جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ Sternberg في مرحلة التعليم الثانوي/ دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل م د) في علوم التربية: إرشاد وتوجيه تربوي

إعداد:
قاوي ربيعة

إشراف:
أ.د/ بوجملين حياة

أعضاء لجنة المناقشة:

-أ.د/ سيد نوال.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....رئيسا
-أ.د/ بوجملين حياة..... جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مشرفا
-د / بوبكري ليلى.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مناقشا
-د/ بوعنيقة لخضر.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مناقشا
-أ.د/بن عالية وهيبة.....جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.....مناقشا
-أ.د/ أشروف كبير سليمة.....جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.....مناقشا

السنة الجامعية: 2023/ 2024

جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ Sternberg في مرحلة التعليم الثانوي/ دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل م د) في علوم التربية: إرشاد وتوجيه تربوي

إعداد:
قاوي ربيعة

إشراف:
أ.د/ بوجملين حياة

أعضاء لجنة المناقشة:

-أ.د/ سيد نوال.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....رئيسا
-أ.د/ بوجملين حياة..... جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مشرفا
-د / بوبكري ليلى.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مناقشا
-د/ بوعنيقة لخضر.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مناقشا
-أ.د/بن عالية وهيبة.....جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.....مناقشا
-أ.د/ أشروف كبير سليمة.....جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.....مناقشا

السنة الجامعية: 2023/ 2024

الإهداء

إلى من حملتني وهنا على وهن وصارعت الأيام والسنين لتعلمني أهديها كل حلو في حياتي إلى أمي الحنون أطال الله في عمرها.

إلى من اختنقت عباراتي وأنا اكتب له إهدائي، إلى روح والدي الغالي تغمده الله برحمته وأسكنه فسيح جناته.

كل الحب إلى رفيق دربي إلى من سار معي نحو الحلم.. خطوة بخطوة.. وشجعني لمواصلة الدراسة.. وتحمل معي أعباء المسؤولية .. إلى زوجي عبد الرحمان وإلى كل عائلته.

إلى ثمرة فؤادي.. وينبوع حبي .. إلى ابني الغالي إليان.

إلى إخوتي وأخواتي كل بعائلته.

إلى كل من لهم في قلبي قدر كبير من الحب والاحترام والتقدير لهم أهدي هذا الجهد.

ربيعة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين عبده ورسوله محمد وبعد.

الحمد لله الذي أنعم علي بالصحة والقدرة على إتمام هذا العمل الأكاديمي المتواضع خدمة لكل طالب علم.

لأتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة الفاضلة البروفيسور **بوجملين حياة** التي منحتني شرف الإشراف على هذا العمل وساعدتني بتوجيهاتها القيمة ونصائحها السديدة، ومدت لي كل يد العون فلها مني كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق في حياتها المهنية وطول العمر.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى رئيسة لجنة دكتوراه الطور الثالث ومديرة مخبر مجتمع–تربية–عمل (SET) البروفيسور لويزة معروف–خلفان.

والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا بتقويم هذه الأطروحة.

وأشكر مديري وأساتذة وتلاميذ المؤسسات التعليمية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية، فلهم مني جميعا كل التقدير والاحترام.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الذين قدموا لي يد المساعدة من قريب أو بعيد.

ملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ ، و ذلك لمعرفة نوع الأساليب التي ينتهجها كل منهما ودراسة الفروق بين الإناث و الذكور فيما يخص أساليب التفكير لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من300 تلميذ (150 تلميذ متفوق) و (150 تلميذ غير متفوق) يزاولون دراستهم في 05 ثانويات بولاية تيزي وزو في الفترة الممتدة من 2021/2020 وقد تم استخدام المنهج الوصفي المقارن وهو الأنسب للدراسة، أما اختيار العينة كان بطريقة عشوائية طبقية، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ و واجنر Sternberg & wagner (1991) المترجمة إلى اللغة العربية من طرف السيد أبو هاشم سنة (2004).

وللإجابة على تساؤلات الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي الإنحراف المعياري،اختبارات "ت" لدراسة الفروق بين المتغيرات،معامل سبرمان براون لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، كما تم إستخدام اختبار التجانس لعينتين متشابهتين Levene's test، اختبار Kolmogorov-Smirnov وShapiro-wilk لإختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، إختبار مان ويتني Mann-Whitney test للتأكد من صحة الفرضيات وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير (التشريعي، العالمي، المتحرر، الفوضوي).

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أسلوب التفكير(التنفيذي، الحكمي ، المحلي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي)، وكذا وجود فروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

الكلمات المفتاحية: التفكير، أساليب التفكير، نظرية ستيرنبرغ، قائمة أساليب التفكير عند روبرت ستيرنبرغ، التفوق المدرسي، المتفوقين دراسيا.

Abstract:

The current study sought to uncover differences in thinking styles of students superior and non-superior at the secondary school level, in accordance with the Sternberg theory, in order to determine the type of methods used by each of them and to study the differences between females and males in their thinking styles, The study sample consisted of 300 students (150 superior) and(150 non-superior) they practice their studies in 05 high schools in the state of tizi ouzou during the period extending from 2020/2021, the comparative descriptive approach was used which is the most appropriate for the study, and the sample was selected in a stratified random manner, and the list of thinking styles of Sternberg and Wagner (sternberg & wagner 1991) translated into Arabic by Mr. Abu Hashim (2004) was applied.

To answer the questions of the study, the following statistical methods were used:

Arithmetic mean, standard deviation, t-tests to study differences between variables, Spearman-Brown coefficient to calculate the psychometric properties of data collection tools, Levene's test, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test for homogeneity for two similar samples were also used. To test the normality of the distribution of the data, the Mann-Whitney test was used to confirm the validity of the hypotheses. The results of the statistical processing of the study data showed that there were no statistically significant differences between the academically excellent and non-excellent students in the secondary education stage with regard to thinking styles according to the Sternberg model, there are also statistically significant differences between the academically outstanding and non-excellent students in the secondary education stage with regard to the style of thinking (legislative, global, liberal, anarchic),

while no statistically significant differences appeared between the academically excellent and non-excellent students in the secondary education stage in terms of Thinking style (executive, local government, conservative, hierarchical, monarchical, minority, internal, external), as well as the presence of differences between academically excellent male and female students in the secondary education stage with regard to thinking styles according to the Strenberg model.
Key words : Thinking, Thinking styles, Sternberg's theory, List of thinking styles of Robert Sternberg, Academic excellence, Academically outstanding students, List of thinking style.

الفهرس

الإهداء

الشكر والتقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

1: إشكالية الدراسة.....12

2: فرضيات الدراسة.....21

3: أهداف الدراسة.....22

4: أهمية الدراسة.....23

5: تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.....24

6: حدود الدراسة.....25

7: الدراسات السابقة.....25

الجانب النظري

الفصل الأول: أساليب التفكير

تمهيد الفصل.....40

أولا: التفكير 40

1- مفهوم التفكير 40

2- أنواع التفكير 44

3- مستويات التفكير 48

4- خصائص التفكير 53

5- نظريات التفكير.....55

ثانيا- أساليب التفكير.....58

1- تعريف أساليب التفكير.....58

2-تصنيف أساليب التفكير.....61

3- نظريات أساليب التفكير.....66

4-خصائص أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ.....74

5- المبادئ المميزة للأساليب التفكير.....79

6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.....80

7- أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمية.....83

8- أساليب التفكير والعملية التعليمية.....85

9- وسائل و طرق قياس أساليب التفكير.....87

- خلاصة.....89

الفصل الثاني: التفوق والتفوق الدراسي

تمهيد الفصل.....91

أولا: التفوق.....91

1-مفهوم التفوق.....91

- لغة.....91

- إصطلاحا.....92

2-المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق.....97

ثانيا: التفوق الدراسي.....107

1-مفهوم التفوق الدراسي.....107

2-نظريات التفوق الدراسي.....108

3-عوامل التفوق الدراسي.....114
4- التفوق والموهبة.....120
5-خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا.....122
6-طرق الكشف عن المتفوقين دراسيا.....130
7-مشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا.....135
خلاصة الفصل.....140

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد الفصل.....143
1. التذكير بفرضيات البحث.....143
2. الدراسة الاستطلاعية.....145
1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.....145
2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية.....145
3.2. الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الاستطلاعية.....146
3. منهج الدراسة.....146
4. نتائج الدراسة الإستطلاعية.....147
5. الدراسة الأساسية.....147
1.5. مجتمع الدراسة.....148
2.5. عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....149
3.5. الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الأساسية.....153
6. أدوات الدراسة.....153
7. إجراءات تطبيق الدراسة.....172

8. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....173

9. أساليب المعالجة الإحصائية.....174

الفصل الرابع:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد الفصل.....176

أولا - عرض نتائج الدراسة الأساسية.....179

ثانيا- تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الأساسية.....198

- الإستنتاج العام 210

- توصيات.....211

- قائمة المراجع.....213

- الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	أنواع التفكير.	44
2	طرق التعليم أو التدريس و الأساليب الملائمة حسب نموذج التحكم العقلي الذاتي لسترينبرغ.	85
3	العلاقة بين أساليب التفكير و طرق التقييم و أهم المهارات المستخدمة.	86
4	الاعتقادات والأفكار الخاطئة، والاعتقادات والأفكار الصحيحة عن الأشخاص الموهوبين والمتفوقين.	127
5	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية.	148
6	توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق الجنس.	149
7	توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأساسية على المؤسسات التعليمية.	150
8	توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق الجنس.	151
9	توزيع العينة حسب الأقسام الدراسية.	152
10	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لسترينبرغ.	154
11	عبارات مقياس أساليب التفكير لسترينبرغ و واغنر قبل و بعد التعديل اللغوي.	156
12	اتساق بنود محور الأسلوب التشريعي.	158
13	اتساق بنود محور الأسلوب التنفيذي.	159
14	اتساق بنود محور الأسلوب الحكمي.	160
15	اتساق بنود محور الأسلوب العالمي.	161
16	اتساق بنود محور الأسلوب المحلي.	162
17	اتساق بنود محور الأسلوب المتحرر.	163
18	اتساق بنود محور الأسلوب المحافظ.	164
19	اتساق بنود محور الأسلوب الهرمي.	165
20	اتساق بنود محور الأسلوب الملكي.	166
21	اتساق بنود محور الأسلوب الأقلي.	167
22	اتساق بنود محور الأسلوب الفوضوي.	168
23	اتساق بنود محور الأسلوب الداخلي.	169
24	اتساق بنود محور الأسلوب الخارجي.	170
25	حساب الثبات لكل محور.	171
26	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير.	172

27	إعتدالية التوزيع.	176
28	إختبار لفين(F) للتجانس في أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	180
29	الدلالة الإحصائية للفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	180
30	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير التشريعي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	181
31	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير التنفيذي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	182
32	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الحكمي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	183
33	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير العالمي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	184
34	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير المحلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	185
35	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير المتحرر بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	186
36	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير المحافظ بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	187
37	يمثل اختبار ليفين(F) للتجانس فيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ فيما يخص الأسلوب الهرمي.	188
38	الدلالة الإحصائية للفروقبين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ في أسلوب التفكير الهرمي.	189
39	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الملكي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	190
40	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الأقلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	191
41	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الفوضوي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	192
42	الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب الداخلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	193
43	الدلالة الإحصائيةللفروق في أسلوب التفكير الخارجي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.	194
44	يمثل اختبار ليفين(F) للتجانس فيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ.	195
45	فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.	195
46	اختبار ليفين(F) للتجانس فيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ.	196
47	الدلالة الإحصائية للفروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ.	197

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	مستوى التفكير.	50
02	مستويات التفكير.	52
03	خصائص التفكير.	54
04	أنواع أساليب التفكير عند ستيرنبرغ.	78
05	العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.	83
06	الموهبة والتفوق عند رنزولي .Renzulli	96
07	مستويات الأداء الإنساني الفائق.	107
08	نظريات التفوق الدراسي.	114
09	العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.	120
10	خصائص المتفوقين دراسيا.	130
11	طرق الكشف عن التلاميذ المتفوقين.	135
12	مشكلات التلاميذ المتفوقين دراسيا.	139

فهرس الملاحق

رقم الملاحق	العنوان
(01)	قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner قبل التعديل.
(02)	قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner بعد التعديل.
(03)	ثبات مقياس أساليب التفكير.
(04)	صدق الاتساق الداخلي.
(05)	الإعتدالية والتجانس.
(06)	إعتدالية وتجانس الفرضية العامة.
(07)	الإعتدالية والتجانس في أساليب التفكير عند الذكور والإناث المتفوقين.
(08)	الإعتدالية والتجانس في أساليب التفكيرعند الذكور والإناث غير المتفوقين.
(09)	عرض نتائج فرضيات الدراسة.

مقدمة:

تعتبر التربية والتعليم من بين أسس بناء المجتمعات الحديثة، وهي عملية اكتساب التلميذ المعرفة والمهارات والمبادئ حيث يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية والتلميذ المتمدرس لكي يصبح قادرا على حل مشاكله بطريقة سلمية وذكية في حياته المدرسية والعملية، لابد منه أن ينمي قدراته العقلية عن طريق عملية التفكير ومهاراته .

إن التفكير ظاهرة عقلية إنسانية بحتة تميزه عن بقية الكائنات الحية، فهو يعتبر من أعقد الظواهر السيكولوجية، باعتباره مفهوم مجرد غير مرئي يقوم بوظيفة بيولوجية أين يقوم المخ باستقبال وإدراك وتخزين ومعالجة المعلومات، ويستند التفكير على أنه نشاط فردي يقوم به الفرد لوحده حسب قدراته العقلية، ونجد أن الفروق تظهر في عملية التفكير بين فرد وأخر حسب نوع الذكاء الذي يمتلكه فيتواجد بين الأعلى والمتوسط والأدنى.

ويرى الباحثون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم صعوبة في التفكير وبالتالي يكون تحصيلهم الدراسي منخفض مقارنة بالتلاميذ المتفوقين دراسيا، فهم بحاجة ماسة إلى انتقاء أساليب التفكير التي تساعدهم في الدراسة، وحل المشكلات التي تواجههم لأن مشكلتهم تعود إلى عدم مقدرتهم استخدام هذه الأساليب.

ومن خلال تعليم التلاميذ آلية التفكير وأساليبه في مراحلهم الدراسية، يضمن لهم إتقان التفكير الإيجابي الفعال والمنظم وإيصال صاحبه إلى التفوق والنجاح.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن الفروق الموجودة في أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج سترينبرغ في مرحلة التعليم الثانوي ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب تمهيدي وجانب تطبيقي يحتوي كل منهما على مجموعة من الفصول، التي تسبقها مقدمة وفصل تمهيدي.

الفصل التمهيدي: وهو الإطار العام للإشكالية ويحتوي على إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، ومفاهيم الدراسة، وحدودها والدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الأول: يتناول أساليب التفكير ويتضمن تمهيد الفصل، مفهوم التفكير، أنواعه، مستوياته، خصائصه، ونظرياته، وتعريف أساليب التفكير، تصنيفه، نظرياته، خصائصه وفق نظرية ستيرنبرغ ، مبادئه، العوامل المؤثرة فيه، أهميته في العملية التعليمية، أساليب التفكير والعملية التعليمية ، وسائل وطرق قياسه وخلاصة الفصل.

الفصل الثاني: يتناول التفوق الدراسي، والذي يتضمن أولا تمهيد الفصل، المعنى اللغوي والاصطلاحي للتفوق، المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق، ثم ثانيا يتضمن التفوق الدراسي، مفهومه، نظريات التفوق الدراسي، عوامل التفوق، التفوق والموهبة، خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا، وطرق الكشف عنهم ومشكلاتهم ، ثم خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي: يتضمن فصلين وهما:

الفصل الثالث: يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث تمهيد الفصل والذي يتضمن أولا تذكير بفرضيات البحث، ثانيا الدراسة الاستطلاعية وتتضمن أهداف الدراسة، عينة الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية، ثالثا منهج الدراسة، رابعا الدراسة الأساسية وتتضمن مجتمع الدراسة، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، ومكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية، خامسا أدوات الدراسة، سادسا إجراءات تطبيق الدراسة، سابعا إجراءات تفريغ البيانات و إعدادها للتحليل الإحصائي، ثامنا أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الرابع: يتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية من حيث تمهيد للفصل، عرض نتائج الدراسة، تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، والإستنتاج العام.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

1: إشكالية الدراسة

2: فرضيات الدراسة

3: أهداف الدراسة

4: أهمية الدراسة

5: تحديد المفاهيم اجرائيا

6: حدود الدراسة

7: الدراسات السابقة

1: إشكالية الدراسة.

يعتبر التفكير سلسلة من النشاطات التي يقوم بها العقل البشري وتختلف نتائج هذه النشاطات باختلاف ما يواجهه الفرد من مشاكل وقضايا تعترضه في حياته اليومية، فالتفكير يوصل الإنسان إلى ما يصلحه فهو عملية معرفية عقلية راقية وعنصر أساسي في البناء العقلي المعرفي للإنسان، تكمن مهمته في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي يواجهها التلاميذ خلال المسار الدراسي.

إن عملية التفكير لا يمكن ملاحظتها، ولكن يستدل عليها من خلال نتائجها بحيث تتراكم مع الزمن لدى الفرد، لتشكل مجموعة من الخبرات والإستراتيجيات التي تمثل أسلوب تفكير خاص به.

وللتفكير عدة تصنيفات حيث يرى " مارزانو" وآخرون أن لأساليب التفكير خمسة أبعاد أو عناصر، وينبغي النظر إلى هذه الأبعاد على أنها عناصر تنظيم عامة لأنماط التفكير منها الميتا معرفة، التفكير الناقد والإبداعي، عمليات التفكير وتشمل ثمانية عمليات هي تكوين المفهوم، تكوين المبدأ، الفهم، حل المشكلات، اتخاذ القرار، البحث، الصياغة، الخطاب اللفظي، كما تشمل مهارات التفكير الأساسية منها مهارات التحديد، التحليل، مهارات التذكر، مهارات التنظيم، المهارات التوليدية، مهارات التكامل، مهارات التقييم، كما تصنف المعرفة بمجال محتوى معين ضمن تصنيفات التفكير(الطيب، 2006).

وصنف "فهد مصطفى" أساليب التفكير تصنيفا مختلفا فهو يرى أن الأساليب تتمثل في أسلوب التفكير الإدراكي، التفكير الديناميكي الفعال، التفكير التحليلي، التفكير التخيلي، التفكير الواقعي، التفكير الاستدلالي، التفكير الاستنباطي، التفكير الإبتكاري، التفكير المثالي، التفكير المجرد التفكير العملي.

والتفكير يمثل واحدا من أهم النشاطات العقلية التي يقوم بها الإنسان، وإن المنظومة العقلية من أهم منظومات الشخصية لذلك جاءت العديد من الدراسات لتتناول التفكير، فقد بينت

بحوث كثيرة أن التفكير يمكن تعليمه، كدراسة جولييت بطشون 1989 ودراسة مصطفى عبد القوي 1993، ودراسة ألان شونفيلد، وأن العقل يمكن تدريبه على استخدام طرائق وأساليب صحيحة، وذلك من خلال استخدام طرائق تدريس تعتمد على الاستقصاء، وطرح الأسئلة، والمناقشة، والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ والمعلم (نرمين، 2021).

وهناك طرق عديدة يستخدمها التلاميذ لتنمية عملية التفكير وتطويرها، ومن بينها التعلم الذاتي، المطالعة من خلال قراءة مقالات وكتب متنوعة، القيام بتمارين التي تقوم بتحفيز الذاكرة وعملية التركيز، ومحاولة معالجة المشكلات التعليمية بطريقة جديدة إبداعية. وكل هذه التقنيات والطرق المستخدمة في تطوير التفكير تساعد المتمدرس على التفوق والتحصيل الدراسي المرتفع، كما تساهم في صنع الفروق بين الأفراد وذلك لاختلاف الطريقة المستعملة في أسلوب التفكير، فالتلميذ المتفوق دراسيا يستعمل أساليب مختلفة عن تلك التي يستخدمها التلميذ المتأخر أو التلميذ العادي الغير المتفوق، فالطالب المتميز لديه خلفيات نظرية تجعله متفوقا عن باقي التلاميذ.

أما التلاميذ غير المتفوقين الذين يعانون من صعوبات تعليمية أو أكاديمية يحتاجون إلى وسائل جديدة تساعدهم على التكيف في الوسط المدرسي، والطلبة الذين عاشوا في بيئات غير مناسبة لتعليمهم استعملوا أساليب غير مناسبة في التفكير، ولذلك كان من الضروري أن تساهم المدرسة في تطوير أساليب تفكير التلاميذ عن طريق توفير الظروف البيئية المناسبة وتوافق أسلوب التلاميذ مع ما يتعرضون له من نشاطات تعليمية(رنا ،2016).

فالمتفوق دراسيا هو الشخص الموهوب يتميز بذكاء فوق المتوسط تهيأت له الظروف المناسبة التي مكنته من تنمية مختلف قدراته واستعداداته الفطرية، وذلك عن طريق أساليب التفكير المكونة لديه، فالتفوق يتمثل في القدرات الأدائية العالية والمتميزة لدى الفرد

في مختلف المجالات منها مجالات أكاديمية محددة أو منها ما يعرف بالمعرفية والإبداعية، القيادية والفنية، ولهم ميزات خاصة تميزهم عن التلاميذ العاديين كالصفات الجسمية، الاجتماعية والانفعالية، الإرادة والدافعية والمثابرة وحب العمل والرغبة الشديدة في التفوق.

كما وضح (Cacouault,1995) أن التفوق الأكاديمي يعتمد على درجة ملائمة من ثقافة الآباء مع الثقافة التي تنشرها المدرسة، ووفقا ل (Forquin) يرى أن المدرسة علم الاجتماع الصراعي الراديكالي، وهي مسؤولة عن عدم تفوق التلاميذ وذلك من خلال سوء طرق التدريس، تدني مستوى المعلمين، عدد التلاميذ في حجرة الدراسة وكذا نقص في التوجية التربوي للتلاميذ(Marrawi,2013).

ويعزو ستيرنبرغ (Sternberg,1992) نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من عزو ذلك إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة ينسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن(العتوم،2012).

حسب ستيرنبرغ (1994) إن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء العمل، وهو ليس قدرة، بل تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات(كروش وغريب،2017، 243).

حيث تعد نظرية ستيرنبرغ من أحدث النظريات المفسرة لأساليب التفكير، ظهرت في صورتها الأولى سنة(1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي،ثم غير "ستيرنبرغ" مسماها إلى نظرية أساليب التفكير سنة (1990) وظهرت في صورتها النهائية سنة (1997)، تقوم فكرة النظرية العقلية على أن أشكال الحكم التي يراها الناس ليست متطابقة إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار وبالتالي فإن أشكال الحكم التي يراها الناس إنما هي مرايا لأذهانهم، لذا فهم يستطيعون التحكم في عقولهم

ولديهم الحاجة الملحة لذلك فهم جزء من المجتمع الذي هو بحاجة لأن يحكم نفسه بنفسه كي يتمكن من تحقيق أهدافه وتجاوز العقبات التي تحول دون ذلك(جابا الله وبوفاتح، 2018).

تحدد نظرية سترينبرغ أساليب التفكير في ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير وتنقسم إلى خمسة أبعاد وهي: بعد الوظائف تحتوي على الأساليب (التشريعية، التنفيذية، والحكمية)- بعد الأشكال تحتوي على أسلوب (التفكير الهرمي، الملكي، الأقلي والفوضوي)- بعد المستويات يحتوي على أسلوب (التفكير العالمي والمحلي)- بعد المجال يحتوي على أسلوب (التفكير الداخلي والخارجي)- بعد النزعة يحتوي على أسلوب (التفكير المتحرر والمحافظ) (Zhang,2004).

لقد اهتمت الكثير من الدراسات في الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا من بينها دراسة (Grigorneko et Sternberg,1955) التي أقيمت على عينة قوامها 124 تلميذ وتلميذة من المتفوقين دراسيا في المرحلة الابتدائية والثانوية والتي توصلت إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى المتفوقين دراسيا هي التشريعي ،الحكمي، المحلي، التقدمي، المحافظ (الطيب، 2006).

أظهرت نتائج دراسة (Grigorrenko&Sternberg, 1997) التي هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات، مثل القدرات العقلية ومستوى الأداءالأكاديمي والتعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة من التلاميذ بالمدرسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقيا، أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، ووجود ارتباط دال بين أسلوبي التفكير (التشريعي الحكمي) والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة دالة بين بقية أساليب التفكير والتحصيل الدراسي (Grigernko & Sternberg, 1997).

أظهرت نتائج دراسة بيرناردو وآخرون(Bernardo& al.,2002) التي هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة (429) طالبا

وطالبة من الفلبينو، وأسفرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي،المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي (الدردير، 2004).

كما نجد دراسة حسني زكريا السيد (2010) والتي أقيمت على عينة من التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين قوامها(467) تلميذ وتلميذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى الموهوبين هي أسلوب التفكير(التشريعي، الحكمي، الهرمي ،الخارجي ،المتحرر) بينما التلاميذ العاديين فأساليب المفضلة لديهم هي أسلوب التفكير(المحافظ ، الملكي، الاقلي، العالمي، الداخلي، المحلي) (السيد، 2010).

توصلت دراسة رمضان محمد رمضان (2001) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، ودراسة أثر المتغيرات التالية(الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي) (رمضان، 2001).

كما تناولت دراسة أمينة إبراهيم شلبي(2002) بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، حيث تكونت العينة من (417) طالب وطالبة بالجامعة، وطبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، القضائي والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث(شلبي، 2002).

وبينت دراسة صلاح شريف عبد الوهاب(2010) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين العاديين والمتفوقين دراسيا في كل من بعض الذكاءات المتعددة، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين العاديين والمتفوقين دراسيا في أساليب التفكير، حيث تكونت عينة الدراسة من

(300) تلميذ من جامعة الزقازيق وقد تم الاعتماد على تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين العاديين والمتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وتتجه لصالح المتفوقين دراسيا، وجود فروق بين الإناث والذكور في أساليب التفكير (صالح شريف ، 2010).

توصلت دراسة محمد سليمان إبراهيم وأسعد (2012) التي هدفت إلى مقارنة أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا واتجاهاتهم نحو المستقبل، على عينة تكونت من (412) تلميذ وبينت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير وكانت لصالح الذكور في كل من أسلوب التفكير التركيبي والعملي والواقعي ولصالح الإناث في أسلوب التفكير المثالي والتحليلي، إضافة إلى وجود فروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين في أسلوب التفكير (التركيبي والمثالي) ولصالح المتأخرين في (العملي والواقعي).

كما أظهرت نتائج دراسة مسعودة هتهات ونادية بوشلالق(2017) تناولت أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة، أجريت على عينة قدرت (281) تلميذا متفوقا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التشريعي كان الأسلوب الأكثر انتشارا لدى التلاميذ المتفوقين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في أساليب التفكير ما عدا أسلوب التفكير (الملكي والخارجي) (هتهات وبوشلالق،2017).

وبينت دراسة فرحات بن ناصر(2017) حول طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية الثانوي بولاية المسيلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة مع عدم وجود فروق في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص (فرحات وبن ناصر، 2017).

وتوصلت دراسة جابا الله خلف الله وبوفاتح محمد (2018) التي هدفت إلى الكشف عن تباين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) لدى(300) طالب، وتوصلت النتائج إلى أن الأساليب الأكثر شيوعا بين الطلبة هي (التشريعي، الخارجي، الهرمي، العالمي، المتحرر)، عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير الثمانية التالية: (الهرمي، الفوضوي، التشريعي، المتحرر، المحافظ ، الخارجي، الداخلي، العالمي)، بينما توجد فروق في أساليب التفكير (الملكي، التنفيذي، المحلي) لصالح الذكور و(الأقلي، الحكمي) لصالح الإناث (جابا الله وبوفاتح،2018).

وفي دراسة(park et al ,2005) حول العلاقة بين أساليب التفكير والتفوق العلمي في كوريا، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى المتفوقين علميا والعاديين في كوريا، على عينة قوامها (179) تلميذ متفوق، وبينت النتائج وجود فروق دالة بين التلاميذ المتفوقين علميا والعاديين، وفروق في أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والأقلي والفوضوي والعالمي، والخارجي، والمتحرر) لصالح المتفوقين علميا، وتوجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التنفيذي والمحافظ) لصالح العاديين(Soo Kyong & al, 2005).

كما توصلت أيضا دراسة(Bob Chui Seng Yong 2012) حول أساليب التفكير لدى طلبة مدرسة العلوم والمدرسة العامة على عينة قدرت ب(142) طالب إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير بين الطلبة المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الداخلي، وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير بين الطلبة الذكور والمتفوقين والعاديين في الأسلوب (التشريعي والحكمي والملكي، والفوضوي والعالمي، والخارجي، والمتحرر) لصالح الذكور المتفوقين، بينما لا توجد فروق في بقية الأساليب الأخرى، أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الإناث المتفوقات والطلبة الإناث العاديات في أساليب التفكير لصالح المتفوقات بينما لا توجد فروق في أسلوب التفكير الداخلي(Bob Chui Seng, 2012).

لقد ركزت مجمل الدراسات السابقة على موضوع أساليب التفكير لدى التلاميذ في مختلف المؤسسات التعليمية منها التعليم الجامعي والتعليم الثانوي، والبعض من الدراسات هدفت إلى إجراء مقارنة بين الطلاب العاديين وغير العاديين فيما يخص أساليب التفكير، والبعض الأخر هدف إلى معرفة أساليب التفكير لدى التلاميذ حسب تحصيلهم الدراسي وكذا إجراء مقارنة بين الذكور والإناث فيما يخص أساليب التفكير، كما استخدمت تلك الدراسات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ، والدراسة الحالية سعت إلى إجراء مقارنة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ مع استخدام مقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير، ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير السائدة عند التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي ومعرفة إذا تواجدت فروق بينهم وفق نموذج ستيرنبرغ وعليه نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ ؟

- **هل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التشريعيّ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التنفيذي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الحكمي؟
- **هل** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير العالمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحلي؟

- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المتحرر؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحافظ؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الهرمي؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الملكي؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الأقلي؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الفوضوي؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الداخلي؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الخارجي؟
- ❖ هل توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ؟
- ❖ هل توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ؟

2: فرضيات الدراسة

- الفرضية العامة

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

– **الفرضيات الجزئية:**

- **الفرضية الأولى** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التشريعي.
- **الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التنفيذي.
- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الحكمي.
- **الفرضية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير العالمي.
- **الفرضية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحلي.
- **الفرضية السادسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المتحرر.
- **الفرضية السابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحافظ.
- **الفرضية الثامنة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الهرمي.
- **الفرضية التاسعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الملكي.

- ❖ **الفرضية العاشرة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الأقلي.
- ❖ **الفرضية الحادية عشر:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الفوضوي.
- ❖ **الفرضية الثانية عشر:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الداخلي.
- ❖ **الفرضية الثالثة عشر:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الخارجي.
- ❖ **الفرضية الرابعة عشر:** توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.
- ❖ **الفرضية الخامسة عشر:** توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

3: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– تكييف مقياس أساليب التفكير لSternberg على البيئة الجزائرية.

– معرفة مدى وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ غير المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي .

– الكشف عن مدى وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين دراسيا الذكور والإناث فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو .

– الكشف عن مدى وجود فروق بين التلاميذ غير المتفوقين الذكور والإناث فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو.

4: أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، فالأهمية النظرية تكمن في أهمية الموضوع الذي تناولته وهو أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي.

وتكمن أهمية الدراسة في العينة حيث تناولت فئة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، وضرورة انتقاء أساليب التفكير التي تساعدهم في التفوق الدراسي.

وأهمية الدراسة تتمثل في ندرة الدراسات المحلية والعربية والغربية، التي تناولت أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي.

كما ترجع أهمية الدراسة في الدراسات الأولى – في حدود علم واطلاع الباحثة– التي جمعت بين متغيرات الدراسة، وتعد إضافة للمكتبة العربية عامة، والجزائرية خاصة.

أما فيما يخص الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتضح في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة، والتي يمكن من خلالها معرفة الفروق الموجودة في نوع أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، وكذا معرفة الفروق الفردية الموجودة في أساليب التفكير بين الذكور والإناث لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، وكذا التلاميذ غير المتفوقين دراسيا ذكورا وإناثا، وكشف الفروق الجوهرية بين أفراد العينة، و تأتي هذه الدراسة في تكييف مقياس أساليب التفكير لروبرت ستيرنبرغ على البيئة الجزائرية.

ستقدم الدراسة الحالية معلومات للطلبة والباحثين والمختصين في المجال، على الأنواع الموجودة في أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ ومعرفة انتقاء هذه الأساليب لإرشاد وتوجيه التلاميذ والعمل عليها.

كما تحدد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، في أنها تمهد لدراسات مستقبلية تساعد المتعلمين لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم العقلية المتباينة والمختلفة وانتقاء أحسن الأساليب لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة.

5: تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا:

أساليب التفكير:

هي مجموعة من الإستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها التلاميذ للتعامل مع المواقف المختلفة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة عن فقرات مقياس ستيرنبرغ في المرحلة الثانوية والذي يتكون من ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير كالتالي (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المتحرر، المحافظ).

التلاميذ المتفوقون دراسيا:

هم تلاميذ التعليم الثانوي المنتظمون دراسيا غير المعيدين المتواجدون في بعض ثانويات تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بناء على محك التحصيل الدراسي أو المعدل الذي يحصل عليه التلميذ في الاختبارات الفصلية والسنوية والذي يساوي أو يفوق 20/14 في امتحان الثلاثي من السنة الدراسية 2021/2020 .

التلاميذ غير المتفوقين دراسيا:

هم التلاميذ المنتظمون دراسيا في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بناءا على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل عام يكون أقل من 20/14 وأكثر من 20/12 في امتحان الثلاثي من السنة الدراسية 2021/2020 .

وتصنيف محك التقدير المدرسي للمتفوقين وغير المتفوقين دراسيا يكون وفق تصنيف المؤسسات التعليمية التي قمنا فيها بالدراسة.

مرحلة التعليم الثانوي: هي المرحلة التعليمية الممتدة من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي.

6: حدود الدراسة :

اقتصر موضوع الدراسة في البحث عن الفروق الموجودة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج سترينبرغ في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ. الدراسة الحالية تتحدد بالمتغير موضع البحث وهو: أساليب التفكير، كما تتحدد بالعينة التي تتكون من المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج سترينبرغ في مرحلة التعليم الثانوي، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في مقياس أساليب التفكير لروبرت سترينبرغ وواجنر (Sternberg et wagner) ترجمة وتقنين ابو هاشم السيد(2004)، كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2021/2020، وبالمكان وهو مجموعة من ثانويات ولاية تيزي وزو، فلذلك أخذ الحذر أثناء استخدام نتائج هذه الدراسة خارج حدودها، فلا يمكن تعميمها على كل المؤسسات التعليمية فهي تبقى في حدود أهداف وزمان وعينة هذا البحث.

7: الدراسات السابقة:

أولا- الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير:من بين الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع أساليب التفكير نجد:

- دراسة (Martin,1988):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي والاستعداد الدراسي لدى الطلاب في مادتي الرياضيات واللغة، وتكونت عينة الدراسة من (75) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية، واستخدم في هذه الدراسة قائمة لأساليب التفكير واختبار للذكاء واختبار للاستعداد الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أي من أساليب التفكير وكل من نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي، ووجود علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير

(الحكمي، العالمي، المتحرر)، والاستعداد الدراسي للرياضيات. بينما لم تكن هناك علاقات دالة إحصائيا لنفس الأساليب أو غيرها مع الاستعداد الدراسي في اللغة (الطيب، 2006).

- دراسة (Sternberg & zhang,2000):

الهدف من هذه الدراسة التعرف على العلاقة المتداخلة بين نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير ونظرية بيجز لأساليب التعلم لدى عينة من طلبة جامعة هونج كونج والتي بلغ حجمها (854) طالب وطالبة بواقع (362) ذكور و(492) إناث، وعينة من طلبة جامعة نانجنغ في الصين بلغ عددها (215) طالب وطالبة منهم(114) ذكور و(101) إناث واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير المعدة من طرف ستيرنبرغ وقائمة أساليب التعلم لبيجز وخلص الباحث في نهاية الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وأساليب التعلم في ضوء نظرية بيجز، كما توصل الباحث إلى أن أساليب التفكير في ضوء نطرية ستيرنبرغ غير متمايزة عن أساليب التعلم لدى بيجز (كروش وغريب، 2017).

دراسة (Zhang,l. 2001):

هدفت الدراسة إلى تناول أساليب التفكير وعلاقته بتقدير الذات، أجريت عينة الدراسة على (794) طالبا وطالبة في جامعة هونغ كونغ طبقت عليهم الباحثة قائمة أساليب التفكير ل(ستيرنبرغ وواجنر 1992) ومقياس (كوبر سميث 1981) لتقدير الذات، وأسفرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي التقدير المرتفع للذات تميزوا بأساليب التفكير

(التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر)، بينما الطلاب ذوي التقدير المنخفض للذات تميزوا بأساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ) (zhang,2001) .

- دراسة (Bernardo,et al,2002):

سعت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفليبيين الجدد بجامعتي Manila, De la salle، وتكونت العينة من (429) طالبا و طالبة طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم، وتوصلت

النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي(علي محمود، وهند2020).

- دراسة البدران (2003) :

تناولت أساليب التفكير وعلاقته بأنماط الشخصية لدى عينة مكونة من (873) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأسفرت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التشريعي احتل المرتبة الأولى، أما أسلوب التفكير المحافظ احتل المرتبة الأخيرة. كما توصلت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في استخدام أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الهرمي و الخارجي)، في حين تفوق الذكور على الإناث في استخدام أساليب التفكير(الملكي، الفوضوي، المحلي، الداخلي، المحافظ) (شريف، 2017).

- دراسة الدردير(2004):

تناولت الدراسة أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض خصائص الشخصية.

ومن بين أهداف الدراسة التعرف على علاقة أساليب التفكير بخصائص الشخصية (العصابية، الانبساطية، الإنفتاح، الضمير الحي، المقبولية)، وقد طبقت قائمة أساليب التفكير، وقائمة العوامل الخمسة في الشخصية (NEO-FFI) على عينة بلغت(176) طالبا وطالبة. وقد تم استخدام(معاملات الإرتباط، والتحليل العاملي، والإختبار التائي) أسفرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير(التنفيذي، المحلي، المحافظ) ونمط العصابية لدى عينة الدراسة".

- دراسة خضير وإيمان محمد (2011):

أجريت هذه الدراسة للتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الموصل والفروق الموجودة بينهما تبعا لمتغير الجنس، طبقت قائمة أساليب التفكير ل(ستيرنبرغ، 1997) على عينة بلغت(103) طالبا وطالبة، وبعد استخدام (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي) أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير(الهرمي)، ثم (الخارجي)، ثم (الأقلي)، أما الأساليب الأدنى شيوعا لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير (العالمي)، ثم (المحافظ)، ثم (الداخلي)، وهناك فروقا دالة

في أسلوبين من أساليب التفكير الأكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس، وهما أسلوب التفكير (التنفيذي، والخارجي) وكلاهما لمصلحة الذكور (هادي صالح، 2012).

- دراسة أبو هاشم السيد 2015:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ Sternberg لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. قام الباحث باختيار عينة مؤلفة من (769) طالبا وطالبة، منهم (399) طالبا وطالبة من المصريين، (312) طالبا وطالبة من السعوديين، تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشاف، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التائية (MANOVA)، أسفرت النتائج: أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج تنتظم حول عاملين لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، ووجود أساليب تفكير

في ضوء نظرية ستيرنبرج مفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير ذات دلالة إحصائية لكل من: الجنسية، والجنس، والتخصص، والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة (أبو هاشم، 2015).

- دراسة السياغي2015 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ترتيب أساليب التفكير عند طلبة المعرفة الثانوية العامة بمحافظة تعز بالجمهورية اليمنية، وقد قامت الباحثة باختيار عينة مؤلفة من (416) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة للعام الدراسي (2005) و(456) طالبا وطالبة من العام الدراسي (2009)، و أسفرت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب أساليب التفكير عند طلبة الثانوية العامة للعام (2005) جاءت كما يلي (العملي، ثم الواقعي، ثم التركيبي، ثم التحليلي، أخيرا المثالي) بينما ترتيب أساليب التفكير لطلبة الثانوية العامة للعام (2009) جاء كما يلي

(العملي، ثم التركيبي، ثم الواقعي، ثم التحليلي، أخيرا المثالي) و كما جاء ترتيب الأساليب للعامين معا كما يلي (العملي، ثم التركيبي، ثم الواقعي، ثم التحليلي، أخيرا المثالي)

وقد أظهرت النتائج أيضا وجود فروق وفق متغير النوع الاجتماعي في الأسلوب التحليلي و كانت الفروق لصالح الذكور، و لصالح الإناث في الأسلوب التركيبي(معزوز، د.ت).

- دراسة واكلي، ايت مجبر بديعة و ضيف حليمة (2016) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي، حيث استخدمتا المنهج الوصفي الإرتباطي، طبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية قوامها (181) طالب و طالبة، وتم الإعتماد على قائمة أساليب التفكير لسترينبرغ وواجنر(Sternberg& Wagner,1991) ترجمة أبو هاشم، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى نفس الطلاب، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي) لنفس الطلاب(واكلي و ضيف، 2016).

- دراسة(Mohan& karnan 2017):

هدفت الدراسة في البحث عن العلاقة الموجودة بين درجة الاهتمام العلمي وأساليب التفكير لدى تلاميذ المدارس الثانوية في منطقة تيروفالور، وتكونت العينة من(300) تلميذ من التعليم الثانوي أجريت بطريقة عشوائية، تم استخدام مقياس درجة اهتمام الطلبة بالعلوم ومقياس أساليب التفكير، وتوصلت النتيجة أن هناك علاقة إيجابية بين الهدف العلمي وأساليب التفكير لدى تلاميذ الثانوية (Mohan & karnan,2017).

- دراسة جابا الله خلف الله، بوفاتح محمد (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تباين أساليب التفكير في ضوء نظرية سترينبرغ (sternberg) لدى طلبة السنة ماستر بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، كما تسعى كذلك إلى

معرفة الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير وتحديد الأساليب الأكثر شيوعا بين الطلبة، أجريت الدراسة على عينة قوامها(300) طالب وطالبة، والباحثان إتبع المنهج الوصفي مستخدمين في ذلك استبيان أساليب التفكير لسترينبرغ(sternberg) النسخة القصيرة، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الأكثر شيوعا بين الطلبة هي(التشريعي،الخارجي، الهرمي، العالمي، المتحرر)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير الثمانية التالية: (الهرمي، الفوضوي، التشريعي، المتحرر، المحافظ ، الخارجي، الداخلي، العالمي)، بينما توجد فروق في الأساليب الخمسة الآتية: منها (الملكي، التنفيذي، المحلي) لصالح الذكور و(الأقلي، الحكمي) لصالح الإناث (جابا الله وبوفاتح،2018).

الدراسات السابقة التي تناولت المتفوقون دراسيا:

- دراسة ترمان(1921):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصفات الجسمية، العقلية والانفعالية والشخصية للمتفوقين في مراحل حياتهم المختلفة، استخدم ترمان مجموعة من الأدوات منها مقياس ستانفورد للذكاء، مقياس تقدير لعدد من الصفات الانفعالية والاجتماعية، استمارة خاصة بالميول والاهتمامات طبقت على عينة مكونة من(1470) طفل ذات ذكاء عالي وكانت أعمارهم بين 9 و15 سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة أن الأطفال المتفوقين الموهوبين أعلى من غيرهم من الأطفال في المستوى الاقتصادي والإجتاعي والثقافي وأن هؤلاء الأطفال أسرع نموا مقارنة من غيرهم من الأطفال، أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فكان الموهوبون أكثر تفوقا من أقرانهم في جميع المواد.

كما بينت اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي تفوق واستمرار الموهوبين في الذكاء والتحصيل، وأبدوا تميزهم ونضجهم في السمات العقلية والخلقية (ونجن،2017).

- دراسة ميث(Meth,1997):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها فئة المتفوقين ومقارنة نتيجة مردودية الضغوطات التي يعانون منها ببعض التلاميذ غير المتفوقين وتكونت عينة الدراسة من(34) تلميذ متفوق و(38) تلميذ غير متفوق في مرحلة المراهقة، واستخدم الباحث مقياس أحداث الحياة وقائمة بيك للاكتئاب واستمارة مقابلة لبحث الاتجاه نحو الانتحار، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين في كل قائمة بيك للاكتئاب واستمارة المقابلة لصالح عينة الدراسة من الموهوبين المتفوقين، كما توصلت النتائج أن بعض من هؤلاء المتفوقين يتجهون إلى تعاطي المخدرات هروبا من الشعور بالاكتئاب وضغوط الحياة (النفيعي،2009).

- دراسة(Garland & Zigler 1999):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرة العقلية العليا والتوافق النفسي لدى المراهقين الموهوبين المتفوقين وتناولت المشكلات الانفعالية والسلوكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (191) تلميذ متفوق تراوحت أعمالهم بين (13 و15)عاما، وتوصلت النتائج إلى أن درجات أفراد عينة الدراسة من التلاميذ الموهوبين كانت جيدة في مقياس المشكلات الانفعالية السلوكية، وأسفرت النتائج أيضا أن الموهوبين من ذوي القدرات العقلية المرتفعة يميلون إلى إظهار مشكلات أقل من الموهوبين الذي يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة

(Garland & Zigler,1999)

- دراسة (Tirri,Tallent & Adams,Yyen& Lau,2002):

هدفت الدراسة للمقارنة بين اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين والمتفوقين والبرامج التربوية المقدمة لهم في ثلاث دول المتمثلة في فنلندا، أمريكا، وهونج كونج، وعينة الدراسة تكونت من(147) معلما فنلنديا و(214) معلما من هونج كونج، و(160) معلما أمريكيا، حيث توصلت النتائج أن البلدان الثلاثة لديهم طلبة موهوبون في مدارسهم، واعتبار جميع الطلبة

متفوقين وإمكانية استخدام هؤلاء الطلبة في مساعدة الأخرين على التقدم (سيد وتهاني، 2021).

- دراسة (Preckel& Pekrun& Micheal,2008):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين لدى الطلبة المتفوقين والمتوسطين في الرياضيات في ألمانيا ومقارنة الإنجاز ومفهوم الذات والاهتمام والدافعية عندهم، وتكونت عينة الدراسة من (181) تلميذ متفوق و(181) تلميذ متوسط ، حيث استخدم اختبار القدرات المعرفية، وتم قياس الإنجاز في الرياضيات بواسطة العلامات المحددة من قبل المعلم واختبار الرياضيات، كما تم قياس السمات الشخصية بواسطة استبيان، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين أكبر لدى الطلبة المتفوقين عما هي لدى المتوسطين، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق لدى مجموعة القدرة بالنسبة لمفهوم الذات والاهتمام لدى التلاميذ لصالح المتفوقين، كما أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في مفهوم الذات والإهتمام والدافعية في الرياضيات سائدة أكثر لدى المتفوقين مما عنه لدى متوسطي القدرات(Thomas & al,2008).

- دراسة نزيم صرداوي وربيحة عمور (2017):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (ن=200) تلميذ وتلميذة، بواقع (107) متأخر ومتأخرة دراسيا، و(93) متفوقا ومتفوقة دراسيا، واعتمد الباحثان على مقياس تقدير الذات لبروس اهير(Bruce,R Hare) وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين من الذكور في تقدير الذات لصالح المتفوقات، وعدم وجود فروق ذات دالالة إحصائية بين المتفوقات والمتأخرات في تقدير الذات لصالح المتفوقات، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين

دراسيا في تقدير الذات لصالح الذكور، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتأخرين في تقدير الذات لصالح الإناث(صرداوي وعمور، 2017).

- دراسة فنيش حنان(2018):

هدفت الدراسة على التعرف على أنماط معالجة المعلومات لدى كل من تلاميذ مناهج الجيل الأول وتلاميذ مناهج الجيل الثاني المتفوقين دراسيا ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر ب(30) تلميذا وتلميذة، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق مقياس أنماط معالجة المعلومات التي تم التأكد من خصائصه السيكومترية، قد استعانت الباحثتان من خلال هذه الدراسة بالمنهج الوصفي المقارن، كما استخدمت أثناء المعالجة الإحصائية البرنامج الإحصائي(spss20)، حيث تم الاستعانة بأساليب إحصائية منها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار(t –test)، وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: وجود فروق في أنماط معالجة المعلومات (النمط الأيسر، النمط الأيمن، النمط المتكامل) بين تلاميذ مناهج الجيل الأول وتلاميذ مناهج الجيل الثاني المتفوقين دراسيا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط المعالجة المتتابعة (الأيسر) بين تلاميذ مناهج الجيل الأول وتلاميذ مناهج الجيل الثاني المتفوقين دراسيا، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط المعالجة المتزامنة (الأيمن) بين تلاميذ مناهج الجيل الأول وتلاميذ مناهج الجيل الثاني المتفوقين دراسيا، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط المعالجة (المتكامل) بين تلاميذ مناهج الجيل الأول وتلاميذ مناهج الجيل الثاني المتفوقين دراسيا (فنيش، 2018).

- دراسة عبده فرحان محمد الحميري (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر الصفات السلوكية(الإبداعية، والقيادية، والدافعية، والتعلمية)، لدى الطلبة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين بكلية العلوم والآداب في شروره وقد تم تطبيق مقياس رينزولي واخرون(1976)، وبلغ حجم العينة (310) فردا بواقع (98) طلبة من المتفوقين دراسيا، منهم (61) ذكورا، (37) إناثا، في مقابل (212) من أقرانهم العاديين، منهم (109) طالب، و(103) طالبة، وأسفرت النتائج عن أن الصفات السلوكية (الإبداعية، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) شائعة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا بصفة دائمة، وفي اغلب الأحيان شائعة لدى أقرانهم العاديين، وكانت الفروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والعاديين في جميع الصفات السلوكية المقاسة، ولصالح الطلبة المتفوقين (عبده فرحان، 2020).

- بوجلال سهيلة، بوضياف نوال(2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء متغيري الجنس ومستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من(167) تلميذا وتلميذة متفوقون دراسيا، تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث مؤسسات تربوية تابعة لولاية المسيلة(الجزائر)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم المتوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (بوجلال وبوضياف،2021).

- دراسة خليفة الزاوي أحمد ومنصر نادية(2021):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير التنسيقي لدى المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي

وتطبيق مقياس التفكير التنسيقي لرفعت محمود بهجات وآخرون(2012)، على عينة تعدادها (100) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض متوسطات دائرة البياضة الوادي، بناء على معدل تحصيلهم الدراسي، وقد توصلت نتائج الدراسة على أن أغلبية التلاميذ المتفوقين دراسيا المتمدرسين بالسنة الرابعة متوسط يتميزون بمستوى منخفض على مقياس التفكير التنسيقي وأبعاده،(التباعدي، التحليلي، التركيبي، النسقي، العلمي، الناقد) (خليفة ومنصر، 2021).

تعقيب على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة العربية والأجنبية وجدنا أن هناك تنوع في أهميتها، وأهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، وكذا نتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية وفيما يلي عرضا لذلك:

1- – معظم الدراسات السابقة المذكورة تناولت أساليب التفكير وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة (Martin,1988) دراسة (Sternberg&zhang, 2000)، دراسة (zhang,l.2001) ، دراسة (Bernardo,et al,2002)،)، دراسة البدران 2003، دراسة الدردير(2004)، دراسة خضير وإيمان محمد (2011)، دراسة أبو هاشم السيد 2015، دراسة السياغي2015، دراسة واكلي أيت مجبر بديعة و ضيف حليمة (2016)، دراسة (Mohan et karnan 2017)، دراسة جابا الله خلف الله، بوفاتح محمد (2018).

كما تناولت الدراسات السابقة المتفوقين دراسيا وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة ، **دراسة** ترمان(1921)، ودراسة ميث(Meth,1997)، ودراسة(Garland & Zigler 1999)، ودراسة (Tirri,Tallent&Adams,Yyen& Lau,2002)، ودراسة (Preckel& Pekrun& Micheal,2008)، ودراسة نزيم صرداوي وربيحة عمور (2017)، دراسة عبده فرحان محمد الحميري (2020)، ودراسة فنيش حنان(2018)،

وبوجلال سهيلة مع بوضياف نوال(2021)، ودراسة خليفة الزاوي أحمد ومنصر نادية(2021).

2- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعا للأهداف الباحثين فمنها ما ركزت على دراسة أساليب التفكير والذكاء والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، ومنها ما ركزت على أساليب التفكير وعلاقته بأنماط الشخصية، ومنها ما ركزت إلى الكشف عن الفروق في تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، بينما تناولت الدراسة الحالية أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي.

3- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها تصنيف التلميذ المتفوق وغير المتفوق دراسيا، وكانت الدراسات التي تناولت التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا نجد دراسة عبده فرحان محمد الحميري (2020)، ودراسة ميث(Meth,1997)، ودراسة (Preckel& Pekrun& Micheal,2008).

4- تختلف عينات الدراسات السابقة من باحث لأخر تبعا لاستجابة الفرد وكذلك عمره الزمني، بحيث نجد أعمارا مختلفة منها الطلاب الجامعيين،المعلمون، تلاميذ في مراحل مختلف من التعليم الابتدائي،المتوسط والثانوي، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت تلاميذ المدارس الثانوية كدراسة (Mohan et karnan 2017)، والسياغي (2015)، دراسة واكلي، ايت مجبر بديعة وضيف حليمة (2016)، دراسة نزيم صرداوي وربيحة عمور (2017).

5- لقد تنوعت بيئات تطبيق الدراسات السابقة منها المحلية، العربية والأجنبية حيث تختلف عن الدراسة الحالية التي لم تتناول أي بيئة من البيئات المذكورة في الدراسات السابقة حيث إعتمدت الطالبة عند دراستها بيئة التطبيق بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

6- معظم الدراسات السابقة طبقت مقياس أساليب التفكير لروبرت ستيرنبرغ كذلك أدوات أخرى من أجل الوصول إلى أهدافها، أما الدراسة الحالية استخدمت فقط مقياس أساليب التفكير عند روبرت ستيرنبرغ بعدما قامت الطالبة بتكييفه على البيئة الجزائرية.

7- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

8-الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في الاختبارات الإحصائية المستخدمة من حيث أسلوب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)

9- تباينت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الفترة الزمنية والحقبة التاريخية التي أجريت فيها الدراسات، ومن دون شك تختلف وتتميز كل فترة عن الأخرى في الظروف الاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية وكذا السياسية.

10- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أنها هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وفق نموذج ستيرنبرغ في مرحلة التعليم الثانوي، و- في حدود علم الباحثة واطلاعها- لا توجد دراسة سابقة تناولت المتغيرين لدى أفراد العينة.

يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور كبير ومهم في تدعيم وتعزيز الدراسة الحالية، وإنضاج مسارها، ورغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف والأدوات، إلا أن الباحثة ترى من خلال تنوع جوانبها وأهدافها أكسبتها سعة الإطلاع فيما يتعلق بأساليب التفكير، نظرية ستيرنبرغ وواغنر ومقياسه، التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقون دراسيا.

الجانب النظري

الفصل الأول: أساليب التفكير

- تمهيد الفصل

أولا: التفكير

1- مفهوم التفكير

2- أنواع التفكير

3- مستويات التفكير

4- خصائص التفكير

5- نظريات التفكير

ثانيا- أساليب التفكير

1- تعريف أساليب التفكير

2- تصنيف أساليب التفكير

3- نظريات أساليب التفكير

4-خصائص أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ

5- المبادىء المميزة للأساليب التفكير

6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

7- أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمية

8- أساليب التفكير والعملية التعليمية

9- وسائل و طرق قياس أساليب التفكير

- خلاصة

تمهيد الفصل:

يعتبر التفكير من أرقى أشكال النشاط العقلي الذي وهبه الله تعالى للإنسان، وهو عملية معقدة تساعد الفرد على بناء نفسه و تطويره و ذلك في مختلف المجالات، وقد قام العديد من العلماء بدراسة التفكير من كل الجوانب، ولتفسير آليته وضعت له عدة نظريات من أهمها نموذج ستيرنبرغ التي درس فيها أساليب التفكير وحددها بثلاثة عشر أسلوبا وسنتطرق في هذا الفصل إلى هذه النظريات تدريجيا.

أولا التفكير:

1- مفهوم التفكير

1-1-المعنى اللغوي للتفكير:

هو إعمال العقل في الأمر، إذ جاء في المعجم الوسيط:" أعمل العقل فيه، رتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر، وفكر في الأمر مبالغة في فكر، وهو أشبع من فكر، وفكر في المشكلة: أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر" (عطية، 2015، 34).

1-2-المعنى الاصطلاحي للتفكير: تعددت تعريفات التفكير و نورد أهمها فيما يلي:

- " القدرةعلى استخدام العمليات العقلية الراقية مثل، التحليل والتركيب، الحكم والمحاكمة التجريد والتعميم، الفرز، التصنيف، والتجميع والتبويب، استخداما ناجحا في موقف محدد إزاء مشكلة تتطلب الحل"(بوبعاية ومعتوق، 2016، 28).

- عرفته بربرا برسيسن (Barbara Presscisn) بأنه: "عملية معرفية معقدة، بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الفرد معرفة ما" (قدور ، 2014، 282).

– عرفه دي بونو (De bono)(صاحب برنامج CORT): "هو المهارة العقلية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة. فقد شبه ديبونو التفكير والذكاء بالسيارة والسائق، فالسيارة هي قدرات و قيادتها هي مهارة"(سلامة، 38،2012).

- أشارت زحلوق وبدور(2013) أن التفكير كما يراه دي بونو(De bono, 1976) يعني "المهارة العملية التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة"، وعرفه ايضا أنه "الاستكشاف المتبصر والمتأني للخبرة من اجل الوصول للهدف" (135)

– كما عرف التفكير على أنه: "عمليات عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها"(الأشقر، 2011، 15).

ويرى ماتشادور (1989) أن التفكير مهارة أي أنه طريقة وأسلوب عمل قابل للتعلم، فتعلم التفكير هو تعلم الذكاء، ويرى أن ثروة العقول هي الثروة الحقيقية للأمة وهي مصدر مهم للتنمية البشرية، فالأمة التي ترى أبنائها المتفوقين ذوي القدرات العقلية العالية هي الأمة التي تفكر، وكلما زاد عدد المبدعين فيها كانت أسرع في مواكبة التطور العالمي والتقدم في مختلف المجالات (عبود، 2016، 357–358).

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

–عرفه روبرت سولسو (1988) Robert Solso بأنه "عمليات عقلية معرفية لكل استجابة لمعلومة جدية بعد معالجات معقدة تتمثل في التخيل والتحليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات" (قطامي، 2013).

وقد عرّف جريجورنكو وستيرنبورج (Grigorenko et Sternberg) (1990) التفكير بأنه "عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني"، كما عرف (جروان) التفكير بأنه "عبارة

عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس" (درويش، 2016، 810).

ويرى باريل (Parell, 1991) أن" التفكير يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ أثناء تعرضه لمثير ما، وذلك عن طريق إحدى الحواس، ويمثل أيضا عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة" (العتوم واخرون،2014، 232).

عرفها أبو المعاطي(2005) التفكير، بأنه "عملية عقلية معرفة تشمل على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أوحلا لمشكلات، ويتضمن التفكير العديد من العمليات العقلية المعرفية الأخرى وبعض المهارات العقلية والمعرفية كالتحليل والترتيب والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم وغيرها"
(رزيق وسلطاني،2020، 97).

ويشير ديبونو(2003)Debono على أن التفكير هو "العملية التي يمارس عليها الذكاء نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى هدف"
(عبد العزيز، 2012، 48).

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

يشير بورن وزملاءه Bourn et al إلى أن كلمة تفكير Thinking من المفاهيم الغامضة التي نفهمها ولكن نعجز عن شرحها.

كما يذكر عبد الوهاب كامل تعريفا آخر بأن التفكير هو "معرفة الخصائص العامة والنوعية للأشياء والظواهر، أي هو معرفة العلاقات والمتعلقات بين الخصائص الجوهرية لها،

والتفكير هو الذي مكن الإنسان من معرفة العالم الخارجي"، وقدم طلعت منصور وآخرون (1984) تعريفا شاملا من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية، والمعالجات الذهنية للصيغ Forms والمضامين Contents وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية، والمعاني والألفاظ، والأرقام، والإشارات، والتعبيرات، وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين موضوعين أو عنصرين، أكثر من عناصر الموقف المراد حله (حبيب، 1995، 91 –92).

وتوجد مجموعة من الافتراضات خاصة بالتفكير وهي:

– التفكير عملية معرفية، أو فعل عقلي من خلاله تكتسب المعرفة.

– الاشتقاق العقلي للعناصر العقلية (الأفكار) من الإدراكات والمعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينهما.

– التفكير يعني المعالجة العقلية للوارد الحسي، بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها(سيد سليمان، 2010، 249).

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

وفي هذا الصدد يشير ماير Mayer إلى أن مفهوم التفكير يتضمن الأفكار الرئيسية الآتية :

– التفكير عملية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهير داخل الجهاز المعرفي.

– التفكير نشاط معرفي يحدث داخل العقل البشري ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

– التفكير موجه أي أنه يظهر في شكل سلوك مركز نحو حل مشكلة ما.

والتفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة، وهو سلوك تطوعي يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته، ويعد التفكير مفهوما نسبيا،

فالإنسان لا يصل إلى درجة الكمال في التفكير، ولا يمكن أن يحقق جميع أنواع التفكير(مظهر، 2013، 1135).

من خلال التعاريف السابقة نستخلص تعريفا للتفكير علىأنه نشاط عقلي هادف يقوم به التلميذ أثناء مواجهته لمشكلة معينة، فالعملية العقلية تقوم بإعادة تنظيم ما تعرفه من رموز ومفاهيم وتصورات في أنماط جديدة وتنظيم الخبرات السابقة بما يتناسب وظروف المشكلة الحالية، أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما والتعامل مع المتغيرات الخارجية وذلك بهدف التغلب على الصعوبات والتوصل إلى حل سليم ومقنع للمشكلة.

2- أنواع التفكير:

جدول رقم (01) يمثل أنواع التفكير عند فتحي عبد الرحمان جروان وقدم 24 نوعا وهي كالتالي:

التفكير الفعال Effective thinking	التفكير التحليلي Analytical thinking
التفكيرالمتقارب Convergent thinking	التفكير المحسوس Oncrete thinking
التفكير الناقد Critical thinking	التفكير المبدع Creative thinking
التفكير المنتج Productive thinking	التفكير الاستنباطي Deductive thinking
التفكير الاستقرائي Inductive thinking	التفكير المتباعد Divergent thinking
التفكير الجانبي Leteral thinking	التفكير المتسرع Inpulsive thinking
التفكير الشامل/الجشطالطي Holistic thinking	التفكير غير الفعال Inffective thinking
التفكير التأملي Reflective thinking	التفكير المنطقي Logical thinking
التفكير المجرد Abstract thinking	التفكير المعرفي Metacognitive Thinking
التفكير العملي/الوظيفي Practical thinking	التفكير العلمي Scientific thinking
التفكير الرياضي Mathematical thinking	التفكير اللفظي Verbal thinking

التفكير المعرفي Cognitive thinking	التفكير الرأسي/المركز Vertical thinking

(جروان، 2007، 41).

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

1.2- التفكير الإبداعي: هو ذلك التفكير الأصيل غير النمطي لديه مواصفات تتمثل في الطلاقة والأصالة والمرونة، وقد تضاربت الآراء حول علاقة الإبداع بالذكاء فكثير من يرى أن العلاقة بينهما لا ترقى أن تكون بمستوى الدلالة الإحصائية، و آخرون يرون أن العلاقة بينهما مقبولة(الظاهر،2015).

كما أشار بركات (2019) أن التفكير الإبداعي هو ذلك النشاط العقلي المركب الذي يهدف إلى البحث عن الحلول أوالتوصل إلى نتائج أصلية لم تكن معروفة، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة، فهومزيج من الخيال العلمي المرن لتطوير تلك الفكرة القديمة أو إيجاد فكرة جديدة ينتج عنها إنتاج متميز غير مألوف يمكن تطبيقه واستعماله.

يمكن القول أن التفكير الإبداعي هو تفكير ينتج شيء جديد يعتمد على أسس بغاية الأهمية ويجب أخذها بعين الاعتبار كالبيئة المحيطة بالتلميذ والدافعية وحب العمل، والذكاء و كذا استعمال أساليب تفكير منتجة غير سلبية.

2.2- التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد على أنه المحاولة المستمرة لإختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة بدلا من القفز المتسرع إلى النتائج، ويتضمن الفهم الدقيق للمواقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف، وتقويم الحجج والأدلة، والموضوعية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بعيدا عن التأثير العاطفي ويتضمن كل من المهارات التالية:تحديد الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج(عبد الله وعمار،2014).

أشار (Jodion & Aloysius & Ibrohim&Murni, 2019) أن تومسون (Thompson,2011) يعتبر التفكير الناقد الأكثر قيمة التي يمكن أن تنقلها المدرسة إلى التلاميذ، ويصبح هدفا تعليميا على جميع مستويات الانضباط، كما عرف Ennis(1985) التفكير الناقد أنه التفكير المنطقي وإنعكاسية موجهة نحو إتخاذ قرارا بشأن ما يجب تصديقه أو فعله(Jacques ,2000).

التفكير النقدي هو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة التي ينتمي إليه هذا الواقع و الوصول إلى نتائج بطريقة منطقية وسليمة، و ذلك بمراعاة الموضوعية العملية والبعد عن العوامل الذاتية كالنواحي العاطفية، الأفكار السابقة والآراء التقليدية (عمران، 2011).

نستنتج أن أفضل الطرق الممكنة لتنمية التفكير الناقد وتعليمه، هو تحليل ومناقشة الأعمال والابتعاد كل البعد عن الذاتية والمعنوية.

3.2- التفكير التأملي:

أشار عطية (2015) أن التفكير التأملي يكون مقصود وموجه نحو أهداف محددة، وهو ما يستخدم عندما يتصدى التفكير لحل مشكلة تواجه الفرد أو تشكل تحديا له، فيعرف هذا النوع من التفكير أنه نشاط عقلي هادف بمعنى أنه محكوم بوجود هدف يوجهه وهو حل مشكلة، وقد أشار جون ديوي إلى أن التفكير التأملي يمر بمراحل في عملية حل المشكلات حيث تتمثل في:

- مرحلة جمع الحقائق التي تتعلق بالمشكلة.
- وضع فرضيات لتفسير الحقائق واستنباط نتائج تلك الفرضيات.
- البحث عن مزيد من الحقائق لاختبار صدق الفرضيات، وذلك باستخدام الاستقراء والاستنباط يصل إلى معرفة يمكن الوثوق بها.

كما أشار عبد الواحد (2015) أن التفكير التأملي يعد من بين أدوات التنمية المستدامة للمنتمين للمؤسسات التعليمية، لأنه يساعد على ممارسات مهنية واعية، ويقوم بكسب مستوى أعلى وعمق النظر حول الأداء والسلوك، إذ يعمل على تطويره باستخدام أدوات التفكير التأملي المتعددة كالمذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وقوائم المراجعة، وصحف التأمل، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، وكذلك المشاركة في الحوارات التأملية مع الذات والآخرين، مما يجعل الوقوف على مستوى الأداء، الأمر الذي يشجع على اتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في تحسين هذا الأداء، وتدفع دائما نحو التعليم والتقدم جنبا إلى جنب من طلبته.

4.2-التفكير التركيبي:

هذا النوع من التفكير يقوم على وضع كل من أجزاء المادة التعليمية مع بعضها البعض في قالب واحد، والتفكير التركيبي عكس التفكير التحليلي الذي يقوم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر صغيرة و إدراك ما بينها من علاقات(جودت، 2011)

5.2-التفكير المثالي:

يقصد به نمط من التفكير الذي يعتمد على مسلمة مفادها أن المعرفة الحقيقية للواقع تعتمد فقط على الشعور أو الوعي أو السبب، بحيث الهدف الحقيقي يسمو على الإدراك، و تظل القيم مصدرا مهما للتفكير، وهذا النوع يرتبط على نمط البيئة التي تختلف من الفرد الذي يؤمن أن راحته مستمدة من المثل العليا التي تطبق(زاير واخرون، 2019).

6.2-التفكير العلمي:

تعرفه قطامي (2008) أنه التفكير الهادف الذي يوصل إلى الفهم والتفسير والتنبؤ والضبط لما يحدث حولنا، ويتصف بالتراكمية، والتنظيم، والبحث عن الأسباب والشمولية، واليقين ، والدقة ، والتجريد.

هو نشاط عقلي منظم قائم على العمل والبرهان والتجربة ويستخدمه الإنسان في معالجة مواقف مجبرة واستقصاء المشكلات بمنهجية سليمة منظمة في نطاق مسلمات عقلية واقعية، يوصل الفرد إلى الفهم وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بحدوثها(عبد العزيز، 2012).

7.2-التفكير الواقعي:

إن التفكير الواقعي يرتبط بمشكلات واقعية معاشة وعادة تحدد فيه طبيعة المشكلة وحدودها والهدف المراد الوصول إليه والطريقة التي المتبعة لحل المشكلة، كما يعني هذا النوع من التفكير إظهار نتيجة التفكير للآخرين بصورة موضوعية(متولي، 2010).

8.2-التفكير الذاتي:

هذا التفكير يختلف عن التفكير الذاتي في كونه يرتبط بالفرد ذاته، وقد لا يكون له وجود موضوعي، فقد ينغمس الفرد في خيالات بعيدة عن الواقع كأحلام اليقظة.

هذه الخيالات قد تكون أحيانا لها جوانب إيجابية اذ قد تؤدي إلى حالة من الإبداع لأن كثير من الأفكار الخلاقة قد تعد مجنونة في بدايتها إن صح التعبير، ويمكن أن يكون هذا التفكير له جانب سلبي إذا انغمس في تفكير يجعله بعيدا عن الواقع أو يرفض واقعه المعاش لأن هذا التفكير قد يؤدي إلى سوء التوافق النفسي(الظاهر، 2015).

نستنتج مما سبق أن التفكير الواقعي هو تفكير منطقي، فصاحبه يبحث دائما عن الأسباب أو العلل التي تحدث وراء الأشياء، أما التفكير الذاتي فليس له وجود في الواقع المنطقي يتمثل فقط في الأوهام والخيال.

3- مستويات التفكير:

لقد حدد بعض المهتمين بالتفكير مستويين أساسيين لهذه العملية الذهنية نذكر كلا منهما كالأتي :

أ- مستويات التفكير الدنيا(الأساسية):

عبارة عن كل الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة، حيث أنها تتطلب تنفيذ المستويات الأساسية أو الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي و نجد فيها كل من: (التذكر والفهم والتطبيق) بالإضافة إلى ممارسة بعض المهارات الأخرى كالمقارنة والملاحظة والتصنيف، ويجب إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

ب- مستويات التفكير المركب:

يقصد به مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، تتطلب تنفيذ مستويات التفكير العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي، منها: (التحليل والتركيب والتقويم) زيادة إلى ممارسة بعض المهارات الأخرى كالتفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات (الأشقر،2011).

كما أشار عبد العزيز(2012) أنه يوجد من العلماء من صنف التفكير إلى عدة مستويات، كالتفكير الإبداعي، التفكير الحر غير موجه نسبيا، التفكير الموجه، التفكير الناقد أو التقييمي.

أ-التفكير الحر غير موجه نسبيا:

هذا النوع من النشاط العقلي مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات حيث نراه في الأحلام وأحلام اليقظة والألعاب الإيهامية، ويعتبر هذا التصنيف أقرب من الخيال منه إلى التفكير.

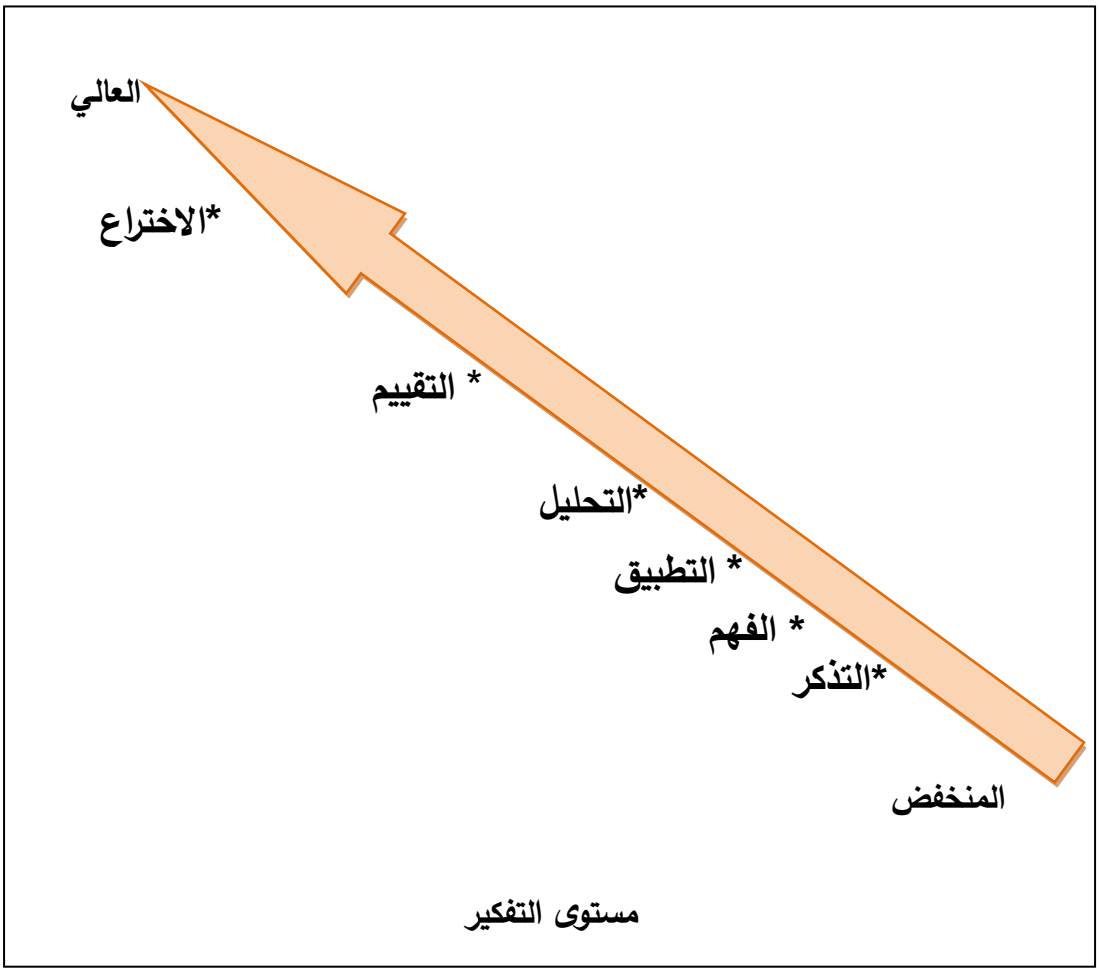
ب-التفكير الموجه:

هذا نوع من التفكير يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار أشياء نافعة ويمكن تقسيمه إلى قسمين هما:

ج-التفكير الناقد أو التقييمي:

يستخدم هذا المستوى من التفكير أثناء فحص رأي ما، حيث نقرر مدى صحته وينتهي عند الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاوضة بينهما، ويطبق التفكير الناقد في موقف معين وزمن محدد.

أشار(Alan & al,2005) أن (أندرسون، 2000) يرى أن من بين الطرق التي تستخدم للتدريس و تعليم التفكير النقدي والتعلم النشط، هو تنظيم أهداف التعلم والتدريس وإنشاء مختلف الأنواع من الأسئلة، و الفكرة هي أنه تذكر بعض الحقائق الذي يبدأ من " المستوى المنخفض" إلى "المستوى العالي" المتمثل في إنشاء أفكار جديدة أو صنع استنتاجات جديدة، وفيه قائمة تتضمن فئات من الأسئلة والأهداف التي تتراوح من أدنى مستوى وهو(تذكر) إلى أعلى مستوى وهو(الإختراع) و هذا ما يبينه هذا الشكل.



الشكل رقم (01) يمثل مستوى التفكير(Alan &al, 2005).

يذكر نبهان (2008) أن عزت راجح يرى أن للتفكير ثلاثة مستويات وهي كما يلي:

أ- المستوى الحسي:

التفكير في هذا المستوى تتحذر أو يستحيل إذ لم يعتمد على موضوعات مماثلة أمام حواس الإنسان وتؤثر فيه.

من الملاحظ من هذا المستوى من التفكير أنه يكون في مجال الإدراك و يحس به الفرد

ب- المستوى التصوري:

يعتبر التفكير التصوري أكثر شيوعا عند الأطفال عنه عند الكبار، حيث يستعين بالصور الحسية المختلفة.

ج-المستوى المجرد:

هذا المستوى من التفكير يتطلب معاني الأشياء وما يقابلها من الألفاظ والأرقام ولا يعتمد على ذواتها المادية المكتسبة أو صورها الذهنية.

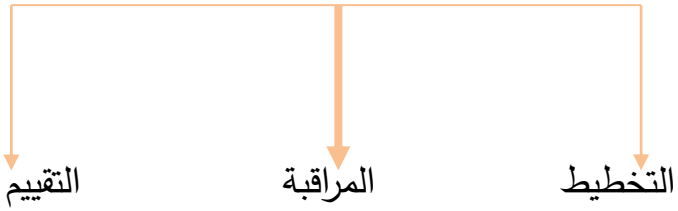
ويشير عبد العزيز(2009) أن هناك من يرى وجود مستوى آخر من التفكير وهو:

ا- التفكير بالقواعد والمبادئ:

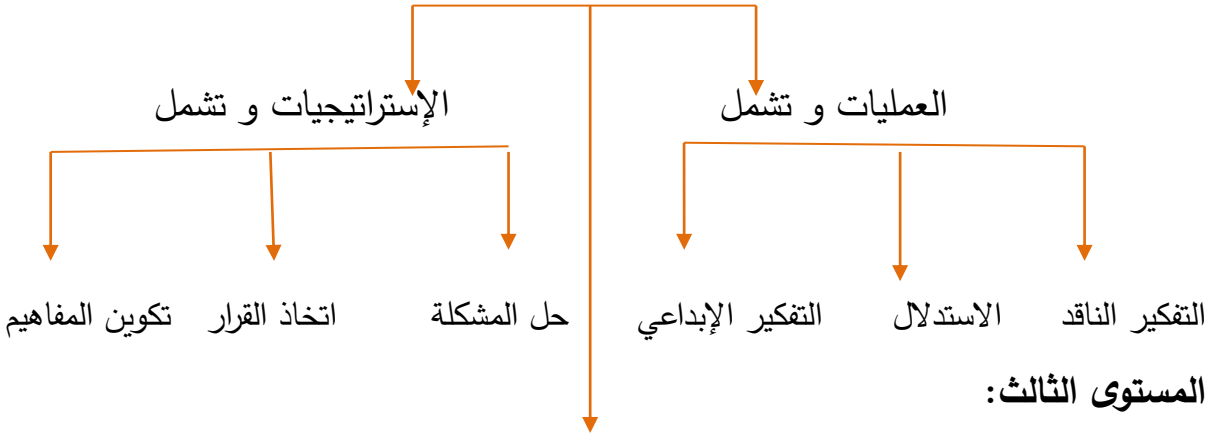
والمقصود بذلك القواعد والمبادئ والمفاهيم التي تساعد الفرد على فهم قوانين الطبيعة التي يمكن الاعتماد عليها في تفكيره العلمي، ومن أمثال هذه القواعد القول" لا تكن رطبا فتعصر ولا يابسا فتكسر" وهذه الحكمة هي عبارة عن عدة معاني ائتلفت في علاقة معينة قبل النظر والتأمل ويمكن القول بأن التفكير المجرد هو إحدى أشكال هذه المبادئ والقوانين ومن ناحية أخرى يقسم التفكير إلى ثلاثة مستويات وهي كما يلي:

المستوى الأول:

فوق المعرفي)Metacognitive(ويشمل

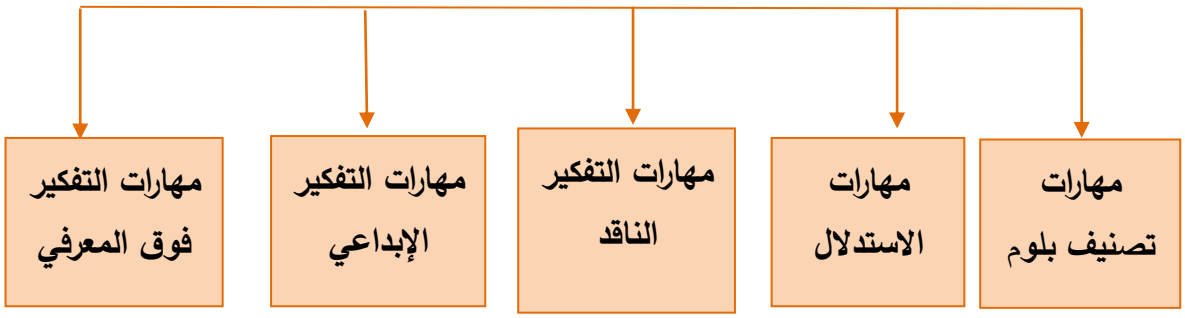


المستوى الثاني: معرفيCognitive ويشمل



المستوى الثالث:

مهارات: و تشمل



الشكل رقم (02) يوضح مستويات التفكير (جروان، 2002، 44).

يظهر من خلال هذا المخطط أن التفكير ينقسم إلى ثلاث مستويات، فالمستوى الأول سمي بالمستوى فوق المعرفي لأنه يهتم بالأنشطة العقلية غير المعقدة كموضوعات التفكير،

الذكاء والذاكرة وهذا المستوى من التفكير له مهارات أخرى في حل مشكلة ما حيث يقوم بوظيفة تشمل التخطيط (يكون بالإحساس بوجود مشكلة) ، المراقبة(يكون بالإهتمام بهدف المشكلة) والتقييم يستخدم لمعالجة المعلومات أو حل المشكلات وكذا تقييم مدى تحقق الهدف المرغوب فيه، أما المستوى الثاني من التفكير هو مستوى التفكير المعرفي الذي يهتم بالأنشطة العقلية المعقدة فهو بدوره ينقسم إلى ثلاث مجالات منها العمليات العقلية المتمثلة في التفكير الناقد (يهتم بتحليل القضايا أو الحجج)، الاستدلال، والتفكير الإبداعي(يهتم باستخدام مهارات التفكير كالإبداع وتوليد أفكار جديدة) والإستراتيجيات المتمثلة في حل المشكلات، اتخاذ القرار (انتقاء أفضل البدائل المطروحة لمشكلة ما) ، وتكوين المفاهيم، وهذه الإستراتيجيات وظيفتها هادفة ومنظمة وهي أكثر تعقيدا من المهارات المعرفية المتمثلة في المستوى الثالث من التفكير وتشمل كل من: مهارات تصنيف بلوم، مهارات الاستدلال، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير فوق المعرفي.

كما أشار عبد الله (2012) على أنه قدرة الفرد على التفكير في الكثير من الأمور والمشكلات التي تواجهه، من خلال إدراك العلاقات القائمة بينها والربط بعضها ببعض.

4- خصائص التفكير (thinking qualities)

لقد أشار كل من نبهان(2008)، العتوم واخرون(2007) والعتوم(2004) والأشقر (2011) أن للتفكير خصائص نذكر منها:

-التفكير يعني ذلك النشاط العقلي الغير المباشر.

-الاعتماد على كل ما استقر في ذهن الإنسان وذلك من معلومات وقوانين عامة للظواهر.

-التفكير يرتبط ارتباطا قويا بالنشاط العقلي للإنسان.

-انطلاقه من الخبرة الحسية الحية، بحيث لا يمكنه الانحصار فيها ولا الاقتصار عليها.

-التفكير يعد انعكاسا للعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في أشكال لفظية.

-يعتبر التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية، حيث تعتبر الحاجات والدوافع والانفعالات والاتجاهات و كذا ميولات الفرد نظام ينعكس على تفكيره

كما يلخص جروان (1999) إلى أن التفكير يتميز بالخصائص التالية:

-التفكير سلوك هادف ويحدث في مواقف معينة ولا يحدث في فراغ أو بلا هدف، لا يمكن للفرد أن يمارس جميع أنواع التفكير، ولا يمكن أن يصل درجة الكمال في التفكير فهو مضمون نسبي.

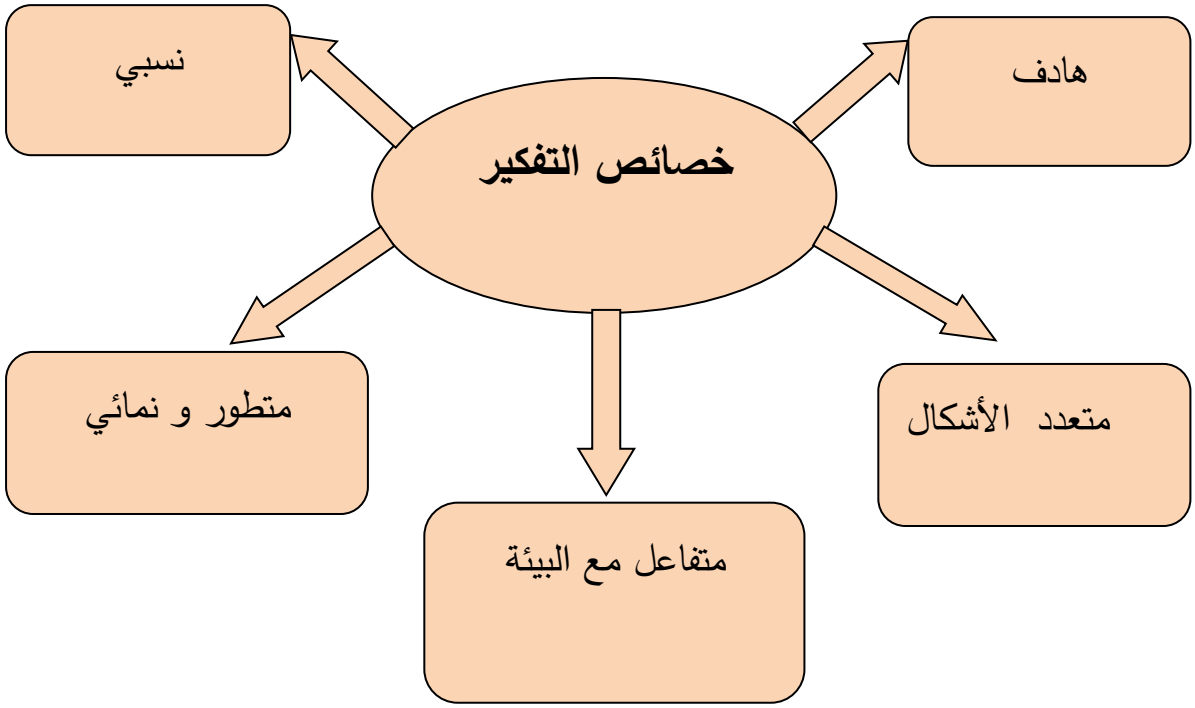
-أثناء تداخل عناصر البيئة التي تجري فيها المواقف والخبرة يتشكل التفكير.

-التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا وذلك حسب تطور الفرد وتراكم خبراته.

-يصبح التفكير فعال عندما يصل إلى المعاني الأفضل والمعلومات التي يمكن استخلاصها في موقف ما.

-يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة يمكن أن تكون(كمية، رمزية، لفظية، منطقية، مكانية، شكلية حيث لكل منها خصوصية.

كما نجد أن التفكير له خاصية دالة لشخصية الإنسان باعتباره جزء عضوي وظيفي من بنية الفرد وبيئته وثقافته.



شكل رقم (03): خصائص التفكير (العتوم واخرون، 2007).

نستنتج من خلال ما سبق أن خصائص التفكير، يرتبط بالجانب العملي للإنسان ارتباطا وثيقا لكونه نشاط عقلي غير مباشر يمس شخصية الفرد، ويقوم على انعكاس العلاقات وروابط الظواهر والأحداث والأشياء في أشكال أنماط مختلفة منها اللفظية والرمزية.

نظريات التفكير:

يمكن تلخيص أهم النظريات كما يلي:

1- النظرية السلوكية:

المدرسة السلوكية لم تركز على تفسير التفكير بطريقة مباشرة، وإنما اعتبرت أن التعلم أو الخبرة الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير.

ويرى السلوكيون الجدد أن المثيرات التعزيزية لها دور هاما في حدوث التعلم وتشكيل السلوك، حيث أن هذه المثيرات لها دور في تنمية التفكير والاستفادة من معلومات الذاكرة، ويعد التركيز على الخبرة والدور الذي تلعبه في التعلم بمثابة اعتراف من المدرسة السلوكية الجديدة بأهمية ودور التفكير، حيث أن الخبرة لا تحدث دون التخزين في الذاكرة ويتم استرجاع هذه الخبرات عند الحاجة(بواليف، 2012).

2- النظرية المعرفية:

النظرية المعرفية تعتبر من أهم النظريات التي اهتمت بتفسير وتحليل التفكير وهذا يتضح لنا من خلال كل من الدراسات الفسيولوجية، ونظم معالجة المعلومات، ونظرية بياجيه بحيث نجد:

أ- الاتجاه الفسيولوجي:

هذا الاتجاه يهتم بدراسة التفكير حيث يربط ما يجري داخل جسم الإنسان من عمليات فسيولوجية متعددة في الجهاز العصبي والغدد والحواس، والتفكير قد ارتبط أكثر بما يجري داخل الدماغ، هذا يعني أن دراسة التفكير هنا تتطلب الرجوع إلى معرفة مناطق الانتباه

والإدراك والذاكرة وغيرها وطبيعة عملها وكيفية آلية انتقال المعلومات فيها حتى يحدث التفكير(بن عائشة، 2015).

ب- اتجاه معالجة المعلومات:

هذا الإتجاه تبلور مع تطور نظم الحواسيب والاتصال، حيث بدأ العلماء بدراسة المراحل والخطوات التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتم بالتسلسل والتنظيم حيث يحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب، فالعديد من المهتمين بالتفكير، لديهم نظرة إلى الإنسان على أنه يعمل مثل الحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها .

فالحاسوب والإنسان يشتركان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي، ويؤكد سولسو(Solso,1988) أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية الآتية من البيئة الخارجية(العتوم واخرون، 2007).

ج-نظرية بياجيه:

درس "بياجيه" تطور تفكير الطفل بصورة عامة وقد حدد كل المراحل التي يمر بها النمو العقلي عند الطفل حيث نجد:

أ- المرحلة الحسية والحركية التي تبدأ منذ الميلاد حتى السنة الثانية.

ب- مرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات التصويرية وتبدأ من السنة الثانية إلى السنة السابعة

ج- مرحلة العمليات المحسوسة أو العيانية من السنة السابعة إلى الحادية عشر.

د- مرحلة العمليات الشكلية التي تبدأ من سن الحادية عشر وطوال فترة المراهقة

وقد قام "بياجيه" بدمج المرحلتين الأولى والثانية معا لتشمل التفكير الغير المنطقي أو تسمى حقبة ماقبل العمليات، وقد تحدث عن المرحلتين الأخيرتين معا بوصفها حقبة العمليات المنطقية.

والتفكير المنطقي عند "بياجيه" يشير إلى التفكير عند مرحلة العمليات بقسمها(العياني والشكلي) وهذا ما يجعل التفكير المنطقي يبلغ صورته الكامنة ببلوغ مرحلة التفكير الشكلي (الطيب،2006).

3- النظرية الجشطالتية:

نظرية الجشطالت تركز على فكرة الكل والعوامل الرئيسية التي تحدد الكل المتمثلة في: القرب أو التقارب والتماثل والانغلاق(الإتمام) والبساطة ، حيث ترى هذه النظرية أن التفكير يبدأ أولا عن طريق الموقف بحيث تنشط مجموعة من العمليات الإدراكية المؤدية إلى إعادة ترتيب وتنظيم هذه العمليات عن طريق التفاعل الدينامي مع بعضها البعض، كما توجه الضغوط الداخلية نفسها إلى نشاط حل المشكلة المتضمنة عادة الخبرة والعمليات الإدراكية فهما تعملان معا لتغيير تركيب المجال المعرفي وما يعرف الإستبصار(بركات، 2016).

4- نظرية جيلفورد:

تعتبر نظرية جيلفورد نموذجا غير شائع كما يختلف عن النظريات الأخرى، وقد أطلق عليه نموذج المصفوفة Model Matric حيث يقوم على فكرة التصنيف المستمر للظواهر في فئات متداخلة وهذا ما يجعله يخالف النموذج غير المتداخل مثل النموذج الهرمي.

وهذه النظرية تتكون من ثلاثة أبعاد على هيئة مكعب وهي:

- نوع العملية العقلية (قدرات التفكير، قدرات الذاكرة) وهي تنقسم إلى قدرات المعرفة، والقدرات الإنتاجية التقاربية والتباعدية، وقدرات التقويم.

- نوع المحتوى: ويعني نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات التفكير والذاكرة الخمس ونجد أربعة أنواع من المحتوى منها محتوى الأشكال، محتوى الرموز، محتوى المعاني، المحتوى السلوكي.

- نوع الناتج: ويتمثل في نوع الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات والعمليات العقلية، ويحتوي على ستة أنواع هي: الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات

والتضمينات.

وفي هذه النظرية تتفاعل العملية مع المحتوى والناتج ويعطي لنا قدرة عقلية معينة وخاصة، حيث يصبح عدد العوامل المتوقعة 05 عمليات× 04 محتويات× 06 نواتج = 120 عاملا (الطيب، 2006).

يظهر من خلال هذه النظرية أن جلفورد يرى أن العقل البشري له عدة جوانب وقدرات مختلفة لعملية التفكير، فهو يعطي فهما متقدما للتفاعلات المعقدة داخل العقل، وهذا ما يساهم في تجاوز النماذج التقليدية وفتح أفاق جديدة لفهم عملية التفكير.

ثانيا– أساليب التفكير:

1–تعريف أساليب التفكير:

يعتبر مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام من علماء النفس والباحثين وذلك لدراسته ووضع النظريات التي تفسره، وكذا إعداد مقاييس مناسبة لدراسته حيث إن سترينبرغ(Sternberg) يرى أن أساليب التفكير يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير و يكون إما في الأداء المدرسي أو العمل المهني التي يمكن إرجاعها عن طريق الخطأ إلى الفروق في القدرات العقلية، ويرى سترينبرغ أن أهمية أساليب التفكير لا يكون اقتصارها على الجانب التعليمي والمهني فقط ، بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة فنحن في حياتنا نحتاج إلى استخدام أساليب التفكير في المدرسة أو المنزل أو العمل وذلك من أجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه(عدنان، 2020).

استخدم أسلوب التفكير في علم النفس، وخاصة من خلال الأعمال التي قدمها كل من Harrison وBramson(1984)، Hirman(1995) وSternberg (2002) بحيث قدموا المعنى الأوسع لكلمة التفكير، والأسلوب يفهم أنه كل من الهياكل العقلية التي تسمح للأشخاص بمعالجة المعلومات و حل المشاكل بطريقة معينة (Beousova&Pishchik,2015).

أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير كان تورنس (Torance) ويرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوي بطريقة منطقية وكلية أما النصف الأيمن فيقوم بمعالجة المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة.

وهذا ما يؤكد أنّ لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والتفضيل ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، وأسلوب التفكير يقيس تفضيلات الفرد اللّغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في التعامل والعمل مع الآخرين، فيشير قطامي (1990) إلى أنّ أسلوب التفكير، كما يراه أدلر، يعتبر مؤشر على أسلوب الحياة حيث إنّ أسلوب حياة المثقف يختلف عن الرّياضي من حيث درجة النشاط أو الوحدة والحركة والتفاعل مع الآخرين.

ويعزو ستيرنبرغ (Sternberg 1992) نجاح التلاميذ أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتعبة وبين الطرق التي يفكر بها التلاميذ أكثر من كونه يعزى إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك المعلم حمل مسؤولية تعليم التلاميذ بطريقة ينسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن(العتوم، 2004).

يعرف سترينبرغ (1994) أسلوب التفكير بأنه "طريقة مفضلة في التفكير، أو استخدام قدرة واحدة أو أكثر عند أداء الأعمال، وقد ينظر الفرد إلى النمط باعتباره سمة شخصية(و إن لم يكن سمة ثابتة)لاستخدام القدرات" (Donald & Moshe,1995).

يرى ستيرنبرغ (1997) أنّ مفهوم أساليب التفكير يعني "مجموعة من الإستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينميالإبداع، وهذه الأساليب هي في نفس الوقت مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يراها الفرد في العالم الخارجي، وهي متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف المختلفة، دينامية وليست استاتيكية مكتسبة، أي أنّها قابلة للتعلم وتختلف على مدار حياة الفرد" (الطيب،45،2006).

عرفها هاريسبون وبرامسون (Harrispon and Bramison, 2008) بأنها "مجموعة من الطرائق والإستراتيجيات العقلية (الفكرية) التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات وصعوبات لكي يتغلب عليها"(عبود ، د.ت، 537).

ويرى العتوم (2004) أنّ" لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أنّ أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين"(مظهر، 2013، 1136)

يعرفها نوفل، وأبو عواد بأنها تعني " الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد والتي تعمل على التأثير في آلية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية في العقل الإنساني" (علا عبد الرحمان، 2014، 6).

وقد عرف كل من مالكوم ولتز، وهو تيكين (1981) أسلوب التفكير بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، ويمكن القول إنّ أسلوب التفكير يتكوّن من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعدّ الدليل على طريقة تعلم المتعلم، واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها(المنصور،2007، 431).

يرى فروم (Fromm)أسلوب التفكير أنه"طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه النتائج فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات، وأخرى غير منتجة ويكون هذا بناءا على ملائمة كل أسلوب تفكير من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل" (بن عائشة، 2015 ، 46–74)

ويشير كويتز (Koetzee, 2000) أنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستعمل في إصدار أحكام وصنع القرارات وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية والعلاقات المهنية بطريقة جيّدة (رغد البراهيمي، د.ت ، 6).

عرفه قطامي واخرون: بأنه الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، والطريقة التي يسجل ويرمز ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أوشبه صورية بطريقة رمزية عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم (بيداء، د.ت، 6).

أساليب التفكير تعني مختلف الأساليب التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية، وذلك إما في المدرسة أو العمل أو المنزل وتختلف من شخص لآخر حسب القدرات والتجارب الشخصية والإستراتيجيات والطرق المختلفة، لمعالجة المعلومات وحل المشكلات بطريقة معينة.

2- تصنيف أساليب التفكير:

يتقف "فاروق السيد عثمان"(1997) مع "رجاء محمود أبو علاء"(1997) و"محمد عثمان نجاتي"(1995) في تصنيفهم للتفكير إلى نوعين هما:

أ- **التفكير الحر غير الموجه نسبيا:** مثل أحلام اليقظة و الأحلام و الألعاب الإيهامية، وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية، ولذلك يعتبر أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير.

ب- التفكير الموجه: الذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء نافع و يمكن تقسيم هذا النوع من التفكير إلى قسمين اثنين:

***التفكير النقدي أو التقويمي:** هو الذي نلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين فنقرر مدى صحته، و ينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة للمفاضلة بين موضوعين أو أكثر.

***التفكير الإبداعي أو الإبتكاري:** هو الذي يستخدم التفكير النقدي ليس لمجرد مراجعة رأي معين بل نتاج لشيء جديد ذي قيمة، والعمل الإبتكاري يتضمن اختراع شيء يخدم غرضا معينا، أو ابتكار شيء جديد أو اكتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل المشكلات.

ويقدم " مارزانو" Marzano وآخرون تصنيف آخر لأساليب التفكير هو وجود خمسة أبعاد أو عناصر للتفكير، وينبغي النظر إلى هذه الأبعاد على أنها عناصر تنظيم عامة لأنماط التفكير وأبعاد التفكير الخمسة هي:

1-الميتا معرفة: و هي تعني ببساطة أن يكون الفرد واعيا بتفكيره والميتا معرفية تتضمن المعرفة بالذات و التحكم فيها، المعرفة بالعملية العقلية و التحكم فيها.

3-عمليات التفكير: وتشمل ثمانية عمليات هي: تكوين المفهوم، تكوين المبدأ، الفهم، حل المشكلات، اتخاذ القرار، البحث، الصياغة، الخطاب اللفظي.

4- مهارات التفكير الأساسية: (هي مهارات التحديد، مهارات التحليل، مهارات التذكر، مهارات التنظيم، المهارات التوليدية، مهارات التكامل، مهارات التقييم).

5-المعرفة بمجال محتوى معين

(الطيب، 2006).

6- التفكير الناقد والإبداعي حيث يعمل التفكير الناقد على تقييم مصداقية الظواهر، ومن خلال معايير وقواعد محددة يتم الوصول إلى أحكام منطقية، وذلك محاولا تصويب الذات للوصول إلى حل مشكلة معينة، أو تقييم الحلول المطروحة أمام الفرد، أما التفكير الإبداعي هو تفكير يتضمن توليد وتعديل الأفكار للوصول إلى نتائج تتميز بالطلاقة والأصالة والمرونة، كما يعتمد على الخبرة المعرفية السابقة للفرد، ويعتمد أيضا على قدرة الفرد ي عدم التقيد بحدود قواعد المنطق أو كل ما هو بديهي ومتوقع من قبل الناس(العتوم واخرون، 2006).

بينما صنف "فهم مصطفى" أساليب التفكير تصنيفا مختلفا فهو يرى أن الأساليب هي: التفكير التحليلي، التفكير الإدراكي، التفكير الديناميكي الفعال، التفكير التخيلي، التفكير الإبتكاري، التفكير المجرد، التفكير الواقعي، التفكير الاستدلالي، التفكير الاستنباطي، التفكير العملي، التفكير المثالي.

وعلى عكس التصنيفات السابقة يمكن تصنيف أساليب التفكير على أساسين هما الأزواج المتناظرة، الموضوعية والعقلانية والمنهجية كالتالي:

1: أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

-التفكير التباعدي والتفكير التقاربي.

-التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

-التفكير القائم على الجانب الأيسر من الدماغ والتفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ

-التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

- التفكير المحسوس والتفكير المجرد.

-التفكير الشكلي والتفكير غير الشكلي.

-التفكير الاستكشافي والتفكير التحليلي.

-التفكير الإستراتيجي والتفكير التكتيكي.

-التفكير الواقعي والتفكير التخيلي

(عبد العزيز،2009).

نستنتج في تصنيف أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة، وقوع وظهور بعض الخلط وعدم التقابل في بعض الأنماط مثل مقابلة التفكير الإبداعي للتفكير الناقد، ومقابلة التفكير الاستكشافي للتفكير التحليلي.

2: أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية :

صنف التفكير على هذا الأساس إلى:

ا) التفكير العلمي الذي يعتمد الموضوعية والعلمية والنسبية في المنهج ويتضمن:

– التفكير التأملي، – التفكير الحدسي،– التفكير الإبداعي، – التفكير الاستدلالي.

ب) التفكير غير العلمي في حل المشكلات و معالجة المواقف و يتضمن:

*التفكير الميتافيزيقي

*التفكير الخرافي

(عطية، 2015).

ومن التصنيفات المهمة لأساليب التفكير نجد:

1– تصنيف نور الدمرداش(1963):

تصنيف أساليب التفكير ل الدمرداش حسب ما ذكرته (عزيزة السيد) تضمن أنواعا مختلفة وهي:

– التفكير بالمحاولة و الخطأ

– التفكير الخرافي

–التفكير بعقول الغير

– التفكير العلمي

(جمعي،2006).

نستنتج من خلال هذا التصنيف الذي قام به "نور الدمرداش" للتفكير اعتماده على عدة تصنيفات، حيث اعتمد في الأسلوب الأول والأسلوب الثاني على التجربة وذلك إما أن تكون شخصية عن طريق المحاولة و الخطأ، أو تكون عن طريق التلقين بواسطة شخص أخر، وإذا ما انتقلنا إلى التصنيف الثالث والرابع نجده متمركز على الموضوعية فهي الأساس

في تفكير الفرد فالفرد يفسر الظواهر عن طريق التفكير الخرافي باعتماده على الخرافات أو يستند إلى حقائق علمية بإتباعه المنهج والتفكير العلمي.

2-تصنيف ماير(Mayer 1977,1992):

صنف ماير أنماط التفكير إلى:

1- التفكير بالمحاولة والخطأ.

2- التفكير بإعادة بناء الموقف(سلوك حل المشكلات)

3-التفكير الاستقرائي

4- التفكير الاستنباطي

(جمعي، 2006، 59).

الأسلوبين الأوليين من التفكير الذي صنفهما ماير هو قريب من تفسير كيفية حدوث تعلم السلوك، ويمكن القول أن أسلوب التفكير بالمحاولة والخطأ متضمن في السلوك الاستنباطي أما التفكير بإعادة بناء الموقف متضمن في التفكير الاستقرائي.

3-تصنيف هاريسون وبرامسون (Harison and Bramson):

صنف هاريسون، و برامسون(1982)Harrison&Bramson التفكير من حيث أنماطه أو أساليبه إلى مجموعة من الطرق الفكرية حيث يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع كل المعلومات المتاحة لديه أثناء مواجهته للمشكلات و المواقف و هي: التركيبي، و الواقعي، والعملي، والتحليلي، والمثالي(حبيب، 1995).

4-تصنيف سترينبرغ لأساليب التفكير:

يرى سترينبرغ (2004) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كذلك أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد المعرفية واللغوية ومستويات المرونة لديهم في الأداء والتعامل مع الأفراد الآخرين، وأن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت خمس فئات: الشكل ويشمل أساليب التفكير(الملكي، الهرمي،

الفوضوي،الأقلي) والوظيفة وتشمل(التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوى(العالمي، المحلي)، والنزعة(المتحرر، المحافظ)، والمجال(الخارجي، الداخلي). ويضيف أن الفرد يميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمس(الخطيب، 2014).

لقد إقترحت زهانج (2010) تصنيفا آخر وجديدا لأساليب التفكير المذكورة في نظرية ستيرنبرغ و ذلك من خلال الدراسات العديدة التي قامت بها، ومن خلال نتائج هذا التحليل توصلت إلى وجود ثلاث مجموعات من أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وفيهما مجموعتان أثرهما كبير في الإنجاز الدراسي، وهي:

1- المجموعة الأولى أو النمط الأول وتضم(التحرري، العالمي، الهرمي، القضائي، التشريعي)

2- المجموعة الثانية أو النمط الثاني وتضم كل من الأسلوب(المحافظ، الملكي، المحلي، والتنفيذي)

3- النمط الثالث هي الأساليب(الداخلي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي)

.(Zhang, 2010)

3-نظريات أساليب التفكير:

1.3-نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison and Bramison theory):

عرفها كلا من هاريسون وبرامسون أنها تلك النظرية التربوية المعرفية التي تعمل على تحديد خمسة أساليب للتفكير يستعملها الفرد في تفاعلاته المختلفة مع البيئة التي يعيش فيها(جواد ، د.ت)

حدد كل منهما أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات"

ويرى هاريسون وبرامسون أن الأسلوب الذي يفكر به الناس هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر، وقد صنف هاريسون وبرامسون (2008) أساليب التفكير إلى خمسة أنواع وهي كالآتي:

أ-الأسلوب التفكير التركيبي(Synthesis Thinking style):

يعني بالضرورة القيام بشيء جديد وأصيل ويختلف تماما عما يفعله الآخرين، والعملية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأملية، ويفضل الشخص التركيبي الدمج والتكامل، ويتطلع إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل، كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة أو متناقضة (عبود، د. ت).

ب-أسلوب التفكير المثالي(Idealistic Thinking style):

يقصد به قدرة تكوين الفرد على وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء، ، فله الميل إلى التوجيه المستقبلي والتفكير في الأهداف واحتياجاتهم وما هو مفيد بالنسبة له وللمجتمع، يبذل أقصى جهد لمراعاة المشاعر والعواطف والأفكار والانفعالات، كما يميل هذا الفرد إلى تكوين علاقات مع الآخرين، وعدم الإقبال على الصراعات المفتوحة(حبيب، 1990) .

ج-أسلوب التفكير العملي(Pragmatic Thinking style) :

يقصد به قدرة الفرد في التحقق فيما هو صحيح أو خاطئ في ضوء الخبرة الشخصية، يتصف صاحب هذا التفكير بالإجراء و البحث عن الحلول السريعة و الاهتمام بإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء وذلك بالاستعانة بما هو متاح أمامه، ويتميز صاحب هذا التفكير بالمرونة و بدرجة عالية من التخطيط

د-أسلوب التفكير التحليلي(Analytic Thinking style):

ويقصد به قدرة الفرد على الاهتمام بالتفاصيل أثناء مواجهته للمشكلات وحلها، وذلك بالتعامل معها بطريقة منطقية أو منهجية، وأصحاب هؤلاء الأسلوب يتخذون من التفكير قراراتهم حول حل المشكلات على التخطيط و الاعتماد على قدر كبير من المعلومات.

هـ-أسلوب التفكير الواقعي (Realistic Thinking style):

ويقصد به قدرة الفرد على اعتماده على الملاحظة والتجريب ويكون تركيزه على البيانات الخام والحقائق، فحقيقة الأشياء ترتبط بالشعور بها أو الإحساس بها، وأصحاب هذا التفكير يميلون إلى إنجاز أعمالهم بدقة وثبات وقناعة بأن العمل سيكون صحيحا، فلذلك هذا النوع من الأسلوب له علاقة بأسلوب التفكير التحليلي حيث أنهما واقعي في اتجاههما لاستعمال كل من الدقة والموضوعية غير أنهما مختلفين في طريقة الاستدلال، حيث أن الأسلوب التحليلي يستعمل الاستنباط أما الأسلوب الواقعي يستعمل الاستقراء(عبد الهادي،2021) .

يعتبر أسلوب هاريسون وبرامسون من الأساليب المستخدمة في البلدان الغربية، وكذلك لقي حظه في البلدان العربية بما فيه الجزائر، وذلك من خلال استعماله في دراسات وبحوث متعددة.

2.3-نظرية بايفيو Paivio (1971):

يفترض بايفيو Paivio هذا التصور الذي يسمى أيضا بنظرية التشفير الثنائي Dual coding theory أنه يتعامل الفرد مع معلومات من خلال نموذجين للتفكير، الأول هو التفكير التصوري (Imagery thinking method) ويختص بالأحداث أو الموضوعات غير اللفظية، أما الثاني هو التفكير اللفظي(Verbal thinking method) ويختص في التعامل مع اللغة(شيخ وحبيب، 2020).

نفهم من خلال نظرية بايفيو أنها تشير إلى التفاعل المستمر بين النموذجين (التفكير التصوري والتفكير اللفظي) أثناء التعامل مع المعلومات، مثلا في التفكير التصوري:أثناء رؤية صورة للمدرسة، يمكن للفرد أن يستخدم التفكير التصوري لإسترجاع كل الذكريات المرتبطة بالمدرسة، وفي التفكير اللفظي عند قراءة كلمات تصف المدرسة يمكن للفرد إستخدام التفكير اللفظي لفهم المعاني بشكل كلامي.

3.3-نظرية غريغوري (Gregore theory)(1979):

لقد توصل غريغوري (Gregore) إلى نظام فكري، عبارة عن وجهة نظر منظمة حول كيف ولماذا يؤدي العقل الإنساني وظائفه، ومن ثم يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك، ولقد كان نظام "غريغوري" نتاجا لما قدم به من مشاهدات ومقابلات درس خلالها سلوك الراشدين والأطفال لمدة تزيد على عقد من الزمن، وقد استعمل الأسلوب الوصفي في البحث، من أجل تصنيف الأنماط السلوكية الظاهرة، وتحديد الأسباب التي تدعوا إليها. وقد حدد "غريغوري" أربع قنوات للتفكير وأن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية: الأسلوب المادي التتابعي Concrete Sequetial. الأسلوب المادي العشوائي ConcreteRandom، الأسلوب التجريدي التتابعي bstractSequential، الأسلوب التجريدي العشوائي Abstract Random وقد حدد غريغوري نمطين من القدرات التي تمكن المتعلم من توظيف قنواته العقلية بكفاءة عالية وهما:

-الإدراك Perception: وبه يتلقى المتعلم المعلومات، فيتفكر بها ويستوعبها سواءا كانت هذه المعلومات مجردة Abstractnesأو محسوسةConcreteness.

-التنظيم Ordering: وهو قدرة المتعلم على ترتيب المعلومات التي يلتقطها، والتعامل معها على هيئة تتابعية Sequetial أو عشوائية Random(قرين وبراهمي، 2018).

4.3-نظرية جابنس(1985) Gubbins :

قدم جابنس في نظريته مصفوفة لإستراتيجية التفكير تتضمن ست مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهذه المستويات هي: (مستوى حل المشكلات، مستوى اتخاذ القرار، مستوى الوصول إلى الاستنتاجات، مستوى التفكير التباعدي، مستوى التفكير التقويمي، مستوى الفلسفة و الإستدلال)

***مستوى حل المشكلات:**

هذا المستوى يشمل مجموعة من الخطوات المتمثلة في: التعرف على المشكلة و تحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختبار أفضل الحلول، تطبيق الحل الذي تم قبوله ثم في الأخير الوصول إلى النتائج النهائية.

***مستوى اتخاذ القرار:**

يتمثل في صياغة الهدف و توضيحه مع إظهار كل الصعوبات التي تعترض تحقيق هذا الهدف و إقتراح البدائل الممكنة و التعرف عليها و ذلك باختبارها و دراستها و من ثم ترتيب تلك البدائل و اختبار أفضلها ثم تقويم المواقف.

***مستوى الوصول إلى الاستنتاجات:**

هذا المستوى يندرج تحته كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي(السراج، 2009).

***مستوى التفكير التباعدي:**

يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج كل من: الأفكار(المتعددة، المتنوعة، الفريدة، المطورة) وتعني الأفكار ذات الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتحسينات.

***مستوى التفكير التقويمي:**

هذا المستوى يشمل التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

***مستوى الفلسفة والإستدلال:**

هذا المستوى يتم فيه استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة(السراج،2009).

5.3-نظرية كوستا (1985) Costa:

أشار شيخ وحبيب (2020) أن نظرية كوستا تفترض أن التفكير يقوم على أساس عمليات عديدة مصنفة في أربعة مراحل هرمية تتدرج من المستوى المبسط إلى المستوى المعقد، وكل منهما تعتمد على سابقتها، وتتمثل عمليات كل مرحلة من هذه المراحل أساسية وذات أهمية للمرحلة الأعلى وحددها كوستا على التوالي: (المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير Discret skills thinking، المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير Strategies of thinking، المرحلة الثالثة: التفكير الإبتكاري Creative thinking، المرحلة الرابعة: الروح المعرفية Thecognitive spirit .

6.3-نظرية برسيسن:(1985) presseison

هذه النظرية تناولت أساليب التفكير من خلال تصنيف العمليات المستخدمة في التفكير في نموذجان.

أولا: نموذج العمليات الأساسية للتفكير:

تتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المميزة.

ثانيا: نموذج العمليات المركبة للتفكير:

تتضمن مجموعة العمليات الأكثر تعقيدا كحل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرار والتفكير الإبتكاري، وهذه العمليات كل منها تستخدم في أداء مهمة معينة من خلال الاستعانة بالعمليات الأساسية للتفكير(شيخ وحبيب، 2020)

7.3-نظرية قيادة المخ لهيرمان: (1987) Herrmann

هذه النظرية تدعى"أداة هيرمان للسيادة المخية" Herrmann Brain(H.B.D.I) Dominance Instrument وتقوم بعرض أربعة أساليب للتفكير فيها توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي و تتمثل في:

أ-الأسلوب المنطقي: Logicale style (A)

أهم خصائصه: فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية والقدرة على بناء قاعدة معرفية.

ب-الأسلوب التنظيمي: Organizing Style (B)

يتمثل أهم خصائصه: وضع أهداف والتحرك نحوها، جدولة وتنظيم الأنشطة، الاهتمام بالتفاصيل.

ج- الأسلوب الاجتماعي: Social Style (C)

أهم خصائصه تتمثل في : القدرة على التعامل مع الآخرين،والقدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين.

د- الأسلوب الإبتكاري: Creative Style(D)

من أهم خصائصه: الحصول على أفكار جديدة ، تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات (السراج، 2009).

8.3-نظرية التحكم العقلي الذاتي (أساليب التفكير) ل"سترينبرغ"(Sternberg):

تعد نظرية التحكم العقلي الذاتيمن أحدث النظريات المفسرة لأساليب التفكير، حيث ظهرت في صورتها الأولى عام (1988) ثم ظهرت في صورتها النهائية عام (1997)، وكانت باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير "سترينبرغ" من اسمها إلى نظرية أساليب التفكير عام (1990)، وتقوم فكرة النظرية العقلية على أن أشكال الحكم التي يراها الأفراد ليست متطابقة إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين فهي تمثل الوسيلة البديلة لتنظيم الأفكار، بحيث أشكال الحكومة التي يراها الأفراد إنما هي مرايا لأذهانهم، لذا فهم يستطيعون التحكم في عقولهم ولديهم الحاجة الكبيرة لذلك، فهم جزء من المجتمع الذي هو بحاجة لأن يحكم نفسه بنفسه كي يتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة وتجاوز كل العقبات التي تحول دون ذلك (جابا الله وبوفاتح، 2018).

يجيب سترينبرغ sternberg عن سبب تسمية نظرية حكومة الذات العقلية بالقول إن هناك

عدة أشكال للحكم أو إدارة نشاطاتنا، فالحكومات التي نراها أشكالها هي مرايا لما يدور في أذهاننا، فهناك نوع من التوازي بين تنظيم المجتمع تنظيم الفرد، فالمجتمع يحتاج إلى حكم نفسه، كما أننابحاجة إلى حكم أنفسنا، وكماالحكومة تقوم بوضع أولويات لها، فنحن أيضا نقوم بذلك، وكما نحن بحاجة إلى تحديد مصادرنا فالحكومة تسعى إلى ذلك أيضًا، وكما نحتاج إلى الاستجابة للتغيرات في بيئتنا، تسعى الحكومة إلى الاستجابة لكل التغيرات والظروف المحيطة بها، وأساليب تفكيرنا يمكن أن تفسرها هذه الطرق المختلفة، في الإدارة أوفي النشاطات نستخدم الأسلوب الذي نشعر معه بالراحة أو بالأمان،علاوة على ذلك نحن نستخدم أساليب تفكير مختلفة اعتمادا على ماتطلبه الحالة المقدمة، وأهم ميزة في نظرية ستيرنبرغ Sternberg حول أساليب التفكير أنها تعتمد بشكل جزئي على التفاعل الاجتماعي، كما يقترح أن أساليب التفكير يمكن تنميتها ويمكن تعديلها(الفاعوري، 2009) . وتشير كل من غريغورينكو ستيرنبرغ (1995) إلى أن نظرية حكومة الذات العقلية تقوم بالجمع بين مختلف المداخل التي تفسر الأساليب، وكما أنها نظرية لها شخصيتها المتميزة عن بقية المداخل الأخرى المفسرة للأساليب، والملاحظ أنها تقوم أيضا بالجمع بين مختلف سمات الأساليب في هذه المداخل، وتفسرها انطلاقا من منظور تفكير الفرد(ضحى، 2016).

تحدد نظرية الحكم العقلي الذاتي أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير و تنقسم إلى خمسة أبعاد وهي:

- الوظائف (تحتوي على الأساليب التشريعية، التنفيذية، والحكمية)
- الأشكال (تحتوي على أسلوب التفكير الهرمي، الملكي، الأقلي والفوضوي)
- المستويات (تحتوي على أسلوب التفكير العالمي والمحلي)
- المجال (يحتوي على أسلوب التفكير الداخلي والخارجي)
- النزعة (تحتوي على أسلوب التفكير المتحرر والمحافظ)

.(Li-fang Zhang,2004)

4-خصائص أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ:

1.4-أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

أ-الأسلوب التشريعي Legislative style:

يفضل الأشخاص الذين لديهم الأسلوب التشريعي المهام التي تتطلب استخدام الإستراتيجيات الإبداعية وإيجاد حلول جديدة(Bernardo&al,2002) أصحاب هذا الأسلوب يندمجون في المهام التي تتطلب طريقة مبتكرة للتفكير، لديهم صفات في الميل إلى التجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، كما أنهم يفضلون مختلف المهن التي يستطيعون فيها توظيف أسلوبهم في التفكير التشريعي، مثل الكتابة و الفن والهندسة (عيسى ورشوان،2011).

ب-الأسلوب التنفيذي Executive style:

الأفراد ذو الأسلوب التنفيذي يتميزون بالميل إلى إتباع القواعد الموضوعية، و استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، ولديهم الميل في تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، يعالجون المشكلات بطرق واقعية وموضوعية كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المهن التنفيذية مثل: المدير، المحامي، رجل الدين(أبو هاشم، 2015).

ج-الأسلوب الحكمي Judicial style:

الأفراد ذو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد و الإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن التالية: تقييم البرامج، القضاء، كتابة النقد، الإرشاد والتوجيه، محللي النظم (الطيب، 2006).

2.4-أساليب التفكير من حيث الشكل:

أ-الأسلوب الملكي Monarchic Style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتوجه نحو هدف واحد في واحد طوال الوقت، يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات يكون مشوش، مرنون ومتسامحون ، الإدراك لديهم قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون العلوم، الأعمال التجارية، التاريخ، لديهم انخفاض في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي(أبو عبيد، 2017).

ب-الأسلوب الهرمي Hierarchic Style:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب إلى الميل إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، فيأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، هم أشخاص يبحثون عن التعقيد، يكونون واعين بأنفسهم و متسامحين ومرنين نسبيا، لديهم إدراك جيد للأولويات، يتميزون بكثرة النظام أثناء حلهم للمشكلات وفي اتخاذ القرارات، يتميزون بالواقعية و المنطقية في حلهم للمشكلات (الدردير، 2004).

ج-الأسلوب الأقليOligarchic Style :

هؤلاء الأفراد يتصفون باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، مشوشون، متوترون، لديهم أهداف عديدة متناقضة، في اعتقادهم الغايات لا تبرر الوسائل، حاسمون جدا، يبحثون عن التعقيد، لا يحققون أهدافهم(أبو هاشم، 2015).

د-الأسلوب الفوضويAnarchic Style:

يرى الخطيب (2014) أن هؤلاء الأفراد مدفوعون من خلال خليط من الأهداف والحاجات، يستخدمون العشوائية أثناء معالجتهم للمشكلات وتفسير الدوافع وراء سلوكاتهم صعبة للغاية، ويتميزون بكرههم للنظام.

يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، من الصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، يتميزون بالمرونة والبساطة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم، غير منظمين و يكرهون الأنظمة وغير متسامحين، يقومون بعمل الأشياء و لا يستطيعون تكملتها، متطرفون في الحسم (الدردير،2004).

3.4-أساليب التفكيرمن حيث المستوى:

أ-الأسلوب العالمي Global Style :

يتميز الأفراد ذو الأسلوب العالمي بإدراكهم الصورة العامة للموقف، لا يحبون الميل إلى التفاصيل بل يتجاهلونها ويكون تفضيلهم للعمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة فهم لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يحبون الابتكار والتغيير والتجديد(قرين وبراهمي، 2018).

ب-الأسلوب المحليLocal Style :

الأفراد ذوالأسلوب المحلي يفضلون التعامل مع التفاصيل، بحيث يميلون إلى التوجه نحو براغماتيات الموقف، وينظرون إلى الواقع، ومن المحتمل أن يضيعوافي الغابة بسبب كثرة الأشجار،فهم يدركون الغابة كمجموعة أشجار،أي أنهم يضيعون في التفاصيل.

وستيرنبرغ (Sternberg 2002) يصفهم بالموضوعيين لأنهم يضعون حسابًا لكل شيء ولا يدعون شيئًا للحظ أو المصادفة، فغالبًا ما يتوجهون نحو المواقف العملية، إنهم يعيشون على أرض الواقع، يستمتعون بالتفاصيل.

ويشير ميلدنر(Mildner 2008) إلى أن الدراسات النيورسيكولوجية تشير بشكل عام إلى أن الذكور أكثر ميلا من الإناث إلى التركيز على الجزء الدماغي الأيمن الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل عالمي (Right hemispheric processing of global) دون التركيز على التفاصيل، فيما تكون الإناث أكثر ميلا من الذكور على تنشيط الجزءالدماغي الأيسر الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل محلي(left-hemispheric processing of local more) حيث تنجح الإناث إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة للأعمال التي يقمن بها (الفاعوري، 2010).

4.4-أساليب التفكير من حيث المجال:

أ-الأسلوب الداخلي Internal:

يستمتع أصحاب هذا الأسلوب في المهام التي تسمح لهم بالعمل المستقل، والميل للانطواء، يتصفون بالتركيز الداخلي فهم أقل حساسية للعلاقات الشخصية، ويستخدمون ذكاؤهم في الأشياء وليس مع الأفراد الآخرين(عيسى ورشوان، 2011).

الأفراد ذو الأسلوب الداخلي يرغبون في العمل بمفردهم بدلا العمل مع الآخرين أو الفريق (Aljojo,2017).

ب-الأسلوب الخارجيExternal:

أصحاب هذا الأسلوب يتصفون بالميل إلى الانبساط ، والعمل مع فريق حيث لديهم حس اجتماعي ويحبون المساعدة في حل المشكلات الاجتماعية (الخطيب، 2014).

فالفرد ذو النمط الخارجي يحب المشاركة في المهام التي توفر فرصا لتطوير العلاقات الشخصية (zhang& Sternberg ,1998).

5.4-أساليب التفكير من حيث النزعة:

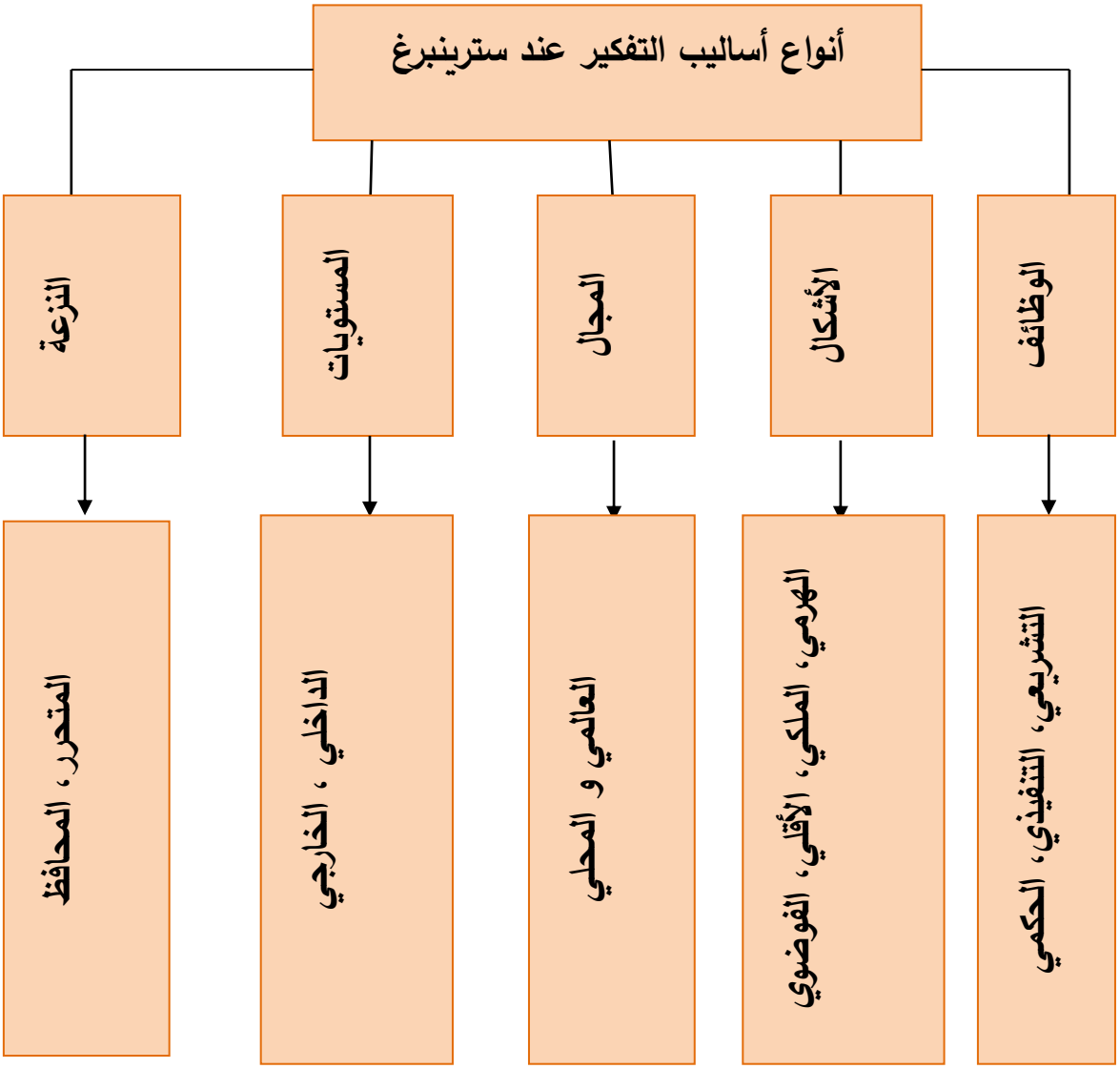
أ- الأسلوب المتحرر:

يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالبحث فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، والقيام بالبحث في المواقف الغامضة غير المألوفة، يفضلون عمل الأشياء بطرق جديدة وتجديد كل من الأفكار والطرق التقليدية، ويفضل هؤلاء الأشخاص التغيير لتحسين المهمات واستخدام استراتيجيات جديدة في حل المشكلات(مظهر،2013).

ب-الأسلوب المحافظ :

يتميز هؤلاء الأشخاص بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة، يكون تجنبهم للمواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويلزمون المواقف نفسها المشابهة في الحياة العملية والخاصة، وأصحاب هذا الأسلوب يكونون أكثر سعادة في بيئة منظمة معروفة مسبقا وأثناء عدم وجود

هذا النظام ربما يسعى الفرد إلى خلقه، يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في أداءالمهام، بل يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة، وأصحاب هذا الأسلوب لايحبون المواقف الغامضة، بل يفضلون المألوف في الحياة والعمل، ويتميزون بالحرص والنظام (أمزيان وغليط ، 2019).



شكل رقم (04) يمثل أنواع أساليب التفكير عند سترينبرغ (إعداد من طرف الطالبة).

نلاحظ من خلال ما سبق، أن خصائص الأفراد من حيث أساليب التفكير مبدأها ذات قيم حرة، حيث أن الأسلوب الذي يرتاح إليه الفرد في حالة معينة قد يسبب له الخلل والإزعاج في حالات مختلفة وهذه الأساليب يكتسبها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي فهي تمثل

ميولات تتعدد وتختلف باختلاف ديناميات الحياة، فيمكن أن نجدها أفضل في وقت ومكان معين، كما قد لا تكون الأفضل في وقت أو مكان آخر، ورغم وجود هذه المجموعة من الخصائص التي يتمتع بها الأفراد إلا أنهم يميلون إلى أسلوب واحد في كل فئة.

5-المبادئ المميزة للأساليب التفكير:

نقلا عن كل من(الطيب، 2006) و(الدردير،2004) و (sternberg& zhang,2005)أن ستيرنبرج sternberg وضع مبادئ عديدة، حيث يرى أنها تميز أساليب التفكير وغيرها من الأساليب الأخرى، وفي نفس الوقت يرى أن هذه المبادئ قابلة للنقاش وليست نهائية، وهذه المبادئ هي:

- تعتبر أساليب التفكير تفضيلات في استخدام القدرات و ليست القدرات نفسها، بحيث الأساليب تختلف عن القدرات ومفهوم الأساليب يجب أن يكون إضافة بجانب مفهوم القدرات. الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف، فيميل الفرد إلى الإبتكارية في عمله، وفي جوانب عديدة من حياته، فلن يكون إبتكاريا في كل جوانب حياته، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى.

-يختلف الناس في قوة تفضيلهم للأساليب: فبعضهم يفضلون بقوة أن يكونوا ويعملوا مع الآخرين، بينما أناس آخرين يكون تفضيلهم على نحو ضعيف أن يكونوا ويعملوا مع الآخرين.

-تتطلب اختيارات الحياة ملائمة الأساليب وأيضا القدرات: فالأفراد أثناء إختيارهم لمهنة معينة ليس لأنها تتلاءم بصورة جيدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير، لكن الوالدين أو المجتمع أو الذات الأعلى لهم ترى أن هذه المهنة هي الأحسن والأنجح لهم ، هؤلاء الناس غالبا ما يكونون في نهاية الأمر غير سعداء ولا يحققون شيئا في عملهم.

-التنسيق بين القدرات والأساليب بحيث تعتبر الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره.

-يكون لدى الأفراد بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة.

-يتباين الناس في مرونتهم الأسلوبية.

-الأساليب يمكن إكتسابها من خلال التطبيع الاجتماعي **Socialization**.

-الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة(أي أنها دينامية وليست استاتيكية).

-الأساليب قابلة للقياس**Measurable**.

-الأساليب قابلة للتعليم **Teachable**.

-الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر.

-الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان اخر.

-يخلط الناس ملائمة الأسلوبية **Stylistic fit** بمستويات القدرة.

-الأساليب ليست جيدة أو سيئة، بل هي عبارة مجموعات من التوافق بين المتعلم والمعلم أو المتعلم والمادة، وما يعتبره أحد المعلمين أسلوبا جيدا وقد يعتبره أخر سيئا.

6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

يرى "سترينبرغ" أن هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية، و هي الثقافة(أين، وكيف تعلموا) و بذلك يقر "سترينبرغ" أن نوع الثقافة هو متغير له أهمية كبيرة في تشكيل ونمو أساليب التفكير، والمتغير الثاني هو النوع أي ما يخص الجنس (ذكر، أنثى)، والمتغير الثالث هو متغير العمر الزمني ومدى حرية الأفراد في الإختيار، أما المتغير الرابع هو أسلوب المعاملة الوالدية بحيث:

1-الثقافة: تختلف الثقافات عن بعضها البعض مما يؤدي إلى تعزيز أساليب من التفكير على حساب الأخرى، فمثلا دولة كشمال أمريكا تدعم الإبداع والاكتشاف، وهذا ما يؤدي إلى تعزيز أسلوب التفكير التشريعي والتقدمي، أما اليابان فتعتبر من الدول ذات الثقافة التقليدية و تحرص على إتباع التقاليد مما قد يؤدي إلى تعزيز أسلوب التفكير المحافظ والتنفيذي.

2-النوع: ويقصد به الجنس والفروق بين البنات والبنين، فمن المعروف أن الذكور متقدمون، مغامرون ومبدعون، عكس الإناث فهم خجولات، حذرات وخاضعات، وقد تكون هذه الإدراكات لا أساس لها من الصحة ولكن يرجع حسب السياق الاجتماعي وما يكسبه للصغار من التفاضل حول الفروق بين الجنسين(الطيب، 2006).

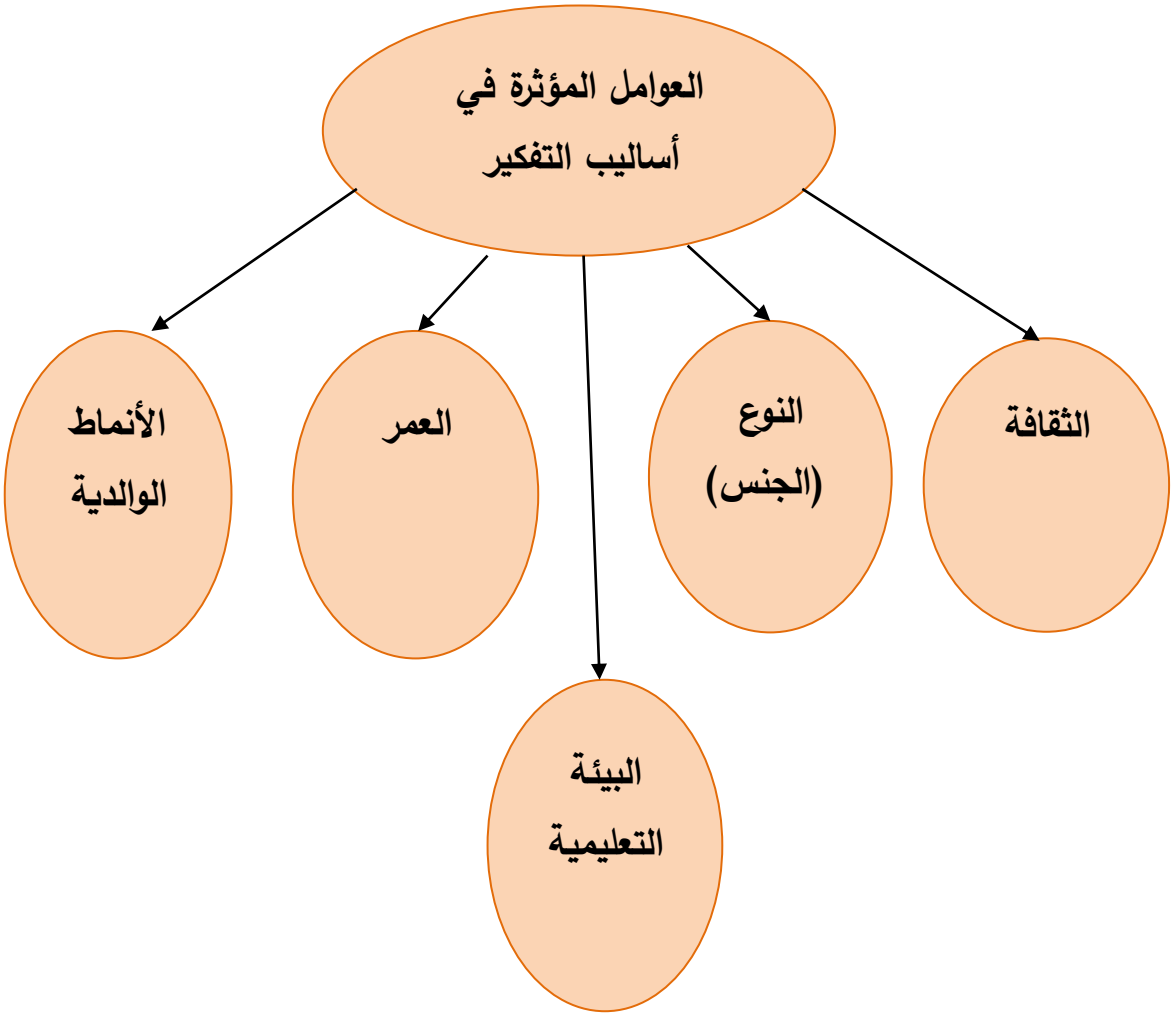
ويرى زانغ وسترينبرغ (2005) أن الأسرة تقوم بتربية أبناءها وفقا لمعتقداتها عن الدور الإجتماعي المتوقع من الأنثى والذكر، قد تؤثر اعتقادات المجتمع نحو الأنثى والذكر بطريقة غير مباشرة على الدور الذي يقوم به كل منهما حيث نجد الإناث تتجه إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ، بينما الذكور يتبنون كل من الأسلوب التشريعي والتحريري (محسن، 2016).

3- العمرAge: يشير ستيرنبيرغ (Sternberg 1997) إلى أن الأسرة تشجع النواحي التشريعية لدى الأطفال قبل الدخول إلى المدرسة حيث أن دخول الطفل إلى المدرسة يؤدي إلى تقليل الإبداع، إذ إن المعلم كثيرا ما يقرر ما الذي على الطالب فعله، وما لا يفعله، حيث يتم تعلم الطالب، فيكون عليه التنفيذ فقط وفي مرحلة المراهقة قد يعود الأسلوب التشريعي إلى الطلبة، ويعود ذلك على طبيعة الفلسفة التي تتبناها المدرسة.

4- الأنماط الوالدية Parenting types : مما لا شك فيه أن الوالدين يستعملان أساليب تفكير تنعكس على أطفالهم، فطريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم من حيث تشجيعهم على طرح الأسئلة تعزز أساليب تفكيرهم، حيث أن نوع الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع أسئلة الطفل تحدد إلى درجة كبيرة نموه العقلي، كما تعمل على مساعدته على تقصي الإجابة بنفسه، فتقود إلى تنمية الأسلوب التشريعي لديهم، وهذا ما أكدته دراسة(Zhang,2002) والتي توصلت أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير كل من الأبناء ووالديهم (نوفل وأبو عواد، 2012)، ويعتبر هذا المتغير من أهم العوامل المؤثرة في النمو العقلي للطفل كما يلعب هذا العامل الدور الحاسم في تنمية أساليب التفكير لدى الأفراد. فمثلا نجد الأطفال

الذين يتلقون التشجيع من طرف أبائهم على طرح الأسئلة أكثر توقعا لأن ينموا لديهم أسلوب التفكير التشريعي، والأسلوب التقويمي، أكثر احتمالا لأن ينمو لديهم أسلوب التفكير القضائي (مومني، 2011).

5-البيئة التعليمية: التعليم يؤدي دورا مهما في القدرات التحليلية والعملية والإبداعية ، وفي هذا السياق يشير(Sternberg) إلى أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية و المحافظة في التعليم، إذ تقوم المؤسسات التعليمية بوصف الأطفال بأنهم أكثر ذكاءا إذا ما قاموا بتنفيذ ما يطلب منهم بإتقان، وبالتأكيد إن مثل تلك الإجراءات لا تعمل على تعزيز الاستقلال في التفكير التشريعي (بيداء، د. ت).



شكل رقم(05) يمثل العوامل المؤثرة في أساليب التفكير (من إعداد الباحثة).

7-أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمية:

من نواح عديدة، يتفوق نموذج ستيرنبرغ لأساليب التفكير على جميع الأساليب الفردية الموجودة لأنه يعالج عدة جوانب من التحديات التي نوقشت سابقا، تعتبر الأساليب في هذه النظرية معرفية في طريقتها في النظر إلى الأشياء(على سبيل المثال الأسلوب القضائي، والأسلوب العالمي، وما إلى ذلك) وتتوافق مع التفضيلات في استخدام القدرات (zhang&al,2012).

يشير الطيب(2006) أن كل من ستيرنبرغ(Sternberg)، ين فنج هي(Yin feng he) وزهانج(Zhang) يؤكدون على الأهمية والمكانة التي تلعبها أساليب التفكير في العملية التعليمية والتي تتجلى من خلال:

– المعلم يستطيع من خلال معرفة أساليب تفكير تلاميذه أن يزيد من فرصهم التعليمية وذلك باستعمال المرونة أثناء تدريسهم مع تحديد مختلف العمليات العقلية المتعلقة بها كالتعلم، التواصل، حل المشكلات و اتخاذ القرارات.

–لتحقيق أهداف تربوية معينة على المعلمين الإحاطة بأساليب التدريس تكون لها علاقة بأساليب تفكير التلاميذ، لارتباط هذه الأخيرة مباشرة بعدة جوانب مثل الشخصية، القدرة ، الإبتكارية وغيرها من المتغيرات التي لها صلة بالفرد المتعلم.

–تغيير المدرسين والمعلمين لطرق وأساليب تدريسهم المبنية على توقعات قبلية المتعلقة بأساليب التفكير السائدة لدى تلاميذهم وإبدالها بأساليب جديدة تتماشى مع أساليب تفكيرهم الحقيقية المؤدية إلى تحقيق تقدم في تحصيلهم ومستواهم الدراسي.

– إدراك ومعرفة المدرسين والمعلمين لمختلف أساليب التفكير السائدة ودورها في التحصيل الأكاديمي حيث تغير من فكرتهم بخصوص ربط فشل التلاميذ بضعف قدراتهم، حيث يمكن استخدام طرق التدريس التي تتناسب مع الأساليب السائدة.

– إدراك المدرسين لأهمية أساليب التفكير والدور الذي يلعبه في تحسين عمليتي التعليم والتعلم حيث يمكنهم من تغيير طرق التقييم المناسبة لكل التلاميذ ، وهذا ما يجعل المساهمة في تطوير دافعيتهم للتعلم و تقديرهم لذواتهم(شيخ و حبيب، 2020).

– أساليب التفكير له أهمية في انتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي، لأن المشكلة في الترقية لا تكون كفاءة الفرد لكنها ملائمة أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة، في المستوى الوظيفي المدراء مثلا يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تنفيذي، لكنهم يحتاجون في مستوى أعلى لأن يكون ذوي أسلوب تشريعي.

– التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع، إنما يمكن أن يكون مفيدا في حياتنا العلمية والعملية، فالمجتمع الناجح هو مجتمع التفكير والمجتمع المفكر هو الذي يحقق أفراده التعلم طوال الحياة.

– أساليب التفكير يمكنها أن تقدم لنا تفسيرا صحيحا عن تفاعلات الأفراد والبيئات، وفي نفس الوقت نفسه يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تشجيع وتنمية أساليب التفكير معينة، وبيئة أخرى تؤدي العكس.

– أساليب تفكير الفرد تكون نتاجا للتفاعل بين الجوانب الوجدانية والمعرفية، ونتاجا للمعرفة المكتسبة وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص(بن عائشة، 2015).

8- أساليب التفكير والعملية التعليمية:

أ-جدول رقم(02) يبين طرق التعليم أو التدريس والأساليب الملائمة حسب نموذج التحكم العقلي الذاتي لسترينبرغ.

طرق التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة	التنفيذي/ الهرمي
طرح الأسئلة	الحكمي/ التشريعي
التعلم التعاوني	الخارجي
حل المشكلات	التنفيذي
المشروعات	التشريعي
المحاضرة للمشروعات الصغيرة	الخارجي/ التنفيذي
المناقشة مع المجموعات الصغيرة	الخارجي/ الحكمي
القراءة	داخلي/ هرمي
القراءة للتفصيل	المحلي/ التنفيذي
القراءة للأفكار الرئيسية	عالمي/ تنفيذي
القراءة للتحليل	حكمي
التذكر	تنفيذي/ محلي/ محافظ

(العسراوي، 2009).

في هذا الجدول حاول سترينبرغ أن يبين لنا طرق التدريس والأسلوب الذي تشجعه تلك الطريقة.

وقد أشار سترينبرج Robert sternberg إلى أنه لا توجد معالجة أو طريقة تدريس واحدة لكل الأساليب، كما أن أسلوب تفكير معين كي يكون مناسبا يعتمد ذلك على القدرات والمهارات المتضمنة في محتوى الاختبارات، فيجب على المعلمين طرقا تدريسية متنوعة وأدوات تقويم مختلفة كي تتلاءم مع معظم أساليب تفكير التلاميذ.

فنحن في حاجة إلى تعليم الطلاب الإنتفاع من نقاط القوى التي لديهم وان يعالجوا ويتغلبوا على نقاط ضعفهم (أمزيان وغليط، 2019، 77).

ب-جدول رقم (03) يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة:

أشكال التقييم	أهم المهارات المستخدمة	الأساليب
الإجابات القصيرة، والاختيارمن متعدد	التحليل	حكمي، محلي
	الذاكرة	تنفيذي، محلي
	العمل الفردي	داخلي
	تقسيم الوقت	هرمي
المقال	الذاكرة	تنفيذي، محلي
	التحليل البسيط	حكمي، عالمي
	التحليل البسيط جدا	حكمي، محلي
	الإبداعية	تشريعي
	التنظيم	هرمي

	تقسيم الوقت	هرمي
	السماح من المعلم	محافظ
	وجهة النظر (الرأي)	داخلي
	العمل الفردي	داخلي
المشروعات والمجلدات	التحليل	حكمي
	الإبداعية	تشريعي
	العمل من خلال مجموعة	خارجي
	العمل الفردي	داخلي
	التنظيم أو الترتيب	هرمي
	الالتزام بدرجة قصوى (عالية)	ملكي
المقابلة	اليسر الاجتماعي(الاجتماعية)	خارجي

(رنا، 2016، 48).

9- وسائل و طرق قياس أساليب التفكير:

هناك العديد من الأدوات التي تم إعدادها بغرض قياس أساليب التفكير لدى التلاميذ والمعلمين، وهذه الأدوات هي:

1- اختبار أساليب التفكير ل" هاريسون وبرامسون وبرليت ومعاونيهم":

(Harrison ;Bramson ;Parlett & Associetes, 1980)

يهدف هذا الإختبار إلى قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الفرد لكي يواجه مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقديرات الكمية لتفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير التي يقيسها الإختبار، ويقيس هذا الإختبار أيضا خمسة أساليب للتفكير منها أسلوب التفكير (التحليلي، التركيبي، المثالي، الواقعي والعملي)، وهذا المقياس يتكون من

(90) عبارة موزعة على (18) موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف تمثل كل عبارة منهم حلا لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الإختبار(الطيب، 2006).

2- قائمة أساليب التفكير(TSI) النسخة الطويلة ل "ستيرنبرغ وواجنر" (Sternberg & Wagner 1991)

قام بترجمة وتقنين هذا اللإختبار عبد العال حامد عجوة، رضا عبد الله أبو سريع (1999) وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، وهذه القائمة تعتبر بمثابة قائمة عامة لأنه تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي المراحل العمرية المختلفة، وكشفت عن هذه الأساليب نظرية التحكم العقلي الذاتي Mental Self Government، وهي أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي)، وهذه القائمة تتكون من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات (لا ينطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة،لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا أستطيع أن تحدد، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماما) وكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر يتم قياسه من خلال ثماني عبارات موزعة عشوائيا داخل هذه القائمة(حاج كولة وجرود،2020).

3- قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة القصيرة ل "ستيرنبرغ و واجنر" : (Sternberg et Wagner, 1992)

قام بترجمة وتقنين هذه القائمة " عبد المنعم الدردير ، عصام الطيب" (2004) وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير بما فيهم التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع ، ولذلك هذه القائمة تعتبر بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد ومختلف المراحل العمرية، وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي، وهي أسلوب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ،

الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وكما تتكون هذه القائمة من (65) عبارة والإجابة عليها يتم بطريقة ليكرت من سبعة مستويات، وكل أسلوب من أساليب التفكير يتم قياسه من خلال خمسة عبارات موزعة عشوائيا داخل هذه القائمة. ومثال لهذا الاختبار:

– أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها (أسلوب التفكير التشريعي) (الطيب،2006).

4– استبيان أساليب التفكير للمعلمين(TSQT) ل" ستيرنبرج وجريجورينكو":

(Sternberg & Grigorenko,1993)

هذا الاستبيان يقيس أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين(سبعة أساليب للتفكير)، وهذه الأساليب هي أسلوب التفكير(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ) وهذا الاستبيان لديه (49) عبارة، بحيث أن كل أسلوب يمثله (9) عبارات موزعة بصورة عشوائية داخل هذا الاستبيان، هذا الاستبيان يتم الإجابة عنه من قبل المعلمين بطريقة ليكرت من سبعة مستويات (لا تنطبق عليك تماما، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماما) (حاج كولة وجرود، 2020).

خلاصة:

يعتبر أساليب التفكير من العوامل الأساسية في حياة الفرد، فبواسطة هذا الأخير يتمكن من إتمام المهمات و تجاوز العقبات، ولا سيما نظرية ستيرنبرغ التي تعتبر من بين النظريات المهمة والشائعة وكذا المستعملة لدى الباحثين والعلماء، و بفضل هذه النظرية أصبح لدى التلميذ المتمدرس حسن إختيار أسلوب تفكير أنسب له وللعملية التعليمية التعلمية التي تساعده على رفع المستوى العلمي والتفوق الدراسي.

الفصل الثاني: التفوق الدراسي

تمهيد الفصل

أولا: التفوق

1- مفهوم التفوق

-لغة.

- إصطلاحا.

2- المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق.

ثانيا: التفوق الدراسي.

1- مفهوم التفوق الدراسي.

2- نظريات التفوق الدراسي.

3-عوامل التفوق الدراسي.

4- التفوق والموهبة.

5-خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا.

6-طرق الكشف عن التلاميذ المتفوقين.

7- مشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا.

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

لقد تزايد الاهتمام الكبير بظاهرة التفوق الدراسي و ذلك من طرف المربين والآباء وعلماء النفس والتربية، حيث يعتبر المتفوقين دراسيا ركيزة المجتمع فبفضلهم تزدهر الدول وترقى حيث تسهر المجتمعات جاهدة على الاعتناء بهذه الفئة من المتفوقين والحرص عليها باستغلال طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى حد ممكن، والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية والسير قدما نحو غد أفضل.

أولا: التفوق :

بالرغم من أن الباحثين في مجال التفوق قد أولوه اهتماما كبيرا، إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف واحد يمكن الأخذ به، وهذا راجع لتعدد زوايا النظر لديهم بالإضافة إلى اختلاف الأطر النظرية التي انطلقوا منها، هناك العديد من الدراسات التي تناولت التفوق واختلفت في تعريفه لأنه مفهوم نسبي، فهناك من يربطه بالقدرة العقلية أو الذكاء، وهناك من يعتبر التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوق، وهناك من يربطه بالتفكير الإبتكاري لأنهم يعتبرون الذكاء والتفكير الإبتكاري نمطان مختلفان من التفكير، وهناك من يدخل الجانب الوراثي عنصر أساسي للتفوق.

1- مفهوم التفوق:

- لغة:

فاق يفوق، فق، فواقا، فهو فائق، والمفعول مفوق

فاق أصحابه: علاهم، فضلهم، غلبهم "فاق أقرانه علما وذكاء- الحكمة تفوق الغنى"

فاق قدراته: جاوزها "فاق حدود العقل- كان عددهم يفوق الخمسين: يزيد عليها".

تفوق على/ تفوق في، يتفوق ، تفوقا، فهو متفوق، والمفعول متفوق عليه.

تفوق على غيره: فاقه، فضله، علاه في الشرف والمكانة "تفوق على أصدقائه/أقرانه/منافسه".

تفوق في عمله: برع فيه، أحرز نجاحا فيه "تفوق في مجاله/علمه/فنه"

(عمر،2008، 1703-1704).

ويعرف الزغبي التفوق لغويا بأنه: العلو والارتفاع في الشأن، والتفوق من الفوق، والفوق نقيض لتحت، قال تعالى (إن الله لا يستحي أن يضرب مثلا ما بعوضة فما فوقها...) البقرة 26.أي: أعظم منها، يقال: رجل فاق في العلم. أي: متفوق على قومه في العلم، ويقال: فلان يفوق قومه. أي: يعلوهم (عبد الهادي و ونجن، 2014، 40).

- إصطلاحا:

من ناحية الاصطلاح يعتبر مصطلح التفوق من أهم المصطلحات التربوية التي اختلف العلماء في تحديد مفهوم لها نظرا لاختلاف الآراء والمعايير والمحكات التي يعتمد عليها كل واحد منهم في تحديده لمفهوم هذا المصطلح حيث يقول في هذا الشأن "فتحي عبد الرحمان جروان"، بالرغم من الإنجازات الضخمة التي أقيمت حول مفهوم الموهبة والتفوق من الناحية التربوية و الاصطلاحية إلا أنه عند مراجعة ما كتب حول الموضوع نكتشف بوضوح عدم

وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمدرسين أضف إلى ذلك حالة الخطأ وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء الغير العادي في مجال من مجالات ، فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ مثل موهوب، متفوق، متميز، مبدع ، ممتاز، ذكي... بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة (جروان، 1999).

ترى مها زحلوق أن التفوق واجه أكثر من صعوبة في تعريفه، والسبب في ذلك يعد إلى أمور متعددة في مقدمتها يأتي الخلاف حول المعايير التي يمكن اعتمادها في كشف المتفوق، وتنوع فئات المتفوقين وخصائصهم وقد استخدم الباحثون أكثر من مصطلح للدلالة على التفوق مثل: الموهبة، والإبداع، والعبقرية، والنبوغ، وأصحاب الشهرة. وتعدد اختصاصات العاملين مع فئات المتفوقين، والتداخل بين مصطلحاته بشكل عام، ومع ذلك فإن المراجع المختصة تشير إلى عدد من التعريفات (حسام وعبد جبر،2020).

وقد ذكر جروان (1999) أنه جرت العادة على استخدام ألفاظ من مثل موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وممتاز وذكي بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة. وبالمثل تستخدم في اللغة الانجليزية كلمات مثل

(Creative, Able, Gifted, Talented, superior,Intelligent) للدلالة على قدرة استثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع. ولا يخفى أن هذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين في تحديد مفهوم الموهبة والتفوق من الناحية التربوية.

إن المراجعة الشاملة لما كتب حول موضوع التفوق تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمربين وغيرهم، فالأمر يبدو أكثر تشعبا وتعقيدا، بالإضافة إلى حالة الخلط وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات، ولا فرق في ذلك بين الأكاديمي والرجل العادي. ولقد أشار أبراهام إلى التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفوق، حيث جمع أحد طلابه حوالي 113 مصطلحا للتفوق ضمنها بحثا دراسيا قام بإجرائه(خابط، 2017).

وقد أشار جروان(2002) إلى انه يمكن تصنيف تعريفات التفوق إلى أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها، وهي كالأتي:

أ- التعريفات السيكو مترية/ الكمية:

تعتمد هذه التعريفات على أساسا كميا بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الإعتدالي الطبيعي، والذي يمكن ترجمته إلى مئينات أو أعداد أونسب مئوية ، كأن نقول مثلا الطالب المتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء 130 فاكثر، أو هو كل من يقع فوق المئين 95 أو يقع ضمن أعلى5% أو أعلى 50 طالبا من مجتمع المدرسة أو القطر أو المنطقة التعليمية على محك معين للمقياس أو الاختبار(قوجيل، 2021)

حصر (لويس ترومان) التفوق بالحصول على نسبة ذكاء تبلغ (135) أو أكثر باستخدام اختبار (ستانفورد بينيه)، بينما نجد (دانلوب) مثلا يميز بين ثلاث فئات على أساس الذكاء هي (بوجلال، 2009):

– فئة الممتازين وهم من تتراوح نسبة ذكائهم 120–125 درجة.

فئة المتفوقين وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين 135–140 درجة.

فئة العباقرة وهم من تتراوح نسبة ذكائهم على 140 فما فوق و حتى 170 درجة.

ولكن من الصعب اختيار هذه النسبة بشكل مطلق .

ب- تعريفات السمات السلوكية:

توصلت بحوث ودراسات كثيرة (مثل دراساته ولينجوويرث وتيرمان) إلى نتيجة مفادها أن الأطفال المتفوقين والموهوبين يظهرون أنماطا من السمات أو السلوك التي تميزهم عن

غيرهم، ومن أبرز سمات المتفوقين والموهوبين: سرعة التعلم و الاستيعاب، حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة.

وقد رأى بعض الباحثين أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على المتفوقين والموهوبين، وصمموا لذلك أدوات ومقاييس يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما، وربما كان المعلم بالتماسه المباشر مع الأطفال في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية و تحديدها (جروان،2008).

ج-التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع:

تعرف بالتعريفات التي تنطوي على استجابة واضحة لقيم وحاجات المجتمع من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. وعندما كانت حاجات وقيم المجتمع السائدة خاضعة للتغير من زمن لأخر ومن مكان لأخر تبعا لنوع الأيديولوجية السياسية والاقتصادية وكذا المعتقدات السائدة، فإن هذه التعريفات تتأثر بمحددات الزمان والمكان فلا تعتبر جامدة، فلا يمكن أن نعتبر المتفوق والموهوب في مجتمع بدائي نفسه المتفوق والموهوب في مجتمع متقدم تقنيا أو صناعيا(عياصرة و عزيزي،2012).

د-التعريفات التربوية المركبة:

هي التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى برامج تربوية أو مشروعات لتلبية احتياجات الأطفال المتفوَقين والموهوبين في مجالات عدة. وتندرج ضمن هذاالإطار تعريفات مكتب التربية الأمريكي ورنزولي (Renzulli)، وجلجار (Gallagher) ، وتاننبوم (Tannenbaum) وجانييه (Gagne). ويذكر عبد الغفار(2003) إن الاتفاق على تعريف عامل مفهوم مجرد كالموهبة والتفوق أمرصعب، وفي هذا الصدد يشير عبدالسلام عبد الغفار إلى وجود صعوبة في تحديد التفوَق كمفهوم نفسي،لأن التفوَق مفهوم ثقافي مثله في ذلك، مثل غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال علم النفس، وهو مفهوم نسبي افتراضي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة (عبدالغفار،2003).

يعرف أيضا: "التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات

وطاقات فطرية غير عادية، ونقصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني و بيئته الاجتماعية في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني" (عجيلات،2016، 23).

يذكر باسو(1958) المشار إليه في(الأشول، 2013، 114) أن "التفوق العقلي يعني القدرة على الامتياز في التحصيل بصورة مستمرة في أي مجال من المجالات".

ويرى الشخص (1990) أن التفوق"يعني التميز العام للفرد في الذكاء أو التحصيل الدراسي بصورة عامة"

تذكر السرور(2010) أن "التفوق يشير إلى التحصيل العالي والإنجاز المدرسي المرتفع، ويندرج تحته نوعين من التفوق: التفوق التحصيلي العام– التفوق التحصيلي الخاص"

وللتفوق تعريفات عديدة نذكر البعض منها وهي:

عرّف محمد نسيم (1961) التفوق بأنه" :القدرةعلى الامتياز في التحصيل"

وعرف ستيرنبرغ (Sternberg) وواجنر (Wagner) التفوق بأنه: " نوع من الإرادة العقلية الماهرة للذات التي تنطوي على خاصيتين هما: البنائية والفرضية، وتقوم على التكيف للظروف البيئية المختلفة والمواقف الجديدة"

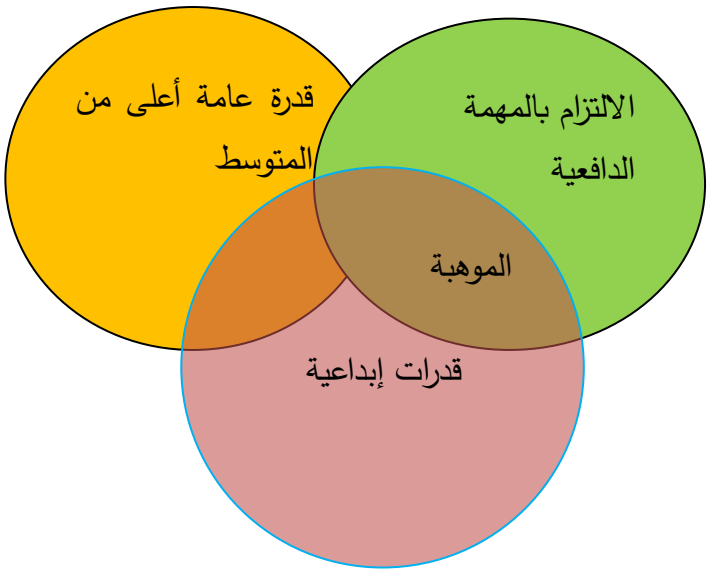
ويطلق الشخص والدماطي (1992) على المتفوق أو الموهوب أنه المصطلح الأكثر عمومية من مصطلح" المتفوق تحصيليا"، وأنه ينطبق على من يتمتع بذكاء مرتفع.

وأضافت نهى حامد (2002) أن جانييه قد أكد على تعريف التفوق، وهو أنه تفوق في مجال معين ينتج عن قدرة الفرد على استغلال استعداداته الفطرية، وإتقان المهارات المتعلقة بهذا المجال، وإحاطته بمجموعة من العوامل الشخصية، والتي تتمثل في سماته الشخصية كالاستقلال والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي، وعوامل بيئية والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالفرد (الأسرة– المعلمون– الأقران) والمدرسة و النوادي والبرامج التربوية.

ويتفق إبراهيم سليمان عبد الواحد مع ما أورده عبد المطلب القريطي من أن المتفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى الفرد من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية، والذي قصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني(خابط ، 2018).

من خلال التعاريف السابقة للتفوق يمكن أن نستنتج أن التفوق يصعب تعريفه و ذلك لاختلاف أراء و وجهات نظر الباحثين ، ويتضح أنه نوع من الذكاء الأكثر من العادي، حيث يظهر لدى التلميذ المتفوق مستوى أحسن من المتوقع وأداء مرتفع من القدرات العقلية والتفكير الإبداعي، وكذا نوع من الاستعداد الدراسي مقارنة مع زملائه الأقران في المجال التعليمي أو المجالات الأخرى المتعددة.

ويرى رينزولي (Renzulli,1979) أن الموهبة والتفوق حصيلة تقاطع ثلاث خصائص متفاعلة فيما بينها وهي: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عال من الالتزام في أداء مهمة ما، ومستوى عال من الإبداع، ومن وجهة نظر رنزولي أن الطفل الموهوب أو المتفوق يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل المدرسي، كما تظهر في أداء عال في اختبارات الذكاء، والطفل الموهوب يتصف بميزة الإلتزام في المهمة تظهر على شكل الإصرار والمثابرة على تحقيق الدوافع والأهداف والتحصيل، والخاصية الأخيرة أن الطفل يتميزبأن لديه إبداع يظهر ذلك في حل المشكلات وإنتاج ماهو جديد، تجدر الإشارة أنه يجب أن تظهر كل الخصائص الثلاث الرئيسية لكي نحكم على الطفل بأنه موهوب أو متفوق (سليمان وصفاء،2001).



الشكل رقم (06)الموهبة والتفوق عند رنزولي Renzulli (عياصرة وعزيزي، 2012، 109).

2- المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق:

استخدمت عبارات مختلفة ومتعددة للدلالة عن التفوق منها العبقري "النابغة" الموهوب الذكاء، ذو القدرات الخاصة، وكلها تدل على المقدار الفائق في مجال ما مع التفوق العقلي، وسوف نتطرق على البعض منها وهي:

1.2-التفوق العقلي:

استخلص عبد المطلب القريطي أنه من عدة تعريفات لتحديد مفهوم التفوق العقلي، مثل ترمان (Terman,1925) وسيشور, (Seashore,1927) وجالتون (Galton,1969) ،وفرنون وآخرون(Vernon &al.,1977) وعبدالغفار(1977) ، والقريطي(1981) ، ومرسي(1981) ،أنها تتفق سواء من حيث تأكيد كل منهاعلى الاستعداد للأداء العالي أوتعدد مجالات التفّوق مع ماذهب إليه كل من ويتي(Witty,1958) وفليجر وبيش (Fliegler & Bish, 1959) وكيرك (Kirk, 1972) وغيرهم من الباحثين.

وقد لخصت سامية إبراهيم بعدعرضه العديدمن التعريفات لمصطلح التفّوق العقلي في ضوء معامل الذكاء، وماذكره كل من هولنجورث(Hollingworth,1926)، وهيلدريث (Hildreth, 1938)، ولويس (Lewis,1943)، وترمان (Terman, 1947) وكارسون (Carson,1964)، وعبدالغفار والشيخ (1966)، وتعريفه في ضوء التحصيل الدراسي، وماذكره كل من ويتي وكلباتريك(Kilpatric,1961) ولوسيتو(Lucito,1963)، وعبد الغفار (1977) وتعريفه في ضوءمحكات متعددة وماذكره كل من ديهين وهافجرست (Dehean & Havighurst, 1957) وكلباتريك وشيفيل (Scheifele, 1965)، وعبد الغفار والشيخ (1966) (سليمان وأحمد،2001).

التفوق العقلي هو وصول الفرد في أدائه إلى إلى مستوى يفوق مستوى معظم قرنائه في مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، والمحك الذي يمكن استخدامه لتحديد ما إذا كان فرد من الناس متفوقا عقيا أو لا، هو مستوى الأداء الذي يصل إليه في هذا المجال(عبد الغفار، 1977،40).

نقلا عن قوجيل(2021) أن أمينة أبو صالح (2005) ذكرت أن (Passow) فرق بين ثلاثة مصطلحات هي:

أ- المتفوق: هو الفرد الذي يستطيع فعلا أن يصل إلى المستوى المرموق في أي مجال من المجالات التي تقدره الجماعة.

ب-المتفوق عقليا: هو الفرد الذي يصل أداءه إلى المستوى الأعلى من العاديين بحيث تتجاوز نسبة ذكاءه 135-170 إذا طبق عليه مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء.

ج- العبقري: هو الفرد الذي تجاوز نسبة ذكائه 170 إذا طبق عليه مقياس ستانفورد بنيه للذكاء بمعنى أنه يتصف بقدرة عقلية خارقة.

ولقد تم التمييز بين الموهبة والتفوق من الناحية اللغوية، و هذا ما أشار إليه جروان(1999) أن المعاجم الأجنبية و العربية قد اتفقت على أن التفوق يتمثل في القدرة الموروثة أو المكتسبة سواء كانت عقلية أو حسية أو جسمية أو القدرة على اتصال أو سلوك اجتماعي بينما تعتبر الموهبة أنها القدرة غير العادية أو الاستعداد الفطري لدى الأفراد، حيث

أشار(Gross) إلى أن الموهبة هي القدرة أو الاستعداد الفطري لدى الفرد في مجال أو أكثر، بينما أشار (Gallagher) أن التفوق هو التمييز عن العاديين في جانب من الجوانب مثل القدرة العقلية أو الحسية أو الخصائص الجسدية أو السلوك الاجتماعي أو القدرة على الاتصال.

وقد اقترح جانييه (Gagné) سنة 1985 على استخدام المصطلحين(متفوق وموهوب) دون الفصل بينهما، على اعتبار أن هذا الربط سوف يؤدي إلى المساواة بين المتعلمين والمتفوقين في مجالات عدة (Gagné,1985)

و نقلا عن عمور(2018، ص194)) أن أريتي(Arieti) أشار إلى وجوب توفر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره متفوقا أوموهوبا وهي:

- التفوّق يعبر عنه بالأداءالمتميز أوالإنتاج وخاصة في مجال الفنون.
- الإبداع يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاءمعا لتكون الكل متضمنة تفكيرا أصيلا.
-القابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

2.2- العبقرية:(Génie)

عبقرية (مفرد) مؤنث عبقري، شدة الذكاء" لم تمنعه عبقريته من الوقوع في الخطأ-تبدو على الولد مخايل العبقرية-عبقرية فنان"، إشراقة عبقرية: فكرة رائعة وفجائية أو ما يشكل سمتها، قدرة على الإبداع والإبتكار "لديه عبقرية شعرية-عبقرية الشعب/اللغة"(عمر، 2008، 1452).

مصطلح العبقرية يعتبر من أقدم المصطلحات المستخدمة في هذا المجال، فالإغريق قد استخدمه في إطار طبيعة التكوين العقلي للفرد، كما استخدم في القرن الثامن عشر ليدل على "ملكة الاختراع" فصاحبها يستطيع أن يصل إلى اكتشافات جديدة في ميدان العلم، أو والفن، ثم القرن التاسع عشر تطور استخدام مصطلح العباقرة على يد جالتون (Galton) ليدل على هؤلاء الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة، و حققوا لأنفسهم شهرة واسعة، ومركزا عاليا ومرموقا في المجتمع، كرجال القضاء، رجال الدولة أو القادة ، علماء وفنانين (يحي، 2011، 18).

كما يشير عبد المنعم الميلادي أن العبقرية أو ما تعرف بالنبوغ، هي أعلى مدى يمكن أن تبلغه القدرة العقلية بشكل عام، أو فيما يتعلق بقدرات خاصة لها خصائص إبتكارية (إبداعية) (الميلادي، 2003، 4)، وعرفت العبقرية" بأنها قدرة فكرية فطرية من نمط رفيع كذلك تعزى إلى من يعتبرون أعظم المنشغلين في أي فرع"، كما وضح كمال موسى (1981)" أن العبقرية تدل على الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة" (بن عيسى،2020، 1492).

تطلق عبارة العبقرية على المتفوق البارز، وقد أعطوا تعريفا للعبقرية بمدلولات معنوية مختلفة تتراوح بين الإلهام الإلهي والقدرات الخارقة للطبيعة في طرف، وبين الجنون في طرف آخر، وتم تعديل هذه النظرة وتغيرت خلال النصف الثاني من هذا القرن، إلى نواح محسوسة يمكن قياسها، وأهمها القدرة على التعلم بدرجة تفوق العاديين بكثير أو بامتياز في الذكاء.

ويمكن تعريف العبقري بأنه ذلك الشخص الذي يظهر نبوغا عاليا جدا، و يأتي بأعمال عبقرية في مجال أو عدة مجالات التي يقدرها المجتمع. أما الطفل فيمكن أن يعتبر من العباقرة إذا بلغت نسبة ذكائه (180درجة) فأكثر، أما إذا كانت نسبة ذكائه ما بين(130-160درجة)، وموهوبا بدرجة عالية في مجال أو أكثر سواء كان هذا المجال أكاديمي أو غير

أكاديمي ومتفوقا جدا في القدرات الإبداعية فيمكن اعتباره في هذه الحالة عبقريا أيضا. والعبقري يتصف بمجموعة من الصفات والسمات أهمها: القدرة على التركيز الشديد الطموح، والثقة بالنفس، والرغبة في التفوق، وسمات العبقرية: الإبداع، والابتكار، والسبق، والتفرد، والامتياز، كما أن العبقري يستطيع إحداث تغيير مبتكر في ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية أو العلمية أو الفنية أو الأدبية أو السياسية...الخ (عبد الهادي و ونجن، 2014، 41 – 42).

3.2-الموهبة: (Talent, Gift)

يعود الفضل في استخداممصطلح "موهوب" سنة (1920) ل(Guy M.Whipple) حيث وصف الأطفال الموهوبين ذوي القدرة الفائقة، و قد أشار سترينبرغ(2004) أن هاري باسو(1955)عرف الموهبة بأنها القدرة على الإنجاز المتفوق في أي عمل إجتماعي (Porter,Keely,2013)، كما توصف الموهبة المعرفية أنها التطور المبكر للدماغ والفهم والتعلم السريع للمفاهيم، والفضول الصريح وإنتاج أفكار إبداعية، والطرق والأساليب السريعة لحل المشكلات المعقدة(Altintas&Ozdemir,2012).

استخدم المصطلح في الستينيات ليدل على أصحاب المواهب ممن تفوقوا في قدرة أو العديد من القدرات المتعلقة بالفنون، والألعاب الرياضية ...الخ، و اعتبروا أن المواهب مبتعدة كل البعد عن ذكاء الفرد مما خلق تناقضا لدى البعض، واجمعوا أن الموهبة مفهوم يشير إلى التفوق العقلي.

أما علماء النفس فذهبوا إلى أن الموهبة تقتصر على جوانب معينة من الفرد، وإنما تذهب لتشمل على جوانب مختلفة للحياة، والتي تلعب فيها البيئة دورا بارزا عندما تتوفر على النشاطات المناسبة له، وتشبع حاجاته وقدراته وتستحث ذكاءه، ولقد استخدم مصطلح الموهبة في القرن العشرين للدلالة على التفوق العقلي وأشار تورانس Torance إلى استخدام مصطلح الموهبة بمعان مختلفة:

مصطلح الموهبة استخدم بمعنى التفوق العقلي فأدى ذلك إلى الربط بين الذكاء و التحصيل.

مصطلح الموهبة استخدم بمعنى الإبداع، فتم التركيز على قدرات المرونة والأصالة، والطلاقة.

مصطلح الموهبة استخدم بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل: الأداب، الموسيقى، و الفنون...الخ.

إذ أن الموهوبين هم أشخاص يملكون قدرات خاصة تدل على تفوقهم بشكل مميز عن بقية أقرانهم، وتتمثل هذه القدرات إما في الكتابات الإبداعية، الرسم، أو الموسيقى.

وهنا امتد المصطلح ليشمل الأشخاص الذين يرتفع مستوى أدائهم عن مستوى الأفراد العاديين في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، سواء هذا المجال كان أكاديميا، أو غير أكاديمي مثل: الرسم، و الموسيقى، و التمثيل،...الخ (بن عمارة،2017، 36).

البعض يرى أن الموهبة كامنة ونشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة، والموهبة تقاس عن طريق الاختبارات المقننة بينما التفوق يتم مشاهدته على أرض الواقع(الشربيني وصادق، 2002، 60).

لاحظ "جانييه"Gagne وجود سلوكيات طبيعة أو تلقائية وسلوكيات أخرى ناجمة عن تدريب منظم والبيئة تلعب دورا هاما فيه، و قد أعطى العديد من الأمثلة على هذه السلوكيات التي يرتبط بعضها بالموهبة والبعض الأخر بالتفوق، وقد عرض "جانيه" Gagne أهم الفروق بين الموهبة والتفوق ما يلي:

أ- المكون الرئيسي للموهبة وراثي، بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.

ب الموهبة طاقة كامنة Potential ونشاط أو عملية Process، والتفوق إما نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.

ج- الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.

د- التفوق ينطوي على وجود موهبة و ليس العكس، فالمتفوق يكون موهوبا، وليس كل موهوب متفوق (زيتون، 2003، 72).

لقد حاول "جانييه"Gagne أن يميز بين الموهبة والتفوق، فقد قام بربط الموهبة بالاستعداد الفطري، في حين ربط التفوق بالأداء المتميز، فعرف الموهبة بأنها قدرة فوق متوسطة في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني الفطري، وحدد مجالات الاستعداد بأنها كل من الاستعداد الانفعالي والاجتماعي الاستعداد العقلي، الاستعداد الأكاديمي، الإبتكاري، الاستعداد الحسي الحركي، بينما التفوق عرفه بأنه أداء فوق المتوسط (أداء متميز) في مجال

أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، وقد حدد مجالات التفوق على أنها: التفوق الأكاديمي والعقلي، التفوق في إدارة العمال والقيادة وفي التجارة، التفوق العلمي والفني والرياضي ومجالات أخرى للتفوق (ماضي،2011 ، 21-27).

هناك اختلاف بين الباحثين في مستوى التفوق الذي يجب ان يعتمد عليه في تحديد الموهبة أو التفوق، فالبعض يميل إلى إعتماد 5٪ في القدرة العقلية العامة للطفل أو القدرات الخاصة من المجموعة التي ينتمي إليها، وهذه النسبة البعض يرون أنها يجب أن تكون فقط 1٪ كما يوجد اختلاف حول المجتمع الذي يجب اعتماده لكي أداء الطفل ينسب له، ومع كل الإختلافات والإجتهادات المختلفة بين الباحثين في مجال التفوق والموهبة إلا أن لهم إتفاق على إطار عام واسع حول مفهوم الموهبة والتفوق، فلا نجد اختلاف بين الباحثين من أن الطفل الموهوب أو قابلية الطفل لأن يكون كذلك هو طفل يظهر سلوكا في المجالات المعرفية والعقلية يفوق كثيرا أقرانه من الأطفال الأخرين، وهذا ما يسدعي تدخلا تربويا من أجل إثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بالطفل في النهاية إلى تحقيق أقصى حد ممكن تسمح به قدراته وطاقاته(سليمان وأحمد، 2001).

حدد رجاء أبو علام (1982) أن الطالب المتفوق هو الطالب الذي يقع ضمن 5 ٪ من الفئة العليا من الناجحين في الشهادة المتوسطة، و في سنة (1983) حدد أيضا أبو علام ونادية شريف الطلبة المتفوقين أنهم الطلبة الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة

واستمرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي ودرجة عالية من الإنجاز المهني للوصول إلى درجات عقلية مرتفعة (ماضي، 2011).

ويرى الباحثون في استخدامهم لمستوى التحصيل الدراسي كمحك للتفوق العقلي على ركيزتين هما:

أولا: يعتبر مجال التحصيل الدراسي الركيزة الأساسية التي يستخدم فيه الطفل ذكاءه، فالباحثين الذين اعتبروا الذكاء كمحك للتفوق العقلي لم يهملوا الحقيقة التاريخية العلمية التي استخدمها مصمموا اختبارات الذكاء، فهو البحث عن مدى صدق الاختبارات عن طريق المستوى التحصيلي الدراسي.

ثانيا: الركيزة التجريبية وهي المساندة للركيزة الأولى، فيبدو بوضوح أن الطفل المتفوق الذي

سمح له بالانتقال من قسم دراسي لأخر أعلى، على أساس مستوى نموه العقلي فهذا الطفل سيتقدم عن أقرانه العاديين بمعدل خمس سنوات أو أكثر عندما يصل عمره الزمني إحدى عشر عاما(عبد الغفار،1977).

4.2-الإبداع:"Création"

بعض العلماء أكدوا على وجود علاقة قوية بين التفوق و الإبداع، لأن الطفل المتفوق والموهوب يبدي إبداعا مستمرا في أحد الأنشطة الإنسانية القيمة، أما فكرة الإبداع في التربية فهي تستلزم تشجيع ودعم إمكانية الأطفال للتفكير في عديد من المجالات و الأشكال و أداء ذلك.

وقد وضعت الجمعية القومية الأمريكية للتربية الإبداعية و الثقافية (1999) تعريفا للإبداع على أنه "نشاط تخيلي منظم، يؤدي إلى نتائج أصلية و لها قيمة (بن عمارة، 2017، 36)، كما يعرف أنه القدرة على إنتاج و تنفيذ أفكار جديدة وعالية الجودة يتجاوز الذكاء الإبداعي من حيث أنه يحتوي على مكونات سلوكية وتحفيزية وشخصية وعناصر خارجية (David & Robert,2010) وأشار(john rafafy & al 2019) أنه ينظر إلى الإبداع باعتباره قدرة الذكاء البشري.

يعرف قاموس وبيستر (Webester)الإبداع على أنه:" الحالة التي تؤدي إلى تقديم شيء يتميز بالإبداع، و يعني ذلك ضرورة أن يبدو العمل الإبداعي على شكل شيء أصيل لم يكن معروفا من قبل، سواء كان ذلك في مجال الإنتاج العلمي أو الميكانيكي أو الفني بجميع أشكاله"، والإبداع حسب فريدريك بارتليت (F.Bartlett) هو: " التفكير المخاطر الذي يتميز بالانحراف بعيدا عن الاتجاه الأصلي، بحيث يحطم القالب التقليدي و يصير معرضا للخبرة، ويسمح لشيء ما بأن يؤدي إلى شيء آخر"(ونجن، 2017، 179).

وعن (Lubart&Georgsdottir,2004) أشار(Lubart& al,2003)

و (Lubar,1994) و(sternberg& lubart,1993)إلى أن الإبداع ظاهرة معقدة فيه القدرات الفكرية، المعرفة، السمات الشخصية، الحافز والبيئة المحيطة بالفرد فجميعها تلعب دورا في الإنتاج الإبداعي .

يكون المبدع على درجة عالية من الرؤية والاستبصار وهذا لكي يخلق إبداع في مجال ما،

وهذا الأخير يعتبر المحاولة المدروسة للوصول إلى أحسن الأداء الذي يكون مرتبطا بأهداف معينة مرغوبة، وعندما يكون الابتكار والإبداع يستوجب على صاحبه الذكاء، هذا ما توصلت إليه نتائج بحوث "جيلفورد" في أن القدرات الإبداعية مستقلة وغير قريبة من القدرات العقلية التي تقيسها اختبارات الذكاء وهذه القدرات تتمثل في:

* **الأصالة**(Orginalité): وهي القدرة على التجديد، والإعراض عن المألوف والمعتاد والرديء.

* **مرونة التفكير**(Flexibility) : وهي القدرة على إحداث تغيير وجهة نظر المشكلة المراد معالجتها بالنظر إليها من زوايا مختلفة.

***الطلاقة**(Fivence): وهي القدرة على تذكر العديد من الألفاظ والأفكار والمعلومات، والصور الذهنية بسهولة.

***التأليف**(Synthèse): وهي القدرة على إدماج مختلف الأجزاء(معاني، صور ذهنية) في وحدات جديدة كالابتكار والتأليف...الخ (عبد الهادي و ونجن، 2014) .

عرف سيد خير الله (1974) الابتكار أو الإبداع بأنه العملية التي تنتج عنها حلولا وأفكارا تخرج عن الإطار المعرفي التقليدي، سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر أو للمعلومات السائدة في البيئة، وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار. وتقاس الإبتكارية (الإبداع) باعتبارها محصلة درجات ثلاثة عوامل أو مكونات هي الطلاقة والأصالة والتخيل.

وفي منتصف القرن العشرين اعتبر الابتكار مجالا من مجالات التفوق، حيث يعرف لوسيتو (Lucito,1963): "أن المتفوقين هم هؤلاء الطلاب الذين تؤهلهم طاقاتهم العقلية للوصول إلى مستويات مرتفعة من التفكير الإنتاجي والتفكير التقويمي على نحو يسمح لهم بالوصول في المستقبل إلى مستويات مرتفعة من القدرة على حل المشكلات و الاختراع وتقويم الثقافة".

ويؤكد تورانس (Torance ،1971) على العلاقة بين الابتكار والتفوق بقوله أن الابتكار هو أحد القدرات الستة التي تكون الأنماط الأساسية للتفوق العقلي، حيث يذكر أنه يوجد ستة أنماط أساسية للتفوق العقلي قد تمتزج أو تتداخل بعض هذه الأنماط مع بعضها مكونة أنماطا أخرى وهي :

1- نمط ذوي القدرة على الاستظهار.2- نمط ذوي القدرة على الفهم.

3- نمط ذوي القدرة على حل المشكلات. 4- نمط ذوي القدرة على الابتكار.

5- نمط ذوي المهارات. 6- نمط ذوي القدرة على القيادة الاجتماعية.

(ماضي، 2011، 22).

5.2-الذكاء: (Intelligence)

العديد من الاتجاهات التي ظهرت وقامت بتعريف الذكاء، إذ نجد مفاهيم عديدة لهذا المصطلح ، فالمفهوم البيولوجي يذهب إلى أهمية الذكاء في عملية التكيف، بينما المفهوم الفسيولوجي يؤكد على أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي في تحديد معنى الذكاء وغيرها من المفاهيم، فالبعض ركز على العوامل البيولوجية في الذكاء، والبعض الأخر ركز على العوامل الاجتماعية، إلا أن الاتجاه الحالي أعطى تعريفا للذكاء على نحو التعريف السيكولوجي الاجتماعي الوظيفي عن طريق الأداء، وبعض التعريفات السيكولوجية تؤكد القدرة على التعلم، وتؤكد الأخرى القدرة على التكيف، كما يؤكد بعضها القدرة على التفكير المجرد، ونجد أن عملية الذكاء تتكون من قدرات تتكامل وظيفيا فيما بينها عن طريق الأداء وتظهر في جميع أنواع النشاط العقلي.

عرف أيضا سبيرمان "Spirman": أن الذكاء قدرة فطرية عامة أو عمل يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي"، يعني أن الذكاء هو القدرة الفطرية والمكتسبة في نفس الوقت ويكون اكتسابه عن طريق الوسط الذي يعيش فيه كل من: الوالدين(الأسرة)، العملية التعليمية، والبيئة، ويظهر بالخصوص في المراحل العمرية المبكرة للطفل من خلال النشاطات والتصرفات التي يقوم بها.

غير أن الطفل الذكي له صفات خاصة، وذلك للدلالة والتعريف عليه حيث تظهر لديه قوة الملاحظة، وسرعة الفهم عكس غيره، وأكثر إدراكا للعلاقات وكشفها...الخ، فالصفات ما هي إلا إشارات ومنبهات لمعرفة علامات الذكاء لدى الطفل، وذلك قصد رعايتها وإعطائها مزيدا من الإهتمام(بن عمارة،2017).

ويعرف(مدحت ، 1999، 107) أن الذكاء له إرتباطا وثيقا بالتفوق الأكاديمي إلى الحد الذي دفع بعض الباحثين إلى اعتباره محكا للتفوق .

كذلك كثير من الدراسات أثبتت تلك العلاقة، وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر إحدى الدراسات التي قام بها رياز M.Riaz (1979) لدراسة الذكاء والإبداع وما هي علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي، حيث توصلت نتائجه إلى:

– الذكاء مستقل عن الإبداع.

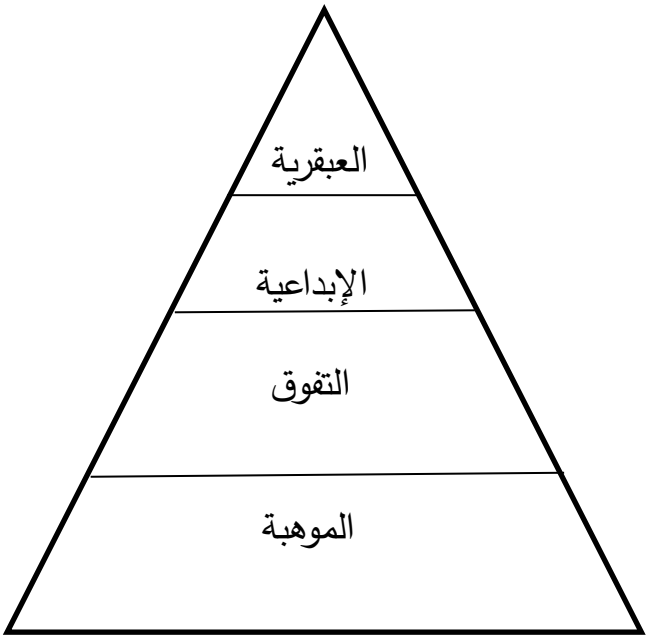
– ظهور الارتباط الموجب و الدال إحصائيا بين نسبة الذكاء والتحصيل الأكاديمي.

وهناك دراسة تم فيها الارتباطات بين الذكاء، والتفوق التحصيلي على بضعة آلاف من الطلاب الذين يختلفون من جامعة إلى أخرى، والأساس في ذلك هو نسبة القدرات المطلوبة في كل جامعة، والنتائج أظهرت أنه ليس ثمة علاقة بين نسبة الذكاء و التحصيل، فالذكاء أمر ضروري، ولكنه ليس كافيا للنجاح في التحصيل الأكاديمي أو التفوق الدراسي.

نستنتج مما سبق أن المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق هي مصطلحات تزيد من تعقيد وتحديد مفهوم التفوق بشكل دقيق خاصة من الناحية التربوية، كما أن هذه المصطلحات متداخلة فيما بينها فهي تمثل جزء من التفوق أو نتيجة له.

كما يجب أن لا نقتصر على الذكاء كمحك لتحديد التفوق، لأن التحصيل الدراسي للتلميذ مرتبط بعدة عوامل تؤثر في ارتفاعه أو إنخفاظه.

وفي إطار الرؤية الشاملة للتفوق قدم عبد المطلب القريطي(2001) نموذجا جديدا لمستويات الأداء الإنساني الفائق الذي يشمل مفاهيم الموهبة أو الاستعداد العالي والتفوق والإبداعية والعبقرية، وقد قام بتفسير العلاقة بين تلك المفاهيم في ترتيب هرمي التي تمثل الموهبة قاعدته الأساسية، فإذا كانت العوامل مهيأة لها وكذا الظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات أخرى من الأداء الأفضل الفعال التي ترتقي صعودا، وتتمثل في التفوق والإبداعية والعبقرية.



شكل(07) مستويات الأداء الإنساني الفائق (عبد الرحمن وتهانى ، 2011، 29-30).

ثانيا: التفوق الدراسي.

1-مفهوم التفوق الدراسي:

هناك عدة محكات لتعريف التفوق الدراسي وهي(الذكاء، التحصيل، أراء المدرسين، سجلات المدرسة، اختبارات القدرات، القدرات الإبداعية)، وتعرف الجمعية الوطنية للدراسات التربوية بأمريكا المتفوق بأنه: هو الذي يظهر أداء مرموقا بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية، وكما يعرفه عبد الغفار بأنه: هو من وصل أداؤه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للفرد بشرط أن يكون المجال موضع تقدير الجماعة (الشمري وحسن، 2013).

تعريف (فايجر): "كل من لديهم طاقة عقلية ممتازة و قدرة وظيفية على التحصيل الأكاديمي بحيث يصل إلى مستوى ضمن أفضل (15-20٪) من المجموعة التي ينتمون إليها"

تعريف (دير):"هم من لديهم استعداد أكاديمي عند مستوى مرتفع سواء عبر عن هذا الاستعداد أو كان لا يزال كامنا، مما يجعلهم الأفضل بين مجموعتهم" (نمر، دت، ص 128).

عرف بانتلي (pentley) الطالب المتفوق: "بأنه التلميذ الذي يملك استعدادات عليا في الدراسة "(صرداوي، 2009، 267).

عرف مكتب التربية الأمريكي أن الأطفال المتفوقين هم: أولئك الذين يتم تحديدهم و التعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيون مؤهلون والذين لديهم قدرات عالية و القادرين على القيام بأداء عال، إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة و خدمات، إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم و للمجتمع (بن قوة، 2019، 24).

وعرف أيضا: "المتفوقين دراسيا هم الطلبة الذين يتميزون على زملائهم بذكائهم العالي وقدرتهم العقلية الفائقة، و سرعة إنجازهم عملهم بتفوق ونجاح، أو الذين يبدون قدرة مستمرة على الإبداع في أحد النشاطات الإنسانية القيمة"

وعرفهم رزوق (1984): " الطلبة المتفوقين دراسيا هم الذين يقعون في نطاق نسبة 15-20٪ من أعلى السلم النسبي المئوي من طلبة المدارس في تحصيلهم الدراسي" (البياتي وويس، 2012، 432).

2- نظريات التفوق الدراسي:

هناك العديد من النظريات التي تناولت التفوق الدراسي منها:

1.2- النظرية المرضية:

تعد من أقدم النظريات التي حاولت أن تفسر ظاهرة التفوق، وهذه النظرية تقوم على الربط بين التفوق بأشكاله المختلفة، وخاصة فيما يخص التفوق الإبتكاري، وبين الجنون إلى الحد الذي تأدى ببعض اتباع هذه النظرية إلى المطابقة بينهما، وهذه النظرية قد شاعت حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون رباطا وثيقا، أو أن من الجنون فنون ولا يوجد لهذا ما يبرره، وقد تأثرت الثقافة العربية واليونانية ، وغيرهما من الثقافات القديمة بهذه الفكرة التي ترى العبقرية أنها أسلوب شاذ يشق على الإنسان العادي فهمه، أو تفسيره.

ونجد في العصر الحديث بعض اتباع هذه النظرية مثل: لامبروزوLambroso ولانجفيلد Langfield، وكرتشمر Kretschemer الذين خلصوا بأن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين (بن شدة، 2022).

2.2- النظرية الفسيولوجية: Physiological Theory

هذه النظرية تهتم بالنخاع أكثر من القشرة، حيث أن نشاط النخاع يمكن أن ينبئ عن

النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل، و تفترض مرادها أن أرباب القدرة الفائقة على التحصيل والأذكياء، والتفوق لديهم نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين وهذه الحقيقة تؤيد دراسات كل من بيرجمان L.R.Bergman وماجنسون D.Magnusson (1976- 1979)، لبحث عملية الإفراط في التحصيل وعلاقته بإفراز الأدرينالين، حيث ثبت أن ذوي التحصيل العالي لديهم إفراز أدرينالييني أكثر من ذوي التحصيل العادي والمنخفض.

كما تبين أن الذكور أكثر إفرازا من الإناث من ذوي التحصيل العالي وهذا ما يؤكد صحة النظرية إلى حد ما (مدحت، 1999).

3.2- النظرية الوراثية:

تعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد- سواء كانت النظرة إليه في ضوء القدرة العقلية العامة، أم في ضوء عدد من القدرات العقلية- المحددة بالعوامل الوراثية أكثر مما تحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى، الجزء الأكبر من التباين

في مستويات أداء مجموعات من الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع سببها إلى عوامل وراثية.

لقد تناولت بعض الدراسات أهمية العوامل الوراثية في عملية تطور ونمو القدرات العقلية عند الفرد بحيث هذه الأبحاث تندرج ضمن تيار فكري يسمى بالتيار " البيو-وراثي"

" Courant Biogénétique " حيث يرى أنصاره أن تفوق الفرد و نجاحه الدراسي يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى ذكائه، وأن هذه الملكة موجودة ضمن التركة الوراثية

"Patrimoine Génétique "التي يتلقاها الفرد من أبويه وأجداده و كذا سلالته، وتتمثل في جملة الاستعدادات العقلية الفطرية الكامنة المنتقلة بواسطة الموروثات أو الجينات التي تحملها الصبغيات أو الكرموزومات (مقحوث وبلوم، 2020).

ما نلاحظه من خلال أصحاب هذه النظرية هو إهمالهم للعوامل الأخرى المؤثرة في التفوق، وذلك حين إعتبروا التفوق الدراسي سبب راجع فقط إلى العامل الوراثي دون غيره.

4.2- النظرية البيئية:

تعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية و مناقضة لها و تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، يعني أن العوامل البيئية يمكنها أن تساعد على التفوق، هي تعني كل ما يحيط بالفرد، ومن الدراسات المؤيدة لذلك، دراسات نيومان Newman، وهولزنجر Holzinger (مدحت، 1999).

جذور هذه النظرية تمتد إلى الفكر الفلسفي عند "جون لوك"، وأطلق عليها فيما بعد الصحيفة البيضاء، حيث رأى أن الطفل يولد وعقله صحيفة بيضاء لا يمكنه أن يحمل أية خبرات أو عمليات معرفية، حيث يقول أصحاب "المدرسة السلوكية" وعلى رأسهم "جون واطسن":

أعطوني مجموعة من الأطفال السالمين وأنا كفيل في أن أجعل كلا منهم اختصاصيا في مجال أختاره أنا: سأحولهم إلى أطباء، أو تجار، أو فنانين أو سارقين، وذلك بغض النظر عن مواهبهم ، واتجاهاتهم، و ميولهم، وقدراتهم، ومهنة أجدادهم وعرقهم".

وما أثبتته هذه النظرية أن العوامل البيئية لها تأثير في ارتفاع نسب الذكاء، أونقصانه من حيث: الظروف الصحية والمرضية للطفل، وكذلك الجانب العاطفي بأنه يرتبط بانخفاض نسب الذكاء وطرق التعليم، ولغة الحوار مابين الأطفال والبالغين فإنها تساهم أيضا في تنمية ذكائه ونموه الاجتماعي.

وهذا ماأكده أيضا"بياجيه "في أن ظهور اللغة واستخدام الرموز تبدأ بالعلاقات الاجتماعية وأعطوا أصحاب هذه النظرية أهمية كبيرة للمتغيرات الموقفية" البيئية"، في أنها تعتبر الأساس في تنشئة الطفل،لأن انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، تكون مثيرات قليلة، أومحدودة لدى الطفل، يجعل استجابته تكون أقل، وهذا نتيجة للحرمان اللغوي والمعرفي وشخصية الفرد، من سلوك وقيم واتجاهات، وهذا مايظهر في المداخل الراديكالية(نظرية الحرمان الثقافي)، في أن الطبقات العمالية المحرومة تكون فقيرة ثقافيا، وهذا ما يؤثر وينعكس على أداء أبنائها التعليمي(بن عمارة،2017).

إذن ركزت هذه النظرية تفسيرها للتفوق اقتصر فقط على العوامل البيئية حيث أهمل الجوانب الأخرى بما فيها الجانب الوراثي، حيث يعتبر العامل الوراثي والبيئي قوى متفاعلة فيما بينهما وعلاقتهما ذات تأثير وتأثر. والطفل ينموا ويكتسب سلوكا عن طريق هذا التفاعل

ولاسيما القدرات والاستعدادات الجسمية والعقلية التي تساعد الطفل على الإبداع والتفوق الدراسي.

5.2- نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

هذه النظرية ترجع إلى فرويد (Freud) حيث فسر ظاهرة التفوق والإبتكار في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد (Sublimation) ويعني تحويل الدوافع غير المقبولة و تغييرها بحيث تصبح أنماط سلوكية مقبولة اجتماعيا.

التسامي يعتبر في الواقع شكلا من أشكال التعويض، أو هو الصورة الإيجابية من الإبدال، وفي نظر الفرويديين هذا المصطلح يعني إستبدال هدف جنسي في طبيعته بهدف غير جنسي يكون مقبول إجتماعيا، فالفرد عندما يفشل جنسيا قد يتخلص من إحباطه بالإتجاه نحو الإهتمام بالبحوث العلمية والأدب والرياضيات والخدمة الإجتماعية، وقد عرف كل من كاميرون ومارجريت Cameron et Margaret (1951) الإعلاء بأنه" استبدال سلوكات أو طقوس ومفاهيم غير مقبولة إجتماعيا أو ضارة بالمجتمع، بردود أفعال مقبولة اجتماعيا خاصة إذا كانت ذات طبيعة غيرية أو غير ذاتية"

والتصعيد هو التعبير عن الدافع المحبط بأسلوب يرتقيه المجتمع، فالدافع الوالدي أو الحب المحيط الذي لم ينس، يمكن إرضاؤهما جزئيا بتعليم الأطفال، فالدافع الجنسي الذي الذي لم يلق إشباعا، قد ينجح الفرد من خفض حدة توتره ، فيقوم باللجوء إلى نشاطات بديلة تعمل على التصريف الجزئي للطاقة الجنسية(صرداوي،2009، 276).

6.2- نظرية علم النفس الفردي أدلر:

هذه النظرية ترجع إلى الفريد أدلر A. Adler حيث فسر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض Compensation بخلق عقدة تفوق أو حافز للتفوق، ويمكن أن يكون التعويض مباشرا فيدفع الفرد إلى النبوغ في الأدب، أو الأصم للإبداع في الموسيقى، وفي إعتقاد أدلر أن الحافز للتفوق يكون قوي وأن ممارسة هذا الحافز يعتبر أمر أساسي للنمو الفردي، فيسعى الفرد للحصول على تقدير الأخرين وقبولهم من خلال انجازاتهم وأثناء تحقق ذلك إجتماعيا يكون الفرد مفيدا أو مرغوبا (برجي، 2016).

7.2- النظرية الكيفية (النوعية أو الوصفية Qualitative Theotry)

تفسر هذه النظرية العبقرية تفسيرا يعزلها عزلا تاما عن قدرات الفرد العادي، فمثلا الإختلاف بين أي فيلسوف عادي و بين أرسطو أو برتراند رسل، اختلاف في النوع أكثر منه اختلاف في الدرجة بمعنى أن هؤلاء العباقرة يتميزون بقدرات، ومواهب لا نجدها ولا تظهر عند الفرد العادي وهذا ينطبق على المتفوقين (قحطان، 2015).

يظهر من خلال نظرية علم النفس الفردي أدلر، أن الفرد الذي يشعر بالقصور أو النقص في أي مجال من مجالات حياته اليومية لا يمكنه التفوق أو بالأحرى يعرقل تفوقه، لأن تفوقه مرتبط بتلك الجوانب منها النفسية أو الجسدية، الاجتماعية أو الاقتصادية، أما بالنسبة للنظرية الكيفية ترى أن التفوق لا يظهر على كافة الناس، إنما القدرات الخاصة عند العباقرة والمبدعين هي ليست نفسها عند العاديين.

8.2- النظرية الكمية (القياسية الإحصائية):Quantitative theory

تعد هذه النظرية مقابلة لسابقتها الكيفية، لأن الكيفية تقرر أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع، أو الكيف، أما النظرية الكمية فهي ترى أن الفارق في الكم أساسه يكون في تفاوت درجة وجود السمات المختلفة لدى المتفوقين وغير المتفوقين.

والعبقرية أيضا بهذا المعنى تمايز في نسب الذكاء، وتمايز في مستويات القدرات العقلية المعرفية التي يشتمل عليها الذكاء والتفوق الدراسي(مدحت، 1999).

من خلال هذه النظرية نلاحظ ، أن الأفراد يختلفون فيما بينهم و يتفاوتون في أي صفة من الصفات، ولا يمكن أن نجد الذكاءات المتعددة في نفس الشخص و انعدامه كليا في شخص آخر، مثلا قد يكون الذكاء في مادة الفيزياء عند فرد ما مرتفع، بينما يكون العكس عند الفرد الأخر الذي يمكن أن يكون ذكاءه مثلا في الكمياء، كما يمكن أن نجد الفروق في الذكاءات في الفرد المتفوق نفسه.

9.2- النظرية الإنسانية:

يرى ماسلو "Maslou"، التفوق من السمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية حيث هي قدرة تمنح لبعض البشر منذ ميلادهم، شرط أن يكون المجتمع خاليا من عوامل الإحباط إنما يكون حرا، كما يرى أيضا أنه القدرة على التعبير عن الأفكار وذلك دون نقد

ذاتي، وهو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي، وهذه القدرة توازي الإبداع البريء السعيد الذي يقوم به الأطفال، وحدد نوعين من التفوق وذلك على النحو التالي:

* القدرة الإبداعية الخاصة، وتكون معتمدة على الموهبة و العمل الجاد المتواصل.

* إبداع التحقيق الذاتي، أو ما يعني الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته.

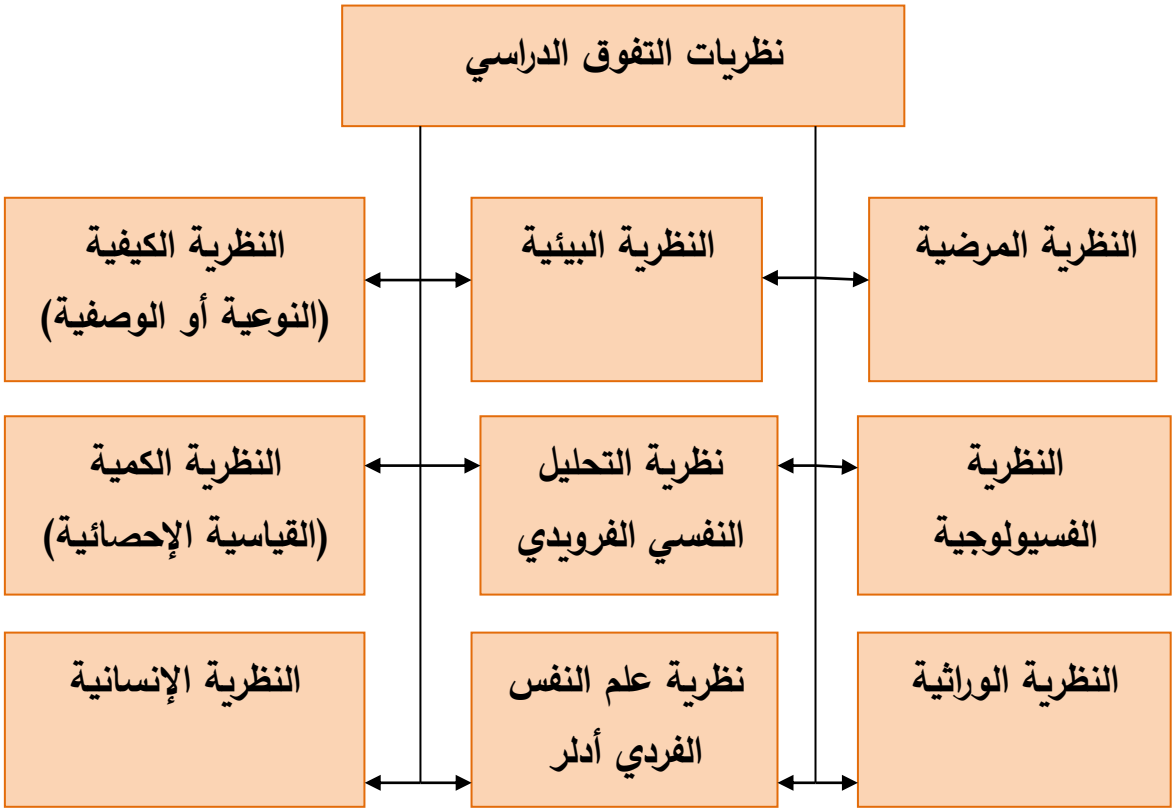
ويرى روجرز " Rogers"، أن التفوق هو نتيجة النمو الإنساني الصحي وأول السمات المميزة له هي:

•**السمة الأولى:** التفتح للتجربة، يكون الأفراد المتفوقون و المبدعون أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب خبرات من بيئتهم.

•**السمة الثانية:** التركيز الداخلي على التقييم، و هو ما يعني الاعتماد على الحكم الشخصي و خاصة في النظر إلى المنتجات الإبداعية.

• **السمة الثالثة:** القدرة على اللهو بالعناصر والمفاهيم، بمعنى أن الأفراد المتفوقين يكونون قادرين على اللعب بالأفكار، وتخيل التراكيب الممكنة، وتقدير الإفتراضات (بن عمارة، 2017).

الملاحظ من خلال هذه النظرية، أنها فسرت التفوق عن طريق الصحة النفسية السليمة للفرد، حيث كان تركيزها على طبيعة الإنسان والتطور العقلي الكامل والسليم دون أي تدخل لعامل من عوامل الإحباط الذي يعيق تفوقه وإبداعه، و لكن يمكن أن نوجه نقدا لهذه النظرية وهو إهمالها وعدم إعطاء أهمية للجوانب العلمية الأخرى.



شكل رقم (08) يمثل نظريات التفوق الدراسي (من إعداد الباحثة).

3- عوامل التفوق الدراسي:

التلميذ المتميز والمتفوق دراسيا نجاحه لم يأتي عبثا و ليس وليد عامل واحد، بل هو نتاج ترابط مجموعة من العوامل المتداخلة المكونة لتلميذ متميز ومتفوق عن غيره أو أقرانه من التلاميذ، ومن هذا المنبر سأتناول مجموعة من الأسباب والعوامل المؤثرة في التفوق الدراسي التي بعضها خاص بالفرد وبعضها الأخر خاص بالبيئة التي يعيش في كنفها وهي كالتالي:

1.3- العوامل المتعلقة بالفرد:

أ-الذكاء:

توصلت الدراسات العديدة التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي منها التي أجريت في انجلترا على يد "سيرل بيرت"، أو في أمريكا على يد" بوند، وتيرمان " وغيرهما على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين، حيث يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي(مدحت ، 1999).

هناك بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والتفوق الدراسي و توصلت إلى وجود إرتباطا موجبا بين المتغيرين، حيث اتجهت معظم النظم التربوية قبل الخمسينات إلى الإقتداء بدراسة تيرمان (Terman, 1925) الرائدة في الكشف عن المتفوقين المعتمدة على نسبة الذكاء أو التحصيل الدراسي أو كلاهما، ويرى كل من خاتنس(Khatens, 1975) وتوتل (Tuttle,1978) أن نسبة الذكاء يمكن إعتبارها 130 أو أكثر معيارا للتفوق العقلي.

يشير فاخر عاقل (1978) إلى وجود ارتباطا بين الذكاء و التحصيل الدراسي حيث يقول" أيا ما كان فإن تعريف الذكاء له اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم، و كل دوائر الذكاء من متاهات أو علب معضلة أو دوائر لفظية تروز التعلم أثناء حصوله، وهكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم والدقة فيه" (صرداوي، 2009).

ب-القدرات:

لقد توصلت النتائج إلى أن القدرات مرتبطة بنسبة كبيرة بالتحصيل خاصة في المرحلة الثانوية، وذلك نتيجة للبحوث العربية والأجنبية، وهي القدرة اللغوية المتسمة بالقدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بطريقة مؤدية إلى الفهم الصحيح الدقيق لمرادف التعبيرات اللغوية، وأيضا القدرة على الاستدلال العام، وهي سهولة القاعدة العملية ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة(مقحوت وبلوم، 2020، 277).

ج-الدافعية و تقدير الذات:

أشار (عبد اللطيف 1990) الوارد في قوجيل(2021) إلى أن العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفوق فيه، وبعض العوامل كالدافعية و تقدير الذات بينت نتائجها إلى الارتباط الموجب والدال بين متغيرات دراسة (Perkal, 1979) التي كشفت أهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح والتفوق في الدراسة، ونجد في نفس السياق دراسات محمد رمضان (1987)، وفتحي مصطفى الزيات (1998)، وجابر عبد الحميد جابر (1989)، ومرزوق عبد الحميد(1990) أكدت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب و دال بين الدافع للإنجاز والتفوق الدراسي .

وأشارت (عبد الفتاح، 2005) إلى دور الدافعية في تطوير الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى المتعلمين بواسطة برنامج لتنمية التوجه الدافعي لديهم، ولا يمكن تفسير الفروق بين المتعلمين

أيضا، إلا عن طريق الذكاء والاستعداد فقط بل يمكن فهمها وتفسيرها من خلال مستوى دافعيتهم.

كما توصلت دراسة (Frerichs,1971) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين التفوق الدراسي وتقدير الذات، و بينت دراسة (Burns 1979) أن تقدير الذات المرتفع الإيجابي يؤدي إلى زيادة الفعالية الدراسية و النجاح المدرسي.

د-مستوى الطموح و الرضا عن الدراسة:

لا يمكن تصور أي تلميذ يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، هذا لأن طموح المتعلم يدفعه نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز.

لقد أسفرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح.

كما أثبتت دراسات عديدة عن علاقة التفوق الأكاديمي برضا الفرد عن الدراسة، حيث توصلت الباحثة (سهام الحطاب) أن التلاميذ الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلا مقارنة بالتلاميذ الأقل رضا، ومن الدراسات الأخرى التي تؤكد وجود علاقة الرضا بالتحصيل الدراسي دراسة (كاظم ولي أغا) مع دراسة (إبراهيم وجيه محمود)، حيث توصلوا إلى أن الطلاب الأكثر رضا عن دراستهم هم التلاميذ الأكثر تفوقا وتحصيلا (عبد اللطيف،1999).

هـ- الاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية:

أشار بوجلال(2009) أن العديد من الدراسات أثبتت أن المتفوقين دراسيا لديهم اتجاهات ايجابية نحو المؤسسة التعليمية التي يتمدرسون فيها المتمثلة في: المدرسة، الأنشطة المدرسية، المناهج الدراسية، المقررات، المدرسين والزملاء، وكذلك الأساليب التعليمية والمناهج الدراسية وغيرها.

3. 2- العوامل المرتبطة بالبيئة:

- **الأسرة:** أشارت دراسات تناولت السيرة الذاتية للقادة في مجالات مختلفة كالسياسة والآداب والعلوم، وكذلك للمشهورين كالنوابغ والمفكرين والعلماء، إلى أن هناك بعض ملامح مشتركة في البيئة الأسرية التي يعيشون فيها و ذلك خلال طفولتهم المبكرة و تتمثل فيما يلي:

- **حجم الأسرة:** الطفل الموهوب الذي يعيش في أسرة صغيرة نسبيا يكون الاهتمام به أكثر

حيث يقضي والديه أطول الوقت مما يساعد للطفل على إظهار موهبته، فيكون مدعما ماديا ومعنويا بشكل أفضل، وأثناء تفاعله الدائم مع والديه يكتسب اللغة بشكل مبكر، مما يسهم في تنمية ذكاءه و إظهار قدراته الكامنة.

- **جو الأسرة:** إن الطفل الذي يتربى في جو ثقافي يولد عنده شعور بالرغبة في المطالعة والثقافة، على العكس الأسرة التي لا تتمتع بهذا الجو فإن الطفل تنعدم فيه رغبة المطالعة والثقافة وغيرها، إضافة إلى هذا شرط السكن المريح و الصحي تنعكس إيجابا على الطفل (بن عمارة، 2017) وأشار المعايطة والبواليز(2014) إلى أن دراسة تيرمان أظهرت أن العديد من أباء الأطفال الموهوبين كانوا من ذوي المستوى التعليمي المرتفع ومن ذوي المهن الراقية كالطب والمحاماة.

3. 3- العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية:

يشير عبد الكافي(1990) الوارد في(سليمان وصفاء،2001) إلى أن العديد من الباحثين قاموا بدراسة لعينة من الأطفال متوسطي الذكاء حيث كان المتفوقين عقليا أكثر ارتقاء في مستواهم الاجتماعي مقارنة بالمتخلفين، كما توصلت دراسته وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين قدرات الأطفال الإبداعية ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في الأسرة المنتمية إليها.

ويتفق كل من قطامي وصبحي(1997) مع ما أشار إليه (Schaefer,1970) من أن أباء وأمهات الإناث المتفوقات والموهوبات في سن الطفولة والمراهقة، كانوا على درجة جيدة من الثقافة، وأن أغلب أمهات المتفوقات يعملن خارج المنزل أو بالأحرى كلا من الوالدين لديه اهتمامات ثقافية وأنشطة عقلية مقارنة بالاهتمام بالتنظيمات الاجتماعية.

تشير الدراسة الطولية لدوغلاس(Douglas, 1968-984) إلى أهمية المتغيرات الإجتماعية وتأثيرها في نجاح الأطفال وتفوقهم دراسيا، حاول ماركوس(Marcos, 1976) تصنيف العوامل الأسرية المختلفة التي تؤثر في حياة الطفل المدرسية، كالسلطة الأبوية ونظام حياة الأسرة (المعاملة الوالدية) واهتمام الوالدين بالأعمال والنشاطات المدرسية.

أوضحت دراسة بروفنبرنر(Brofenbrener) أن العلاقات بين الآباء والأبناء هي علاقات أكثر تفتحا وأقل تسلطا في الطبقة الاجتماعية الوسطى والعليا من طبقة العمال(صرداوي، 2009).

كما أكدت دراسة جيرار وكلير(Girard& Clerc,1964) أن الإرث الثقافي للوالدين له أهمية في تفوق أو إخفاق المتعلم في المدرسة، فلا بد من اعتبار المستوى الثقافي للأولياء كبعد أساسي لنظام الأسرة الإجتماعي (Boudon, 1975) .

3. 4-العوامل المتعلقة بالمدرسة:

أ-العوامل التعليمية- التعلمية:

تتمثل العوامل التعليمية/التعلمية من العوامل المرتبطة بالمدرسة والممارسات التربوية والمؤسساتية ، العوامل المرتبطة بالمعلم و كذا العوامل المرتبطة بالمتعلم.

يعتبر المعلم مفتاح العملية التربوية فالإصلاح التربوي يبدأ بالمعلم، فلا بد من إعداد المعلمين وتدريبهم في معاملة التلاميذ بطريقة إيجابية، بحيث تتسم بالتشجيع على الإستقلالية، واحترام شخصية التلميذ وتعزيز الثقة في نفسه وذلك لرعاية التفوق العقلي الكامنة لديهم. والسماح للمتفوقين منهم بالتعبير عن أنفسهم وإشباع حاجياتهم، فعلى المدرسة أن توفر مناخا نفسيا مريحا محققا للتلاميذ النمو المعرفي والتعبير عن أنفسهم(المعايطة والبواليز، 2014).

توصلت دراسة أرميطاج واخرون (Armitage & al (1985 إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين نتائج التلميذ المدرسية وعدد السنوات التدريبية والتكوينية المتبعة من طرف المدرس(Bastin&Roosen,1990).

ب-التدعيم من قبل الآخرين:

قام كل من والكرH.M.Walker، وهوبزH.Hops عام(1976)، بدراسة لإلقاء الضوء على عملية زيادة التحصيل الأكاديمي، وذلك عن طريق تدعيم الممارسة الأكاديمية المباشرة أو عن طريق الاستجابات غير الأكاديمية المسهلة.

واختار الباحثان العينة من ثلاثة مجوعات مكونة من (16) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية وقاما بإجراء البحث، وذلك بتقسيم الأطفال إلى مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة.

وفي المجموعة التجريبية تلقى الأطفال معاملة خاصة في جلسة فصل تجريبي حيث تلقوا تعزيزات سلوكية للممارسة الأكاديمية.

بينما تلقى أطفال المجموعة الضابطة ممارسة أكاديمية فعلية في فصول الدراسة العادية.

ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في: تحصيل القراءة، تحصيل الرياضيات، ومستوى السلوك اللائق.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من كوب Cobb، وهوبز Hops عام (1973)، من أن السلوكيات المعززة لها تأثير مهم، وموجب على عملية التحصيل الأكاديمي والتفوق فيه(عبد اللطيف،1999).

ج-جماعة الأقران:

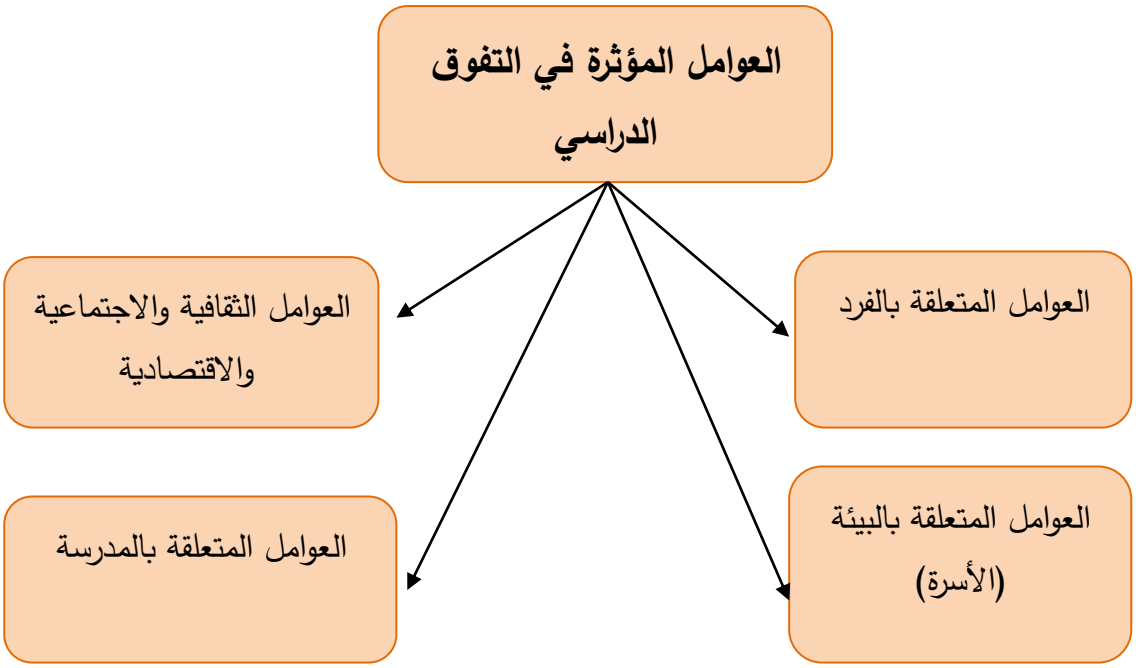
يرى دبابنة(1984) الوارد في (علوان،2003) أن جماعة الرفاق أو الأقران تأتي في مرتبة تالية للوالدين من حيث الأهمية، و هذه الجماعة تمثل داخل المدرسة خبرة جديدة لدى الطفل متيحة له فرصة إعادة النظر في السلوك الذي جاء به من أسرته ليرى مدى ملاءمته للجماعة الجديدة التي ينتمي إليها في المحيط المدرسي.

ودور جماعة الأقران في عملية التنشئة الاجتماعية تتمثل في انضمام المتعلم إلى جماعة الأقران لتحقق له درجة عالية من النمو الاجتماعي من خلال مشاركته في ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المدرسة و تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية ذات الأدوار المختلفة، كما تقوم بمساعدته في اكتساب الاتجاهات والمكانة الاجتماعية اللائقة وسط رفقائه وما يرتبط بها من توقعات، وجماعة الرفاق تعتبر الوسط الأمثل لتنمية الإحساس بالآخرين والابتعاد عن التمركز حول الذات، وتقوم بالمساعدة على الالتزام بالحدود والقواعد المشتركة للجماعة، كما تساعد على تحقيق مستوى من الاستقلال الشخصي عن الأبوين وعن ممثلي السلطة واشباع حاجة المعلم إلى المكانة والإنتماء.

وتبقى المدرسة- من حيث نظمها وقوانينها وبرامجها وطرائق تدريسها ووسائلها التعليمية ومدرسيها -المتغير الأساسي من بين المتغيرات الأخرى التي تؤثر في عملية التفوق الدراسي وكذا المختصون في علم النفس المدرسي وعلوم التربية يعرفون جيَداً ما للمدرسة بصفة خاصة، ولنظام التعليم بصفة عامة من مسؤولية كبرى في تفوق وإنجاح متعلميها (خابط، 2018).

يعتبر عوامل التفوق المذكورة سابقا من بين المحددات المسؤولة في إنجاح وتفوق التلميذ

الدراسي، ولكن لا يجب أن تقف عملية فهم القارئ عند العوامل الذاتية المتعلقة بالفرد، أو تلك المرتبطة بالأسرة، أو بالمدرسة التي تعلم فيها، بل يجب أن يرى ويدرس موضوع التفوق الدراسي من جميع النواحي.



شكل رقم (09) يمثل العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي (من تصميم الباحثة).

4- التفوق والموهبة:

يرى القريوتي وآخرون أن الباحثين يختلفون في تعريفهم للتفوق والموهبة مثل اختلافهم في تعريف الإعاقات وتحديدها، والباحثون يستخدمون أحيانا مصطلحات مختلفة للدلالة على الموهبة، بإعتبار أن الموهبة هي أكثر المصطلحات استخداما بين الباحثين ولكن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس الفئة مثل مصطلح التفوق، التميز، الإبداع والعبقرية، فمشكلة تعريف التفوق والموهبة تأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعتبرونها هامة في تحديد الموهبة، فالبعض يركز على التفوق في القدرة العقلية العامة، والبعض الأخر يركز على القدرات الخاصة، أو الإبداع أو التحصيل الأكاديمي، أو بعض الخصائص وسيمات الشخصية(سليمان وغازي،2001).

هناك من الذين عرفوا التفوق في ضوء الموهبة هيلدريث(Hildreth,1966)، حيث عرفت الطفل المتفوق بأنه"الطفل الموهوب، سواء كانت موهبته في مجال أكاديمي أو كانت في مجال آخر مثل الموسيقى والرسم والتمثيل، وهلدريث تؤكد أن هناك مواهب تظهر وتتفتح عند بعض الأفراد نتيجة التدريب والتربية وتوفر الذكاء، وهذا الاتجاه تبناه ديهان وهافجهرست (Havighuret& Dehan,1960) عندما عرفا التفوق العقلي الذي يسجله الفرد في أي مجال من المجالات التي تحظى بقبول الجماعة التي يعيش فيها، وللتعرف على الموهوبين استخدما إحدى المؤشرات التالية:

- مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي.
- مستوى مرتفع في القيادة الجماعية.
- مستوى مرتفع لاستعداد العلمي.
- استعداد مرتفع في الفن أو إحدى الحرف (ماضي، 2011).

يوجد من الباحثين من إعتمد تصنيف التفوق والموهبة على اساس النسبة المئوية أمثال تيرمان فنسبة أعلى من 1٪ هم أطفال متفوقون وموهوبون بدرجة رفيعة، من 1-5 ٪ أطفال متفوقون وموهوبون، ومن 5 - 20 ٪ هم أطفال متفوقون وموهوبون بدرجة متوسطة (قطناني،2011).

يلاحظ أن التوجه إلى إستخدام مصطح التفوق والموهبة كمترادفين، حيث لا مانع من وجود محاولات لإستخدامها كمصطلحين متمايزين ومنها نجد نموذج فرنسوا جانيه، ومصطلح المتفوقين والموهوبين استخدمه كل من زيدان سرطاوي وعبد العزيز الشخص (1999) في كتابهما المترجم حول تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين، حيث عرضا مصطلحي المتفوقين والموهوبين كمصطلحين متمايزين، فمصطلح المتفوقين يشير إلى أولئك الأطفال الذين يتميزون بمستوى مرتفع من حيث التحصيل االدراسي أو الذكاء أو المستوى العقلي الوظيفي بصورة عامة، بينما مصطلح الموهوبين يشير إلى أولئك الأطفال الذين يتميزون

بقدرات خاصة تؤهلهم للتفوق فيمجالات معينة سواءا كانت أكاديمية أو مهنية أو فنية ، ورغم ذلك ليس بالضرورة أن يتميزوا بمستوى تحصيلي عام مرتفع، أو بمستوى ذكاء مرتفع، فقد يتميز بعضهم في الكمياء والبعض الأخر في الرياضيات، والبعض الثالث في القراءة والأدب(الشربيني وصادق، 2002).

5-خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا :

لقد أشارت الدراسات أن المتفوقين يتسمون بمنظومة من الخصائص في المجالات التالية :

أ-الخصائص العقلية (معرفية):

يتمتع الطلبة المتفوقين بذكاء فوق المتوسط قد يكون 130 درجة أو 140 فأكثر كما أنهم قادرين على فهم السبب والنتيجة وإدراك الارتباطات والعلائق بين الأشياء (العزة، 2002).

ومن أهم ما يتميز به المتفوق دراسيا عن غيره من الأقران نذكر:

- للمتفوقين دراسيا قدرة عالية في التفكير والاستدلال المنطقي، وكذا قدرة عالية على الحفظ والفهم، والمثابرة والتركيز والانتباه لفترات طويلة، كما يتمتعون بقدرة عالية على الابتكار والإبداع.
- للمتفوقين دراسيا رصيد لغوي كبير، وحب الاستطلاع العقلي والمعرفي، ويتميزون عن غيرهم في الدقة وخصوبة الخيال واليقظة.
- لديهم الاهتمام بالمستقبل والطموح الكبير لبلوغ مهن راقية، التي غالبا ما يحققون فيها نجاحا كبيرا.
- لديهم الاهتمام بالمسائل العقلية والعلمية وبعالم الإنسان وطبيعته ولهم ميزة الطلاقة والمرونة والأصالة، ويعتمدون على أنفسهم حيث يقومون بمعالجة المشكلات التي تواجههم بأساليب إبداعية (بن الأبيض وبلمختار،2019).

ب-الخصائص الانفعالية الاجتماعية:

توجد العديد من الدراسات التي تقيس العديد من الصفات الانفعالية والاجتماعية لدى المتفوقون كالاختبارات الإسقاطية والاستفتاء، وأخر ما توصلت إليه هذه الدراسات هو أن المتفوقين يتميزون بالاتزان الانفعالي والعاطفي والميل إلى المرح واللطافة في تعاملهم مع الآخرين و ضبط الذات.

- يتميز المتفوقون عقليا عن العاديين في سماتهم الانفعالية، حيث تتسع لتشمل التوافق النفسي والتحكم والموازنة بين الرغبات الذاتية وكل من متطلبات الحياة التي يعيشها هؤلاء المتفوقين وكذا قدرتهم على التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة.

- يتميز المتفوقون عقليا عن العاديين في خصائصهم الاجتماعية. حيث توصلت النتائج إلى أن الدراسات العديدة التي قام بها العلماء والباحثون المهتمون بدراسة شخصية المتفوقون ، بأنهم يتميزون بسمات اجتماعية يرغب بها المجتمع ومسايرة لقيمه السائدة، كما أفادت الدراسات إلى وجود علاقات موجبة وعند مستوى الدلالة بين التفوق العقلي والجوانب المختلفة من التوافق الاجتماعي، والقيادة الاجتماعية، واحترام القيم الاجتماعية، وكذا الاستقلالية ومساعدة الآخرين (ندى وقصي، د. ت).

وأشار القمش (2013) إلى أن المتفوقين لهم حسن الدعابة وروح النكتة ويكون هذا بسبب ملاحظتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراكهم أوجه التناقض فيها، ولهم قدرة غير عادية على التأثير في الأخرين أو إقناعهم وكذا توجيههم.

نتائج الدراسات والبحوث في هذا الصدد، أشارت إلى أن المتفوقين دراسيا كمجموعة لديهم الاستقرار الانفعالي وهم أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية وذلك مقارنة مع الأطفال العاديين، و يشعرون بالسعادة و لكن بعضهم قد يواجه صعوبات انفعالية أكثر من غيره من الأطفال (سليمان وحسن، 2005).

وأشار عبد الغفار(1977) إلى أن نتائج البحوث في هذا الجانب أوضحت أن الاتجاهات الاجتماعية والخلقية أكثر وأوسع تكاملا عند المتفوقين مقارنة بالعاديين وأكثر ثقة، وبصفة عامة يظهر نضج شخصية الطفل المتفوق عقليا الذي يبلغ تسع سنوات يصل إلى مستوى نضج شخصية الطفل العادي البالغ من العمر اثنتى عشر سنة.

أشار ماضي (2011، 41-42) أن المتفوق يتمتع بالخصائص الاجتماعية التالية:

أ- توافق اجتماعي مرتفع، وجدير بالثقة والاعتماد عليه.

ب-شدة التأثير في المقربين إليه واتساع دائرة التأثير في الآخرين.

ج- قدرة عالية على القيادة للطلبة الآخرين، مع القدرة على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين.

د- القيام بإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤه الآخرين.

هـ-إحساسه بالمسؤولية مع الميل للعمل مع أقرانه حتى ذوي العجز.

و- محبوب من قبل أقرانه.

ز-حب الاجتماع والعمل والتعاون مع الآخرين وحب الخدمات الاجتماعية.

ج-الخصائص الجسمية :

توصلت دراسة هولنجوورث وتيرمان (1936) أن الطفل المتفوق والموهوب بصفة عامة يكون ضخم البنية، وأكثر قوة، وأثقل وزنا وأحسن صحة، وفي هذه النواحي يعتبر فوق المتوسط، ولكن الانهماك في العمل العقلي قد يصرفه عن النشاط الجسمي، مما يساعد أحيانا على زيادة الوزن وضعف اللياقة البدنية تبعا لذلك، ولذلك الموهوبون يحتاجون إلى تشجيع فيما يتعلق بالأنشطة الجسمية.

إضافة إلى ذلك وجد **(تيرمان)** أن الأطفال المتفوقين عقليا بوجه عام يتمتعون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية ، فعند الميلاد يزيد هؤلاء الأطفال بمقدار ¾ ثلاث أرباع الرطل

في المتوسط مقارنة بالأطفال العاديين، كما أنهم يكونون أكثر طولا، وأكثر قوة من غيرهم من الأطفال، والمتفوقون يتعلمون المشي قبل الأطفال العاديين بحوالي شهر، كما أنهم يبدؤون الكلام قبل الأطفال العاديين بمقدار ثلاثة شهور ونصف، كذلك فإن الفترة التي يقضيها الأطفال المتفوقون في النوم كانت أطول من فترة نوم الأطفال العاديين، ونتيجة لبعض الفحوص الطبية التي أجريت على مجموعة الأطفال المتفوقين، وجد أن نسبة حالات سوء التغذية، والاضطرابات الحسية، وأمراض الأسنان كانت أقل بالمقارنة بغيرهم من الأطفال العاديين(سليمان وأحمد، 2001، 61 –66).

وكما يذكر القريوتي وآخرون (1990) أن تميز الأفراد المتفوقين دراسيا من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة، ولا حتى في السنوات الأولى من عمر الطفل المتفوق في معظم الحالات، وهذا ما يدل على أن القوة والسلامة الجسمية ليست دليلا على التفوق، وإنما مصاحبتان له، ويوجد العديد من الباحثين الذين يرون أن الخصائص الجسمية الإيجابية التي يتمتع بها الأفراد المتفوقون يمكن أن لا تعزى إلى عوامل تتعلق بالذكاء، ويشيرون بذلك إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء والمستوى الإقتصادي والإجتماعي للأسرة التي ينشا فيها الطفل المتفوق (سليمان وأبو هاشم ،2005، 03).

وأكد كل من القريوتي والسرطاوي والصمادي(1990) إلى أن المتفوقين يتميزون بأربعة خصائص جسمية، وعقلية تربوية، واجتماعية انفعالية وخصائص خلقية، كما اتفقوا مع ما توصلت إليه الدراسات العديدة، إبتداءا من دراسة تيرمان و الدراسات التتبعية اللاحقة إلى أن الأطفال المتفوقين كمجموعة يتميزون عن أقرانهم من الأطفال متوسطي الذكاء بأنهم أطول وأكثر وزنا و أقوى وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة، كما يقومون بالحفاظ على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن، إلا أن هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل متفوق، إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال المتفوقين

ولكن لديهم بنية جسمية ضعيفة، أو حجم صغير، أو مصابين بأمراض أو علل بدنية مختلفة .(عبد الرحمن وتهانى ، 2011).

بوجه عام، لا يمكن أن نعتبر المتفوقون دراسيا أنهم يتميزون بخاصية جسمانية خالية من العاهات، والأحسن حالا من ناحية الصحة العامة عن الأفراد العاديين، فقد يمكن أن تجد المتفوق الدراسي يتميز بنقص في اللياقة البدنية أو ذو بنية جسمية ضعيفة ولكن يتمتع بذكاء عالي وموهبة فائقة.

د-الخصائص التعليمية التربوية :

يتصف المتفوقين دراسيا بقوة الملاحظة وغالبا ما يقرؤون الكتب والمجالات المعدة للأكبر منهم سنا ويملكون القدرة على التفكير التجديدي والإبتكار وبناء المفاهيم، وكذا لديهم قدرة جيدة على الفهم والإدراك العام ، كما لهم حب للنظام والترتيب في حياتهم العامة ولا يحبون أن يخرجوا على الأنظمة والقواعد، يحبون طرح الأسئلة لغرض الحصول على معلومات لاستعمالها أثناء الحاجة، ولهم القدرة العالية في استرجاع مواضيع كثيرة بسرعة وسهولة والمتفوقون يستوعبون المبادئ العلمية بطريقة سريعة ولديهم القدرة على تعميمها على الأحداث(قطناني،2011).

هـ-الخصائص القيادية :

يتميز المتفوقين دراسيا بصفات قيادية كالثقة بالنفس وحل المشكلات الصعبة والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات الصعبة، وكذا الاتزان والنضج الانفعالي، و الأصالة والاستقرار النفسي، ويقومون بالمبادرة والمجازفة والتفكير الإبداعي، وعندهم الدافعية القوية نحو الإنجاز وتحمل المسؤولية والحس الأخلاقي وكذا لهم ميزة الاستقلالية الذاتية وضبط النفس(مقحوت، 2020).

وتظهر لديه كذلك صفات التمتع بالمرونة في التفكير، والعمل في بيئات مختلفة فهو اجتماعي لا يحب العزلة ويهيم على ممن حوله، ويتمتع بإدارة الأنشطة ويشارك فيها بشكل عام(مقداد، 2008).

من خلال هذه الخصائص التي يتمتع بها المتفوقون دراسيا، يمكن أن نستخلصها في عدة عوامل تساعد المتفوقين وتؤثر في تفوقهم الدراسي منها الذكاء والدافعية وكذا الثقة بالنفس والطموح الشخصي والخبرة الشخصية ، وكذلك إستراتيجية التعلم والعلاقات الإنسانية في المدرسة مع التدعيم من طرف المعلمين والوالدين ، وكذا المستوى الإقتصادي والثقافي للأسرة.

لقد أشار (هلاهان وكوفمان)(Hallahan& Kauffman, 1991) وجود عددا من الاعتقادات والأفكار الخاطئة عن الأشخاص الموهوبين والمتفوقين، وفي نفس الوقت وضعا في مقابلها عددا من الاعتقادات والأفكار الصحيحة و ذلك على النحو التالي:

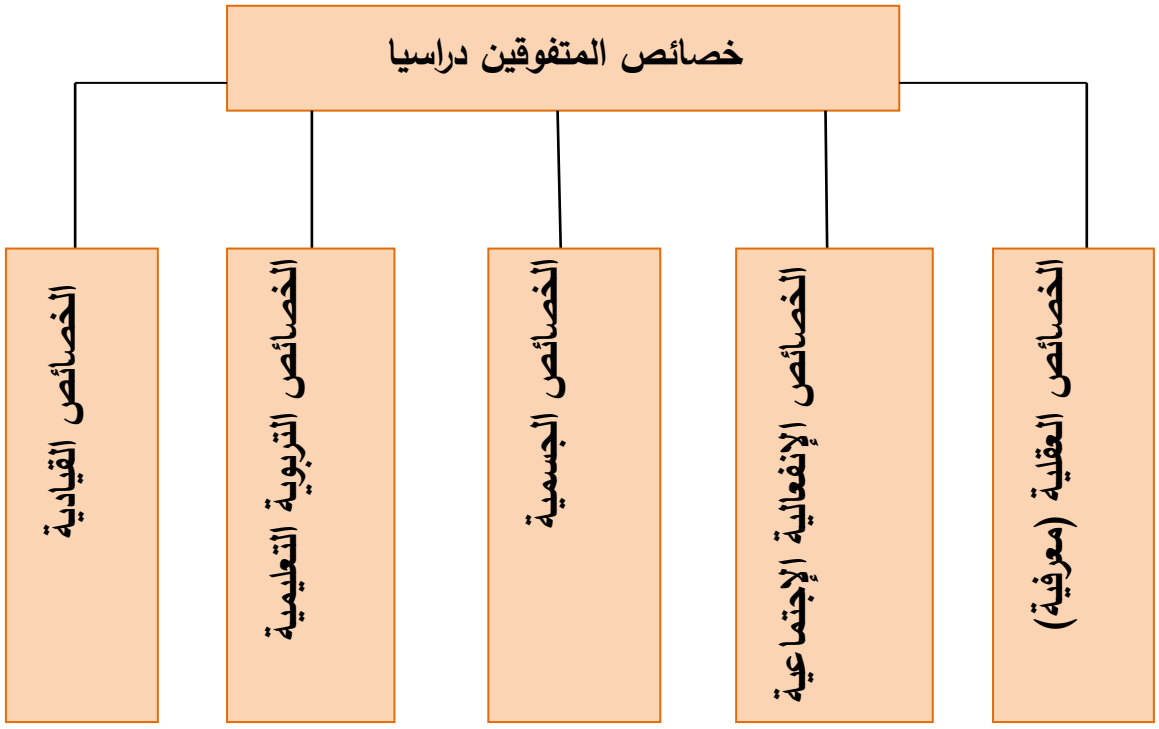
جدول رقم (04) يمثل الإعتقادات والأفكار الخاطئة والإعتقادات والأفكار الصحيحة عند الأشخاص الموهوبين والمتفوقين.

الاعتقادات والأفكار الخاطئة	الاعتقادات والأفكار الصحيحة
– الأشخاص المتفوقون والموهوبون يكونون ضعافا من الناحية الجسمية، وغير أكفاء من الناحية الاجتماعية، ومحدودي الاهتمامات والميول ومعرضين لعدم الاستقرار الانفعالي وينحرفون مبكرا.	– الحقيقة أنه على الرغم من وجود تباينات فردية على نطاق واسع بين المتفوقين والموهوبين، إلا أن الأفراد المتفوقين والموهوبين كمجموعة يميلون إلى التمتع بحالة صحية متميزة، وهم أفراد حسنوا التوافق، جذابين من الناحية الاجتماعية، ويتحملون المسؤولية من الناحية الأخلاقية.
– الأشخاص المتفوقون والموهوبون بمعنى من المعاني" في مرتبة أعلى من مستوى البشر" العاديين" أي أنهم SuperHuman	– الحقيقة أن الأشخاص المتفوقين و الموهوبين ليسوا على الإطلاق في مرتبة أعلى من مستوى البشر العاديين أي أنهمSuperHuman، لكنهم بالأحرى أشخاص أسوياء يتمتعون بمواهب استثنائية فوق العادة في بعض المجالات

	على نحو خاص.
– الأطفال المتفوقون والموهوبون عادة ما يضيقون ذرعا بالمدرسة ويحملون اتجاهات عدائية حيال الأشخاص المسئولون عن تربيتهم وتعليمهم.	– الحقيقة أن الأطفال المتفوقين والموهوبين عادة ما يكونون محبين للمدرسة ويتوافقون مع كل من أقرانهم ومدرسيهم.
– الأشخاص المتفوقون والموهوبون يميلون إلى أن يكونوا غير مستقرين من الناحية العقلية.	– الحقيقة أن الأشخاص الذين يتمتعون بالتفوق والموهبة يميلون إلى أن يكونوا حسني التوافق بالإضافة إلى أنهم أشخاص أسوياء من الناحية الانفعالية.
– من الأمور المستقرة عموما، أن هناك نسبة مئوية تتراوح ما بين 3% – 5%من الأفراد، أي المجتمع يشكلون المتفوقين والموهوبين.	– الحقيقة أن النسبة المئوية من عدد سكان المجتمع ممكن أن يكونوا في عداد المتفوقين والموهوبين، و يعتمد تحديدها على تعريف التفوق أو الموهبة الذي يستخدمه أي باحث في المجال، فبعض التعريفات تذكر أن نسبته تتراوح بين 1%– 2٪ فقط هم المتفوقين من إجمالي عدد السكان، في حين ترى تعريفات أخرى أن النسبة يمكن أن تصل إلى ما فوق 20/.
– الموهبة أو التفوق ما هي إلا سمة ثابتة ومستقرة، وهي دائما سمة واضحة و متسقة طوال الفترات العمرية، أي على مدار حياة الشخص المتفوق أو الموهوب.	– الحقيقة أن بعض الأشخاص المتفوقين والموهوبين يلفتون النظر إليهم حال كونهم يتمتعون بالعديد من المواهب، وأنهم أشخاص منتجون، وينمون بشكل مبكر، ويواصلون هذا النمو طوال مراحل الحياة، وبمعنى آخر نجد أن الشخص المتفوق أو الموهوب لا يلاحظ عليه تفوقه أو لا تظهر موهبته حتى سن الرشد، إنما يظهر تفوقه وموهبته منذ سنوات طفولته المبكرة إلا أنه في بعض الأحيان قد نجدأن الطفل الذي يظهر قدرات بارزة ومتميزة يصبح في مرحلة الرشد شخصاًعادياً، بل قد يصعب تصنيفه ضمن المتفوقين أو الموهوبين.

الأشخاص المتفوقون والموهوبون يفعلون كل شيء بشكل جيد.	الحقيقة أن بعض الناس الذين يعرفون بأنهم متفوقون أو موهوبون، يمتلكون بالفعل قدرات فائقة ومتميزة وفي أنواع كثيرة ومجالات عديدة من الأنشطة، في حين أن آخرين منهم نجدهم متميزين بوضوح في مجال واحد فقط.
ينظر إلى الشخص على أنه متفوق أوموهوب إذاكان من الذين يحرزون نقاطا فوق مستوى معين على بنود اختبارات الذكاء.	الحقيقة أن معامل الذكاء ماهو إلا مؤشرا واحدا فقط للدلالة علي التفوق أو الموهبة، في حين أن الابتكارية والدافعية المرتفعة في الإنجاز تمثل هي الأخرى مؤشرات لا تقل أهمية عن معامل الذكاء فيما يتعلق بالذكاء العام لدى الشخص.
التلاميذ المتفوقون أو الموهوبون يتميزون ويتفوقون دون الحاجةإلي تربية خاصة، وهم يحتاجون فقط إلي بواعث وحوافز، ثم تربية وتعليم كتلك التي يحصل عليها وتتاح لكل التلاميذ.	الحقيقة أن الأطفال المتفوقين الموهوبين يكون أدائهم جيدا وفي مستويات عالية يمكن ملاحظتها بسهولة، وذلك دون أن يتلقوا أية تربية خاصة، كما أن بعضهم الآخر يصنعون إسهاما متميزا حتى مع وجود معوقات، فيتغلبون عليها في طريق الوصول إلى إنجازاتهم، وهناك من الأطفال الذين لا يقومون بعملهم حتى تتقارب وتتناسب مع مستوى إمكانيتهم ويكون تفوقهم معززا ومؤيداً بشكل مدروس ومقصود عن طريق البواعث والحوافز، عن طريق التربية والتعليم التي يتعين أن تكون ملائمة لقدراتهم المتقدمة والمتميزة.

(سيد سليمان، و تهاني محمد، 2021، 19).



شكل رقم (10) يمثل خصائص المتفوقين دراسيا (من إعداد الباحثة).

6- طرق الكشف عن التلاميذ المتفوقين:

رغم اختلاف الباحثين و العلماء في تحديد طرق الكشف عن المتفوقين دراسيا ، إلا أنه من الممكن ذكر مجموعة من هذه الطرق و هي:

أ-الطرق الموضوعية:

وتعني المقاييس الموضوعية المقنعة التي تمتاز بدرجة عالية من الصدق و الثبات، كما تعتبر أنها الاختبارات التي جربت قبل استخدامها النهائي لمجموعة من العينات تحت ظروف مقننة واشتقت له معايير أو محكات، ومن بين هذه الاختبارات المستخدمة في التقييم الموضوعي هي:

1-اختبارات الذكاء: تقيس هذه الاختبارات قدرة الفرد العقلية بشكل عامأي قدرته على اكتساب الحقائق واستخدامها وتنظيمها، و تكون استخدامها عادة على الذين يتمتعون بذكاء

مرتفع بصفة عامة، وتنقسم إلى: اختبارات الذكاء الفردية، اختبارات الذكاء الجمعية (المعايطة، البواليز،2014).

2-اختبارات الاستعدادات والقدرات:

- اختبارات الإستعدادات Aptitude Tests:

وتعني تلك التي تهدف إلى التنبؤ بما يستطيع الفرد أن يقوم به في المستقبل، والاستعداد هو إمكانية الوصول إلى درجة من الكفاية أو القدرة بواسطة التدريب سواء كان ذلك التدريب مقصودا أو غير مقصود، كما تقيس اختبارات الاستعدادات السرعة المتوقع بها تعلم الفرد طرائق الأداء المعلقة بهذا الاستعداد، مثلا الأعمال الكتابية يشير إلى قدرة الفرد على تعلم طرائق الأداء المكتبية التي توفر له التدريب المناسب.

-اختبارات القدرات Abilities Tests:

هدفها قياس القدرات العامة أوالطائفية أي النشاط العقلي كما هو قائم فعلا، وكما يبدو في النشاط الذي يؤديه المفحوص. وتعرف القدرة على أنها مقدرة الفرد الموجودة في اللحظة الراهنة فعلا على القيام بنشاط معين في المجال الحركي أو الذهني أو غيرها (سلامة و أبو مغلي، 2002)

3-الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية من الوسائل الأكثر شيوعا في التعرف على المتفوقين بعد اختبارات الذكاء على أساس أن ارتفاع المعدل التحصيلي يعتبر مؤشرا على التفوق، ولكن لا يمكن اعتباره محكا وحيدا للتفوق لعدة أسباب من بينها:

تعاني الامتحانات المدرسية التقليدية من عيوب كثيرة و ذلك من حيث البناء وصياغة البنود، وتتأثر بعوامل الصدفة إلى حد بعيد في الإجابة عن أسئلتها، كما تعنى بقياس الحفظ والتذكر وتقوم بإهمال بقية القدرات الأخرى كالتحليل والتركيب والاستنتاج و الإبداع و من ثم فهي لا تعكس صورة شاملة عن النشاط العقلي للفرد، والامتحانات المدرسية تقوم بالكشف فقط عن

من تمكنوا من تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع، لكنها تفشل في الكشف عن الطلاب الذين لديهم إمكانات التفوق ولكنهم يعجزون عن إظهارها لعدة أسباب تؤثر في قدرتهم على الأداء الأكاديمي كسوء أوضاعهم الأسرية والاجتماعية وغيرها من عادات الاستذكار السيئة، وتنقسم هذه الاختبارات إلى أنواع عديدة من أهمها:

– الاختبارات التحصيلية العامة، الاختبارات التحصيلية النوعية في مواد دراسية معينة، الاختبارات التحصيلية التشخيصية (حسن وهبة، 2007).

ب–الأساليب غير الموضوعية:

هناك مجموعة من الأساليب الغير الموضوعية التي تساعد على الكشف عن المتفوقين ونذكر منها:

أ – تقديرات الوالدين:

الوالدين يمكن أن يكون لهما دور فاعل في عملية الكشف والتعرف على أطفالهم بسبب التفاعل اليومي معهم ومعرفة جوانب أخرى غير أكاديمية، فهؤلاء الأطفال يظهرون قدرات وإمكانات يمكن أن تعبر عن موهبتهم و تفوقهم.

ويشير كل من كيتانوكيربي(1986) Kitano kirby، وجراجر(1985) Gal-lagher إلى أن تقديرات الوالدين للأبناء من المؤشرات الصادقة و المهمة، و التي بإمكان الإعتماد عليها في التعرف على الأطفال المتفوقين، لدرجة أن "كيتانوكيربي" اعتبر أن تقدير أولياء الأمور أكثر مصداقية من تقدير المعلمين، بينما "جلاجر" يشك في ذلك، لأن أولياء الأمور هم أكثر حذرا في تقدير تفوق أبنائهم، وبصفة عامة ما زال هذا المصدر وهو تقديرات الوالدين يصلح الإعتماد عليه كأحد الروافد التي يمكن أن نتعرف من خلالها على المتفوقين(سليمان وأحمد،2001).

ب-تقديرات المعلمين:

تعد تقديرات المعلمين من أبسط الطرق وأكثرها استخداماً في التعرف على الطلاب الموهوبين، حيث يطلب من المعلمين ترشيح الطلاب الذين يجدون أنهم متفوقون على أقرانهم ممن هم معهم في الفصل باعتبار أن العديد من المعلمين هم الأكثر التصاقا بالطلاب ومعايشتهم لهم في المدرسة، وقد قام رونزويلي (Renzulli) بتصميم مقياس للتقدير يستطيع من خلاله المعلمين أن يضعوا تقديراتهم على طلابهم، والدرجات المرتفعة التي تحصلوا عليها في مجالات المقاييس التقديرية، والإشارة إلى وجود مكونات الموهبة عندما يتم تقسيمها بالأساليب الموضوعية، والمجالات التي يتضمنها مقياس رونزويلي للتقدير يتضمن ما يلي(خصائص التعلم، خصائص الدافعية، خصائص ابتكارية، خصائص قيادية) إلا أن المأخذ على هذا الأسلوب رغم شيوعه أنه تنقصه الموضوعية في كثير من الأحيان، ويعتمد على التقديرات الشخصية للمعلم التي قد يشوبها قلة الخبرة أوالتحيز مما يؤثر على نتيجة الاختيار حيث يرشح الطالب للبرنامج وهو غير جدير له في حين يستبعد طالب آخر وهو موهوب (اصمامة وقدمور،2020).

ج-ترشيحات الأقران:

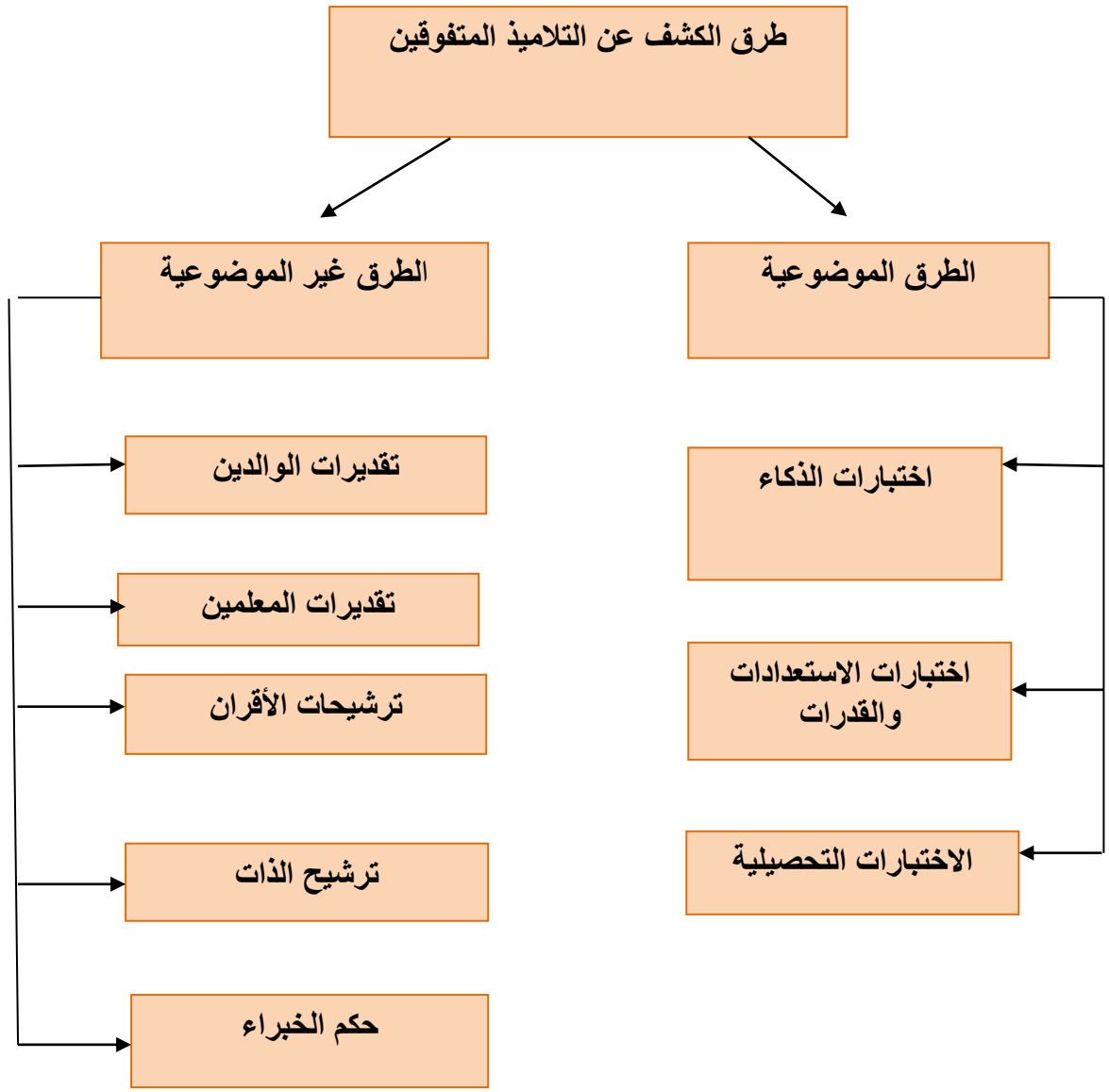
أثناء تفاعل التلاميذ خلال الأنشطة المدرسية التي يمارسونها تتيح لهم فرصة جيدة للتعرف على طاقات وقدرات بعضهم البعض، وكذلك جوانب التميز التي يتمتعون بها بعضهم في المجلات المختلفة، حيث في هذه الطريقة يطلب من التلاميذ تسمية زملائهم المتفوقين أو الموهوبين في مجال أو مجالات عديدة، وذلك في ضوء مجموعة من الأسس والمعايير، ومدى انطباق أوصاف أو خصائص محددة عليه، وهذه الطريقة ينصح استخدامها جنبا مع جنب مع الطرق الأخرى(ماضي، 2011).

د-ترشيح الذات:

من خلال تقدير الطفل لذاته وبالأخص في المرحلة الابتدائية حيث الأطفال في هذه المرحلة يبدؤون في الاستعداد للتحدث عن أنفسهم وعن أعمالهم ومهاراتهم وكذا إنجازاتهم،
وتكون إما من خلال المقابلة الشخصية أو من خلال قوائم شطب معدة مسبقا تكون معبرة عن سلوكيات ومواهب تدل على موهبته و تفوقه(كوافحة وفواز،2010).

هـ-حكم الخبراء:

حسب (Mandell & Fiscus ,1981) هناك طريقة مناسبة يستعملها الخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة للتعرف على المتفوقين في تلك الميادين، بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على التلاميذ المتفوقين من قبل الخبراء، حيث هذه لها فوائدها في تشجيع التلاميذ وحفزهم على بذل المزيد من النشاط و الجهد في المجالات التي يتميزون فيها، وإن ما يطلب من الخبراء هو معرفة قدرات التلاميذ الأصلية والحقيقية و تمييزها عن الأداء المؤقت، وعلى الخبراء أيضا فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمكن أن يمر بها التلاميذ والتي تساعدهم في الموائمة والموازنة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية (بوجلال، 2009).



شكل رقم(11) طرق الكشف عن التلاميذ المتفوقين(من تصميم الباحثة).

7- مشكلات الطلبة المتفوقين دراسيا:

1.7 - المشكلات المدرسية:

هناك عدة مشاكل يعاني منها المتفوق داخل المؤسسة التربوية تعيق مساره التعليمي وسنطرق إلى البعض منها:

أشار (Majzoob&Alnoor,2017) إلى أن التلاميذ الموهوبون والمتفوقون يشعرون بالاكتئاب الشديد بسبب المناهج الدراسية البسيطة والسهلة، وهذا يجعلهم مختلفين عن

زملائهم العاديين لأنهم قادرون على إيجاد حلول للمشكلات المقدمة من طرف معلمهم، حيث يعتبرون البرنامج عادي يركز بشكل رئيسي على الحفظ الذي لا يرضون عنه لأنهم يتمتعون بالتفكير النقدي والإبتكاري.

كما أشار (بن الأبيض وبلمختار، 2019) إلى أن البرامج التي وضعت في المقررات الدراسية تتماشى مع المستوى المتوسط للتلميذ، والمتفوق هذا ما يجعله لا يتجاوب مع هذه المقررات، حيث لا توافق قدراته العقلية وكذا سرعته في تحصيل المعلومات، كما أن البرامج الدراسية لا تقوم بإشباع حاجات المتفوق، فحاجاته وطموحاته تفوق مستوى الكتب والخدمات التعليمية المقدمة في المدارس العادية لأن البرامج والمناهج التي تحتويها وضعت في ضوء مستوى التلاميذ متوسطي المستوى التعليمي.

ويرى(العزة، 2000) على أن المتفوق يشعر بالملل والضجر من المنهاج الدراسي العادي بسبب قدرته على التعلم بسهولة و يسر قياسا بالعاديين لذلك فهو يحتاج إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف لماله من قدرة على الإنجاز في العمل و قدرة على استنتاج النتائج والوصول إلى الحلول قبل المعلم و لما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى.

– فتور تدريجي لحماسة المتفوق: إن الأساليب التقليدية في التدريس تؤدي بالمتفوق دراسيا إلى الشعور بالملل والإصابة بالإحباط، فالمتفوق بحاجة إلى أساليب وطرق تتماشى مع قدراته العقلية العالية وخياله الواسع.

وفي هذه الحالة المعلم يؤدي دورا هاما في تشجيع المتفوق وتطوير قدراته و ذلك من خلال تنويع أساليب التدريس.

–تدني التحصيل وتحول المدرسة إلى مركز لطرد المتفوقين: فالبرامج والمناهج الدراسية المقررة عادة ما تصمم على أساس المجموعات المتجانسة عمريا، وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، بالإضافة إلى استهانة بعض المعلمين لقدرات الطالب المتفوق

وعدم الاكتراث له، هذه الممارسات تقود المتفوق إلى الملل والإحباط ، كما أن طريقة التقييم التي تكون على أساس الدرجات من طرف الإدارة المدرسية تؤدي بالمتفوق للامبالاة وبالتالي تدني تحصيله الدراسي وهذا ما يجعل المدرسة أداة لطرد المتفوقين وليس لجذب وتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

كما أشار(بن الأبيض وبلمختار،2019) أن (يحي صلاح ماضي) يحدد المشكلات المدرسية للمتفوق فيما يلي:

– رغبة المعلم في انصياع الطالب و عدم تقبل أفكاره الغريبة أو سلوكه الاستقلالي.

– تعتبر طريقة التدريس و قدرات المعلم بالنسبة للمتفوق غير مشجعة وغير منمية لقدراته الإبداعية.

– إن عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع الكمي والكيفي للطلاب داخل الفصل الدراسي يقلل من مستوى قدرات الطالب المتفوق.

– انعدام الزيارات العلمية لمراكز البحث العلمي وقلة الأماكن العلمية التي تشغل وقت فراغ المتفوق.

– غيرة زملاء المتفوق من تفوقه و ابتعادهم عنه مما يجعله يشعر بالوحدة.

– إن عدم مراعاة المناهج والمقررات الدراسية لمستويات التلاميذ المتفوقين يؤدي إلى عدم تجاوبه مع هذه المقررات.

2.7 –المشكلات الأسرية:

أ–الاستغلال الوالدي لتفوق الأبناء:

تعتبر هذه المشكلة صورة من صور استغلال الوالدين لقدرات ابنهم المتفوق، وفي هذه الحالة يعتبر الابن وسيلة الوالدين لتحقيق ما لم يستطيعوا أن يحققوه لأنفسهم عندما كانوا في عمر ابنهم وذلك في مختلف النواحي العلمية، أو الفكرية أو الاجتماعية أو المهنية.

ب-المبالغة في تقدير تفوق الطفل:

يقوم أولياء التلاميذ المتفوقون بالمبالغة في وصف وتقدير تفوق أبنائهم تؤثر على مستقبل تفوق هؤلاء الأبناء، ويظهر عندهم عدم التوازن في المستقبل في مجالات أخرى كالاتزان من الناحية الاجتماعية و في مدى تقبل الآخرين له.

ج-اللامبالاة الوالدية:

وتعتبر هذه المشكلة من أخطر المشكلات التي يتعرض لها الأطفال المتفوقين عقليا من حيث عدم مبالات و اكتراث والديهم بمواهبهم و قدراتهم الدراسية وكذا الفنية مما يصل إلى خنق هذه القدرات أو قتلها (الظفيري، 2019).

كما يظهر أيضا عدم اللامبالات في غياب الوعي بمعنى الموهبة وقلة تفهم الأسرة لاحتياجات الموهوب النفسية والعقلية و الاجتماعية، ومايترتب على ذلك من تجاهل وإحباط لطاقات الموهوب وقدراته(اصمامة وقدمور،2020).

3.7 - مشكلات مع الأقران و الزملاء: و تتمثل في:

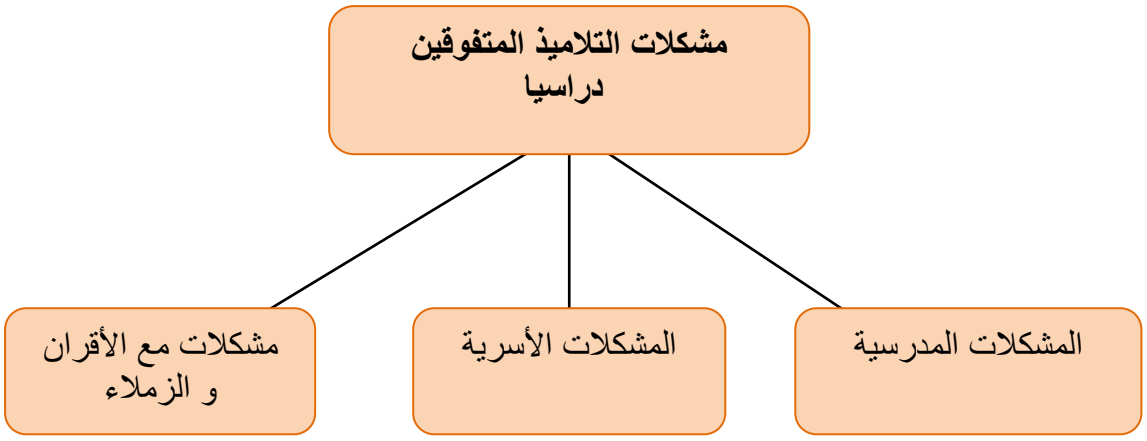
- مشكلة ضغط الأقران أو الرفاق: حيث أن هؤلاء يقومون بالسخرية من الموهوب، و نعته بألفاظ تهجمية وأحداث ومشكلات وإرباكات له في المدرسة، لذلك فهو يلجأ إلى التظاهر بالغباء لكي لا يشاكسه الطلبة الآخرون.

- صعوبة تكوين صداقات مع الأقران: قد تشكل قدرات وإمكانيات الطفل الموهوب عقبة في سبيل تكوين صداقات و علاقات ودية مع أقرانه، فغالبا ما يتضايق زملاؤه من تفوقه وامتيازه وينظر الطلبة العاديون إلى الطفل الموهوب على أنه مختلف.

- يتعرض بعض الطلبة المتفوقين إلى الغيرة من زملائهم المتأخرين دراسيا فيعمل هؤلاء على سرقة مذكراتهم ودفاترهم و بسبب السرقة قد تنشأ مشكلات تعوق الطالب عن تقدمه الدراسي.

– من المشكلات التي يتعرض لها الطلاب الموهوبون الانطواء والانعزال عن الأصدقاء والزملاء والاهتمام بالاستذكار فقط مما يبعد الموهوب عن الحياة العامة والتفاعل مع المجتمع، مما يجعله يفتقد للقدرة على التكيف (بن فليس، 2016).

نلاحظ من خلال العرض السابق أن المتفوقين دراسيا يعانون من عدة مشاكل يمكن أن تكون حاجزا لهم على التفوق والإبداع، ويمكن التغلب على هذه المشكلات بإتخاذ بعض الخطوات المهمة التي من بينها تحديث البرامج التعليمية من خلال التحفيز وتلبية احتياجاتهم المختلفة، وتقديم الدعم الأسري من خلال التشجيع وتوفير بيئة أسرية مناسبة لهم، وكذلك تعزيز التفاعل الإجتماعي للتواصل مع أقرانهم، ودعمهم نفسيا للتعامل مع مختلف الضغوطات التي يواجهونها ومن المهم تكامل الجهود وتعزيز اساليب التدريس التي تشجعهم على الإبداع والتفكير النقدي والحفاظ على التفوق المستمر في المجال التعليمي.



شكل رقم (12) مشكلات التلاميذ المتفوقين دراسيا (من إعداد الباحثة).

خلاصة الفصل:

من خلال التطرق إلى هذا الفصل، نستنتج أن التفوق الدراسي موضوع معقد يحتاج إلى دراسة مختلف الجوانب التي تحيط به منها القريبة والبعيدة، ويتم تحقيق التفوق عن طريق تحديد الأهداف الواقعية وتطوير المهارات الذاتية، وتعزيز الأداء الأكاديمي، حيث تعتبر فئة المتفوقين دراسيا ثروة بشرية هامة ذات قدرات عقلية معرفية ومواهب متنوعة لايمكننا أن نتجاهلها، فلا بد أن نأخذ بعين الإعتبار الإجراءات التي تعيق مسارهم الدراسي وتقديمهم أحسن الرعاية للوصول بإمكاناتهم وقدراتهم إلى حيث تسمح لهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد الفصل

1. التذكير بفرضيات البحث.

2. الدراسة الاستطلاعية.

2. 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2. 2- عينة الدراسة الاستطلاعية

2. 3- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

3. منهج الدراسة.

4. نتائج الدراسة الإستطلاعية.

5. الدراسة الأساسية.

1.5- مجتمع الدراسة.

2.5- عينة الدراسة وكيفية اختيارها.

3.5- الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الأساسية.

6. أدوات الدراسة.

7. إجراءات تطبيق الدراسة.

8. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

9. أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد الفصل:

حتى لا تبقى دراستنا في إطارها النظري، نتجه في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة التي لابد على الباحث إتباعها من أجل معالجة الظاهرة المدروسة من ناحيتها التطبيقية، منها الدراسة الاستطلاعية المتضمنة على أهداف وعينة الدراسة الاستطلاعية ومكان وزمان إجرائها، منهج الدراسة، الدراسة الأساسية وتتضمن مجتمع الدراسة، عينة الدراسة ومكان وزمان إجرائها، إضافة إلى أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي ثم أساليب المعالجة الإحصائية.

1. التذكير بفرضيات البحث.

- الفرضية العامة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

الفرضيات الجزئية:

- ❖ **الفرضية الأولى** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التشريعي.
- ❖ **الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التنفيذي.
- ❖ **الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الحكمي.
- ❖ **الفرضية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أسلوب التفكير العالمي.

- **الفرضية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحلي.
- **الفرضية السادسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المتحرر.
- **الفرضية السابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحافظ.
- **الفرضية الثامنة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الهرمي.
- **الفرضية التاسعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الملكي.
- **الفرضية العاشرة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الأقلي.
- **الفرضية الحادية عشر:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الفوضوي.
- **الفرضية الثانية عشر:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الداخلي.
- **الفرضية الثالثة عشر:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الخارجي.
- **الفرضية الرابعة عشر:** توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج سترينبرغ.

❖ **الفرضية الخامسة عشر:** توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

2. الدراسة الاستطلاعية:

2. 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

-التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

- تكييف قائمة أساليب التفكير لروبرت ستيرنبرغ على البيئة الجزائرية.

- التأكد من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية.

- التحقق من مدى وضوح العبارات وإلى أي مدى تمكن التلاميذ من فهمها.

- قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

- التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه البحث.

2 .2- عينة الدراسة الإستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (100) تلميذ بواقع (30) من التلاميذ المتفوقين دراسيا و(70) من التلاميذ غير المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الأولى، الثانية والثالثة ثانوي، وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من نفس المنطقة الجغرافية وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية.

بعد أخذ الإذن من مديرية التربية لولاية تيزي وزو من أجل التربص في بعض ثانوياتها، قامت الطالبة بدراسة استطلاعية، وذلك بزيارة إلى ميدان الدراسة بالضبط إلى ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة دائرة واقنون ولاية تيزي وزو، وذلك من أجل التحدث والتنسيق مع الإدارة وبعد تحديد مجتمع الدراسة الاستطلاعية تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة

عشوائية طبقية، وتعيين عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد شرح الهدف من الدراسة لمديرة الثانوية ومستشارة التوجيه، تم الاتفاق على اختيار مجموعة من التلاميذ التي تضم مختلف التخصصات.

وأثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية طلبنا من هؤلاء التلاميذ تسجيل مدى فهم ووضوح بنود فقرات المقياس، لم نلمس أي غموض على مستوى اللغة أو على مستوى فهم مضمون بنود المقياس الذي يمكن أن يعيق التلاميذ في الإجابة، و لكن أبدو تذمرهم في طول عبارات المقياس الذي يحتوي على 65 عبارة، ورغم هذا لم يمنعهم في تقديم الإجابات بكل جدية ومعلومات واضحة حيث لم يتم تسجيل أي حالة رفض.

تعتبر هذه الدراسة خطوة إيجابية جد هامة وأساسية لموضوع البحث، بحيث مكنت الباحثة من النقاش والتطور مع أفراد العينة بحيث استفادت من إجاباتهم ، أرائهم، اقتراحاتهم، وملاحظاتهم خاصة فيما يخص المقياس و موضوع الدراسة عامة.

3.2- الحدود الزمنية والمكانية لإجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية جبلة متعددة الاختصاصات الواقعة بدائرة واقنون ولاية تيزي وزو، وذلك من أواخر نوفمبر 2020 إلى شهر جانفي 2021.

3. منهج الدراسة.

يعرفه سامي محمد ملحم بأنه:"أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(ونجن، 2017، 239).

يمكن تحديد منهج الدراسة في إطار طبيعة المشكلة وأهدافها، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن كونه أنسب المناهج لدراسة هذا النوع من البحوث حيث يصف الظاهرة المدروسة ويعطي تقرير وصفي عنها، دراسة و وصف الفروق فيما يخص أساليب التفكير التي عددها ثلاثة عشر (13) أسلوبا (التشريعي،

التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، ومن جهة أخرى يقوم هذا المنهج بمقارنة أفراد العينة المتكونة من التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وكشف الفروق الفردية بين الذكور والإناث.

4- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

ومن نتائج الدراسة الإستطلاعية أنها أفادتنا في جمع المادة العلمية الخاصة بالجانب النظري والميداني، فمقياس أساليب التفكير لسترينبرغ و واغنر صادق حيث قمنا بتكييفه على البيئة الجزائرية وإستعننا بمجموعة من الأساتذة المحكمين للحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، ولقد أدخلنا تعديلات لغوية في بعض فقرات المقياس وهي: (2، 3، 6، 12، 7، 13، 25، 20، 18، 16، 32، 65، 62، 53، 47، 44، 40، 37، 36، 35، 34) لتتوافق والبيئة الجزائرية، والمقياس يتسم ايضا بالصدق وذلك بحساب صدق المقارنة الطرفية أو الصدق التميزي، ويتميز أيضا بدرجة عالية من الثبات حيث إعتمدناعلى حساب ثبات المقياس وذلك بإستخدام طريقتين: حساب الثبات لكل محور ووجدنا معامل ألفا كرونباخ يساوي0.910 و حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية، ونتائج هذه الدراسة قابلة للقيام بالدراسة الأساسية.

5. الدراسة الأساسية.

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من تلاميذ الطور الثانوي من الذكور والإناث من (05) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1.5- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي الذي بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي(961) فردا بواقع (376) من المتفوقين دراسيا و(585) من التلاميذ غير المتفوقين دراسيا من تلاميذ التعليم الثانوي الموزعين على(05) مؤسسة تعليمية على النحو التالي :

جدول رقم(05): يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية.

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد التلاميذ المتفوقين دراسيا		عدد التلاميذ غير المتفوقين دراسيا		المجموع الكلي	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
1	فاطمة نسومر	137	14.26	168	17.49	305	31.74
2	رابح اسطنبولي	93	9.68	162	16.86	255	26.54
3	أوديعي محمد	62	6.45	128	13.32	190	19.78
4	تامدة	51	5.30	50	5.20	101	10.50
5	ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة	33	3.43	77	8.01	110	11.44
المجموع		**376**	**39.12**	**585**	**60.88**	**961**	**100**

ملاحظة: تم جمع هذه البيانات في فترة الممتدة من 2020/ 2021

يتبين من خلال الجدول أن عدد التلاميذ المتفوقين دراسيا من أفراد مجتمع الدراسة الموزعين على المؤسسات التعليمية يتراوح بين (33) تلميذ لثانوية متعددة الاختصاصات جبلة دائرة واقنون و(137) فردا لثانوية فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو، في حين يتوزع عدد التلاميذ غير المتفوقين دراسيا بين (50) تلميذا لثانوية تامدة بدائرة واقنون و(168) تلميذا لثانوية فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو، أما نسب أفراد المجتمع الأصلي من التلاميذ غير

المتفوقين دراسيا تتراوح بين(3.43%) كأدنى نسبة بثانوية متعددة الاختصاصات جبلة دائرة واقنون و(14.26%) كأعلى نسبة بثانوية فاطمة نسومر وتعتبر هذه النسب متفاوتة ، أما نسب التلاميذ غير المتفوقين دراسيا وتتراوح بين(5.20%) كأدنى نسبة لثانوية تامدة و(17.49 %) كأعلى نسبة لثانوية فاطمة نسومر.

أما نسب المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة فتتوزع بين(10.50%) كأدنى نسبة لثانوية تامدة بدائرة واقنون و(31.74 %) كأعلى نسبة لثانوية فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو.

جدول رقم(06): يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق الجنس.

البيانات / الجنس	المتفوقون دراسيا		غير المتفوقون دراسيا	
	العدد	%	العدد	%
ذكور	62	16.49	172	29.41
إناث	314	83.51	413	70.59
المجموع	**376**	**100.00**	**585**	**100**

ملاحظة: تم جمع هذه البيانات في فترة الممتدة من 2021/2020

يتبين من جدول رقم (06) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور حيث بلغت (83.51%) و(16.49%) على التوالي بالنسبة للمتفوقين دراسيا، كما يلاحظ أيضا أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور عند التلاميذ غير المتفوقين دراسيا حيث بلغت 70.59% و29.41% على التوالي.

2.5. عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

العينة كناية عن عدد محدود من الأفراد يتم اختيارهم بصورة عشوائية من جماعة أو مجموعة كبيرة، من أجل الاختبار والمعالجة الإحصائية على أساس افتراض يقول أن العينة التي نختارها يجب أن تكون ممثلة، وذلك للوصول إلى استنتاجات عامة تتعلق بالجماعة ككل، وعليه تعرف العينة بأنها جزء من مجموعة من الأفراد أو المادة المراد دراستها يتم

اختيارها وفق أحد الأسلوبين، الأسلوب الإحتمالي أو الأسلوب غير الإحتمالي من أجل الحصول على أدق النتائج بغية التعميم على المجتمع الأصلي. أو أنها شريحة من مجتمع الدراسة تمثل خصائص وصفات هذا المجتمع، وتمثله فيما يخص الظاهرة موضوع البحث واختيارها يتم بطريقة معينة (برو،2014).

لذا فإن عينة البحث يجب أن تحتفظ بجميع خصائص المجتمع الأصلي حتى تكون ممثلة لذلك المجتمع.

وعلى هذا الأساس بلغ حجم عينة الدراسة (300) تلميذ أي نسبة 31.21% من المجتمع الأصلي للدراسة، بواقع(150) تلميذ وتلميذة متفوقين دراسيا و(150) تلميذ وتلميذة غيرمتفوقين دراسيا في طور التعليم الثانوي تراوحت أعمارهم بين 15 و18 سنة وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية بعدالاطلاع على نتائجهم الدراسية في(05) ثانويات بولاية تيزي وزو وهي: (ثانوية اسطنبولي، ثانوية تامدة، ثانوية فاطمة نسومر، ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة، ثانويةأوديعي محمد). كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم(07): يبين توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأساسية على المؤسسات التعليمية.

الرقم	المؤسسة التعليمية	التلاميذ المتفوقين دراسيا		التلاميذ غير المتفوقين دراسيا		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
01	ثانوية اسطنبولي	40	26.66	15	10	55	18.33
02	ثانوية تامدة	33	22	46	30.67	79	26.33
03	ثانوية فاطمة نسومر	45	30	17	11.33	62	20.67
04	ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة	16	10.67	39	26	55	18.33
05	ثانوية أوديعي محمد	16	10.67	33	22	49	16.33
المجموع		150	100	150	100	300	100

ملاحظة: تم جمع هذه البيانات في فترة الممتدة من 2020/ 2021.

يتبين من الجدول رقم(07) أن عدد المتفوقين دراسيا من تلاميذ عينة الدراسة الأساسية الموزعين على المؤسسات التعليمية الخمسة (05) يتراوح بين(16) تلميذ لثانوية متعددة الاختصاصات جبلة بدائرة واقنون، وثانوية أوديعي محمد بدائرة أيت عيسى ميمون و(45) تلميذا لثانوية فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو، بينما يتوزع التلاميذ غير المتفوقين دراسيا بين (15) تلميذا لثانوية اسطنبولي بدائرة تيزي وزو و (46) تلميذا لثانوية تامدة بدائرة واقنون.

كما يتبين أيضا أن نسب المتفوقين دراسيا تتراوح مابين (10.67) **%** كأدنى نسبة للثانويتين ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة، وثانوية أوديعي محمد بدائرة أيت عيسى ميمون، و(30) **%** كأعلى نسبة لثانوية فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو، تتراوح نسب التلاميذ غير المتفوقين دراسيا بين (10**%**) لثانوية اسطنبولي بدائرة تيزي وزو و(30.67%) لثانوية تامدة بدائرة واقنون .

أما نسب المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة فتتراوح بين (16.33 %) كأدنى نسبة لثانوية أوديعي محمد بدائرة أيت عيسى ميمون و(26.33%) لثانوية تامدة بدائرة واقنون.

جدول رقم (08):يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق الجنس

البيانات / الجنس	المتفوقين دراسيا		غير المتفوقين دراسيا	
	العدد	%	العدد	%
ذكور	33	22	87	58
إناث	117	78	63	42
المجموع	150	100	150	100

ملاحظة: تم جمع هذه البيانات في فترة الممتدة من2020/ 2021.

يتبين من خلال جدول رقم (08) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور حيث بلغت (78 %) و(22%) على التوالي بالنسبة للمتفوقين دراسيا، كما يلاحظ أيضا أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث غير المتفوقين دراسيا حيث بلغت(42%) و (58%) على التوالي.

جدول رقم (09) يبين توزيع العينة حسب الأقسام الدراسية.

الثانوية	التلاميذ المتفوقين دراسيا			المجموع	التلاميذ غير المتفوقين دراسيا			المجموع
	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي		أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	
فاطمة نسومر	08	22	15	45	05	06	06	17
رابح اسطنبولي	13	11	16	40	04	03	08	15
أوديعي محمد	07	05	04	16	07	12	14	33
تامدة	12	08	13	33	15	20	11	46
ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة	10	03	03	16	14	13	12	39
المجموع	**50**	**49**	**51**	**150**	**45**	**54**	**51**	**150**

ملاحظة: تم جمع هذه البيانات في فترة الممتدة من 2020 /2021.

يتبين من خلال الجدول رقم(09) أن عدد المتفوقين من أفراد عينة الدراسة الأساسية الموزعين على السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة ثانوي، يتراوح عددهم بين (51) تلميذا يتواجدون في السنة الثالثة ثانوي، وب(49) تلميذا في السنة الثانية ثانوي موزعين على المؤسسات التعليمية الخمسة، بينما يتواجد التلاميذ غير المتفوقين دراسيا ب(54) تلميذ في السنة الثانية ثانوي و(45) تلميذا في السنة الأولى ثانوي موزعين في المؤسسات التعليمية الخمسة، بينما يتوزع المتفوقين دراسيا ب(45) تلميذا بثانوية فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو في مجموع السنوات الأولى، الثانية والثالثة ثانوي، و(16) تلميذا بثانوية أوديعي محمد دائرة أيت عيسى ميمون و(16) تلميذا بثانوية متعددة الاختصاصات جبلة بدائرة واقنون في مجموع السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، بينما يتواجد التلاميذ غير المتفوقين دراسيا ب(46) تلميذا بثانوية تامدة دائرة واقنون في السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي و ب(15) تلميذا في ثانوية رابح اسطنبولي بلدية تيزي وزو في السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي.

3.5. الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في (05) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي: ثانوية اسطنبولي، ثانوية تامدة، ثانوية فاطمة نسومر، ثانوية متعددة الاختصاصات جبلة، ثانوية أوديعي محمد، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من شهر جانفي إلى شهر ماي 2021.

6. أدوات الدراسة.

1- مقياس أساليب التفكير لسترينبرغ و واغنر(Strenberg & Wagner).

تم الاعتماد في هذه الدراسة على قائمة أساليب التفكير لسترينبرغ و واغنر: قام بإعدادها روبرت ستيرنبرغ (Strenberg) الأمريكي الأصل، وكانت تدعى القائمة الطويلة لأساليب التفكير، حيث كانت تحتوي على (104) فقرة، ثم عدلت سنة 1992 من طرف (ستيرنبرغ وواغنر) وأصبحت تدعى القائمة القصيرة لأساليب التفكير(صالحي، قادري، د ت).

تم تعريبها وتقنينها على البيئة العربية السعودية من طرف (أبو هاشم السيد) سنة 2004، وتقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، تتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي الذي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأعمال داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما)، و تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدا ويوضح الجدول رقم (10) توزيع العبارات على أساليب التفكير.

الجدول رقم (10) : يبين توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لسترينبرغ.

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1، 14، 27، 40، 53	الهرمي	8، 21، 34، 47، 60
التنفيذي	2، 15، 28، 41، 54	الملكي	9، 22، 35، 48، 61
الحكمي	3، 16، 29، 42، 55	الأقلي	10، 23، 36، 49، 62
العالمي	4، 17، 30، 43، 56	الفوضوي	11، 24، 37، 50، 63
المحلي	5، 18، 31، 44، 57	الداخلي	12، 25، 38، 51، 64
المتحرر	6، 19، 32، 45، 58	الخارجي	13، 26، 39، 52، 65
المحافظ	7، 20، 33، 46، 59		

(جابا الله، بوفاتح، 2018، 416-417).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام سترينبرغ (sternberg,1992) بفحص و دراسة الاتساقات البيئية لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة، وتحقق(sternberg,1992) من الصدق التكويني للقائمة بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على هذه القائمة و درجاتهم على كل من: مؤشر نمط مايرز- بريجز Myers briggs type Indicator (MBTI)- ، ومقياس جريجوك لأساليب العقل Grwgorcs Measure of Mind styles، واختبار أداء مقنن، واختبار ذكاء، فتوصل إلى (30 من 128) ارتباط دال بالنسبة إلى MBTI، أما بالنسبة لمقياس جريجوك فوجد أن (22 من 52) ارتباط دال، وكانت الارتباطات مع اختبار الذكاء غير دالة، بينما كانت

أساليب التفكير (الحكمي، العالمي، المتحرر) مرتبطة ارتباطا موجبا مع اختبار الاستعداد المدرسي الحسابي، بينما كانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسي اللفظي، وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء والاستعدادات، وخلص ستيرينبرغ بنتيجة عامة مؤداها أن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية، وأن قائمته صادقة في قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير). وتمتع القائمة بالكفاءة السيكومترية الجيدة(الثبات، الصدق) في البيئة الأجنبية.

ومن أجل تطبيقه على البيئة العربية والتعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرينبرغ (Sternberg) قام السيد محمد أبو هاشم (2004) بتطبيقه على عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (537) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لسترينبرغ، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعامل ألفا بعد حذف درجة البند، ومعامل ألفا كرونباخ،واختبار"ت"لصدقالمقارنة الطرفية، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان براون، وجتمان، ومعاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجات التائية، أظهرت النتائج ما يلي:

– تتشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ على خمسة عوامل تفسر معا (74.14 ٪) من التباين الكلي للمصفوفة.

– تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية باستخدام الاتساق الداخلي" معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب"وطريقة التجزئة النصفية" بمعادلتي سبيرمان– براون، جتمان".

– تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ درجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية باستخدام صدق المقارنة الطرفية و الصدق العاملي.

– تتوفر معايير مناسبة (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجات تائية، ومدى تطابق البيانات مع المنحنى الإعتدالي) لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ (قدور بن عباد، 2014، 287).

1.1– الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الجزائرية:

أولا: صدق المقياس.

يكون المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، وفي هذه الدراسة تم قياس صدق مقياس أساليب التفكير من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، صدق المقارنة الطرفية أو الصدق التميزي.

– **صدق المحكمين:** لحساب صدق هذه القائمة تم عرضها على مجموعة من أساتذة محكمين في علوم التربية بجامعة مولود معمري، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة و الحكم على وضوح عباراتها وهل تقيس ما وضعت لأجله، و قد تم إدخال تعديلات لغوية في الفقرات التالية:

(2، 3، 6، 12، 7، 13، 25، 20، 18، 16، 32، 65، 62، 53، 47، 44، 40، 37، 36، 35، 34) لتتوافق والبيئة الجزائرية.

جدول رقم (11): عبارات مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ و واغنر قبل وبعد التعديل اللغوي.

رقم العبارة	العبارة قبل تعديلها لغويا	العبارة بعد تعديلها لغويا
40	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	عند أدائي لمهمة ما، فإني أفضل البدأ بآرائي الخاصة
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	أفضل المواقف التي تتطلب مني استخدام أفكاري الخاصة في أدائها
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق الطرق المحددة .
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل	أفضل المواقف التي تمكنني من مقارنة طرق مختلفة لحل المشكلات.

	المشكلات	
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المختلفة.
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع	عند كتابة أو نقاش موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة للموضوع.
44	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل	أفضل التعامل مع المشكلات التي تثير الاهتمام.
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها	أفضل تفادي الطرق التقليدية لحل المشكلات والبحث عن الطرق الجديدة.
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون سابقا(في الماضي).
7	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء	ألتزم بالقواعد المحددة و الطرق المألوفة للقيام بأشياء معينة.
20	عندما أكون مسؤولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً	عندما أكون مسؤولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً في أعمالي
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها	عندما تواجهني بعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها	أفضل ترتيب و حل المشكلات طبقا لأهميتها.
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي	لو أن هناك أشياء كثيرة أؤديها ، فأؤدي أكثرها أهمية.
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي	عندما أكون مجبرا على أداء مهام أفضل أداء المهام الأكثر أهمية لي و لزملائي.
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لجماعة الرفاق.
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى التي تبدو أقل أهمية .

12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لآراء الآخرين.
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف	عند محاولتي اتخاذ القرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف.
13	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة بمساعدة الأصدقاء.
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و الذين يعملون معي.

يتبين من الجدول رقم (11) أن 21 عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناءا على ملاحظات الأساتذة المحكمين

– **الصدق التميزي:** هذا الأسلوب من الصدق التميزي أو صدق المقارنة الطرفية يعتمد على مقارنة أعلى درجات وأدنى درجات المقياس، وما نلاحظه من خلال النتائج المتحصل عليها عن طريق المعالجة الإحصائية قيمة الدلالة sig تساوي(0.00) وهي أصغر منقيمة الدلالة المعتمدة (0.05) وهذا يعني تمتع القائمة بدرجة عالية من الصدق التميزي.

– الاتساق الداخلي لمحاور المقياس:

الجدول رقم (12): اتساق بنود محور الأسلوب التشريعي

البنود	الأسلوب التشريعي	معامل الارتباط	قيمة الدلالة الإحصائية
01	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها.	,622**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.	,608**	
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.	,621**	

40	عند أدائي لمهمة ما، فإني أفضل البدأ بآرائي الخاصة	,739**	
53	أفضل المواقف التي تتطلب مني استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	,647**	

نلاحظ من خلال الجدول رقم(12) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول الخاص بالأسلوب التشريعي والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (**0.608) والذي سجل في البند الرابع عشر(14)، بينما بلغ الحد الأعلى(**0.739)والذي سجل في البند الأربعون(40)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

- الجدول رقم (13): اتساق بنود محور الأسلوب التنفيذي

البنود	الأسلوب التنفيذي	معامل الارتباط	الدلالة
02	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق الطرق المحددة .	,634**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
15	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.	,633**	
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة.	,617**	
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان .	,624**	
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .	,472**	

يتبين من خلال الجدول رقم (13) السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني الخاص بالأسلوب التنفيذي والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (**0.472) والذي سجل في البند الرابع والخمسون(54)، بينما بلغ الحد الأعلى(**0.634) والذي سجل في البند الثاني(02)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الثاني متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

الجدول رقم (14): اتساق بنود محور الأسلوب الحكمي

البنود	الأسلوب الحكمي	معامل الارتباط	الدلالة
03	أفضل المواقف التي تمكنني من مقارنة طرق مختلفة لحل المشكلات.	,583**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المختلفة.	,734**	
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.	,608**	
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	,584**	
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.	,560**	

ظهر من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثالث الخاص بالأسلوب الحكمي والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (**0.560) والذي سجل في البند الخامس والخمسون (55)، بينما بلغ الحد الأعلى(**0.734) والذي سجل في البند السادس عشر(16)، وعليه

فإن جميع فقرات هذا المحور متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث.

الجدول رقم (15): اتساق بنود محور الأسلوب العالمي

البنود	الأسلوب العالمي	معامل الإرتباط	الدلالة
04	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني .	,450**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل .	,631**	
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به .	,574**	
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً.	,613**	
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.	,481**	

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الرابع الخاص بالأسلوب العالمي والدرجة الكلية للمحور دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.450**) والذي سجل في البند الرابع(04)، بينما بلغ الحد الأعلى(0.631**) والذي سجل في البند السابع عشر(17)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الرابع متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع.

الجدول رقم (16): اتساق بنود محور الأسلوب المحلي

البنود	الأسلوب المحلي	معامل الإرتباط	الدلالة
05	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.	,503**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
18	عند كتابة أو نقاش موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة للموضوع.	,525**	
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها	,678**	
44	أفضل التعامل مع المشكلات التي تثير الاهتمام.	,493**	
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.	,603**	

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (16) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الخامس الخاص بالأسلوب المحلي والدرجة الكلية للمحور دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط(0.493**)، بينما بلغ الحد الأعلى(0.678**)، وعليه فإن جميع فقرات هذا المحور متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الخامس.

الجدول رقم (17): اتساق بنود محور الأسلوب المتحرر

البنود	الأسلوب المتحرر	معامل الإرتباط	الدلالة
06	أفضل تفادي الطرق التقليدية لحل المشكلات والبحث عن الطرق الجديدة.	,626**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	,727**	
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون سابقا(في الماضي).	,643**	
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة .	,531**	
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها	587**	

نلاحظ من خلال الجدول السابق الخاص أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور السادس الخاص بالأسلوب المتحرر والدرجة الكلية للمحور دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط(**0.531)، بينما بلغ الحد الأعلى(**0.727)، وعليه فإن جميع فقرات المحور السادس متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور السادس.

الجدول رقم (18): اتساق بنود محور الأسلوب المحافظ

البنود	الأسلوب المحافظ	معامل الإرتباط	الدلالة
07	ألتزم بالقواعد المحددة و الطرق المألوفة للقيام بأشياء معينة.	,632**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
20	عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً في أعمالي	,598**	
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.	,562**	
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها .	,575**	
59	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة.	,484**	

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول رقم (18) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور السابع الخاص بالأسلوب المحافظ والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (**0.484) بينما بلغ الحد الأعلى(**0.632)، وعليه فإن جميع فقرات هذا المحور متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور السابع.

الجدول رقم (19): اتساق بنود محور الأسلوب الهرمي

البنود	الأسلوب الهرمي	معامل الإرتباط	الدلالة
08	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.	,753**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
21	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.	,680**	
34	عندما تواجهني بعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.	,673**	
47	أفضل ترتيب و حل المشكلات طبقا لأهميتها.	,696**	
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها .	,644**	

نلاحظ من خلال الجدول رقم(19) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثامن الخاص بالأسلوب الهرمي والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (**0.644) والذي سجل في البند الستون(60)، بينما بلغ الحد الأعلى(**0.753) والذي سجل في البند الثامن(08)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثامن.

الجدول رقم (20): اتساق بنود محور الأسلوب الملكي

البنود	الأسلوب الملكي	معامل الإرتباط	الدلالة
09	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة .	,485**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.	,541**	
35	لو أن هناك أشياء كثيرة أؤديها ، فأؤدي أكثرها أهمية.	,645**	
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك .	,535**	
61	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره .	,527**	

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (20) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور التاسع الخاص بالأسلوب الملكي والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (**0.485) والذي سجل في البند التاسع(09)، بينما بلغ الحد الأعلى(**0.645) والذي سجل في البند الخامس والثلاثون(35)، وعليه فإن جميع فقرات المحور التاسع متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور التاسع.

الجدول رقم (21): اتساق بنود محور الأسلوب الأقلي

البنود	الأسلوب الأقلي	معامل الإرتباط	الدلالة
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي	,648**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي.	,593**	
36	عندما أكون مجبرا على أداء مهام أفضل أداء المهام الأكثر أهمية لي و لزملائي.	,617**	
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.	,725**	
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لجماعة الرفاق.	,693**	

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول رقم (21) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور العاشر الخاص بالأسلوب الأقلي والدرجة الكلية للمحور دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.593**) ، بينما بلغ الحد الأعلى(0.725**) ، وعليه فإن جميع فقرات هذا المحور متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور العاشر.

الجدول رقم (22): اتساق بنود محور الأسلوب الفوضوي

البنود	الأسلوب الفوضوي	معامل الإرتباط	الدلالة
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية .	,511**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها	,557**	
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى التي تبدو أقل أهمية .	,613**	
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني .	,588**	
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى إلى حل العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية.	,488**	

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الحادي عشر والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وقد كان الحد الأعلى لمعاملات الارتباط(0.613**) والذي سجل في البند السابع والثلاثون(37)، بينما بلغ الحد الأدنى(0.488**) والذي سجل في البند الثالث والستون(63)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الحادي عشر متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.

الجدول رقم (23): اتساق بنود محور الأسلوب الداخلي

البنود	الأسلوب الداخلي	معامل الإرتباط	الدلالة
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لآراء الآخرين.	,604**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
25	عند محاولتي اتخاذ القرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف.	,589**	
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما .	,690**	
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي	,689**	
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .	,639**	

نلاحظ من خلال الجدول رقم(23) أن أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني عشر والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد كان الحد الأعلى لمعاملات الارتباط (0.690**) والذي سجل في البند الثامن والثلاثون(38)، بينما بلغ الحد الأدنى(0.589**) والذي سجل في البند الخامس والعشرون(25)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الثاني عشر متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.

الجدول رقم (24): اتساق بنود محور الأسلوب الخارجي

البنود	الأسلوب الخارجي	معامل الإرتباط	الدلالة
13	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة بمساعدة الأصدقاء.	,689**	دال عند مستوى الدلالة 0.01
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.	625**	
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	,561**	
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.	,752**	
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و الذين يعملون معي.	,760**	

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (24)أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثالث عشر، الخاص بالأسلوب الخارجي والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.561**) والذي سجل في البند التاسع والثلاثون(39)، بينما بلغ الحد الأعلى 0.760** والذي سجل في البند الخامس والستون(65)، وعليه فإن جميع فقرات المحور الثالث عشر متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور .

انطلاقا مما سبق نلاحظ وجود ارتباطات دالة بين كل بنود المقياس ودرجات المحاور التي تنتمي إليها، ووجود ارتباط بين مجموع المحاور والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير.

ثانيا: ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس أساليب التفكير لروبرت ستيرنبرغ تم استخدام طريقتين:

أ- حساب الثبات لكل محور

ب- ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير

حساب الثبات لكل محور

أساليب التفكير	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الأسلوب التشريعي	0.64
الأسلوب التنفيذي	0.54
الأسلوب الحكمي	0.59
الأسلوب العالمي	0.44
الأسلوب المحلي	0.41
الأسلوب المتحرر	0.60
الأسلوب المحافظ	0.47
الأسلوب الهرمي	0.72
الأسلوب الملكي	0.39
الأسلوب الأقلي	0.66
الأسلوب الفوضوي	0.42
الأسلوب الداخلي	0.70
الأسلوب الخارجي	0.63
الثبات الكلي	0.91

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن معامل الفا كروباخ = 0,910 هذا يعني أن الاستبيان يتميز بدرجة عالية من الثبات

جدول رقم (26) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير.

الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
0.91	إرتباط الجزأين	سبيرمان براون	جوتمان	ألفا الجزء الأول	ألفا الجزء الثاني
	0.78	0.88	0.87	0.82	0.88

يوضح الجدول السابق حساب الثبات بطريقتين هما طريقة الاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية، حيث وجدنا معامل كرونباخ يساوي (0.91) هذا يعني أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وقد جاءت النتائج: الجزء الأول يساوي (0.82) والجزء الثاني يساوي(0.86) وهي قيم مرتفعة، كما تحصلنا على معامل سبرمان وبراون يساوي(0.88) ما يعني وجود علاقة قوية بين بنود الجزء الأول والجزء الثاني وهي قيم مرتفعة تدل كلها على ثبات المقياس، أما معامل غوتمن Guttman للتجزئة النصفية يساوي(0,879) كل هذه النتائج تدل على أن الاستبيان ثابت.

7. إجراءات تطبيق الدراسة.

بعدما تأكدنا من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة وتحديد المؤسسات التعليمية المتاحة لنا لإجراء الدراسة الأساسية تم إتباع مجموعة من الخطوات عند تطبيق المقياس في كل من الثانويات التي شملتها الدراسة، ولقد تم توزيع نسخ من أدوات الدراسة من قبل الباحثة، وقد كان ذلك خلال استغلال فرصة أوقات الراحة ولم يكن ذلك سهلا حيث كانوا يدرسون بالأفواج نظرا لجائحة كرونا، وقد أبدى المستجيبون الاهتمام والانضباط ومن خطوات تطبيق الدراسة مايلي:

لقد تم استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، تامدة، وذلك للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية، واستلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الاستطلاعية والأساسية بالمؤسسات التعليمية المختارة، وبعدها تم لقاء مع مديري الثانويات المختارة أين حددنا موعد مع أفراد عينة الدراسة، وفي الخطوة الأخيرة قامت الطالبة بلقاء مع أفراد عينة الدراسة وفيها تم توزيع على كل فرد نسخ من مقياس اساليب التفكير لروبرت ستيرنبرغ وواغنر، المرفقة بصفحة البيانات الشخصية وقد تم تطبيق الأداة بصورة جماعية داخل قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق وهي متنوعة (المداومة، مكتب مستشار التوجيه والإرشاد، قاعات التدريس)، وذلك برفقة مساعدة تربوية، ومنها قدمت الطالبة الهدف من الدراسة والغرض من استخدامها، وقد تمت قراءة تعليمات الأداة وشرح طريقة الإجابة عليها حيث لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل هي إجابات تقيس جوانب شخصية المتعلم وتعبر عن رأي الفرد الشخصي

8: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

لقد تم في هذه الدراسة تحليل البيانات والوصول إلى النتائج، ونظرا لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض من العمليات المطلوبة، تطلب ذلك تجهيز وتفريغ البيانات وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، بهدف إتمام عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية وهذه الإجراءات اتخذت الخطوات التالية:

– تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

9: أساليب المعالجة الإحصائية.

أما الأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل نتائج البحث، فقد تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتفريغ البيانات، وتم الاعتماد على بعض اختبارات إحصائية للإحصاء الوصفي كالنسب المئوية من أجل التعرف على نسبة أفراد العينة وخصائصها، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

كما تم الاعتماد على اختبارات إحصائية للإحصاء الاستدلالي كمعامل كرونباخ ، معامل سبرمان براون لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات بالإضافة إلى اختبار "ت" من أجل دراسة الفروق في متغيرات الدراسة حسب خصائص أفراد العينة. كما تم إستخدام اختبار التجانس لعينتين متشابهتين Levene's test، واختبار Kolmogorov-Smirnov لإختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، و إختبار مان ويتني Mann-Whitney test للتأكد من صحة الفرضيات.

الفصل الرابع:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- **تمهيد الفصل**

أولا – عرض نتائج الدراسة الأساسية .

ثانيا– تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الأساسية .

- الإستنتاج العام.

- توصيات.

تمهيد الفصل:

من أجل الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لا بد من جمع المعطيات وفقا للإطار المنهجي المتبع، ثم تطبيق النتائج ضمن الجداول مع تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها.

-إعتدالية التوزيع:

بعد تطبيق مقياس أساليب التفكير لروبرت ستيرنبرغ وجمع البيانات قمنا بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة واستخدمنا في ذلك الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وذلك للتأكد من طبيعة توزيع البيانات، للتمكن من تحديد الأسلوب الإحصائي الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج (بارامترية/لا بارامترية)، بتطبيق اختباري Shapiro-wilk وKolmogorov-Sminov وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (27) الموالي:

المتغيرات	الجنس	Kolmogorov–Smirnov[a]	Shapiro–wilk
الأسلوب التفكير التشريعي	غير المتفوقين	0.000	0.000
	المتفوقين	0.000	0.000
أسلوب التفكير التنفيذي	غير المتفوقين	0.031	0.041
	المتفوقين	0.024	0.004
أسلوب التفكير الحكمي	غير المتفوقين	0.043	0.015
	المتفوقين	0.000	0.003
أسلوب التفكير الهرمي	غير المتفوقين	*0.200	0.505
	المتفوقين	*0.200	0.585

أسلوب التفكير الملكي	غير المتفوقين	0.000	0.000
	المتفوقين	0.000	0.002
أسلوب التفكير الأقلي	غير متفوقين	0.077	0.006
	المتفوقين	0.014	0.008
أسلوب التفكير الفوضوي	غير متفوقين	0.005	0.006
	متفوقين	0.005	0.256
أسلوب التفكير العالمي	غير متفوقين	0.000	0.000
	متفوقين	0.000	0.000
أسلوب التفكير المحلي	غير متفوقين	0.000	0.000
	متفوقين	0.003	0.003
أسلوب التفكير الداخلي	غير متفوقين	0.011	0.003
	متفوقين	0.003	0.030
أسلوب التفكير الخارجي	غير المتفوقين	0.028	0.031
	المتفوقين	*0.200	0.024
أسلوب التفكير المتحرر	غير المتفوقين	0.001	0.001
	المتفوقين	0.000	0.000
أسلوب التفكير المحافظ	غير المتفوقين	0.001	0.000
	المتفوقين	0.000	0.000

بعد القيام باختبار الاعتدالية وجدنا التالي:

إعتدالية الفرضية العامة:

– بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في أساليب التفكير ما يعني وجود اعتدالية وعلينا اختبار التجانس.

إعتدالية الفرضيات من (1– 15):

1– بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,000 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب التشريعي ما يعني عدم وجود اعتدالية

2– بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,024 عند المتفوقين و 0,031 لغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب التنفيذي ما يعني عدم وجود اعتدالية

3- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,000 عند المتفوقين و 0,043 لغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الحكمي ما يعني عدم وجود اعتدالية .

4- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الهرمي ما يعني وجود اعتدالية وعلينا إختبار التجانس.

5- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,000 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الملكي ما يعني عدم وجود اعتدالية

6- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,014 عند المتفوقين و 0,077 لغير المتفوقين حيث أن قيمته عند المتفوقين أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الأقلي ما يعني عدم وجود اعتدالية

7- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,005 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الفوضوي ما يعني عدم وجود اعتدالية.

8- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,000 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب العالمي ما يعني عدم وجود اعتدالية.

9- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,003 عند المتفوقين و 0,000 لغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الحكمي ما يعني عدم وجود اعتدالية.

10- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,003 عند المتفوقين و 0,011 لغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الداخلي ما يعني عدم وجود اعتدالية.

11- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند المتفوقين و 0,028 لغير المتفوقين حيث أن قيمته عند غير المتفوقين أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب الخارجي ما يعني عدم وجود اعتدالية.

12- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,000 عند المتفوقين و 0,001 لغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب المتحرر ما يعني عدم وجود اعتدالية.

13- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,000 عند المتفوقين و 0,001 لغير المتفوقين وهي أقل من القيمة المعتمدة 0,05 في الأسلوب المحافظ ما يعني عدم وجود اعتدالية.

14- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند الذكور والإناثالمتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في أساليب التفكير ما يعني وجود اعتدالية وعلينا اختبار التجانس.

15- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند الذكور والإناث غير المتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في أساليب التفكير ما يعني وجود اعتدالية وعلينا اختبار التجانس.

اولا: عرض نتائج الدراسة الأساسية.

1- عرض نتائج الفرضية العامة التي مفادها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج سترينبرغ.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا وجود توزيع طبيعي ما يعني وجود إعتدالية وعلينا اختبار التجانس، والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يمثل إختبار لفين(F) للتجانس في أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا

F إختبار لفين للتجانس	SIG الدلالة الإحصاية	& مستوى الدلالة
0.56	0.49	0.05

يتضح من الجدول رقم (28) أن اختبار ليفين متجانس لان قيمة الدلالة الإحصائية (0.49) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نعتمد على قيمة– ت– الموجودة في السطر الأول. وبعد أن قمنا بالبحث عن اعتدالية التوزيع تبين لنا وجود توزيع طبيعي فقمنا بالاعتماد على اختبار معلمي لحساب الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج سترينبرغ وهو اختبار(t) لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (29) الدلالة الإحصائية للفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمةt	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
أساليب التفكير	غير المتفوقين	150	318,42	43,507	-,686	0,49	0.05
	المتفوقين	150	321,79	41,458			

يتضح من خلال الجدول رقم(29) الخاص بالفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ ، أن المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ غير المتفوقين قدر ب (318,42) وذلك بانحراف معياري قدرت قيمته (43,507)، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للمتفوقين فقدر ب (321,79) وانحراف معياري يساوي(41,458). ومن أجل التأكد من دلالة الفروق بين الفئتين أرفقت هذه النتائج بقيمة –ت– والتي قدرت حسب الجدول ب(-,686) وبعد مقارنة القيمة المرافقة التي تساوي sig=(0.49) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة الدلالة الإحصائيةsig

اكبر من مستوى الدلالة (0.05). ومنه نستطيع القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ ما يعني رفض الفرضية

- عرض نتائج الفرضية الأولى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التشريعي.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فقمنا بالاعتماد على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التشريعي وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (30) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير التشريعي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبيي	مجموع الرتب				
الأسلوب التشريعي	غير المتفوقين	150	140.41	21061.0	9736.000	2.022-	21061.000	0.043
	المتفوقين	150	160.59	24089.00				

يتضح من الجدول رقم (30) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير التشريعي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (140.41) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21061)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(160.59) وذلك بمجموع رتب قدر ب(24089.00)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(9736) وقيمة اختبارz ب(-2.022) وقيمة اختبار ولككسون ب(21061)، وقدرت قيمة الدلالة

ب(0.043) ومن خلال النتائج المتحصل عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية قدرت ب (0,04) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة (0.05) يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستربنبرغ فيما يخص الأسلوب التشريعي ما يعني قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التنفيذي.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أسلوب التفكير التنفيذي وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (31) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير التنفيذي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب				
الأسلوب التنفيذي	غير المتفوقين	150	148,27	22240,00	10915.000	-,447	22240,000	,655
	المتفوقين	150	152,73	22910,00				

يتضح من الجدول رقم (31) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير التنفيذي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستربنبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (148,27) وذلك بمجموع رتب قدر ب(22240)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(152,73) وذلك بمجموع رتب قدر ب(22910)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(10915) وقيمة اختبارz ب(-,447) وقيمة اختبار ولككسون ب(22240)، وقدرت قيمة الدلالة ب(0.655) ومن خلال النتائج المتحصل عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب

بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية قدرت ب (0,65) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة (0.05) يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب التنفيذي ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الحكمي.

بعد حساب إعتدالية التوزيع لهذه الفرضية، وجدناها تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فإعتمدنا على اختبار معلمي لدراسة الفروق وهو اختبار مان وتني الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (32) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الحكمي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
الأسلب الحكمي		غير المتفوقين	150	142,70	21404,50	10079,500	−1,560	21404,500	,119
		المتفوقين	150	158,30	23745,50				

يتضح من الجدول رقم (32) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير الحكمي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (142,70) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21404,50)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(158,30) وذلك بمجموع رتب قدر ب(23745,50)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(10079,500) وقيمة اختبارz ب(1,560−) وقيمة اختبار ولككسون ب(21404,500)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,119) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند

حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي(0,119) وهيأكبر من الدلالة المعتمدة (0,05) يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب الحكمي، ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير العالمي.

بعد القيام بحساب إعتدالية التوزيع ، وجدنا أن هذه الفرضية ليس لها توزيع طبيعي، فإعتمدنا على اختبار معلمي لدراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير العالمي وهو اختبار مان وتني الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول التالي

جدول رقم (33) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير العالمي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتبي				
الأسلوب العالمي	غير المتفوقين	150	128,45	19267,50	7942,500	-4,412	19267,500	,000
	المتفوقين	150	172,55	25882,50				

يتبين من الجدول رقم (33) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير العالمي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (128,45) وذلك بمجموع رتب قدر ب(19267,50)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(172,55) وذلك بمجموع رتب قدر ب(25882,50)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني

ب(7942,500) وقيمة اختبارz ب (4,412-) وقيمة اختبار ولككسون ب(19267,500)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,000) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي(0,00) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة(0,05) يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب العالمي ما يعني قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحلي.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أسلوب التفكير المحلي وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (34) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير المحلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتبي	قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
الأسلوب المحلي		غير المتفوقين	150	154,51	23176,50	10648,500	-,802	21973,500	,422
		المتفوقين	150	146,49	21973,50				

نلاحظ من الجدول رقم (34) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير المحلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (154,51) وذلك بمجموع رتب قدر ب(23176,50)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(146,49)

وذلك بمجموع رتب قدر ب(21973,50)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(10648,500) وقيمة اختبار z ب(-,802) وقيمة اختبار ولككسون ب(21973,500)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,422) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي(,42) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة (0.05) يعني لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب المحلي ما يعني عدم قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المتحرر.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أسلوب التفكير المتحرر وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (35) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير المتحرر بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الترتيبي	مجموع الرتبي				
الأسلوب المتحرر	غير المتفوقين	150	140,33	21049,00	9724,000	-2,035	21049,000	,042
	المتفوقين	150	160,67	24101,00				

يتبين من الجدول رقم (35) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير المتحرر بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (140,33) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21049,00)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(160,67)

وذلك بمجموع رتب قدر ب(24101,00)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(9724) وقيمة اختبارz ب(2,035-) وقيمة اختبار ولككسون ب(21049)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,042) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، وبما أن قيمة دلالة معامل مان ويتني تساوي(0,04) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة 0,05 يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيافي مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب المتحرر ما يعني قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية السابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير المحافظ .

بعد بحساب إعتدالية التوزيع لهذه الفرضية، وجدناها تبين عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لدراسة الفروق وهو اختبار مان وتني الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (36) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير المحافظ بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتبي	قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
الأسلوب المحافظ		غير المتفوقين	150	153,77	23066,00	10759,000	-,654	22084,000	,513
		المتفوقين	150	147,23	22084,00				

نلاحظ من الجدول رقم (36) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير المحافظ بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (153,77) وذلك بمجموع رتب قدر ب(23066)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(147,23) وذلك بمجموع رتب قدر ب(22084)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(10759)

وقيمة اختبارz ب(654,-) وقيمة اختبار ولككسون ب(22084)، وقدرت قيمة الدلالة ب(513,) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0,51) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة 0,05 يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب المحافظ ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الثامنة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الهرمي.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا وجود توزيع طبيعي ما يعني وجود إعتدالية وعلينا اختبار التجانس، والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (37) يمثل اختبار ليفين(F) للتجانس فيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب الهرمي.

F إختبار لفين للتجانس	SIG الدلالة الإحصاية	& مستوى الدلالة
0.116	,182	**0.05**

يتضح من الجدول رقم (37) أن اختبار ليفين متجانس لأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.18) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نعتمد على قيمة –ت- الموجودة في السطر الأول، وبعد أن قمنا بالبحث عن اعتدالية التوزيع تبين لنا وجود توزيع طبيعي فقمنا بالاعتماد على اختبار معلمي لحساب الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين فيما يخص الأسلوب الهرمي وهو اختبارt لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (38) الدلالة الإحصائية للفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ في أسلوب التفكير الهرمي.

المتغير	العينة				قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة &
	الفئة	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
الأسلوب الهرمي	غير المتفوقين	150	20,97	4,535	1,337	,182	0.05
	المتفوقين	150	20,22	5,120			

انطلاقا من القراءة الإحصائية للجدول رقم (38) الخاص باختبار الفروق والتي مفادها توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ فيما يخص الأسلوب الهرمي توصلنا إلى نتائج مفادها مايلي:- قدر المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ غير المتفوقين ب (20,97) وذلك بانحراف معياري قدرت قيمته (4,535)، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للمتفوقين فقدر ب (20,22) وانحراف معياري يساوي(5,120).

لأجل التحقيق من مدى صحة الفرضية تم إيجاد قيمة-ت- و التي تقدر حسب الجدول ب (1.33) و بعد مقارنة القيمة المرافقة التي تساويsig = (0.18) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة (0.05) . ومنه نستطيع القول بأنه لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص الأسلوب الهرمي ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية التاسعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الملكي:

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أسلوب التفكير الملكي وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (39) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الملكي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتيي	مجموع الرتبي				
الأسلوب الملكي	غير المتفوقين	150	146,65	21998,00	10673,000	-,770	21998,000	,441
	المتفوقين	150	154,35	23152,00				

يتضح من الجدول رقم (39) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير الملكي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (146,65) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21998)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(154,35) وذلك بمجموع رتب قدر ب(23152,00)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(10673) وقيمة اختبارz ب(-,770) وقيمة اختبار ولككسون ب(21998)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,441) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي(,441) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة (0,05) يعني لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب الملكي، ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية العاشرة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الأقلي.

بعد القيام بحساب إعتدالية التوزيع ، وجدنا أن هذه الفرضية ليس لها توزيع طبيعي، فإعتمدنا على اختبار معلمي لدراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا

في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الأقلي وهو اختبار مان وتني الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (40) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الأقلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الترتيبي	مجموع الرتبي				
الأسلوب الأقلي	غير المتفوقين	150	144,78	21717,00	10392,000	−1,144	21717,000	,253
	المتفوقين	150	156,22	23433,00				

يتضح من الجدول رقم (40) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير الأقلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (144,78) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21717)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(156,22) وذلك بمجموع رتب قدر ب(23433)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(10392) وقيمة اختبارz ب(1,144−) وقيمة اختبار ولككسون ب(21717)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,253) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي(,25) وهيأكبر من قيمة الدلالة المعتمدة (0,05) يعني لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص الأسلوب الأقلي ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الحادية عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الفوضوي.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أسلوب التفكير الفوضوي وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (41) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الفوضوي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتبي				
الأسلوب الفوضوي	غير المتفوقين	150	164,16	24623,50	9201,500	−2,731	20526,500	,006
	المتفوقين	150	136,84	20526,50				

يتبين من الجدول رقم (41) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير الفوضوي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (164,16) وذلك بمجموع رتب قدر ب(24623)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(136,84) وذلك بمجموع رتب قدر ب(20526,50)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(9201,500) وقيمة اختبار z ب(2,731−) وقيمة اختبار ولككسون ب(20526,500)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,006) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0,00) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة (0,05) يعني توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب الفوضوي ما يعني قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الثانية عشر:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الداخلي.

بعد بحساب إعتدالية التوزيع لهذه الفرضية، وجدناها تبين عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لدراسة لفروق وهو اختبار مان وتني الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (42) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب الداخلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتبي				
الأسلوب الداخلي	غير المتفوقين	150	160,22	24033,50	9791,500	-1,944	21116,500	,052
	المتفوقين	150	140,78	21116,50				

يتبين من الجدول رقم (42) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير الداخلي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (160,22) وذلك بمجموع رتب قدر ب(24033,50)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(140,78) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21116,50)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(9791,500) وقيمة اختبار z ب(1,944-) وقيمة اختبار ولككسون ب(21116,500)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,052) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (,052) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة (0,05)، يعني لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب الداخلي ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الخارجي.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا عدم وجود توزيع طبيعي، فاعتمدنا على اختبار معلمي لحساب الفروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أسلوب التفكير الخارجي وهو اختبار مان وتني لدراسة الفروق والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (43) الدلالة الإحصائية للفروق في أسلوب التفكير الخارجي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

المتغير	العينة				قيمة مان وتني	قيمة z	اختبار ولككسون	قيمة الدلالة
	الفئة	التكرار	المتوسط الرتبي	مجموع الرتبي				
الأسلوب الخارجي	غير المتفوقين	150	140,87	21130,00	9805,000	−1,927	21130,000	,054
	المتفوقين	150	160,13	24020,00				

يتضح من الجدول رقم (43) الخاص بالفروق في أسلوب التفكير الخارجي بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ أن المتوسط الرتبي لدى التلاميذ غير المتفوقين قدر ب (140,87) وذلك بمجموع رتب قدر ب(21130)، أما بخصوص المتوسط الرتبي لدى التلاميذ المتفوقين قدر ب(160,13) وذلك بمجموع رتب قدر ب(24020)، بينما قدرت قيمة اختبار مان ويتني ب(9805) وقيمة اختبارz ب(1,927−) وقيمة اختبار ولككسون ب(21130)، وقدرت قيمة الدلالة ب(,054) ومن خلال النتائج المتحصلة عليها عند حساب الفروق في متوسطات الرتب بإستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، يتضح لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية قدرت ب (,054) وهي أكبر من الدلالة المعتمدة (0,05) يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص الأسلوب الخارجي ما يعني رفض الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الرابعة عشر:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا وجود توزيع طبيعي ما يعني وجود إعتدالية وعلينا اختبار التجانس، والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (44) يمثل اختبار ليفين(F) للتجانس فيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ

F إختبار لفين للتجانس	SIG الدلالة الإحصاية	& مستوى الدلالة
0.62	0.020	0.05

يتضح من الجدول رقم (44) أن اختبار ليفين للتجانس (F) تساوي (0.62). وقيمة الدلالة الإحصائية (sig) تساوي (0.02)، أما قيمة مستوى الدلالة (&) تساوي (0.05) وبالتالي يوجد تجانس بين المجموعتين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في ما يخص أساليب التفكير وفيما يلي نتناول نتيجة الفروق بين المجوعتين فيما يخص أساليب التفكير.

الجدول رقم(45): يمثل فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ

المتغير	العينة				قيمةt	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة &
	الفئة	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
أساليب التفكير	غير المتفوقين	150	307,0303	38,09649	-2,350	,020	0.05
	المتفوقين	150	325,9487	41,56815			

يتضح من خلال الجدول رقم(45) الخاص بالفروق في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ، أن

المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ غير المتفوقين قدر ب (307,0303) وذلك بانحراف معياري قدرت قيمته (38,09649)، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للمتفوقين فقدر ب (325,9487) وانحراف معياري يساوي(41,56815). ومن أجل التأكد من دلالة الفروق بين الفئتين أرفقت هذه النتائج بقيمة –ت– والتي قدرت حسب الجدول ب(2,350–) وبعد مقارنة القيمة المرافقة التي تساوي sig=(,020) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة الدلالة الإحصائيةsig التي تساوي(0,02) وهي أصغر من الدلالة المعتمدة (0,05) يعني توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير ما يعني قبول الفرضية.

عرض نتائج الفرضية الخامسة عشر:

– توجد فروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

بعد أن قمنا بالبحث عن إعتدالية التوزيع تبين لنا وجود توزيع طبيعي ما يعني وجود إعتدالية وعلينا اختبار التجانس، والذي تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (46) يمثل اختبار ليفين(F) للتجانس فيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ

F إختبار لفين للتجانس	SIG الدلالة الإحصاية	& مستوى الدلالة
0.12	0.50	0.05

بما أن قيمة دلالة Levene تساوي 0,120 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0,05 يعني يوجد تجانس بين المجموعتين فيما يخص أساليب التفكير.

جدول رقم (47) يمثل الدلالة الإحصائية للفروق بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ

المتغير	العينة				قيمةt	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة &
	الفئة	التكرار	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
أساليب التفكير	غير المتفوقين	150	312,5238	31,98847	-,668	,505	0.05
	المتفوقين	150	319,3798	45,13230			

انطلاقا من القراءة الإحصائية للجدول رقم (47) الخاص باختبار الفرضية الخامسة عشر والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث غير المتفوقين فيما يخص أساليب التفكير، توصلنا إلى نتائج مفادها مايلي:- قدر المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ غير المتفوقين ب (312,5238) وذلك بانحراف معياري قدرت قيمته (31,98847)، أما النسبة للمتوسط الحسابي للمتفوقين فقدر ب (319,3798)وانحراف معياري يساوي(45,13230). لأجل التحقيق من مدى صحة الفرضية تم إيجاد قيمة-ت- لدلالة الفروق بين المتوسطات والتي تقدر حسب الجدول ب (-,668) و بعد مقارنة القيمة المرافقة التي تساويsig =(,505) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية sig أكبر من مستوى الدلالة (0.05) . ومنه نستطيع القول بأنه لا توجد فروق ذات دالالة إحصائية بين الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ ما يعني رفض الفرضية.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

بينت النتائج المتوصل إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ وهذا يعني أن أساليب التفكير ليس له تأثير واضح بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، وقد أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير (التشريعي،

الفوضوي، العالمي، المتحرر)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير(التنفيذي، الحكمي، الملكي، الأقلي، المحلي، الداخلى، الخارجي، المحافظ، الهرمي)، بينما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ ما يعني متغير الجنس له تأثير واضح في أساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا، كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ وهذا يعني أن متغير الجنس لم يؤثر في أساليب التفكير عند التلاميذ غير المتفوقين دراسيا.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الأساسية:

تعرض الطالبة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

الفرضية البحثية لم تتحقق وبالتالي نقبل بالفرضية الصفرية وهو: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة صلاح شريف عبد الوهاب (2010) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين و المتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وتتجه لصالح المتفوقين دراسيا، كما اختلفت أيضا مع دراسة محمد سليمان إبراهيم وأسعد (2012) التي توصلت إلى وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين لصالح المتفوقين

في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ولصالح المتأخرين في الأسلوب العملي والواقعي، واختلفت أيضا هذه النتيجة مع دراسة بارك سكيونج وأخرون (Park et al.2005) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين، وتوجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التنفيذي و المحافظ) لصالح العاديين.

وقد اختلفت أيضا هذه النتيجة مع دراسة بوب تشوي سون يونغ (Bob chui seng yong, 2012) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين الطلبة المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا، لكنها اتفقت في هذه الفرضية بشكل جزئي وهو عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الداخلي.

واختلفت في وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير بين الطلبة الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي ، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين في حين لا توجد فروق في أساليب التفكير (الأقلي، الهرمي، المحلي، الداخلي، المحافظ) وهذا ما اتفقت عليه هذه الفرضية بشكل جزئي .

ويمكن أن يكون السبب في عدم وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من حيث أساليب التفكير إلى وجود تقارب في مستوى الذكاء بين هذه الفئة، لا سيما أن التلاميذ غير المتفوقين دراسيا حددنا تحصيلهم الدراسي بمعدل يفوق 12 ولا يتعدى14، إذ هي علامة مشجعة ومحفزة للتفوق والنجاح، وهدفهم واحد وهو النجاح في مسارهم الدراسي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى تناول هذه الفئة نفس المشكلات العامة والمناهج الدراسية والأساليب التعليمية المستخدمة في عملية التدريس، حيث يتلقى كل من المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا نفس البرنامج في المدارس العمومية، حيث لا نعتبرها تتماشى مع

مستوياتهم العقلية لوجود فروق فردية فيما بينهما، فالمتفوقين دراسيا يحتاجون برامج تتناسب وقدراتهم العقلية واستراتيجيات التدريس التي تنشط طاقاتهم المخزونة كالعصف الذهني وحل المشكلات مثلا، أما التلاميذ غير المتفوقين دراسيا فيحتاجون الدعم و تشخيص الصعوبات التي تعيقهم في العملية التعليمية التعلمية، والتدخل للإصلاح والبحث عن حلول لهذه الصعوبات التي يواجهونها خلال مسارهم الدراسي وتحفيزهم ورفع مستوى الدافعية عندهم. زيادة إلى ذلك، الثقافة التي يتلقاها المتفوقون وغير المتفوقون دراسيا هي نفسها تؤثر على الناحية العقلية والنفسية والاجتماعية للتلميذ، فمجتمعهم واحد، تربيتهم وتعليمهم واحد، مهارات اجتماعية وتفاعل اجتماعي واحد ولذلك تتفق هذه الدراسة مع ما ذكره ستيرنبرغ من دور الثقافة وأساليب المعاملة في نمو الأساليب، ويكتسب أساليب التفكير من خلال التطبيع الاجتماعي .

وتتفق هذه الدراسة مع التصورات النظرية ل "روبرت ستيرنبرغ" وهو أن الإتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء: فلا يكفي للنجاح في عمل ما أن تتوافر لدى الفرد القدرات اللازمة لأداء هذا العمل، و لكن أيضا الأساليب اللازمة له، فبعض الناس يشعرون بالإحباط في عملهم بالرغم من توافر القدرات اللازمة لهذا العمل لديهم، ذلك لأنه لا يتوافر لديهم الأساليب اللازمة لهذا العمل، فالأساليب يجب أن تفهم على أنها مهمة لنوعية العمل الذي يتم القيام بعمله والاستمتاع به مثلها في ذلك مثل القدرات.

تتطلب اختبارات الحياة ملائمة الأساليب وأيضا القدرات، فكثير من الناس يختارون مهمة ليس لأنها تتلائم بصورة جيدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير، لكن لأن المجتمع والوالدين أو الذات الأعلى لهم ترغب هذه المهنة، هؤلاء الناس غالبا ما يكونون في نهاية الأمر غير سعداء ولا يحققون شيئا في عملهم(الطيب، 2006، 67 -68).

ويرى ستيرنبرغ أنه لا توجد أساليب تفكير جيدة وأساليب تفكير رديئة في حد ذاتها، إنما الأفراد هم المختلفون بين ملائمة أساليب تفكيرهم مع مستويات قدراتهم وكل المواقف التي يتعرضون لها (Sternberg & Zhang,2002).

بينت نتائج الدراسة أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير (التشريعي، الفوضوي، العالمي، المتحرر)**، ولم تتحقق الفرضية البحثية أيضا في بعض الأساليب حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص (التنفيذي، الحكمي، المحلي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي)

فالنتائج التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير التشريعي قد اتفقت مع دراسة (Bob chui seng yong 2012) جزئيا، إذ توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين تحصيلا، كما اتفقت أيضا هذه الدراسة مع دراسة بارك سكيونج وآخرون (Park et al.2005) جزئيا إذ توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، الخارجي و المتحرر) لصالح المتفوقين.

كما نجد النتيجة التي توصلنا إليها اتفقت مع بعض خصائص أساليب التفكير التي حددها ستيرنبرغ في نظريته، حيث أصحاب الأسلوب التشريعي يندمجون في المهام، ويميلون إلى الابتكار والتجديد والتصميم لحل المشكلات وبناء نظام وعمل الأشياء بطريقتهم

الخاصة، يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي وفق نظرية ستيرنبرغ في أسلوب التفكير التنفيذي، فهي لا تتفق مع دراسة بارك سكيونج وأخرون (Park et al.2005) التي توصلت وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التنفيذي والمحافظ) لصالح العاديين.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ فيما يخص أسلوب التفكير الحكمي، فهذه الدراسة لم تتفق مع دراسة بارك سكيونج وأخرون(Park et al.2005) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين، وكذلك لم تتفق مع دراسة بوب تشيوي سون يونغ(Bob chui seng yong2012) جزئيا، إذ توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، لملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصلح الذكور المتفوقين تحصيلا.

بينما تحققت فرضية الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في أسلوب التفكير العالمي واتفقت هذه الدراسة جزئيا مع دراسة (Bob chui seng yong2012)حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين، واتفقت هذه الدراسة مع دراسةبارك سكيونج وأخرون (Park et al.2005) جزئيا إذ توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين.

وتتفق هذه الدراسة مع أصحاب الأسلوب العالمي حيث يفضلون التعامل مع مفاهيم واسعة ومجردة نسبيا ولا يحبون التفاصيل، حيث يتميزون بأنهم أفراد محبين للتجديد والتغيير والابتكار.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في الأسلوب المحلي، وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة(Bob chui seng yong 2012) جزئيا، إذ توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب التفكير(الأقلي، الهرمي، المحلي، الداخلي والمحافظ).

بينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في الأسلوب المتحرر حيث تتفق هذه الدراسة مع دراسة(Bob chui seng yong2012) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة بارك سكيونج وأخرون (Park et al.2005) إذ توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين.

كما ترجع هذه النتيجة إلى أن أصحاب هذا النوع من الأسلوب يفضلون عمل الأشياء بطرق جديدة وتغيير كل من القوانين والإجراءات الموجودة ويحبون المواقف الغامضة.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في الأسلوب المحافظ وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة(Bob chui seng yong 2012) إذ توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب التفكير(الأقلي، الهرمي، المحلي، الداخلي والمحافظ).

كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج سترينبرغ فيما يخص أسلوب التفكير الهرمي، وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة بوب تشيوي سون يونغ (Bob chui seng yong 2012) جزئيا، إذ توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب التفكير(الأقلي، الهرمي، المحلي، الداخلي والمحافظ).

وتوصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الملكي، وهذه الدراسة لم تتفق مع دراسة(Bob chui seng yong 2012) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين.

كما توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أسلوب التفكير الأقلي حيث لم تتفق مع دراسة بارك سكيونج وأخرون (Park et al.2005) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين.

وتحققت الفرضية في وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيأسلوب التفكير الفوضوي ولم تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Bob chui seng yong2012) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين، ولم تتفق هذه الدراسة مع دراسة بارك سكيونج وأخرون (Park et al.2005) التي توصلت

إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين.

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في الأسلوب الداخلي، وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة(Bob chui seng yong 2012) إذ توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير الداخلي بين الطلبة الإناث المتفوقات والطلبة الإناث العاديات تحصيلا.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في الأسلوب الخارجي ولم تتفق هذه الدراسة مع دراسة(Bob chui seng yong2012)حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الذكور المتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين، ولم تتفق هذه الدراسة مع دراسة بارك سكيونج وأخرون(Park et al.2005) إذ توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي،الأقلي، الفوضوي والعالمي والخارجي والمتحرر) لصالح المتفوقين.

ومن خلال الدراسة الميدانية توصلنا إلى أن التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا توجد بينهم فروق في أساليب التفكير(التشريعي، العالمي، المتحرر، الفوضوي) ولم تبين الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فيما يخص أساليب التفكير(التنفيذي، الحكمي، المحلي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي)

ويمكن أن نستنتج أن الفرضيات التي لم تتحقق في أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي المحلي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) قد اتفقت مع ما يميز نظرية ستيرنبرغ التي ترى أن الأساليب يمكن تنميتها ويمكن تعديلها، فهي تتغير عبر المكان

والزمان. وعدم كفاءة التلاميذ لا يكون بسبب نقص في قدرتهم العقلية، وإنما يعود ذلك إلى عدم تطابق أساليب تفكير التلاميذ مع أساليب من يقومون بتدريسهم وتقويمهم وتقييمهم.

كما يمكن أن تتفق هذه الفرضيات التي لم تتحقق إلى المبادئ التي وضعها ستيرنبرغ حول أساليب التفكير حيث يعتبر أن الناس يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب: فبعض الناس يفضلون بقوة أن يكونوا و يعملوا مع الآخرين بينما آخرون يفضلون على نحو ضعيف أن يكونوا و يعملوا مع الآخرين (الطيب، 2006، 67-68).

ويرى ستيرنبرغ (1994، 1997) أن أساليب التفكير قد تتغير مع الوقت ومع متطلبات الحياة وهي على الأقل جزئية، وتعتبر حقيقة إلى حد ما يمكن تعديلها من قبل البيئة التي يعيش فيها الناس، فالثقافة تلعب دورا في تطور أنماط التفكير فالثقافات المختلفة تؤكد على أنماط تفكير مختلفة على سبيل المثال، تعطى الثقافة في أمريكا الشمالية أهمية اكبر للابتكار وأسلوب الهيئات التشريعية، ويتم التأكيد على أساليب التفكير التنفيذي المحافظ في المملكة اليابانية، وقد دعمت الكثير من الأدلة التجريبية صحة نظرية الحكم الذاتي العقلي في كل من الأكاديميات على سبيل المثال والإعدادات الغير الأكاديمية، وذكر تشانغ (zhang,2001) أن أساليب التفكير تختلف بسبب السن، الجنس، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، الهوايات، السفر، الخبرة كعوامل أخرى تؤثر على مواقف التفكير، فيما يتعلق بنوع الجنس يوضح الأنماط التشريعية، والأساليب العالمية والداخلية هي أكثر من درجات الإناث ولكن درجات الذكور تظهر في الأسلوب القضائي أقل من الإناث (Emamipour & Shams,2013).

بينت نتائج الدراسة أنه **توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ** وهو فرق لصالح الإناث، وقد اتفقت هذه الدراسة جزئيا مع دراسة رمضان محمد رمضان (2001) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي،

المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، كما اتفقت هذه الدراسة جزئيا مع دراسة أمينة إبراهيم شلبي (2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (التشريعي، القضائي، الهرمي) لصالح الذكور وفي الأسلوب(التنفيذي) لصالح الإناث.

وهذه الدراسة اتفقت مع دراسة صلاح شريف عبد الوهاب (2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الإناث و الذكور في أساليب التفكير وتباين اتجاه الفروق بين الذكور والإناث، وكما نجد أن هذه الدراسة اتفقت جزئيا مع دراسة محمد سليمان إبراهيم واسعد (2012) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير من الأسلوب التركيبي والعملي والواقعي لصالح الإناث في أسلوب التفكير المثالي والتحصيلي، واختلفت مع نتيجة الفرضية التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور و بين طلبة التخصص العلمي.

كما اتفقت جزئيا هذه الدراسة مع دراسة بوب تشوي سون يونغ (Bob chui seng yong, 2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير بين الطلبة الذكور والمتفوقين تحصيلا والعاديين تحصيلا في أسلوب التفكير (التشريعي، الحكمي، الملكي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، المتحرر) لصالح الذكور المتفوقين في حين لا توجد فروق بين أساليب التفكير (الأقلي، الهرمي، المحلي، الداخلي، المحافظ) و كذا وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الإناث المتفوقات تحصيلا و الطلبة الإناث العاديات تحصيلا في أساليب التفكير، بينما لا توجد فروق في أسلوب التفكير الداخلي، و يظهر الاختلاف في هذه الدراسة وهو عدم دراسة الفروق بين الجنسين (الذكور و الإناث).

وتتفق الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة مها زحلوق ولينا صالح بدور(2013) التي توصلت إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين عقليا الذكور وبين الطلبة المتفوقين عقليا الإناث من حيث أساليب التفكير في كل من أساليب التفكير (العالمي،

المحافظ، الهرمي، الملكي، الداخلي، الخارجي) وذلك لصالح الذكور في أسلوب التفكير الداخلي، ولصالح الإناث في كل من الأسلوب التفكير العالمي والمحافظ والهرمي والملكي والخارجي.

في حين اتفقت جزئيا مع دراسة جاب الله خلف الله وبوفاتح محمد(2019) بحيث توصلت إلى وجود فروق في الأساليب الخمسة منها (الملكي، التنفيذي، المحلي) لصالح الذكور و(الأقلي، الحكمي) لصالح الإناث وقد اختلفت في هذه الدراسة حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير الثمانية منها الأسلوب (الهرمي، الفوضوي، التشريعي، المتحرر، المحافظ، الخارجي، الداخلي، العالمي).كما لم تتفق مع دراسة فرحات بن ناصر (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وفي القدرة على حل المشكلات تغزى لمتغير الجنس والتخصص، ولم تتفق هذه الدراسة مع دراسة مسعودة هتهات ونادية بوشلالق(2017) بحيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث في أساليب التفكير، في حين اتفقت جزئيا في أسلوب التفكير (الملكي والخارجي).

وتتفق هذه الدراسة مع ما قدمه سترينبرغ، حيث اعتبر عامل الجنس من العوامل الأساسية في نمو أساليب التفكير، حيث الذكور مغامرون وأكثر إبداعا وتقدما على الإناث التي تعتبر جنسا أكثر حذرا وخضوعا.

يمكن أن تشير هذه النتيجة إلى الطبيعة البيولوجية والنفسية التي تميز كل من الجنسين (الذكور والإناث) فالذكور يفضلون العمل لوحدهم ولديهم تركيز داخلي، فهم حرصين على كل الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد أو الخوف فهم أكثر ضبطا للتعبير الانفعالي والاجتماعي، عكس الإناث اللواتي يفضلن العمل والمشاركة مع الآخرين ويطغوا عليهن الجانب العاطفي.

بينت نتائج الدراسة أنه **لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج سترينبرغ.** هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة صلاح شريف عبد الوهاب(2010) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين دراسيا في أساليب التفكير وتتجه لصالح المتفوقين دراسيا.

يمكن تفسير هذه النتيجة في الثبات النسبي لأساليب التفكير وإمكانية تغيرها في أي وقت وفي أي ظرف كان ويمكنها أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي، إضافة إلى شمولية نظرية سترينبرغ لمختلف الفئات سواء كان ذلك داخل المدرسة أو المنزل أو العمل.

ومن الممكن أن تعود هذه الفروق إلى عدم الرضا عن الدراسة من طرف الجنسين مقارنة بالتلاميذ المتفوقين دراسيا أين يرتفع الرضا للدراسة عندهم وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث العلمية.

ويمكن أن نرجع عدم وجود الفروق إلى نقص الاستعداد للدراسة، انخفاض الدافعية وانخفاض تقدير الذات بالنسبة للجنسين، بالتالي من المحتمل أن تظهر عندهم أفكار وطاقات سلبية نحو التعليم، كما يمكن أن ترجع هذه الفروق في أساليب التفكير إلى عينة الدراسة المخضعة لنفس المستوى الدراسي ونفس الظروف والنظام التعليمي، إضافة إلى خبرات التلاميذ الدراسية الفردية وتلقيهم لتنشئة ومعاملة أسرية واجتماعية ومدرسية نفسها.

كما يمكن أن نرجع السبب إلى تغير نظرة المجتمع للأنثى، وإعطائها مكانة ودور مساوي لدور الذكر في مختلف المجالات.

الاستنتاج العام:

هدفنا من خلال الدراسة إلى الكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ ، وأجرينا الدراسة الأساسية على(300) تلميذ وبعد المعالجة الإحصائية بينت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في أسلوب التفكير(التشريعي، العالمي، المتحرر، الفوضوي) في حين لم تظهر فروق ذاتدلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي في ما يخص أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي المحلي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي)

كما أظهرت الفروق دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فيما يخص أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ، في حين بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث غير المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي وفق نموذج ستيرنبرغ.

توصيات:

من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها تقوم الطالبة بإلإقتراحات التالية:

– تعليم التلاميذ الأساليب الإيجابية التي يمكن أن تنمي معارفهم وترفع من مستواهم الدراسي.

– إعادة النظر في البرامج الدراسية التي تقوم بمراعات الفروق الفردية بين المتفوقين وغير المتفوقين.

– إعداد برامج تدريبية للأساتذة في مختلف التخصصات بهدف تدريبهم على كيفية تنمية أساليب التفكير.

– تقديم موضوعات ودروس علمية تبعث الحيوية والنشاط لدى التلاميذ وتثير عندهم أساليب تفكير خاصة بالإبتكار كالأسلوب التشريعي والمتحرر مثلا.

– إجراء دراسات تتناول المتغيرات التي تم دراستها وتكون العينة في مراحل عمرية مختلفة.

– إجراء المزيد من الدراسات في بيئات ثقافية أخرى تتناول المتغيرات المدروسة في البحث.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو عبيد، رائدة عطية.(2017). أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأزهر* ، *19*(01)، 147-176.
2. أبو هاشم، السيد محمد.(2015).أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (48)، 77-102 http://search.mandumah.com/Record/630547
3. اصمامة، فاطمة سعيد، وقدمور، سكينة بشير.(2020). حاجة الإدارة المدرسية لتطوير برنامج برنامج اكتشاف الطلاب الموهوبين والمتفوقين في ضوء بعض تجارب وخبرات الدول العربية والمتقدمة. *مجلة ادوار المعرفة*، (8)، 45-62.
4. أمزيان، زبيدة وغليظ، شافية.(2019).علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة تخصص لغات. *مجلة دراسات نفسية* ، *10*(01)، 69-83.
5. الأشقر، فارس راتب.(2011). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*. (ط.1). دار زهران للنشر والتوزيع عمان الأردن.
6. البياتي، محمد سليمان ابراهيم، و ويس، صاحب أسعد.(2012).دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيا واتجاهاتهم نحو المستقبل. *مجلة جامعة تكريت للعلوم*،*19*(6)،432-465.
7. الخطيب، محمد أحمد. (2014). أساليب التعلم و التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والنوع والإتجاه نحو المادة في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *5*(8).
8. الدردير، عبد المنعم احمد. (2004). *دراسات معاصرة علم النفس المعرفي*. (ط.1). عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة القاهرة.
9. السراج، عبد المحسن سلمان.(2009). *أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية* (د.ط). دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع الأردن.
10. السيد، حسين زكريا.(2010). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*،(03).

11. الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية.(2002). *أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع*(ط.01). دار الفكر العربي للنشر والطباعة القاهرة.
12. الشمري، كريم عبد ساجر خلف، وحسن، رياض رحال.(2013).عوامل التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية للبنات، 24*(04)، 1144-1160.
13. الطيب، عصام علي. (2006). *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة* (ط.1).عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة القاهرة.
14. الظاهر، قحطان أحمد.(2015*).الموهبة والتفوق ومهارات التفكير(ط.1).* دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن.
15. العتوم، عدنان يوسف والجراح، ذياب عبد الناصر وبشارة، موفق.(2007). *تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية*(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
16. العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر ومعاوية، أبو غزال.(2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*(ط.5). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
17. العتوم، عدنان يوسف.(2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.
18. العتوم، عدنان يوسف.(2012). *علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق* (ط.3). دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الأردن.
19. العزة، سعيد حسين.(2000).تربية الموهوبين والمتفوقين.(ط.1).دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.
20. العسراوي، جميلة وأحمد، محمود.(2009). *فاعلية برنامج تعليمي في العلوم العامة مستند إلى نظرية ستيرنبرغ في تنمية الذكاء الإبداعي والعملي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليا في الأردن* [رسالة دكتوراه في فلسفة التربية ، جامعة عمان] جامعة عمان.
21. الفاعوري، أيهم علي.(2009). *دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطر*ة[أطروحة الماجستير في التربية الخاصة، جامعة دمشق] دمشق.
22. القاضي، يوسف مصطفى، وحسين، محمود عطا.(2002). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*. دار المريخ للنشر.
23. المعايطة، خليل عبدالرحمان، والبواليز، محمد عبد السلام.(2014). *الموهبة والتفوق*(ط.05) . دار الفكر ناشرون وموزعون عمان الأردن.

24. المنصور، غسان محمد و منصور، علي. (2007). أساليب التفكير و علاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، *23*(01).

25. الميلادي، عبد المنعم عبد القادر.(2003). *المتفوقون، الموهوبون، المبدعون، آفاق الرعاية والتأهيل*(د.ط). مؤسسة شباب الجامعة للنشر الإسكندرية.

26. النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله.(2009). *المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة* [أطروحة ماجستير في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي،كلية التربية بجامعة أم القرى] القاهرة.

27. برجي، هناء.(2016).*صور الاتصال التربوي بين الأسرة والمدرسة وتأثيرها على التفوق المدرسي(دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بالمقاطعة رقم 01 بولاية بسكرة* [رسالة دكتوراه في علم إجتماع التربية، جامعة محمد خيضر] . جامعة محمد خيضر بسكرة.

28. بركات، حمزة.(2019).التعلم النشط ودوره في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، *4*(03)، 115-126.

29. بركات، زياد.(2016). أساليب التفكير والتعلم السائدة في ضوء المستوى التحصيلي والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة/طولكرم. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، *19*(1).

30. برو، محمد. (2014).الموجه في منهجية العلوم الإجتماعية علم النفس- علم الإجتماع-علوم التربية. الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

31. بن شدة، كلتوم.(2022). *برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى لتحسين جودة الحياة الدراسية لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الثانوية* [رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة باتنة] باتنة.

32. بن عائشة، سمية.(2015). *أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة].باتنة

33. بن عمارة، كمال.(2017).*التفوق الدراسي ومستوى الأداء المهاري للتلاميذ في مجال الأنشطة البدنية والرياضية (دراسة ميدانية في بعض ثانويات سطيف وبجاية)* [رسالة دكتوراه في علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة الجزائر03] جامعة الجزائر 03.

34. بن عيسى، عبد الحكيم.(2020). مستوى جودة الحياة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية ابن صعد ولاية تلمسان. *المجلة الجزائرية لأمن الإنساني*، *06*(01)، 1484-1501.

35. بن قوة، جميلة.(2019). *تكميم المعطيات الكيفية بإستخدام أداة الجينوغرام دراسة مقارنة بين المتعلمين المتعلمين المتأخرين والمتفوقين دراسيا-ولاية مستغانم* [رسالة دكتوراه في علم النفس تخصص القياس النفسي وتحليل المعطيات، جامعة عبد الحميد بن باديس]. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

36. بوبعاية، يمينة، ومعتوق خولة.(2016). دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المستنبطة في القران الكريم. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *02*، (25-39)

37. بوجلال، سعيد.(2009). *المهارات الإجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ تلميذات المرحلة المتوسطة* [أطروحة ماجستير في علم النفس الإجتماعي، جامعة الجزائر]. جامعة الجزائر.

38. بوجلال، سهيلة، وبوضياف، نوال.(2021). الذكاء الإجتماعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم المتوسط . *مجلة أفكار وآفاق*، *09*(02)، 189-206.

39. بيداء، هاشم جميل.(د.ت). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ(السلطة الذاتية العقلية) لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، *22*، 1 – 35.

40. جابا الله، خلف الله، و بوفاتح، محمد.(2019). أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط . *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،*11*(04)،277-288 ، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/130141

41. جروان، فتحي عبد الرحمان. (2008). *أساليب الكشف عن الموهوبين و المتفوقين ورعايتهم*(ط.2). دار الفكر للنشر والتوزيع عمان الأردن.

42. جمعي، بوقفة .(2006).*العلاقة بين أنماط التفكير والتفاؤل والتشاؤم* [أطروحة ماجستير ،جامعة الحاج لخضر باتنة]. باتنة. www.dsit.cerist.dz

43. جودت، أحمد سعادة.(2011). *تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)* (ط.01). دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن.

44. حاج كولة، عقيلة، وجرود نسيمة.(2020).أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ. *مجلة أنسنة للبحوث و الدراسات*، *11*(2)، 286-297 .

45. حبيب، مجدى عبد الكريم.(1995). *دراسات في أساليب التفكير* (ط.01). مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

46. حسام، عبد الحمزة ، وعبد جبر، زامل.(2020). وسائل التواصل الإجتماعي والتفوق الدراسي دراسة تحليلية سوسيولوجية. *مجلة كلية التربية للبنات*، *31*(03).

47. حمد عيد، حامد عمار والقباني، نجوان حامد.(2011). *التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم*،

48. حمد مسلم، حسن وهبة. (2007). *الموهوبين والمتفوقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم. خبرات عالمية*(ط.01). دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية.

49. خابط، ليلية.(2018). *فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي* [رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.] جامعة مولود معمري تيزي وزو.

50. خليفة، زواري أحمد، ومنصر، نادية.(2021). التفكير التنسيقي لدى المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، دراسة على عينة من التلاميذ ببعض متوسطات دائرة البياضة ولاية الوادي. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 05*(04)، 72- 89.

51. رزيق، حفصة، وسلطاني، أسماء.(2020). العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة التربية والصحة النفسية، 6*(01).

52. رغد إبراهيم، الموسوي. (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بالأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية،67*، 1- 66 .

53. رمضان، محمد رمضان .(2001). دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة كلية التربية، 12*(46).

54. رنا، سام.(2016).*أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي* [أطروحة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة دمشق]

55. زاير، سعد علي، وداخل، تركي سماء، وفاضل، إسراء.(2019). *التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية* (ط.01). مكتب نور الحسن للطباعة والتنشيد بغداد.

56. زحلوق، مها وبدور، لينا صالح.(2013). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين عقليا في ضوء معدلاتهم التحصيلية والجنس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية مجلة الأداب و العلوم الإنسانية، 35*(02)، 133-149 .

57. زيتون، كمال عبد الحميد.(2003). *التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة* (ط. 01).عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة القاهرة.

58. ستيرنبرغ، روبرت.(2004). *أساليب التفكير* (عادل سعد يوسف، مترجم). مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

59. سلامة، عبد الله.(2012). *توظيف التفكير في العملية التعليمية* (ط.01).

60. سليمان، عبد الواحد يوسف ابراهيم. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية و الانفعالية*(ط.01). مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

61. سيد سليمان، عبد الرحمان.(2001). *سيكلوجية ذوي الحاجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية*. (ط.1). مكتبة زهراء الشرق القاهرة.

62. سيد سليمان، عبد الرحمان، والسيد، محمد أبو هاشم حسن. (2005). الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقون دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام. *مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، 06*.

63. سيد سليمان، عبد الرحمان، وتهاني، محمد عثمان منيب.(2021). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المعلمين نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين. *مجلة الإرشاد النفسي،1* (67)

64. سيد سليمان، عبد الرحمان، وصفاء غازي أحمد. (2001). المتفوقون عقليا: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم (د.ط). مكتبة زهراء الشرق للنشر القاهرة.

65. شبلي، أمينة إبراهيم.(2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة مصرية للدراسات النفسية، 12* (34).

66. شريف، غنية.(2017). العلاقة بين أساليب التفكير "لسترينبرج" وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر. *مجلة دراسات في علوم التربية، 1*(02)، 11-38

67. شيخ بونوة، وحبيب تيليوين.(2020). أساليب التفكير وعلاقتها بالعملية التعليمية التعلمية: مقاربة تحليلية. *مجلة الحوار المتوسطي، 11*(03)، 263-285.

68. صالحي، كريم، وقادري، ابراهيم. (د. ت). أساليب التفكير عند سترينبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي: دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الثانوي السنة الثالثة نموذجا. *المجلة الجزائرية للطفولة و التربية*.

69. صرداوي، نزيم.(2009). *المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا منتلاميذ السنة الثالثة ثانوي* [رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر]. جامعة الجزائر.

70. صرداوي، نزيم، وعمور، ربيحة.(2017). الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 12*.

71. ضحى، عبود.(2016). أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، *32*(02)، 355-386، https://www.researchgate.net/publication/340502279

72. عبد العزيز، حنان.(2012). *نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار)* [أطروحة ماجستير في علم النفس] جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

73. عبد الغفار، عبد السلام.(1977).*التفوق العقلي والإبتكار*. دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع القاهرة.

74. عبد الهادي، امال عوني. (2021). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتنظيم الذات لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *29*(04)، 135-165، https : //doi.org/10.33976/iugjeps.29.4/2021/6

75. عبد الهادي، محمد، ونجن، سميرة.(2014). أساليب التوجيه والإرشاد التربوي في رعاية المتفوقين دراسيا. *مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية* ، *07*، 38-59

76. عبدا لله، رشا، وعمار حامد.(2014). *تعليم التفكير من خلال القراءة*(ط.01). دار المصرية اللبنانية القاهرة.

77. عبده فرحان، محمد الحميري.(2020). الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا و أقرانهم العاديين في كلية العلوم والأداب شروره. *مجلة كلية التربية* ، *02*(186)، 869-897.

78. عبود، جواد راضي.(د.ت). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، *22*، 533-564.

79. عجيلات، عبد الباقي.(2016). *دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين المتفوقين دراسيا: دراسة ميدانية* على *المتفوقين في شهادة البكالوريا* بولاية سطيف [رسالة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين]. سطيف2 .

80. عدنان، محمد عبده القاضي.(2020).أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس(كلية التربية جامعة تعز نموذجا). *مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية*، *01*(02)، ص ص 10-32.

81. عطية، محسن علي.(2015). *التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمية* (ط .01) دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن.

82. علا عبد الرحمان، علي محمد.(2014).أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(04) 2-30.

83. علي محمود، علي شعيب، و هند مصطفى، محمد رسلان.(2020). دراسة لأساليب التفكير الفارقة لمرتفعي ومنخفض الإبتكارية الإنفعالية في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(03)،91-138، http://dx.doi.org/10.29009/ijres.3.3.2

84. عمر، أحمد مختار.(2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط.01).عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة القاهرة.

85. عمران، محمد علي الدبش.(2011).*فاعلية برنامج قائم على أسلوب التفكير الإبداعي في تدريس مبحث التربية الوطنية لرفع مستوى التحصيل لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة رفح* [أطروحة ماجستير في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية جامعة الأزهر] .غزة

86. عمور، ربيحة.(2018)، *الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا) ولاية تيزي وزو نموذجا* [رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة مولود معمري]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

87. عيسى، جابرمحمد عبد الله، و رشوان ربيع عبده أحمد.(2011).أساليب التفكير لستيرنبرغ sternberg وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيريperry والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية(في ضوء النوع والتخصص). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *71*(21)،291-229. https://search.mandumah.com/Record/1009820

88. غادة طه، عبد الحميد محمد، وعلية، عثمان سيد.(2017). دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طالبات كلية الأداب. *مجلة جامعة السودان المفتوحة*،06، 27-52 .

89. فرحات، بن ناصر.(2017). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية الثانوي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرة مقرة ولاية مسيلة). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *5*(01)، 168-188.

90. فنيش، حنان.(2018). الفروق في أنماط معالجة المعلومات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا: دراسة ميدانية مقارنة بين تلاميذ مناهج الجيل الأول وتلاميذ مناهج الجيل الثاني ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة. *مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية*، *08*(15)

91. فيصل، يونس .(1997). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

92. قدور بن عباد، هوارية. (2014). استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*،(16)،279-298

93. قرين، العيد، و براهمي، براهيم.(2018).العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط – أساليب التفكير لسترينبرغ نموذجا. *مجلة دراسات في علوم التربية*، *3*(02) .

94. قطامي، نايفة. (2013). *نموذج شوارتز وتعليم التفكير*(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان،الأردن.

95. قوجيل، نصيرة.(2021). *الكفاءة الإجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوقين دراسيا والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي–دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو* [رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة مولود معمري]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

96. كروش، كريمة، وغريب، العربي. (2017). أساليب التفكير وفق نظرية سترينبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيتجز دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف الجنس والتخصص. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،*2*(30)،241–256، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/78380

97. كوافحة، تيسير مفلح، وعمر فواز، عبد العزيز.(2010). *مقدمة في التربية الخاصة*(ط.4). دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

98. ماضي، يحيى صلاح.(2011). *المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات*(ط.2). دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

99. متولي، فكري لطيف.(2015). *مشكلات التعلم النمائية- الأكاديمية*(ط.01). مكتبة الرشد ناشرون.

100. محسن، طاهر مسلم.(2016). أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفزياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية*،27.

101. محمد درويش، سلوى.(2016). أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*، (20)،800–833.

102. محمد سليمان، البياني و صاحب أسعد، ويس. (2012). دراسة مقارنة في أساليب التفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيا و اتجاهاتهم نحو المستقبل. *مجلة جامعة تكريت للعلوم*، *11* (6)، 444- 445.

103. محمد عياصرة، سامر مطلق، ونور عزيزي، إسماعيل .(2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين أساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ا(04)، 97-115 .

104. مدحت، عبد الحميد عبد اللطيف.(1999).*الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الإسكندرية.

105. مظهر محمد، عطيات.(2013).أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،*40* (03)، 1135 - 1159.

106. مقحوت، فتيحة، وبلوم ، محمد.(2020).المراهقة والتفوق الدراسي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، *9*(4)، 247-288.

107. مقداد، محمد.(2008). دمج المتفوقين عقليا في الصفوف العادية: مشكلاته و ضرورة إعداد المعلمين تربويا لتجاوزها. *مجلة تنمية الموارد البشرية*، (06)، جامعة البحرين.

108. مومني، عبد اللطيف عبد الكريم.(2011). أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس و الفرع الأكاديمي(د.ط). دار الجامعة الجديدة، الأردن.

109. واكلي، أيت مجبر بديعة، و ضيف، حليمة.(2016). أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (27).

110. نبهان، يحي محمد .(2008).*الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن.

111. ندى، صباح عباس، وقصي، جابر أم معين.(د.ت).التفوق العقلي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة المستنصرية. *مجلة أبحاث النكاء*، 195-216.

112. نرمين، عبد الكافي، ومحمد مهران.(2021). التوجهات البحثية المعاصرة في دراسات التفكير الجانبي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *27* ، 83-111.

113. نمر، سهام كاظم.(د.ت).أساليب معاملة الأم لأبنائها المتفوقين دراسيا. *مجلة العلوم النفسية*،*22*، 124-149.

114. نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال.(2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، *26*(05)، http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/329

115. هادي صالح، ورمضان النعيمي.(2012).أساليب التفكير ل(ستيرنبرغ) وعلاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، *7* (8).

116. هتهات، مسعودة، وبوشلالق، نادية.(2017).أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لسترينبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (19)، 200 – 213، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/31272.

المراجع الأجنبية:

117. Alan, C.,Wendy, S. ,Samuel,M., &James, M . (2005). *Teachingand learning strategies for the thinking classroom.*published by the international debate education association, new York.
118. Aljojo, N. (2017). Differences in styles of thinking in light of Sternberg's theory a case study of different educational levels in Saudi arabia .
119. Altintas, E., & Ozdemir, A.S. (2012), The effect of teaching with the mathematics activity based onpurdue model on critical thinking skills and mathematics problemsolving attitudes of gifted and non-gifted students.*Procedia Social and Behavioral Sciences*, *46*, 853 – 857.
120. Ann, l., Boer, T., &Bothma, j. (2003), thinking styles and their role in teaching and learning, *article University of Pretoria*
121. Bastin,G., &Roosen,A.(1990).*l'école malade de l'échec*. edition de boeck-université Bruxelles.
122. Belousova, A., &Pishchik, v. (2015). Technique of thinking style evaluating. *(IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *3*(02).
123. Bernardo, A.B., zhang,L., & Callueng,C.M.(2002).Thinking styles and academic achievement among filipino students. *article in the Journal of genetic psychology* , *163* (02) 149-163.
124. Bob Chui, S. y. (2012). Comparison between the thinking styles of students in science school and mainstream school. *Journal of Science and mathematics in South east Asia*, *35*(01), 60-83. http://www.recsam.edu.my/sub_JSMESEA//images/journals/YEAR2012/june2012vol-1/60-83.pdf
125. Boudon, R. (1975). *L'inégalité des chances La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. édition Armand Colinédition de Boeck-université Paris.
126. David, d. P.,& , Sternberg, R.(2010).*Innovations in Educational psychology Perspectives on Lerning Teaching and Human Development*. Springer publishing company. new york.
127. Donald, H. S.,& Moshe, Z. (1995). *Springer Science Business Media New york*, Originally published by Plenum Press. new york.
128. Emamipour,S., Shams, E. H.(2013). Developmental study of thinking styles in Iranian students University Procedia .*Social and Behaverisme*

Jornal of Sciences, *84*, 1736 – 1739. https://doi.org/10.1080/02783199909553996.

129. Gagné,R.(1985).*the condition of learning*.new york, Holt.Reinhardt & Winston.
130. Garland, A., & Zigler, E. (1999).Emotional and behavioral problems among highly, *intellectually gifted youth*, 41-44.
131. Jacques, B .(2000) .le développement de la pensée critique au collegial étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *revue des sciences de l'éducation*, *26*(3), 604-624.
132. Lubart, T. I., &Georgsdottir, A.S.(2004).Créativité haut potential et talent.*psychologie française*,49, 277-291.
133. Maarrawi, j.(2013).*la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en syrie et en France en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième* [thèse de doctorat, université de Strasbourg], école doctorale des sciences humaines et sociales-perspectives européennes(ED519).
134. Majzoob, G., & Alnoor, A.(2017). Problems Facing Gifted and Talented Students from the Teachers' Perspective in Basic Schools in Addamer City-Sudan. *International Journal To develop excellence* , *8* (14)
135. Mathews, J.(2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom ,published by the international debate education association*, new York.
136. Mohan, N.,& Karnan,p. (2017).A study on scientific interest and thinking styles of high school students. *international educational scientific research journal*. *03*, 79-85.
137. Porter, K. (2013). *Finding the Gifted Child's Voice in the Public elementary School Setting A Phenomenological Exploration, eissertations and Theses. Paper 640*. Portland State University.
138. Preckel, F., Thomas, G., Pekrun, R.,& Michael, K.(2008).gender differences in gifted and average-Ability students comparing girl's and boy's achievement, self concept,interest,and motivation in mathematics. *gifted child quarterly*.*52* (02),146-159. http://dx.doi.org/10.1177/0016986208315834.
139. Sternberg, R. (2009). *thinking styles*, Cambridge University Press 32 Avenue of the Americas, New York, NY 10013-2473, USA
140. Soo kyong, p., kyung h., & choe, h. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *16*(02), 87–97 DOI: 10.4219/jsge-2005- 475
141. Sternberg, R., & Zhang, l.(2005).style of thinking as a basis of differ rentiated instruction, Creative Commons.*Theory Into Practice*, *44* (3), 245-253.

142. Zhang, l.,& sternberg, R.(1998) thinking style, abilities, and academic achievement among hong kong university students,*educational research journal*, *13*(1).
143. Zhang,L.(2001).Approaches and thinking styles in theaching, *the journal of psychology*,*135*(5),547-561, http://hdl.handle.net/10722/53330.
144. Zhang, l.(2001). Thinking styles, self- esteem, and extracurricular experiences, *Article in International Journal of Psychology*,*36* (2), 100–107
145. Zhang, l., & Sternberg,R. (2002).thinking styles and teachers characteristics, *international journal of psychology*,*37*(01),3-12.
146. Zhang, L (2010).Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context،Learning and Individual Differences, *Article in press.*
147. Zhang, l., sternberg, R., &Rayner, s. (2012). *Handbook of Intellectual* styles preferences in cognition learning, and thinking, Springer publishing company new York.
148. Jodion,s.Aloysius,D, &Ibrohim,m.(2019).The correlation between critical and creative thinking skill on cognitive learning results. *Eurasian journal of educational research*,*81*, 99-114.Doi: 10.14689/ejer.2019.81.6

الملاحق

الملحق رقم(01)

قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر **Sternberg & Wagner قبل التعديل**

تعريب الدكتور / السيد أبو هاشم

1- الاسم (اختياري) :.....

2- المستوى الدراسي : .....

3-الكلية : ..... **4- العمر ( ) سنة**

التعليمات :

تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفرداتعلى الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقاً 1	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة 2	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة 3	لا تستطيع أن تحدد 4	تنطبق عليك بدرجة صغيرة 5	تنطبق عليك بدرجة كبيرة 6	تنطبق عليك تماماً 7

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

م	العبارة	أ	ب	ج	د	ه	و	ز
1	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة	1	2	3	4	5	6	7
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات	1	2	3	4	5	6	7
4	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني	1	2	3	4	5	6	7
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة	1	2	3	4	5	6	7
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها	1	2	3	4	5	6	7

7	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء	1	2	3	4	5	6	7
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها	1	2	3	4	5	6	7
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة	1	2	3	4	5	6	7
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي	1	2	3	4	5	6	7
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
13	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء	1	2	3	4	5	6	7
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها	1	2	3	4	5	6	7
15	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني	1	2	3	4	5	6	7
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	1	2	3	4	5	6	7
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل	1	2	3	4	5	6	7
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع	1	2	3	4	5	6	7
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
20	عندما أكون مسؤولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً	1	2	3	4	5	6	7
21	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة	1	2	3	4	5	6	7
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط	1	2	3	4	5	6	7
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي	1	2	3	4	5	6	7
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت	1	2	3	4	5	6	7

	الذي استغرقه في أدائها							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف	1	2	3	4	5	6	7
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة	1	2	3	4	5	6	7
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر	1	2	3	4	5	6	7
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به	1	2	3	4	5	6	7
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها	1	2	3	4	5	6	7
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي	1	2	3	4	5	6	7
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة	1	2	3	4	5	6	7
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها	1	2	3	4	5	6	7
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي	1	2	3	4	5	6	7
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي	1	2	3	4	5	6	7
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما	1	2	3	4	5	6	7
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	1	2	3	4	5	6	7
40	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	1	2	3	4	5	6	7
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان	1	2	3	4	5	6	7
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن	1	2	3	4	5	6	7

	تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل	1	2	3	4	5	6	7
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة	1	2	3	4	5	6	7
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها	1	2	3	4	5	6	7
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها	1	2	3	4	5	6	7
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك	1	2	3	4	5	6	7
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي	1	2	3	4	5	6	7
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني	1	2	3	4	5	6	7
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي	1	2	3	4	5	6	7
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	1	2	3	4	5	6	7
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما	1	2	3	4	5	6	7
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء	1	2	3	4	5	6	7
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها	1	2	3	4	5	6	7
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها	1	2	3	4	5	6	7
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها	1	2	3	4	5	6	7
59	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة	1	2	3	4	5	6	7
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد	1	2	3	4	5	6	7

	قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها							
61	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره	1	2	3	4	5	6	7
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة	1	2	3	4	5	6	7
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	1	2	3	4	5	6	7

الملحق رقم (02)

قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner بعد التعديل

- الاسم (اختياري) ..... - الجنس :.....
- السنة الدراسية : ..... - التخصص:.....
- المعدل في السنة الأولى ثانوي: .....- المعدل في السنة الثانية ثانوي :.....
- المعدل في السنة الثالثة ثانوي:..... .....
- العمر (.....) سنة .

التعليمات :

تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات ، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالمدرسة أو المنزل أو العمل بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة،

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

م	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها.							
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق الطرق المحددة .							
3	أفضل المواقف التي تمكنني من مقارنة طرق مختلفة لحل المشكلات.							

4	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني .							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
6	أفضل تفادي الطرق التقليدية لحل المشكلات والبحث عن الطرق الجديدة.							
7	ألتزم بالقواعد المحددة و الطرق المألوفة للقيام بأشياء معينة.							
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.							
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركزعلى فكرة رئيسية واحدة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي .							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية .							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لآراء الآخرين.							
13	عند البدء في أداء							

	مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة بمساعدة الأصدقاء.							
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.							
	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
15	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المختلفة.							
17	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل .							
18	عند كتابة أو نقاش موضوع ما ، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة للموضوع.							
19	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها.							

20	عندما أكون مسؤولاً عن عمل ، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً في أعمالي .							
21	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي.							
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها .							
25	عند محاولتي اتخاذ القرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف.							
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.							

28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة.							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.							
	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به .							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون سابقا(في الماضي).							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
34	عندما تواجهني بعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.							

35	لو أن هناك أشياء كثيرة أؤديها ، فأؤدي أكثرها أهمية.							
36	عندما أكون مجبرا على أداء مهام أفضل أداء المهام الأكثر أهمية لي و لزملائي.							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى التي تبدو أقل أهمية .							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما .							
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .							
40	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أفضل البدأ بآرائي الخاصة .							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان .							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين .							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً.							
44	أفضل التعامل مع المشكلات التي تثير الاهتمام.							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية							

	من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة .							
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها .							
47	أفضل ترتيب و حل المشكلات طبقا لأهميتها.							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك .							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني .							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي							
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.							
53	أفضل المواقف التي تتطلب مني استخدام							

	أفكاري الخاصة في أدائها							
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .							
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.							
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها							
59	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة.							
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها .							
61	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره .							

62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لجماعة الرفاق.							
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى إلى حل العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية.							
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و الذين يعملون معي.							

الملحق رقم (03)

ثبات مقياس أساليب التفكير

1- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18
Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24
    Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42
Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49
    Q50 Q51 Q52 Q53 Q54 Q55 Q56 Q57 Q58 Q59 Q60 Q61 Q62 Q63 Q64 Q65
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,910	65

2-الثبات بالتجزئة النصفية

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18
Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24
    Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42
Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49
    Q50 Q51 Q52 Q53 Q54 Q55 Q56 Q57 Q58 Q59 Q60 Q61 Q62 Q63 Q64 Q65
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT
/SUMMARY=TOTAL
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,822
		N of Items	33[a]
	Part 2	Value	,857
		N of Items	32[b]
	Total N of Items		65
Correlation Between Forms			,786
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,880
	Unequal Length		,880
Guttman Split-Half Coefficient			,879

الملحق رقم (04)

-صدق الاتساق الداخلي:

1- اتساق بنود محور الأسلوب التشريعي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب التشريعي item1 item14 item27 item40 item53
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الأسلوب التشريعي	item1	item14	item27	item40	item53
الأسلوب التشريعي	Corrélation de Pearson	1	,622**	,608**	,621**	,739**	,647**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item1	Corrélation de Pearson	,622**	1	,207*	,203*	,220*	,325**
	Sig. (bilatérale)	,000		,039	,043	,028	,001
	N	100	100	100	100	100	100
item14	Corrélation de Pearson	,608**	,207*	1	,216*	,380**	,342**
	Sig. (bilatérale)	,000	,039		,031	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100
item27	Corrélation de Pearson	,621**	,203*	,216*	1	,406**	,144
	Sig. (bilatérale)	,000	,043	,031		,000	,152
	N	100	100	100	100	100	100
item40	Corrélation de Pearson	,739**	,220*	,380**	,406**	1	,326**
	Sig. (bilatérale)	,000	,028	,000	,000		,001
	N	100	100	100	100	100	100
item53	Corrélation de Pearson	,647**	,325**	,342**	,144	,326**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001	,152	,001	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- اتساق بنود محور الأسلوب التنفذي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب التنفيذي item2 item15 item28 item41 item54
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب التنفيذي	item2	item 15	item 28	item 41	item 54
الاسلوب التنفيذي	Corrélation de Pearson	1	,634**	,633**	,617**	,624**	,472**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item2	Corrélation de Pearson	,634**	1	,307**	,264**	,242*	,035
	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,008	,015	,729
	N	100	100	100	100	100	100
item15	Corrélation de Pearson	,633**	,307**	1	,127	,314**	,126
	Sig. (bilatérale)	,000	,002		,209	,001	,213
	N	100	100	100	100	100	100
item28	Corrélation de Pearson	,617**	,264**	,127	1	,253*	,189
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,209		,011	,060
	N	100	100	100	100	100	100
item41	Corrélation de Pearson	,624**	,242*	,314**	,253*	1	,089
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,001	,011		,381
	N	100	100	100	100	100	100
item54	Corrélation de Pearson	,472**	,035	,126	,189	,089	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,729	,213	,060	,381	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

3- اتساق بنود محور الأسلوب الحكمي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب الحكمي item3 item16 item29 item42 item55
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب الحكمي	item3	item16	item29	item42	item55
الاسلوب الحكمي	Corrélation de Pearson	1	,583**	,734**	,608**	,584**	,560**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item3	Corrélation de Pearson	,583**	1	,394**	,139	,100	,196
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,166	,322	,051
	N	100	100	100	100	100	100
item16	Corrélation de Pearson	,734**	,394**	1	,357**	,211*	,247*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,035	,013
	N	100	100	100	100	100	100
item29	Corrélation de Pearson	,608**	,139	,357**	1	,284**	,099
	Sig. (bilatérale)	,000	,166	,000		,004	,327
	N	100	100	100	100	100	100
item42	Corrélation de Pearson	,584**	,100	,211*	,284**	1	,184
	Sig. (bilatérale)	,000	,322	,035	,004		,067
	N	100	100	100	100	100	100
item55	Corrélation de Pearson	,560**	,196	,247*	,099	,184	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,051	,013	,327	,067	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

4-اتساق بنود محور الأسلوب العالمي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب العالمي item4 item17 item30 item43 item56
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب العالمي	item4	item17	item30	item43	item56
الاسلوب العالمي	Corrélation de Pearson	1	,450**	,631**	,574**	,613**	,481**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item4	Corrélation de Pearson	,450**	1	,085	,014	,080	-,052
	Sig. (bilatérale)	,000		,399	,891	,430	,607
	N	100	100	100	100	100	100
item17	Corrélation de Pearson	,631**	,085	1	,241*	,238*	,146
	Sig. (bilatérale)	,000	,399		,016	,017	,148
	N	100	100	100	100	100	100
item30	Corrélation de Pearson	,574**	,014	,241*	1	,220*	,184
	Sig. (bilatérale)	,000	,891	,016		,028	,067
	N	100	100	100	100	100	100
item43	Corrélation de Pearson	,613**	,080	,238*	,220*	1	,135
	Sig. (bilatérale)	,000	,430	,017	,028		,180
	N	100	100	100	100	100	100
item56	Corrélation de Pearson	,481**	-,052	,146	,184	,135	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,607	,148	,067	,180	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

5- اتساق بنود محور الأسلوب المحلي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب المحلي item5 item18 item31 itel44 item57
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب المحلي	item5	item18	item31	item44	item57
الاسلوب المحلي	Corrélation de Pearson	1	,503**	,525**	,678**	,493**	,603**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item5	Corrélation de Pearson	,503**	1	-,083	,188	,041	,193
	Sig. (bilatérale)	,000		,413	,062	,684	,055
	N	100	100	100	100	100	100
item18	Corrélation de Pearson	,525**	-,083	1	,198*	,133	,232*
	Sig. (bilatérale)	,000	,413		,048	,187	,020
	N	100	100	100	100	100	100
item31	Corrélation de Pearson	,678**	,188	,198*	1	,232*	,316**
	Sig. (bilatérale)	,000	,062	,048		,020	,001
	N	100	100	100	100	100	100
itel44	Corrélation de Pearson	,493**	,041	,133	,232*	1	-,018
	Sig. (bilatérale)	,000	,684	,187	,020		,855
	N	100	100	100	100	100	100
item57	Corrélation de Pearson	,603**	,193	,232*	,316**	-,018	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,055	,020	,001	,855	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

6- اتساق بنود محور الأسلوب المتحرر

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب المتحرر item6 item19 item32 item45 item58
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب المتحرر	item6	item19	item32	item45	item58
الاسلوب المتحرر	Corrélation de Pearson	1	,626**	,727**	,643**	,531**	,587**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item6	Corrélation de Pearson	,626**	1	,380**	,276**	,144	,170
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,005	,153	,090
	N	100	100	100	100	100	100
item19	Corrélation de Pearson	,727**	,380**	1	,301**	,343**	,279**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,002	,000	,005
	N	100	100	100	100	100	100
item32	Corrélation de Pearson	,643**	,276**	,301**	1	,246*	,173
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,002		,014	,085
	N	100	100	100	100	100	100
item45	Corrélation de Pearson	,531**	,144	,343**	,246*	1	,055
	Sig. (bilatérale)	,000	,153	,000	,014		,585
	N	100	100	100	100	100	100
item58	Corrélation de Pearson	,587**	,170	,279**	,173	,055	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,090	,005	,085	,585	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

7-اتساق بنود محور الأسلوب المحافظ

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب المحافظ item7 item20 item33 item46 item59
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب المحافظ	item7	item20	item33	item46	item59
الاسلوب المحافظ	Corrélation de Pearson	1	,632**	,598**	,562**	,575**	,484**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item7	Corrélation de Pearson	,632**	1	,161	,154	,382**	,093
	Sig. (bilatérale)	,000		,110	,126	,000	,355
	N	100	100	100	100	100	100
item20	Corrélation de Pearson	,598**	,161	1	,241*	,185	,140
	Sig. (bilatérale)	,000	,110		,016	,066	,165
	N	100	100	100	100	100	100
item33	Corrélation de Pearson	,562**	,154	,241*	1	,148	,068
	Sig. (bilatérale)	,000	,126	,016		,142	,501
	N	100	100	100	100	100	100
item46	Corrélation de Pearson	,575**	,382**	,185	,148	1	-,001
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,066	,142		,990
	N	100	100	100	100	100	100
item59	Corrélation de Pearson	,484**	,093	,140	,068	-,001	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,355	,165	,501	,990	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

8-اتساق بنود محور الأسلوب الهرمي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب الهرمي item8 item21 item34 item47 item60
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب الهرمي	item8	item21	item34	item47	item60
الاسلوب الهرمي	Corrélation de Pearson	1	,753**	,680**	,673**	,696**	,644**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item8	Corrélation de Pearson	,753**	1	,335**	,421**	,464**	,373**
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item21	Corrélation de Pearson	,680**	,335**	1	,327**	,346**	,345**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item34	Corrélation de Pearson	,673**	,421**	,327**	1	,376**	,183
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001		,000	,068
	N	100	100	100	100	100	100
item47	Corrélation de Pearson	,696**	,464**	,346**	,376**	1	,275**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,006
	N	100	100	100	100	100	100
item60	Corrélation de Pearson	,644**	,373**	,345**	,183	,275**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,068	,006	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9- اتساق بنود محور الأسلوب الملكي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب الملكي item9 item22 item35 item48 item61
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب الملكي	item9	item22	item35	item48	item61
الاسلوب الملكي	Corrélation de Pearson	1	,485**	,541**	,645**	,535**	,527**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item9	Corrélation de Pearson	,485**	1	,000	,156	-,053	,119
	Sig. (bilatérale)	,000		1,000	,122	,599	,237
	N	100	100	100	100	100	100
item22	Corrélation de Pearson	,541**	,000	1	,213*	,252*	,009
	Sig. (bilatérale)	,000	1,000		,033	,011	,926
	N	100	100	100	100	100	100
item35	Corrélation de Pearson	,645**	,156	,213*	1	,238*	,252*
	Sig. (bilatérale)	,000	,122	,033		,017	,011
	N	100	100	100	100	100	100
item48	Corrélation de Pearson	,535**	-,053	,252*	,238*	1	,060
	Sig. (bilatérale)	,000	,599	,011	,017		,552
	N	100	100	100	100	100	100
item61	Corrélation de Pearson	,527**	,119	,009	,252*	,060	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,237	,926	,011	,552	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

10- اتساق بنود محور الأسلوب الأقلي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب الاقلي item10 item23 item36 item49 item62
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب الاقلي	item10	item23	item36	item49	item62
الاسلوب الاقلي	Corrélation de Pearson	1	,648**	,593**	,617**	,725**	,693**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item10	Corrélation de Pearson	,648**	1	,209*	,385**	,270**	,240*
	Sig. (bilatérale)	,000		,036	,000	,007	,016
	N	100	100	100	100	100	100
item23	Corrélation de Pearson	,593**	,209*	1	,139	,345**	,196
	Sig. (bilatérale)	,000	,036		,168	,000	,051
	N	100	100	100	100	100	100
item36	Corrélation de Pearson	,617**	,385**	,139	1	,253*	,352**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,168		,011	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item49	Corrélation de Pearson	,725**	,270**	,345**	,253*	1	,484**
	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,000	,011		,000
	N	100	100	100	100	100	100
item62	Corrélation de Pearson	,693**	,240*	,196	,352**	,484**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,051	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

11- اتساق بنود محور الأسلوب الفوضوي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب الفوضوي item11 item24 item37 item50 item63
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب الفوضوي	item11	item24	item37	item50	item63
الاسلوب الفوضوي	Corrélation de Pearson	1	,511**	,557**	,613**	,588**	,488**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item11	Corrélation de Pearson	,511**	1	,069	,185	,027	,022
	Sig. (bilatérale)	,000		,495	,065	,787	,829
	N	100	100	100	100	100	100
item24	Corrélation de Pearson	,557**	,069	1	,078	,372**	,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,495		,440	,000	,444
	N	100	100	100	100	100	100
item37	Corrélation de Pearson	,613**	,185	,078	1	,134	,247*
	Sig. (bilatérale)	,000	,065	,440		,184	,013
	N	100	100	100	100	100	100
item50	Corrélation de Pearson	,588**	,027	,372**	,134	1	,110
	Sig. (bilatérale)	,000	,787	,000	,184		,276
	N	100	100	100	100	100	100
item63	Corrélation de Pearson	,488**	,022	,077	,247*	,110	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,829	,444	,013	,276	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

12- اتساق بنود محور الأسلوب الداخلي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوبالداخلي item12 item25 item38 item51 item64
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		الاسلوب الداخلي	item12	item25	item38	item51	item64
الاسلوب الداخلي	Corrélation de Pearson	1	.604**	.589**	.690**	.689**	.639**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
item12	Corrélation de Pearson	.604**	1	.175	.219*	.298**	.111
	Sig. (bilatérale)	.000		.082	.028	.003	.272
	N	100	100	100	100	100	100
item25	Corrélation de Pearson	.589**	.175	1	.248*	.367**	.209*
	Sig. (bilatérale)	.000	.082		.013	.000	.037
	N	100	100	100	100	100	100
item38	Corrélation de Pearson	.690**	.219*	.248*	1	.285**	.408**
	Sig. (bilatérale)	.000	.028	.013		.004	.000
	N	100	100	100	100	100	100
item51	Corrélation de Pearson	.689**	.298**	.367**	.285**	1	.361**
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.000	.004		.000
	N	100	100	100	100	100	100
item64	Corrélation de Pearson	.639**	.111	.209*	.408**	.361**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.272	.037	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

13- اتساق بنود محور الأسلوب الخارجي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاسلوب الخارجي item13 item26 item39 item52 item65
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

		الاسلوب الخارجي	item13	item26	item39	item52	item65
الاسلوب الخارجي	Corrélation de Pearson	1	,689**	,625**	,561**	,752**	,760**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item13	Corrélation de Pearson	,689**	1	,246*	,203*	,417**	,434**
	Sig. (bilatérale)	,000		,014	,042	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
item26	Corrélation de Pearson	,625**	,246*	1	,183	,356**	,300**
	Sig. (bilatérale)	,000	,014		,069	,000	,002
	N	100	100	100	100	100	100
item39	Corrélation de Pearson	,561**	,203*	,183	1	,249*	,310**
	Sig. (bilatérale)	,000	,042	,069		,012	,002
	N	100	100	100	100	100	100
item52	Corrélation de Pearson	,752**	,417**	,356**	,249*	1	,540**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,012		,000
	N	100	100	100	100	100	100
item65	Corrélation de Pearson	,760**	,434**	,300**	,310**	,540**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,002	,000	
	N	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

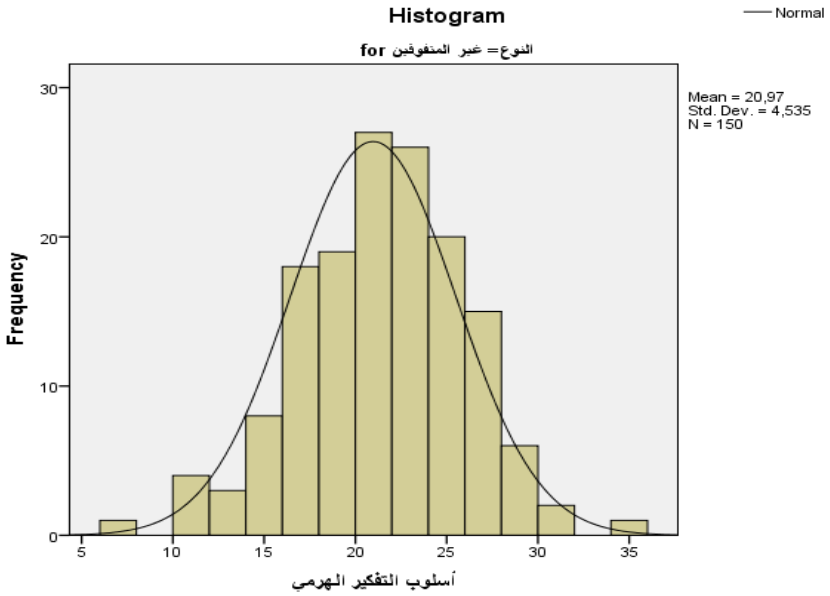
الملحق رقم (05)

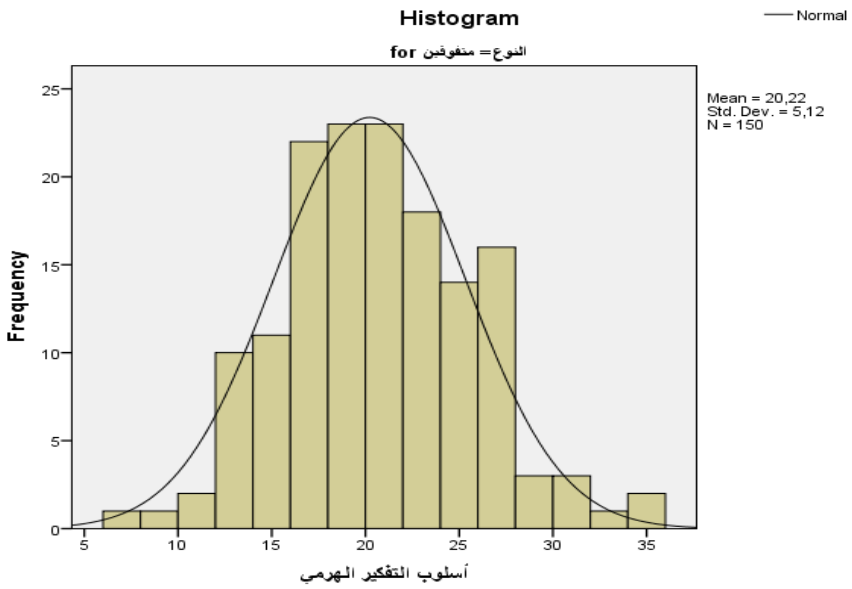
الإعتدالية والتجانس

إعتدالية وتجانس أسلوب التفكير الهرمي:

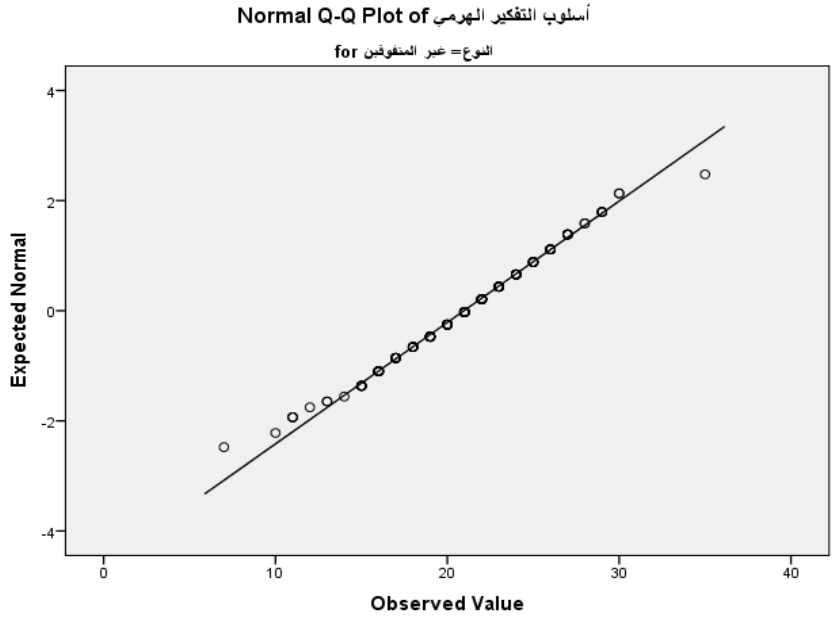
أسلوب التفكير الهرمي

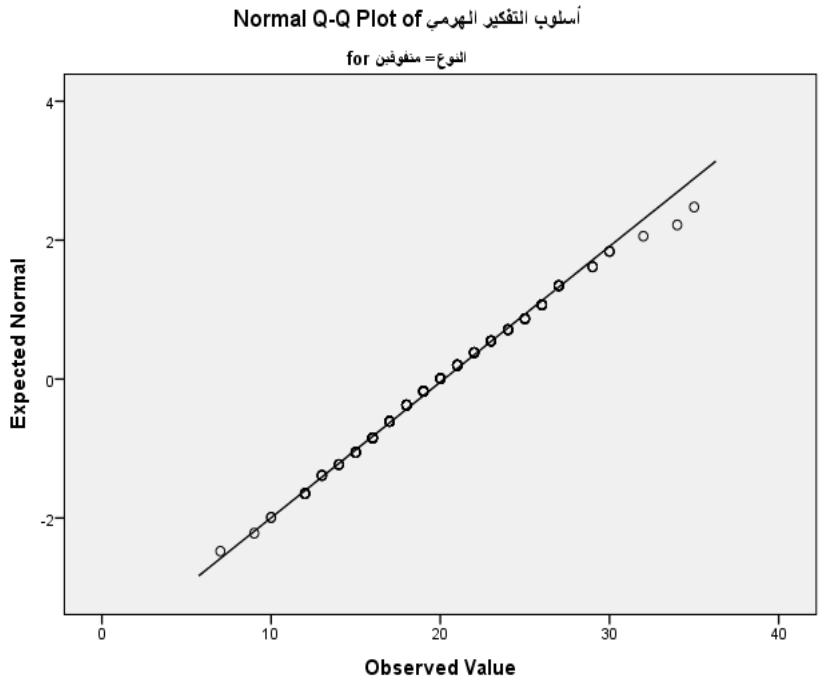
Histograms



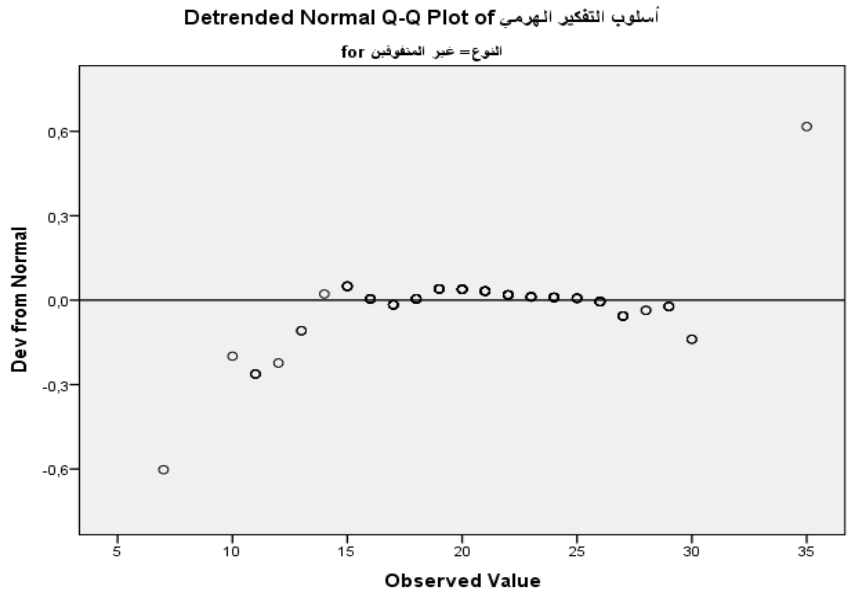


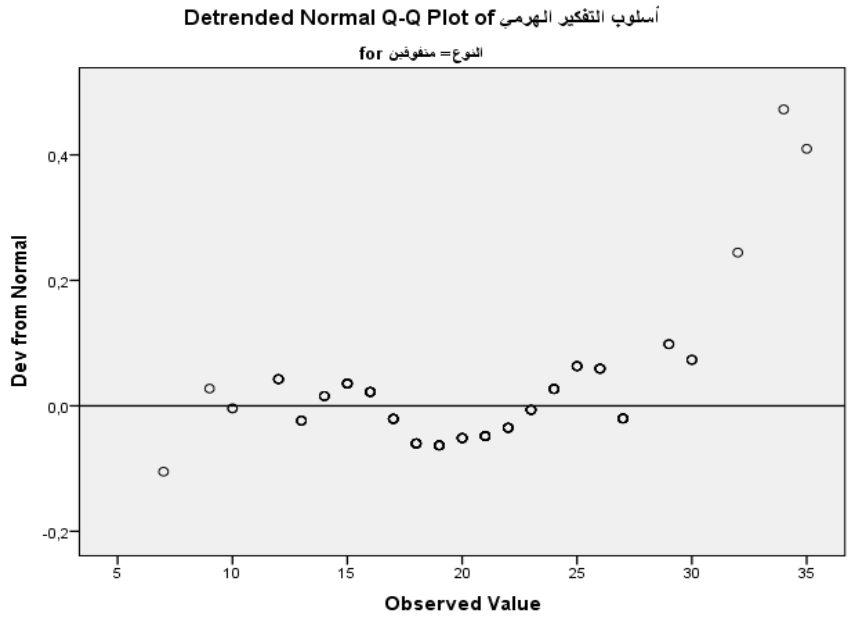
Normal Q-Q Plots

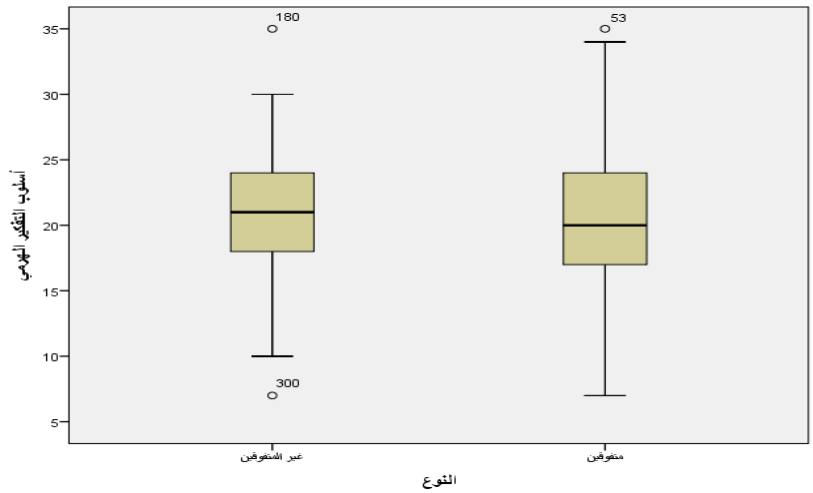




Detrended Normal Q-Q Plots







ONEWAY الأسلوب4 BY النوع
/STATISTICS HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS.

Test of Homogeneity of Variances

أسلوب التفكير الهرمي

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,488	1	298	,116

ANOVA

أسلوب التفكير الهرمي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	41,813	1	41,813	1,788	,182
Within Groups	6970,573	298	23,391		
Total	7012,387	299			

- **بما أن قيمة دلالة Levene تساوي 0,116 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0,05 يعني يوجد تجانس بين المجموعتين في ما يخص الأسلوب الهرمي.**

الملحق رقم (06)

إعتدالية وتجانس الفرضية العامة:

```
EXAMINE VARIABLES=العامة BY النوع
  /PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explore

النوع

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	النوع	N	Percent	N	Percent	N	Percent
أساليب التفكير	غير المتفوقين	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
	متفوقين	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	النوع	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
أساليب التفكير	غير المتفوقين	,058	150	,200*	,971	150	,003
	متفوقين	,052	150	,200*	,987	150	,183

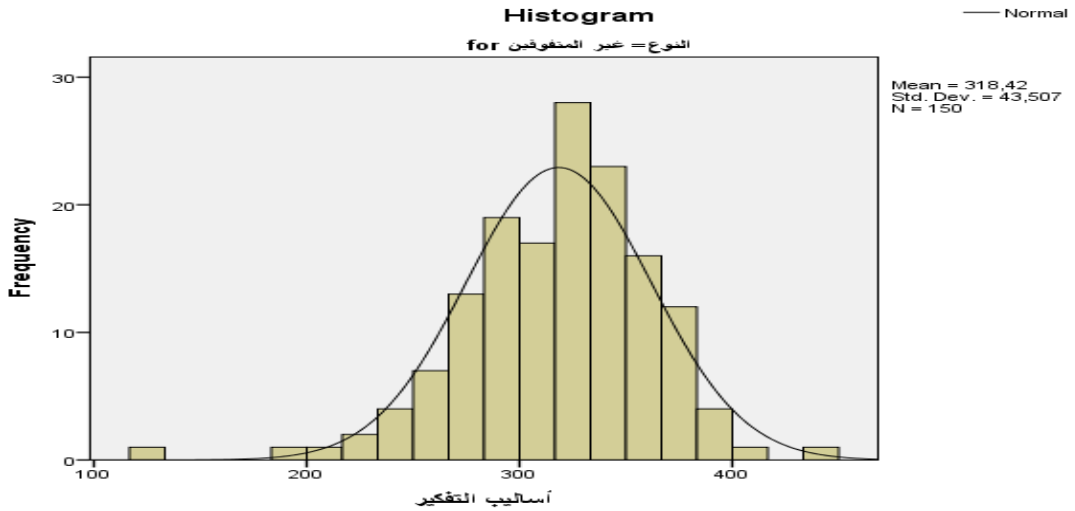
*. This is a lower bound of the true significance.

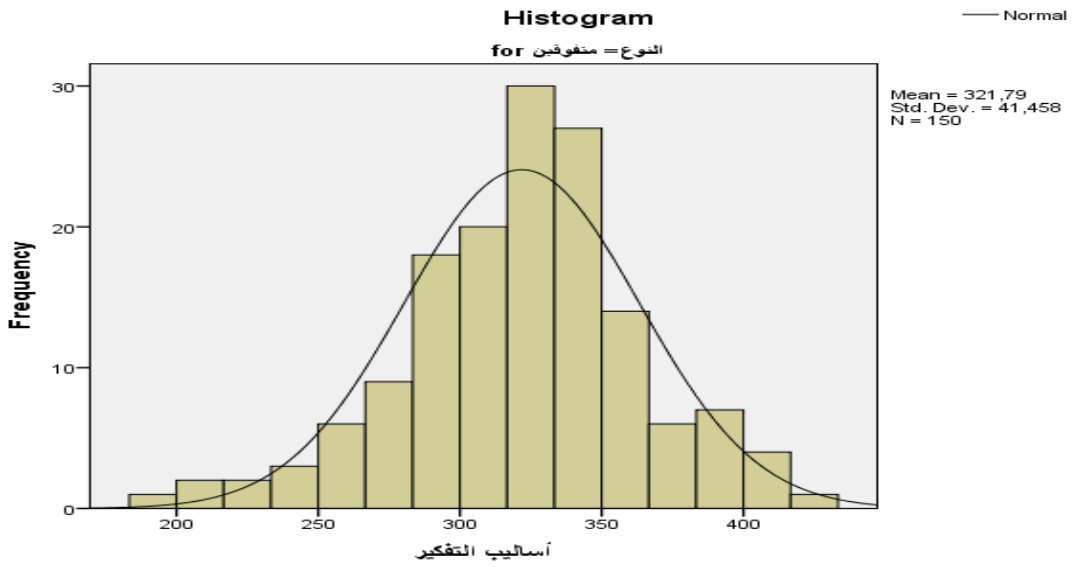
a. Lilliefors Significance Correction

- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند المتفوقين وغير المتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في أساليب التفكير ما يعني وجود اعتدالية وهذا ما توضحه الرسومات البيانية المواليةوعلينا اختبار التجانس.

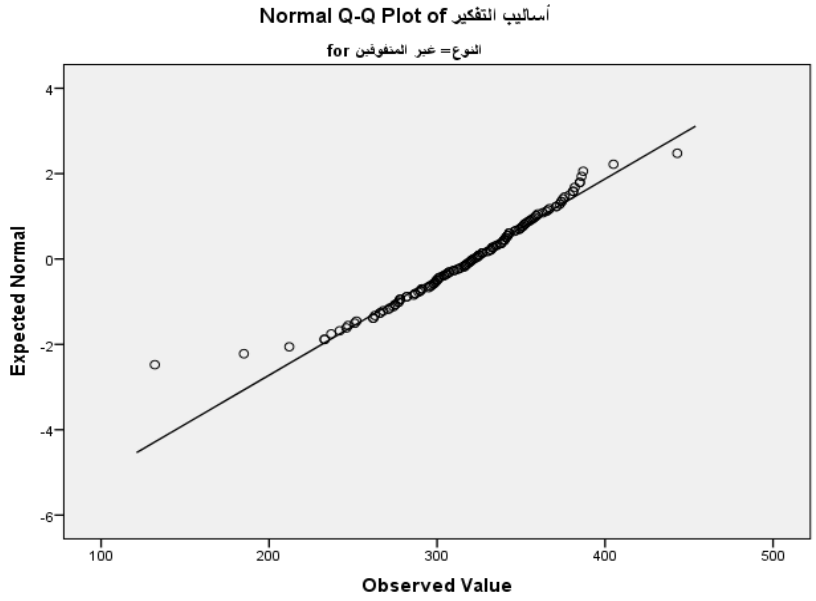
أساليب التفكير

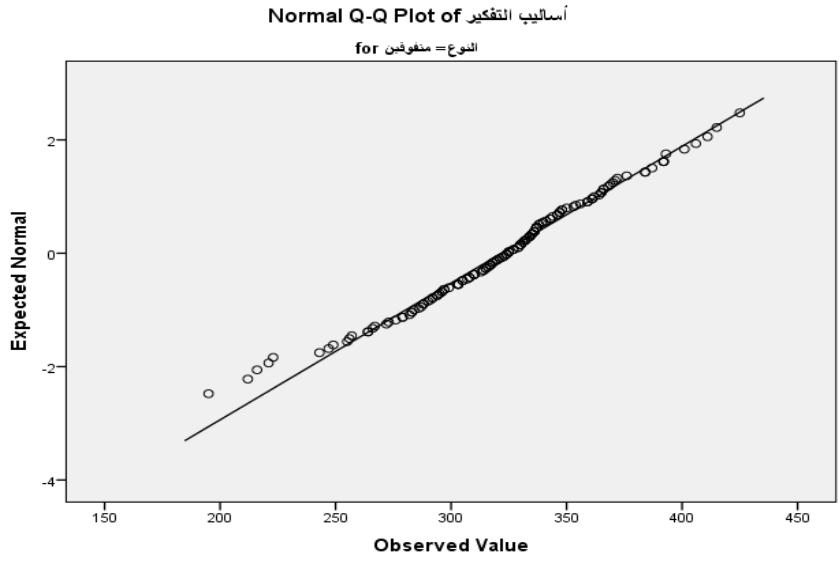
Histograms



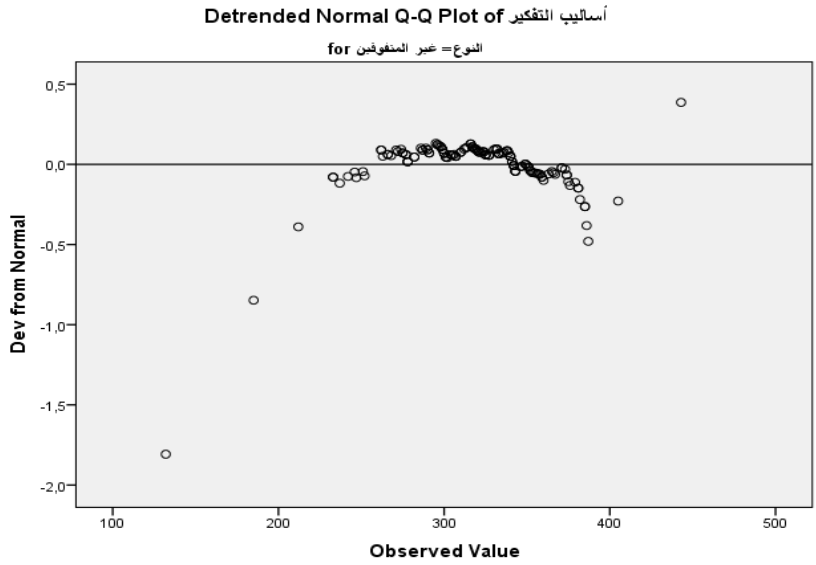


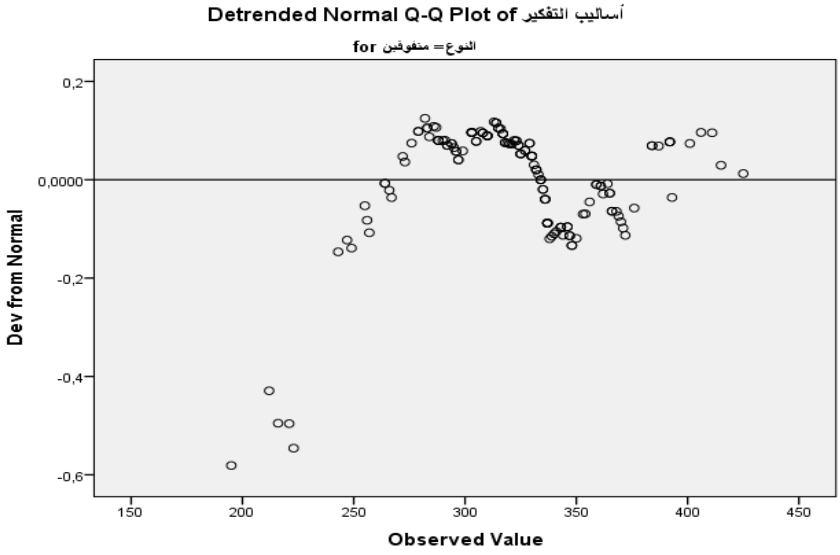
Normal Q-Q Plots

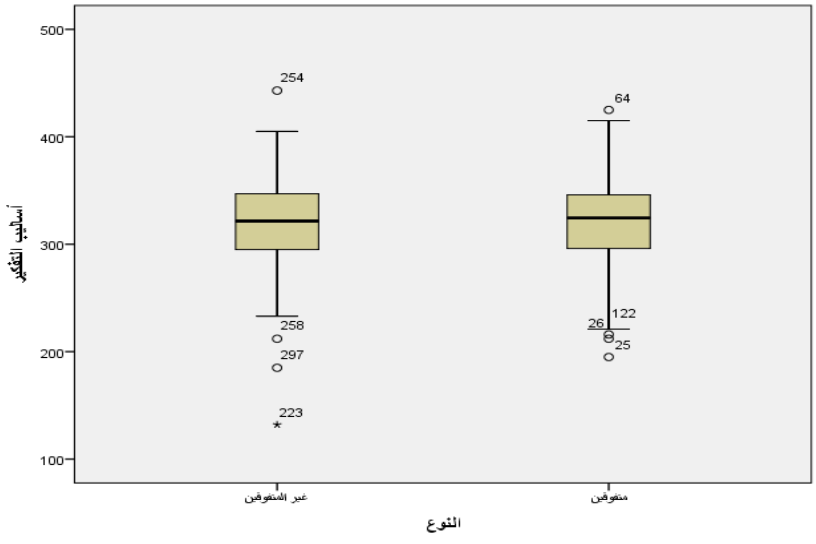




Detrended Normal Q-Q Plots







الملحق رقم(07)

- الإعتدالية والتجانس في أساليب التفكير عند الذكور والإناث المتفوقين:

```
EXAMINE VARIABLES=بين1 BY المتفوقين
  /PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explore

المتفوقين

Case Processing Summary

المتفوقين		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	
أساليب التفكير عند الذكور والاناث المتفوقين	ذكر	33	100,0%	0	0,0%	33	
	أنثى	117	100,0%	0	0,0%	117	

Tests of Normality

المتفوقين		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	
أساليب التفكير عند الذكور والاناث المتفوقين	ذكر	,106	33	,200*	,931	33	
	أنثى	,054	117	,200*	,990	117	

Tests of Normality

	المتفوقين	Shapiro-Wilk[a]
		Sig.
أساليب التفكير عند الذكور والاناث المتفوقين	ذكر	,037
	أنثى	,586

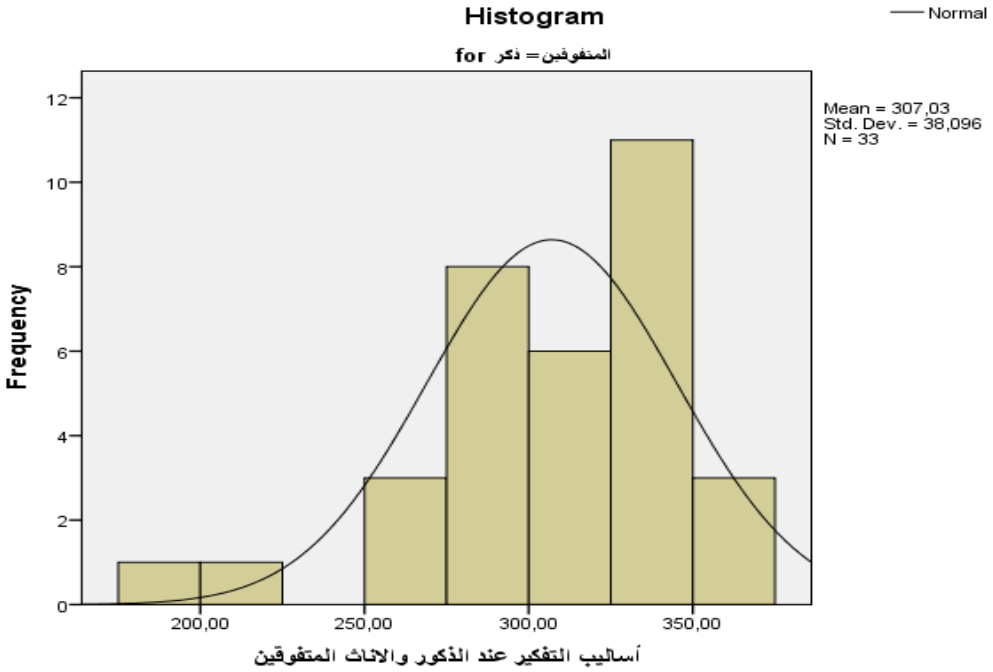
*. This is a lower bound of the true significance.

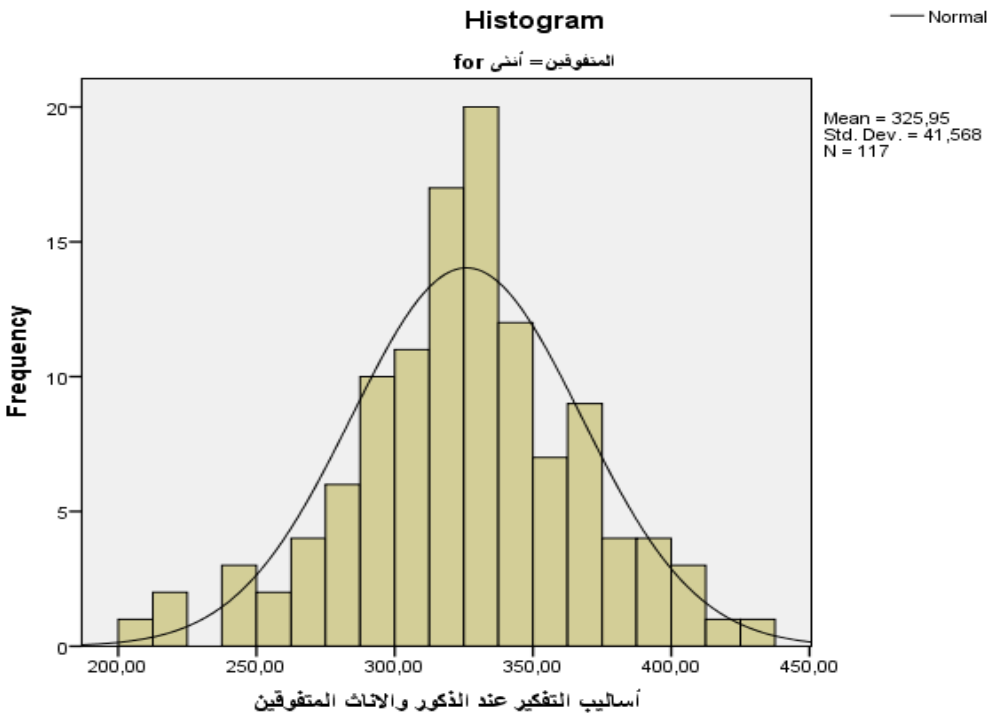
a. Lilliefors Significance Correction

- بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov-Smirnov[a] تساوي 0,200 عند الذكور والإناث المتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في أساليب التفكير ما يعني وجود اعتدالية وهذا ما توضحه الرسومات البيانية الموالية وعليه علينا اختبار التجانس.

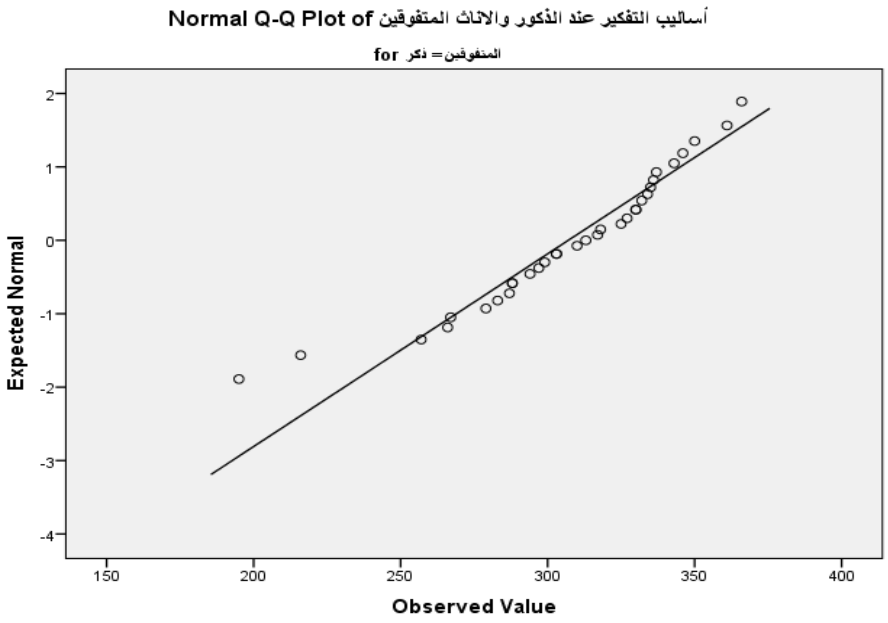
المتفوقين

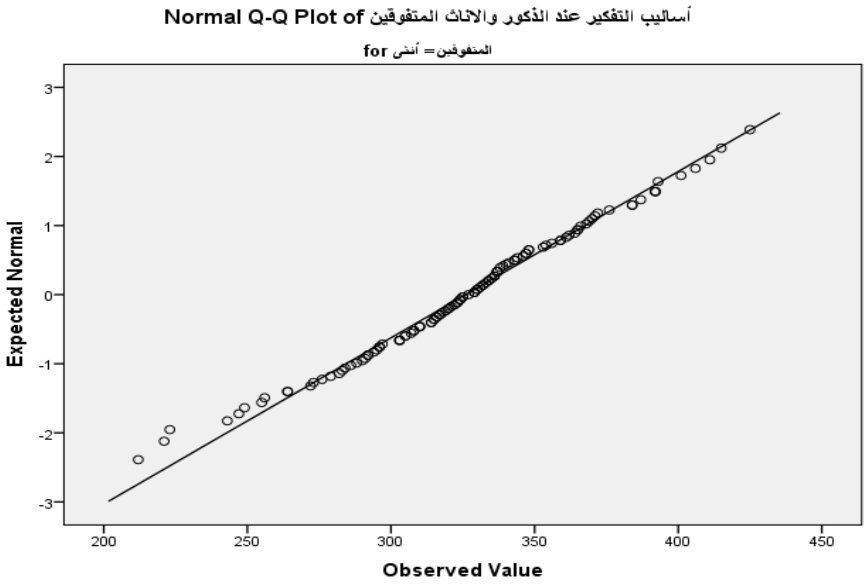
Histograms



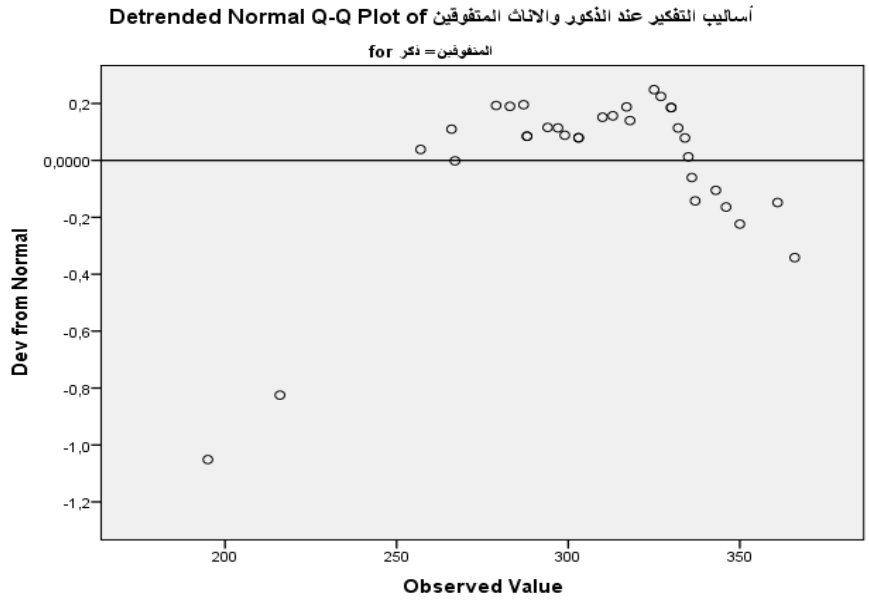


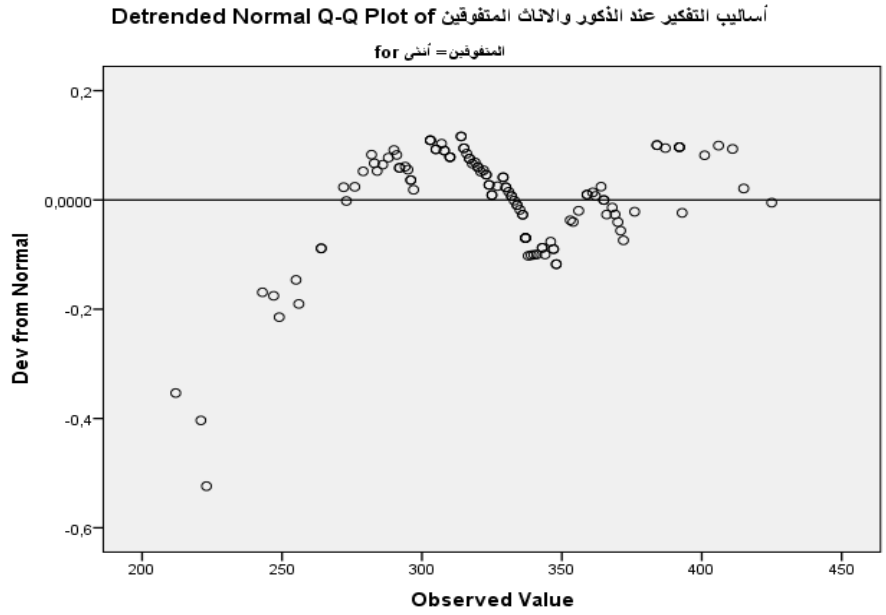
Normal Q-Q Plots

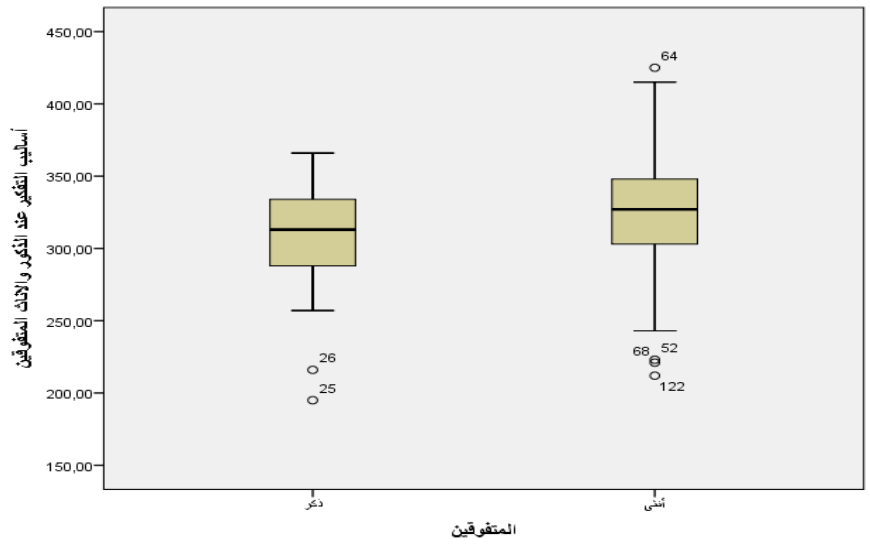




Detrended Normal Q-Q Plots






450,00
400,00
350,00
300,00
250,00
200,00
150,00
أساليب التفكير عند الذكور والإناث المتفوقين
64
68
52
122
26
25
ذكر
أنثى
المتفوقين

الملحق رقم (08)

الإعتدالية والتجانس في أساليب التفكير عند الذكور والإناث غير المتفوقين.

```
EXAMINE VARIABLES=2بين BY غيرالمتفوقين
/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explore

غيرالمتفوقين

Case Processing Summary

غيرالمتفوقين		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	
أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين	ذكر	21	100,0%	0	0,0%	21	
	أنثى	129	100,0%	0	0,0%	129	

Tests of Normality

غيرالمتفوقين		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	
أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين	ذكر	,134	21	,200*	,973	21	
	أنثى	,060	129	,200*	,968	129	

Tests of Normality

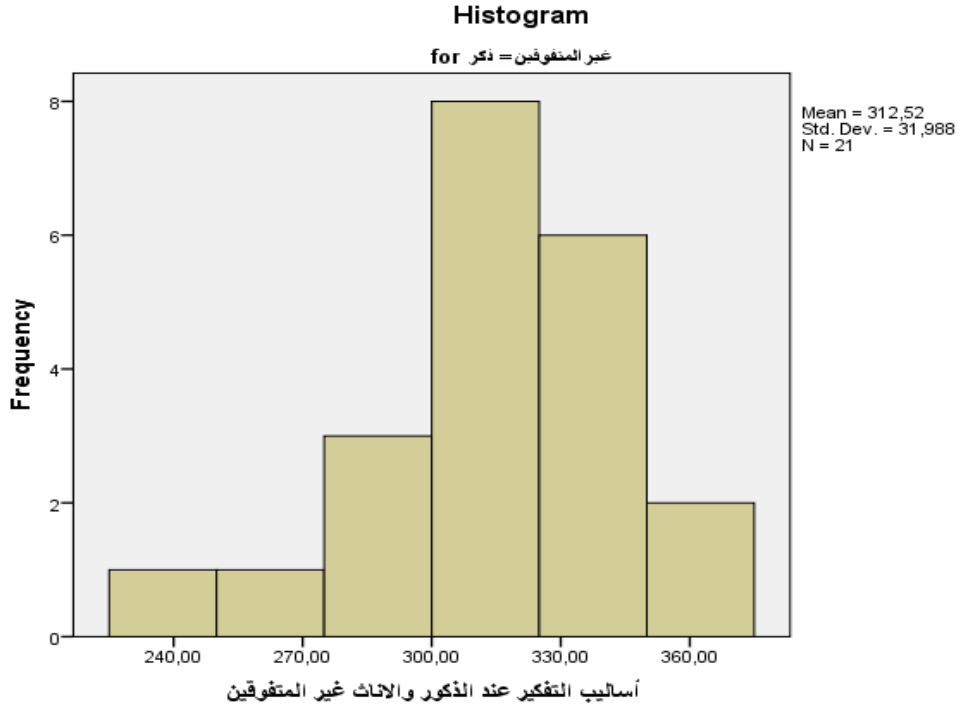
غيرالمتفوقين		Shapiro-Wilk[a]
		Sig.
أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين	ذكر	,797
	أنثى	,004

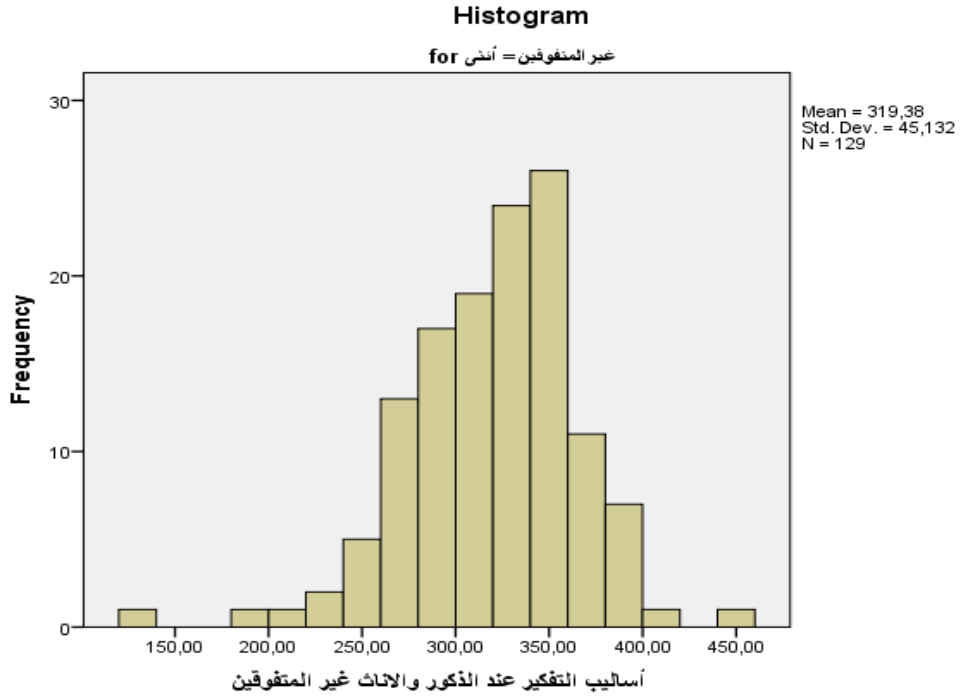
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

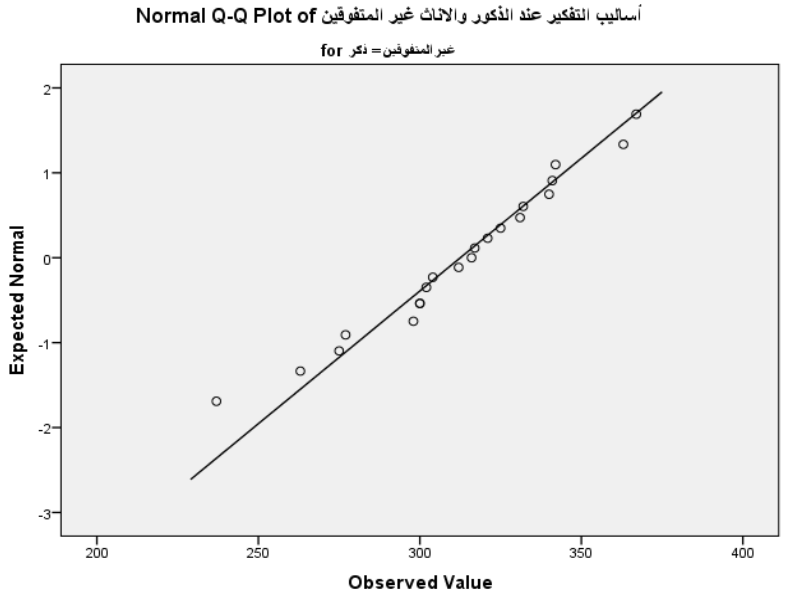
– بما أن قيمة دلالة معامل Kolmogorov–Smirnov[a] تساوي 0,200 عند اذكور والإناث غير المتفوقين وهي أكبر من القيمة المعتمدة 0,05 في أساليب التفكير ما يعني وجود اعتدالية وهذا ما توضحه الرسومات البيانية الموالية وعليه علينا اختبار التجانس.

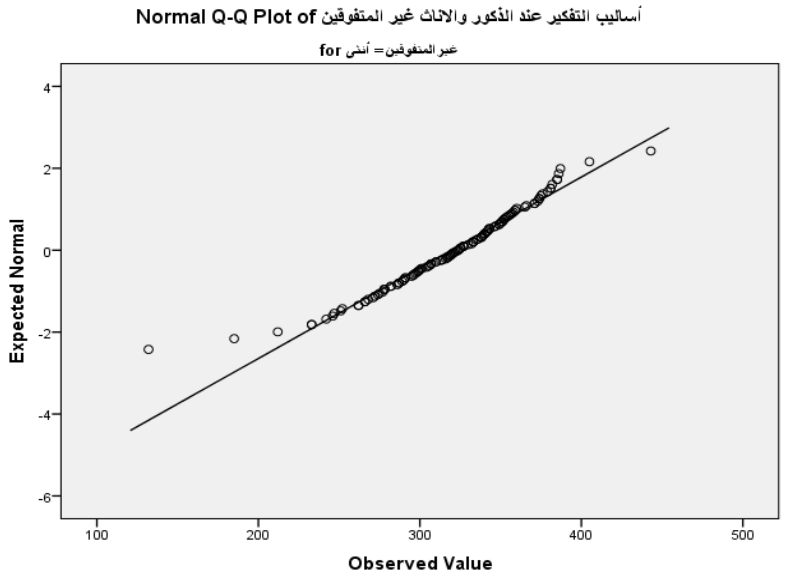
Histograms


Histogram
for غير المتفوقين= ذكر
Mean = 312,52
Std. Dev. = 31,988
N = 21
Frequency
0
2
4
6
8
240,00
270,00
300,00
330,00
360,00
أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين

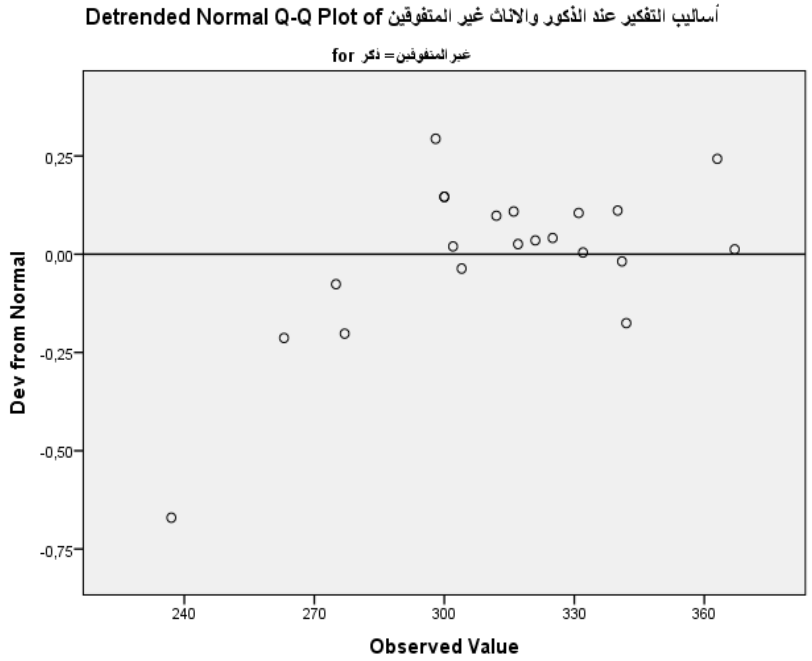

Histogram
for غير المتفوقين= أنثى
Mean = 319,38
Std. Dev. = 45,132
N = 129
Frequency
0
10
20
30
150,00
200,00
250,00
300,00
350,00
400,00
450,00
أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين

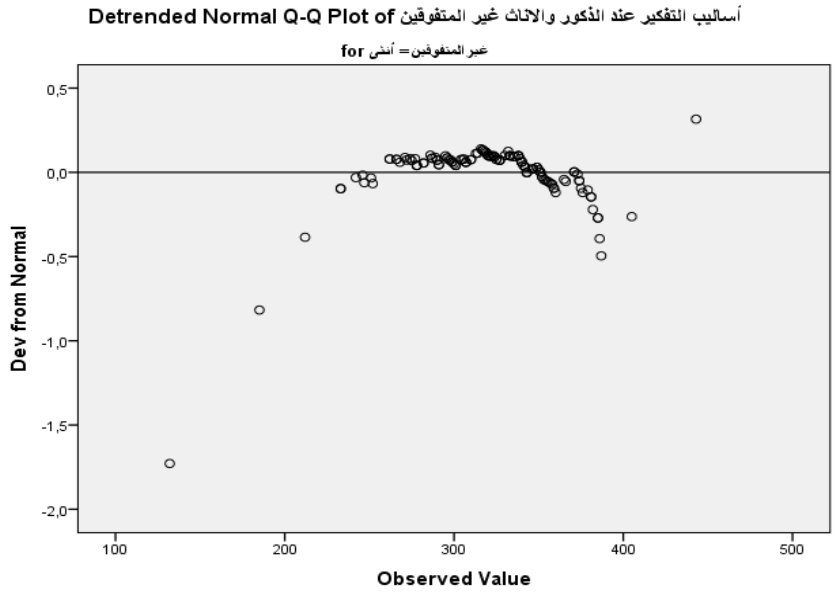
Normal Q-Q Plots

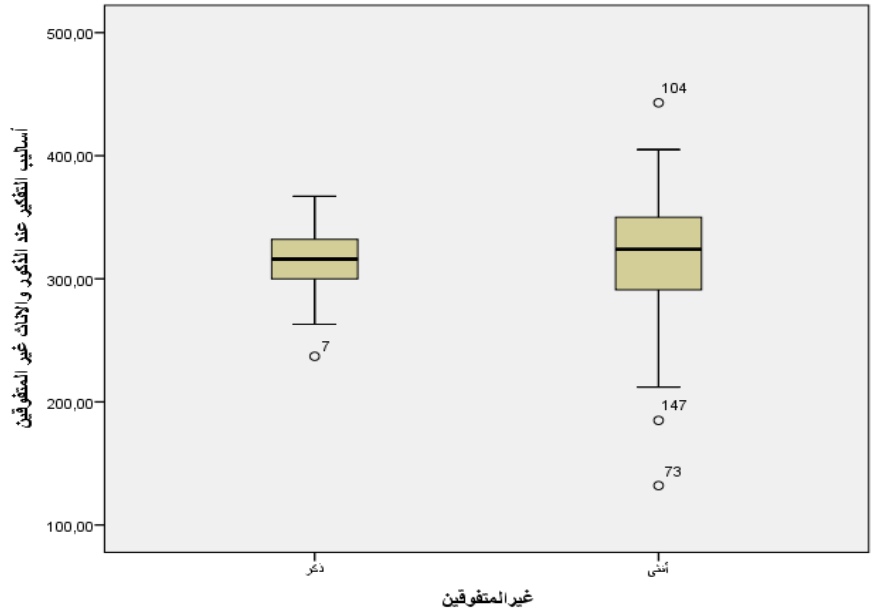




Detrended Normal Q-Q Plots







ONEWAY بين2 BY غير المتفوقين
/STATISTICS HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,448	1	148	,120

ANOVA

أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	848,914	1	848,914	,447	,505
Within Groups	281191,626	148	1899,943		
Total	282040,540	149			

- بما أن قيمة دلالة Levene تساوي 0,120 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0,05 يعني يوجد تجانس بين المجموعتين في ما يخص أساليب التفكير

```
ONEWAY العامة BY النوع
  /STATISTICS HOMOGENEITY
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

أساليب التفكير

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,326	1	298	,568

ANOVA

أساليب التفكير

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	850,083	1	850,083	,471	,493
Within Groups	538133,713	298	1805,818		
Total	538983,797	299			

– بما أن قيمة دلالة Levene تساوي 0,568 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0,05 يعني يوجد تجانس بين المجموعتين في ما يخص أساليب التفكير.

ONEWAY بين1 BY المتفوقين
/STATISTICS HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

أساليب التفكير عند الذكور والاناث المتفوقين

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,240	1	148	,625

ANOVA

أساليب التفكير عند الذكور والاناث المتفوقين

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9212,511	1	9212,511	5,523	,020
Within Groups	246880,662	148	1668,113		
Total	256093,173	149			

– بما أن قيمة دلالة Levene تساوي 0,625 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0,05 يعني يوجد تجانس بين المجموعتين في ما يخص أساليب التفكير.

ONEWAY بين2 BY غيرالمتفوقين
/STATISTICS HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS.

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,448	1	148	,120

ANOVA

أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	848,914	1	848,914	,447	,505
Within Groups	281191,626	148	1899,943		
Total	282040,540	149			

– بما أن قيمة دلالة Levene تساوي 0,120 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0,05 يعني يوجد تجانس بين المجموعتين في ما يخص أساليب التفكير

الملحق رقم (09)

عرض نتائج فرضيات الدراسة:

- نتائج الفرضية العامة

```
-TEST GROUPS=النوع(01)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=العامة
 /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statisticsن

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب التفكير	غير المتفوقين	150	318,42	43,507	3,552
	متفوقين	150	321,79	41,458	3,385

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
أساليبالتفكير	Equal variances assumed	,326	,568	-,686	298	,493	-3,367	4,907	-13,023	6,290
	Equal variances not assumed			-,686	297,309	,493	-3,367	4,907	-13,023	6,290

- نتائج الفرضية الأولى:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الاسلوب1 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSI
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
الأسلوب التشريعي	300	28,79	4,655	14	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الأسلوب التشريعي	غير المتفوقين	150	140,41	21061,00
	متفوقين	150	160,59	24089,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	الأسلوب التشريعي
Mann-Whitney U	9736,000
Wilcoxon W	21061,000
Z	-2,022
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043

a. Grouping Variable: النوع

-نتائج الفرضية الثانية

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب2 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير التنفيذي	300	25,16	5,238	11	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير التنفيذي	غير المتفوقين	150	148,27	22240,00
	متفوقين	150	152,73	22910,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير التنفيذي
Mann-Whitney U	10915,000
Wilcoxon W	22240,000
Z	-,447
Asymp. Sig. (2-tailed)	,655

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الثالثة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب3 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير الحكمي	300	23,34	5,773	5	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير الحكمي	غير المتفوقين	150	142,70	21404,50
	متفوقين	150	158,30	23745,50
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير الحكمي
Mann-Whitney U	10079,500
Wilcoxon W	21404,500
Z	-1,560
Asymp. Sig. (2-tailed)	,119

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الرابعة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= 8الأسلوب BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير العالمي	300	27,01	5,271	6	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير العالمي	غير المتفوقين	150	128,45	19267,50
	متفوقين	150	172,55	25882,50
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير العالمي
Mann-Whitney U	7942,500
Wilcoxon W	19267,500
Z	-4,412
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الخامسة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب9 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير المحلي	300	25,91	6,508	5	89
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير المحلي	غير المتفوقين	150	154,51	23176,50
	متفوقين	150	146,49	21973,50
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير المحلي
Mann-Whitney U	10648,500
Wilcoxon W	21973,500
Z	-,802
Asymp. Sig. (2-tailed)	,422

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية السادسة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= 12الأسلوب BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير المتحرر	300	26,68	5,669	10	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير المتحرر	غير المتفوقين	150	140,33	21049,00
	متفوقين	150	160,67	24101,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير المتحرر
Mann-Whitney U	9724,000
Wilcoxon W	21049,000
Z	-2,035
Asymp. Sig. (2-tailed)	,042

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية السابعة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب13 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير المحافظ	300	22,52	6,888	5	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير المحافظ	غير المتفوقين	150	153,77	23066,00
	متفوقين	150	147,23	22084,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير المحافظ
Mann-Whitney U	10759,000
Wilcoxon W	22084,000
Z	-,654
Asymp. Sig. (2-tailed)	,513

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الثامنة :

```
T-TEST GROUPS=النوع(01)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الأسلوب4
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أسلوب التفكير الهرمي	غير المتفوقين	150	20,97	4,535	,370
	متفوقين	150	20,22	5,120	,418

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
أسلوبالتفكيرالهرمي	Equal variances assumed	2,488	,116	1,337	298	,182	,747	,558	-,352	1,846
	Equal variances not assumed			1,337	293,725	,182	,747	,558	-,352	1,846

- نتائج الفرضية التاسعة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب5 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير الملكي	300	25,95	4,860	10	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير الملكي	غير المتفوقين	150	146,65	21998,00
	متفوقين	150	154,35	23152,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير الملكي
Mann-Whitney U	10673,000
Wilcoxon W	21998,000
Z	-,770
Asymp. Sig. (2-tailed)	,441

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية العاشرة:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب6 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير الأقلي	300	25,33	5,494	9	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير الأقلي	غير المتفوقين	150	144,78	21717,00
	متفوقين	150	156,22	23433,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير الأقلي
Mann-Whitney U	10392,000
Wilcoxon W	21717,000
Z	-1,144
Asymp. Sig. (2-tailed)	,253

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الحادية عشر:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب7 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير الفوضوي	300	21,83	5,895	5	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير الفوضوي	غير المتفوقين	150	164,16	24623,50
	متفوقين	150	136,84	20526,50
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير الفوضوي
Mann-Whitney U	9201,500
Wilcoxon W	20526,500
Z	-2,731
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الثانية عشر:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب10 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير الداخلي	300	22,18	6,313	5	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير الداخلي	غير المتفوقين	150	160,22	24033,50
	متفوقين	150	140,78	21116,50
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير الداخلي
Mann-Whitney U	9791,500
Wilcoxon W	21116,500
Z	-1,944
Asymp. Sig. (2-tailed)	,052

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الثالثة عشر:

```
NPAR TESTS
  /M-W= الأسلوب11 BY النوع(10)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
أسلوب التفكير الخارجي	300	24,69	5,227	6	35
النوع	300	,50	,501	0	1

Mann-Whitney Test

Ranks

	النوع	N	Mean Rank	Sum of Ranks
أسلوب التفكير الخارجي	غير المتفوقين	150	140,87	21130,00
	متفوقين	150	160,13	24020,00
	Total	300		

Test Statistics[a]

	أسلوب التفكير الخارجي
Mann-Whitney U	9805,000
Wilcoxon W	21130,000
Z	-1,927
Asymp. Sig. (2-tailed)	,054

a. Grouping Variable: النوع

- نتائج الفرضية الرابعة عشر:

```
T-TEST GROUPS=المتفوقين(12)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=بين1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

المتفوقين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أساليب التفكير عند الذكور والاناث	ذكر	33	307,0303	38,09649	6,63175
المتفوقين	أنثى	117	325,9487	41,56815	3,84298

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
أساليبالتفكيرعندالذكوروالاناثالمتفوقين	Equal variances assumed	,240	,625	-2,350	148	,020	-18,91841	8,05023	-34,82666	-3,01017
	Equal variances not assumed			-2,468	55,377	,017	-18,91841	7,66476	-34,27659	-3,56024

- نتائج الفرضية الخامسة عشر:

```
T-TEST GROUPS=غيرالمتفوقين(12)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=2بين
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

غيرالمتفوقين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكر أساليب التفكير عند الذكور والاناث غير المتفوقين		21	312,5238	31,98847	6,98046
	أنثى	129	319,3798	45,13230	3,97368

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
أساليبالتفكيرعندالذكوروالاناثغيرالمتفوقين	Equal variances assumed	2,448	,120	-,668	148	,505	-6,85604	10,25679	-27,12471	13,41264
	Equal variances not assumed			-,854	34,496	,399	-6,85604	8,03224	-23,17086	9,45879