالجة.

الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة عدة دراسات تناول بعضها الذكاء الوجداني، ومهارات التفكير ما فوق المعرفية، وقد تم تقسيمها إلى محورين الأول: الدراسات العربية، والثاني الأجنبية، وقد تم ترتيبها من الأحدث الى الأقدم.

المحور الأول: الدراسات العربية:

1-دراسة المشوح، الوهطة (2015): بعنوان «الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض «المملكة العربية السعودية»، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط والمتغيرات الشخصية (التخصص، العمر، سنوات الخبرة) لدى المرشدين الطلابيين.. وقد بلغ حجم العينة (323) مرشداً طلابياً من مجتمع الدراسة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج حيث أظهرت أن ثمة علاقة طردية بين الذكاء الوجداني لدى المرشدين الطلابيين واستراتيجيات حل المشكلات، والتخطيط، المواجهة النشطة، ثم استراتيجية المساندة الاجتماعية، وضبط الذات، ثم استراتيجية التقبل السلبي، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.03 بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط التالية: استراتيجية التفريغ الانفعالي، استراتيجية التجنب والهروب.

2--دراسة العنقبري (2014): بعنوان: **« أثر الذكاء بالوجداني للقادة على مراحل عملية التخطيط الإستراتيجي في كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية».**

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير خصائص الذكاء الوجداني للقادة على كل مرحلة من مراحل وعمليات التخطيط الاستراتيجي لدى المسؤولين في جامعة إدارة الأعمال، وبلغ عدد العينة (127) مفردة من القادة والمسؤولين بكليات إدارة الأعمال التابعة للجامعات السعودية. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها وجود تأثير جوهري لخصائص الذكاء العاطفي للقادة في مرحلة بناء الرؤية والرسالة والأهداف.

3-دراسة (حسين، سعد، 2021) بعنوان «**العلاقة بين الذكاء الوجداني وإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي**». هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية الأغواط. (الجزائر). بلغت عينة الدراسة بـ (160 معلماً ومعلمة). وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني ومقياس إدراك الضغط النفسي كأدوات لجمع البيانات الإحصائية، وخلصت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية البيانات، دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والضغط النفسي والقدرة على المواجهة وحل المشكلات.

المحور الثاني: الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بوفار ولوفرييه Bouffard&Laviree),2018): بعنوان «**تأثير التفكير ما فوق المعرفي على الإنجاز**». هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في استراتيجيات التفكير ما فوق المعرفي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في جامعة مونتريال في كندا، إذ تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً موهوبا، و(23) طالباً غير موهوب، وهي دراسة وصفية مقارنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التنظيم الذاتي، وهو أحد استراتيجيات التفكير ما فوق المعرفي يقف فوق الإنجاز العالي للطلبة الموهوبين مقارنة مع الطلبة غير الموهوبين من ذوي الإنجاز المتدني، كما أظهرت النتائج أن استراتيجية التنظيم الذاتي تعمل على زيادة القدرة على الفهم والاستيعاب. (Bouffard& laviree، 2018)

2- دراسة كوبر (Cooper, 2017 (بعنوان: «**دراسة بعنوان: علاقة الوعي بالذات بمهارة التقييم الذاتي**». هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة على الوعي بالذات ومهارة التقييم الذاتي لطلاب الجامعة ليون- فرنسا واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي. بلغت العينة 120 طالباً وطالبة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود

علاقة إيجابية بين الوعي بالذات الذي يعتبر أحد مكونات الذكاء الوجداني والتقييم الذاتي. (Coper, 2017)

3-دراسة أديمو (Adeyemo,2016): بعنوان «العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقييم الإنجاز». الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على التقييم للإنجاز للطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية في نيوجرسي في الولايات المتحدة الأميركية. واعتمدت الدراسة على البحث الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على التقييم وأنه توجد فروق في مستوى تقييم الإنجاز تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني، وعززت نتائج هذه الدراسة الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني من خلال برنامج تدخل إرشادي. (Adeyemo, 2018)

3-**دراسة(Moore, T. at all ,2012): بعنوان: «علاقة الذكاء العاطفي بأساليب التفكير»**، وهدف الدراسة هو الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير والذكاء العاطفي لدى طلاب الدراسات العليا في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأميركية، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، أشارت نتائج الدراسة أن العمليات الرئيسية للإدارة تتمثل في الوعي الذاتي، في حين أنماط التفكير على حد سواء (الأيمن والأيسر) ترتبط بمفاهيم الذكاء العاطفي.

***أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال عدة نقاط تمكنت الباحثة من توظيفها لخدمة دراستها وهي على النحو التالي:

1. تمت الاستفادة من هذه الدراسات في الجانب المنهجي والنظري وكذلك في كيفية بناء الاستمارة.
2. الاستفادة من الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون في دراساتهم.
3. معرفة مدى ملاءمة المنهج الوصفي المقارن لمثل هذه الدراسات.
4. الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تضمنتها هذه الدراسات السابقة.
5. التعرف على العديد من المراجع المهمة وسبل الحصول عليها.

6. الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات في صياغة فروض (اختبارات) الدراسة الحالية وإجراءاتها بشكل عام.

3. منهجية الدراسة:

3.1. منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظراً لتلاؤمه مع عنوان الدراسة «علاقة الذكاء الوجداني بمهارات التفكير ما فوق المعرفية».

3.2. اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار العينة القصدية من متعلمي إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار، تم اختيار الصف الثالث ثانوي، بحيث تكونت العينة من (81) أجابوا عن الاستبانة بعد الحصول على موافقة الإدارة.

3.3. خصائص عينة الدراسة:

أ – أعداد العينة وفق متغير الجنس

يتبين من خلال الجدول رقم (1) والرسم البياني رقم (2) أن نسبة الإناث قد فاقت نسبة الذكور إذ بلغت نسبة الإناث (64 %) من إجمالي العينة، أما نسبة الذكور فقد بلغت (35.8 %).

جدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية بحسب جنس المشاركين في عينة الدراسة:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	29	35.8%
أنثى	52	64.2%
المجموع	81	100%

الرسم البياني رقم (1): توزيع المبحوثين حسب الجنس

ب – أعداد العينة وفقاً لمتغير الفرع:

توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الفرع بعد تفريغ الاستبيان على الشكل التالي:

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية بحسب فرع المبحوثين في عينة الدراسة:

الفرع	التكرار	النسبة المئوية
علوم عامة	28	34.6%
علوم حياة	24	29.6%
اقتصاد واجتماع	29	35.8%
المجموع	81	%100.0

الرسم البياني رقم (2): توزيع المبحوثين حسب الفرع:

يبين الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) أن نسبة أفراد العينة في فرع الاقتصاد والاجتماع بلغت (35.8 %) وهي النسبة الأكبر بين الفروع ولكنها قريبة من فرع العلوم العامة التي بلغت (34.6 %)، أما نسبة فرع علوم الحياة التي بلغت (29.6 %) من إجمالي العينة فقد جاءت في المرتبة الثالثة.

3.4. أدوات الدراسة:

أداة الدراسة هي الوسيلة المساعدة للحصول على المعطيات والبيانات ذات العلاقة بالواقع الميداني للدراسة.

وبما أن هدف الدراسة الحالية قياس الذكاء الوجداني، والمهارات ما فوق المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم لدى طلاب الصف الثالث ثانوي «فقد يتطلب ذلك توفر الأداة المتمثلة بالاستبيان الذي يقيس هذه التغيرات، واتبعت لذلك الخطوات التالية:

1-الاطلاع على دراسات سابقة عديدة، تناولت قياس الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية منها:

- دراسة (بشير 2018) « الخصائص السيكو مترية لمقياس بار أون للذكاء الوجداني».
- دراسة (إدغار، موسى،2021): تطوير مقياس جولمان للذكاء الوجداني على طلاب الجامعة في ظل الموجة الثانية لجائحة كورونا «.(أدغار, ن; موسى , م، 2021)
- دراسة (الزق،2019):» تطوير مقياس للمهارات ما فوق المعرفية ودراسة خصائصه السيكو مترية « (الزق، 2019)
- دراسة (خريسات، محمد، 2016) «مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي». (خريسات, م; محمد, س، 2016)

وتم استخدام مقياس ثلاثي للإجابة عن الأسئلة وهي: دائماً، أحياناً، نادرا، وتم اعتماد الجدول التالي:

جدول رقم (3) الإجابات على الأسئلة وترميزها:

	دائماً	أحياناً	نادراً
قيمة الترميز	3	2	1

يوضح الجدول رقم (3) طريقة احتساب المجموع بالعودة إلى الترميز التابع لإجابات الأسئلة ثم احتساب متوسط العينة كرقم من 1 الى 3 يقيس نسبة الذكاء الوجداني، والمهارات ما فوق المعرفية، بحيث يدل الرقم 1 على أقل درجة في المقياس بينما تمثل 3 أعلى قيمة ممكنة من الذكاء الوجداني، والمهارات ما فوق المعرفية.

2-بناء الاستبيان:

لقياس الذكاء الوجداني ومهارات التفكير ما فوق المعرفية لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور:

1 – المحور الأول: يشتمل على البيانات العامة (الجنس، الفرع)

❖ المحور الثاني: يشتمل مقياس الذكاء الوجداني: يحتوي على (40) فقرة، توزعت على أربعة أبعاد.

البعد الأول يتضمن (10) فقرات، ويقيس الوعي بالذات لدى المتعلم (فهم المشاعر الشخصية، دور المشاعر الشخصية في حياة المتعلم، تأثير المزاج، القدرة على التعبير عن المشاعر، تأثر المزاج بالأحداث، القدرة على شرح المشاعر مراقبة الذات، فهم مثيرات الانفعال).

البعد الثاني ويتضمن (10) فقرات تقيس قدرة المتعلم على إدارة ذاته (الشعور بالمسؤولية، الامتثال لتحقيق الأهداف، الاتزان العاطفي، التحلي بالصبر، تقبل النقد دون غضب، المحافظة على هدوء الأعصاب في الأوقات العصيبة، الابتعاد عن مسببات الإزعاج ، السيطرة على النفس، المحافظة على الراحة النفسية.

البعد الثالث: يتضمن (10) فقرات تقيس الوعي الاجتماعي لدى المتعلم (تأثير القرارات على الآخرين، استنباط مشاعر الآخرين، الإحساس بالآخرين، تقديم الدعم للآخرين، فهم مشاعر الآخرين، التقرب من الآخرين، التعاطف مع الآخرين، اقتناص الفرص المناسبة للكلام أو الصمت، الاهتمام بالآخرين، تفهم تفكير الآخرين.

البعد الرابع: يتضمن (10) فقرات تقيس إدارة العلاقات لدى المتعلم (القدرة على إظهار المودة للآخرين، تكوين علاقات جيدة مع الآخرين، مشاركة المشاعر مع الآخرين، تشجيع الآخرين، التعامل مع الآخرين بمرح، القدرة على تكوين صداقات، الانخراط مع المجموعة، المساعدة في حل الخلافات، كسب ثقة الآخرين، القدرة على تحسين مزاج الآخرين.

1 – المحور الثالث: يشتمل على مقياس المهارات ما فوق المعرفية: يحتوي على (32) فقرة لقياس المهارات ما فوق المعرفية، توزعت على ثلاثة أبعاد.

البعد الأول: يتضمن (13) فقرة، ويقيس مهارة التخطيط لدى المتعلم (مراحل ما قبل البدء بالدراسة، تحديد الأهداف، تحليل المواقف التعلمية، تنظيم المادة، تنظيم الوقت والجهد، الربط بالأمثلة، مراجعة المكتسبات السابقة، فهرست الموضوعات، طرق حل

المشكلات، أسئلة حول الفهم، تحديد السرعة في التعلم، التفكير بالمكتسبات الجديدة).

البعد الثاني: ويتضمن (9) فقرات، ويقيس مهارة المراقبة لدى المتعلم (التقدم الصحيح نحو تحقيق الأهداف، القدرة على وضع عدة خيارات، تفحص القدرة على الفهم، المراجعة المستمرة للمادة واكتشاف العلاقات، الربط بين الأجزاء في المادة التعلمية، تنويع طرق وأساليب التفكير، معرفة الخطأ وتصحيحه، الاطلاع على الاختبارات السابقة وحلها، الاهتمام بالحصول على جميع أنماط وأنواع الاختبارات المحتملة للمادة الدراسية.

البعد الثالث: ويتضمن (8) فقرات تقيس مهارة التقييم لدى المتعلم (تقييم النفس بعد التعلم، تقييم المعلومات وأهميتها، جدوى الاختبارات المستخدمة، مدى تحقق الأهداف، القدرة على التقويم، معالجة نقاط الضعف، القدرة على التطبيق العلمي).

ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من الاختصاصيين للتحقق من صدقه وثباته، وتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات، وقد بلغت معامل الثبات (0.949) للذكاء الوجداني، و (0.88) لمهارة التخطيط، (0.89) لمهارة المراقبة و (0.87) لمهارة التقييم.

4. نتائج الدراسة:

4.1. العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط

جدول رقم (4) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الذكاء الوجداني	مهارة التخطيط
الذكاء الوجداني	2.4594	0.3982	1	
مهارة التخطيط	2.5251	0.4476	.863**	1

يتبنين من خلال الجدول رقم (4) أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط بالنسبة لعينة الدراسة بلغت قيمتها (0.86) وهي ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.44)، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وتثبيت الفرضية الأولى للدراسة التي تنص على وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية.

هي قيمة طردية أي أنه كلما ارتفعت نسبة الذكاء الوجداني ارتفعت مهارة التخطيط لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

يمكن تفسير النتيجة كون مهارات التخطيط تتطلب استخدام القدرات والطاقات لتحديد الأهداف ووضع مجموعة من التدابير والإجراءات والوسائل اللازمة لتحقيقها، وهي تتطلب الوعي بالذات والقدرة على التحكم بها، وإدارة الذات بصورة جيدة في المواقف الصعبة والمعقدة، بالإضافة إلى الدافعية التي هي أساس إنجاز أي عمل.

ففي مرحلة التخطيط يضع المتعلم الأهداف التعلمية المحددة ويقوم بحليل المواقف التعليمية وتنظيم المادة الدراسية، ووضع مخطط لإدارة الوقت والجهد، ولتحقيق هذه الشروط، لابد للمتعلم أن يتمتع بالدافعية، والقدرة على التحرر من الأفكار والمشاعر السلبية والسيطرة على الذات، والتحكم بالانفعالات، والتمتع بحالة مزاجية مستقرة، والتحلي بالصبر، وجميع ما ذكر هو من مكونات الذكاء الوجداني، مما يفسر الارتباط الوثيق بين مهارات التخطيط والذكاء الوجداني

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (العقنبري، 2014) كونها بينت وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط الاستراتيجي دراسة (المشوح، الوهطة، 2015)، ودراسة (الزعبي، 2020).

4.2. العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة المراقبة:

جدول رقم (5) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الذكاء الوجداني	مهارة المراقبة
الذكاء الوجداني	2.4594	0.3982	1	
مهارة المراقبة	2.5469	0.4573	.773**	1

يتبنين من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط بالنسبة لعينة الدراسة بلغت قيمتها (0.77) وهي ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.45)، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وتثبيت الفرضية الثانية للدراسة التي تنص على وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية.

هي قيمة طردية أي أنه كلما ارتفعت نسبة الذكاء الوجداني، ارتفعت مهارة المراقبة لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون مهارة المراقبة تتطلب حوارا مع الذات والتفكير بالطرق والأساليب المتنوعة للتغلب على المشكلات وتغيير الاستراتيجيات وفق مقتضيات الحاجة لتحقيق الأهداف المنشودة والمراجعة المستمرة لخطوات الخطة، و المرونة في التفكير والاختيارات، ولامتلاك مهارة المراقبة لا بد من أن يتمتع المتعلم بخصائص منها التحلي بالصبر، والمحافظة على الهدوء ، والمثابرة وتحفيز الذات على مضاعفة الجهود أو تكرار المحاولات والتغلب على القلق ومقاومة الإحباط، تفعيل الدافعية الذاتية نحو حل المشكلات التي تعيق تحقيق الإنجاز بالإضافة الى امتلاك مهارة التحدث مع الذات عبر طرح الأسئلة على النفس وإيجاد الإجابات المناسبة التي تساعده على تحقيق الأهداف.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (المشوح، الوهطة، 2015)، ودراسة (حسين، سعد، 2021) كونها بينت العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على مواجهة الضغوط، وضبط الذات ودراسة (الزعبي، 2020) التي أكدت وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية.

كما اتفقت مع نظرية باور أون، وكذلك توافقت مع نظرية ماير وسالوفي التي تعتبر أن الذكاء الوجداني يساعد على التعامل مع الظروف السلبية، والتكييف، وتعديل الاستراتيجيات المساعدة على التكييف لمواجهة الضغوط، وتحقيق الأهداف.

4.3. العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارة التقييم:

جدول رقم (6) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الذكاء الوجداني	مهارة التقييم
الذكاء الوجداني	2.4594	0.3982	1	
مهارة التقييم	2.4984	0.4670	.721**	1

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين الذكاء الوجداني ومهارة التقييم بالنسبة لعينة الدراسة بلغت قيمتها (0.79)، وهي ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.46)، وعليه تم رفض

الفرضية الصفرية وتثبيت الفرضية الثالثة للدراسة التي تنص على وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية.

هي قيمة طردية أي أنه كلما ارتفعت نسبة الذكاء الوجداني ارتفعت مهارة التقييم لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارة التقييم تتطلب من المتعلم أن يكون لديه القدرة على تقييم نفسه وتقييم معلوماته وكفايتها، وتقييم إنجازاته بموضوعية وتجرد، وتقبلها بديناميكية تسمح بإعادة التعلم عند عدم تحقيق الأهداف، وكل ذلك يتطلب مميزات شخصية ووجدانية منها الموضوعية، والاتزان العاطفي، والتزام تحقيق الأهداف، وتوجيه الطاقة نحو الإبداع، وتعتبر جميعها من أبعاد الذكاء الوجداني مما يوضع علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني ومهارة التقييم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Bastian et al 2017,)، و (Moore, T. at all 2012,)، (Perikova ، Byzova.، 2019)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني و مهارة التقييم كما تتفق مع نظرية روبنسن وسكوت (2000) أن فهم المتعلم لانفعالاته الذاتية وتوجيهها وتنظيم الحالة المزاجية لديه يساعده على التحكم في التفكير ويؤدي الى اتخاذ القرارات المناسبة وإصدار أحكام منطقية كما أنه من الممكن التوصل إلى أفكار إبداعية لحل المشكلات.

5. تحليل النتائج

في ضوء الدراسة تستنتج الباحثة النتائج الآتية:

1. وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.
2. وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الذكاء الوجداني ومهارة المراقبة لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.
3. وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الذكاء الوجداني ومهارة التقييم لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

وبناءً على ما سبق يمكن أن نستنتج أنّ الذكاء الوجداني هو منظومة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة المتعلم من حيث التخطيط لإنجاز الأعمال، فالمتعلم الذي يتمتع بمهارات شخصية تساعده على فهم وإدراك عواطفه وانفعالاته

ومشاعره وتنظيمها وتقييمها، ترتفع قدرته على التخطيط والمراقبة والتقييم لأعماله، مما يساعده على التفوق وتحقيق النجاح، إذ إن النقص في الذكاء الوجداني لدى المتعلم يقلص من فرصة نجاحه في المدرسة والحياة، فهذا النقص ينعكس على قدرته في صنع القرار مما يظهر ضعفه في وضع الخطط وتنفيذها، وتقييم عمله، وبالتالي تضعف قدرته على مواجهة الصعوبات في الحياة، مما يعني أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني تنعكس إيجاباً على مهارات التفكير ما فوق المعرفية، فترتفع معها مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم.

6. خاتمة وتوصيات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على «العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في منطقة عكار»، وكذلك الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ارتباط الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفية في منطقة عكار. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لخصائصه التي تتناسب مع موضوع الدراسة.

وبلغ إجمالي العينة (81) في إحدى المدارس الثانوية في منطقة عكار.

أما أداة الدراسة فتكونت من استبيان ثلاثي (دائماً، أحيانا، نادراً)، بلغ عدد فقراته الإجمالية (69) فقرة، انقسمت إلى محورين أساسيين هما مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مهارات ما فوق المعرفية.

أما مقياس الذكاء الوجداني فقد توزع على (40) فقرة، تضمنت أبعاد الذكاء الوجداني، بينما مقياس مهارات ما فوق المعرفية توزع على ثلاثة مجالات:

(التخطيط، المراقبة، التقويم) وعدد فقراتها 32 فقرة، توزعت على ثلاثة محاور: المحور الأول: التخطيط وتضمن (12) فقرة لقياس أبعاد مهارة التخطيط، والمحور الثاني تضمن (9) فقرات لقياس أبعاد مهارة التخطيط، أما المحور الثالث فتضمن (8) فقرات لقياس مهارة التقييم.

وتم التحقق من صدق الاستبيان من خلال عرضه على الخبراء في مجال علم النفس والعلوم التربوية وطرائق التدريس، وتم اعتماد الاستبيان بعد تعديل الملاحظات اللغوية الطفيفة، وطبق الاستبيان على العينة، وتم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة،

وخلصت النتائج الى:

- ❖ وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني ومهارة التخطيط في الجغرافيا لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي.
- ❖ وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني ومهارة المراقبة لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية منطقة عكار.
- ❖ وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني ومهارة التقييم لدى متعلمي الصف الثالث ثانوي في إحدى المدارس الثانوية منطقة عكار.

وتبعاً لنتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. نشر الدراسة في المجلات التربوية والمواقع الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي الأكثر انتشارا وقراءة للاطلاع عليها والاستفادة من محتواها النظري والتطبيقي.
2. بناء برنامج توعية للكوادر التربوية والإدارية في المدارس لنشر ما توصلت إليه الدراسة عن أهمية العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات التفكير وما فوق المعرفية.
3. اقتراح تقديم برنامج لتطوير الذكاء الوجداني لطلاب مدارس عكار على وزارة التربية، وإجراء الدراسات الميدانية التجريبية بإشراف المختصين التربويين لإظهار أثره على مهارات التفكير ما فوق المعرفي لديهم.
4. إقامة ندوات تربوية للإدارات والمشرفين والقيمين على المؤسسات التربوية لمساعدة المعلمين على تنمية وتفعيل الذكاء الوجداني لدى المتعلمين.
5. تضمين المناهج المدرسية حصصا أسبوعية لتنمية الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، بما يتناسب مع المراحل العمرية ومعايير علم النفس التربوي.
6. تضمين أنظمة التقويم المدرسية أنشطة تقيس الذكاء الوجداني مما يساعد على رفع مستوى النجاح.
7. إقامة ندوات وبرامج إرشاديه للأهل للتعرف على الذكاء الوجداني وأهميته بالنسبة لأولادهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. الأمين، محمد. (2018). **أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة**، بغداد، العراق.
2. أبو بدر، سليمان. (2019). **استخدام الأساليب الإحصائية في بحوث العلوم الاجتماعية**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر.
3. البدراني، فريد. (2019). **الأبستمولوجيا: نظريات في تنمية الفهم والمعتقدات المعرفية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. بلوط، محمد (2018). **أصول البحث العلمي ومناهجه، دار بلال للنشر والتوزيع**، بيروت، لبنان.
5. جابر، عبد الحميد. (2017). **استراتيجيات التدريس والتعليم دار الفكر العربي**، القاهرة، مصر.
6. أبو جادو، صالح محمد. (2015). **تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، ط 3**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
7. الجبالي، ليلى. (2019). **الذكاء العاطفي، دار المعرفة للنشر**، الكويت، الكويت.
8. الجراح، عبد الناصر. (2011). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، العدد 28، صفحة 5.
9. جروان، فتحي. (2015). **تعليم التفكير في عصر المعلومات، دار الفكر العربي**، القاهرة، مصر.
10. جروان، فتحي، عبد الرحمن. (2016). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
11. حسونة، أمل. (2016). **الذكاء الوجداني. ط 4**. الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
12. أبو حطب، سعيد إبراهيم (1983). **التقويم النفسي**، مكتبة أنجلو، القاهرة، مصر.
13. خليفة، السيد، وليد. (2018). **التفكير في التفكير**، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
14. الزغلول، عماد. (2018). **مبادئ علم النفس التربوي ط** 3، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
15. زهران، حامد. (2017). **علم نفس النمو**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
16. الزهيري، حيدر. (2017). **مناهج البحث التربوي**، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. الزيات، أحمد، حسن. (2018). **العلوم الاجتماعية ومهارات التفكير**، عمان، دار البتراء للنشر والتوزيع.
18. الطائي، عبد، علي. (2017). **فسيولوجيا التعلم والتفكير الفعال**، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، مصر.

19. السامرائي، نبيهة. (2014). **محاضرات في مناهج البحث العلمي للدراسات الإنسانية**، دار الجنان للنشر والتوزيع بيروت، لبنان. سليمان حسن أبو بدر. (2019). **استخدام الأساليب الإحصائية في بحوث العلوم الاجتماعية**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسيات، الدوحة، قطر.

20. السيد، إبراهيم أحمد. (2016). **تربية الموهوبين والمتفوقين، ط 3**، دار الفكر، عمان.

21. الشبلي، إسماعيل. (2014). **تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم**، مكتبة الدار العربية، القاهرة، مصر.

22. شيماء صبحي أبو شعبان، وحسين أسعد عطوان. (2019). **القياس والتقويم التربوي**. بيروت، لبنان: دار الكتب للنشر والتوزيع.

23. عبد السميع، فرح. (2014). **الذكاء الانفعالي، مفهومه، ومقياسه**. مجلة كلية التربية، الإسكندرية، العدد 39، يناير، ص14.

24. علوي، سيد، صلاح. (2017). **الموهوبون ذوو التحصيل العلمي المتدني**، مركز ديبونو، عمان، الأردن.

25. عبد الرحمن.، علا. (2018). **الذكاء الوجداني والابتكار**، دار العالمية للنشر، القاهرة، مصر.

26. عبد الحليم، محمد. (2015). **مهارات التدريس**، مجلة كلية التربية، الأردن.

27. عبد العظيم، حسين. (2016). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، دار الفكر، عمان، الأردن.

28. العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر (2017). **تنمية مهارات التفكير**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

29. عثمان، محمد. (2017). **منهج ومنهجية في الإدارة التربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

30. العزة، حميد. (2018). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**، دار الثقافة، عمان، الأردن.

31. عماد، عبد الغني. (2016). **تأليف علم الاجتماع والبحث العلمي** (صفحة 41). بيروت دار الطليعة.

32. عيسى، أسيا. (2018). **المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين**، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

33. فتحي، عبد الرحمن (2016). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

34. القذافي، رمضان محمد. (2017). **رعاية الموهوبين والمبدعين، ط2**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

35. القمش، نوري مصطفى. (2017). **مقدمة الموهبة والتمييز العقلي، ط 4**، دار المسيرة، البلقاء، الأردن.

36. المعايطة، خليل عبد الرحمن. (2014). **الموهبة والتفوق**، ط **3**، دار الفكر، عمان، الأردن.

37. معمرية، بشير. (2015). **الذكاء الوجداني في علم النفس، ط 3**، المكتبة العصرية، الجزائر، الجزائر.

38. محمد، عصام، عبد القادر. (2020). **رؤية بحثية في تنمية التفكير الإبداعي**، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، مصر.

39. محسن، بديع. (2019). **الذكاء الوجداني والنجاح المدرسي**، دار الشروق، صنعاء، السودان.

40. ملحم، سامي، محمد. (2017). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

41. مجول، مشرق. (2015) **استراتيجيات ما وراء التفكير رؤية في اكتساب المفاهيم**، مجلة التربية للعوم التربوية،36.

42. نشواني، عبد الحميد. (2016). **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة للطباعة، بيروت، لبنان.

43. الهاشمي، عبد الرحمن، الدليمي، حسين. (2008). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

1. **الرسائل والأطروحات:**

1. البحيري , محمود. (2017).» **فاعلية مهارات الذكاء الوجداني في علاج بعض مشكلات لدى الأطفال**»، رسالة ماجستير غير منشورة في : كلية التربية. جامعة الإسكندرية، مصر .

2. الدريبر، أحمد. (2014). «**الذكاء الوجداني وعلاقته بالتفكير الإبداعي**» رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بيتا. الخرطوم، السودان.

3. زراع، أحمد،زراع. (2017). « **استراتجيات التفكير فوق المعرفي في التدريس الجغرافيا** » رسالة ماجستير منشورة، جامعة أسيوط، مصر .

4. الزعبي،عماد، جميل.(2020). « **الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن**»، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، ص 212.

5. ة.(2016). «**العلاقة بين الذكاء الوجداني و الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي**». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة المنورة، المدينة المنورة، السعودية.

6. جاري. نعيمة (2021). **علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية–دراسة ميدانية بثانويات دائرة المقرن**» أطروحة دكتوراه، جامعة الوادي، الخرطوم، السودان.

7. حسين، عبد القادر، سعد، أحمد.(2021)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الاغواط، الجزائر، ص 13.

8. الحمداني، محمد،الجبوري،فراس.(2019).» **أثر استخدام مهارات ما فوق المعرفية من قبل المدرسين من وجهة نظر طلبتهم** «رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر .

9. خريسات، محمد. سليمان. (2016). «**مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي**»، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، الصفحات 35(168 جزء3, 232–205..

10. الخفاجي, نازك. (2020). **أثر تدريس الجغرافية بالحاسوب في تنمية الذكاء البصري والمكاني**، رسالة ماجستير، جامعة الرصافة،الرصافة، العراق .

11. عبد الحي، محمد، مصطفى، محسن.(2016) «**العلاقة بين الذكاء العقلي و الذكاء الوجداني**»، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية : جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

12. العقنبري، عبد العزيز، عبد الرحمن. (2014). «**أثر الذكاء العاطفي على مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي على كليات إدارة الاعمال بالجامعات السعودية** «، رسالة ماجستير منشورة،كلية إدارة الأعمال، جدة، ص 52.

13. قدوري، رابح ذبيحي حسن. (2016). «**الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير ، جامعة المسيلة، الجزائر .

14. سكر، رجب، ناجي. (2019). «**مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة**». ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة، صفحة 63.

15. صالحة , حامد. (2018). «**تأثير الذكاء الوجداني والمهارات ما فوق المعرفة في التحصيل الدراسي**»، رسالة دكتوراه، جامعة سيناء، سيناء ، مصر .ص 4.

16. فقيه، هيام بنت محمد بن حسين. (2017). «**العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الإبداعي وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات بالمملكة العربية السعودية**»، رسالة ماجستير كلية التربية، القصيم، السعودية، ص 52.

17. المحنا، صالح ، حسنين. (2021) . «**دور الذكاء العاطفي في تحسين عملية التخطيط التربوي دراسة تحليلية من وجهة نظر المخططين التربويين**» رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، النجف، العراق، ص 16.

18. وادي، سعدي، أكرم. (2021).«**فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل المعرفي والمهارات ما وراء المعرفية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي** «، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين، ص 25.

19. الوطبان، أحمد. (2013) . « **العلاقة بين فاعلية الذات والمهارات ما فوق المعرفية** « أطروحة دكتوراه، جامعة القصيم، القصيم، السعودية.

20. القرشي عبد الكريم، ابن الساسي، عقيل (2013) . «**العلاقة بين مهارات التفكير ما فوق المعرفية في الرياضيات و الذكاء العام** «رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر .

21. المشوح عبد الله، سعد، الوهطة، سيف، محمد.(2015). «**الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض « أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام سعود الإسلامية، ص .13**

22. هيلات، قسيم، مصطفى. (2017). «**العلاقة بين فاعلية الذات و التفكير ما فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي** «. رسالة ماجستير في :علم النفس والتربية الخاصة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

2. مجلات ودوريات:

1. أحمد، محمد (2016). «العلاقات بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي «، مجلة البحوث النفسية و التربوية، ص 16.
2. الزق، أحمد.(2019).» تطوير مقياس لمهارات التفكير فوق المعرفي ودراسة خصائصه السيكومترية». مجلة العلوم التربوية : 46(3)
3. الشلاش، عمر. (2017). « أثر استخدام بعض استراتجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد «، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية و الإنسانية، الشقراء ،200-173،36..
4. مجول، محسن. (2015). «استراتجيات ما وراء التفكير رؤية نظرية في اكتساب المفاهيم «. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية،العدد16، صفحة 36..

3. المواقع الإلكترونية:

1 -مركز البحوث و الانماء اللبناني. (1997). المناهج اللبنانية.تم الاسترداد من وزارة التربية اللبنانية.

https//:crdp.org/curriculum-

المراجع والمصادر الأجنبية:

1. Adeyemo, p. (2018). "The relationship between emotional intelligence and academic compatibility". Unpublished Ph.D. thesis. University of New Jersey, U.S.A.
2. Argyris, c. (2018). Organizational traps: Leadership, culture, organizational design. New York, NY. New York: Oxford University press. Window.
3. Aung, p. (2018). "Developing Emotional Intelligence Scale for Student Teachers". journal of Myanmar, p. 453.
4. Bagby, M., Taylor, G., & Ryan, D. (1986). Bagby, M., Taylor, G. J., & Ryan, D. (1986). Toronto Alexithymia Scale: Relationship with personality and psychopathology measures. Psychotherapy and Psychosomatics., pp. 45(4), 207-215.
5. Bar- on, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory Technical Manual. Toronto: Multi-Health systems.
6. Bar-on, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence. Psicothema, pp. 13-25.
7. Bastian, G., & and all. (2017). "The Reflection of intelligence and **emotional on life skills"**. Unpublished ph.D. thesis. University of Melbourne, Australia.

8. Bouffard &laviree» .(2018) .**The effect of metacognitive thinking on achievement** .«Unpublished Ph.D. Thesis .University of Montreal ،Canada.
9. Bumphus, A. (2014). **Testing the relationship between emotional intelligence and full range leadership as moderated by cognitive style and self-concept**. Doctoral dissertation. Lincon: The University of Nebraska.
10. Buzan. (2006). **Decreased corpus callosum size in sickle cell disease: relationship with cerebral infarcts and cognitive functioning**. Journal of the International Neuropsychological Society. 12(1), 24-33.
11. Bykova v. perifovea. (2019). **Identifying Emotional Intelligence and Metacognitive Awareness among University Students skills** Unpublished ph. Thesis"" University of SENT Thesis
12. Cakan, R; Akbaba, F. (2014) **the effect of emotional intelligence on social skills**, Unpublished ph. Thesis"" University of Istanbul Turkey
13. Ciarrochi, J. (2018). **A critical evaluation of the emotion intelligence construct**. Personality and Individual difference, p. 28.
14. Coper (2017) **"The effect of pedagogy of multiple intelligences and metacognitive strategies on the academic achievement of middle school students in mathematics at Elite School"**. Unpublished Ph.D. thesis University of Lyon
15. Dhillon, S. (2018). **Emotional Intelligence a Comparative study on Age and Gender Differences**. International journal of basic and applied research, p. 9.
16. Faning, R. (2018). The relationship between emotional intelligence and academic excellence. Journal of Myanmar, p. 14.
17. Flavell, j. (1979). Metacognition and metacognitive. American Psychologist, 34.
18. Flavell, j. (1985). **cognitive Development**. Englewood Cliffs: prentice -hall.
19. Gardner, H., & Hatch, T. (1989). **Educational implications of the theory of multiple intelligences**. Educational researcher, pp. 18(8), 4-10.
20. Goleman, d. (1999). **the emotionally intelligence workplace**. San Francisco: Jossey-bass.
21. Gourgrey, A. (2014). **Teaching Reading from A Metacognitive Perspective**. Journal of College Reading and Learning, p. 30.
22. Guyz, A. (2019). Gourley, A. (2014). **Teaching Reading from A Metacognitive Perspective**: Theory and Classroom
23. Jaleel, S., & Premachandran, P. (2016). **A Study on the Metacogni-**

tive Awareness of Secondary School Students. Universal Journal of Education Research, p. 172.

24. jean Favell .**(1985)** .**Metacognition aspect of problem-solving**. American Psychologist،
25. Leather, C. (2017). Developing task specific detonative skills in literate dyslexic adult. **Retrieved from Adult dyslexia and skills development**: www.bdeinterational conference org.
26. Mark Lat all. (2017) **relationship of emotional intelligence to thinking** styles .«Unpublished Ph. D. thesis .New Jersey ،U.S.A.
27. Mayer, J., & Salovey, p. (1995). **Emotional Development and Emotional Intelligenc**e. New York: Basic Books.
28. Moore, T. at all (2016).**"The relationship of emotional intelligence to thinking styles"** Unpublished Ph. D. thesis, New Jersey. Un, USA.
29. Moron, M. (2021). **Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19**. A daily diary study, p. 168.
30. N Schutte ،J.at all .(2009) .**The assessing emotions scale**. **In Assessing emotional intelligence** .Boston: Springer, MA.
31. R Buzan .**(2006)** .**Decreased corpus callosum size in sickle cell disease: relationship with cerebral infarcts and cognitive functioning**. Journal of the International Neuropsychological Society.24-33 , (1)12 .
32. R Cakan و، F Akbaba» .(2014) .**The effect of emotional intelligence on social skills** .«Unpublished ph. Thesis .University of Istanbul: Turkey.
33. Raita, H. (2014). **Study the relation-Ship Between Emotional Intelligence**. journal of Education, 38.
34. Robert Coper» .(2017) .**The effect of pedagogy of multiple intelligences and metacognitive strategies on the academic achievement of middle school students in mathematics at Elite School** .«.Published.Ph.D. thesis .University of Lyon ،France.
35. Schunk, D. (2014). **Learning Theories an Educational Perspective**. New York: Mc Millan publishing company.
36. Setiawan, Fat all, (2020). **The Effect of Metacognitive Ability on Learning Outcomes of Geography Education Students**. Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE), 2(2), 82-90.

باب التاريخ:

1- الرؤية الإسلامية عند الأمير شكيب أرسلان في العلم والأخلاق والفكر والجهاد والسياسة
(1896-1946)

The Islamic Vision of Amir Shakib Arslan of Education, Ethics, Thought, Jihad, and Politics (A.D. 1896 – A.D. 1946)

بقلم الدكتورة ليلى أبو شقرا

دكتوراه في اللغة العربية وآدابها – جامعة بيروت العربية

أستاذة تعليم ثانوي في ثانوية زهية سلمان الرسمية المختلطة (وطى المصيطبة)

Dr. Leila Abou Chakra

PhD in Arabic Language and Literature – Beirut Arab University

High School Arabic Teacher – Lycée Officiel Zahia Salman

البريد الإلكتروني com.yahoo@leilatarabay

Email: leilatarabay@yahoo.com

تاريخ الاستلام:15/ 9/ 2022 تاريخ القبول: 22/ 10/ 2022

ملخّص البحث:

يتتبع هذا البحث رؤية الأمير شكيب أرسلان للإسلام التي نثرها متفرّقة في آثاره الأدبية، وملامحها، التي تصنع في جمعها **أيديولوجيا** خاصة به، ويمكن وصفها بأنها خطة إصلاحية انبثقت من عملية نقدية واعية لأحوال المسلمين وتأثير التقلبات السياسية المتسارعة، واستشراف ما يأتي، بالاعتماد على التجربة العملية وقراءة التاريخ لا استنساخه.