الذكاء الحياتي ومعوقاته لدى المعلمين الأوائل بمرحلة التعليم قبل الجامعي

عبد الحليم محمد عبدالحليم مدكور زاهر

مقدمة:

تناول عدد كبير من الدراسات والكتب مفهوم الذكاء، فقد استقطب هذا المفهوم اهتمامات العلماء من شتى الميادين منذ أكثر من قرن من الزمان، إلا أن النقطة بالغة الأهمية هي التركيز على الفرق الأساسي بين المفاهيم التقليدية والمفاهيم الأحدث للذكاء. وما زلنا نطالع نظريات جديدة إلى الآن، وأُطلق على الذكاء مسميات عديدة منها الذكاء العام والذكاء الأكاديمي والذكاء الموسيقى والذكاء اللغوي وغيرها، وهى جميعها تعبر عن الذكاء كما يقاس باختبارات الذكاء التقليدية، ويأخذ الباحث بمسمى الذكاء الحياتي باعتباره أكثر المسميات دلالة على قدرة الفرد على التطبيق والتوظيف للقدرات ووضع الأشياء حيز التنفيذ فى الحياة العملية ومواجهة المشكلات الحياتية.

ولم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصراً على المنظور المعرفي فقط، إذ وجد علماء النفس أهمية لبعض الجوانب الأخرى مثل الجانب الاجتماعي والجانب الوجداني/الانفعالي والجانب العملي وأساليب التفكير للإنسان نظرا لزيادة تأثيرها في حياته اليومية كما أنها لا تنفصل عن التفكير، ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل وتلك الجوانب، كما أن هناك شبه إجماع على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة متكاملة عن سلوك الفرد ولا تمكننا من التنبؤ بنجاحه في حياته بصفة عامة، ولقد ظهرت الكثير من التساؤلات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والجوانب الأخرى منها أنه قد تجد شخصا نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته وشخص آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجحاً في حياته، وقد تجد أيضا مجموعة من الأشخاص متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية، كل هذا قد دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته وفحصه أو اختباره من قبل، أو أن تكون النظريات التقليدية قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التناقضات ألا وهو الذكاء الحياتي.

ويرى روث فيلدمان Feldman, (R.D., 1997: 260) أن اختبارات نسبة

الذكاء التقليدية بها قصور شديد يتمثل في عدم القدرة على التنبؤ بدقة بأي من المتغيرات عدا النجاح الأكاديمي. ويتفق في ذلك مع إيبشتين وماير Epstein, S., and (Meier, P., 1998:16) حين يرى أن اختبارات الذكاء على الرغم من أنها بنيت لقياس أنواع من القدرات العقلية التي تكون مهمة للنجاح في المدرسة ، فإن هذا لا يعني أنها يمكن أن تكون منبئة بالنجاح في كل مجالات الحياة.

ويذكر جولمان Goleman, D., (1984:1) أن بعض علماء النفس قد بدأ في عدم الاهتمام كثيراً بهذا النوع من الذكاء الذي تقيسه اختبارات نسبة الذكاء والبحث عن غيره. حيث قدم جاردنر Gardner, H., (1983) نظريته للذكاءات المتعددة، والتي أكد فيها على أن الفرد لديه القدرة على التعامل مع سبعة ميادين على الأقل من ميادين المعرفة. وظهرت نظرية ستيرنبرج(Sternberg, R.J., 2003) الثلاثية في الذكاء، والتي تضم الذكاء العملي والذكاء التحليلي والذكاء الإبداعي. ثم قدم بيركنز(Perkins, D., 1995) نظرية الذكاء الحقيقي والتي يرى فيها أن هناك ثلاثة أشكال أساسية للذكاء هي: العصبي، والخبراتي، والتأملي. كما قدم ماير وسالوفى(Mayer and Salovey, 1997) ما يعرف بالذكاء الوجداني.

وتُعد نظرية الذكاء التى وضعها روبرت ستيرنبرج من النظريات التربوية القليلة التى تبحث فى قدرة الفرد على صنع النجاح على مدى سنين حياته الأكاديمية والعملية، وهي توفر أساسا أوسع لفهم الذكاء من ما تفعله كثير من النظريات الأخرى، وهى تتكون من ثلاثة أجزاء (ولذلك سميت بالنظرية الثلاثية). ويهتم الجزء الأول بما يحدث داخل الفرد– أي العالم الداخلي للفرد –بما يتضمنه من قدرات داخلية تؤدى إلى سلوك أكثر أو أقل ذكاء. ويهتم الجزء الثاني من النظرية بفحص خبرة الفرد فى التعامل مع المهام والمواقف الحياتية، وتوجد نقاط محددة فى أداء المهام يظهر فيها ذكاء الفرد ويكون له دور فيها. ويهتم الجزء الثالث من النظرية بالذكاء وعلاقته بالعالم الخارجي للفرد ويحدد هذا الجزء ثلاثة أنواع من السلوك هي: التكيف البيئي، الانتقاء البيئي والتشكيل البيئى ويمكن وصفها بالسلوك الذكي فى العالم اليومي(Sternberg, R.J., 2003, Sternberg, R, J.2006).

وقد تشكلت نظرية الذكاء عند ستيرنبرج على أساس الاهتمام بالمساعدة فى تحقيق النجاح للفرد وتعزيزه فى بيئته الاجتماعية والثقافية والقيمية الخاصة به،

بحيث يستفيد من استعداداته وقدراته الخاصة بعد استبصارها والوعى بجوانبها القوية وتعزيزها وإدراك النقاط التي تحتاج إلى تعزيز، وتقويتها لتمكنه من النجاح الذى يأمل فيه، ويتسم أداء الفرد بالقدرة على التكيف مع البيئة المحيطة به والسعي لتشكيلها إذا شعر بعدم الارتياح والرغبة في الوصول إلى الأفضل، وعند عدم القدرة على ذلك فإنه يسعى لانتقاء بيئة أخرى مساعدة له فى تحقيق النجاح الذى يتوق إليه، ويرتبط هذا بالموازنة بين الأجزاء الثلاثة التى تتشكل منها هذه النظرية (Sternberg,R.J.& Grigorenko E.L.,2002).

وتوجد فروق فردية واسعة بين الأفراد في القدرة على التعامل مع المواقف الحياتية اليومية واستخدام الاستراتيجية المناسبة من الاستراتيجيات الثلاث(التكيف، الانتقاء، التشكيل) مرجعها إلى عوامل ومؤثرات عديدة، قد تتعلق بالقائم بالحل نفسه من حيث خبراته ومهاراته وكفاءة ذاكرته وفاعلية استراتيجياته التي يستخدمها في حل المشكلات، ودافعيته وغيرها، وقد تتعلق هذه العوامل بالموقف المشكل ذاته من حيث بنيته وتركيبه وخصائص المعلومات المتضمنة فيه ومقدارها وفعاليتها في تقريب الحل(Bourne,et,al.,1971).

ومن الجدير بالذكر أن أهداف ومهام التعليم بكل مراحله تتمركز حول قيام مستويات الإدارة المدرسية(مدراء-وكلاء-معلمون أوائل) بمساعدة المتعلم في اكتساب معارف ومهارات واتجاهات تمكنه من تأدية دوره بنجاح في حياته الأسرية، والمشاركة في الحياة العامة في مجتمعه والنجاح في استكمال تعليمه الجامعي، والاستمرار في التعلم طوال الحياة اعتماداً على تنمية استراتيجياته وقدراته لحل المشكلات والارتقاء بها لأنها الوسيلة المهمة لمساعدته على مواجهة أعباء الحياة ومتطلباتها وتزويده بما ينبغي عمله وكيفية عمله، كما أنها تساعد الفرد على تكوين شخصية قادرة على العمل الجاد والمتميز والإبداع وإدارة حياته بكفاءة (أحلام الباز وآخرون،٢٠١١: ٨).

وفى هذا الإطار تبدو ثمة علاقة وثيقة بين ما لدي الفرد من قدرات الذكاء الحياتي واستراتيجيات تمكنه من التوافق مع المشكلات الواقعية من خلال التوازن النسبي فى استخدام تلك الأساليب الثلاثة وهي: التكيف، والتشكيل، والانتقاء وقدرته على حل المشكلات العملية التى تواجهه من خلال استخدامه لتلك الاستراتيجيات. على الرغم من أنه لا يمكن الادعاء بأن ذلك يحدث على مستوى واحد أو بدرجة واحدة لدى جميع

الأفراد على تباين مستويات ذكائهم، ومن المنطقي أن يكون هناك ثمة تباين قد يتزايد أو يقل فيما يتعلق بمستوى ذكاء الفرد، وأدائه المطلوب. ويرجع هذا التباين إلى بعض المعوقات أو المثبطات التى لا تمكن الفرد من القيام بالأداء على المستوى المناسب والمتوقع لمستوى ذكائه. وفى ضوء ذلك نشأت فكرة البحث الحالي.

مبررات البحث:

تبدو مبررات مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى الكشف عن طبيعة إدراك المعلمون الأوائل في مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية والمرحلة الثانوية لمفهوم الذكاء الحياتي، ذلك أن إهمال تعرف هذا الجانب من قبل الدراسات والبحوث النفسية يعوق دون إعداد البيئة التربوية التي تساعد على تنمية الذكاء الحياتي لدى التلاميذ والطلاب فى تلك المرحلة المهمة من مراحل التعليم، وهذا بدوره يضعف من قدراتهم على حل ما يواجههم من مشكلات فى العمل وأيضا فى الحياة ويضعف من قدراتهم على التعلم من الخبرة والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة من خلال التركيز على الذكاء الحياتي الذي يرتبط بالنجاح فى الحياة عن التركيز على الأداء العقلي والأكاديمي فقط.

وهناك مبرر آخر لمشكلة البحث في إهمال استخدام الدراسات النفسية للمداخل الحديثة لدراسة الذكاء والتي تركز كثيرا على الذكاء الحياتي الذي يرتبط بالنجاح فى مجالات الحياة المتنوعة عن التركيز على الأداء العقلي والأكاديمي فقط. هذا وقد ترتب على إهمال دراسة الذكاء الحياتي عدم الاهتمام باستخدام الأدوات الحديثة التى تقيسه مثل مقياس ستيرنبرج وآخرين للذكاء العملي، ذلك فى الوقت الذي تحرص فيه هذه الدراسات على استخدام مقاييس الذكاء التقليدية والتي تركز على الإجابات الصحيحة بدلا من التركيز على طرق حل المشكلة. ويذكر كارلسون(Carlson,1993) أن أساليب الذكاء الحياتي التي تشمل تكيف الفرد مع البيئة وانتقاء البيئة المناسبة وتشكيل البيئة لا تقاس بواسطة معظم اختبارات نسبة الذكاء وبالتالي فإنها ينقصها هذا الجانب المهم.

كما يوجد مبرر آخر لمشكلة البحث في أن غياب معوقات الذكاء وعدم وجودها ليس علامة تدل على الذكاء. ولكن وبدلا من ذلك فإن علامة الذكاء هي التعلم من تلك الأخطاء كي لا نقع فيها مرات أخرى. فمن المفترض أن يعرف معظمنا أن الأذكياء قد يكون لديهم معوقات الذكاء في أغلب الأحيان وقد يفشلون فى أداء ما يقومون بفعله أحيانا أخرى، وكأن ذكاءهم لا يعنى أي شيء

بالنسبة لهم في الحياة الواقعية، وأن الذكاء ليس كافيا للأداء الناجح فى الحياة اليومية مهما كان تعريف هذا الذكاء. فمن الممكن أن يأتي الأفراد إلى هذا العالم وهم يمتلكون أفضل العقول، ويكبرون ويربون على كل المزايا العقلية، ويقرؤون كتبا تتناول الكيفية التى يكونون أكثر ذكاء من خلالها، ويظلون يفسدون حياتهم. وإذا لم يتمكنوا من التغلب على المعوقات التى قد توجد في طريقهم للأداء العقلي المثالي، فقد يجدوا أن ذكاءهم ليس ذو قيمة كبيرة، وبالتالي، فإنه يجب دراسة هذه المعوقات مجتمعة مع بعضها لبيان ومعرفة مدى تأثيرها على الأداء المأمول والمتوقع من الأذكياء حياتيا. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على وجود علاقة بين معظم مكونات الذكاء الحياتي والتوافق النفسي والنجاح في الحياة منها: دراسة بارك وآخرون(Park et al.,1997) ودراسة سكيير وإيبشتين (Scheuer,Epstein,1997) ودراسة ستيرنبرج (Sternberg, R. J.,2000).

مشكلة البحث:

مما سبق عرضه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين التاليين:

- ما درجة الذكاء الحياتي وأبعاده لدى المعلمين الأوائل في مرحلة التعليم قبل الجامعي مقارنةً بمجتمعهم؟
- ما درجة معوقات الذكاء الحياتي وأبعاده لدى المعلمين الأوائل في مرحلة التعليم قبل الجامعي مقارنةً بمجتمعهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- وصف أساليب الذكاء الحياتي باعتبارها من الموضوعات الحيوية التى تهم العاملين في مختلف مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسات التعليمية والتي تساهم في تحقيق النجاح والتوافق والتكيف مع البيئة والمواقف المختلفة التي يمر بها الفرد، سواء في مختلف المراحل التعليمية، أو في مجال العمل أو في مجال العلاقات الشخصية والاجتماعية.

٢- تحديد متوسطات درجات أبعاد الذكاء الحياتي ومقارنتها بالمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الحياتي.

٣- تحديد متوسطات درجات أبعاد معوقات الذكاء الحياتي ومقارنتها بالمتوسط الفرضي لمقياس معوقات الذكاء الحياتي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في دراسة الذكاء الحياتي باعتباره عاملاً مهماً يساعد في تحقيق النجاح للفرد وتعزيزه فى منظومته

الاجتماعية والثقافية والقيمية الخاصة به، بحيث يستفيد من استعداداته وقدراته الخاصة بعد استبصارها والوعي بجوانبها القوية وتعزيزها وإدراك النقاط التي تحتاج إلى تعزيز، وتقويتها لتمكنه من النجاح الذي يأمل فيه، بما يجعل أداء الفرد متسماً بالقدرة على التكيف مع البيئة المحيطة به والسعي لتشكيلها إذا شعر بعدم الارتياح والرغبة في الوصول إلى الأفضل، وعند عدم الاستطاعة فإنه يسعى لانتقاء بيئة أخرى مساعدة له في تحقيق النجاح الذي يتوق إليه Sternberg,R.J.&Grigorenko, E. (L.,2002). وكذلك تطبيق نتائج البحث فيما يتعلق بتحديد أبعاد الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل مقارنة بالمتوسط الفرضي لمجتمعهم، وكذلك تحديد أبعاد معوقات الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل مقارنة بالمتوسط الفرضي لمجتمعهم.

ويشير ستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (L.,2002) إلى أن الذكاء الحياتي يساعد في تحقيق النجاح للفرد وتعزيزه فى منظومته الاجتماعية والثقافية والقيمية الخاصة به، بحيث يستفيد من استعداداته وقدراته الخاصة بعد استبصارها والوعي بجوانبها القوية وتعزيزها وإدراك النقاط التى تحتاج إلى تعزيز، وتقويتها لتمكنه من النجاح الذي يأمل فيه. ويتسم أداء الفرد بالقدرة على التكيف مع البيئة المحيطة به والسعي لتشكيلها إذا شعر بعدم الارتياح والرغبة في الوصول إلى الأفضل، وعند عدم الاستطاعة فإنه يسعى لانتقاء بيئة أخرى مساعدة له في تحقيق النجاح الذي يتوق إليه.

وهناك معوقات كثيرة من الممكن أن تظهر وتواجه حتى الأفراد الأكثر ذكاء، وهذه المعوقات ليست عقلية بشكل كامل، وإذا استطاع الأفراد أن يتحكموا فى مثل هذه الأنواع من المعوقات، فهم حينئذ يستطيعون أن يركزوا على تنمية ذكاءهم مع إدراكهم بأن هذا سوف يؤدى إلى أداء أفضل يتناسب مع مستوى ذكائهم. وبالتالي، فإنه من المهم دراسة معوقات الذكاء الحياتي ومدى تأثيرها على أداء الأفراد في حل المشكلات العملية الواقعية وخاصة لدى المعلمين الأوائل فى مرحلة التعليم قبل الجامعي.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

أولا: الذكاء الحياتي Applied Intelligence

يُعرّف الذكاء الحياتي بأنه: الجهود العقلية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية التى يقوم بها الأفراد كي يتوافقوا مع البيئة أو يشكلوها أو يختاروا المناسب منها بما يساعدهم في حل المشكلات الحياتية الواقعية ويتحدد بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص (المعلمون الأوائل بمدارس مرحلة

التعليم قبل الجامعي) في المقياس المعد لذلك. ويشتمل على الأبعاد التالية:

١. الـــذكاء العملـــي Practical Intelligence

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفـرد التى تبين قدرته على إيجاد التوافق الأفـضل بينه وبين متطلبات البيئة من حوله ويتحـدد بالدرجة التي يحـصل عليهـا المفحـوص (المعلمون الأوائل بمدارس مرحلة التعليم قبل الجامعي) في المقياس المعد لذلك. ويتـضمن ما يلي:

أ- القدرة العملية على حـل المـشكلات:

تُعرّف بأنها: مجموع استجابات الفـرد التى تبين اسـتجابته لأفكـار الآخـرين بصورة عقلانيـة، وطرحـه للقـضايا بصورة مثلى من خلال تحديد الترابطات بين الأفكـار، ورؤيتـه لكـل جوانـب المشكلة.

ب- قائمة المشكلات الحياتية الواقعية:

تتضمن عدة مواقف حياتية يومية، بعـد كل منها يوجد ثلاثة اختيـارات تمثـل طرقا مختلفة لمعالجة الموقف الحيـاتي يجب اختيار واحد منها.

٢. الـذكاء اللغـوي Linguistic Intelligence

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفـرد التى تبين قدرته على التكلم بوضـوح، وطلاقتـه اللفظيـة، وحبـه للقـراءة والاطلاع، والكتابة بكفـاءة وإظهـاره لمفردات تعكس ما يريد التعبير عنه من معان.

٣. الـــذكاء الاجتمـــاعي Social Intelligence

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفـرد التى تبين ما لديه من مهارات مرتبطـة بإحساسه باحتياجات الآخرين ورغباتهم، وصدقه معهم واهتمامه بالبيئة المحيطة وتقبله لمن حولـه وكـذلك اسـتعداده للاعتراف بأخطائه.

٤. الـــذكاء الانفعـــالي/الوجـــداني Emotional Intelligence

يُعرّف بأنه: مجموع اسـتجابات الفـرد التى تبين ما لديه من مهارات مرتبطـة بفهم وإدارة مشاعره وانفعالاته الذاتيـة، وقدرته على فهم انفعـالات الآخـرين لتحقيق علاقات انفعالية إيجابية تـساعده على التكيف السليم في المجتمـع الـذي ينتمي إليه.

٥. الـــذكاء التحليلـــي Analytical Intelligence

يُعرّف بأنه: مجموع **استجابات** الفـرد التى تبين ما لديه من قدرات على حـل المـشكلات وتقيـيم الأفكـار واتخـاذ القرارات.

٦. **الذكاء المنطقي الرياضياتى-Logical Mathematical Intelligence**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التى تبين قدرته على معالجة السلاسل من الحجج والبراهين والوقائع للتعرف على أنماطها ودلالاتها، وذلك باستخدام العلاقات المجردة وتقديرها.

٧. **أساليب التفكير Thinking Styles**

تُعرّف بأنها: مجموع استجابات الفرد التى تبين طرقه المفضلة في التعبير عن قدراته ومعارفه، واعتمد الباحث على نظرية نيد هيرمان للهيمنة الدماغية لأساليب التفكير (التحليلي، التنفيذي، الاجتماعي، الإبداعي)، وعلى مقياس الأسلوب الابتكاري متمثلا في أسلوب التوافق والتغيير لكيرتون (١٩٩٤). وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص (المعلمون الأوائل بمدارس مرحلة التعليم قبل الجامعي) في المقياس المعد لذلك. وتشتمل على الأبعاد التالية:

أ- أسلوب تفكير التوافق والتغيير:

يُعرّف بأنه: درجة تفضيل الفرد للاستقرار والاستمرارية والتغيير الكمي (الدرجة المنخفضة) ومسايرة التطورات الجديدة والتفكير الأحدث (الدرجة المرتفعة)، ويمتاز الفرد في هذا الأسلوب (الدرجة المتوسطة) بأنه: منفتح على الأفكار والتطورات الجديدة بدرجة متوسطة دون إفراط ولا تفريط، مقاوم للتغيير وفقا لإدراكه لفوائده، ومنتج لأفكار عملية وفقا لاحتياجات الموقف.

ب- أسلوب التفكير التحليلي:

يُعرّف بأنه: درجة تفضيل الفرد للأنشطة التى تتطلب معلومات تستند إلى الحقائق والتحليل، ويمتاز الفرد في هذا الأسلوب بأنه: يحب العمل مع الحقائق ويتعامل معها بدقة وبطرق مدروسة، ويعالج المشكلات بطرق تخضع للمنطق والعقلانية، ويميل إلى التعامل باللغة والأرقام، ويهتم بالتعامل مع التقنيات.

ج- أسلوب التفكير التنفيذي:

يُعرّف بأنه: درجة تفضيل الفرد للأنشطة المخططة جيدا والمتسلسلة والمنتظمة والمعلومات التفصيلية، ويمتاز الفرد في هذا الأسلوب بأنه: محب للتفاصيل، إجرائي، غير مخاطر، محافظ ومحدد البنية.

د- أسلوب التفكير الاجتماعي:

يُعرّف بأنه: درجة تفضيل الفرد للأنشطة المستندة إلى العواطف والانفعالات والمشاعر، ويمتاز الفرد

في هذا الأسلوب بأنه متعاطف ولديه حدس تجاه الناس، وينزع إلى الحقائق والتجارب التى لها جذور عاطفية، ويمتلك القدرة على استعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الاتصال عن طريق لغة الجسد والأعضاء، ويعالج المشكلات بطرق عاطفية وليس بطريقة منطقية.

٥- أسلوب التفكير الإبداعي:

يُعرّف بأنه: درجة تفضيل الفرد لأنشطة التفكير التى تستند إلى المفاهيم والنظرة الكلية، ويمتاز الفرد فى هذا الأسلوب بأن لديه: حساسية تجاه المشكلات الجديدة، وقدرة على إعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها البعض بطرق وتراكيب غير مألوفة، ولا يميل إلى عمل الأشياء دائما بالطريقة نفسها، كما يعالج فى نفس الوقت أكثر من مدخل عقلي، ويبتكر أفكارا وطرقا وأدوات جديدة.

ثانيا: معوقات الذكاء الحياتي The Blocks Of Applied Intelligence

تُعرّف معوقات الذكاء الحياتي بأنها: تلك العقبات التي من الممكن أن تظهر وتواجه حتى الأفراد الأكثر ذكاء. وفي أغلب الأحوال، فإن هذه العقبات ليست عقلية بشكل كامل، وإذا ما استطاع الأفراد أن يتحكموا في مثل هذه الأنواع من العقبات، فهم حينئذٍ يستطيعون أن يركزوا على تنمية ذكائهم مع إدراكهم بأن هذا سوف يؤدى إلى أداء أفضل في الحياة الواقعية. وبذلك، فإن الفرد الذي يتسم بأن لديه معوقات فى الاستخدام الأمثل لذكائه الحياتي هو الذي يرتكب الأخطاء في أغلب الأحيان وهو – أيضاً– الذي يفشل في أداء ما يقوم بفعله أحياناً أخرى وكأن ذكاءه لا يعنى أي شيء بالنسبة له في الحياة الواقعية:

١. نقص الدافعية Lack of Motivation

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تعكس مدى اقتناعه بأن الدافعية ليست مصدرا للفروق الفردية في النجاح وأن نجاحه متوقف على مدى تفاعله مع المهام والمواقف الحياتية.

٢. نقص ضبط الدوافع Lack of impulse control

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تعكس سلوكه الاندفاعي والتهورى والذي لا يعمل عقله فيه، وكذلك عدم قدرته على التحكم في الاستجابات المتهورة تجاه المواقف الحياتية التي يتعرض لها.

٣. **نقص المثابرة/المثابرة المفرطة Lack of perseverance and excessive perseverance**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تبين إقلاعه عن المهام التي يقوم بها بسرعة وبسهولة بالرغم من ذكائه وفطنته وذلك إذا رأى أن الأمور لا تسير تبعا لما يراه، مما يفقده فرص كثيرة للنجاح ويجعله عرضة للإحباط والفشل.

٤. **استخدام قدرات بديلة خاطئة Using the wrong Abilities**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التى تعكس مخاوفه من فقدان الثقة فيه ممن حوله وذلك بسبب عدم تطابق مهاراته مع العمل الذي يقوم به مما يضطره إلى تغيير مجاله المهني.

٥. **عدم القدرة على ترجمة الأفكار إلى سلوك Inability to translate thought into action**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تعكس عجزه النسبي عن تطبيق أفكاره عن حل المشكلات إلى سلوك عملي واقعي وذلك لتفضيله الثبوت عند الفكرة فقط دون القيام بأي خطوة عملية لتطبيقها.

٦. **نقص التكيف مع الظروف والأوضاع المحيطة Lack of product orientation**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تبين عدم اهتمامه بالنتائج النهائية لأي عمل يقوم به، وفقدانه الانتباه بسرعة وعدم قدرته على التكيف مع ما حوله من ظروف تجعله لا يستطيع- غالبا-إنجاز أي شيء مكلف به.

٧. **عدم القدرة على إكمال المهام ومواصلتها حتى الإنجاز Inability to complete tasks**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تبين عجزه بدرجة ما عن إتمام وإكمال أي مهمة يقوم بها واعتقاده بأنه لا يوجد شيء يمكن أن يصل إلى نهايته وذلك بسبب عدم معرفته بما سيفعله بعد ذلك، وخوفه من الوصول للنهاية.

٨. **الفشل في المبادرة Failure to initiate**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تعكس عدم قدرته على قطع تعهدات على نفسه، وخوفه من أن يصبح مقيدا ضمن إطار معين لأي شيء، ويتضح هذا فى كرهه لبدء أي شيء ومن ثم الحياة في سلسلة من العلاقات السطحية.

٩. **الخـــوف مـــن الفـــشل Fear of Failure**

يُعرّف بأنه: مجموع اســـتجابات الفـــرد التي تعكس عدم وصوله إلى الاستخدام الكامل- نسبيا -لقدراته العقلية بـــسبب خوفه من مخاطرة عدم النجاح في أمور محدودة ومحددة مما ينعكس على عـــدم مواصـــــلته لعلاقاتـــــه الشخـــــصية والاجتماعية.

١٠. **التـــــسويف(الإرجـــــاء والمماطلـــــة) Procrastination**

يُعرّف بأنه: مجمـــوع اســـتجابات الفرد التـــي تعكـــس اتخـــاذه الإرجـــاء والمماطلة كطريقة تقليدية معتادة لفعـــل الأشياء، وعدم قدرته على فعلها دون أن يكون هناك ضغط خـــارجي أو داخلـــي مفروض من الفرد نفسه.

١١. **عـــدم توجيـــه اللـــوم إلـــى الـــنفس Misattribution of blame**

يُعرّف بأنه: مجموع اســـتجابات الفـــرد التي تعكس اتجاه الفرد نحو توجيه اللوم للآخرين على أبسط الأخطـــاء، وعـــدم توجيه اللوم إلى الذات مما يقف عائقـــا أمام تقويم النفس وبالتـــالي يعيـــق مـــن استخدام كل مواهبه إلى الحد الأقصى.

١٢. **الإشـــفاق المفـــرط علـــى الـــذات Excessive Self-Pity**

يُعرّف بأنه: مجموع اســـتجابات الفـــرد التي تعكس أسفه وإشفاقه الدائمين علـــى ذاته مما يجعل الآخرين يغضبون منـــه ولا يتعاونون معه لفشل توقعاتهم في أن يخلص نفسه من القيود المحيطـــة بـــه والنجاح في كل ما يقوم به.

١٣. **الاتكالية المفرطة (التبعيـــة الزائـــدة) Excessive Dependency**

يُعرّف بأنه: مجموع اســـتجابات الفـــرد التي تعكس اعتماده على الآخرين فـــي معظم المهام التي يواجهها، وأن يتحمل الآخرون المسؤولية التي من المفتـــرض أن يتحملها هو، وذلك في إطار من عدم الاستقلالية عنـــد مواجهـــة أي خطـــر يهدده."

١٤. **الانغماس في الصعوبات الشخـــصية Wallowing in Personal Difficulties**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفـــرد التي تعكس عدم قدرته علـــى مراعاتـــه للأهمية النسبية لمواقف السعادة ومواقف الحزن في حياته، وأن يجعل صـــعوباته الشخصية تطغى على العمل الذي يقـــوم به.

١٥. **القابلية لتحـــول الانتبـــاه بـــسرعة Distractibility**

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفـــرد التي تعكس عدم قدرته علـــى التركيـــز

على شيء واحد لمدة طويلة، وانخفاض مدى الانتباه مما يضطره إلى بذل جهد ما لترتيب بيئة العمل بقدر المستطاع.

١٦. القدرة على توزيع الأعمال بصورة متباعدة جدا وبصورة مكثفة جدا: Being spread too thin or too thick

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تبين عجزه عن توزيع الأنشطة التي يقوم بها بصورة متوازنة، مما يتسبب في دخوله في الكثير من المهام في نفس الوقت بما لا يستطيع التعامل معها وضياع فرص كثيرة لإنجاز معظمها.

١٧. عدم القدرة على تأخير الإشباع والإرضاء Inability to delay gratification

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تبين عجزه النسبي عن تأجيل إحساسه بالرضا والإشباع في معظم ما يقوم به، وتجنبه الدخول في مهام طويلة المدى، ومماطلته في فعل الأشياء الكبيرة والصغيرة.

١٨. عدم القدرة على رؤية الأشياء بصورة كلية وشاملة: Inability to see the forest for the trees

يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تعكس تجاهله للصورة الكلية للأشياء وانشغاله بأدق التفاصيل وإهماله التفكير في معنى ومضمون ما يقوم به من أعمال.

١٩. نقص التوازن بين التفكير الناقد والتحليلي والتفكير الابتكاري والتركيبي: يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تبين ضعف قدرته على تحديد نمط التفكير المناسب في المواقف المختلفة، وضعف قدرته على تحديد الوقت المناسب للاستفادة من قدراته، وانصراف الآخرين عنه في مساعدته في ترتيب المهام التي يقوم بها.

٢٠. المستوى الأعلى والمستوى الأقل للثقة بالنفس Too much or too little self-confidence يُعرّف بأنه: مجموع استجابات الفرد التي تعكس اضطراباً في الثقة بنفسه وأنها لا تمثل شيئا في تقديره لذاته وقدراته والتي تبين عجزه عن الموازنة بين الثقة الزائدة والثقة الأقل في النفس مما يؤدى إلى الفشل غالبا فيما يقوم به من مهام.

دراسات سابقة:

فيما يلي يعرض الباحث أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

هدفت دراسة فيتزجيرالد وميلور (Fitzgerald, J.M.& Mellor,S,1988) إلى استكشاف مدى قدرة المعلمين على التمييز بين السلوكيات الذكية والسلوكيات غير الذكية. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) معلما. واستخدمت قائمة السلوك الذكي التي تتكون من(٦٥) مفردة والمأخوذة من قائمة ستيرنبرج وآخرين. وكشفت النتائج عن تمييز المعلمين السلوكيات الذكية والسلوكيات غير الذكية، بينما لم يميزوا بين السلوكيات الذكية من حيث الأهمية، وأن السلوك الذكي يتكون من خمسة أبعاد هي: الحل العملي للمشكلة، القدرة اللفظية، الكفاية الاجتماعية، الاهتمام بالتعلم والثقافة، والصفة المميزة.

هدفت دراسة ستيرنبرج وآخرون (Sternberg,et.al,1995a): إلى التعرف على أهمية مكونات السلوك الذكي بالنسبة لكل من خبراء علم النفس والمهنيين وشملت العينة مجموعتين، المجموعة الأولى تضم المهنيين، بينما تتكون المجموعة الثانية من خبراء علم النفس. واستخدمت قائمة ستيرنبرج وآخرين والتي تتكون من (٢٥٠) عبارة لقياس السلوك الذكي. وأظهرت النتائج أن مكونات السلوك الذكي لعينة المهنيين حسب أهميتها هي: القدرة على الحل العملي للمشكلة – القدرة اللفظية – الكفاية المهنية، بينما كانت في ضوء أهميتها من وجهة خبراء علم النفس هي: الذكاء اللفظي – القدرة على حل المشكلات.

كما هدفت دراسة نجدي ونيس حبشي ورأفت عطية باخوم(١٩٩٨) إلى التعرف على أهمية مكونات السلوك الذكي بالنسبة لطلاب مرحلتي البكالوريوس والليسانس والدراسات العليا ومستوى الطلاب مرتفعي المستوى في أحد مكونات السلوك الذكي في المكونات الأخرى، وطبيعة الفروق في إدراك مكونات السلوك الذكي بين كل من الذكور والإناث، طلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس وطلاب مرحلة الدراسات العليا، طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي بمرحلة البكالوريوس والليسانس وطلاب الفرق الثلاث الأولى والثالثة والرابعة من مرحلة البكالوريوس والليسانس، وطلاب الدبلوم العام والدبلوم المهنية والدبلوم الخاص. وتكونت العينة من (٦٢٢) طالبا بكلية التربية بالمنيا. واستخدمت قائمة السلوك الذكي وغير الذكي إعداد فيتزجيرالد وميلور(١٩٨٨) وترجمها وأعدها للبيئة المصرية الباحثان ومن أهم نتائجها: أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى إدراك مكونات السلوك الذكي ترجع إلى الجنس وإلى المستوى التعليمي وإلى متغير التفاعل الثنائي بينهما. كما أنه لا

توجد فروق دالة إحصائيا بين الفرق الثلاث الأولى والثالثة والرابعة في إدراك مكونات السلوك الذكي. كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الدبلوم العام والدبلوم المهنية والدبلوم الخاص في إدراك مكونات السلوك الذكي.

وهدفت دراسة السيد إبراهيم السمادوني(٢٠٠١) إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي للمعلم وتوافقه المهني، وأثره النسبي في توافق المعلم المهني، كما هدفت إلى الكشف عن أثر(نوع المعلم، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة) على الذكاء الانفعالي لديه، وقد تم اختيار عينة مكونة من (٣٦٠) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الغربية، وتتوزع العينة إلى(٢٠٠) معلم (١٦٠) معلمة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات مقياس الذكاء الانفعالي للمعلم والتوافق المهني لديه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية، وأوضحت النتائج وجود فروق الجنسية في الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بصفة عامة لصالح المعلمين، ووجود فروق بين التخصص الأكاديمي للمعلمين في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، ووجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة سعيد عبد الغني سرور(٢٠٠٤) إلى التعرف على الأنماط المختلفة للتفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "هيرمان"، وكذلك التعرف على بروفيلات الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، وهدفت أيضا إلى الوصف الكمي للعلاقة بين أنماط التفكير وكل من الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم وإلى التنبؤ بنمط التفكير وفق تصور "هيرمان" للمخ من خلال الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم. وتكونت عينة الدراسة من(١٠٥) طالب من طلاب الدبلوم المهني في التربية – تخصص تربية خاصة – بكلية التربية بدمنهور– جامعة الإسكندرية. وقد استخدم الباحث عدة أدوات منها: أداة تقييم أنماط التفكير في ضوء التصور الشامل للمخ عند "هيرمان"، وقائمة الذكاءات المتعددة " لجاردنر"، وأداة "بارش" لتقييم الأسلوب المفضل في التعلم. وكشفت النتائج عن: وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط التفكير المختلفة وبعض الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المختلفة. التعرف على بروفيلات الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة. إمكانية التنبؤ بنمط التفكير من خلال الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم.

وهدفت دراسة هيفاء هاشم الأسعد(٢٠٠٥) إلى الكشف عن الفروق في

الذكاء الوجداني بين المعلمات والمتغيرات المستقلة (مستوى الأداء الوظيفي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، وكذلك علاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية بين معلمات المرحلة(الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بمنطقة صفوي بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من(١٤٥) معلمة من معلمات المرحلة(الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) وقد تراوحت خبراتهن بين ٣-٢٥ سنة، وأعمارهن ما بين ٢٦-٤٨ سنة، بمتوسط وقدره(٣٥) سنة وانحراف معياري(٥,٣). وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني(إعداد عبدالمنعم الدردير)، ومقياس التحليل الإكلينيكي(الجزء الأول) الذي قام بإعداده "كاتل". وتم التوصل إلى عدم وجود أثر دال بين المعلمات المرتفعات والمنخفضات في الأداء الوظيفي على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية للذكاء الوجداني، وكذلك عدم وجود أثر دال (لسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية)على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية للذكاء الوجداني.

وهدفت دراسة حاسن بن رافع الشهري(٢٠٠٨) إلى التعرف على أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) معلما، و(٧٣٦) معلمة موزعة على المراحل التعليمية الثلاثة، واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج جريجورينكو ترجمة عبدالمنعم الدردير، وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير للمعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية المختلفة وفقا لمتغير الخبرة، وتوجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات وفقا للنوع ، وتستخدم المعلمات أساليب تفكير متنوعة في التدريس مقارنة بالمعلمين

وهدفت دراسة راشد الكايد(٢٠٠٨) إلى التعرف على درجة الذكاء الاجتماعي عند مدراء المدارس الثانوية بالمملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية وكان عددها(٢٠٠) مدير ومديرة و(٦٠٠) معلم ومعلمة، ولقد استخدمت استبانة لقياس درجة الذكاء الاجتماعي والانضباط المدرسي ومستوى التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة جاءت النتائج بأن لدى مدراء المدارس الثانوية درجة مرتفعة من الذكاء الاجتماعي، وأن هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجة الذكاء الاجتماعي ودرجة الانضباط المدرسي لدى المدراء، كما أن

هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجة الذكاء للمدير ودرجة التفاعل مع المجتمع.

كما هدفت دراسة ناصر عبدالله محمد الهنداسي(٢٠٠٨) إلى التعرف على مدى توافر الذكاء الانفعالي لدى مدراء المدارس بسلطنة عُمان، كما هدفت إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، المنطقة التعليمية، سنوات الخبرة، نوع المدرسة) وتم استخدام مقياس جولمان للذكاء الانفعالي بعد التحقق من صدقه وثباته ومناسبة مفرداته للعينة المستهدفة. وقد أشارت النتائج إلى عدم توافر الذكاء الانفعالي لدى مدراء المدارس في سلطنة عمان بشكل مرتفع. وكانت الفروق دالة إحصائيا في بعد المهارات الاجتماعية لصالح المدراء ذوي الخبرة الطويلة مقارنة بذوي الخبرة القصيرة. وأخيرا بالنسبة لمتغير نوع المدرسة(ابتدائي، متوسط، ثانوي)أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في ثلاثة أبعاد هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الوعي الاجتماعي لصالح مدراء الحلقة الابتدائية.

وقد هدفت دراسة يوسف محمود قطامي، سعاد أحمد يونس(٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير الذكاء الناجح لدى عينة من المعلمين الأردنيين، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلما ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الناجح، والبرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الناجح لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الناجح.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

نظراً للاهتمام الدائم والمتزايد بموضوع الذكاء، فقد قام الباحث بعرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي ارتبطت بمتغيرات الدراسة الحالية والتي أتيح له الاطلاع عليها والتي تناولت نظرية الذكاء الناجح والتي تمثل المرجعية النظرية التي اعتمد عليها الباحث في بنائه للإطار النظري، وأدوات البحث، وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها. وبناء على ما سبق، يرى الباحث أن البحث الحالي والذي يهدف إلى التعرف على مستوى دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي للمجتمع والمتوسط الفرضي للعينة لكل من الذكاء الحياتي ومعوقات الذكاء الحياتي قد اختلف عن غيره من

البحوث السابقة فيما يلي: لم تتناول البحوث السابقة طبيعة معوقات الذكاء الحياتي ولم يتم تناولها مع متغيرات أخرى، عدد من البحوث اعتمد على عينات صغيرة الحجم، لم تتناول البحوث السابقة العربية والأجنبية مفهوم الذكاء ومعوقاته في نفس الوقت في دراسة واحدة.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث والدراسات السابقة، يمكن صياغة فرضي البحث كما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل والمتوسط الفرضي لمجتمعهم في أبعاد الذكاء الحياتي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معوقات الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل والمتوسط الفرضي لمجتمعهم في أبعاد معوقات الذكاء الحياتي.

منهجية البحث واجراءاته:

أولا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٩٧٢) من المعلمين الأوائل بمرحلة التعليم قبل الجامعي (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) في محافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية. وتم تطبيق أداتي البحث في خمس إدارات تعليمية هي: إدارة شرق المنصورة التعليمية، إدارة غرب المنصورة التعليمية، إدارة ميت غمر التعليمية، إدارة السنبلاوين التعليمية، إدارة أجا التعليمية، وذلك بعد الحصول على الموافقات الأمنية الخاصة بتطبيق أداتي البحث.

ثانيا: الأدوات المستخدمة في البحث:

١- مقياس الذكاء الحياتي (إعداد الباحث).

قام الباحث بالاطلاع على مقاييس نفسية كثيرة في مجال الذكاء كما ذكر في الإطار النظري والدراسات السابقة وذلك انطلاقا من أساس نظري هو نظرية ستيرنبرج للذكاء وغيرها من المقاييس والنظريات والترجمات الأخرى كي يستفيد منها الباحث في إعداده لمقياس الذكاء الحياتي في الدراسة الحالية.

وراعى الباحث في صياغة المفردات مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد من أبعاد الذكاء الحياتي، مدى انتماء المفردة للبعد، سهولة ووضوح المعنى بما يتلاءم وطبيعة العينة الحالية، فقد تم صياغة (١٥٧) مفردة، (٥) مواقف حياتية ضمن البعد الأول "الذكاء العملي"، و(٥) صور لأشخاص مطلوب تحديد من الرئيس ومن المرؤوس فيها ولماذا؟ ضمن البعد الخامس "الذكاء التحليلي"تعبر عن أبعاد الذكاء الحياتي،

شكلت فى مجملها الصورة الأولية للمقياس، أما طريقة الاستجابة على مفرداته فتكون من خلال اختيار أحد البدائل (تنطبق علىّ (تماما، كثيرا، أحيانا، قليلا) / لا تنطبق على إطلاقا").

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على السادة الخبراء في سيمينار قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة ثلاث مرات وكذلك تم عرضه على عدد من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية في جامعات المنصورة والقاهرة والزقازيق وعين شمس والأزهر وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد، ومدى انتماء المفردة للبعد ومدى وضوح صياغتها وحاجتها للتعديل أم لا، وذلك بما يتلاءم مع عينة الدراسة. وبناء على رأى السادة المحكمين تم حذف بعض المفردات التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن ٨٥%.

وقام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الحياتي، وذلك قبل تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة مكونة من(٤١٥) مفحوص، كما قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الحياتي والدرجة الكلية له، واتضح أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الحياتي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) مما يدل على وجود علاقة إيجابية ودالة بين الأبعاد بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس.

الصدق العاملي:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي بإيجاد تشبع مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الحياتي بعد تطبيقه على عينة تتكون من (٤١٥) مفحوص (معلمون أوائل) بمدارس مرحلة التعليم قبل الجامعي التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية، بعد إيجاد الباحث لتشبع مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الحياتي باستخدام التحليل العاملي، توصل الباحث إلى الصورة النهائية له، ولم يتم حذف أي مفردة من أي بعد من أبعاد المقياس التي كشف التحليل العاملي عن بقائها أحد عشر عاملا (ستة ذكاءات وخمسة أساليب تفكير) كعوامل ثابتة للذكاء الحياتي تجاوزت الجذور الكامنة لكل منها الواحد الصحيح كما يتضح من جدول(١) التالي.

جدول(١) الجذور الكامنة ونسب التباين لأبعاد مقياس الذكاء الحياتي.

	العوامل المكونة لمقياس الذكاء الحياتي										
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الجذر الكامن	٥,٠٥	٤,٧٠	٤,٢٣	٣,٩٧	٣,٥١	٣,٤٢	٣,٠١	٢,٩٨	٢,٧٧	٢,٦٩	٢,٦٦
نسبة التباين%	٧,٢٠	٣,٤٢	٣,٠٧	٢,٥٦	٢,٠٥	١,٩٩	١,٩٢	١,٨٢	١,٧٦	١,٧١	١,٥٩

ثبات مقياس الذكاء الحياتي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الحياتي على العينة التجريبية المكونة من(٤١٥) باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات للمقياس(٠,٩). وتم اختيار أفراد العينة من المعلمين الأوائل بمدارس مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الابتدائية والحلقة الإعدادية) وكذلك بمدارس المرحلة الثانوية لأن البحث يتناول الذكاء الحياتي ومعوقاته لدى المعلمين الأوائل، فلذلك وجب تنويع المدارس بكافة المراحل التعليمية قبل الجامعية، وتم اختيارها من خمس إدارات تعليمية(إدارة شرق المنصورة التعليمية – إدارة غرب المنصورة التعليمية– إدارة ميت غمر التعليمية – إدارة السنبلاوين التعليمية– إدارة أجا التعليمية) تابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية. ويتضح من جدول(٢) التالي معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء الحياتي.

جدول(٢) معاملات ثبات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الحياتي.

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الذكاء العملي	٠,٧٤٧*
الذكاء اللغوي	٠,٧٤٤*
الذكاء الاجتماعي	٠,٧٤٧*
الذكاء الانفعالي/الوجداني	٠,٦٩٧*
الذكاء التحليلي	٠,٦٦٨*
الذكاء المنطقي الرياضياتي	٠,٧٢٤*
أساليب التفكير (أسلوب تفكير التوافق والتغيير)	٠,٦٥٩*
أساليب التفكير (أسلوب التفكير التحليلي)	٠,٦٠٩*
أساليب التفكير (أسلوب التفكير الإبداعي)	٠,٥٠٠*
أساليب التفكير (أسلوب التفكير التنفيذي)	٠,٥٤٦*
أساليب التفكير (أسلوب التفكير الاجتماعي)	٠,٦٦٥*
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الحياتي	٠,٨٧٠*

*** الثبات دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

٢- مقياس معوقات الذكاء الحياتي إعداد الباحث.

قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس معوقات الذكاء الحياتي كما يتضمنها المقياس الحالي بناء على الإطار النظري الذي تناول بعضا منها، واعتمادا" على ما قدمه ستيرنبرج، جيمس كوفمان، إلينا جريجورينكو(٢٠٠٨) من دراسات عن: "لماذا يفشل الأذكياء في أغلب الأحيان؟" والتي أكدت على وجود عدد من المعوقات، تم جمعها ليبلغ عددها ٢٠ معوقا، قام الباحث بترجمتها وصياغة مفردات تم استنباطها مما تم ترجمته ثم عرضها على السادة الأساتذة المحكمين لتعديلها بما يتلاءم مع عينة الدراسة.

وتم عرض المقياس على السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي وطُلب منهم تحكيم المقياس من حيث مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بُعد ومدى انتماء المفردة للبعد ومدى وضوح صياغتها ومدى حاجة المفردات للتعديل. وفي ضوء رأي السادة المحكمين لم تحذف أية مفردة حيث كانت نسبة اتفاق لجميع المفردات أكبر من ٩٥%.

وقام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس معوقات الذكاء الحياتي والدرجة الكلية له وذلك قبل تطبيقه في صورته النهائية على عينة مكونة من(٢٥٠) مفحوص.

قام الباحث بإيجاد الصدق العاملي بطريقة الجذر التربيعي الكامن لمقياس معوقات الذكاء الحياتي، ويتم ذلك باحتساب الارتباطات بين أبعاد المقياس ثم جمع هذه الارتباطات واحتساب الجذر التربيعي وذلك للحصول على تشبع كل معوق من معوقات الذكاء الحياتي (في: سيد محمد خير الله ،١٩٩٠).ثم جمع الارتباطات ثم حساب الجذر التربيعي لها ثم قسمة مجموع ارتباطات كل معوق على الجذر التربيعي للحصول على تشبع كل بعد من الأبعاد (معوقات الذكاء الحياتي) فأصبحت جميعها أكبر من(٠,٢٥) وهي تشبعات مرتفعة، وهذا يدل على الصدق العاملي لها، لذا يتمتع المقياس وأبعاده بدرجة مناسبة من الصدق.

وقام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس معوقات الذكاء الحياتي وأبعاده والتي تتضمن: نقص الدافعية، نقص ضبط الدوافع، نقص المثابرة/المثابرة المفرطة، استخدام قدرات بديلة خاطئة، عدم القدرة على ترجمة الفكر إلى سلوك، نقص التكيف مع الظروف والأوضاع المحيطة، عدم القدرة على إكمال المهام ومواصلتها حتى الإنجاز، الفشل في المبادرة، الخوف من الفشل،

التسويف(الإرجاء أو المماطلة)، عدم توجيه اللوم إلى النفس، الإشفاق المفرط على الذات، الاتكالية المفرطة، الانغماس في الصعوبات الشخصية، القابلية لتحول الانتباه بسرعة، القدرة على توزيع المهام بصورة متباعدة جداً وبصورة مكثفة جداً، عدم القدرة على تأخير الإشباع والإرضاء، عدم القدرة على رؤية الأشياء بصورة كلية شاملة، نقص التوازن بين التفكير الناقد والتحليلي والتفكير الابتكاري التركيبي، المستوى الأعلى والمستوى الأقل للثقة بالنفس، على نفس العينة السابقة وكان معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٠).كما قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس معوقات الذكاء الحياتي باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية الذي تم حسابه باستخدام معادلة سبيرمان براون. واقترح سبيرمان براون معادلة للتصحيح الإحصائي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار t للمقارنة بين أفراد العينة والمجتمع الافتراضي لها.

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

نتائج البحث ومناقشتها:

يعرض الباحث فيما يلي نتائج اختبار فروض البحث، ثم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومحتوى الأداتين المستخدمتين، وذلك من خلال ما كشفت عنه التحليلات الإحصائية التي استخدمت لاختبار الفروض والتحقق منها.

١- وصف نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الحياتي وأبعاده لدى المعلمين الأوائل والمتوسط الفرضي لمجتمعهم.

وللتحقق من هذا الفرض الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(t).وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣) الذي يوضح نتائج قيمة t لأبعاد الذكاء الحياتي.

جدول(٣) قيمة t لأبعاد الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل بمرحلة التعليم قبل الجامعي (ن=٩٧٢).

أبعاد الذكاء الحياتي	المتوسطات(X)	الانحرافات المعيارية(SD)	قيمة t
الذكاء العملي	٣٠,٥٤	٦,٨٢	*١٣٩,٥٨
الذكاء اللغوي	٢٩,٦٦	٦,٨٣	*١٣٥,٣٧
الذكاء الاجتماعي	٢٩,٨٦	٧,٠٨	*١٣١,٥٤
الذكاء الانفعالي/الوجداني	٢٩,٨٠	٦,٨٧	*١٣٥,٤٥
الذكاء التحليلي	٣٤,٧٢	٦,٩٠	*١٥٧,١٠
الذكاء المنطقي الرياضياتي	٢٨,٩٣	٦,٢٨	*١٤٣,٩٣
أسلوب تفكير التوافق والتغيير	٢٩,٥٢	٦,١٨	*١٤٩,٠٩
أسلوب التفكير التحليلي	٢٦,٧٠	٥,٣١	*١٥٧,٠٦
أسلوب التفكير الإبداعي	٢٣,٥٠	٤,٨٣	*١٥١,٦١
أسلوب التفكير التنفيذي	٢٩,١١	٥,٨٩	*١٥٤,٨٤
أسلوب التفكير الاجتماعي	٢٧,٤٣	٥,٧٣	*١٤٩,٢٤

***القيم دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١).**

واستخدم الباحث المعادلة التالية في إيجاد قيمة t (ممدوح عبدالمنعم الكناني،٢٠٠٢):

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

وحيث إن $\frac{S_2^2}{n_2}$ **= صفر لأن** $\propto \approx n_2$ ، فإن المعادلة تصبح كما يلي:

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1}}}$$

يتضح من جدول(٣) أن قيمة t تتراوح بين (١٣١,٥٤، ١٥٧,٠٦) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث إنها أعلى من القيمة الحرجة وهي (١,٩٦)، وقد استخدم الباحث قيمة t للمقارنة بين متوسطات درجات أبعاد الذكاء الحياتي والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الحياتي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أبعاد الذكاء الحياتي ظاهرة لدى أفراد العينة بصورة كبيرة . ويمكن تفسير ذلك بأن الذكاء العملي يتمثل في تحديد السلوكيات التى تعد ذكية في ثقافة معينة، وهذا يوضح أن الذكاء مفهوم يحدد ثقافيا، فهو ينعكس في الإدارة العملية لشؤون الحياة اليومية ويأخذ ثلاثة أشكال فرعية هي: التكيف: ويقصد به التكيف مع البيئة وذلك من خلال تعلم العادات والتنظيمات التي توجد في البيئة الجديدة ويأخذ اشكالا مختلفة في الثقافات المختلفة. الانتقاء: ويقصد به قدرة الفرد على انتقاء واختيار البيئة المناسبة. التشكيل: ويقصد به تغيير الفرد

للبيئة ويفيد هذا عندما يكون من غير الممكن تحقيق التكيف مع البيئة أو انتقاء بيئة جديدة. ويتميز الفرد الذي يتسم بهذا النوع من الذكاء بأنه يكون قادرا وبشكل خاص على التطبيق والتوظيف ووضع الأشياء حيز التنفيذ والإفادة منها، ويظهر نجاحا في ظروف الحياة اليومية، كما أن هذا الفرد يتمتع بالمعرفة اللازمة للنجاح في الحياة اليومية وهي ليست بالضرورة متعلمة أو لفظية . وهذا يوضح أن الذكاء العملي ليس كافيا للنجاح في الحياة اليومية والتغلب على المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل لذكاء الفرد.

وفيما يتعلق ببعد الذكاء اللغوي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء اللغوي لدى المعلمين الأوائل يكون في مستوى عالٍ بحيث يستطيعون التعبير بدقة وبطلاقة عن ما يقدمونه من مقررات دراسية لطلابهم في مدارسهم ويكونوا قادرين على تناول ومعالجة واستخدام اللغة ومعانيها في المهام المختلفة بشكل يؤثر في الآخرين، ويقنعهم بوضوح ما يقال وشرح ما لديه من معلومات، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفوية وهذا يساعد في التغلب على معوقات الذكاء الحياتي، ولذلك، يعد الذكاء اللغوي عاملا أساسيا في نجاح التعاملات اليومية وإيصال ما يريده الفرد للآخرين.

وفيما يتعلق ببعد الذكاء الاجتماعي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الاجتماعي يرتبط بما لدي الفرد من مهارات مرتبطة بإحساسه باحتياجات الآخرين ورغباتهم، وصدقه معهم واهتمامه بالبيئة المحيطة وتقبله لمن حوله وكذلك استعداده للاعتراف بأخطائه وهو ما نجده في بعض المعوقات وخاصة معوق عدم توجيه اللوم إلى النفس بطريق سلبية بمعنى أن هناك علاقة سلبية بين الذكاء الاجتماعي ومعظم معوقات الذكاء التي لا تظهر إلا عند التعامل مع الآخرين والمواقف الحياتية اليومية.

وفيما يتعلق ببعد الذكاء الانفعالي/الوجداني، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الانفعالي/الوجداني بما يتضمنه من إجادة للمهارات الاجتماعية، والتعاون مع الزملاء، والقدرة على استيعاب وجهات النظر المختلفة، والقدرة العالية على التكيف مع بيئة العمل الجديدة تجعل الفرد قادرا على التغلب على معوق نقص التكيف مع

الظروف والحقائق والأوضاع الذي يرتبط بفقدان الحماس عند إتمام المهام.

وفيما يتعلق ببعد الذكاء التحليلي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء التحليلي يتضمن القدرة على التحليل وإصدار الأحكام والنقد والمقارنة وإيجاد الفروق والتقييم والتوضيح، كما يكون قادرا على الأداء بشكل مميز في المدرسة وعلى الاختبارات المقننة واختبارات الذكاء(IQ Tests). وهؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يتم وصفهم بأنهم موهوبون في المدارس، وطبقا للنظرية الثلاثية للذكاء، فإن الذكاء التحليلي يستخدم عند تطبيق مكونات معالجة المعلومات على أنواع مألوفة من المشكلات بشكلها المجرد، وهنا يقوم الفرد بالتحليل والتقييم وإصدار الأحكام والنقد، بينما يستخدم الذكاء الإبداعي عند تطبيق مكونات معالجة المعلومات على أنماط جديدة من المشكلات، أما الذكاء العملي فيستخدم لتطبيق مكونات معالجة المعلومات على مشكلات الحياة اليومية، وهنا على الفرد أن يطبق، ويستفيد من الأشياء ويوظفها ويضعها ضمن السياق، وهذا يساعد في التغلب على الكثير من المعوقات.

وفيما يتعلق ببعد الذكاء المنطقي الرياضياتي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء المنطقي الرياضياتي **بما يتضمنه من** قدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، وكذلك القدرة على التفكير المنطقي، والقدرة على عمل سلسلة من الأسباب والتعرف على النماذج وتصنيفها، كما أنه يتمثل في القدرة على حل المسألة عن طريق تجزئتها. وقد قام الكثير من علماء علم النفس بتفحصه واستقصائه، وتوجد مناطق في الدماغ تعتبر أكثر قدرة من غيرها في الحسابات الرياضياتية. وأهميته الكبيرة في اكتشاف النماذج وتتبع التسلسلات المنطقية وإجراء العمليات الحسابية بمهارة عالية، وتقديم مجموعة من القدرات والاستراتيجيات والأنشطة التي يمكن استخدامها في المجال التربوي لزيادة الفاعلية التعليمي بما يجعل الفرد قادرا على التغلب على معوقات الذكاء والتحكم في الاستجابات المتهورة، وفعل الأشياء بدون ضغط سواء كان خارجيا أو مفروض من قبل المرء نفسه حتى لا يتخذ التسويف أسلوب في التعامل مع المهام المختلفة.

وفيما يتعلق ببعد أساليب التفكير، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التفكير

تعد عاملا مهما جدا عند تكوين علاقات اجتماعية بين الأشخاص المنتظر التعامل معهم في مواقف التفاعلات الانسانية الحياتية في مدارسنا بمختلف مراحلها وعندئذ يكون لزاما عليه معرفة الطريقة التي يفكر بها هؤلاء الأفراد حتى يستطيع تحديد الأسلوب المناسب للتعامل معهم لتحقيق الأهداف المرجوة، لأن مدارسنا بحاجة إلى فهم وإدراك أهمية أساليب التفكير ذلك لأن مدارس اليوم ذات نظام صارم لا يشجع المبتكرين والأذكياء، فالمعلمون والطلاب سيؤدون وظائفهم ومهامهم أفضل إذا أخذا في الاعتبار أساليب التفكير مثلها مثل القدرات العقلية والذكاء. وقد رأينا خوفا من الفشل في العمل عند طلابنا، فهم – غالبا – يكونون بارعين جدا ولكنهم – أحيانا – يكونون خائفين من مخاطرة الفشل، فكثير من الناس لا يصلون إلى قدرتهم العقلية الكاملة بسبب خوفهم من الفشل فيما يفعلون، وفى الجامعة لا يأخذون المناهج الدراسية الصعبة المحتاجين إليها لأنهم لا يتوقعون الأداء بصورة جيدة فيها ، وبناء على هذا، فهم قد يؤدون بطريقة جيدة في المناهج الدراسية التي يختارونها وبعد ذلك تكون عديمة الفائدة، وبذلك، فإن أساليب التفكير مهمة جدا في التغلب على معوقات الذكاء الحياتي.

٢- وصف نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معوقات الذكاء الحياتي وأبعادها لدى المعلمين الأوائل والمتوسط الفرضي لمجتمعهم.

وللتحقق من هذا الفرض الثاني استخدم الباحث اختبار(t).وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤) الذي يوضح نتائج قيمة t لأبعاد معوقات الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل بمرحلة التعليم قبل الجامعي.

جدول(٤) قيمة t لأبعاد معوقات الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل بمرحلة التعليم قبل الجامعي (ن=٩٧٢).

أبعاد معوقات الذكاء الحياتي	المتوسطات(X)	الانحرافات المعيارية(SD)	قيمة t
نقص الدافعية	١١,٦٥	٢,٤٣	*١٤٩,٣٦
نقص ضبط الدوافع	١١,٦١	٢,٣٧	*١٥٢,٧٦
نقص المثابرة/المثابرة المفرطة	١١,٣٠	٢,٥٣	*١٣٩,١٦
استخدام قدرات بديلة خاطئة	١١,٤٨	٢,٤٢	*١٤٨,٢٢
عدم القدرة على ترجمة الفكر إلى سلوك	١١,٣١	٢,٤٥	*١٤٣,٧١
نقص التكيف مع الظروف والأوضاع المحيطة	١١,٢٧	٢,٤٩	*١٤٣,٢٠
عدم القدرة على إكمال المهام ومواصلتها حتى الإنجاز	١١,٢٥	٢,٤٩	*١٤٢,٩٥
الفشل في المبادرة	١١,٣٥	٢,٣٩	*١٤٩,١٥
الخوف من الفشل	١١,٣٤	٢,٥٧	*١٣٧,٦٢
التسويف (الإرجاء أو المماطلة)	١١,٥٠	٢,٤٤	*١٤٧,٤٤
عدم توجيه اللوم إلى النفس	١١,٢١	٢,٣٨	*١٤٧,٥٠
الإشفاق المفرط على الذات	١١,٣٧	٢,٤٤	*١٤٥,٧٧
الاتكالية المفرطة	١١,٣٦	٢,٤٣	*١٤٥,٦٤
الانغماس في الصعوبات الشخصية	١١,٢٤	٢,٥٦	*١٣٧,٤١
القابلية لتحول الانتباه بسرعة	١١,٣٦	٢,٥٤	*١٣٩,٩٠
القدرة على توزيع المهام بصورة متباعدة جداً وبصورة مكثفة جدا	١١,١٩	٢,٣٧	*١٨٦,٥٠
عدم القدرة على تأخير الإشباع والإرضاء	١١,١٥	٢,٥٢	*١٣٨,٣٤
عدم القدرة على رؤية الأشياء بصورة كلية شاملة	١١,٢٨	٢,٦١	*١٣٤,٩٣
نقص التوازن بين التفكير الناقد والتحليلي والتفكير الابتكاري التركيبي	١١,١٨	٢,٣٣	*١٤٩,٤٧
المستوى الأعلى والمستوى الأقل للثقة بالنفس	١١,٠٤	٢,٥٥	*١٣٤,٩٦

***القيم دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١).**

يتضح من جدول(٤) أن قيمة t تتراوح بين (١٣٤,٩٣، ١٨٦,٥٠) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث إنها أعلى من القيمة الحرجة وهي (١,٩٦)، وقد استخدم الباحث قيمة t للمقارنة بين متوسطات درجات أبعاد معوقات الذكاء الحياتي والمتوسط الفرضي لمقياس معوقات الذكاء الحياتي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أبعاد معوقات الذكاء الحياتي ظاهرة لدى أفراد العينة ومن الممكن أن تظهر وتواجه حتى الأفراد الأكثر ذكاء، وفى أغلب الأحوال فإن هذه المعوقات أو العقبات ليست عقلية بشكل كامل، وإذا ما استطاع الأفراد أن يتحكموا في مثل هذه الأنواع من المشكلات، فهم حينئذٍ يستطيعون أن يركزوا على تنمية ذكائهم مع إدراكهم بأن هذا سوف يؤدى إلى أداء أفضل في الحياة الواقعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معوقات الذكاء الحياتي مقترنة دائما بالذكاء الحياتي ولا تنفصل عنه، ولكن تأثيرها على الأفراد تأثير نسبي يختلف

من فرد لآخر، فهناك أفـراد تـستطيع أن تتغلب عليها وتعيق ظهورها وتأثيرها ممـا يجعلهم يستخدمون ذكاءهم بصورة مثاليـة نسبيا، وهناك أفراد آخرون لا يـستطيعون التغلب عليها ، مما يترتب عليه ظهـورهم بصورة لا تعكس المستوى الفعلي لذكائهم. ويرى الباحث أن هذا يتوقـف علـى عـدة عوامل معقدة ترتبط بالسياق المحيط بـالفرد وبخبراته الذاتية ومدى تفاعله مع الخبـرات الحياتية اليومية.

التطبيقات التربوية لنتائج البحث:

من النتائج التي تم التوصل إليها فـي البحث الحالي، يمكـن عـرض التطبيقـات التربوية لتلك النتائج كما في جدول(٥) التالي:

جدول(٥) التطبيقات التربوية لنتائج البحث .

نتائج البحث	التطبيقات التربوية لها
– أشارت نتائج اختبار الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الحياتي وأبعاده لدى المعلمين الأوائل والمتوسط الفرضي لمجتمعهم. وأن قيمةz دالة عند مستوى(٠,٠١).	– ضرورة الاستفادة من ذلك من خلال تبني مدخلا متوازنا لتنمية الذكاء الحياتي على أساس وجود أبعاده لدى المعلمين الأوائل والعمل على تنمية المهارات العامة للذكاء لديهم من خلال برامج تدريبية داعمة للمهارات الأكثر أهمية من أجل مواجهة التحديات المختلفة الموجودة في الحياة والعمل المدرسي، وضرورة تبني مواقف تدريبية يستطيع فيها المعلمون ممارسة الذكاء الحياتي وتنميته من خلال عمليتي التعليم والممارسة العملية.
– أشارت نتائج اختبار الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معوقات الذكاء الحياتي لدى المعلمين الأوائل والمتوسط الفرضي لمجتمعهم في أبعاد معوقات الذكاء الحياتي. وأن قيمةz دالة عند مستوى(٠,٠١).	– ضرورة العمل على مساعدة المعلمين على التغلب على تلك المعوقات وتوفير البيئة المدرسية المحفزة لهم لاستخدام ذكائهم بصورة مثالية نسبيا لأن هذا يتوقف على عدة عوامل معقدة ترتبط بالسياق المحيط بهم وبخبراتهم الذاتية وتفاعلهم مع الخبرات الحياتية اليومية. – ضرورة الاهتمام بتقويم استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية تحول دون ظهور معوقات الذكاء بصورة تنعكس سلبيا على العملية التعليمية بكافة أركانها من خلال تعاون وزارة التربية والتعليم مع كليات التربية وهى الحلقة المفقودة التي نشأ عنها أغلب المشكلات التعليمية.

بحـــوث مقترحـــة: يمكـــن وضـــع بعـــض المقترحات بإجراء بعض البحوث من بينها:

١- بحوث حول بعض البرامج التدريبية التي يمكن أن تساعد في تنمية الذكاء الحياتي.

٢- بحوث حول دور الذكاء الحياتي في النجاح في مجالات الحياة المختلفة.

٣- فاعلية برنامج تدريبي للتغلب على معوقات الذكاء الحياتي.

٤- بحوث حول بعض الأنشطة المدرسية التي يمكن أن تساعد في التغلب على معوقات الذكاء.

المراجع:

- **أحلام الباز، مجدي قاسم، حسين محمود (٢٠١١).** المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- **حاسن رافع الشهري(٢٠٠٨).** أساليب التفكير المفضلة في التدريس لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدينة المنورة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد الثامن والستون، الجزء الثاني، صـــ صـــ٨٧-١٢٠.
- **راشد الكايد(٢٠٠٨).**درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الربية للدراسات العليا، الأردن.
- **سعيد عبد الغني سرور(٢٠٠٤).** أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند نيد هيرمان وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، المجلد التاسع عشر، صـــ صـــ٢٨٠-٣٤٣.
- **السيد إبراهيم السمادوني(٢٠٠١).**الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، **مجلة عالم التربية**١(٣)٦١ -١٥١.
- **سيد محمد خيرالله(١٩٩٠).** بحوث نفسية وتربوية، الطبعة الثانية، بيروت، دار النهضة العربية.
- **ممدوح عبدالمنعم الكناني(٢٠٠٢).**الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية

والاجتماعية. الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات.

- **ناصـــــر عبـــــدالله محمـــــد الهنداسي(٢٠٠٨).**الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربيـــة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- **نجدي ونيس حبشي ورأفت عطية باخوم(١٩٩٨).** إدراك طلاب كلية التربية بالمنيا لمكونات السلوك الذكي فى ضوء نظرية ستيرنبرج للذكاء، **مجلة كلية التربية بالمنيا**، العدد الرابع، المجلد العشرون.
- **هيفاء هاشم الأسعد(٢٠٠٥).**الذكاء الوجداني في ضوء الأداء الوظيفي والخلفية التربوية وسمات الشخصية لدى عينة من المعلمات بالمملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة البحرين.**
- **يوسف محمود قطامي، سعاد أحمد يونس(٢٠١٥).** فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد الثاني والأربعين، (٣)، صـــ صـــ ٨٩١-٩٠٨.

- Bourne, L.E. Strand, B. R. & Dominowski, R. L.(1971).The Psychology of Thinking. N. J.: Prentice Hall Inc.
- Carlson, N. R. (1993).Psychology: The Science of Behavior(4th Ed.)USA: Allyn and Bacon.
- Epstein, S., and Meier, P., (1998). Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious .American Psychologist, 49(8), 624-709.
- Feldman, R. D. (1997).Essentials of Understanding Psychology(3rd ed.) New York :McGraw-Hill Inc.,260.
- Fitzgerald, J. M. & Mellor, S. (1988).How do people think about intelligence? Multivariate Behavioral-Research; Vol. 23, No. (2), P.P. 143-157.
- Gardner, H. (1983).Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Goleman, D., (1984).Successful Executive Rely on own kind of Intelligence, The New York Times, July 31, C1, C11, P.1.
- Kirton, M. J. (1994). Adaptors and Innovators: Styles of

stressor, and symptoms in everyday life. Anxiety, stress, and coping, 10,269-303.

- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). Handbook of intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko E. L. (Eds.). (2002). The general factor of intelligence: Fact or fiction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2003).Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006).The Scientific Basis for the Theory of Successful Intelligence. In R. F. Subtonic & H. J. Walberg (Eds.) the Scientific Basis of Educational Productivity (pp. 161-184). Greenwich, CT: Information Age Publishing Co.

Creativity and Problem Solving, London; Routledge.

- Mayer, J. D., and Salovey, P.,(1997).What is Emotional Intelligence? In P. Salovey and D. J. Sluyter (Ed.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. New York: Basic Books.
- Park, C.P., Moote, P. J., Turner, R.A., and Adler, N. E. (1997). The roles of constructive thinking and optimism in psychological and behavioral adjustment .Journal of personality and social psychology (73(3)-584-592).
- Perkins, D., (1995).Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence. New York, London: The Free Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (1995a). Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: Free Press.
- Scheuer, E., and Epstein, S., (1997).Constructive thinking, reactions to a laboratory