فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا

أ.م.د/ فوقية عبد الفتاح
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بني سويف

ملخص الدراسة:

أعطى الله الإنسان قدرات متعددة ولعل أكثرها أهمية هي القدرة على التفكير، الذي يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وقد ساعدت التطورات التي حدثت في علم النفس المعرفي على تقديم صورة واضحة لكيف يفكر الإنسان؟ وكيف يمكن تنمية تفكيره؟ كما أن محاولة التكيف مع متطلبات العصر تستدعي ضرورة إعداد الطاقات البشرية القادرة على تشكيل المستقبل وليس فقط الاكتفاء بتقبله والتواؤم معه. ولذا كانت الحاجة لتعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر، أي أصبح الهدف الأسمى للتعليم هو تنمية التفكير والوعي به، أي الوعي الذاتي للمتعلم باستراتيجيات ومهارات التخطيط والمراقبة والتقويم بما يساعد الفرد على تقييم كفاءة تفكيره.

ولكي نفكر في العالم حولنا ينبغي أن نفهم ونفكر في أنفسنا، أي أن الوعي بالتفكير ليس نشاطًا معرفيًا فحسب إنما هو وعي بالشخصية ككل، وقد أشار فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) إلى أن: «وحدة الشخصية تتمثل في جوهرها أي أن السلوك الوجداني يتضمن سلوكًا معرفيًا»، فكثيرًا ما تتحقق التنمية الوجدانية بالوسائل المعرفية، كما أن السلوك المعرفي ليس متحررًا تمامًا من الخبرات الوجدانية، كما أوضح جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) أن: «الوعي بالتفكير جانب مفتاحي لأنه يقتضي وضع فهمنا لذواتنا موضع تساؤل»، كما أشار إليس (Ellis, 1999) إلى أن: «الوعي بالتفكير يتضمن الوعي المعرفي والوعي الاجتماعي»، وقد حدد جاردنر (Gardner, 1999) الذكاء بأنه إمكان بيوسيكولوجي لمعالجة المعلومات ويمكن تنشيطه في سياق ثقافي لحل المشكلات، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير (التخطيط- المراقبة- التقويم) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

٢- هل يتشبع الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي على عامل عام واحد؟

٣- ما أثر تنمية الوعي بالتفكير على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

٤- ما بقاء أثر برنامج تنمية الوعي بالتفكير في تنمية الوعي بالتفكير لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة بني سويف، في العام الجامعي ٢٠٠٥-٢٠٠٦، واستخدمت الدراسة المنهج «شبه التجريبي» ذي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة، والتي تم قياسها من خلال الأدوات التالية:

- مقياس الوعي بالتفكير إعداد الباحثة.
- مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد الباحثة.
- مقياس الذكاء الشخصي إعداد الباحثة.

بالإضافة إلى هذه الأدوات قامت الباحثة ببناء برنامجًا لتنمية الوعي بالتفكير؛ وباستخدام التحليل العاملي وتحليل المسار واختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة وغير المرتبطة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالتفكير والذي أثر بدوره على كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لعينة الدراسة، كما أظهرت النتائج استقلال البناء العاملي لكل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا

أ.م.د/ فوقية عبد الفتاح
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بني سويف

مقدمة:

أعطى الله الإنسان قدرات متعددة، ولعل أكثرها أهمية القدرة على التفكير، الذي يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، حيث يعتبر التفكير: عملية عقلية معرفية راقية، تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة، تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات. ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى: كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية: كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها. (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥). ويشمل التفكير: التصور والتخيل والفهم والتمييز والتجريد والتعميم والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية التي تؤدي إلى المعرفة والحكم. (أحمد البهي السيد، ٢٠٠٤). ولقد ساعدت الثورة المعرفية التي حدثت في علم النفس المعرفي على تقديم صورة واضحة لكيف يفكر الإنسان، وكيف يمكن تنمية تفكيره. ولذا أصبح التعليم من أجل المعلومات محدود الفائدة، وأصبحت الغاية كيفية توظيفها؛ وبذلك كانت الحاجة لتعليم المتعلم كيف يفكر، وأصبح الهدف الأسمى للتعليم هو تنمية التفكير، الذي يساعد في إعداد الطاقات البشرية القادرة على التعامل مع متطلبات العصر، وتشكيلها، وليس فقط الاكتفاء بالتقبل والتعايش معه.

وأوضح جابر عبد الحميد (١٩٩٧) أن: سماع الفرد لتفكيره والانتباه إليه أثناء حل المشكلة يدل على أنه على وعي به، وأنه يفكر فيه ويوجهه، فعندما نتحدث عما يدور في عقولنا قبل وأثناء وبعد التفكير نكون منخرطين في عمليات الوعي بالتفكير Thinking Awareness بهدف متابعة ومراجعة الأنشطة العقلية التي تنطوي عليها عملية حل المشكلات، فالوعي بالتفكير يتضمن وضع خطة عمل في تفكيرنا والإبقاء عليها في الذهن والعودة إليها ثانية؛ لإعادة النظر فيها

وتنقيحها، ومن ثم تقوم بتنفيذ الخطة حسب ماهي مرسومة، كما نقوم بمراجعة تفكيرنا والتحكم فيه أثناء الحل، وأخيرًا يقيم الأداء ومدى فاعليته.

وتناول فلافل (Flavell, 1979) الوعي بالتفكير على أنه: قدرة الفرد على التفكير في عمليات تفكيره الخاصة به ومعرفته بعملياته المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي قد تصاحب تنمية مسار الوعي بالتفكير، والذي يتضمن مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، بما يساعد الفرد على تنظيم ذاته من خلال مراقبة تفكيره وسلوكه؛ فإذا لاحظ الفرد ما يدور داخل ذهنه من عمليات، وإذا قام بتقييم الخطوات التي يقوم بها لكي يحل مشكلة أو يتخذ قرارًا؛ فإنه يقوم بالوعي بالتفكير الذي يعني قدرة الفرد على أن يعرف ما يعرفه وما لا يعرفه، وهو القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيرنا. (صفاء الأعسر، ١٩٩٨).

ومن ثم فإنه لكي نفكر فيما حولنا؛ يجب أولًا أن نفهم ونفكر في طريقة تفكيرنا، فمن خلال هذا الوعي بالتفكير نكون أكثر وعيًا بالذات، وكيفية معالجتها لما تدركه، كما يمكن تحديد نقاط الضعف والقوة في تفكيرنا؛ ولذلك يرى جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) أن الوعي بالتفكير جانب مفتاحي لأنه يتطلب أن نضع فهمنا لذواتنا موضع تساؤل بوعي ذاتي، وأن نبحث عن نقاط الضعف التي لا يمكن تجنبها، وأن نعثر عليها ونستبصرها، وأن تكون لدينا القدرة على مواجهة عدم الاتساق الكامن وراء سلوكنا، كما يتطلب الوعي بالتفكير الاندماج في تقييم ذاتي مستمر عما نعرف وكيف نعرفه؟.

وأوضح فؤاد أبو حطب (١٩٩١) حين تناول العلاقة بين القدرات العقلية - كموضوع ينتمي تقليديًا لميدان المعرفة وسمات الشخصية -. إلا أن الذكاء هو دالة لنشاط الشخصية ككل، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي.

كما أوضح فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) أن وحدة الشخصية تتمثل في أن السلوك الوجداني يتضمن سلوكًا معرفيًا، فكثيرًا ما تتحقق التنمية الوجدانية بالوسائل المعرفية، كما أن السلوك المعرفي ليس متحررًا تمامًا من الخبرات الوجدانية، وهذا ما دعا جيمس (Games. 1980) بـ«القول بزيف ثنائية العقل والوجدان».

ويعد ذلك تصورًا للإنسان كمنظومة متفاعلة وليس مجرد مكونات منفصلة، بل هو مركب في تفاعل دينامي متبادل.

كذلك يرى إليس (Ellis, 1999) أن الوعي بالتفكير يتضمن الوعي المعرفي والسوعي الاجتماعي، وكما أشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) إلى أن الذكاء كمكون موضوعي، وكمكون ذاتي، يعملان معًا، حيث يعكس وعي الفرد بذاته من حيث قدراته وعلاقاته مع الآخرين وعلاقاته مع ذاته وتفكيره. وهذا ما يمكن أن يطلق عليه الذكاء الشخصي؛ وهو وعي الفرد بذاته ومراقبتها وتوجيه سلوكه وتفكيره وتوظيفه في عملياته المعرفية؛ محدثًا تغيرات فيها بما ينعكس على النظام المعرفي والوجداني والاجتماعي، أي أن تنمية الوعي بالتفكير يمكن أن ينعكس على الذكاء الشخصي والاجتماعي للفرد.

ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية التي يمكن عرضها على النحو التالي:

مشكلة الدراسة:

عرض جاردنر (Gardner, 1999) الذكاء على أنه: «إمكان بيوسيكولوجي لمعالجة المعلومات يمكن تنشيطه في سياق ثقافي لحل مشكلات أو التوصل إلى أداءات ذات قيمة في هذا السياق الثقافي». ويشير فيشر وآخرون (Fischer, et al., 2003) أن الباحثين في السنوات الأخيرة قد بدءوا في التخلي عن التصور الشائع – السائد – بأن الذكاء يستمر في التحسن والنمو حتى العشرينات من العمر؛ ثم يبدأ في عملية تدهور تدريجية. ويذكر فيشر مدى تراكم الأدلة التى تشير إلى أن عمليات النمو في مرحلة الرشد بالغة الثراء والتعقيد، ربما بدرجة أعلى مما هو عليه في مراحل الطفولة؛ فالنمو المعرفي في مرحلة الرشد لا يمضي في مسار خطي إلى الأمام بل في شبكة معقدة من العلاقات، حيث يصدر النمو عن مزيج من الحركات إلى الأمام وإلى الخلف، وتعد الحركات إلى الخلف تراجعًا يهدف إلى تكوين واكتساب مهارات توافقية جديدة. ويؤكد ذلك ما أشار إليه محمد طه (٢٠٠٦) إلى أنه: بدأت مع منتصف السبعينات بعض الجهود النظرية والتطبيقية التى هدفت إلى استكشاف إمكان زيادة معدل الذكاء لدى الأفراد، وهو ما قدمه ويمبي (Whimbey, 1975) عن إمكانية تعليم الذكاء، كما أورد عددًا من الحالات التى أدى فيها التدريب إلى تنمية مهارات التفكير وزيادة معدل الذكاء. كما ظهرت أُطر نظرية للذكاء تأخذ في الاعتبار بأن الذكاء مكونًا متعدد الأبعاد، وأصبح بالإمكان اعتبار كل إنسان متميز في بعض الجوانب؛ وعادي أو أقل من العادي في جوانب أخرى، وبذلك أصبح التساؤل عما إذا كان من الممكن تقوية الجوانب المتميزة وغير المتميزة للذكاء لدى الفرد.

ويضيف فيشر وآخرون (Fischer, et al., 2003) بأنه على الرغم من أن جوانب بعض القدرات العقلية المختلفة تتدهور مع التقدم في العمر، فإن الاتجاهات الحديثة في دراسة النمو

تعتبر هذا التدهور الذى قد يظهر في انخفاض سرعة الأداء مؤشرًا إلى زيادة وتعقيد ورقي مهارات التفكير والذكاء التى قد تأخذ شكل شبكات أكثر تعقيدًا أو دينامية، وبذلك تستغرق وقتًا أطول في معالجة المعلومات، كما يعكس تعقد مهارات التفكير والذكاء مع التقدم في العمر نمو مجموعة من المهارات الاجتماعية والعملية ذات الأساس الثقافي أطلق عليها فيشر وآخرون (Fischer, et al., 2003) الجوانب العملية للنشاط المعرفي Cognitive Pragmatics التى تعد ضرورة للتوافق مع احتياجات الحياة المتغيرة، كما تعد الأساس للوصول إلى الحكمة wisdom التى تقتضى تكاملًا بين المعارف والمهارات حول القضايا العملية والأخلاقية.

ويتضح من ذلك أن نمو الذكاء في مرحلة الرشد يتسم بالدينامية؛ فمع تدهور بعض أنماط الذكاء تحتفظ بعض الأنماط الأخرى بمستواها، أو تظهر بعضًا من التحسن، وفي ضوء شبكات النمو المعرفي المعقدة يقوم الفرد بتعويض الأنماط المتدهورة بأنماط أخرى بما يتناسب مع متطلبات المواقف المختلفة.

ويشير بيركنز وجروتزر (Perkins &Grotzer, 1997) إلى أن أهم ملامح برامج تنمية الذكاء سعيها إلى إعادة تنظيم التفكير وليس فقط ممارسته. ويؤكد ذلك جابر عبد الحميد (١٩٩٧) في أن التفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة، وهي قابلة للملاحظة والقياس والتدريب والتنمية، كما أنها قابلة للاختزال والضمور.

ويشير فلافل (Flavell, 1979) إلى أن الوعي بالتفكير يتمثل في القدرة على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به ومعرفته بعملياته المعرفية والوجدانية والاجتماعية التى قد تصاحب مسار الوعي بالتفكير. وأوضح جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) أن الوعي بالتفكير يقضي بأن نضع فهمنا لذواتنا موضع تساؤل بوعي ذاتي وأن نبحث عن نقاط الضعف ونستبصرها. كما أشار أليس (Ellis, 1999) إلى أن الوعي بالتفكير يتضمن الوعي المعرفي والوعي الاجتماعي. وأشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) من أن الذكاء كمكون موضوعي وكمكون ذاتي يعملان معًا، حيث يعكس وعي الفرد بذاته من حيث قدراته وعلاقاته مع الآخرين، وعلاقاته مع ذاته وتفكيره، وأشار إليه بيركنز وجروتزر (Perkins &Grotzer, 1997) من أن أهم ملامح برامج تنمية الذكاء سعيها إلى إعادة تنظيم التفكير،

ولذلك تكتسب برامج تنمية الذكاء والتفكير أهمية كبرى بعد أن أصبحت القدرة على التعامل مع المعلومات بشكل إيجابي أهم من القدرة على الحصول عليها. وقد أشار جابر عبد الحميد (٢٠٠٣: ٢٦٠) إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التى تهدف إلى مساعدة المتعلمين على أن

ينمو ميتا معرفيًا حتى يصبحوا أكثر وعيًا بأسلوبهم في التعلم؛ فتنمية تقييم الفرد لذاته يكتسب استبصارا عن مدى تقدم وصحة نظرته للمهام والمعايير التى عليه إتقانها. كما توضح صفاء الأعسر (١٩٩٨: ٦٦) أنه إذا كنا نود تنمية السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعلم؛ فلابد من تصميم مقررات لتنمية الوعي بالتفكير، وأن نهيء الفرص للمتعلم كي يصل بنفسه إلى حاجته لاستراتيجيات في حل المشكلة ومناقشتها. وسعيه للتدريب عليها يؤدي إلى نموها بصورة تلقائية.

ويشير محمد طه (٢٠٠٦: ٢٢٥) إلى أن مسألة جدوى برامج تنمية الذكاء تشكل قضية خلافية تستثير الكثير من الجدل؛ إذ يرى أصحاب الاتجاه الوراثي في الذكاء أن: أثر هذه البرامج لا يعدو أن يكون سطحيًا ومؤقتًا؛ لأن الذكاء وفقًا لوجهة نظرهم محتوم وراثيًا ومن الصعب تغييره. ومن ناحية أخرى فإن أصحاب الاتجاه الثقافي البيئي يرون إمكانية إحداث تغيير في نسبة الذكاء نتيجة لهذه البرامج. وقد قدم ستيرنبرج فكرة للتوفيق في القضية (Sternberg, 2000) بما يسميه (بمدى رد الفعل Reaction range) أي مدى المقدرة التى يمكن للفرد الوصول إليها في ضوء الإمكانات الوراثية المتاحة، وتعمل البرامج على الوصول بهذه الإمكانات إلى أعلى حد ممكن في ضوء ما توفره الوراثة.

وفي ضوء كل ما سبق تحاول الدراسة الحالية: التعرف على فاعلية التدريب في تحسين الوعي بالتفكير، وأثره في الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ببنى سويف، بالإضافة إلى محاولة التعرف على مدى استقلال أو ارتباط كل من الذكاء الشخصي والاجتماعي، وبالتالي فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

السؤال الأول:

هل يتشبع الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي على عامل عام واحد؟

السؤال الثاني:

ما أثر برنامج في تنمية الوعي بالتفكير (التخطيط، المراقبة، التقويم) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

السؤال الثالث:

ما أثر تنمية الوعي بالتفكير على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

السؤال الرابع:

هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الوعي بالتفكير لدى عينة من طلاب الدراسات العليا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على ما إذا كان الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي يكونان بنية عاملية واحدة.

٢. بناء برنامج لتنمية الوعي بالتفكير بمكوناته (التخطيط، المراقبة، التقويم).

٣. التحقق من فاعلية البرنامج في تنمية الوعي بالتفكير، وأثر ذلك على الذكاء الشخصي والاجتماعي.

٤. التعرف على مدى بقاء أثر البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالتفكير.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة، يمكن أن تلقي الضوء على مكونات الوعي بالتفكير وأهميته لتنميته لدى المعلمين والمتعلمين.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد أدوات قياس موضوعية لقياس الوعي بالتفكير والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي الذي يمكن أن يعد إضافة للمكتبة السيكولوجية.
- بناء برنامج لتنمية الوعي بالتفكير مما يكسب المتعلمين استبصار عن مدى تقدم وصحة نظرتهم للمهام، والمحكات، والمعايير التي عليهم إتقانها، مما يتيح لهم التفاعل بنجاح مع المتغيرات والظروف المحيطة بهم.

الإطار النظري:

الوعي بالتفكير:

يتم خلال عرض الإطار النظري تناول مفاهيم الدراسة بالبحث والتفسير والدراسات السابقة.

أولًا: مفاهيم الدراسة:

- مفهوم الوعي بالتفكير:

يشير فلافل (Flavell, 1979) إلى أنه للتمييز بين الوعي بالتفكير، وبين أنواع التفكير الأخرى لابد من النظر إلى مصدر الوعي بالتفكير، والذى لا ينطلق من خارج الفرد، وإنما يرتبط بما يكون عليه وعي الفرد من تمثيل داخلي، والذى يمكن أن يتضمن ما يعرفه الفرد عن تمثيله الداخلي، كيف يعمل؟ وكيف يشعر به؟ فالوعي بالتفكير يتضمن مراقبة فعالة يتبعها تنظيم وتنسيق لتحقيق الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة.

بينما يشير ستيرنبرج (Sternberg, 1997) إلى أن: هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات بهدف وضع نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة. كما ميز ستيرنبرج (Sternberg, 1999) في نظريته الثلاثية للذكاء بين ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات، وهي الأسمى، والأداء، وإكتساب المعرفة. وعرف المكون الأسمى بأنه: عمليات الضبط العليا التى تستخدم في التخطيط، والمراقبة، والتقويم لأداء الفرد ونشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة معينة، وأنها تقابل ما أشار إليه فلافل (Flavell, 1979) بالوعي بالتفكير الذى يقوم بالتنظيم والاشراف وإصدار التعليمات، بينما تقوم مكونات الأداء بتنفيذ العمل وتطبيق استراتيجية الحل.

ويعرف ستيرنبرج (Sternberg, 2003) الوعي بالتفكير بأنه: عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلة، ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه، وإدارة مهارات التفكير العاملة في حل المشكلة، وهي أحد مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات. بينما يعرف بوندز وبوندز (Bonds & Bonds, 1992) الوعي بالتفكير بأنه وعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وهذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات التفكير. وترى صفاء الأعسر (١٩٩٧) الوعي بالتفكير بأنه: يعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه - وهي خاصة بالإنسان فقط - وهي القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التى تتخذها لحل المشكلات، وتقييم كفاءة

تفكيرنا. بينما يفترض فيصل يونس (١٩٩٧: ١٥) أن الوعي بالتفكير يتضمن وجود علاقة بين المهارة والإرادة، حتى يستمر الفرد في المهمة، وأن يثابر على البحث عن حل مناسب.

كما يري ليفنجستون (Livingston, 1997): بأن الوعي بالتفكير هو تفكير عالي المستوى يتضمن المراقبة النشطة لعمليات التخطيط للمهمة ومراقبة الإستيعاب وتقويم مدى التقدم، وهو بذلك يتفق مع ويلسون (Wilson, 1998)، الذي أشار إلى الوعي بالتفكير على أنه: معرفة الفرد ووعيه لعمليات التفكير الخاصة به ذاتيًا، بينما كانيل وآخرون (Kaniel etal, 1998) يعتبرونها من عمليات التفكير المعقدة التى يستخدمها المعلم والمتعلم أثناء أنشطتهم المعرفية. ويعرفه فتحي جروان (١٩٩٩): بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وينمو مع التقدم في العمر والخبرة، ويقوم بمهمة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، وإستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويرى ليثير وماكلوجين (Leather & Mcloughin, 2001): بأنه التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجات الذاتية وهو يتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختبار والتقويم. بينما يرى أيمن عامر ومحمد نجيب الصبوة (٢٠٠٢): أن الوعي بالتفكير هو الوعي الذاتي بالاستراتيجيات المعرفية التى تساعد على تنظيم الذات من خلال مراقبة التفكير والسلوك.

مكونات الوعي بالتفكير:

يرى فلافل (Flavell, 1979) أن الوعي بالتفكير يتضمن ثلاثة عناصر هي:

- وعي الفرد بالذات: وتشمل كل ما يفكر فيه حول قدراته وإمكاناته.
- وعي الفرد بالمهام: وما يتوفر لهذه المهام من معلومات عن مدى وفرتها أو ضآلتها، منظمة أو غير منظمة، تتمتع بالثقة أو عدم الثقة.
- وعي الفرد بالاستراتيجية: ومدى ملاءمتها للمهام التى يقوم بها الفرد، وملاءمتها لإمكانات الفرد.

بينما يرى جاكوبس وباريس (Jacobs & Paris, 1987) أن الوعي بالتفكير يتضمن:

١- التقويم الذاتي للمعرفة: والذى يشمل ثلاثة أشكال: وهي المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

٢- الإدارة الذاتية للمعرفة: والتى تشمل التنظيم لمدى التقدم نحو الهدف، ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناء على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

٣- التخطيط: والذى يتمثل في تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجازها، وتحديد الصعوبات، وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنجاح.

٤- التقويم: وهي عملية داخلية تبدأ قبل المهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعدها..

ويمثل نموذج روبرت مارازانو وبيكرنج (Marazano & Pickering, 1997) لأبعاد التفكير إطاراً لوصف أنماط التفكير التي ينبغي معالجتها عند تعليم التفكير، وأولى هذه الأبعاد: الوعي بالتفكير. ويحتوي هذا البعد على مكونين:

١- الوعي بالذات، ويتضمن:

- وعي الفرد بالتزامه نحو المهمة التي يقوم بها.
- وعي الفرد باتجاهه نحو المهمة، ويتضمن اتجاهه نحو قيمة المهمة وقدرته على أدائها.
- مراقبة الفرد لمستوى انتباهه للمهمة.

٢- الوعي بالعملية العقلية ويتضمن:

- التخطيط: الاختيار المتعمد لاستراتيجية تحقيق الأهداف.
- المراقبة: مراجعة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف، والتعديل إذا لزم الأمر.
- التقويم: تقدير مدى التقدم في تحقيق الأهداف.

ويوضح أليس (Ellis, 1999): أن الوعي بالتفكير يتضمن الوعي اللغوي، والوعي المعرفي، والوعي الاجتماعي، والوعي الثقافي، وأنه يتضمن طرح مجموعة من الاسئلة، مثل: ما الذى تحتاجه لعمل المهمة؟ ولماذا؟ وكيف تقوم بالمهمة؟ وما الذي سوف تعمله في حالة فهمك؟ وكيف تختبر نفسك؟

ويتفق العديد من الباحثين (صفاء الأعسر ١٩٩٨، فتحي جروان ١٩٩٩، Sternberg, 1999 ، O'Nile & Abeadi, 1996 ، Schraw, 1997) على: أن الوعي بالتفكير يتضمن ثلاث مكونات أساسية، وسيتم تناول كل مكون بشيئ من التفصيل لإتخاذه أساسا لبناء برنامج تحسين الوعي بالتفكير:

١- التخطيط Planning:

ويتمثل في أن يكون للفرد هدفًا موجهًا ذاتيًا والاحتفاظ به في العقل، وأن يكون لديه خطة لتحقيقه والتي تتضمن أن يطرح الفرد على ذاته مجموعة من الأسئلة مثل ما طبيعة المهمة؟ وما المعلومات التي أحتاج إليها لتنفيذ المهمة؟ فالتخطيط يتضمن:

- الوعي بمدى دقة تحديد الأهداف، وتحليل المهام لتحقيقها.
- الوعي بانتقاء الاستراتيجية الملائمة للمهام، ولإمكانات الفرد.
- جدولة المهام وتنظيمها في خطوات لتحديد الصعوبات المتوقعة، وأساليب مواجهتها.

٢-مراقبة الذات Self Monitoring:

يوضح ستيرنبرج (Sternberg, 1999) أنها تعني: الانتباه القصدي للمتعلم أثناء أداء المهام - أي الابقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل الخطوات، واكتشاف الأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها- وهي تعني مراقبة الذات نحو تحقيق الهدف. وتتضمن أن يسأل الفرد ذاته مجموعة من الأسئلة منها: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ هل للمهمة معنى؟ هل يجب عليَّ القيام ببعض التغيرات؟ .

وتعد مراقبة الذات أساسية للنجاح في القيام بالمهام العقلية لعدة أسباب:

-أن يعرف الفرد من خلالها موقعه في سلسلة العمليات المتتابعة.

-أن يعرف الفرد أن الأهداف المرحلية الجزئية قد تم تحقيقها.

-أن يستطيع الفرد اكتشاف الأخطاء وتعديلها.

وتتضمن مراقبة الذات ما يلي:

- النظر للأمام (ما سيأتي) أي تعلم بناء خطوات متتابعة، وتحديد مواقع واحتمالات الخطأ، واختبار استراتيجية تقلل احتمال الخطأ أو تيسير تداركه وتحديد مصادر التغذية المرتدة في كل خطوة.
- النظر لما مضى: ويتضمن تحديد الأخطاء التى سبق الوقوع فيها، وتسجيل ما تم إنجازه، وتحديد المطلوب إنجازه، وتقدير معقوليَّة النواتج الراهنة لإنجاز الأداء.

٣- التقويم الذاتي Self Evaluation:

ويتمثل في تقويم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختبار المصادر. ويتضمن مجموعة من الأسئلة، مثل:

-هل حققت أهدافي؟

-ما الذى نجحت في تحقيقه؟ وما الذي لم أحققه؟ هل سأقوم بعملي بشكل مختلف فيما بعد؟ وهو بذلك يوجه تفسيرنا وإدراكنا وقراراتنا وسلوكنا.

وبذلك يتضمن التقويم الذاتي تقويم مدى تحقيق الهدف والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وتقويم مدى ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة، وتقويم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

ويشير هارتمان (Hartman, 2001): أن التقويم الذاتي يتضمن قدرة المتعلم على معرفة مدى تقدمه، ومدى نجاحه، ونسبة فشله في أداء المهمة التى هو بصددها، بينما ستيرنبرج (Sternberg, 1999)يقسم التقويم الذاتي إلى: تقويم مدى تحقيق الهدف، والحكم على دقة النتائج ومدى ملائمة الأساليب التي أُستُخدمت، وتقويم كيفية التعامل مع الصعوبات؛ مع تقويم فاعلية الخطة وتنفيذها.

في ضوء العرض السابق لمفهوم الوعي بالتفكير من حيث طبيعته ومكوناته، يمكن تعريفه إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: الوعي بتحديد الأهداف، وإنتقاء الاستراتيجية الملائمة لتحقيقها، والمراقبة الذاتية لتحديد موقعهم من سلسلة العمليات المتتابعة، وأن يقيموا أنفسهم بتحديد البدائل التي يمكن إتباعها ليصبحوا أكثر وعيًا بسلوكهم المعرفي والشخصي والاجتماعي وهو قابل للتنمية.

استراتيجيات تنمية الوعي بالتفكير:

إن تعليم مهارات الوعي بالتفكير تتضح من مساعدة المتعلمين على التحكم في تفكيرهم، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذى يمكنهم من توجيه تفكيرهم، وتعديل مساره إلى المستوى الذى يصلون به إلى تحقيق أهدافهم، بما يساعدهم على الوعي بقدراتهم وميولهم.

ونظرًا لتعدد الاستراتيجيات التى وردت لتنمية الوعي بالتفكير، سوف يتم عرض الاستراتيجيات التى اتفقت عليها الدراسات والتى تناسب عينة الدراسة، والتى أشار إليها كل من (جابر عبد الحميد، ١٩٩٧؛ وفيصل يونس، ١٩٩٧؛ وصفاء الأعسر، ١٩٩٨؛ وفتحي جروان، ١٩٩٩؛ وعدنان يوسف، ٢٠٠٤؛ Blakey & Spence, 1990; Huitt, 1997; Swartz & Perkins, 1989; Bonds & Bonds, 1992; Black & Black, 1990) وهي على النحو التالي:

١- استراتيجية التخطيط:

قبل أي نشاط تعليمي يجب أن يوضح القائم بالتعليم الخطوات والاستراتيجيات اللازمة، والقواعد الواجب تذكرها والتعليمات الواجب اتباعها، وتحديد الزمن، وتحديد الأهداف، والقواعد

الأساسية الواجب اتباعها. فمن الصعب أن يقوم المتعلم بالتخطيط والتنظيم الذاتي دون مساعدة؛ لذلك لابد من تدريب المتعلمين من خلال تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة الإجراءات، ويجب مراعاة وضوح هذه الإرشادات بما يساعد المتعلمين على الاحتفاظ بها في أذهانهم أثناء ممارسة الخبرة، بما يُمكّن من تقويم أدائهم فيما بعد.

وأثناء النشاط يدعو المعلم الطلاب ليحددوا مدى تقدمهم في عملية التعلم التي يقومون بها، وعن إدراكهم لسلوكهم، ويحددوا موقفهم بالنسبة للاستراتيجية المتفق عليها، ويصفوا تفكيرهم، ويحذوا البدائل التي يمكن استخدامها ليصبحوا أكثر وعيًا بسلوكهم، بما يمد المتعلمين بخريطة معرفية لتشخيص الجوانب المختلفة في تفكيرهم. وبعد انتهاء النشاط يُقوّم المتعلمين أدائهم في ضوء اتباعهم للتعليمات والقواعد التي أعطيت لهم، ومدى استفادتهم منها، وما إذا كان هناك بدائل أفضل منها في المستقبل.

٢- النمذجة مع التوضيح (المعلم كنموذج):

فالمعلم الذى لديه وعي بالتفكير يساعد المتعلمين على تنميته لديهم، ربما كانت هذه الاستراتيجية هي الأنسب في بداية برنامج تنمية الوعي بالتفكير، حيث يستطيع المعلم إيضاح كيفية طرح المشكلة وإيضاح سلوكه أثناء حل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة، وكيفية تنفيذ كل عملية. ويقود المتعلمين للتخطيط للوصول إلى تنفيذ الخطة، وكذلك إذا وقع في أخطاء أثناء تقييم سلوكه يصححها بتعديل مساره مع التأكيد على إبراز دور المعلم القدوة في تعليم مهارات الوعي بالتفكير.

٣- المشاركة الثنائية (فكر- زاوج- شارك) Think-Pair-Share:

يتم تطبيق هذه الاستراتيجية تحت إشراف مباشر من المعلم أولاً ثم يتم تطبيقها من خلال الطلاب أنفسهم، بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة من طالبين فقط، وتوزع الأدوار بحيث يقوم أحد الطالبين بحل المشكلة التي ستعطى بصوت مرتفع، بينما يفكر الآخر حول تفكير زميله بأن ينتبه ويدقق في كل ما يسمع ويرى من أقوال وأفعال زميله. ويشير فتحي جروان (١٩٩٩) إلى ما حدده (Whimbey & Lockead, 1982) من أدوار الطالب المشارك فيما يلي:

- تجري الدقة من أقوال وأفعال زميله عن طريق المتابعة الحثيثة لكل خطوة يقوم بها، أو عبارة ينطقها، وفي حالة اكتشافه لأي خطأ لزميله عليه أن يوقفه ويشير إلى موقع الخطأ دون إعطاء الإجابة أو تصويب الأخطاء؛ إلا إذا تأكد من عجز زميله في معالجة الخطأ فيمكنه أن يقدم له اقتراحًا أو إشارة حول ما ينبغي عمله، وإذا شك في فهم أو استيعاب

زميله عليه أن يوقفه لإعطاء فرصة للمراجعة والتحقق من تفكيره، وعليه أن يحثه دائمًا للتفكير حول تفكيره بأن يسأل نفسه فيما إذا كان ما توصل إليه صحيحًا..

-التأكد من أن زميله يفكر بصوت مرتفع، لأنها خطوة رئيسة يقوم بها عند استخدام استراتيجية المشاركة الثنائية، وعليه أن يستوقفه طالبًا منه إيضاحات حول تفكيره عندما يقفز من خطوة إلى غيرها دون شرح بصوت مرتفع.

٤- الأسئلة الذاتية:

ترجع فاعلية هذه الاستراتيجية إلى أنها تخلق بناءًا انفعاليًا ودافعيًا ومعرفيًا، حيث يصبح المتعلمون أكثر شعورًا بالمسئولية عند تعلمهم، ويقومون بدور أكثر إيجابية؛ وبذلك تستثار دافعيتهم للتعلم بما يزيد من احتمال تخزين المعلومات في البناء المعرفي للفرد، مما يجعل استخدامها في المواقف اللاحقة أمرًا ميسرًا. وتقدم صفاء الأعسر (١٩٩٨) مجموعة من الأسئلة والعمليات التي يمكن أن تستثير المتعلم قبل وبعد وأثناء موقف التعلم، ومن أسئلة قبل التعلم (ماذا أفعل؟ ولماذا أفعل؟ ولماذا يعتبر هذا هامًا؟ كيف يرتبط هذا بما أعرفه؟) وهي تستثير جمع واستخدام البيانات. ومن الأسئلة أثناء موقف التعلم (ماهي الأسئلة التى أواجهها في هذا الموقف؟ هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا وتعلمه؟) وتتناول تلك الأسئلة تنظيم المعلومات وتخزينها وتوليد الأفكار. ومن أسئلة ما بعد موقف التعلم (كيف أستخدم هذه المعلومات فيما بعد؟ ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ هل أحتاج بذل مزيد من الجهد؟) ويطلق باول وإلدر (Paul & Elder, 1999) على الأسئلة الذاتية بأنها متعددة الأنظمة Multi- System ويتم تدريب المتعلمين على استخدام الأسئلة التالية:

- كيف سأجيب على السؤال؟ ولكي يحاول الإجابة يقول المتعلم لذاته علىَّ أن أتذكر أن أقرأ جيدًا كل من السؤال والنص.
- أين توجد إجابة السؤال؟
- هل إجابتي صحيحة؟

وأن يطلب الباحث من كل متعلم أن يفكر بصوت مرتفع؛ مستخدمًا التوجيه الذاتي (العلني، بالهمس، الخفي).

٥- استراتيجية التعلم التعاوني:

ويتم تنفيذ الاستراتيجية بتقسيم المتدربين في مجموعات صغيرة، لضمان أن الطلاب يعملون معًا لتحقيق أهداف التعلم، ويراعى ما يلي في اختيار المجموعات التعاونية:

- الاختلاف في خواص أفراد المجموعة.

- تدريبهم على العمل متعاونين.
- المزج بين العمل الفردي والجماعي بأن يخصص لكل فرد نشاط مختلف يعتمد على قدراته.
- مشاركة أفراد الجماعة في التعزيز.

وترجع أهمية هذه الاستراتيجية ليس لتحقيق الأهداف المعرفية فحسب؛ بل تحقيق أهداف شخصية اجتماعية بزيادة وعي أفراد الجماعة ببعضهم البعض.

مما سبق يتضح أنه يمكن أن يتم تقويم مدى تحقيق الوعي بالتفكير من خلال مايلي:

-أن يصف الفرد ما يدور في ذهنه حين يفكر.

-أن يقرر الخطوات التى اتبعها في حل المشكلة.

-أن يتبين الاستراتيجيات التى اتبعها والصعوبات التى واجهته وكيف تغلب عليها.

-أن يكون على وعي بما لديه من خطة منظمة لتحليل المشكلة، ومعرفة مسارات البدء والخطوات الواجب اتباعها، وإدراك المؤشرات التى تدل على أنه على صواب.

-أن يحدد جوانب النقص في المعلومات التى لديه، وأن يصف كيف يحصل عليها.

الذكاء الشخصي:

مفهوم الذكاء الشخصي من منظور أبو حطب:

صنف أبو حطب (١٩٧٨) أنماط الذكاء إلى سبع فئات تمتد من الذكاء الحسي حتى الذكاء الاجتماعي، وظل هذا التصنيف قائمًا حتى عام (١٩٨٤) حين أشار للتصنيف الثلاثي للذكاء، وهو: الذكاء الموضوعي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي الذي يتعامل مع المعلومات الشخصية التي تتصل بالعالم الذاتي الداخلي للفرد، ويعبر عن تقريرنا عن عالمنا الشخصي، وخبراتنا الذاتية، ومشاعرنا، ودوافعنا، وقدرتنا، وقيمنا، ومعتقداتنا، وأفكارنا، ومثلنا العليا، وهذا يعد الجانب الأكثر ثباتًا واستقرارًا بالنسبة لمعرفتنا وشعورنا بذواتنا. وأشار إلى أنه على الرغم من الأهمية البالغة للذكاء الشخصي إلا أننا لم نهتم بتنميته، ويوضح أن طبيعة الذكاء الشخصي تدل على الاستراتيجيات التي تستخدم في عملية التفكير والتي تتحول إلى مهارات تكتسب بالتعلم ثم تخزن في الذاكرة على هيئة كفاءات، فإذا كانت هذه العمليات المعرفية (التفكير، التعليم، الذاكرة) تتم في محتوى المعلومات الشخصية فإنه يسمى بالذكاء الشخصي، وإذا كانت هذه المعلومات اجتماعية فيسمى بالذكاء الاجتماعي، ويعرفه إجرائيًا بحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية تقبل الملاحظة. (فؤاد أبو حطب: ١٩٩١، ١٩٩٢، ١٩٩٦)

مما سبق يتضح أن الذكاء الشخصي من منظور أبو حطب:

- يركز على وعي الفرد بعالمه الذاتي الداخلي، وما يتضمنه من أبعاد متعددة للشخصية، وبذلك تعتبر عاملاً عامًا يتضمن:
  - الذكاء الشخصي المعرفي الذي يشير إلى حسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي المعرفي، ومحكات موضوعية - ويعني وعي الفرد بقدراته وعملياته المعرفية وإعطاء أحكام عليها تتسق مع الواقع -.
  - الذكاء الاجتماعي الذي يشير إلى حسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي الاجتماعي ومحكات موضوعية - ويعني وعي الفرد بقدراته ومهاراته الاجتماعية-.
- كما يشير إلى أن الذكاء الشخصي قابل للتنمية وأننا لم نهتم بتنميته.

الذكاء الشخصي من منظور جاردنر Gardner:

قدم جاردنر (١٩٨٣) في كتابه أطر العقل مفهوم الذكاءات الشخصية بصيغة الجمع؛ ليدل على وجود نوعين من الذكاء الشخصي: أحدهما يتصل بالجوانب الداخلية للشخص، وهو خاص بمشاعر الفرد وانفعالاته، فهو القدرة على التمييز بين هذه المشاعر وترميزها وتوظيفها في فهم وتوجيه السلوك، والثاني يتوجه خارجيًا نحو الأشخاص الآخرين، وهو الذكاء الاجتماعي.

وقد أعاد جاردنر (١٩٩٩) مفهوم الذكاء الشخصي بأنه الوعي بالذات، وتكوين نموذج فعّال عن ذاته، يتضمن وعي الفرد بجوانب القوة والضعف، وحدودها، والوعي بدوافعه وانفعالاته وأهدافه، وتوظيف هذا الوعي بكفاءة في تنظيم حياته.

يتضح مما سبق أن كل من فؤاد أبو حطب وجاردنر نظرا إلى الذكاء الشخصي كقدرة عقلية باعتباره القدرة على الإدراك الذاتي أو القدرة على الاستبصار الداخلي للذات؛ إلا أن أبو حطب نظر للذكاء الشخصي من منطلق الوعي بالذات بكافة أبعادها (معرفيًا، اجتماعيًا، وجدانيًا، .....)، بينما تناوله جاردنر من منطلق الوعي بالجانب الوجداني والانفعالي.

كما تباينت استراتيجية القياس، حيث نجد من منظور أبو حطب يتم القياس في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الشخصي باعتباره حسن المطابقة بين التقرير الذاتي الداخلي ومحكات موضوعية تقبل الملاحظة الخارجية، ويمكن تقديره كميًا وكيفيًا بالفرق بين التقرير الذاتي والمحك الخارجي، وكلما قل هذا الفرق دل على ارتفاع الذكاء الشخصي والعكس صحيح، بينما يتم القياس من منظور جاردنر من خلال قائمة من الخصائص والصفات الشخصية التي يقدر الفرد فيها ذاته.

ويعرف كامبل وآخرون (Campbell, et al., 1999) الذكاء الشخصي: بالقدرة على فهم الفرد للمظاهر الداخلية للذات، وما تتضمنه من مشاعر وانفعالات وأهداف ومعتقدات وأفكار. كما تحدد خصائص المميزة لمرتفعي الذكاء الشخصي، ومنها أن يكون لدى الفرد نموذج دقيق عن الذات، ويسعى نحو فهم خبراته الداخلية، ولديه وعي بانفعالاته وأفكاره، ويستطيع التعبير عنها، ويحدد أهدافه، ويسعى نحو تحقيقها، ويتجه نحو التعلم الفردي والموجه ذاتيًا، ولديه الدافعية للعمل بطريقة مستقلة مع مساعدة الآخرين، ويسلك وفق نسق أخلاقي وقيمي محدد.

ويذكر لازيار (Lazear, 2003): أن الذكاء الشخصي يعد لغة للاستبطان الداخلي، والوعي بالجوانب الداخلية للذات والتي تتضمن مشاعر الفرد وعمليات التفكير والحاجات والمعتقدات والقيم.

ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: «وعي الفرد بذاته ومشاعره، وما لديه من نقاط قوة وضعف، وقدرته على تحديد أهدافه والتخطيط لإنجازها، وهو قابل للتنمية»، وبذلك فهو يتضمن:

- وعي الفرد بذاته ومشاعره وقدراته، وبما لديه من نقاط قوة وضعف..وقد أشار إلى هذا المكون أبو حطب (١٩٩١) وجاردنر (Gardner, 1999) وكامبل وآخرون (Campbelle, et al., 1999) ولازيار (Lazear, 2003).
- تحديد الأهداف والتخطيط لإنجازها. وقد أشار إلى هذا المكون كامبل وآخرون (Campbelle, et al., 1999)

الذكاء الاجتماعي:

يوضح فؤاد أبو حطب (١٩٩١): أن الإنسان منذ خُلق كائن اجتماعي، يولد وسط جماعة يعيش في مجتمع، ويتأثر ويؤثر في وسط ثقافي محيط به – أي أن له ذاتًا اجتماعية –، ومن ثم كان عليه أن يتعامل مع الأشياء وموضوعات كثيرة ذات طبيعة اجتماعية، ومن هنا كان لابد أن ينمو فيه الذكاء الاجتماعي أو ذكاء إدراك العلاقات بين الأشخاص، والذى يشمل الادراك الاجتماعي، وإدراك الأشخاص. وهذا يعني إمكانية تنمية الذكاء الاجتماعي؛ فهو قابل للتنمية من خلال تعامله مع الأشياء والموضوعات ذات الطبيعة الاجتماعية.

كما حدد ونج وآخرون (Wong, et al., 1995) مفهوم الذكاء الاجتماعي على أنه: مكون من جانبين منفصلين، هما: الجانب المعرفي، ويعنى القدرة على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، والجانب السلوكي ويعني مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع أشخاص

آخرين، وذلك على عينة من طلاب الجامعة. ويشير فيصل يونس (١٩٩٧: ١٢٥) أنه: القدرة على الاستماع للآخرين وتفهمهم وفهم وجهات نظرهم من أرقى السلوك الذكي، والقدرة على التعبير عن أفكار الآخرين وتلمس مؤشرات عن مشاعرهم وأحوالهم الانفعالية، كما تشير إليها حركاتهم وحديثهم، والتعبير بدقة عن مفاهيمهم ومشاعرهم ومشاكلهم.

ويوضح رومني وبيريت (Romney & Pyryt, 1999): أن الذكاء الاجتماعي من الذكاءات ذات البنية متعددة الأبعاد، فهو معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد، ولذا يجب أن نضع الأنماط الإدراكية والسلوكية في اعتبارنا. ويعرفه جاردنر (Gardner, 1999) بأنه: القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإلماعات من الشخصية، والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك الإلماعات.

ويعرف الذكاء الاجتماعي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الوعي بمشاعر وأفكار وسلوك الآخرين والحكم عليها، والاستجابة بما يتلاءم وهذا الوعي والقدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية، وهو قابل للتنمية. وبذلك فهو يتضمن:

أ- الوعي بمشاعر وأفكار وسلوك الآخرين.

وقد أشار إلى هذا المكون (سبيرمان)، فيما أسماه بالعلاقة السيكولوجية، وكذلك أوضحها جيلفورد في المحتوى السلوكي لبيئة العقل، وكذا اقترحه فؤاد أبو حطب في نموذجه المعرفي بأنه يتضمن الوعي بالآخرين. (فؤاد أبوحطب، ١٩٩٦). وقد اعتبره حامد زهران (١٩٨٤) من المظاهر الخاصة للذكاء الاجتماعي.

ب- القدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية.

اعتبر حامد زهران (١٩٨٤) هذا المكون من مكونات الذكاء الاجتماعي، كما أشار إليه كل من ماسيس ونيتليك K(Mathias & Nettellieck, 1992) وقد أوضح فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) أن قدرات المحتوى السلوكي تساعد على تعلم مهارات حل المشكلات، كما ذكر جاردنر (١٩٩٩) أن القدرة على حل الصراعات أحد مكونات الذكاء الاجتماعي.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم الحصول عليه من دراسات مرتبطة بموضوع الدراسة، فإنه سوف يتم عرضها في محورين يتضمنان متغيرات الدراسة، والوعي بالتفكير، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وذلك على النحو التالي:

أ- دراسات تناولت الوعي بالتفكير:

ب- دراسات تناولت الذكاء الشخصي والاجتماعي:

وتعرض الباحثة لهذين لمحورين على النحو التالي:

أ- دراسات تناولت الوعي بالتفكير:

استهدفت دراسة مينات (Minnaet, 1997) مقارنة الأداء على مقياس الذكاء بالأداء على مقياس الوعي بالتفكير لدى عينة من الطلاب الدارسين لعلم النفس والذين بلغ عددهم (٥٩٢) طالبًا، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى المستوى المرتفع والمستوى المنخفض في الذكاء في مهارات الوعي بالتفكير. بينما اهتمت دراسة شرو (Shrow, 1997) ببحث تأثير الوعي بالتفكير على الأداء في اختبارات للاستدعاء، وذلك على عينة قوامها (٩٥) من طلاب الجامعة، وتم تقسيم العينة إلى ٣ مجموعات في درجة الوعي بالتفكير (منخفض ن= ٢٦ متوسط ن= ٤٤ مرتفع ن=٢٥).

وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الأداء وذلك في اختبارات الاستدعاء لصالح مرتفعي الوعي بالتفكير، ووجود فروق بين متوسطي الوعي بالتفكير ومنخفضي الوعي بالتفكير لصالح متوسطي الوعي بالتفكير. وتتفق نتائج دراسة السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩) مع نتائج دراسة مينات (Minnaet, 1997) في عدم وجود علاقة بين الوعي بالتفكير والذكاء، وذلك على عينة قوامها (٢٠٤) من طلاب المرحلة الثانوية وباستخدام اختبار القدرة العقلية العامة واستبيان الوعي بالتفكير. إلا أن ولسن وجونسن (Wilson & Johnson, 2000) قاما بإعداد برنامج لتنمية الوعي بتقدير الكفاءة الذاتية للأداء المتوقع بالأداء الفعلي على عينة قوامها (٣١) طالبًا، وتضمن البرنامج ٣ وحدات وهي:

- تنمية وعي المتعلم بمدى تقدمه واستراتيجيات تعلمه، ومتطلبات موقف التعلم، وبتنظيم وتعديل استراتيجيات تفكيره، وبالحكم على حدود فاعلية تفكيره.
- وذلك باستخدام (٤) استراتيجيات وهي: استراتيجية كتابة التأملات عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، واستراتيجيات تعلمهم، والتعلم الذاتي باستخدام سجل الملاحظات اليومي وفي نهاية التقرير السنوي، ومجموعة العمل التعاوني وخرائط المفاهيم.

وأشارت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات التى يراها الطلاب مفيدة لزيادة الوعي بالتفكير هي على الترتيب:

سجل الملاحظات اليومي، الذى ينظرون إليه على أن له تأثير كبير على الوعي بالتفكير، ذلك أن التقييم الذاتي يمكن أن يقود الطلاب إلى التأمل في عمليات تعلمهم وتحديد نقاط القوة والضعف.

ثم مجموعة العمل التعاوني، التى اعتبرت مفيدة لطرح واستثارة الأسئلة وتنمية الأفكار وتوسيع وجهات نظر الطلاب.

ويليها كتابة التأملات ثم خرائط المفاهيم.

وأشارت نتائج دراسة هولنجروث وماكلوجلين (Hollingworth & Mcloughlin, 2001) إلى أنه لتصميم برنامج لتنمية الوعي بالتفكير يجب تصميم بيئة تعلم وأنشطة للوعي بالتفكير تساعد المتعلمين على اختيار الاستراتيجيات، والعمليات التأملية التى تمكنهم من أن يعرفوا ويخططوا ويراقبوا تفكيرهم.

وهدفت دراسة أيمن عامر ومحمد نجيب الصبوة (٢٠٠٢) إلى بحث مدى وجود فروق جوهرية بين الأكثر وعيًا بعملياتهم الإبداعية والأقل وعيًا بها في كفاءتهم على حل المشكلات، وذلك على عينة قوامها (٤١٨) من طلاب الجامعة باستخدام بطارية لقياس الوعي العام لعمليات الحل الإبداعي للمشكلات، وأشارت النتائج إلى تفوق المرتفعين في درجة وعيهم بعملياتهم الإبداعية عن المنخفضين في درجة هذا الوعي في كفاءة حلهم الإبداعي للمشكلة.

كما هدفت دراسة شابايا (Shabaya, 2004) إلى تنمية الوعي بالتفكير لدى عينة من الطلاب المعلمين قوامها (١٦) من الطلاب المعلمين و(١٨) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال استخدام التقارير الذاتية، والبورتفوليو، وأشارت النتائج إلى إمكانية تغيير الإدراكات الذاتية للمعلمين وتنميته لدى طلابهم.

يتضح من عرض الدراسات السابقة في محور الوعي بالتفكير أن اختيار العينة يتراوح بين المرحلة الثانوية، وطلاب الجامعة، والطلاب المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسات إمكانية تنمية الوعي بالتفكير في حالة توفير بيئة تعليمية محفزة للوعي بالتفكير، وأن من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لتنمية الوعي بالتفكير: التقييم الذاتي، وكتابة التأملات، والجماعات التعاونية.

ب- دراسات تناولت الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي:

حاول لورانس ودونالد (Lawrence & Donald, 1990) دراسة العلاقة بين الكفاءة الشخصية والذكاء الاجتماعي والقدرة العامة على عينة مكونة من (١٣١) طالبًا جامعيًا، باستخدام شرائط فيديو لقياس دقة فهم المحادثة غير اللفظية من تعبيرات حركية ووجهية، وشرائط مسموعة،

ومقياس للكفاءة الشخصية تتطلب من المفحوص أخذ دور شخص أعلى في المكانة يتحدث إلى من هو أقل، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الشخصية بما تتضمن من تقدير الذات وتقدير الآخرين، من عوامل الذكاء الاجتماعي مما يشير إلى تشبعها على عامل واحد. بينما حاول ماسيس ونيتلبك (Mathias & Nettelback, 1992) تقدير ثبات سبعة مقاييس لمتغيرات معرفية واجتماعية من نموذج جرين سبان لقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك على عينة (٥٧) مراهقًا من ذوى الإعاقة العقلية. والمقاييس هي: القيام بالدور Role taking الفهم الاجتماعي Social comprehension، والاستبصار النفسي Psychological insight، والاستنباط الاجتماعي Social inference، والحكم الخلقي Moral judgment، وحل المشكلات الاجتماعية Social problem solving، والاتصال المرجعي Refrential communication. واستهدف أحمد الغول (١٩٩٣) دراسة طبيعة العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي على (٣٦٠) معلمًا تربويًا وغير تربوي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية، وبين بعض المتغيرات، ومنها الدافعية والاتجاهات عند مستوى ٠,٠١.

كما حاول كورين وأوليفر (Corinne & Oliver, 1993) تحديد تعريف للذكاء الاجتماعي من خلال المحتوى الذى افترضته الدراسة في ثلاثة مكونات (ملامح معرفية، وملامح سلوكية، وملامح اجتماعية) على عينة (١٦٠) من طلاب الجامعة بولاية سان فرانسيسكو تتراوح أعمارهم بين (١٧-٢٧)، وباستخدام استبيان مكون من ١٨ عنصر، وبعد اخضاع النتائج للتحليل العاملي تم التوصل إلى ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعي (فهم الأشخاص، القيادة والتأثير في الآخرين والذاكرة الاجتماعية). بينما هدفت دراسة جونيز وداي (Jones & Day, 1997) تحديد ما إذا كانت الملامح السلوكية والمعرفية للذكاء الاجتماعي يمكن تمييزها عن الذكاء الأكاديمي على عينة (٣٦١) من دارسي علم النفس بالجامعة تتراوح أعمارهم من (١٨-٢٢) عامًا باستخدام مقياس وكسلر لذكاء للراشدين، واختبار إدراك الحالة العقلية للمتحدث واختبار التغيرات ومقياس القدرة على فك الشفرة، وتشير النتائج إلى أن الذكاء الاجتماعي بعوامله (الذكاء الإدراكي، المعلومات الاجتماعية، السلوك الاجتماعي) يتميز عن الذكاء الأكاديمي.

وحاول ناعومي وآخرون (Naomi, et al., 1997) بحث إمكانية التمييز بين القدرة على فهم المواقف الاجتماعية المألوفة كمكون للذكاء الاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وذلك على عينة (١٦٩) من طلاب المدارس العليا، وتشير النتائج إلى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة. كما اهتم الحسن ومأليف (El Hassan & Maluf, 1999) بدراسة العلاقة بين

الذكاءات المتعددة بعضها ببعض على عينة (٢٨٨) طفلا لبنانيًا، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات جوهرية – دالة إحصائي– بين الذكاءات المتعددة بعضها ببعض ، إلا أنها منخفضة؛ مما يدل على الاستقلال النسبي للذكاءات.

كما بحث محمد الدسوقي الشافعي (١٩٩٨) العلاقة بين الذكاء الشخصي والذكاء الموضوعي، والاستقلال الادراكي، على عينة (١٣٥) طالبًا وطالبة بكلية التربية بطنطا، باستخدام الاستراتيجية التى اقترحها فؤاد أبو حطب، أي باستخدام مقياس للتقرير الذاتي، ومحك موضوعي تمثل في اختبار الأشكال المتضمنة واختبار الذكاء العالي، وأوضحت النتائج عدم اختلاف الذكاء الموضوعي باختلاف مستويات الذكاء الشخصي. بينما أشارت نتائج دراسة فيرنهام وآخرون (Furnham, et al., 1999) على عينة (١٨٠) من الراشدين إلى وجود معامل ارتباط موجب ودالاً إحصائيًا بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي بمعامل إرتباط ٠,٥٢. وأظهرت دراسة رومني وبيريت (Romney & Pyryt, 1999) – عن مفهوم جيلفورد عن الذكاء الاجتماعي على عينة من طلاب المرحلة الثانوية –، استقلال الذكاء الشخصي عن الذكاء الاجتماعي بالرغم من وجود بعض التداخل بينهما. وأظهرت نتائج دراسة منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الشخصي لناتج الفئات، والعلاقات والتحويلات والذكاء الاجتماعي.

بينما هدفت دراسة محمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٠) التحقق من استراتيجية تقدير الذكاء الشخصي التى اقترحها فؤاد أبو حطب، وإلقاء الضوء على مفهوم الذكاء الشخصي من حيث طبيعته وقياسه على عينة (١٧٥) طالبًا يدرسون مقرر التقويم التربوي، وقد توصل إلى أنها استراتيجية مناسبة لتصف أفراد العينة. وهدفت دراسة محمد كامل عبد الموجود (٢٠٠٠) إلى التعرف على طبيعة الذكاء الشخصي، بالكشف عن مكوناته العاملية باستخدام مقاييس التعرف (وحدات الأشكال، وحدات الرموز، وحدات سيمانتية) كمحك على عينة (٧١٥) طالبًا وطالبة لثلاثة مراحل تعليمية (إعدادي، ثانوي، جامعي) بمحافظة المنيا، وأوضحت النتائج استقلالية الذكاء الشخصي بعامل واحد في التحليل العاملي، وأن مستوى الذكاء الشخصي يرتفع بتقدم الفرد في العمر. وتوصلت دراسة محمد إبراهيم غنيم ووليد القفاص (٢٠٠١) باستخدام استراتيجية التوقع المباشر وباستخدام التحليل العاملي عدم تمايز الذكاء الشخصي عن المتغيرات الوجدانية والمعرفية، حيث أسفرت النتائج عن ظهور العوامل التالية، الأول يربط الذكاء الشخصي بالمتغيرات الوجدانية والثاني يربط الطلاقة إرتباطا سالبا بالذكاء الشخصي، والثالث يربط الاستدلال ارتباطًا سالبًا مع الذكاء الشخصي.

وبحث رضا أبو سريع (٢٠٠١) العلاقة المتبادلة بين الذكاء الشخصي وفعالية الذات وعلاقتهما بالأداء على مهام الذاكرة لدى الجنسين على عينة قوامها (١٩٢) طالبًا وطالبة (٨٩ طالبًا – ١٠٣ طالبة) من طلاب كلية التربية ببينها وذلك باستخدام استبيان فعالية الذات في الذاكرة يقيس اعتقاد الفرد عن قدرته على التذكر، ومهام للذاكرة كمحك موضوعي وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين فعالية الذات والأداء الحقيقي في مهام الذاكرة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الشخصي والأداء الحقيقي في مهام الذاكرة.

وبحث تشان (Chan, 2003) العلاقة بين الذكاءات المتعددة بعضها ببعض على عينة (١٩٢) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة وأن أعلى هذه الارتباطات بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي بمعامل ارتباط ٠,٧٥. كما حاول محمد عباس المغربي (٢٠٠٣) التحقق من إرتباط الذكاء الشخصي بالمتغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية، وما إذا كان تناول تلك المتغيرات المرتبطة بالذكاء الشخصي قد يزيد من فهم وإدراك التلميذ لذاته والآخرين التى تعد مساعدة لتحقيق الفرد لأهدافه على المستوى الفردي والاجتماعي، وذلك بحساب الفرق بين التقدير الذاتي وكل محك من المحكات الشخصية والاجتماعية والكشف عن تمايز الذكاء الشخصي عن المحكات الشخصية والاجتماعية المستخدمة في الدراسة، وأشارت النتائج إلى عدم تمايز الذكاء الشخصي عن المحكات الشخصية والاجتماعية المستخدمة في تقديره. إلا أن نتائج دراسة ماكمهان وروس (Mcmahan & Rose, 2004) أشارت إلى عدم وجود إرتباط دال بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

وقد حاول عصام الدسوقي والسيد عبد الدايم (٢٠٠٣) دراسة البناء العاملي للذكاءات المتعددة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد، وباستخدام قائمة للذكاءات المتعددة من إعداد الباحثين مكونة من ١١٣ مفردة موزعة عبر ثمانية ذكاءات، توصل الباحثان إلى أن الذكاءات المتعددة تعمل بصورة مستقلة، ويسهم جميعها في عامل عام واحد. إلا أن نتائج دراسة أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٥) أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة (١٧١) طالبًا بكلية المعلمين بأبها على اختبار الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

وهدفت دراسة مختار الكيال (٢٠٠٣) التحقق من مدى تمايز أنواع الذكاء الثلاثة (الموضوعي، الاجتماعي، الشخصي) باختلاف الجنس والتخصص، والتحقق من علاقة كل من الذكاء (الموضوعي، الاجتماعي، الشخصي) بمستويات تجهيز المعلومات (سطحي، متوسط، عميق)، وذلك على عينة قوامها (٥٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية منهم

(١٨٩) طالبًا و(٣٥٦) طالبة من جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية، وتوصلت الدراسة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود عاملين متمايزين للذكاء الشخصي الموضوعي والذكاء الشخصي الاجتماعي ولم يظهر عامل عام للذكاء الشخصي.

تشير الدراسات السابقة في هذا المحور إلى التعارض في النتائج حول استقلالية الذكاء الشخصي عن الذكاء الاجتماعي، أو تشبعهما على عامل واحد؛ فقد أظهرت نتائج دراسة كل من (فؤاد أبو حطب ١٩٩٢، ١٩٩٥، الحسن ومااليف ١٩٩٩، محمد كامل عبد الموجود ٢٠٠٠، وعصام الدسوقي ومحمد عبد الدايم ٢٠٠٣، ماكمهان وروس Mcmahan & Rose, 2004) إلى استقلال الذكاء الشخصي عن الذكاء الاجتماعي، بينما أوضحت نتائج كل من (فيرنهام وآخرون Furnham, et al., 1999، محمد إبراهيم غنيم ووليد القفاص ٢٠٠١، محمد عباس المغربي ٢٠٠٣، تشان Chan, 2003) إلى ارتباط كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وتحاول الدراسة الحالية بحث هل يتشبع كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي على عامل واحد.

كما يتضح أيضا من عرض الدراسات السابقة في هذا المحور عدم اتفاق نتائج الدراسات حول البنية العاملية للذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وكذلك تعدد المقاييس لقياس الذكاء الاجتماعي، إلا أن الدراسة الحالية سوف تستخدم معيار أبو حطب لقياس الذكاء الشخصي ومع افتراض البحث تشبع كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي على عامل واحد؛ لذا سوف تستخدم استراتيجية الفرق بين التقرير الذاتي ومحك موضوعي معيارًا لقياس الذكاء الاجتماعي.

ويتضح مما سبق عرضه من الدراسات السابقة أيضا عدم الاستعانة فيها بطلاب من الدراسات العليا سوى دراسة آمال صادق (١٩٩٧)، وتم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من الدراسات العليا للتحقق من صحة افتراض إمكانية تنشيط الذكاء الشخصي والاجتماعي في مرحلة الرشد من خلال تنمية وعي هؤلاء الطلاب بتفكيرهم..

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالتفكير بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الشخصي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

الفرض السادس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

الفرض السابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

الفرض الثامن:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي في القياسين البعدي والتتبعي.

الفرض التاسع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج الدراسة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

يعتمد منهج الدراسة على المنهج شبه التجريبي حيث المتغيرات ذات طبيعة معرفية وشخصية واجتماعية (أي غير فيزيقية)، ومن ثم فهي لا تخضع للمعالجة التحكمية، باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة (الوعي بالتفكير، الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي) وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة التى تحاول الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي بالتفكير ومعرفة أثر ذلك على كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة بني سويف في العام الجامعي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية، وبلغ عددها (٣٠) طالبًا وطالبة وهي التى تعرض أفرادها للبرنامج المقترح (المعالجة التجريبية) والأخرى ضابطة وبلغ عددها (٣٠) طالبًا وطالبة، وهي التى لم تتلق أي تدريب، وتم إحداث التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فيما يتصل بمتغيرات الدراسة على أساس المتوسطات في الأداء.

ثالثا: أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

١- مقياس الوعي بالتفكير إعداد الباحثة (ملحق ١).
٢- مقياس الذكاء الشخصي إعداد الباحثة (ملحق ٢).
٣- مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد الباحثة (ملحق ٣)
٤- البرنامج المقترح إعداد الباحثة (ملحق ٤).

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة بشيء من التفصيل:

١- مقياس الوعي بالتفكير إعداد الباحثة.

تكون المقياس في صورته النهائية من جزأين، اشتمل الجزء الأول على استبيان (٢٣) عبارة موزعة على (٣) محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: التخطيط ويتكون من (٨) مفردات ويشمل العبارات ١-٨.

- المحور الثاني: المراقبة ويتكون من (٨) مفردات ويشمل العبارات ٩-١٦.
- المحور الثالث: التقويم ويتكون من (٧) مفردات ويشمل العبارات ١٧-٢٣.

وجميع مفردات المحاور السابقة تم صياغتها في ضوء مقياس ليكرت خماسي، والذي تتطلب الإجابة عنه اختيار واحد من الاختيارات التالية: (اوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أرفض، أرفض بشدة) وكل اختيار من هذه الاختيارات تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السالبة، وبذلك تصبح النهاية العظمى لهذا الجزء من المقياس (١١٥) والحد الأدنى له (٢٣) درجة.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (١٥) موقفا، بواقع (٥) مواقف لكل محور من محاور الجزء الأول (التخطيط؛ المواقف من١ إلى ٥ -المراقبة؛ المواقف من٦ إلى ١٠-التقويم؛ المواقف من١١ إلى ١٥) ولكل موقف ثلاثة بدائل تأخذ التقديرات (١، ٢، ٣) وبذلك تصبح النهاية العظمى لهذا الجزء من المقياس (٤٥) والحد الأدنى له (١٥) درجة.

خطوات إعداد مقياس الوعي بالتفكير:

مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

في ضوء الإطلاع على أدبيات القياس لمتغير الوعي بالتفكير وما يرتبط به من الوعي بالمعرفة ومنها:

- قائمة الوعي بما وراء المعرفة لطلاب الجامعة، والمرحلة الثانوية لسيشرو وديسون (Schraw & Dennison, 1994) والذى تضمن (٥٢) مفردة لقياس مكونين هما المعرفة حول المعرفة (التصريحية، الإجرائية والشرطية) وتنظيم المعرفة من خلال التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية والتقويم).
- استبيان أونيل وإبيدي (O'neil & Abedi, 1996) الذي يتضمن (٢٠) مفردة لقياس أربع مهارات لما وراء المعرفة وهي (التخطيط، المراقبة الذاتية، الاستراتيجية المعرفية، الوعي).
- مقياس فورد وآخرون (Ford et al., 1998) الذى تضمن (١٦) مفردة لقياس مكونين لما وراء المعرفة هما المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي.

وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه في المجال تم إعداد مقياس الوعي بالتفكير بهدف تحديد مدى وعي المشاركين في البرنامج بتقدير وعيهم لتفكيرهم من خلال المقارنة بين الأداء على استبيان للتقرير الذاتي، أي الأداء المتوقع والمقدر من المشاركين بالمقارنة بمقياس موضوعي وهو يتضمن (١٥)

موقفا تقيس قدرتهم على الوعي الذاتي بالتخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي، وبذلك يتضمن مقياس الوعي بالتفكير مايلي:

أ- استبيان الوعي بالتفكير:

تم صياغة الاستبيان في صورته الأولية من (٢٦) مفردة موزعة على النحو التالي:

المحور الأول: التخطيط ويتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثاني: المراقبة ويتكون من (٩) عبارات.

المحور الثالث: التقويم ويتكون من (٧) عبارات.

وتم صياغة مفردات المحاور السابقة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي، كما تم عرض المقياس في صورته الأولية على أعضاء سيمينار قسم علم النفس بكلية التربية بني سويف، وعددهم (١٠) أساتذة وأساتذة مساعدين ومدرسين، بهدف التعرف على مدى ملاءمة عبارات المقياس للهدف منه ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وبحساب نسب الاتفاق على عبارات المقياس وجد أن: نسبة الاتفاق على مدى ملاءمة عبارات المقياس للهدف منه تراوحت بين ٨٠% إلى ١٠٠%، وكذلك بالنسبة لوضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وتم عمل التعديلات التى تم الإشارة إليها.

ب- الاختبار (المواقف) للوعي بالتفكير:

الهدف من الاختبار تحديد مدى الوعي بالتخطيط، وبمراقبة وتنظيم الذات لتوضح كيفية استخدام الشخص لقدراته في الأنشطة الواقعية، وتضمن الاختبار ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: الوعي بمراقبة الذات وتضمن المواقف من (١-٥)

المحور الثاني: الوعي بالتخطيط والتنظيم الذاتي وتضمن المواقف من (٦-١٠)

المحور الثالث: الوعي بالتقويم الذاتي وتضمن المواقف من (١١-١٥)

وبذلك تضمن الاختبار (١٥) موقفًا يوجد أسفل كل منها ثلاث استجابات، والمطلوب قراءة كل موقف جيدًا وانتقاء إحدى الاستجابات الثلاث التى تعبر عن مدى وعي أفراد العينة (بالتخطيط والمراقبة والتقويم).

وتم تقدير الدرجات في ضوء تدرج درجات الاستجابات الثلاث من (١، ٢، ٣) بحيث يتم إعطاء (٣) درجات في حالة الاختبار الأكثر صحة، ثم درجتان للأقل ثم درجة واحدة وبذلك تصبح الدرجة الكلية (٤٥) درجة، تم عرض المقياس في صورته الأولية على بعض أعضاء

سيمينار قسم علم النفس بكلية التربية ببني سويف كل على حدة والذى بلغ عددهم (٧)*، بهدف التعرف على مدى ملاءمة المواقف للهدف الذى وضعت من أجله، ومدى وضوح وسلامة صياغتها، وبحساب نسب الإتفاق للاختبار تراوحت بين ٨٥,٧١% إلى ١٠٠% ، وتم عمل التعديلات التى تم أشار بها أعضاء السيمينار.

تم تطبيق المقياس بصورته السابقة على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٧٩) طالبا وطالبة بالدراسات العليا لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

جدول (١)

قيم معاملات ثبات مقياس الوعي بالتفكير بطريقة ألفا لكرونباخ

المحاور		قيمة معامل الثبات	العبارات التي تم حذفها
التخطيط	الاستبيان	٠,٨٧	بعد حذف العبارات ١، ١٤
	المواقف	٠,٨١	–
المراقبة	الاستبيان	٠,٨٣	بعد حذف العبارة ٥
	المواقف	٠,٨٠	–
التقويم	الاستبيان	٠,٨١	–
	المواقف	٠,٨٠	–

كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين ٠,٤٩، إلى ٠,٦٢ للبعد الأول، و٠,٤٤ إلى ٠,٧٠ للبعد الثاني، وبين ٠,٤٨ إلى ٠,٧٢ للبعد الثالث، وجميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما تم تقدير معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

* تشكر الباحثة كل من أ.د/ عبد الفتاح عزل، أ.د/ محمود عوض الله، أ.د/ عادل عبد الله أ.م.د/ سليمان محمد، د/ محمد السيد، د/ محمد حسين ، د/ هبه ممدوح.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد لمقياس الوعي بالتفكير والدرجة الكلية له (ن=٧٩)

الوعي بالتفكير		معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
التخطيط	الاستبيان	٠,٨٢	٠,٠١
	المواقف	٠,٧٦	٠,٠١
المراقبة	الاستبيان	٠,٥٩	٠,٠١
	المواقف	٠,٥٤	٠,٠١
التقويم	الاستبيان	٠,٦١	٠,٠١
	المواقف	٠,٦٠	٠,٠١

صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation، واستخدم محك كايزر، والاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية ٠,٣ وأسفرت النتائج عن ثلاثة عوامل فسرت ٥٩,٦٤% من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٣٤,٣٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٤,٦٩٠ وتم تسميته التخطيط، وقد فسر العامل الثاني ٢٠,٤٩ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٢,٩٣، وتم تسميته المراقبة الذاتية، وقد فسر العامل الثالث ٤,٧٩ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١,٠٠٥ وتم تسميته التقويم الذاتي. ويوضح الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل.

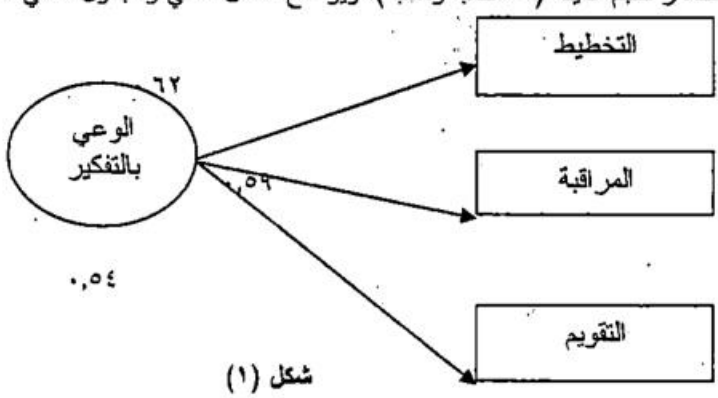
جدول (٣)

تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة لمقياس الوعي بالتفكير بعد التدوير

العبارات	العوامل		
	١	٢	٣
١	٠,٥٠٦		
٢	٠,٥٠٥		
٣	٠,٥٧٠		
٤	٠,٥٨٨		
٥	٠,٥٧١		
٦	٠,٦١٤		
٧	٠,٥٢٢		

العبارات	العوامل		
	١	٢	٣
٨	٠٣٧٦		
٩	٠٥٠٩		
١٠	٠٤٥٢		
١١		٠٤٦١	
١٢		٠٥٣٧	
١٣		٠٤٣٥	
١٤			٠٤٥٥
١٥		٠٣٣٦	
١٦		٠٣٤١	
١٧			٠٤٠١
١٨	٠٥٥١		
١٩			٠٥٣١
٢٠			٠٦٤١
٢١			٠٥٣١
٢٢			٠٦٦٢
٢٣			٠٤٩١
الجذر الكامن	٤,٦٢	٢,٩٣	١,٠٥
التباين المفسر	٣٤,٣٦	٢٠,٤٩	٤,٧٩

كما تم التحقق من كون هذه العوامل الثلاثة تتشبع على عامل كامن واحد، وذلك باستخدام برنامج ليزرال Lisrel 8.8، بطريقة Generally weighted least squares (WLS) وذلك لصغر حجم العينة (٧٩ طالبًا وطالبة)، ويوضح الشكل التالي والجدول التالي نتائج ذلك.



شكل (١)

المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الوعي بالتفكير.

وقد كانت جميع التشبعات في الشكل السابق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥؛ حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة ٧,٣٢، ٦,٤٢، ٥,٢١، وذلك للتخطيط والمراقبة والتقويم على الترتيب، وجميعها أكبر من ١,٩٦.

كما تشير مؤشرات حسن المطابقة في الجدول التالي للنموذج الذي يوضحه الشكل السابق إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة (كا٢) (١,١٣) وهي غير دالة إحصائيًا، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA أقل من ٠,٠٥ وقيم مؤشرات حسن المطابقة GFI، AGFI، NNFI، CFI أكبر من (٠,٩٠).

جدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الوعي بالتفكير

المؤشر	قيمته	المدى المثالي
X^2	١,١٣ وهي غير دالة	أن تكون غير دالة
GFI	٠,٩٥	أكبر من ٠,٩٠
AGFI	٠,٩٣	أكبر من ٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٤٧	٠,٠٥ فأقل
NNFI	٠,٩٦	أكبر من ٠,٩٠
CFI	٠,٩٦	أكبر من ٠,٩٠

٢- مقياس الذكاء الشخصي إعداد الباحثة

تكون المقياس في صورته النهائية من جزأين؛ الجزء الأول (أ) استبيان للتقرير الذاتي اشتمل على (٢٨) عبارة من نوع ليكرت الخماسي موزعة على محورين هما:

- وعي الفرد بذاته ومشاعره، وبما لديه من نقاط قوة وضعف، ويتضمن (١٣) مفردة من ١- ١٣.
- تحديد الأهداف والتخطيط لإنجازها، ويتضمن (١٣) مفردة من ١٤ – ٢٨.

وبذلك تصبح النهاية العظمى لهذا الجزء من المقياس (١٤٠) درجة والحد الأدنى له (٢٨) درجة.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٩) مواقف، وكل موقف يتطلب من الطالب كتابة كيف يتصرف في كل منها لقياس مدى وعي الفرد بذاته وقدراته على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة من جوانب (قوة وضعف)، ومدى وعيه بما يمتلكه من مهارات، وكذلك الوعي بالحالة الوجدانية من مشاعر ودوافع، وقد تم تحليل البروتوكولات الصادرة عن أفراد العينة للوقوف على مدى

ملاءمة الاستجابة للمواقف. وتراوحت الدرجة من ١-٣ درجات وبذلك تصبح النهاية العظمى لدرجات هذا الجزء من المقياس ٢٧ درجة والحد الأدنى له ٩ درجات.

خطوات إعداد مقياس الذكاء الشخصي:

تم إعداد هذا المقياس في ضوء تعريف فؤاد أبو حطب (١٩٩١) للذكاء الشخصي بحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية خارجية مرتبطة تقبل الملاحظة ويمكن تقديرها كميًا، وقد حدد فؤاد أبو حطب أربع خصائص للمحك وهي:

١- الارتباط بمعلومات التقرير الذاتي، ٢-الاستقلال عن التقرير الذاتي ذاته، ٣- القابلية للملاحظة، ٤- الموضوعية، ويستخدم التقرير الذاتي بوصفه إتجاهًا من الفرد نحو ذاته ليعكس وعيه بذاته أي فكرته عن ذاته ووعيه بالآخرين.

وافترض فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) أن عدم المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي وشواهد الواقع وأدلته قد يدل على نقص في استبصار الفرد بذاته الذى يعده بأنه يكاد يتكافأ مع مفهوم الذكاء الشخصي، وقد اشار إلى دراسة سويت (Sweat, 1959) – التى تعد من البحوث المبكرة التى يمكن أن تنتمي إلى نطاق مفهوم الذكاء الشخصي – حيث قامت الباحثة إلى قياس ما تسميه الاستبصارية Insightfulness بحساب مقدار الاختلاف بين الوصف الذاتي والسلوك الظاهر، واستخدمت تلك الاستراتيجية في دراسات كل من (فؤاد أبو حطب ١٩٩٢، فؤاد أبو حطب وأمين سليمان ١٩٩٥، آمال أحمد مختار صادق ١٩٩٧، بديوي علام ١٩٩٧، محمد الدسوقي الشافعي ١٩٩٨، وعبد الحي محمود ١٩٩٩، محمد إبراهيم غنيم ٢٠٠٠، محمد كامل عبد الموجود ٢٠٠٠، منى أبو ناشي ٢٠٠١، محمد عبد السلام سالم ٢٠٠١، ومحمد عباس المغربي ٢٠٠٣).

وتعتمد الدراسة الحالية على هذه الاستراتيجية في قياس الوعي بالتفكير، والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وذلك بالفرق بين الأداء على التقرير الذاتي وهو استبيان لتقدير أفراد العينة لذواتهم معرفيًا وشخصيًا واجتماعيًا، ومحك خارجي يتحدد في صورة مواقف تتبع كل استبيان.

وتعد هذه الاستراتيجية التى اقترحها فؤاد أبو حطب استراتيجية مناسبة لقياس الذكاء الشخصي والذى تعبر عن وعي الفرد بذاته، وكذلك لقياس الذكاء الاجتماعي الذى يعبر عن وعي الفرد بذاته الاجتماعية. وقد تم إعداد هذا المقياس في ضوء الإطلاع على أدبيات القياس النفسي للذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي ومنها:

• مقياس ميداس (Midas, 1997) المنشور في الورقة المقدمة للاجتماع السنوي للجمعية الأمريكية لعلم النفس عن ثبات وصدق مقياس التقويم النمائي للذكاءات المتعددة، ويتكون المقياس من ثمانية مقاييس أساسية تشمل مقاييس فرعية، ويتكون مقياس الذكاء الشخصي من (٩) اختبارات أساسية وأربعة اختبارات فرعية وهي فاعلية المعرفة الشخصية، فاعلية الذات والآخرين، الوعي بالتفكير، حل المشكلات المكانية. بينما يتكون مقياس الذكاء الاجتماعي من ثمانية اختبارات أساسية وثلاثة اختبارات فرعية، وبذلك يمكن الحصول على رسم بياني لوصف ذكاءات الشخص المتعددة. (Shearer, 1997)

• قائمة الذكاء الشخصي لـ كامبل وآخرون (Campbell et al., 1999) التي استندت في القياس على مدى الارتباط بين أبعاد الذكاء الشخصي وأبعاد تقدير الذات، وتقوم على قياس الذكاء الشخصي في ضوء فهم الشخص لذاته وصياغته لأهدافه وطموحاته.

• وقائمة الذكاءات المتعددة لهنلي وآخرون (Hanley et al:, 2002) المنشورة في بحث تحسين التحصيل واهتمام الطلاب بالدراسات الاجتماعية باستخدام مدخل الذكاءات المتعددة، وتتكون القائمة من (٣٥) مفردة موزعة على (٧) ذكاءات.

• وقائمة الذكاءات المتعددة لتشان (Chan, 2003) المنشورة في بحث تقدير الموهبة لدى الطلاب الصينيين من منظور الذكاءات المتعددة والقائمة تتكون من (٢١) فقرة موزعة على سبعة ذكاءات بواقع (٣) مفردات لكل ذكاء.

• وبطارية الذكاء الشخصي للمعلمين (Paris & Robert, 2003) وتقدم بطارية الذكاء الشخصي معلومات حول ما يدور أثناء الأنشطة الجماعية من وجهة نظر الطلاب، والهدف من هذه البطارية: ١- تحديد مهارات العمل كفريق كما يشرحها الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني، ٢- توفير تغذية مرتدة من أعضاء الفريق حول الكفاءات، ٣- مقارنة تقويمات الأقران بالتقويمات الذاتية، ٤- تحري قصور التعلم الفردي والجماعي لتوجيه التدريس، ٥- تحري الطلاب المجتهدين لمبادراتهم في مساعدة الآخرين، ٦- تحري الطلاب المقصرين الذين يتوقعون أن يقوم أقرانهم بأداء الأعمال نيابة عنهم، ٧- توفير فهم للمهارات الاجتماعية؛ وطبقت البطارية على ٣٠٣ طالب من المرحلة الثانوية. وتشير الدراسة إلى نجاح أسلوب التقويم الذاتي والتقويم الجماعي من خلال الأقران، وتشير إلى ضرورة تدريب المتعلمين على تعلم كيفية تقويم أداء الأقران والحكم على مداركهم.

في ضوء الدراسات السابق عرضها والأدوات التي تم استخدامها فيها تم صياغة مفردات القياس في صورته الأولية من محورين اشتمل المحور الأول على استبيان التقرير الذاتي والمحور

الثاني اختبار المواقف وتم عرض المقياس في صورته السابقة على بعض أعضاء سيمينار قسم علم النفس بكلية التربية ببني سويف كل على حدة والذى بلغ عددهم (٧)*، بهدف التعرف على مدى ملاءمة المواقف للهدف الذى وضعت من أجله، ومدى وضوح وسلامة صياغتها، وبحساب نسب الإتفاق للاختبار تراوحت بين ٨٥,٧١% إلى ١٠٠% ، وتم عمل التعديلات التى تم أشار بها أعضاء السيمينار.

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الشخصي (الاستبيان – المواقف).

جدول (٥)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء الشخصي بطريقة ألفا لكرونباخ

مقياس الذكاء الشخصي	قيمة معامل الثبات	العبارات التي تم حذفها
استبيان التقرير الذاتي	٠,٨٣	بعد حذف المفردات ٤، ١٦، ١٩، ٢١، ٣٣
الاختبار (المواقف)	٠,٨٤	بعد حذف الموقف رقم ١

كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين ٠,٤٤، إلى ٠,٧٨ للتقرير الذاتي، و٠,٥٣ إلى ٠,٨٠ الاختبار (المواقف). وجميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما تم تقدير معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل جزء بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل جزء لمقياس الذكاء الشخصي والدرجة الكلية للمقياس

(ن=٧٩)

مقاييس الذكاء الشخصي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
التقرير الذاتي	٠,٧٢	٠,٠١
الاختبار (المواقف)	٠,٦٩	٠,٠١

* تشكر الباحثة كل من أ.د/ عبد الفتاح غزال، أ.د/ محمود عوض الله، أ.د/ عادل عبد الله، أ.م.د/ سليمان محمد، د/ محمد السيد، د/ محمد حسين ، د/ هبه ممدوح.

صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية وتم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation واستخدم محك كايزر والاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية ٠,٣ وأسفرت النتائج عن عاملين فسرت ٤٢,٣٤ % من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٢١,٩١ من التباين الكلى وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٥٤، وتم تسميته وعي الفرد بذاته ومشاعره وقدراته، وقد فسر العامل الثاني ٢٠,٤٣ من التباين الكلي وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١,٢٥، وتم تسميته تحديد الأهداف والتخطيط لإنجازها. ويوضح الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل.

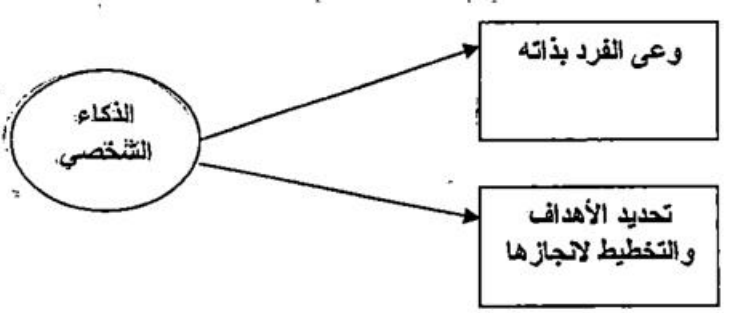
جدول (٧)

تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة لمقياس الذكاء الشخصي بعد التدوير

العبارات	العوامل	
	١	٢
١	٠٣٧٠	
٢		٠٣٦٤
٣	٠٥٩٢	
٤	٠٦٦٦	
٥	٠٥٣٨	
٦	٠٥٨٠	
٧	٦٠٥	
٨	٠٦٦٣	
٩		٠,٤٠٢
١٠		٠٣٠٨
١١	٠,٥٢١	
١٢	٠٥٣٦	
١٣	٠٥٧٩	
١٤		٠٥٠٣
١٥	٠٣٦٨	
١٦		٠٥٧١
١٧		٠٦٦٨
١٨	٠٤٣٨	
١٩		

العبارات	العوامل	
	١	٢
٢٠		٠٥٢٩
٢١		٠٦٣٠
٢٢		٠٤٢١
٢٣		٠٥٢٩
٢٤		٠٥٨٠
٢٥		٠٥١٩
٢٦		٠٤٥٨
٢٧		٠٤٩٢
٢٨		٠٥٥٢
الجذر الكامن	٣,٥٤	١,٢٥
التباين المفسر	٢١,٩١	٢٠,٤٣

كما تم التحقق من كون هذين العاملين يتشبعان على عامل كامن واحد، وذلك باستخدام برنامج ليزرال Lisrel 8.8، بطريقة Generally weighted least squares (WLS) وذلك لصغر حجم العينة (٧٩ طالبا وطالبة)، ويوضح الشكل التالي والجدول التالي نتائج ذلك.



(شكل ٢)

المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن لمقياس الذكاء الشخصي.

وقد كانت جميع التشبعات في الشكل السابق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة ٦,٤٩، ٥,٩٧، وذلك لوعي الفرد بذاته وتحديد الأهداف والتخطيط لتنفيذها على الترتيب، وجميعها أكبر من ١,٩٦. كما تشير مؤشرات حسن المطابقة في

الجدول التالي للنموذج الذي يوضحه الشكل السابق إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة ($كا^2$) (٢,٣١). وهي غير دالة إحصائيًا، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA أقل من ٠,٠٥ وقيم مؤشرات حسن المطابقة GFI، AGFI، NNFI، CFI أكبر من (٠,٩٠).

جدول (٨)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس الذكاء الشخصي

المؤشر	قيمته	المدى المثالي
X^2	٢,٣١ وهي غير دالة	أن تكون غير دالة
GFI	٠,٩٧	أكبر من ٠,٩٠
AGFI	٠,٩٥	أكبر من ٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٣٩	٠,٠٥ فأقل
NNFI	٠,٩٨	أكبر من ٠,٩٠
CFI	٠,٩٨	أكبر من ٠,٩٠

مما سبق يتضح تأكد صدق وثبات مقياس الذكاء الشخصي للاستخدام مع العينة الأساسية للبحث.

٣- مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد الباحثة:

تكون المقياس في صورته النهائية من جزأين؛ اشتمل الجزء الأول على استبيان مكون من (١٩) عبارة من نوع ليكرت الخماسي موزعة على محورين هما:

- الوعي بمشاعر وأفكار وسلوك الآخرين ويتضمن (١١) مفردة من ١ – ١١.
- القدرة على التصرف وحل المشكلات ويتضمن (٩) مفردات من ١٢ – ١٩.

وبذلك تصبح النهاية العظمى لهذا الجزء من المقياس (٩٥) درجة والحد الأدنى له (١٩) درجة.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٦) مواقف اجتماعية، وكل موقف يتطلب من الطالب كتابة كيف يتصرف في كل منها، وقد تم تحليل البروتوكولات الصادرة عن أفراد العينة للوقوف على مدى ملائمة الاستجابات للمواقف وتراوحت الدرجة من (١ – ٣) وبذلك يصبح سقف الدرجة ١٨ درجة والحد الأدنى ٦ درجات.

خطوات إعداد مقياس الذكاء الاجتماعي:

مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

- في ضوء الدراسات السابق عرضها والأدوات التي تم استخدامها فيها، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية من محورين، اشتمل المحور الأول (استبيان التقرير الذاتي) على (٢٢) عبارة، والمحور الثاني (اختبار المواقف) اشتمل على (٧) مواقف اجتماعية.

في ضوء الدراسات السابق عرضها والأدوات التى تم استخدامها فيها تم صياغة مفردات القياس فى صورته الأولية من محورين اشتمل المحور الأول على استبيان التقرير الذاتى والمحور الثانى اختبار المواقف وتم عرض المقياس فى صورته السابقة على بعض أعضاء سيمينار قسم علم النفس بكلية التربية ببني سويف كل على حدة والذى بلغ عددهم (٧)*، بهدف التعرف على مدى ملاءمة المواقف للهدف الذى وضعت من أجله، ومدى وضوح وسلامة صياغتها، وبحساب نسب الإتفاق للاختبار تراوحت بين ٨٥,٧١% إلى ١٠٠% ، وتم عمل التعديلات التى تم أشار بها أعضاء السيمينار.

- تم عمل التعديلات التي تم الإشارة إليها.

- تم تطبيق المقياس بصورته السابقة على عينة استطلاعية (ن=٧٩) لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

جدول (٩)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة ألفا لكرونباخ

المحاور	قيمة معامل الثبات	العبارات التي تم حذفها
الاستبيان	٠,٩١	بعد حذف المفردات ٢، ١٣، ١٥
المواقف	٠,٨٥	بعد حذف الموقف رقم ٤

كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين ٠,٣١، إلى ٠,٧٩ للجزء الأول، و٠,٣٠ إلى ٠,٧٩ للجزء الثاني. وجميعها دال عند مستوى دلالة ٠,٠١. كما تم تقدير معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل جزء بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

---

* تشكر الباحثة كل من أ.د/ عبد الفتاح غزال، أ.د/ محمود عوض الله أ.د/ عادل عبد الله، أ.م.د/ سليمان محمد، د/ محمد السيد، د/ محمد حسين ، د/ هبه ممدوح.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور لمقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس

(ن=٧٩)

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الاستبيان	٠,٦٨	٠,٠١
المواقف	٠,٥٧	٠,٠١

صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية وتم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation واستخدم محك كايزر وتم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية ٠,٣ وأسفرت النتائج عن عاملين فسرت ٤٨,٦١ % من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٣٠,٩٩ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٨٧ وتم تسميته الوعي بمشاعر وأفكار الآخرين، وقد فسر العامل الثاني ١٧,٦٢ من التباين الكلى وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١,٤٥ وتم تسميته القدرة على التصرف وحل المشكلات. ويوضح الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل.

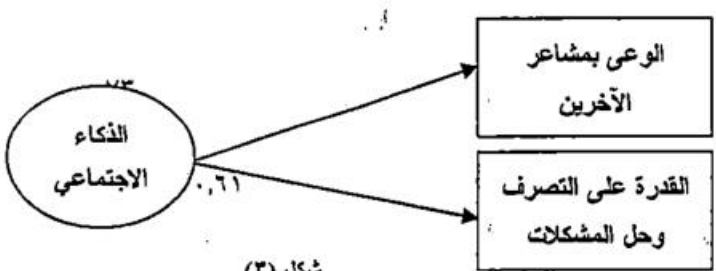
جدول (١١)

تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة لمقياس الذكاء الشخصي بعد التدوير

العبارات	العوامل	
	١	٢
١		٠,٣١٤
٢	٠٥٦٧	
٣	٠٦٢٤	
٤	٠٤٩٥	
٥	٠٤٥٢	
٦	٠٣٥٩	
٧	٠٥٠٥	
٨	٠٣٦٥	
٩	٠٥٥٥	
١٠	٠٤٩٠	
١١	٠٥٥١	
١٢		

العبارات	العوامل	
	١	٢
١٣		٠٤٧٣
١٤		٠٦٢١
١٥		٠٣٣٠
١٦		٠٥٤٤
١٧		٠٤٤٢
١٨		٠٥٣٥
١٩		٠٤٩٩
الجذر الكامن	٣,٨٧	١,٤٥
التباين المفسر	٣٠,٩٩	١٧,٦٢

كما تم التحقق من كون هذين العاملين يتشبعان على عامل كامن واحد، وذلك باستخدام برنامج ليزرال Lisrel 8.8، بطريقة Generally weighted least squares (WLS) وذلك لصغر حجم العينة (٧٩ طالبا وطالبة)، ويوضح الشكل التالي والجدول التالي نتائج ذلك.



شكل (٣)

المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن لمقياس الذكاء الاجتماعي.

وقد كانت جميع التشبعات في الشكل السابق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة ٨,٥٧، ٦,٨٧، وذلك لوعي الفرد بمشاعر الآخرين والقدرة على التصرف وحل المشكلات على الترتيب، وجميعها أكبر من ١,٩٦. كما تشير مؤشرات حسن المطابقة في الجدول التالي للنموذج الذي يوضحه الشكل السابق إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة ($كا^2$) (٢,٤٦) وهي غير دالة إحصائيًا، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA أقل من ٠,٠٥ وقيم مؤشرات حسن المطابقة GFI، AGFI، NNFI، CFI أكبر من (٠,٩٠).

جدول (١٢)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس الذكاء الاحتماعي

المؤشر	قيمته	المدى المثالي
X^2	٢,٤٦ وهي غير دالة	أن تكون غير دالة
GFI	٠,٩٨	أكبر من ٠,٩٠
AGFI	٠,٩٦	أكبر من ٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٤١	٠,٠٥ فأقل
NNFI	٠,٩٩	أكبر من ٠,٩٠
CFI	٠,٩٩	أكبر من ٠,٩٠

مما سبق يتضح تأكد صدق وثبات مقياس الذكاء الاجتماعي للاستخدام مع العينة الأساسية للبحث.

٤- برنامج تنمية الوعي بالتفكير إعداد الباحثة:

يبين محمد طه (٢٠٠٦: ٢١٤) مستويين لبرامج تنمية الذكاء:

المستوى الأول: يتمثل في برامج تهدف بشكل مباشر إلى تحسين مهارات التفكير ورفع مستوى الكفاءة العامة، فهي تقدم تدريبًا على استخدام طرق واستراتيجيات أفضل لتمكن المشاركين من أن يفكروا بشكل أفضل بصرف النظر عن محتوى التفكير ومن أمثلة هذا المستوى:

- "مشروع الذكاء" الذى قدمته جامعة هارفارد ونتج عنه وحدة أطلق عليها " الأوديسا" بهدف تدريس التفكير وطبق البرنامج على ٤٥٠ تلميذًا في فنزويلا، وأشارت النتائج إلى زيادة نسبة الذكاء بمقدار يتراوح من ٢ إلى ٧ نقاط.
- برنامج دي بونو DeBono الذى كان هدفه الأساسي تحسين الذكاء فيما يتعلق بالجوانب العملية في الحياة، ويشمل تدريب المشاركين على توسيع نطاق تفكيرهم بحيث يشمل الجوانب التى تهمل عادة، وتدريبهم على إنتاج المزيد من الأفكار، وعلى كيفية الفحص الدقيق للأدلة والبراهين المقدمة لإثبات قضية ما.

المستوى الثاني: يتمثل في البرامج المتخصصة التى تهدف إلى تحسين مستويات التفكير والذكاء، في سياق محتوى دراسي معين يمكن من خلاله تحسين قدرة المشاركين على التفكير، وبالتالي يمكن توظيفها في تعلم خبرات ومقررات أخرى وهذا ما يطلق عليه باتجاه الدمج Inclusion أي إدماج تعلم مهارات التفكير والذكاء في نطاق خبرات دراسية، أي الانتقال مما هو خاص إلى ما هو عام Bottom-Up في مقابل الاتجاه الآخر الذى يعتمد على الانتقال مما هو عام إلى مما هو خاص Top-Down حيث يمكن استخدام مهارات التفكير والذكاء التى تم التدريب عليها في التعلم

ونواحي الحياة الأخرى، وسوف تتخذ الدراسة الحالية من اتجاه الدمج استراتيجية لها في التعليم من أجل التفكير.

الهدف العام من البرنامج:

تدريب المشاركين على الوعي بالتفكير بمكوناته (التخطيط والمراقبة والتقويم) بما يسهم تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

الأهداف السلوكية للبرنامج:

بعد الانتهاء من البرنامج يصبح المشاركون على وعي:

- بتحديد أهدافهم ووضع خطة منظمة لتحقيقها قبل البدأ في العمل.
- بوصف الخطوات والتسلسل الذى يستخدمونه قبل وأثناء وبعد حل المشكلة.
- بالتعليمات الذاتية وقضاء وقت كاف للتفكير قبل إعطاء الإجابة.
- بتأمل وتخطيط وتقييم استراتيجيات تفكيرهم.
- بما يعرفون وما يحتاجون لمعرفته وخططهم للحصول عليها.
- بتقديم أدلة مدعمة لآرائهم.
- بمراجعة المحكات التى ينبغي عليهم استخدامها والتأكد من تطابقها مع الناتج.
- بالاستماع للآخرين وفهم وجهات نظرهم من خلال إعادة التعبير عنها أو البناء عليها أو توضيحها أو إعطاء أمثلة عليها.
- بالأداء تحت ظروف متحدية تتطلب تفكيرًا استراتيجيا واستبصارًا ذاتيا ومثابرًا لحل المشكلة.
- بأن يصفوا ما يعرفونه وما يحتاجون لمعرفته.
- أن يرصدوا خطوات حل المشكلة ويحددوا موقعهم من هذه الخطوات

الافتراضات الأساسية للبرنامج:

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الدراسات والبحوث السابقة في مجال تنمية الوعي بالتفكير، فإن البرنامج الحالي يقوم على الافتراضات التالية:

- أن التدريب على المعرفة أفضل من شرحها، وذلك لأن التدريب يسمح باكتساب الخبرة، وأن ورش العمل تركز على المتعلم وتساعده على استخدام المعلومات بصورة ذات معنى تتضمن المشاركة الجماعية.

- يكون التعلم أفضل حينما ترتبط مهام البرنامج باهتمامات المشاركين حتى يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم.
- مهارات الوعي بالتفكير يمكن تعلمها من خلال برامج مخطط لها.
- باكتساب المشاركين فهما لماهية عمليات الوعي بالتفكير تتزايد قدراتهم على فهمها وتطبيقها.
- التعرف على ما تم فهمه ودرجة هذا الفهم تساعد المتعلمين على التعرف والتوافق مع قوة تفكيرهم.
- إن التخطيط للتدريب على الوعي بالتفكير يجب أن يتبع بإتاحة الفرص لتنفيذ تلك الخطط عدد من المرات بحيث يتحقق انتقال أثر التعلم.
- حين نكون على وعي بتفكيرنا نصبح أقدر على الوعي بما نستطيع عمله.
- قد يمكننا الوعي بالتفكير من إعادة وتنظيم ومعالجة ما قد يكون به من قصور.

الأساس النظري للبرنامج:

تم بناء البرنامج في ضوء ما أشارت إليه النماذج والنظريات التالية:

• نموذج ولن وفيليبس (Wilen & Phillips, 1995) لتنمية الوعي بالتفكير، ويتضمن ثلاث مراحل هي:

- تقديم المهام من خلال النموذج مباشرة.
- النمذجة بواسطة المعلم.
- النمذجة بواسطة المتعلم.

• نموذج مارازانو وبيكرنج (Marazano & Pickering, 1997) يشير البعد الأول لنموذج أبعاد الوعي بالتفكير الذى يتضمن مكونين أساسين:

- الوعي بالذات والتحكم فيها الذى يتضمن الالتزام؛ وهو فعل إرادي يتضمن مراقبة مدى الالتزام بالعمل، والقدرة على تنمية الاتجاهات أكثر تيسيرًا للتفكير، كما يعد الانتباه من مكونات الوعي بالذات وينظر إليه على أنه استجابة للمنبه، ومن أهم مكونات الوعي بالذات والتحكم فيها هو متابعة ومراقبة الفرد لمستوى انتباه وشحذ الانتباه كلما كان ضروريًا.

• نموذج بيركنز وجروتزير (Perkins & Grotzer, 1997) يوضحا أن برامج تنمية الذكاء تسعى إلى إعادة تنظيم التفكير وليس فقط ممارسته، كما يوضحا خمس استراتيجيات لإعادة تنظيم التفكير والتى يعداها أساسًا لبناء برنامج لتنمية التفكير والذكاء وهي:

- الاستراتيجيات المعرفية التى تعيد تنظيم التفكير عن طريق تقويم أنماط للتفكير أو مهارات فعالة للوصول للمشكلات تختلف عن الحلول التقليدية.
- الوعي بالتفكير أي التدريب على القيام بمراقبة وإدارة استراتيجيات التفكير بما في ذلك التخطيط والتنظيم للاستراتيجيات ثم تقييمها ومراجعتها وتعتمد معظم تلك البرامج على تنمية مهارة مراقبة التفكير.
- الجانب الانفعالي من التفكير والذكاء أي المعتقدات حول طرق التفكير السليمة وكيفية القيام بها.
- تدريب المشاركين في البرامج على كيفية استخدام الوسائل المعينة التى تساعد في إعادة تنظيم التفكير عن طريق استخدامها كإمتدادات للقدرات وتتمثل بدءًا من أسلوب أخذ الملاحظات واستشارة الخبراء.
- توسيع دائرة التطبيقات للمهارات التى تم التدريب عليها في البرنامج لحدوث انتقال أثر التدريب إلى مجالات ومواقف متنوعة.

كما يعرض جابر عبد الحميد (١٩٩٩:٣٣٠) لجوانب الوعي بالتفكير التى يجب تدريسها، فيشير إلى أن اختيار المحتوى الذى يدرس ليس عملية سهلة ويوضح إلى أن من مصادر المحتوى ما نجده في الأدبيات التربوية والنفسية النظرية والامبيريقية وهذه الأدبيات تبرز ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات والمهارات (الوعي بالعمليات المنظمة، امتلاك المهارات المنظمة، توافر المهارات العملية لاستخدامها) وأن هذه المهارات والاستراتيجيات يمكن أن تكون أساسًا لبرامج الوعي بالتفكير.

محتوى البرنامج:

تم إعداد محتوى جلسات البرنامج في ضوء منظور الدمج حيث يتم تعليم مهارات الوعي بالتفكير (التخطيط، المراقبة، التقويم) بشكل مباشر وصريح في إطار محتوى خبرات من الأدبيات التربوية والسيكولوجية، وقد رُوعي أن تكون مشابهة لتلك التي يكلفون بها في الواقع حيث تقوم الباحثة بالتدريس للعينة مقرر علم النفس المعرفي مما يزيد من احتمال انتقال أثر التعلم، حيث يمارس المتدربون المهارات الثلاث خلال كل جلسة من جلسات البرنامج. وقد تضمن البرنامج الوحدات التالية:

الوحدة الأولى: التخطيط لإدارة العقل.

الوحدة الثانية: إدارة ومراقبة الذات.

الوحدة الثالثة: الإدراك الاجتماعي.

وقد تم توزيع هذه الوحدات على ١٢ جلسة تم تقديمها بواقع جلسة أسبوعيًا ومن ثم استغرق تطبيق البرنامج فترة زمنية قدرها (١٢) أسبوعًا من ٢٠٠٦/٢/١٨ إلى ٢٠٠٦/٥/٢٠ وقد تراوحت الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة ما بين (١٥٠) إلى (١٨٠) دقيقة.

وقد تم في بداية البرنامج عرض جلستين تمهيديتين لتهيئة المشاركين، على النحو التالي:

الجلسة الأولى: تم خلالها عرض مكونات الوعي بالتفكير.

الجلسة الثانية: تم خلالها عرض استراتيجيات تنمية الوعي بالتفكير.

وتتضمن برنامج تنمية الوعي بالتفكير، تقديم المهارات الرئيسية (التخطيط والمراقبة والتقويم) السابق عرضها في إطار كل جلسة من جلسات البرنامج لتشكل ضابطًا عامًا يقود نشاطات الوعي بالتفكير من بدايتها إلى نهايتها بهدف زيادة فاعليتها في تحقيق أهدافها، وذلك بممارستها في سياق كل جلسة وبذلك تتضمن كل جلسة ما يلي:

- عرض الهدف الرئيسي من الجلسة.
- توزيع نص المحاضرة على المشاركين.
- تحديد وقت كاف لقراءة المحاضرة.
- عرض الاستراتيجيات المستخدمة حتى ينتقي كل مشارك الاستراتيجية الملائمة لإمكاناته وللمهام لاستدخال مكونات الوعي بالتفكير (التخطيط والمراقبة والتقويم).
- مناقشة المشاركين حول كيفية تنفيذ الاستراتيجية وخطواتها، ثم يطلب منهم كتابة تلك الخطوات.
- يطلب من المشاركين تسجيل الصعوبات التي واجهتهم وكيفية التغلب عليها.

• التقويم من خلال تحديد الأهداف التي تحققت.

• هل الاستراتيجية المستخدمة مناسبة للمحتوى؟

• ما هي الخطوات التي استخدمت دون تعديل؟

• ماهي الخطوات التي تم تعديلها؟

• هل تم تحقيق الأهداف المتوقعة؟

• ماهي النتائج غير المتوقعة التي تم التوصل إليها؟

ويوضح الجدول التالي الإطار العام للبرنامج من حيث الهدف العام والأهداف الإجرائية والمحتوى.

جدول (١٣)

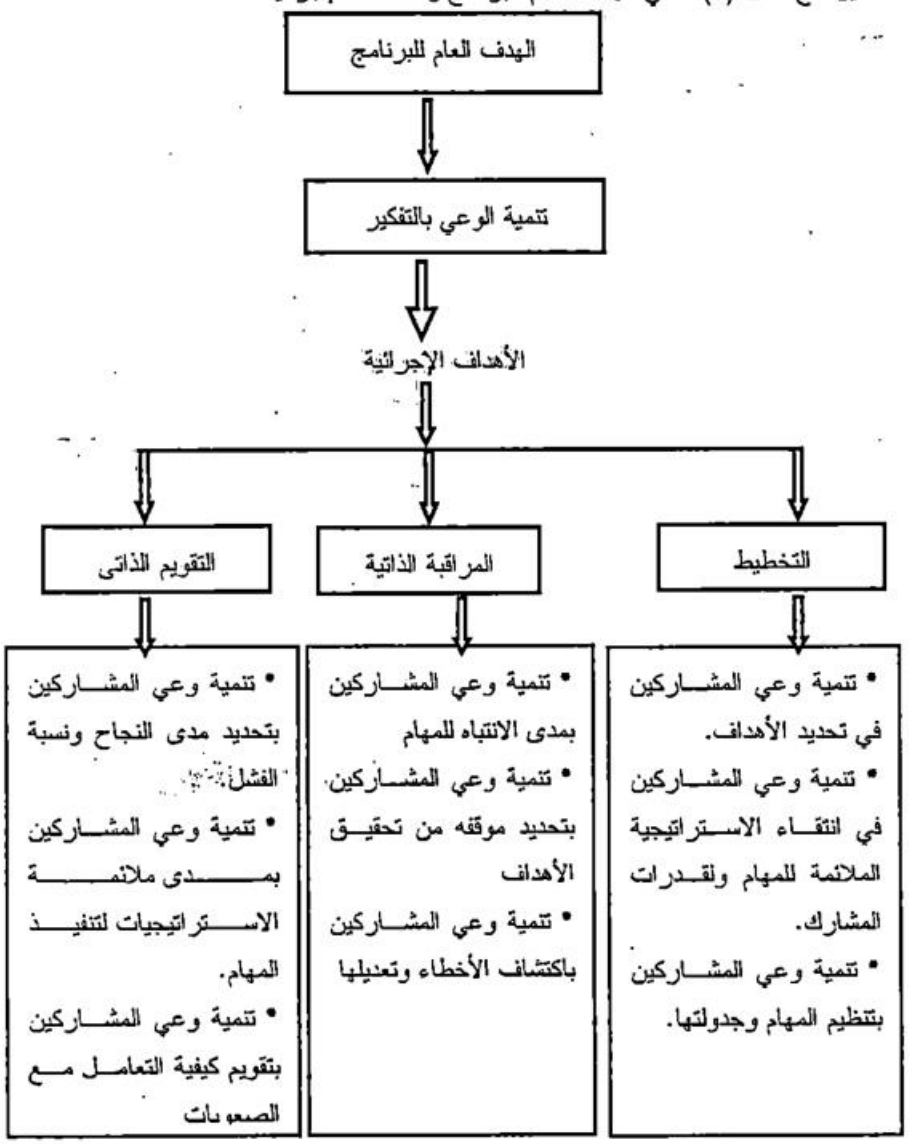
الإطار العام للبرنامج من حيث الهدف العام والأهداف الإجرائية والمحتوى

الهدف العام	الأهداف الإجرائية	المحتوى	ملاحظات
تنمية الوعي بالتفكير	جلسات تمهيدية الجلسة الأولى: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بأن الوعي بالتفكير يتضمن ثلاثة مكونات (التخطيط، المراقبة، التقويم).. - بمعنى المراقبة الذاتية وما تتضمنها من عمليات. - بمعنى التقويم الذاتي ومعاييره	مكونات الوعي بالتفكير: التخطيط المراقبة الذاتية التقويم الذاتي	تهيئة المتدربين لمعرفة مكونات الوعي بالتفكير التي يعمل البرنامج على تنميتها
	الجلسة الثانية: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - باستخدام استراتيجية التخطيط. - باستخدام استراتيجية النمذجة. - باستخدام استراتيجية المشاركة الثنائية. - باستخدام استراتيجية الأسئلة الذاتية. - باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.	استراتيجيات تنمية الوعي بالتفكير	تهيئة المتدربين لمعرفة الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية الوعي بالتفكير خلال جلسات البرنامج
	الجلسة الثالثة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بما لديه من امكانات عقلية. - بالتخطيط لمزيد من بناء العقل. - بمراقبة ذاته أثناء مراحل بناء العقل. - بتقويم ذاته أثناء مراحل بناء العقل. - بتولي مسئولية توظيف عقله. - بأن الاتجاه إلى الحياة هو مفتاح القدرات العقلية. - بتجنب أساليب تقويض قدراته العقلية. - استراتيجيات مضاعفة قدراته العقلية.	التخطيط لإدارة العقل	الوحدة الأولى في البرنامج وتتضمن جلستان
الوعي	الجلسة الرابعة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - باستراتيجيات توظيف العقل بقدرة فائقة. - بمراقبة ذاته أثناء التفكير حتى لا يتشتت الانتباه. - بتقويم الذات للسيطرة على الانتباه.	فاعلية أكبر لقدراتك العقلية	الجلسة الثانية في وحدة التخطيط لإدارة العقل
	الجلسة الخامسة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بالتخطيط لقيمهم وأهدافهم بعيدة المدى.	وضح قيمك وأهدافك	الجلسة الأولى في الوحدة الثانية "إدارة ومراقبة الذات"

الهدف العام	الأهداف الإجرائية	المحتوى	ملاحظات
	- بتقويم الذات حول ما يزمن به ويعتقد فيه. - بالتخطيط لتنفيذ قيمه وأهدافه.		
	الجلسة السادسة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بتقويم الذات بتحديد نتائج عدم مواجهة نقاط الضعف. - بتقويم ذاته بمواجهة نقاط الضعف. - بالتخطيط لمواجهة نقاط الضعف.	مواجهة نقاط ضعفنا	الجلسة الثانية في الوحدة الثانية "إدارة ومراقبة الذات"
	الجلسة السابعة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بمدى ملاءمة الأداء على المهام لمكافأة الذات. - بالتخطيط بإقامة نظام شخصي للمكافآت. - بمراقبة الذات لتجنب الوقوع في فخ عقاب الذات.	مكافأة الذات	الجلسة الثالثة في الوحدة الثانية "إدارة ومراقبة الذات"
	الجلسة الثامنة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بالتخطيط لحل المشكلات. - بالمراقبة لتنفيذ الإرشادات اللازمة لحل المشكلات.	فن حل المشكلات	الجلسة الرابعة في الوحدة الثانية "إدارة ومراقبة الذات"
	الجلسة التاسعة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بمراقبة الذات لتحديد الأفكار التي تسبب المشاكل. - بتقويم الذات لأنواع التفكير المتحيز لتجنبها. - باستخدام سجل التأملات للأفكار والمعتقدات.	الوعي بأفكارك ومعتقداتك باستخدام سجل التأملات.	الجلسة الثانية في الوحدة الثانية "إدارة ومراقبة الذات"
المعرفة الوعي	الجلسة العاشرة: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بتقويم جوانب الحياة الأربعة التي تؤثر فيها الثقة بالنفس. - بمراقبة الذات لآثار انخفاض الثقة بالنفس. - بالتخطيط لاستراتيجيات الثقة بالنفس.	الثقة بالنفس	الجلسة السادسة في الوحدة الثانية "إدارة ومراقبة الذات"
	الجلسة الحادية عشر: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بمفهوم الإدراك الاجتماعي. - الفرق بين التشابه الحقيقي والتشابه المفترض. - بالعلاقة بين الإدراك الاجتماعي والتفكير الاجتماعي.	الإدراك الاجتماعي	الجلسة الأولى في الوحدة الثالثة "الإدراك الاجتماعي:
	الجلسة الثانية عشر: أن يصبح المتدربون بعد المرور بخبرة البرنامج على وعي: - بالتخطيط للعوامل التي تؤثر على دقة الإدراك الاجتماعي.	دقة الإدراك الاجتماعي	الجلسة الثانية في الوحدة الثالثة "الإدراك الاجتماعي"

الهدف العام	الأهداف الإجرائية	المحتوى	ملاحظات
	- بالتقويم الذاتي لمقومات الشخصية التي تجعل الشخص صالحا للحكم على الآخرين. - بمراقبة الذات لمعرفة مقدار المعلومات التي يحتاجها الفرد للإدراك الاجتماعي الدقيق.		

كما يوضح شكل (٤) التالي الهدف العام للبرنامج والأهداف الإجرائية:



شكل (٤) الهدف العام للبرنامج والأهداف الاجرائية.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على بعض أعضاء سيمينار قسم علم النفس بكلية التربية بني سويف كل على حدة، وعددهم (٧) * أساتذة وأساتذة مساعدين ومدرسين، بهدف التعرف على مدى ملائمة محتوى البرنامج للهدف منه، وتم عمل التعديلات التى تم الإشارة إليها.

رابعا: خطوات السير في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها، قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات على النحو التالي:

- جمع الأدبيات المرتبطة بالدراسة من دراسات سابقة وإطار نظري وتصنيفها على نحو ما ورد سابقًا.
- إعداد الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها.
- اختيار عينة الدراسة والتأكد من تكافئها في متغيرات الدراسة (الوعي بالتفكير –الذكاء الشخصي – الذكاء الاجتماعي) على النحو التالي:

أولا: التحقق من تكافؤ عينة الدراسة في القياس القبلي للوعي بالتفكير:

بعد تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وباستخدام النسبة التائية لعينتين غير مرتبطتين تم التأكد من تكافؤ هاتين المجموعتين في درجاتهم على مقياس الوعي بالتفكير بالنسبة للتطبيق القبلي، والجدول التالي يبين نتائج ذلك، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في جميع أبعاد مقياس الوعي بالتفكير والدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج.

جدول (١٤)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي بالتفكير

الوعي بالتفكير		المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	الاستبيان	الضابطة	٤٢,٥٠٠	٤,٢٥٦٨	٣٠	١,٠٧	غير دالة
		التجريبية	٤٣,٧٦٦٧	٤,٩٠٣٨	٣٠		
	الموقف	الضابطة	٩,٢٣٣٣	٢,١١٢١	٣٠	٠,٨٥٩	غير دالة

* تشكر الباحثة كل من أ.د/ عبد الفتاح غزال، أ.د/ محمود عوض الله، أ.د/ عادل عبد الله، أ.م.د/ سليمان محمد، د/ محمد السيد، د/ محمد حسين ، د/ هبه ممدوح.

الوعي بالتفكير		المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		التجريبية	٨,٧٦٦٧	٢,٠٩٥٧	٣٠		
المراقبة	الاستبيان	الضابطة	٢٦,٨٣٣٣	٢,٩١٣٥	٣٠	١,٣٩	غير دالة
		التجريبية	٢٧,٨٣٣٣	٢,٦٦٦٣	٣٠		
	المواقف	الضابطة	٧,٩٣٣٣	٢,٦٢٥٣	٣٠	٠,٩٤٥	غير دالة
		التجريبية	٧,٢٣٣٣	٣,٠٩٢٦	٣٠		
التقويم	الاستبيان	الضابطة	٢٦,٥٦٦٧	٣,٨٨٣٥	٣٠	٠,٥٢	غير دالة
		التجريبية	٢٧,١٣٣٣	٤,٥٤٦٦	٣٠		
	المواقف	الضابطة	٩,١٦٦٧	١,٧٦٣٣	٣٠	١,٢٨٥	غير دالة
		التجريبية	٨,٥٦٦٧	١,٨٥١١	٣٠		
الدرجة الكلية	الاستبيان	الضابطة	٩٥,٩٠٠٠	٦,٢٨٢٧	٣٠	١,٥٩	غير دالة
		التجريبية	٩٨,٧٣٣٣	٧,٤٦٩٢	٣٠		
	المواقف	الضابطة	٢٦,٣٣٣٣	٤,٨٠٩٠	٣٠	١,٣٩٨	غير دالة
		التجريبية	٢٤,٥٦٦٧	٤,٩٨٠٥	٣٠		

ثانيا: التحقق من تكافؤ عينة الدراسة في القياس القبلي للذكاء الشخصي:

باستخدام النسبة التائية لعينتين غير مرتبطتين تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس الذكاء الشخصي بالنسبة للتطبيق القبلي، والجدول التالي يبين نتائج ذلك، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الشخصي قبل تطبيق البرنامج.

جدول (١٥)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الشخصي

الذكاء الشخصي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	١٢٦,٢٦٦٧	١٠,١٢٣١	٣٠	٠,٢٨٠	غير دالة
	التجريبية	١٢٦,٩٦٦٧	٩,٢١٩٥	٣٠		
الجزء الثاني (المواقف)	الضابطة	١٨,٥٠٠٠	٥,٤٥٦٧	٣٠	٠,٣٣٦	غير دالة
	التجريبية	١٩,٠٠٠٠	٦,٠٥١٥	٣٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	١٤٤,٧٦٦٧	١٢,٥١٦٧	٣٠	٠,٣٧٠	غير دالة
	التجريبية	١٤٥,٩٦٦٧	١٢,٦١٢٢	٣٠		

ثالثا: التحقق من تكافؤ عينة الدراسة في القياس القبلي للذكاء الإجتماعي:

باستخدام النسبة التائية لعينتين غير مرتبطتين تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي بالنسبة للتطبيق القبلي، والجدول التالي يبين نتائج ذلك، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج.

جدول (١٦)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للذكاء الاجتماعي

الذكاء الاجتماعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول (الاستبيان)	الضابطة	٨١,٣٦٦٧	٦,٧١٨٤	٣٠	٠,٦٦٩	غير دالة
	التجريبية	٨٠,٣٠٠٠	٥,٥٧١٨	٣٠		
الثاني (المواقف)	الضابطة	١٢,٤٠٠٠	٣,٨٠٢٠	٣٠	٠,٧٥٧	غير دالة
	التجريبية	١٣,١٣٣٣	٣,٧٠٢١	٣٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٩٣,٧٦٦٧	٨,٣٩٨٢	٣٠	٠,١٦٩	غير دالة
	التجريبية	٩٣,٤٣٣٣	٦,٧٨٥٨	٣٠		

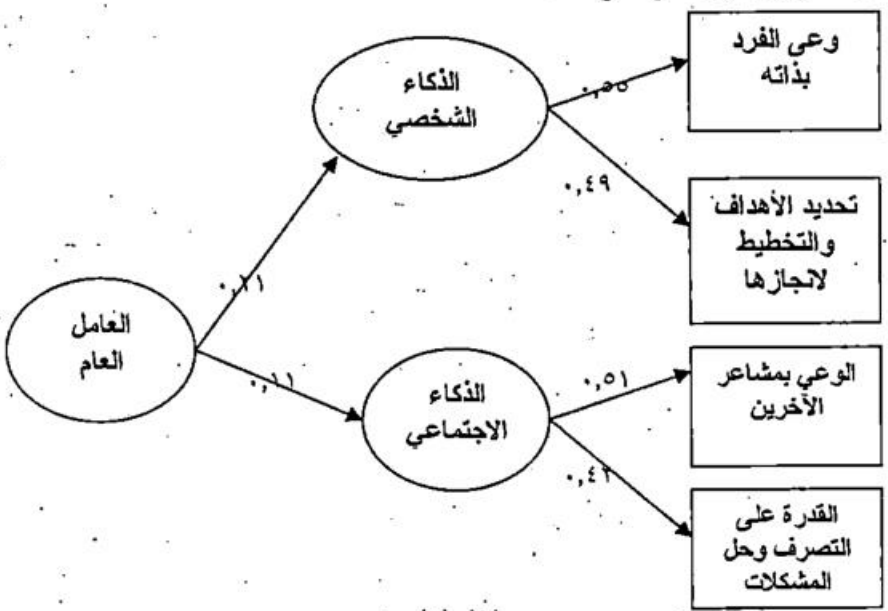
- تطبيق البرنامج على النحو الذي سبق عرضه في أدوات الدراسة على المجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة لم تتعرض للمعالجة التجريبية.
- تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقًا بُعديًا على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).
- تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقًا تتبعيًا على عينة الدراسة التجريبية بعد مرور شهرين من التطبيق البعدى.
- تحليل بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة في تحليل نتائج الدراسة على اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة وغير المرتبطة، كما تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وتحليل المسار، وقد تمت جميع التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (12) وبرنامج ليزرال Lisrel 8.8.

نتائج الدراسة:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: هل يتشبع الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي على عامل عام واحد؟ تم استخدام برنامج ليزرال Lisrel 8.8، بطريقة Generally weighted least squares (WLS) وذلك لصغر حجم العينة (٦٠ طالبا وطالبة)، ويوضح الشكل التالي والجدول التالي نتائج ذلك.



شكل (٥)

المسار التخطيطي لنموذج العامل العام لمقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

وقد أظهرت مؤشرات حسن المطابقة عدم مناسبة النموذج السابق للبيانات، بمعنى رفض فكرة العامل العام الواحد للذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي واستقلالية كل منهما عن الآخر، حيث بلغت قيمة (كا^2) (٢٩١,٥٦) وهي دالة إحصائيًا، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA أكبر من ٠,٠٥ وقيم مؤشرات حسن المطابقة GFI، AGFI، NNFI، CFI أقل من (٠,٩٠)، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١٧)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل العام لمقياس الذكاء الشخصي والذكاء الاحتماعي

المؤشر	قيمته	المدى المثالي
X^2	٢٩١,٥٦ وهي دالة	أن تكون غير دالة
GFI	٠,٧٦	أكبر من ٠,٩٠
AGFI	٠,٧٢	أكبر من ٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٩٨	٠,٠٥ فأقل
NNFI	٠,٧٨	أكبر من ٠,٩٠
CFI	٠,٧٨	أكبر من ٠,٩٠

ثانيا: بالنسبة للفرض الأول والذي نصه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالتفكير بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة والجدول التالي بين نتائج ذلك.

كما يبين الجدول التالي نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax، والذي أظهر تمايز عوامل الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي حيث تشبعت عبارات مقياس الذكاء الشخصي على العامل الأول وتراوحت قيم التشبعات بين ٠,٣٣ إلى ٠,٦٧ وفسر ١٧,٩٢% من التباين، وبلغت قيمة الجذر الكامن له ٤,٦٠، كما تشبعت عبارات مقياس الذكاء الاجتماعي على العامل الثاني وتراوحت قيم التشبعات بين ٠,٣١ إلى ٠,٦٤ وفسر ١٣,٥٤% من التباين، وبلغت قيمة الجذر الكامن له ١,٢٩.

جدول (١٨)

تشبعات مفردات مقياس الذكاء الشخصي ومقياس الذكاء الاجتماعي بعد التدوير

العبارات	العوامل	
	١	٢
١	٠,٣٣٠	
٢	٠,٤٤٠	
٤	٠,٥٢١	
٥	٠,٤٥١	
٦	٠,٦٤٢	
٧	٠,٥٢١	
٨	٠,٥٢٤	

العبارات	العوامل	
	١	٢
٩	٠,٣٢٦	
١٠	٠,٣٣٢	
١١	٠,٤١٣	
١٢	٠,٥١٠	
١٣	٠,٤٨٩	
١٤	٠,٦٠٣	
١٥	٠,٣٣٠	
١٦	٠,٤٧٣	
١٧	٠,٦٢١	
١٨	٠,٥٢١	
١٩	٠,٥٠١	
٢٠	٠,٤٤٤	
٢١	٠,٦٧٠	
٢٢	٠,٣٣٣	
٢٣	٠,٦٠١	
٢٤	٠,٥٤٢	
٢٥	٠,٥٤٤	
٢٦	٠,٣٩٩	
٢٧	٠,٤٤٢	
٢٨	٠,٦٢٩	
١	٠,٣٢١	
٢	٠,٤٢٣	
٣	٠,٦١٠	
٤	٠,٥٠١	
٥	٠,٥١١	
٦	٠,٣٣٣	
٧	٠,٤٤٥	
٨	٠,٣١٩	
٩	٠,٤٤٩	
١٠	٠,٥١٢	
١١	٠,٤٥٠	
١٢	٠,٤١١	
١٣	٠,٣٦٩	
١٤	٠,٥٠٢	

العبارات	العوامل	
	١	٢
١٥	٠,٣٢١	
١٦	٠,٤٧٩	
١٧	٠,٥٠١	
١٨	٠,٥٢٤	
١٩	٠,٥٠٢	
الجذر الكامن	٤,٦٠	١,٢٩
التباين المفسر	١٧,٩٢	١٣,٥٤

جدول (١٩)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالتفكير

الوعي بالتفكير	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	٣٨,٧٦٦٧	٤,١٤١٣	٣٠	٥,٧٨	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	٤٥,٣٦٦٧	٤,٦٩٤٠	٣٠		
	الجزء الثاني (المواقف)	الضابطة	١٢,٤٠٠٠	٢,٠٩٤٣	٣٠	٢,٩٨	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	١٣,٧٦٦٧	١,٣٨١٧	٣٠		
المراقبة	الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	٢٥,١٣٣٣	٢,٦٧٤٧	٣٠	٥,٥١	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	٢٨,٥٠٠٠	٢,٠١٢٩	٣٠		
	الجزء الثاني (المواقف)	الضابطة	١٢,١٦٦٧	٢,٤٢٢٤	٣٠	٢,٨٢	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	١٣,٧٣٣٣	١,٨٣٧٠	٣٠		
التقويم	الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	٢٤,٧٦٦٧	٣,٨٢٠٨	٣٠	٦,٠٣	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	٢٩,٥٠٠٠	١,٩٧٨٣	٣٠		
	الجزء الثاني (المواقف)	الضابطة	١٢,٨٣٣٣	١,٦٨٣٣	٣٠	٤,٩٢	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	١٤,٥٠٠٠	٧٧٦٨.	٣٠		
الدرجة الكلية	الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	٨٨,٦٦٦٧	٥,٨٩١٧	٣٠	٩,٨٥	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	١٠٣,٣٦٦٧	٥,٦٧٢٠	٣٠		
	الجزء الثاني (المواقف)	الضابطة	٣٧,٤٠٠٠	٤,٦٦٥٤	٣٠	٤,٦٠	دالة عند ٠,٠١
		التجريبية	٤٢,٠٠٠٠	٢,٨٦٤	٣٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الوعي بالتفكير (التخطيط، المراقبة، التقويم، الدرجة الكلية) وذلك بالنسبة للجزأين بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثًا: بالنسبة للفرض الثاني والذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الشخصي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة والجدول التالي يبن نتائج ذلك.

جدول (٢٠)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الشخصي

الذكاء الشخصي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	١٢٠,٤٣٣٣	٩,٨٢١٥	٣٠	٤,٥٨	دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	١٣١,٨٦٦٧	٩,٥٠٤٠	٣٠		
الجزء الثاني (المواقف)	الضابطة	٢٨,٧٦٦٧	٥,٢٢٣٨	٣٠	٥,٣٤	دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٣٦,٠٠٠٠	٥,٢٧٨٥	٣٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	١٤٩,٢٠٠٠	١١,٨٧٤١	٣٠	٦,١٨	دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	١٦٧,٨٦٦٧	١١,٥٣٦٢	٣٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الذكاء الشخصي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

رابعًا: بالنسبة للفرض الثالث والذي نصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة والجدول التالي يبن نتائج ذلك.

جدول (٢١)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الاجتماعي

الذكاء الاجتماعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	الضابطة	٧٩,٦٣٣٣	٦,٤٧٢٧	٣٠	٤,٠٠	دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٨٥,٣٦٦٧	٤,٤٣٧٢	٣٠		
الثاني (المواقف)	الضابطة	٢١,٤٣٣٣	٣,٧٠١٧	٣٠	٥,١٦	دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	٢٧,٦٠٠٠	٥,٣٩٨٦	٣٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠١,٠٦٦٧	٨,٢٥٨٥	٣٠	٥,٨٨	دالة عند ٠,٠١
	التجريبية	١١٢,٩٦٦٧	٧,٣٨٨٢	٣٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

خامسًا: لاختبار صحة الفرض الرابع والذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لمتوسطين مرتبطين والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٢٢)

النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) قبل وبعد تطبيق البرنامج

الوعي بالتفكير		متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تخطيط	الاستبيان	١,٦٠	١,٧٩٨٩	٤,٨٧٢	دالة عند ٠,٠١
	المواقف	٥,٠٠	٢,٥٥٩٦	١٠,٧٠	دالة عند ٠,٠١
مراقبة	الاستبيان	٠,٦٧	١,٣٦٦٥	٢,٦٩	دالة عند ٠,٠١
	المواقف	٦,٥٠	٣,٣٢٩٦	١٠,٦٩	دالة عند ٠,٠١
تقويم	الاستبيان	٢,٣٧	٢,٦١٢٥	٤,٩٧	دالة عند ٠,٠١
	المواقف	٥,٩٤	٢,١٩٦١	١٤,٠١	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	الاستبيان	٤,٦٤	٤,٣٧١٦	٥,٨١	دالة عند ٠,٠١
	المواقف	١٧,٤٤	٩,٨٣٥٠	٩,٧١	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، ويوضح ذلك الجدول التالي

جدول (٢٣)

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير قبل وبعد تطبيق البرنامج

الوعي بالتفكير	الأبعاد	وقت التطبيق	المتوسط
التخطيط	الجزء الأول (الاستبيان)	قبل	٤٣,٧٦٦٧
		بعد	٤٥,٣٦٦٧
	الجزء الثاني (المواقف)	قبل	٨,٧٦٦٧
		بعد	١٣,٧٦٦٧
المراقبة	الجزء الأول (الاستبيان)	قبل	٢٧,٨٣٣٣
		بعد	٢٨,٥٠٠٠
	الجزء الثاني (المواقف)	قبل	٧,٢٣٣٣
		بعد	١٣,٧٣٣٣
التقويم	الجزء الأول (الإستبيان)	قبل	٢٧,١٣٣٣
		بعد	٢٩,٥٠٠٠
	الجزء الثاني (المواقف)	قبل	٨,٥٦٦٧
		بعد	١٤,٥٠٠٠
الدرجة الكلية	الجزء الأول (الاستبيان)	قبل	٩٨,٧٣٣٣
		بعد	١٠٣,٣٦٦٧
	الجزء الثاني (المواقف)	قبل	٢٤,٥٦٦٧
		بعد	٤٢,٠٠٠٠

سادسًا: لاختبار صحة الفرض الخامس والذي نصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لمتوسطين مرتبطين والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٢٤)

النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي قبل وبعد تطبيق البرنامج

الذكاء الشخصي	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	٤,٨٩٦٧	٦,٣٩٠١	٤,٢٠	دالة عند ٠,٠١
الجزء الثاني (المواقف)	١٧,٠٠٠٠	٩,٠٩٨٥	١٠,٢٤	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	٢١,٩٠٠٠	٢٠,٠٨٦٨	٥,٩٧٠	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٢٥)

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي قبل وبعد تطبيق البرنامج

الذكاء الشخصي	وقت التطبيق	المتوسط
الجزء الأول (الاستبيان)	قبل	١٢٦,٩٦٦٧
	بعد	١٣١,٨٦٦٧
(الجزء الثاني) المواقف	قبل	١٩,٠٠٠٠
	بعد	٣٦,٠٠٠٠
الدرجة الكلية	قبل	١٤٥,٩٦٦٧
	بعد	١٦٧,٨٦٦٧

سابعًا: لاختبار صحة الفرض السادس والذي نصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لمتوسطين مرتبطين والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٢٦)

النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج

الذكاء الاجتماعي	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	٥,٠٦٦٧	٤,٢٩١٦	٦,٤٦٦	دالة عند ٠,٠١
الجزء الثاني (المواقف)	١٤,٤٦٦٧	٧,٣٥٥٧	١٠,٧٧٤	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	١٩,٥٣٦٧	١٠,٨٢٣٨	٩,٨٨٦	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢٧)

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج

الذكاء الاجتماعي	وقت التطبيق	المتوسط
الجزء الأول (الاستبيان)	قبل	٨٠,٣٠٠٠
	بعد	٨٥,٣٦٦٧
الجزء الثاني (المواقف)	قبل	١٣,١٣٣٣
	بعد	٢٧,٦٠٠٠
الدرجة الكلية	قبل	٩٣,٤٣٣٣
	بعد	١١٢,٩٦٦٧

ثامناً: لاختبار صحة الفرض السابع والذي نصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لمتوسطين مرتبطين والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٢٨)

النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي

الوعي بالتفكير	البعد	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تخطيط	الجزء الأول (الاستبيان)	٠,٢٣٣٣	١,١٦٥١	١,٠٩٧	غير دالة
	الجزء الثاني(الموقف)	٠,٢٠٠٠	٠,٨٤٦٩	١,٢٩٣	غير دالة
مراقبة	الجزء الأول (الاستبيان)	٠,١٦٦٧	٠,٥٩٢١	١,٥٤٢	غير دالة
	الجزء الثاني (المواقف)	٠,٣٦٦٧	١,٥٨٦٢	١,٢٦٦	غير دالة
تقويم	الجزء الأول (الاستبيان)	٠,٦٠٠٠	٢,٥٦٧٧	١,٢٨٠	غير دالة
	الجزء الثاني (المواقف)	٠,١٦٦٧	٠,٧٤٦٦	١,٢٢٣	غير دالة
الدرجة الكلية	الجزء الأول (الاستبيان)	٠,٥٦٦٧	١,٩٧٧٢	١,٥٧٠	غير دالة
	الجزء الثاني (المواقف)	٠,٣٣٣٣	١,٤٢٢٣	١,٢٨٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالتفكير (تخطيط، مراقبة، تقويم، الدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

تاسعا: لاختبار صحة الفرض الثامن والذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي في القياسين البعدي والتتبعي".

استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لمتوسطين مرتبطين والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٢٩)

النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي في القياسين البعدي والتتبعي

الذكاء الشخصي	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	٠,٤٠٠٠	٢,٩٤٣١	٠,٧٤٤	٠,٤٦٣
الجزء الثاني (المواقف)	٠,٥٠٠٠	٢,١٧٧٥	١,٢٥٨	٠,٢١٩
الدرجة الكلية	٠,١٣٣٣	٤,٩٨٠٩	٠,١٤٧	٠,٨٨٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الشخصي في القياسين البعدي والتتبعي.

عاشرًا: لاختبار صحة الفرض التاسع والذي نصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي". استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية لمتوسطين مرتبطين والجدول التالي يبين نتائج ذلك:

جدول (٣٠)

النسبة التائية لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي

الذكاء الاجتماعي	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجزء الأول (الاستبيان)	١,٠٠٠٠	٣,٢٦٩٥	١,٦٧٥	٠,١٠٥
الجزء الثاني (المواقف)	٠,٧٣٣٣	٣,٥٩٠٥	١,١١٩	٠,٢٧٢
الدرجة الكلية	٠,٧٠٠٠	٣,١٧٤٨	١,٢٠٨	٠,٢٣٧

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تمايز عوامل الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي؛ مما يضعف من فكرة العامل العام لهما، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (فؤاد أبو حطب ١٩٩٢، فؤاد أبو حطب وأمين سليمان ١٩٩٥، ورمني وبيريت Romney & Pyryt, 1999، الحسن ومواليف ١٩٩٩، كامل عبد الموجود ٢٠٠٠، وعصام الدسوقي ومحمد عبد الدايم ٢٠٠٣، ماكمهان وروس Mcmahan & Rose, 2004) وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج كل من (فيرنهام وآخرون Furnham, etal, 1999 ، ومحمد إبراهيم غنيم ووليد القفاص ٢٠٠١، ومحمد عباس المغربي ٢٠٠٣، وتشان Chan, 2003) التي أظهرت عدم إستقلال الذكاء الشخصي عن الذكاء الاجتماعي وتدعيمًا لفكرة العامل العام.

كما يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالتفكير، والذي بدوره أدى إلى تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى مجموعة الدراسة التجريبية، كما يلاحظ انخفاض الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن الفرق في التطبيق القبلي بين المتوسطات للجزأين الأول والثاني لمقاييس الوعي بالتفكير والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك.

جدول (٣١)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتفكير

الوعي بالتفكير	الأبعاد	قبلي	بعدي
التخطيط	الجزء الأول (الاستبيان)	٤٣,٧٧	٤٥,٣٧
	الجزء الثاني (المواقف)	٨,٧٧	١٣,٧٧
الفرق		٣٥,٠٠	٣١,٦٠
المراقبة	الجزء الأول (الاستبيان)	٢٧,٨٣	٢٨,٥٠
	الجزء الثاني (المواقف)	٧,٢٣	١٣,٧٣
الفرق		٢٠,٦٠	١٤,٧٧
التقويم	الجزء الأول (الاستبيان)	٢٧,١٣	٢٩,٥٠
	الجزء الثاني (المواقف)	٨,٥٦	١٤,٥٠
الفرق		١٨,٥٧	١٥,٠٠
الدرجة الكلية	الجزء الأول (الاستبيان)	٩٨,٧٣	١٠٣,٣٧
	الجزء الثاني (المواقف)	٢٤,٥٦	٤٣,٠٠
الفرق		٧٤,١٧	٦١,٣٧

جدول (٣٢)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الشخصي

الذكاء الشخصي	قبلي	بعدي
الجزء الأول (الاستبيان)	١٢٦,٩٧	١٣١,٨٦٦٧
الجزء الثاني (المواقف)	١٩,٠٠	٣٦,٠٠٠٠
الفرق	١٠٧,٩٧	٩٥,٨٧

جدول (٣٣)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الاجتماعي

الذكاء الاجتماعي	قبلي	بعدي
الجزء الأول (الاستبيان)	٨٠,٣٠	٨٥,٣٦٦٧
الجزء الثاني (المواقف)	١٣,١٣	٢٧,٦٠٠٠
الفرق	٦٧,١٧	٥٧,٧٧

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن زيادة وعي المجموعة التجريبية بتفكيرهم الذي اتضح في زيادة وعيهم بتحديد أهدافهم، والتخطيط لتحقيق تلك الأهداف مع انتقاء الاستراتيجية الملائمة للمهام، وفي حالة عدم تحقيقها للأهداف يستبدلونها باستراتيجيات أكثر ملاءمة، وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه كل من [شرو (Shrow, 1997) وولسن وجونسن (Wilson & Johnson, 2000) وهولنجروث وماكلوجلين (Hollingworth & Mcloughlin, 2001) وشابايا (Shabaya, 2004)]، وبذلك تتحدد سمات ذوي الوعي بالتفكير فيما يلي:

- يصفون تسلسل الخطوات التي يستخدمونها.
- يحددون أهدافهم بدقة ووضوح.
- الوعي بانتقاء الاستراتيجية الملائمة للمهام.
- مراقبة ذواتهم أثناء الحل مع استبدال الاستراتيجية؛ إذا لم تنجح في تحديد الأهداف.
- يتقبل التغذية الراجعة والنقد دون دفاعية.
- الوعي الدقيق بحدود فهمهم لذواتهم.

ويعني ذلك: أن تنمية الوعي بالتفكير هيأت للمشاركين في البرنامج الفرصة للسيطرة على مهارات التفكير لديهم، وتحمل المسئولية نحو أداء الأعمال، وأن ينموا لديهم الوعي بأن التحكم في الذات وسيلة لتحقيق التقدم، كما أن تحقيق تلك النتائج يعد مؤشرًا إلى مدى أهمية تحقيق وعي المتعلم بذاته الذي يعد من أهم المهارات التي يجب أن تتوافر في المتعلمين حتى يعملوا مستقلين وبفاعلية مع الآخرين.

كما أشارت النتائج: إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛ بما يفسر فاعلية برنامج الوعي بالتفكير في تنشيط الذكاء الشخصي لدى المشاركين في البرنامج، وتتفق تلك النتائج مع ما أورده محمد طه (٢١٢:٢٠٠٦) إلى ما أشار إليه

ويمبي ١٩٧٥، في كتابه (الذكاء يمكن تعلمه) الذي دعا فيه إلى مراجعة الافتراضات الأساسية حول حتمية دور الجينات في الذكاء، وما أورده من حالات أدى فيها التدريب إلى تنمية مهارات التفكير ورفع مستوى الذكاء، ويتضح من النتائج أن الذكاء في مرحلة الرشد يتميز بالدينامية والتعقيد، وذلك في ضوء فعاليات النمو المعرفي التي يقوم بها الراشد بما يحقق له التوافق مع متطلبات الحياة.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة ما أشار إليه كل من Thorp & Gallimore, 1998 من ضرورة وضع وجهة النظر الاجتماعية والسلوكية في الارتقاء البشري، وأن التفكير الأرقى ينمو مع التفاعل الاجتماعي، كذلك مراعاة أهمية السياق والتفاعل في التدريس المعرفي، ذلك أنه من خلال التفاعل أثناء تطبيق البرنامج وما تم دراسته في وحدة الإدراك الاجتماعي، واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وإدراك أن تفكير الجماعة أقوى من تفكير الفرد بمفرده، وكلما كانت المشكلة على قدر من التعقيد والتركيب كان من الأجدى استخدام العقل الجمعي حيث لا يستطيع الفرد بمفرده التوصل إلى جميع البدائل، ولكن ضرورة الأخذ في الاعتبار وجهة نظر الآخرين وتبريراتهم.

فالمرور بخبرة البرنامج قد حققت أهدافها، بزيادة وعي المشاركين معرفيًا بذواتهم من حيث زيادة الوعي بالتخطيط، ويتضح من إنخفاض متوسط الفروق بين الأدائين القبلي والبعدي في الفروق بين الأداء على الاستبيان والأداء على اختبار المواقف، فقد كان الفرق قبل المرور بخبرة البرنامج ٣٥ درجة وبعد المرور بخبرة البرنامج ٣١,٦٠ أي بفارق أربع درجات، ويتبين من ذلك أن المشارك أصبح أكثر وعيًا بأهدافه والتخطيط لها، ولديه القدرة على انتقاء الاستراتيجية الملائمة للمهام ولقدراته، مما يجعله يضع على عاتقه مهمة تعلمه، ويصبح وعيه بتفكيره وسيلة لامتلاك المعرفة، كما تتضح فاعلية البرنامج في انخفاض متوسطات الفروق بين الأدائين على الاستبيان واختبار المواقف بين الأدائين القبلي والبعدي في مكون مراقبة الذات، حيث كان متوسط الفروق قبل المرور بخبرة البرنامج ٢٠,٦٠ درجة وبعد المرور بخبرة البرنامج ١٤,٧٧ درجة أي بفارق ست درجات، مما يشير إلى زيادة الوعي المعرفي للمشارك في مراقبة الذات، مما يوضح أن انغماس المشاركون في مراقبة الذات أثناء أداء مهام البرنامج أدى إلى أن يصبحوا قادرين على استكشاف الأخطاء وتعديلها، كما تتضح فاعلية البرنامج في زيادة الوعي بالتقويم الذاتي، فقد كان الفرق بين الأدائين على الاستبيان واختبار المواقف قبل المرور بخبرة البرنامج ٧٤ درجة وأصبح الفرق بعد المرور بخبرة البرنامج ٦١ درجة أي بفارق ١٣ درجة، مما يشير إلى أن ممارسات

البرنامج من خلال أن يكتب المشاركون تقييما ذاتيًا يصفون فيه مدى شعورهم بالتقدم وكذلك تقويم الزملاء والبرنامج ككل، وكذلك مراجعة البورتفوليو الخاص بكل منهم، والاستجابة للأسئلة التأملية (كيف يظهر من عملك مدى تحسنك؟ ما هي أكثر المهام تحديا لقدراتك؟ وأي الانجازات أنت أكثر فخرا بها؟).

كما يتضح من نتائج الدراسة في ضوء استخدام استراتيجية القياس التي اقترحها فؤاد أبو حطب ١٩٩١،١٩٩٢،١٩٩٥، واستخدمها كل من (آمال صادق ١٩٩٧، بديوي علام ١٩٩٧، ومحمد الدسوقي ١٩٩٨، وعبد الحي محمود ١٩٩٩، محمد إبراهيم غنيم ٢٠٠٠، وعباس المغربي ٢٠٠٣) وهي الفرق بين الأداء على التقرير الذاتي والمحك، والتي تم استخدامها في الدراسة الحالية، وهو الفرق بين الأداء على التقرير الذاتي (الاستبيان) والمحك وهو اختبار المواقف الذي يتبع تطبيق الاستبيان، وكلما قل هذا الفرق دل على زيادة وعي الفرد بذاته والعكس صحيح، وتشير النتائج إلى انخفاض الفرق بين الأداء البعدي على الاستبيان والمحك، عن الأداء القبلي مما يشير إلى زيادة وعي المشاركين في البرنامج حيث كان الفرق بين الأدائين قبل البرنامج ١٠٧ درجة وبعد البرنامج ٩٥ درجة أي بفارق ١٢ درجة، وتتفق تلك النتائج مع ما أشار إليه Perkins & Grotzer, 1997 من أن حجم نسبة التحسن في نسبة الذكاء الناتج عن برامج تنمية الذكاء يتراوح من (٧-١٥) كما أشارا أن هذا التحسن مستمر لعدة شهور أو سنوات، وهذا لا يتم إلا في حالة برامج تنشيطية لتجديد المهارات المكتسبة، كما تتفق تلك النتائج مع ما أسماه ستيرنبرج (Sternberg, 2000) بمدى رد الفعل أي مدى المقدرة التى يمكن للفرد الوصول إليها في ضوء الإمكانات الوراثية المتاحة، وما أشار إليه فؤاد ابو حطب (١٩٩٦:٤٠٣) من الاستقلال النسبي للذكاء الشخصي، وأن الذكاء الشخصي شأن أنماط السلوك الأخرى قابل للنمو والتنمية، وما أوضحه جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) أن من المتغيرات المؤثرة على الذكاء الشخصي المتغيرات البيئية بما توفره من أنشطة متنوعة لتنمية خبرات الشخص الداخلية وخاصة التي تتضمن التوجيه للذات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض الفرق بين الأداء القبلي (للمجموعة التجريبية) للأداء على الاستبيان والمواقف، فقد كان الفرق في الأداء القبلي قبل المشاركة في البرنامج ٦٧ درجة بينما الفرق في الأداء البعدي بعد المشاركة في البرنامج ٥٧,٧٧ درجة أي بفارق ١٠ درجات بين الأداء القبلي والأداء البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى المشاركين في البرنامج.

كما تؤكد نتائج الدراسة الحاليّة: أن التفكير والذكاء لا ينفصلان، بل هما قدرات متداخلة وبالتالي فإن نمو أحدهما قد يؤثر على نمو الآخر، ويفسر أحدهما الآخر فالتفكير عملية ذهنية يتفاعل معها الذكاء. وبذلك يمكن القول بأن الذكاء والتفكير يعدان محددان رئيسيان للنمو والنجاح على المستويين الفردي والجماعي، وتزداد تلك الدلالة في عصر المعرفة، ولذا فإن القصور فيهما يضع حدودًا لقدرات الإنسان على مواجهة تحديات هذا العصر، ويؤكد على ذلك جابر عبد الحميد (٢٠٠٣:٢٨٧) بأن الوعي بالذات ليس مجرد معرفة الفرد بذاته بل معرفة السبب والطريقة، أي أن الفرد يكتشف ذاته ويعبر عنها ذلك بأن يبرهن ويثبت أنه يعي ويوضح سبب نقاط القوة، نقاط الضعف – أي أن الوعي بالذات هو فهم مستبصر للذات – وأن هذا الوعي بالذات قد يتضمن وعي الفرد بالذات في مجال المعرفة، ووعي الفرد بالذات في المجال الشخصي ووعي الفرد بالذات في المجال الاجتماعي.

كما يتضح أيضًا أن المشاعر تؤثر على طريقة التفكير وتؤثر الأفكار على الطريقة التي يشعر بها، وهذا الاتصال والتفاعل يتم خلال حياتنا اليومية، فالأفكار والمشاعر تؤثر في بعضها البعض، وأن الوعي بالتفكير ليس نشاطًا معرفيًا ولا سلوكيًا فقط، بل هو وعي بالشخصية ككل ومن ثم يمكن بتنميته تحقيق التنمية الذاتية المضطردة للشخصية متضمنة العمليات العقلية المعرفة والوعي بالجوانب الشخصية والاجتماعية، وهذا يؤكد تصور الإنسان كمنظومة متفاعلة ليس مجرد مكونات منفصلة، بل هو مركب في تفاعل دينامي متبادل.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات والبحوث المقترحة على النحو التالي:

١- توسيع نطاق البرامج لتنشيط الوعي بالتفكير والذكاء بإعداد الكوادر البشرية القادرة على القيام بها، حيث تكتسب برامج تنمية الذكاء أهمية كبرى في ضوء الأهمية المتزايدة لقدرات التفكير ومعالجة المعلومات بعد أن أصبحت المشكلة في عصر ثورة المعلومات القدرة على التفاعل مع المعلومات أهم من القدرة على الحصول عليها.

٢- .الاهتمام في التعلم من أجل الوعي بالتفكير ليس فقط بما يعرفه المتعلمون ولكن بكيف يسلكون عندما لا يعرفون، لأن السلوك الذكي لا يظهر إلا عندما لا يعرف الفرد كيف يواجه المشكلات، أي أن نركز على أداء المتعلمين تحت ظروف متحدية لقدراتهم، وتتطلب تفكيرًا استراتيجيًا واستبصارًا لمواجهة المواقف المشكلة.

٣- العمل على تشبع المقررات الدراسية باستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصًا لتنمية الوعي بالتفكير، على أن تقدم هذه الاستراتيجيات في برامج إعداد المعلمين والموجهين وجميع القائمين على العملية التربوية وتدريبهم وتنميتهم مهنيًا.

٤- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي والاجتماعي عبر مراحل عمرية مختلفة.

٥- التعرف على أثر تنمية الوعي بالتفكير على كل من الذكاء الشخصي والاجتماعي للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

٦- التعرف على أثر تنمية الوعي بالتفكير على بعض المتغيرات الوجدانية للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

٧- التعرف على الفروق بين العاديين وبعض الفئات الخاصة كالمتفوقين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم في الوعي بالتفكير.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- أحمد البهي السيد (٢٠٠٤) العلاقة بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتها على التفكير الابداعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٤)، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص(١-٤٢).

٢- أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٥): الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل ، مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد (٥٩) الجزء الثاني ص (٤٢٥-٤٤٩).

٣- آمال أحمد مختار صادق (١٩٩٧): التحليل البنيوي للذكاء الشخصي في الموسيقى، المؤتمر الثالث عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي.

٤- أحمد عبد المنعم الغول (١٩٩٢): الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية – جامعة أسيوط.

٥- أسامة فاروق مصطفى (١٩٩٨): الذكاء الاجتماعي، وعلاقته بالقيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٦- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٣٣) ص (١٩٧-٢٣٦).

٧- أيمن عامر ومحمد نجيب الصبوة (٢٠٠٢): دور الوعي بالعمليات الابداعية في كفاءة حل المشكلات ضعيفة البناء ومحكمة البناء، دراسات نفسية، الملجد الثاني عشر، العدد الثاني، ص (١٧٦-٢٠٥).

٨- بديوى إبراهيم علام (١٩٩٧):بنية الذكاء الشخصي في تصور أبو حطب، دراسة عاملية توكيدية، المؤتمر الثالث عشر للجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٩- جابر عبد الحميد (١٩٩٧): قراءات في تعليم التفكير والمنهج، القاهرة- دار النهضة العربية.

١٠-جابر عبد الحميد (١٩٩٩): التدريس والتعلم، القاهرة- دار الفكر العربي.

١١-جابر عبد الحميد (٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم، القاهرة- دار الفكر العربي.

١٢-حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، ط٥، القاهرة-عالم الكتب.

١٣-جيلان بتلر وتوني هوب (٢٠٠٢): إدارة العقل، المملكة العربية السعودية- مكتبة جرير.

١٤-خيري المغازي بدير عجاج (٢٠٠٠): أساليب التفكير والتعلم، القاهرة- الأنجلو المصرية.

١٥-ريتشارد ليفبتون (٢٠٠٢): بناء العقل، المملكة العربية السعودية- مكتبة جرير.

١٦-صفاء الأعسر (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير، القاهرة – دار قباء للطباعة والنشر.

١٧-عبد الحي على محمود (١٩٩٩): مرونة الغلق في إطار الذكاء الشخصي كنموذج فرعي لنموذج (أبو حطب) المعرفي المعلوماتي العام، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، العدد (٢٣)، المجلد التاسع، ص (١٦٠-١٧٩).

١٨-عدنان يوسف (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٩-عصام الدسوقي والسيد عبد الدايم (٢٠٠٣): البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار صدق نظرية جاردنر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١١٦) ص (٢٦٩- ٣٧٥)

٢٠-فؤاد أبو حطب (١٩٩١): الذكاء الشخصي: النموذج وبرنامج البحث، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية، ص (١٠-١٩).

٢١-فؤاد أبو حطب (١٩٩٢): طبيعة الذكاء الشخصي: استراتيجية القياس بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية، ص (٧-٣٢).

٢٢-فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥

٢٣-فؤاد أبو حطب وأمـين سليمان (١٩٩٥): طبيعة الذكاء الشخصي باستخدام مقاييس الذاكرة كمحك دراسة استطلاعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١١)، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية، ص (١-٤٠).

٢٤-فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن(١٩٩٩): علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، القاهرة- دار الفكر العربي.

٢٥-فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الأردن- دار الكتاب الجامعي.

٢٦-فيصل يونس (١٩٩٧): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعي، القاهرة- دار النهضة العربية.

٢٧-محمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٠): مستويات تجهيز المعلومات وعمليات التعلم لدى ذوي فئات الذكاء الشخصي المقدر باختبار التذكر كمحك، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد العاشر، العدد (٤٢) ص (٢٨٣-٣٠٣)

٢٨-محمد إبراهيم غنيم ووليد كمال القفاص(٢٠٠١): الفحص الأمبريقي لخصائص الفروق الفردية في الذكاء الشخصي (المقدر باستخدام التوقع المباشر للأداء على ثلاثة محكات موضوعية) وتفسيرها في ضوء بعض المتغيرات الوجدانية والمعرفية والمدرسية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٣٠)، القاهرة-الأنجلو المصرية، ص(٩١-١٣٨)

٢٩-محمد الدسوقي الشافعي (١٩٩٨): الذكاء الشخصي في علاقته بالجنس والذكاء الموضوعي، والاستقلال الادراكي، مجلة كلية التربية بالمنوفية، السنة الثالثة عشر، العدد الأول، ص (١٨-٥٢).

٣٠-محمد طه (٢٠٠٦): الذكاء الإنساني، الكويت، عالم المعرفة.

٣١-محمد عباس المغربي (٢٠٠٣): الذكاء الشخصي في ضوء بعض المحكات الشخصية والاجتماعية، دراسة استطلاعية، دراسات نفسية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني ، ص(٣٢٣-٣٥٨).

٣٢-محمد عبد السلام سالم (٢٠٠١): متغيرات البعد المهاري للذكاء الشخصي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٢٩)، المجلد الحادي عشر، ص(٢٩-٦٦).

٣٣-محمد كامل عبد الموجود (٢٠٠٠): دراسة عاملية للذكاء الشخصي في النموذج الرباعي العملياتي لأبو حطب في مراحل عمرية مختلفة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد الثالث، جامعة المنيا.

٣٤-مختار أحمد الكيال (٢٠٠٣): البنية النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي: دراسة عاملية توكيدية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد (٢٧) الجزء الأول، ١٠٥٩ - ٢٠٠٨.

٣٥-منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠١): الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوعي "دراسة عاملية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٣٢)، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص(٢٣٣-٢٥٤).

٣٦-يوسف جلال أبو المعاطي (٢٠٠٥): أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٩)، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص(٣٧٥-٤٤٦).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

36. Abu Hatab Fouad (2000):Personal Intelligence: The meeting Point of inward and outward, Arab Psychologist, 1, (1)1-7.

37. Abou – Serie, R. (2001): Personal intelligence and self – efficacy in memory tasks, Arab. Psychologist, 2, (1), 9- 18.

38. Black, S. & Black (1990):Organizing Thinking, Pacific Grove, Midwest Publications.

39. Blakey, E. & Spences (1990):Developing Metacognition Retrieved. 13/5/2002 from: www.ericfacility.net/ericdigests/ed.327218. html.

40. Bonds, C.W, Bonds (1992):Metacognition: Developing independence in learning clearing House, 66 (1).

41. Campbell, I., Campbell, B. & Dickinson, D (1999):Teaching and Learning through multiple intelligences, (3rd, Ed) Ally and Bacon, USA.

42. Chan, D.W. (2003):Multiple intelligence and perceived self- efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, Educational Psychology, Vol. (23) No. (5), pp (521-533).

43. Corinne Kosmitzke & Oliver (1993):The implicit use of explicit conption of social intelligence, personidivid Diff, Vol. (15) No. 1, pp (11-23).

44. Costa, A. (1991): Developing minds: A resource book for teaching thinking, Vol. (Reved) Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

45. El Hassan, K. & Maluf, G. (1999):An application of Multiple intelligences in alebnes Early childhood Educational J. Vol.(27), No.(1) pp(13-20).

46. Ellis, G. (1999):Developing metacognitive awarness the missing dimension, the J. 10 Retrieved 24/11/2002 from: http/www.britcoumpt.org/J./J./004gehtl.

47. Fischer, K. Yan, Z. & Stewart, J. (2003): Adult cognitive Development: Dynamics in the Developmental web in J. Valsiner (Eds.) Handbook of Developmental psychology, pp (491-516).

48. Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive monitoring A rewared of cognitive developmental inquiry, American structural psychologist, 34(10) 906-911.

49. Ford, J. Smith, E. Weissbein, D. Gully, S. & Salas, E (1998): Relationships of goal orientation Metacognition Activity and practice strategies with learning Autcomes and transfer, J. of Applied psych. Vol. (83) No. 2 pp (218-233).

50. Furnham, A. Clark, K. & Bailey, K. (1999):Sex differences in estimates of multiple intelligences, European J. of Personality, vol. (13), pp. (247-259).

51. Gardner, H. (1993): Multiple intelligence: the theory in practice, New York: Basic books.

52. Gardner, H. (1999): Intelligence Reframed Multiple intelligence for the 21st century, New York: Basic books.

53. Gardner, H. (2003): Multiple intelligence after twenty years paper presented at the American Educational Research Association, April, 21, Chicago Illinois.

54. Hanley, G, Hermiz, C, Logioia-peddy, J, & Levien Albuck, V, (2002):Improving student performance interest and achievement in social studies using multiple intelligences approach (Rep. No. cs. 033.899) Chicago: Saint Xavier university Eric Document Reproduction service, (ED. 4656955).

55. Hartman, R. (2001): Metacognition instrument for tracking graduate student, Gifted child quarterly, No. 45, pp.(24-34).

56. Hollingsworth, R. & Mcloughlin, C. (2001): Developing science students Metacognitive problem solving skills online, Australian J. of Edu. Technology Vol. (17) No. 1, pp. (50-63).

57. Huitt, W. G. (1997):Metacognition Retrieved 15/1/2002 from: http://chiron.vatdosta.edu/whuiit/cogsys/metacogn.

58. Jacobs, J. & Paris, S. (1987):Children metacognition about reading issues in definition measurement and instruction, J. of Edu. Psycho. Vol. (22), No. (3 & 4), pp. (255-278).

59. Jones, K. & Day, D. (1997):Discrimination of two aspects of cognitive social intelligence from academic intelligence, J. of Edu. Psycho. Vol. (89), No. (3), pp. (486-497).

60. Kaniel. S. Licht. P. & Peld, B. (2000):The Influence of metacognitive instruction of reading and writing strategies on positive transfer, Gifted Education international, Vol. (15), pp. (45-63).

61. Lawrence. J. Donald, (1990): Interpersonal cpmptenece social intelligence and general ability Edu. Testing service No 8541 U.S.A.

62. Lazear, D. G (2003): Moving students thinking to Higher – order realms. Available [http://www.multi-mtell.com/articles / Lazear htm].

63. Leather & Mcloughlin, D. (2001): Developing task specific Metacognitive in Literate Dyslexic Adult, London, Adult Dyslexia and skills Development center.

64. Livingston, J. A. (1997): Metacognition: An overview Retrieved 14/2/2002
from:http://www.goe.buffalo.edu/fos/shvell/cep564/metacogn.htm.

65. Marazano, R. & Pickering (1997): Dimensions of learning teachers manual (2nd) Alexandria VA, Association for supervision and curriculum Development.

66. Mathias, J. L. & Nettelback, T. (1992):Validity of Grennspans models of adaptive and social intelligence research in development disabilities, Vol. (13). No. (2), pp. (113-129).

67. Mayer & Salovely (1997): What is Emotional intelligence? Educational implications, New York, Basic books.

68. Mcmahan, S.D. & Ros, C.D.S. (2004): Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the teele inventory of multiple intelligence, J. of Exper. Edu. Vol. (73), No. (1), pp. (41-52).

69. Minaet, A. (1997): Can Metacognition compensate for intelligence in the first year of Belgian higher education? Psycho. J. Vol. (36), No. (4), pp. (361-372).

70. Neomi, M, Meara & Scott, Maxwell (1997):Cognitive similarities between academically and social gifted students, Roper-Review Vol. (18). No. (4), pp. (270-273).

71. O'neil. H & Abedi. J. (1996): Reliability and Validity of state Metacognitive Assessment, J. of Research, Vol. (89), No. (4), pp. (234-245).

72. Paris & Robert, D. (2003): Interpersonal intelligence Assessment theory presentation to the Annual Meeting of the american Educational Research Association Chicago, April.

73. Paul. R.W. & Elder, L. (1999): The Miniature guide to critical thinking concepts & tools, the center and foundation of critical thinking, www. Critical thinking.org Sonoma state university, Rohnert park.

74. Perkins, D. & Grotzer, T. (1997):Teaching Intelligence American psychologist, 52, (1125-1133).

75. Romney, D.M. & Pyryt, M.C. (1999): GuilFords concept of social intelligence. Revisited, high ability studies Vol. (10) Issue 2 pp. (137-142).

76. Schraw, G. & Dennison, S. (1994): Assessing Metacognitive awareness contemporary, J. of Edu. Psycho. Vol. (19), No. (4), pp. (460-475).

77. Schraw, G. (1997): Promoting general Metacognitive awareness Instructional science, (1-2), (113-125).

78. Schweizer, K. (2005): An averview of research into the cognitive basic of intelligence, J. of individ different, 26, (34-51).

79. Shabaya; J. (2004):The role of pre-service teacher in developing metacognitive awareness strategies among student writers in an Urban high school English classroom, unpublished PhD thesis the university of Akron.

80. Shearer, C. Branton (1997): Reliability, validity and utility of multiple intelligence Assessment for career planning, paper presented at the Annual meeting of the American psychological association (105, Chicago, IL August, 15-19).

81. Sternberg, R. (1999): Successful intelligence finding a balance trendsin cognitive science.

82. Sternberg, R. (2000): Pathways to psychology 2nd edition Thompson Learning, Inc.

83. Sternberg, R. (2003): Cognitive psychology 3rd Ed Thomson-wads worth. Australian.

84. Swart Z. & Perkins (1989): Teaching thinking: Issues and Approaches pacific grove: Midwest publications.

85. Tharp, R. & Gallimore (1988): Rousing minds to life: Teaching Learning and schooling in social context, New York: Cambridge university press.

86. Wilen, W. & Phillips, J. (1995): Teaching critical thinking: A metacognitive approach Social education Vol. (59), No. (3), pp. (135-139).

87. Wilson, B. & Johason, L.O. (2000): Self efficacy and outcome expectancy mechanism in reading and writing achievement. J. of Educ. Psycho. Vol. (81), No. I pp. 91-100.

88. Wilson, J. (1998): Assessing Metacognition: Legitimizing Metacognition as a teaching goal, Reflect 4, (1).

89. Wong, C.M. Day, J.D. Maxwell, S.E. & Meara, N.M. (1995): Amultitrait-Multimethod study of academic and social intelligence in college students, J. of Edu. Psycho. Vol. (87), No. (1), pp. (117-133)

Effectiveness of a Program in Developing Thinking Awareness and its Influence on personal and intrapersonal intelligence of a Postgraduate Students

Fawkeya Ahmed El-sayed Abd El-Fattah
Assistant Prof. Dr.
Psychology Department. Beni-Suef University

Abstract

Allah has given various abilities. The most important ability of them is the ability to think which distinguishes man from other creatures. Dikart related thinking to existence in his saying "I think, I exist". The cognitive development which happened in cognitive psychology helped in introducing a clear vision of how man thinks and how to develop his thinking. Also trying to accommodate with age requirements needs preparing human abilities to be able to think from the future, and accept it. That is why; there is a need to teach the learner how to learn and how to think. So the supreme aim of education became developing thinking and thinking awareness which means learners' self awareness of strategies and skills of planning, monitoring and assessment. To think of the world around us, we should understand and think of ourselves which means that thinking awareness is not only a cognitive activity but also the awareness of the character as a whole. Fouad Abo-Hatab (1996) indicates that the unity of a real character means that affective behavior involves cognitive behavior. So, the affective development is achieved by cognitive means and the cognitive behavior is not completely free from affective experiences. Gaber Abd El-Hamid (2003) explains that thinking awareness is a main cue because it implies making our understanding of our selves to be in question with self-awareness. Also Ellis (1999) assures that thinking awareness involves the cognitive and social awareness. Gardner (1999) states that intelligence is a biosychological ability to manipulate information. Accordingly, the problem is states in the following questions:

1- What is the effectiveness of a program in developing thinking awareness (Planning, Monitoring, and Assessment) of a sample of post graduate students?
2- Do the personal and intrapersonal intelligence involve one general factor?

3- What is the effect of developing thinking awareness on personal and interpersonal intelligence of a sample of postgraduate students?
4- What is the effect of the program on thinking awareness of a sample of postgraduate students?

The sample consisted of (60) postgraduate students at the Faculty of Education in Beni-Suef University in the year 2005-2006 using quasi experimental method with the two groups. Research tools include: thinking awareness test, personal intelligence test, interpersonal intelligence test, program of developing thinking awareness, all prepared by the researcher. Using factor analysiss, independent t-test, and paired t-test; results indicated that the program is effective in developing thinking awareness which affects the personal and intrapersonal intelligence pf the study sample, and the independence of facto structure of the personal and intrapersonal intelligence.