



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علم النفس



التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا

- دراسة على عينة من التلاميذ ببعض متوسطات دائرة البياضة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص علم النفس مدرسي

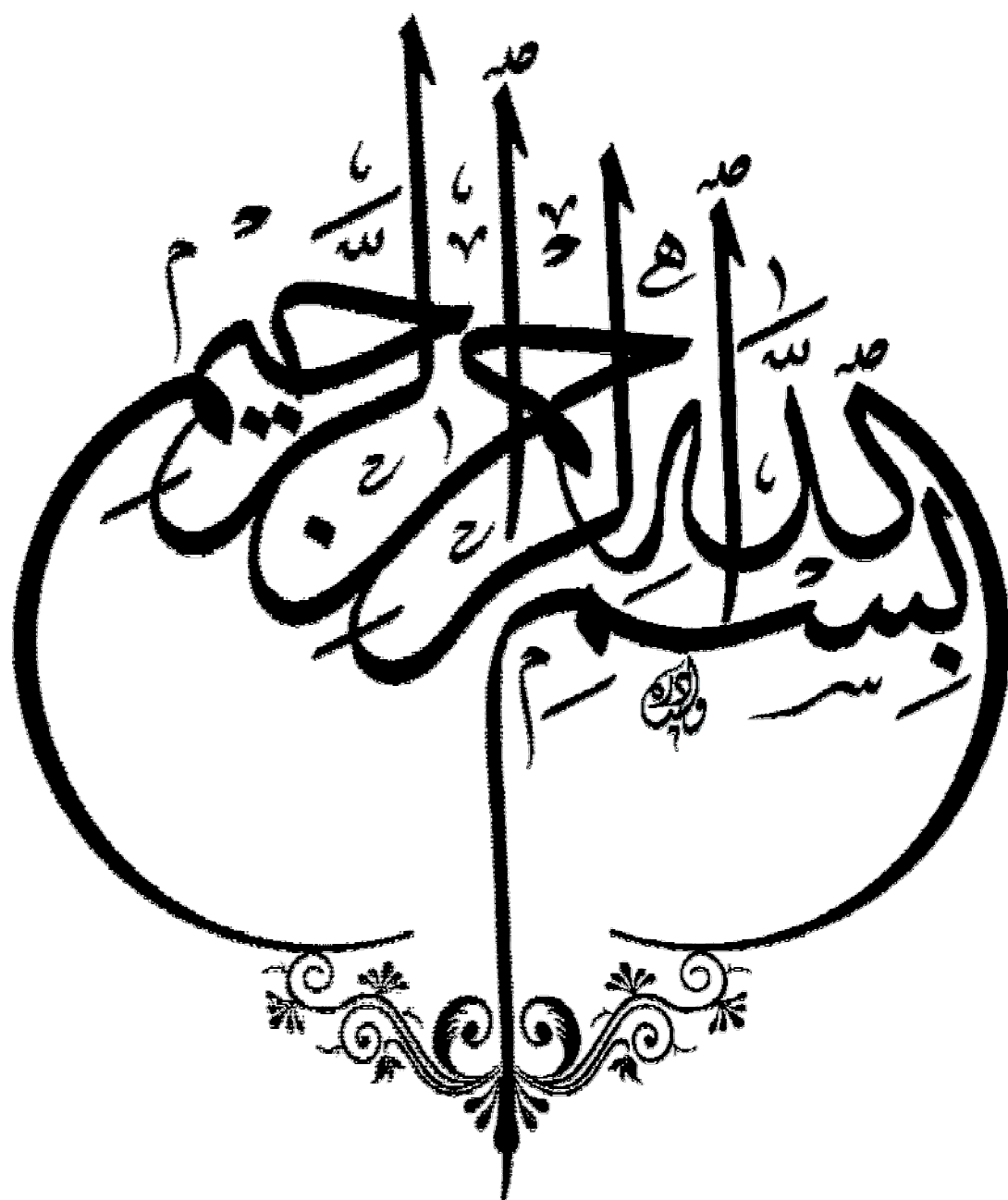
إشراف الأستاذ:
د. زواري أحمد خليفة

إعداد الطالبة :
منصر نادية

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (أ)	د. قيسي محمد السعيد
مشرفا ومقررا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (أ)	د. زواري أحمد خليفة
مناقشا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (أ)	د. غدايفي هند

الموسم الجامعي : 2020/2019



شكرتُكَ رَبِّ

من باب الوفاء والإعتراف بالجميل،
ما كان هذا العمل لينتهي بصورته الحالية لولا السند الذي وجدته
منكم على التوالي:

- أستاذي المشرف بالدرجة الأولى، أساتذتي الكرام ...
تتسابق الكلمات وتتراحم العبارات لتنظم عقد الشكر الذي لا
يستحقه غيركم ... إليكم يامن كان لكم قدم السبق في أن أصل
إلى المرتبة التي صرت إليها الآن، لأنال أعلى الشهادات
العلمية بإذن الله ... إليكم أهدي أسمى عبارات الشكر والتقدير.
- شريك حياتي .. أعطر التحايا، وأطيب المنى، وكل الاحترام
لك أنت، فقد كنت لي بعد الله السند القوي الذي منحني الثقة
والإرادة لأتمم مساري الدراسي والعلمي، تعلمت منك الكثير،
فلنت تستحق وبكل فخر أن يرفع اسمك في قلبي،
أتمنى من الله عز وجل أن يعطيك الصحة والعافية،
شكراً لك على ما قنمته لإخراج هذا العمل،
أدام الله عزك وعطاءك.

إِهْلَاء

- تلوح في سماننا نوماً نجوم براققة، لا يخفت بريقها عنا لحظة واحدة رغم غيابها ... روح أبي الطاهرة.
- يا من بذلت قصارى الجهد ولم تنتظري مني العطاء ...
- سعادتي بك كبيرة، ولن أتخلي عنك ما حييت. أمي العزيزة.
- شمعة حياتي، ويا من كنتم لي بعد زوجي خير أنيس ...
- أنا بكم ومعكم ... أبنائي، ولاء، آية الرحمان وأشرف.
- أنتن يا من وقفتن لجانبى أيام الشدائد ... فكنتن نعم الرفيق ... صديقاتي وزميلاتي الرائعات.

إلّكم جميعاً أهدي ثمرة جهدي

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس مستوى التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا والكشف عن أية فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك تبعا لمتغير (الجنس). وبغرض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، من خلال تطبيق مقياس التفكير التنسيقي لـ رفعت محمود بهحات وآخرون (2012) على عينة تتكون من 121 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من ثلاث متوسطات بدائرة البياضة تبعا لمعدلهم الدراسي في الثلاثي الأول من السنة الدراسية. وقد أسفرت النتائج عن مستوى منخفض في التفكير تنسيقي لدى أفراد العينة بجميع أبعاده (التباعدي، التحليلي، التركيبي، النسقي، العلمي، الناقد). كما دلت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التنسيقي بجميع أبعاده تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

Abstract :

The current study aims to measure the systematic thinking level among the excellent pupils of the fourth year of intermediate education, and to reveal any statistical significant differences according to the gender variable. In order to achieve the objectives of the study, a descriptive exploratory approach was used, by applying the scale of the systematic thinking of Refaat Mahmoud Bahajat and others (2012) to a sample consisting of 121 pupils (male and female) who were chosen from three fundamental schools at Bayada according to their average in the first exam of the school year. The results resulted in a low level of systematic thinking among the sample members in all its dimensions (divergent, analytical, synthetic, systemic, scientific, and critical). The results also indicated that there were no statistical significant differences in the level of the systematic thinking in all its dimensions due to the gender variable (male, female).

فهرس المحتويات

أ.....	شكر وتقدير
ب	إهداء
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية :
د.....	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية :
هـ.....	فهرس المحتويات :
ن.....	فهرس الجداول :
س	فهرس الأشكال :
11	المقدمة :

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

15	1- إشكالية الدراسة:
17	2- فرضيات الدراسة:
18	3- أهداف الدراسة:
18	4- أهمية الدراسة:
19	5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:
19	6- الدراسات السابقة:

الفصل الثاني : التفكير التنسيقي

28	تمهيد:
28	1- تعريف التفكير:
28	2- مهارات التفكير:
29	3- التفكير التنسيقي Systematic Thinking :
30	3-1- أهمية التفكير التنسيقي:
31	3-2- مهارات التفكير التنسيقي:
31	أ- التفكير التباعي Divergent Thinking :
32	ب- التفكير التحليلي Analytical Thinking :
33	ج- التفكير التركيبي Synthetic Thinking :

34	د- التفكير النسقي Systemic Thinking :
35	هـ- التفكير العلمي Scientific Thinking :
36	و- التفكير الناقد Critical Thinking :
38	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث : التفوق الدراسي

40	تمهيد:
40	1- تعريف التفوق:
41	2- مفهوم التفوق الدراسي:
41	3- أساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً:
42	4- محكات التفوق الدراسي:
44	5- خصائص المتفوقين دراسياً:
45	6- الرعاية التربوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً:
46	خلاصة الفصل:

الجانب الميداني

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

49	تمهيد
49	1- منهج الدراسة:
49	2- الدراسة الاستطلاعية:
50	3- أداة الدراسة:
50	3-1- صدق الاتساق الداخلي:
51	3-2- ثبات المقياس:
52	4- مجتمع وعينة الدراسة:
53	5- مجال إجراء الدراسة:
53	6- التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة:
54	7- معايرة مقياس التفكير التنسيقي:

الفصل الخامس : نتائج الدراسة (عرض، تحليل، تفسير ومناقشة)

62	تمهيد:
----	--------

62	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
62	1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:
69	1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:
71	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
71	2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:
80	2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:
88	3- خلاصة نتائج الدراسة:
90	خاتمة واقتراحات الدراسة :
93	قائمة المراجع:

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس التفكير التنسيقي	50
2	معاملات الاتساق بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير التنسيقي	51
3	معاملات ألفا كرنباخ لأبعاد مقياس التفكير التنسيقي والدرجة الكلية للمقياس	52
4	توزيع أبعاد وبنود مقياس التفكير التنسيقي	52
5	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور - إناث)	53
6	اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس التفكير التنسيقي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	54
7	معايرة مقياس التفكير التنسيقي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	59
8	دلالة الاختلاف بين مستويات التفكير التنسيقي وأبعاده لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا	63
9	دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/إناث) من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في التفكير التنسيقي وأبعاده	70

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	العلاقة بين التفكير التنسيقي وعملياتي التحليل والتركيب	30
2	التفكير التركيبي مقابل التفكير التحليلي	34
3	توزيع درجات بعد التفكير التباعدي	55
4	توزيع درجات بعد التفكير التحليلي	55
5	توزيع درجات بعد التفكير التركيبي	56
6	توزيع درجات بعد التفكير النسقي	56
7	توزيع درجات بعد التفكير العلمي	57
8	توزيع درجات بعد التفكير الناقد	57
9	توزيع درجات بعد التفكير التنسيقي	58
10	مستويات بعد التفكير التباعدي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	65
11	مستويات بعد التفكير التحليلي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	66
12	مستويات بعد التفكير التركيبي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	66
13	مستويات بعد التفكير النسقي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	67
14	مستويات بعد التفكير العلمي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	67
15	مستويات بعد التفكير الناقد لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	68
16	مستويات التفكير التنسيقي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	68

المقدمة

المقدمة:

لقد زاد الإهتمام في الآونة الأخيرة بالموارد البشرية وتطوير الفكر الإنساني وذلك لما لها من أثر في صناعة مستقبل واعد للأمم، وهذا ما اثبتته العديد من الدراسات الحديثة التي اهتمت بالانسان في العديد المجالات حيث وجدت أنّ التطور الحقيقي هو ذلك الذي يصنعه الفكر البشري لا ما يكون مبنيا عن الثروات الطبيعية. وفي سبيل ذلك، ركّز الباحثون في المجال النفسي والتربوي على ضرورة الإهتمام بالفرد المتعلم منذ السنوات الأولى لتدريسه من أجل إكسابه الطرق والوسائل التي من شأنها أن تحسن من مهارته في التفكير السليم المبني على أسس علمية.

ويعتبر التفكير أحد القدرات العليا التي ميز الله بها البشر عن سائر الكائنات ومن خلال ذلك جعله مسؤولا عن جميع أفعاله وعن نوعية الحياة التي سيحيها، ولهذا فإنّ تعلم المهارات العليا من التفكير قد أصبح أمرا ضروريا لكل فرد ومتعلم نظرا لأنّ الفرد قد يواجه بعض المواقف او المشكلات التعليمية والمجتمعية التي تحتاج إلى اتخاذ القرار الصائب وهو ما يتطلب مهارات عليا من التفكير، وتدرّيس مثل هاته المهارات يستلزم استخدام المعلم طرق تعليمية غير مألوفة من خلال تعليم المتعلمين معالجة المعلومات بشكل مختلف من أجل إنتاج مخرجات جديدة.

وفي السنوات الأخيرة بدأ التركيز على التفكير التنسيقي كعملية يتم من خلالها أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار بهدف فهم النظام ككل، وهو ما يساعد على رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات والعلاقات والروابط والأجزاء بينها، وتقديم نظرة شاملة لهذه المشكلات للوصول إلى حلول شاملة (رفعت بهجات، 2012، 50)، وهو ما يتناسب مع العصر الحديث الذي يتميز بوفرة المعلومات وتنوع مصادرها. غير أنّ هذه الكم الهائل من المعلومات يتطلب من المتعلم تفعيل القدرات العليا للتفكير لانتقاء أنسبها.

ومن جهة أخرى، يعتبر المتفوقون دراسيا الفئة الأكثر أهمية في المؤسسات التعليمية لإملاكهم لمؤهلات عقلية يتميزون بها عن أقرانهم، لذلك حث الباحثون إلى ضرورة إكتشاف قدراتهم وطرق التفكير لديهم قصد الاستغلال الأمثل لقدراتهم وتوجيههم بما يضمن تحقيق مردود جيد لهم وللمجتمع في جميع المجالات.

وفي هذا الإطار، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً. ولتحقيق هذا الغرض، تضمنت الدراسة جانبين نظري وتطبيقي.

الجانب النظري: ويحتوي على أربعة فصول.

تطرقنا في الفصل الأول إلى تحديد إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها، وكذا التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة ثم صياغة الفرضيات. وفي ختام الفصل، استعرضنا مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مع التعقيب عنها. وفي الفصل الثاني، تم عرض مفهوم التفكير التنسيقي وأهميته ومهاراته. أما الفصل الثالث، فقد تناولنا فيه موضوع التفوق الدراسي وبعض المفاهيم المتعلقة به وكذا بعض أساليب الكشف عن المتفوقين دراسياً وطرق رعايتهم.

الجانب التطبيقي: ويحتوي على فصلين الرابع والخامس.

ففي الفصل الرابع تم التعرض إلى الإجراءات المنهجية للدراسة حيث احتوى على منهج الدراسة والعينة مع الحدود الزمانية والمكانية، وكذا الأداة المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكمترية مع معايرة أداة الدراسة. أما الفصل الخامس، فقد تم فيه عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

واختتمت دراستنا بخلاصة مع جملة من الإقتراحات والتوصيات المتعلقة بموضوع الدراسة

الجانِب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

نظرا للتطورات الحديثة التي مست مختلف جوانب الحياة والتطور التكنولوجي الذي قلب الموازين، فأصبح تطور الشعوب مرهونا بما تمتلكه من قدرات ومؤهلات بشرية منتجة لا مستهلكة. ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام بتنمية قدرات الفرد لمواكبة هذا التطور بدءا بالمؤسسة التعليمية والمناهج التربوية والتلميذ على وجه الخصوص حيث يعتبر هذا الأخير المتدرس الساعي وراء تحصيل المعرفة التي تلبي حاجاته وتطور قدراته، لذا فتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم أصبح من الأهداف التربوية الأساسية، إلا أن الاهتمام بهذا الأخير لم يكن نتاج اليوم، فقد ظهر الاهتمام بالتفكير منذ العصور القديمة وذلك لما له من أهمية في ترقية الإنسان وجعله عنصرا فعالا في المجتمع، ويؤكد هذا ما جاء في مقولة ديكارت "أنا أفكر إذن أنا موجود" حيث ربط ديكارت في مقولته وجود الفرد باستخدام عقله. كما اهتم الباحثون في العصور الوسطى والحديثة بالتفكير، حيث يتضح ذلك في التعديلات التي طرأت على المنظومات التربوية فجعلت التلميذ محور العملية التعليمية وحثت على جعله المنتج والمتفاعل مع المعلومة قصد تطوير قدراته على أساليب حل المشكلات، فسلوك حل المشكلات هو الهدف المراد الوصول إليه في ظل المقاربة بالكفاءات التي تضع المتعلم في مجموعة من المشكلات ويطلب من التلميذ حلها بطرق مختلفة ومن ذلك تتطور مهاراته وتنمو قدراته، فهذه الأخيرة تتطلب استخدام العمليات المعرفية العليا كالتفكير والتحليل والنقد. ولغرض التوضيح يمكن أن نذكر على سبيل المثال ما جاء في دراسة صالح خليل (2017) حول التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وما جاء أيضا في دراسة قنوعة عبد اللطيف (2019) حول التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقته بسلوك حل المشكلات بدلا من العمليات العقلية الدنيا كالحفظ والاسترجاع، ويشير وليمان إلى ضرورة تعلم التفكير في وقت مبكر قبل أن تصبح عادات التفكير راسخة (عبد الكريم إيمان صادق و العكيلي يسرى عبد عون ، 2017، 525).

إنّ مهارات التفكير التنسيقي من الأهمية بمكان حيث يحتاجها كل فرد في المجتمع لكي يتمكن من حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، كما أنّ تنمية مهارات التفكير التنسيقي تحت الفرد وتشجعه على البحث والتساؤل والتأكد من الحقائق بتحليلها ونقدها

وتركيبتها وتنسيقها، وهو ما يزيد من الخبرات التعليمية ويرفع من مستوى التحصيل الدراسي عندما يتعلق الأمر بالتلاميذ. وهو ما قام به رفعت محمود (2012) في دراسته حول الدراسات المستقلة حيث اقترح نموذجاً لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الإعدادية، فالتفكير التنسيقي يعزز قدرات التلميذ ويسهم في الارتقاء به للأفضل، ونظراً لأهميته فقد حظي باهتمام كبير أدى إلى ظهور العديد من الطرق لتعليمه، كدمج هذه المهارات في المناهج التربوية وتدعيمها بأساليب تعليمية فعالة تشرك المتعلم في التعلم وأخرى تعلم التلميذ التفكير التنسيقي كمهارة مستقلة عن المناهج وذلك عن طريق بعض الأنشطة والتمارين التي لا ترتبط بالمواد الدراسية، وهذه الأخيرة قد تلبي حاجات التلاميذ على اختلاف قدراتهم.

فالتلاميذ ذوي التحصيل الجيد أو المتفوقون هم التلاميذ الذين يختلفون عن أقرانهم في نفس السنوات الدراسية إذ يسعون لإشباع احتياجاتهم التعليمية من خلال النشاطات والواجبات التي تحثهم على استخدام أساليب التفكير المختلفة، كالتفكير الإبداعي والتباعدي والتفكير العلمي والناقد والتنسقي، لأن التلميذ المتفوق في حاجة إلى تعليم فعال يتحدى قدراته ويفر له فرصاً في تفصي الحقائق.

وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة مستوى التفكير التنسيقي وأثر متغير الجنس في ذلك لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الرابعة متوسط وذلك بالاعتماد على مقياس التفكير التنسيقي المعد من طرف رفعت محمود بهجات ومنصور عبد الفتاح وأمني رأفت أحمد كما اعتمدنا نتائج امتحان الفصل الأول في كل المواد الدراسية ومنه جاءت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- ما مستوى التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الرابعة متوسط ؟
- هل توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في التفكير التنسيقي وأبعاده ؟

2- فرضيات الدراسة:

1- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تنسيقي منخفض.

ويندرج تحت الفرضية الرئيسية الأولى جملة من الفرضيات الجزئية التالية:

1-1- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تباعدي منخفض.

1-2- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تحليلي منخفض.

1-3- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تركيبي منخفض.

1-4- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير نسقي منخفض.

1-5- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير علمي منخفض.

1-6- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير ناقد منخفض.

2- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في التفكير التنسيقي وأبعاده.

ويندرج تحت الفرضية الرئيسية الثانية جملة الفرضيات الجزئية التالية:

2-1- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في بعد التفكير التباعدي.

2-2- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في بعد التفكير التحليلي.

2-3- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في بعد التفكير التركيبي.

2-4- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير النسقي.

2-5- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير العلمي.

2-6- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير الناقد.

3- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- مستوى التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في السنة الرابعة متوسط.
- مدى تأثير اختلاف جنس التلاميذ المتفوقين دراسيا في درجات التفكير التنسيقي لديهم.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. إهتمام الدراسة الحالية بموضوع التفكير التنسيقي الذي نفترض أنَّ له دورا فعالا في تنمية القدرات المعرفية التي يحتاجها المتعلم.
2. كونها تناولت عينة مهمة تتمثل في التلاميذ المتفوقين دراسيا وفي مرحلة جد حساسة وهي مرحلة الانتقال إلى الثانوية.
3. تسليط الضوء على ضرورة تعليم مهارات التفكير العليا للتلميذ مثل التحليل، النقد والاستنباط بدلا من التركيز على الحفظ والاسترجاع.
4. التأكيد على ضرورة إدراج مهارات التفكير التنسيقي في المناهج التربوية وتطويرها لمواكبة التطور التكنولوجي وتلبية حاجات التلاميذ على اختلاف قدراتهم.
5. إبراز أهمية التفكير التنسيقي ودوره في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى كل المتعلمين إذا تم تعليمه للتلاميذ في مراحل متقدمة خلال مسارهم الدراسي.
6. يعتبر هذا العمل إضافة علمية يمكن الإستفادة منها في مجال البحث العلمي.

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- مفهوم التفكير Thinking :

وهو عبارة عن جهد عقلي يبذله الفرد عند التعرض لمثير، ويأخذ هذا الجهد صوراً مختلفة كالمقارنة والاستنباط والتحليل والتركيب والتقويم (العدوان زيد و داود أحمد ، 2016 ، 88).

- التفكير التنسيقي Systematic Thinking :

يعرف على أنه القدرة على إدراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الأجزاء مع التعامل مع هذه الأجزاء وتحليلها دون التغافل عن كون هذه الأجزاء يكمن وراءها معنى كلي (رفعت محمود ومنصور عبد الفتاح وأمني رأفت، 2012، 49). كما يمكن تعريفه بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار التفكير التنسيقي المعتمد في هذه الدراسة.

- التفوق الدراسي Academic excellence :

يعرف مصطفى الحجازي (2004) التفوق الدراسي على أنه قوة دافعة نحو التميز، وأداء عالي المستوى حين يجد الاهتمام المناسب، حيث يتبلور هذا الأداء في الاختبارات التحصيلية والأكاديمية (بن عائشة سميرة ، 2015، 98).

6- الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تخص موضوع الدراسة الحالية نذكر منها:

دراسة إبراهيم وجيه (1966):

وهي دراسة تجريبية، تهدف إلى تنمية قدرات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط، وطلاب الصف الثانية ثانوي بمص، عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي، والمناقشة الجماعية، وطبقها الباحث على عينة من 568 تلميذاً قسمها إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى، ترس باستراتيجيات التعلم الذاتي، وتجريبية ثانية، تدرس باستراتيجيات المناقشة الجماعية مع إشراف المعلم، وضابطة، تدرس بالطريقة الإلقائية وطبق على المجموعات الثلاث اختبار لتفكير الناقد- من إعداد الباحث بعد الإفادة من اختبار واطسن وجليسر- قبل التجربة، وبعد التجربة، واستغرقت خمسة عشرة حصة دراسية، تحصل الباحث على النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في نمو قدرة التفكير الناقد.

دراسة صلاح الخراشي (1980):

وتهدف هذه الدراسة التجريبية إلى تنمية قدرات التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، باستخدام أسلوب مركب لتدريس مقرر الرياضيات، اختار الباحث عينة مكونة من 72 طالباً من طلاب السنة الثالثة شعبة الرياضيات بكلية التربية بدمنهور، بأسلوب مركب وأخري بأسلوب تقليدي، استغرقت التجربة عاما دراسيا كاملا، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية (الدوسري بن دريس، 2008، 14).

دراسة هارسون وبرامسون (1983) Harrison and Bramson :

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس خاص لتحديد أساليب التفكير المفضلة لدى المجتمع الأمريكي، وأشارت الدراسة إلى أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي يؤيدان التوجيه نحو القيمة والتفكير الذاتي أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فيؤيدان إلى توجيه قوي وأوضح نحو الحقائق، والأسلوب العلمي فيقوم فيلعب دور الوسيط بينهما، وأوضحت الدراسة تحديد الأسلوب المسيطر في المجتمع حيث كان التفكير المثالي يحوي نسبة 37، والتفكير التحليلي 35، التفكير العلمي 18، التفكير الواقعي 24، التفكير التركيبي 11، إن نسبة 50 يتسم تفكيرهم بأحادي البعد و 35 منهم من يتسم تفكيرهم بثنائي البعد (هلال فخري والشمري جواد، 2015، 63).

دراسة نيومان (1990) Newman :

كانت الدراسة تبحث في مدى تركيز مدرسي الدراسات الاجتماعية في خمس دوائر للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية على الإجراءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. إذ تكونت عينة الدراسة من 15 معلماً وتم تطوير (بطاقة ملاحظة) كأداة بحثية تتكون من (17) إجراء أو مظهر سلوكي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العليا ثم تضمينها في بطاقات الملاحظة وطبقت في (160) حصة من حصص الدراسات الاجتماعية بواقع (9) ملاحظات لكل مدرس في (3) زيارات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير العليا لا تحدث إلا نادرا داخل حجرة

الصف. كما توصلت إلى وجود فرق بين متوسطات التفكير الناقد لصالح الذكور (عياد صالح وحسن شعبان ، 2017، 308).

دراسة لا مبك (1992) Lumpkin :

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج تدريسي مستند لمهارة التفكير الناقد لتنمية التفكير الناقد والاحتفاظ بالمعرفة ضمن مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الخامسة والسادسة في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث قسم الباحث العينة الى مجموعتين في كل مستوى: تجريبية درست المادة بالإستناد لمهارات التفكير الناقد لمدة خمسة أسابيع ، وضابطة درست بالطريقة العادية وأستخدم الباحث اختبار كورنيل (cornell) للتفكير الناقد على المجموعتين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ في مهارات التفكير الناقد والتحصيل بعد تطبيق البرنامج (الحاجحة خليل وأبو عواد فريال، 2017، 167).

دراسة هوانج و تشايو (1994) Huang and Chio :

هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى اليابانيين في الجامعات الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس هارسون وبرامسون لأنماط التفكير، وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التحليلي وعلاقة سلبية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التركيبي. كما أظهرت ارتفاع درجات التلاميذ في أساليب التفكير المثالي، والتحليلي، والعملية، وتفوق التلاميذ الذكور في نمط التفكير التركيبي على الإناث، أما في باقي أنماط التفكير فليس هناك أثر يعزى لمتغير الجنس (عطيات محمد، 2013، 1139).

دراسة جريجورينكو ووستيرنبرغ (1997) Grigorrenko and Sternberg :

هدفت الدراسة إلى التحقق من الصدق التنبؤي للقائم لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات مثل القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي باستخدام نموذج ستيرنبرغ، تكونت عينة الدراسة من (199) طالب وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين والموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت النتائج وجود ارتباط قوي بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي و التفكير التحليلي.

دراسة بيرناردو وآخرون (2002) Bernardo et al :

هدفت الدراسة تحديد علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الفلبين، تكونت العينة من (429) طالب وطالبة من الطلات الجدد في الجامعة، طبقت الدراسة قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

دراسة زهانج (2002) Zahang :

هدفت الدراسة معرفة علاقة أنماط التفكير بأنماط التعلم والأداء الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (212) طالب وطالبة من الجامعة، طبق أساليب التفكير لستيرنبورغ عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتوارنس، توصل لوجود علاقة بين أنماط التفكير والتحصيل الأكاديمي (عطيات محمد، 2013، 1140).

دراسة اوري وأوريت (2005) Uri and Orit :

هدفت الدراسة إلى محاولة وضع التفكير التحليلي في سياق أعم ضمن أربعة منظورات من خلال (الرياضيات، التعليم والتعلم، علم النفس المعرفي وعلم النفس التطوري) حيث خلص الباحثان إلى أنّ الناس يفتقدون لمهارات التفكير التحليلي ليس بسبب تدني الذكاء أو قلة المعرفة ولكن بسبب متطلبات العصر الحديثة، فالغسان عرضة للأخطاء عند مواجهة ظروف مستجدة أو شاذة (الجنابي حميد، 2017، 86).

دراسة العنزي (2006):

أجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ المتفوقين في كل من الفصول السادس والسابعة و الثامنة أساسي ، أشارت الدراسة أن مستوى التفكير الناقد كانت مرتفعة وعدم وجود فروق في مستوى التفكير تعزى لمتغير الجنس، كما قام خلف بدراسة هدفت معرفة مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ المتفوقين والمتحقين بالمدارس الخاصة في الأردن، استخدم الباحث مقياس كورنيل للتفكير الناقد، توصل الباحث لأن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع كان مستوى أدائهم مرتفع على مقياس التفكير الناقد.

دراسة جردات (2006):

هدفت الدراسة لاستقصاء أثر برنامج إثرائي قائم على أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين في الصف التاسع والعاشر في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: زيادة قدرة التلاميذ في هذه المهارات بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي، وهو ما يدل على إمكانية تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين إذ تم تعريضهم للتدريب (الحاجحة خليل وآخرون، 2017، 167-168).

دراسة الشريدة وبشارة (2007):

هدفت الدراسة للكشف عن التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس، التخصص، المعدل التراكمي والمستوى الدراسي لدى جامعة الحسين بن طلال. حيث قام الباحثان بتطوير البعدين الأول والثاني من مقياس التفكير المركب، وقد تكونت عينة الدراسة من (332) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2006-2007. وقد توصلت الدراسة إلى أن التفكير الإبداعي هو أكثر أنماط التفكير المركب شيوعا، كما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي في القدرة على التفكير المركب (الشريدة خليفة و بشارة سليم، 2010، 517-518).

دراسة رانوات (2009) Renuwat :

هدفت الدراسة معرفة مدى امتلاك الطلبة لقدرات التفكير التحليلي حيث تكونت عينة الدراسة البحث من مجموعتين أحدهما تجريبية (48) طالبا وأخرى ضابطة (39)، طبق عليها اختبار التفكير التحليلي واستبيان الاتجاه نحو الرياضيات. وبينت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية نمت لديها مهارات التفكير التحليلي، وأن الرياضيات تعمل على تنمية التفكير التحليلي.

دراسة قنوعة (2014):

هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين التفكير المركب والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الرابعة متوسطة، استخدم الباحث مقياس التفكير المركب مكون من عدة مقاييس تكونت الدراسة من (308) تلميذ من تلاميذ الرابعة متوسطة من مدينة الوادي، والتحصيل توصلت إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير المركب والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الناقد التحصيل الدراسي (قنوعة، 2019، 113).

دراسة الجنابي أحلام حميدة (2015) :

هدفت الدراسة التعرف على مدى امتلاك طلبة القادسية لمهارة التفكير التحليلي وحل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة موزعين على (10) كليات، اختيرت بطريقة عشوائية طبق الباحث مقياس هاريس وبرامسون، واختبار سيمبلكس، توصلت الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير التحليلي والقدرة على حل المشكلات (الجنابي حميد، 2017، 86).

دراسة بشيري بن عطية (2016):

هدفت الدراسة معرفة مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية بجامعة المسييلة، طبق الباحث مقياس التفكير الإبداعي لسيد خير الله على عينة قدرها 60 طالباً ، توصل الباحث أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة كان مرتفع، كما وجد انه هناك علاقة طردية بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي (بشيري، 2016، 153).

دراسة العساف (2017):

هدفت الدراسة معرفة اثر برنامج risk معالجة المعرفة في التحصيل ومهارات التفكير المركب في مبحث التربية الوطنية لدى تلاميذ الصف الثامن في الأردن، تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذ مقسمين 40 تلميذ في المجموعة التجريبية و 40 تلميذ للمجموعة الضابطة طبق عل المجموعة التجريبية برنامج risk وهو برنامج لتعليم التفكير الناقد المطور عن البرنامج الأجنبي لهارنادهك harnadek واستخدم الباحث أداتين تتمثل في مقياس التفكير المركب واختبار تحصيلي، حيث توصل الباحث لوجود أثر البرنامج التعليمي في التحصيل والتفكير المركب (قنوعة عبد اللطيف، 2019، 113).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة، نلاحظ التنوع في منهجيتها ومتغيراتها، والأدوات المستخدمة لمعالجتها، إذ استخدم إبراهيم وجيه وصلاح الخرابشية منهاجاً تجريبياً لتنمية التفكير الناقد، أما دراسة هاريسون وبرامسون فقد قاما بإعداد مقياس لتحديد أساليب التفكير، حيث طبقا هذه الدراسة على المجتمع الأمريكي.

كما بحث نيومان عن إجراءات صفية لتنمية مهارات التفكير العليا وطبقه على مدرسي الدراسات الاجتماعية الأمريكية، ونجد أن لم يكن في دراسة التجريبية قد اعتمد على اختبار كورنيل لتفكير الناقد لدى عينة من التلاميذ الأمريكيين، بينما إعتد هوانج وتشايو مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير ودرس علاقته بالتحصيل الأكاديمي، وجاء في دراسة كل من جرجيو وريكو وسترينبورغ في دراستهم التنبؤية لقائمة أساليب التفكير وعلاقته ببعض المتغيرات كالقدرة العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي وطبق مقياس سترينبورغ لدى التلاميذ المتفوقين، وهو أيضاً ما درسه بيوناردو وآخرون في علاقة أنماط التفكير بالأداء الأكاديمي حيث طبق مقياس سترينبورغ وأنماط التفكير لتوارنسون. أما أوري وأوريت فقد قاما بدراسة التفكير التحليلي ضمن أربعة منظورات (الرياضيات، التعليم والتعلم، علم النفس المعرفي، علم النفس التطوري).

ومن جهة أخرى، نجد أن الباحث جردات قد اعتمد في دراسته استقصاء أثر برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين، وجاء في دراسة الشريدة وبشارة ودراسة رانوات ودراسة أحلام حميدة ودراسة قنوعه عبد اللطيف وبشار عطية والعساف حول التفكير المركب والتفكير التحليلي والتفكير الإبداعي وربطه بمتغيرات متنوعة كالتحصيل وحل المشكلات ومعالجة المعرفة، إلا أن هذه الدراسات تناولت نمط أو نمطين من أنماط التفكير على الأكثر.

وختاماً، نستطيع القول أن هذه الدراسات تنوعت في المنهج المتبع والعينة المدروسة والأدوات المستخدمة والبيئة التي طبق فيها الاختبار، وفي ما يخص الدراسة الحالية نجد أنها تطرقت إلى التفكير التنسيقي الذي يعتمد على ستة أنواع أو أنماط من التفكير التي تتمثل في التفكير التباعدي التفكير، الناقد التفكير العلمي، التفكير النسقي، التفكير التحليلي، التفكير

المركب، وهي داسه نادرة حسب اطلاقنا، حيث قام بها الباحث رفعت محمود بهجات وآخرون سنة (2012) وهو صاحب الاختبار ولم نجد دراسة مماثلة في الوطن العربي على العموم والجزائر على الخصوص كما قمنا بربطه مع متغير مهم وهو التحصيل الدراسي الذي يعتبر هدف المنظومة التربوية والأولياء، كما اعتمدنا على عينة من التلاميذ المتفوقين في مرحلة الرابعة متوسط.

الفصل الثاني

التفكير التنسيقي

تمهيد

1- تعريف التفكير

2- مهارات التفكير

3- التفكير التنسيقي Systematic Thinking

3-1- أهمية التفكير التنسيقي

3-2- مهارات التفكير التنسيقي

أ- التفكير التباعدي Divergent Thinking

ب- التفكير التحليلي Analytical Thinking

ج- التفكير التركيبي Synthetic Thinking

د- التفكير النسقي Systemic Thinking

هـ- التفكير العلمي Scientific Thinking

و- التفكير الناقد Critical Thinking

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد تنمية التفكير إحدى الاهتمامات الأساسية في النظام التربوي الحديث، حيث لم يعد الاهتمام منصب على إكساب التلميذ المعارف العامة والتي تقتصر على الحفظ والاستنكار واسترجاع المعلومات عند الامتحان، بل تعداها إلى تنمية قدراته إلى كيفية التعامل مع المعارف المتنوعة واستغلالها في العديد من المجالات التي تخدم تعلمه في كيفية حل المشكلات التعليمية والحياتية، وفي هذا الفصل سنتطرق لمفهوم التفكير التنسيقي و مهاراته و أهميته أساليبه .

1- تعريف التفكير:

يمثل التفكير نمطا لسلوك إنساني معقد، وقد أدى ذلك إلى اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم للتفكير في كونه سلوك خارجي أو عملية معرفية داخلية. فمن جهة، يتفق بعض الباحثين على تعريف التفكير بأنه نشاط عقلي يقوم به العقل من أجل الوصول إلى تفسيرات لما حوله من ظواهر ومشكلات. فمثلا يشير (De bono 1977) بأنه استكشاف للخبرة من أجل الوصول الى هدف (الرامي فتح الله وكراسنة فلاح، 2007، 37)، أما فتحي الجروان (2002) فيشير للتفكير بأنه سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الفرد عندما يتعرض لمثير ما يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من حواس الإنسان (رفعت بهجات و آخرون، 2012، 47). ومن جهة أخرى، يرى (De bono 2001) بأنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات (دي بونو ادوارد، 2001، 39). من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن التفكير هو سلوك ونشاط يقوم به الفرد عن وعي قصد معالجة المعلومات و حل المشكلات والتوصل إلى فروض وتحقيق أهداف تربوية.

2- مهارات التفكير:

يتفق الباحثون أن التفكير هو سلوك مكتسب ويمكن تعلمه، وعلية يمكن تعليمه للتلميذ كمهارة، حيث يعرفها ويلسون (Wilson 2002) بأنها العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد من أجل جمع المعلومات، وحفظها وتخزينها، وذلك خلال إجراءات التحليل والتخطيط، والتوصل إلى استنتاجات (المرجع السابق، 38).

يمكن القول بأن مهارة التفكير تتمثل في قدرت المتعلم على معالجة المعلومات وتقديم الاستنتاجات، بدرجة من الدقة المطلوبة لتحقيق الهدف، ومنه يتعلم الفرد خبرة تنتقل من العملية التعليمية إلى الحياة العملية وتصبح مهارة وقدرة يمكن استثمارها في مجالات مختلفة.

3- التفكير التنسيقي Systematic Thinking :

أصبح تعليم التفكير التنسيقي ضروري وذلك لما له من دور في رفع درجة الإثارة والجذب للخبرات التعليمية وجعل المتعلم الفاعل الايجابي وينعكس هذا على العديد من الجوانب، تتمظهر في زيادة دافعية المتعلم وتحسين مستواه التعليمي والتحصيلي وتنمية قدراتهم الإبداعية. وقد اختلفت الأدبيات التربوية في تحديد تعريف محدد للتفكير التنسيقي، فمنها ما يعرفه بالتفكير الدينامي والتفكير الراجع والتفكير المنظومي، وما يهمننا من كل هذا أهميته ومهامه ونتائج لا اختلاف مسمياته.

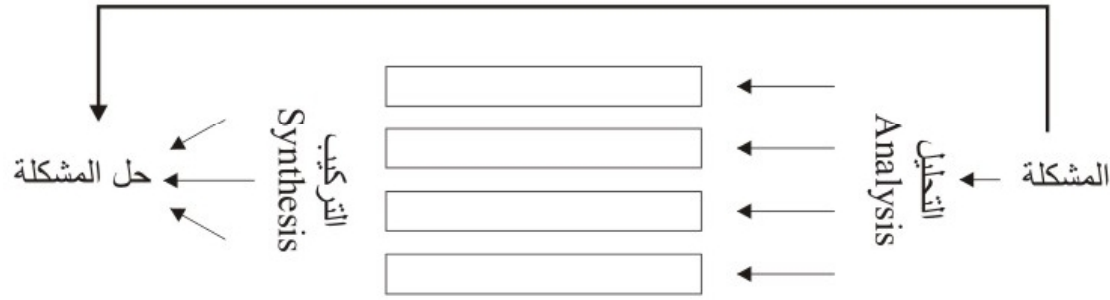
ويعرف التفكير التنسيقي بأنه القدرة على إدراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الأجزاء مع التعامل مع هذه الأجزاء وتحليلها دون التغافل عن كون هذه الأجزاء يكمن ورائها معنى كلي (المرجع السابق، 49).

هذا وقد عرف أوتر وبتمان (2006) Awater & Pittman التفكير التنسيقي بأنه العمليات العقلية اللازمة للتعرف على الأجزاء المكونة للنسق، والتي تمكن الفرد من التعرف على المعنى الكلي وراء هذا النسق.

ويعرف بأنه منظومة من العمليات العقلية التي تعمل على التكامل بين عمليات التفكير وتحليل الموقف ثم إعادة تركيبه بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب المنظم في ضوء المطلوب الوصول إليه، ويشير (عزو عفانة وتيسير نشوان، 2004) إلى التفكير التنسيقي على أنه أحد المستويات العالية في التفكير والتي تمكن الفرد من تكوين النظرة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، مما يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها بشكل متباعد فيراها مشتركة في جميع الجوانب.

وقد عرّف Richmond (2000) التفكير التنسيقي بأنه العملية التي يتم بها ترتيب وتنسيق فئات الأشياء أو الظواهر في نظام معين وفقاً لما بين هذه الفئات من علاقات متبادلة بفضل عملية التنظيم.

ويراه (1996) Ackoff & Gharajedaghi أنه عملية عقلية يتم خلالها أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار، بهدف رئيس وهو فهم النظام ككل، كما يعد مدخلا كليا لحل المشكلات حيث يجمع بين عمليتين متممتين لبعضهما هما التحليل والتركيب (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 50) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل 1: العلاقة بين التفكير التنسيقي وعمليتي التحليل والتركيب

3-1- أهمية التفكير التنسيقي:

إن اكتساب التلاميذ لمهارة التفكير التنسيقي من الأهمية بمكان، إذ أنها تساعد التلميذ في فهم العلاقات المتبادلة بصورة أعمق، وتمكن المتعلم من استخدام هذا النشاط العملي بطريقة أدق، تمهيدا لفهم المعنى الكلي الكامن خلفها، ويؤكد هذا أوتر وبتمان (Awtaer & Pittman) على أن مهارة التفكير التنسيقي تساعد التلميذ في التعرف على أجزاء النسق المعقدة وإدراك التفاعلات المكونة للموقف أو المشكلة، حيث أن هذه التفاعلات تمكن من التعرف على السلوك العام لهذا الموقف أو النسق (المرجع السابق، 51).

ويقوم التفكير التنسيقي بتحقيق العديد من الأهداف التربوية قريبة وبعيدة المدى نذكر منها:

- تنمية الرؤية المتكاملة لأي موقف دمن فقدان جزئياته في إطار كلي مترابط.
- تحديد الأسباب الحقيقية والجذرية لأي موقف، والإحاطة الشاملة به مما يؤدي لإنتاج العديد من المقترحات والحلول بطرق أبداعية.
- تنمية القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج الدقيق وتحقيق النجاح الذي يعد الهدف الأسمى للهيئة التعليمية والأسرة.
- فهم العالم المعقد في ظل التطورات الحديثة وسرعة تدفق المعلومة، ومنه إكساب المتعلم النظرة الكلية التي تمكنه من معرفة الأسباب الجزئية.

- تنمية القدرة الإبداعية خلال تنوع الحلول والبدائل للمشكلة المطروحة.
- تشجيع المشاركة أثناء حل المشكلات وهو ما تنص عليه المقاربات الحديثة في التربية.
- حفز المتعلم على التفوق من خلال استخدام التفكير التنسيقي لتعامل مع أنواع المعارف المختلفة.
- توجيه الأنظار لهذه المهارة التي توائم التلميذ المتفوق وتلبي رغبته في التعلم بطرق تناسب قدراته العالية.
- تحث المتعلم على التصرف المبكر في حل المشكلات التي تعترضه.
- تحديد الصورة الكلية للعلم ويط المعارف ببعضها البعض واستغلالها فيما يخدم تعلمه.

3-2- مهارات التفكير التنسيقي:

أ- التفكير التباعي Divergent Thinking :

يمثل التفكير التباعي قدرة عقلية تمكن الفرد من إنتاج العديد من البدائل المتنوعة والمتجددة أثناء التعامل مع أي مشكلة تعترض الفرد ومن خلال ذلك يكتسب خبرات تسهم في تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات جديدة.

ويعرف جيلفورد (1959) Guilford التفكير التباعي بأنه قدرات عقلية تتمثل بإنتاج الشخص لمعلومات واستجابات متعددة ومتنوعة تتميز بالطلاقة والمرونة في الأفكار نتيجة لتعرضه لمثيرات مقدمة له (الجابري جاسم، 2016، 23)، وتشير نايفة قطامي (2005) إلى أن التفكير التباعي يتصف بالأصالة والتركيز على النتائج، وإنتاج معلومات جديدة منها أيضا وعليه فإنه يؤدي إلى توليد بدائل منطقية معقولة من المعلومات المعطاة، ومنها التركيز على التنوع والوفرة في النواتج والحلول.

كما يعرف ماهر صبري (2002) أن التفكير التباعي هو تفكير حر يعد فيه الفرد أفكار وأساليب مبدعة لحل المشكلات، من الحلول الأصلية والإجراءات المبتكرة. أما كوهن (2001) Cohen فيعرف التفكير التباعي بأنه القدرة على التحرك في اتجاهات متنوعة تستخدم بشكل رئيس في طرق حل المشكلة أو العملية العقلية التي تمكن المتفوق من إنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة والمتجددة والمتشعبة أثناء البحث عن حلول أصلية أو مبتكرة للمشكلة (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 54).

كما تشير الأبحاث الحديثة لأهمية تنمية التفكير التباعدي وإدراجه في مناهج التدريس وذلك لما له من أهمية في تفتح عقول المتعلمين وإدراك العلاقات المتبادلة لحل المشاكل التعليمية وغيرها التي تواجه الفرد المتعلم، وقد يكون التفكير التباعدي من العديد من المهارات التي يمكن تلخيصها في الآتي:

- **الطلاقة:** وتعني القدرة على توليد عدد من البدائل عند التعامل مع مثير ما.
 - **المرونة:** وتعني القدرة على التفكير بطريقة جديدة والتنقل من نوع لنوع آخر من التفكير.
 - **الأصالة :** وتعني قدرة الفرد على الإضافة إلى الفكرة الأصلية لجعلها أكثر ملائمة لمواجه المشكلة (قنوعة عبد اللطيف، 2019، 12).
- ومنه نستنتج مما سبق ذكره أنّ التفكير التباعدي يمثل القدرة على التوصل لحلول متنوعة من خلال الاستنتاجات و المقارنات قصد التوصل لفرض جديدة ومبتكرة لمواجه المشكلات.

ب- التفكير التحليلي Analytical Thinking :

يمثل التفكير التحليلي قدرة الفرد على حل المشكلات بعد معرفة الجزئيات بالتفصيل وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتكوين النظرة الشاملة قبل اتخاذ القرار ويمكن أن يميل الفرد التحليلي للموضعية والإبتعاد عن الجوانب الذاتية. يعرف التفكير التحليلي بأنه نمط التفكير الذي يؤدي إلى تجزئة أي مشكلة أو فكرة أو مهمة إلى مكوناتها الفرعية أو العناصر الأساسية من خلال تحديد جوانب الاختلاف والتشابه بين عناصر الموضوع محل الاهتمام.

ويعرف بارتلت (Bartlett 2001) التفكير التحليلي بأنه القدرة على فحص الحقائق والأفكار وتجزئتها إلى عناصرها (مكوناتها) لمعرفة مواطن الضعف والقوة فيها ويشمل القدرة على التفكير بشكل أعمق لحل المشكلة.

حيث يعبر التفكير التحليلي عن القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للحقائق والوقائع والأشياء والأفكار والحلول والمواقف، وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية.

ويرى زكريا الشربيني ويسرى صادق (2002) إن التفكير التحليلي هو تفكير منظم ومتسلسل بخطوات ثابتة في تتابعها يمر خلالها الفرد بمراحل محددة بمعايير تحدد مدى نجاحه في خطوات التفكير التحليلي المختلفة على النحو التالي:

- ملاحظة جميع المعلومات التي تؤدي إلى الفهم وتحليل المشكلة.
 - وضع توقعات أو تخمينات كفروض للحل.
 - التحقق من صحة التوقعات أو التخمينات.
 - التوصل إلى نتيجة أو حل.
 - تجريب الحلول وقبولها مؤقتاً أو بشكل دائم (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 57).
- وعليه، يمكن القول بأن التفكير التحليلي يجسد مقولة ديكرات في جعل التحليل مرادفاً للتركيب ويقول "أنا أرتب أفكارى، فأبدأ من الأسهل إلى الصعب ومن أبسط الأمور إلى أعقدها وأتدرج في الصعود شياً فشيئاً، حتى أصل إلى أكثر الأمور تركيباً" إذ أن التحليل يأتي مرادفاً وملتصفاً بالتركيب ولا يمكن أن تكون هذه المهارة منفصلة عن الأخرى.

ج- التفكير التركيبي Synthetic Thinking:

التركيب يرجع إلى عملية البناء والتوصل لأفكار جديدة وذلك بربط وجهات النظر مع بعضها البعض وتنطبق على العملية التعليمية في أن المتعلم يضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها وربط بينها للخروج باستنتاجات ابتكاريه.

يقسم نيو مان التفكير إلى قسمين، أولها الذي يعتني بطرق استرجاع المعلومات المكتسبة المخزنة في الذاكرة ، أما مستويات التفكير العليا التي تتمثل في التحليل واستنتاج المعلومات (عفانة ونشوان، 2004، 9).

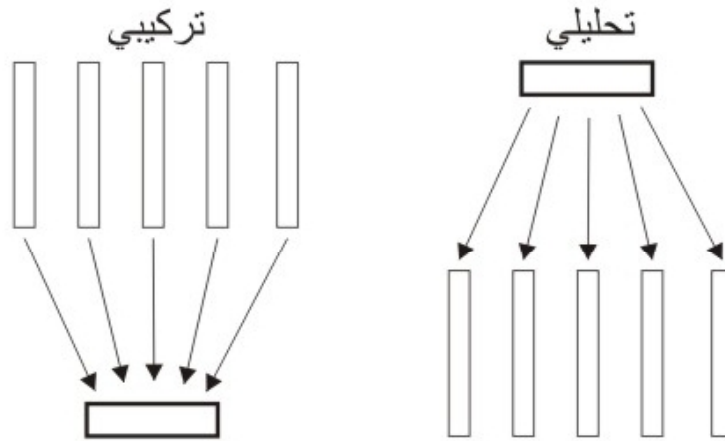
وينفق مع نوفل (2007) في تصنيف التفكير إلى مستويين:

- تفكير من المستوى الأدنى وينقسم إلى (المعرفة أو التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق والاندماج)

- تفكير من المستوى الأعلى : وهو ما يطلق عليه التفكير المركب ويتمثل في التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (قنوعة عبد اللطيف، 2019، 17)

ويعرف أيمن عامر (2007) التفكير التركيبي بأنه القدرة العقلية التي تتبلور في الفهم كيفية عمل أجزاء الموقف مع بعضها البعض، والتي تمكن المتعلم من فحص العلاقات والروابط التي تتجمع بين هذه المكونات، هذا بالإضافة إلى اكتشاف الأنماط المتكررة عبر الموقف أو الموضوع أو النسق محل الاهتمام على نحو أكثر عمقا.

ويرى بركتون وهاسلت (2007) Barton & Haslett أن التفكير التركيبي يجمع ما بين الحالات الجزئية في كل موحد، وهو عكس التفكير التحليلي، بمعنى إعادة توحيد عناصر الظاهرة المركبة والتنسيق بينها، وتمكن عملية التنسيق من الحصول على فهم الظاهرة المركبة بشكل واضح . هذا ويتضمن التفكير التركيبي التوصل إلى بناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، كما تتضمن القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع لوجهات النظر التي قد تنتج حولا أفضل (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 59).



الشكل 2: التفكير التركيبي مقابل التفكير التحليلي (هلال فخري، 2015، 347)

ومنه يمكن أن نخلص إلى أن التفكير التركيبي قدرة عقلية تمكن المتعلم من فحص العلاقة بين أجزاء الموقف والوصول إلى استنتاجات جديدة باستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد والتركيب....إلخ.

د - التفكير النسقي Systemic Thinking:

يمثل التفكير النسقي مجموع العناصر أو الأجزاء المتفاعلة فيما بينها ، والتي تكون في كل موحد للقيام بنشاط معين أو وظيفة ما.

ويعرف بارتون وهاسلت (2007) Barton & Haslett بأنه تكوين أو تنظيم معرفي تتفاعل أجزائه فيما بينها، ويؤثر كل جزء في الأجزاء الآخر وفي التنظيم ككل. وتشير كابرا (1996) Capra إلى أن النسق يتكون من ثلاث عناصر أساسية تتمثل في:

1. المحتوى الكلي.

2. العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزاء النسق.

3. العلاقات التفاعلية التي تتفاعل بها أجزاء النسق مع بعضها ومع النسق نفسه.

ويعرف التفكير التنسيقي بأنه نشاط معرفي يمكن الفرد من تطوير الفهم للمشكلة أو الموقف الذي يقابله في مستوى نسقي ومفاهيمي، وذلك بتعرف على أجزاء هذا النسق والتفاعلات بين عناصره (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 61)

وينفق بارتون وهاسلت (2007) Barton & Haslett بأن التفكير التنسيقي هو القدرة على التحليل والتركيب أثناء البناء المعرفي المعقد للتعرف على الأجزاء المكونة للنسق (المرجع السابق، 61). ومنه نعرف التفكير النسقي على أنه العملية المعرفية التي تمكن التلميذ المتفوق من التعرف على الأجزاء المكونة لنسق وتحديد العلاقة التفاعلية لأجزائه وله الدور الفعال في تطوير القدرة على التحليل والتركيب والنقد واستنتاج فروض جديدة وبطرق مبتكرة.

هـ- التفكير العلمي Scientific Thinking:

يعرف التفكير العلمي بأنه مجموعة من العمليات والإجراءات التي يتبعها الفرد المتعلم للوصول إلى المعرفة الجديدة ، وتنتج هذه العمليات من الملاحظة إلى الوعي بالمشكلة والبحث عن الفروض لحلها، وتعتمد على تفسير البيانات المتحصل عليها وتعميم النتائج.

ويعرف فهيم مصطفى (2002) التفكير العلمي بأنه عملية متكاملة لحل موقف أو مشكلة بنظرة كلية متكاملة في جميع عناصرها وليس في تفاعلها وتشابكها وبعضها البعض فقط بل تتعدى ذلك إلى التفكير في عناصر أخرى تتأثر فيها وتؤثر عليها (المرجع السابق، 62).

ويعرف بن حامد لخضر التفكير العلمي أنه أرقى أنواع التفكير إذ أنه يقوم على الواقع والمشاهدة، ويحث الأفراد على استخدام عقولهم وعيونهم وأذانهم وسائر حواسهم في الوصول إلى الحقيقة، وقيموا النتائج على أساس واقعي بدل إقامته على الأوهام والثقافات القديمة (بن حامد لخضر، 2011، 54).

ويعرف يسري طه (2001) التفكير العلمي بأنه نشاط عقلي منظم قائم على إيجاد دليل وبرهان لإثبات النتيجة ويستخدمه الفرد في معالجة مواقف محيرة أو الوصول إلى حل المشكلة ما.

ومنه نجد أن التفكير العلمي هو نشاط عقلي هادف واعي يقوم به الفرد المتعلم قصد الوصول إلى تفسير واقعي في صورة منظمة ومتكاملة احل مشكلة ما ويعتبر أحد مظاهر التفكير التنسيقي.

كما يتميز التفكير العلمي ببعض السمات والمميزات التي ينفرد بها عن غيره من أنواع التفكير نذكر:

- التراكمية وهي الطريقة التي يبني بها العلم فالعلم أشبه بالبناء الذي يعلو سرحه طابقاً فوق طابق، فكل فكرة تضاف إلى العلم تكمل من طرف إنتاج علمي آخر.
- التنظيم إذ أن العلم يعتمد طريقة منهجية منظمة وذلك بجمع أكبر عدد من العناصر أو الأجزاء، إيجاد الفكرة العامة لكل مجموعة أو وحدة، تركيب العناصر المتحصل عليها مع النظرة الشمولية للموقف، ثم يخلص إلى بناء معرفي منظم وبطرق أعمق وأدق.
- البحث عن الأسباب : حيث أصبح هدف العلم هو الكشف بأساليب مقنعة للعقل عن الأسباب المتحكم في الظواهر (زكرياء فؤاد، 1978، 15).

كما يضيف بن حامد لخضر لسمات التفكير العلمي الشمولية واليقين، وأن التفكير العلمي يتميز بالدقة واختيار الفروض على أساس مشكلة محددة ثم اختبار صحة الفروض، ثم التفسير والتعميم (بن حامد، 2011، 61).

و - التفكير الناقد Critical Thinking:

اختلف الباحثون في تحديد تعريف دقيق للتفكير الناقد، وذلك لطبيعة التناول من طرف الباحثين، فمنهم من درسه بصفته مهارة مكتسبة ومنهم من درسه بصفته قدرة عقلية يتم تنميتها لذلك يحث الباحثين لضرورة تعليم التلاميذ لمهارة التفكير الناقد في المناهج التعليمية. يعرف فتحي الجروان التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي مركب وهادف محكوم بقواعد المنطق، والاستدلال ويخوض إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه باستناد إلى معايير أو محكات مقبولة (جروان، 1999، 59).

أما هدى عبد الفتاح (2003) فتعرف التفكير الناقد بأنه عملية تحليل المشكلة وفحص مكوناتها وخطواتها ، واستنتاج وتركيب أفكار جديدة، تمكن التلميذ من اتخاذ القرارات للعمل داخل هذا العالم المعقد. ومن جهة أخرى، فإنّ سهير أبو العلاء (2002) ترى بأنّ التفكير الناقد يتضمن عمليات التقويم الصحيح لمشكلة ما تنتمي لمجال معرفي له بنيته المعرفية، وله معايير التي يمكن الاستناد إليها في حل المشكلة (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 64).

مما سبق، يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية تمكن المتعلم من التوصل لإثبات فرضيات، واستنتاج أفضل الحلول بناء على فحص أجزاء المشكلة في ضوء البيانات المتوفرة.

كما أنّ للتفكير الناقد مجموعة من المهارات نذكر منها:

1. التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومة وعدم صدقها، التمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومة المعلومة المعطاة.
 2. التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومة معينة مقبولة أم لا.
 3. الاستنباط: ويشير إلى القدرة على تحديد النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
 4. الاستنتاج: ويشير إلى استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء البيانات.
 5. تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد تصحيح الفكرة، وقبولها أو رفضها، والمصادر الأولية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة (العتوم عدنان والجراح ذياب وموفق بشار، 2007، 78).
- من خلال ما سبق ذكره يمكن تحديد مهارات التفكير التنسيقي بأنها مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن التلميذ من إدراك العلاقات بين الأنظمة المختلفة وذلك باستخدام مهارات التفكير التباعدي والتحليلي والتركيبى والنسقي والعلمي والناقد للوصول لحل المشاكل التي تعترض المتعلم بدرجة عالية من الدقة.

خلاصة الفصل

تعد تنمية التفكير من الركائز الأساسية لتنمية الفرد وهو ما ظهر في التوجهات الحديثة في التربية، حيث ركز المهتمون بهذا المجال على كيفية جعل المتعلم في حالة تفكير دائمة، وتتم هذه العملية داخل المدرسة وأثناء التعامل مع المواد العلمية الخاصة بالمقررات الدراسية لأن تلميذ اليوم يحتاج إلى استغلال قدراته العليا لمواكبة التغيرات المستمرة والسريعة، ولم يعد الهدف التربوي يقتصر على إكساب التلميذ المعلومة فقط لأنها متوفرة في العديد من الأماكن وإنما يجب أن يركز التعليم بشكل رئيس على كيفية تعليم التلميذ الطرق السليمة للتعامل مع المعارف بالتحليل والتركيب والنقد، ومن ذلك إثراء قدرته وتنمية مهاراته لاكتشاف وتطوير المعرفة العلمية واستخدامها في حل المشكلات الدراسية والحياتية.

الفصل الثالث

التفوق الدراسي

تمهيد

- 1- تعريف التفوق
 - 2- مفهوم التفوق الدراسي
 - 3- أساليب الكشف عن المتفوقين دراسيا
 - 4- محكات التفوق الدراسي
 - 5- خصائص المتفوقين دراسيا
 - 6- الرعاية التربوية للتلاميذ المتفوقين دراسيا
- خلاصة الفصل

تمهيد:

نقد حظي التفوق باهتمام الكثير من الباحثين، لكونه أحد السبل لتطور المجتمع والحضارة، وأن هذه الثروة هي الوحيدة التي ستواكب التطور ومواجهة التحديات الحديثة، إلا أن هذا المفهوم يختلف من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر، فيعتبر التفوق مربوط بنتائج دراسية معينة، والفرد المتفوق من يحقق مردود مادي معين، وفي مجتمع آخر يعتبر الفرد متفوقا إذا أنتج شيء جديدا. وهكذا، ففي القرن التاسع عشر أحدثت دراسة فرانسيس غالتون (Galton 1892) عن الوراثة والعبقرية ضجة كبيرة، حيث اهتمت هذه الأخيرة بدراسة عدد من الأفراد الذين حققوا شهرة واسعة لأنفسهم، ومراكز مرموقة في المجتمع البريطاني على اختلاف المجالات العلمية والفنية والسياسية (سليمان السيد وأحمد غازي، 2001، 09).

ومع بداية القرن العشرين ازداد الاهتمام بالمتفوقين وأطلق عليهم مجموعة من التسميات مثل المتفوقون، الموهوبون، المبدعون والعباقرة، ويرجع هذا للمراجع والدراسات المعتمدة.

1- تعريف التفوق:

يعرف مصطفى حجازي (2004) التفوق بأنه قوة دافعة نحو التميز، وأداء عالي المستوى حين يجد الاهتمام المناسب، حيث يتبلور هذا الأداء في الاختبارات التحصيلية و الأكاديمية ولكن هناك اعتبارات أخرى للحكم على التفوق ربطا بذكاء، كما جاء في دراسة غاردنر (Gardner) بعنوان الذكاءات المتعددة الذي توصل إلى أن الذكاء متنوع ويختلف من شخص لآخر، منها الذكاء اللفظي والذكاء المنطقي، الموسيقي، المكاني، الحركي، الاجتماعي، حيث يمكن للفرد أن يتميز في واحدة أكثر من الأخرى (حجازي مصطفى، 2004، 250).

كما قامت زينب شقير (2001) بعرض مفهوم التفوق من خلال العديد من الجوانب كالآتي:

- **التفوق بمعنى العبقرية:** إن مصطلح العبقرية يمثل التفوق حيث ينطوي تحت لوائه مصطلحان هما: الإبداع والقيادة ويركز على المستوى الرفيع من الإبداع والمستوى الأعلى من القيادة والتي يطلق عليها اسم العبقرية أو التفوق.
- **التفوق بمعنى الموهبة:** أشارت الباحثة أريتي إلى وجوب توفر بعض الخصائص لدى الطفل حتى يمكن اعتباره موهوبا، وهي التفوق الذي يعبر عنه الأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون.

• **التفوق بمعنى الإبداع:** وتتمثل في قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد، بشرط أن يكون هذا الشيء ذو قيمة للآخرين (بن عائشة، 2015، 99).

وبناء عليه، فقد اختلفت التعاريف السابقة في تقديم تعريف موحد للتفوق وذلك نظرا لتوجه المراد التطرق إليه في كل دراسة، ويختلف تعريفنا لهذا المفهوم كون أن الدراسة الحالية تبحث في التفوق الدراسي وسنتطرق لعرض بعض التعاريف المتعلقة بذلك.

2- مفهوم التفوق الدراسي:

عرّف كل من (حسين قورة، وشابلن، وحسين كامل) التفوق الدراسي بأنه الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة من المهارات ويستدل عليه بالدرجة التي يتحصل عليها طبقاً للاختبارات الموضوعية المقنن (البيطار علاء الدين، 2016، 48). ويعرف التفوق كل من بيشي وفليجلر (1959) Bichy & Fligler بأنه وصول التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن (15-20%) الأولى من المجموعة التي ينتمون إليها (كرار ليلي، 2004، LIX).

وهذا يتفق مع تعريف رجاء أبو علام (1982) حيث حدد أنّ الطالب المتفوق هو الذي يقع ضمن 5% من الفئة العليا من الناجحين في الشهادة المتوسطة، وقد حدد أبو علام ونادية الشريف (1983) أنّ الطلبة المتفوقين هم الذين يمتازون بدرجات تحصيل دراسي مرتفعة (ماضي يحيى، 2011، 27).

من التعاريف السابقة الذكر، نجد أنّ التفوق هو درجة الإنجاز التي تضع التلميذ في طور تحقيق ما يطمح بالوصول إليه ويمكن أن نستدل عليه بنتائجه الدراسية التي يتحصل عليها بعد اجتيازه اختبارات مقننة، ومن هنا سنتطرق لأساليب الكشف عن التفوق الدراسي.

3- أساليب الكشف عن المتفوقين دراسيا:

هناك العديد من الطرق العلمية التي يمكن من خلالها التنبؤ بالظاهرة ورعايتها بما يخدم الفرد والمجتمع وما يخدم استمراريته، نذكر منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الأكاديمي، اختبارات القدرات العقلية وغيرها نذكر بعضها:

أ- **اختبار الذكاء:** حيث يختبر خلاله التلميذ من قبل أخصائي أو فاحص مدرب، ومن مميزاته أنها تتعرف على قدرات التلاميذ بشكل موضوعي ودقيق خاليه من التحيز والذاتية، وهناك

اختبارات فردية وأخرى جماعية، نذكر على سبيل المثال: مصفوفة رافن.

ب- اختبار التفكير الإبداعي أو الابتكاري: وهذا النوع من الاختبارات يقيس قدرة المتعلم على إنتاج الأفكار الجديدة والمبتكرة، ونجد ضمن هذا النوع على سبيل المثال: اختبار تورانس.

ج- اختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة : وهي تلك التي تقيس قدرات التلميذ في نواحي مختلفة منها الفنية والميكانيكية، واللغوية.

د- اختبارات التحصيل الموضوعية: التي تقيس المستوى التحصيلي للتلميذ المتفوق الذي يتمكن بسبب ما يمتلكه من قدرات عالية على اظهار أداء متميز مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها، فهو التلميذ الذي يتفوق في المجالات التالية:

- المجالات العقلية
- المجال العلمي مثل الاختراعات العلمية التكنولوجية، واكتشاف مصادر الطاقة الجديدة.
- المجال الإبداعي في الفن والشعر.
- مجال القيادة الجماعية، مثل الرئاسة الإشراف، الزراعة.
- المجال الفني مثل الرسم الزخرفة (زرارة فيروز وزرارة فضيلة، 2013، 291).

وتبقى أساليب الكشف عن التلاميذ المتفوقين تتوقف على مستعملي هذه الأساليب ومدى تمكنهم من استخدامها، وكذا نوع هذه الوسيلة وحدثتها فقد نجد أن أسلوب الكشف عن الذكاء مثلاً في بعض الدول العربية يختلف عن دول أخرى، حيث نستخدم في الجزائر النسخة الأولى لاختبار وكسلر لسنة 1955، بينما نستخدم بعض الدول العربية الأخرى كالأردن النسخة الرابعة (2008) لاختبار وكسلر، وهذا يعتبر من المعوقات في الكشف عن المتفوقين، كما تبقى اختبارات التحصيل هي الحكم في الاستدلال عن التفوق أو عدمه.

4- محكات التفوق الدراسي:

من أهم المحكات التي اعتمدها العلماء في التفوق نجد:

1. التفوق في ضوء محك الذكاء: حيث يركز هذا الأخير على القدرة العقلية كمعيار وحيد لتفوق ويعبر عنها بدرجة الذكاء وهو ما جاء في قول تيرمان أن الطفل المتفوق هو الذي لا يقل معامل ذكائه عن 130، وفي نفس السياق يقول دوكلاس أن المتفوقين هم أصحاب معامل ذكاء 140 فما فوق.

2. **التفوق في ضوء محك التحصيل:** تعد الانتقادات التي وجهت للباحثين الذين حددوا التفوق وفق محك الذكاء هو الدافع لاعتماد مستوى التحصيل الأكاديمي الذي يصل إليه الفرد كأساس سليم في تشخيص التفوق، وترى سرور أن المتفوق هو الطالب الذي يرتفع تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه. ويتفق مع كانديان في أن التلميذ المتفوق دراسياً هو التلميذ الذي يحصل على مجموع درجات أعلى من المتوسط الحسابي بانحراف معياري واحد أو أعلى درجات في التحصيل (بن عائشة، 2015، 100-102).

ومن بين الدراسات التي تؤكد على اعتماد التحصيل الدراسي كمحك لتمييز المتفوقين نذكر على سبيل المثال دراسة توق محي الدين وطحان محمد خالد (2015) الذي اعتبر أن التحصيل الدراسي يعتبر من أهم المحكات للكشف عن المتفوقين خصوصاً عندما تكون عينة الدراسة من طلاب المدارس. كما يؤكد جالو (1980) Gallow أن الولايات المتحدة من أكثر بلدان العالم استخداماً لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين دراسياً وذلك باستخدام السجلات المدرسية لأن التحصيل الدراسي يعتبر إحدى الدلالات الرئيسية على النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد.

وجاءت في دراسات شانون (1957) Shannon لتؤكد أنه إذا سمح للتلاميذ المتفوقين دراسياً بتخطي الصفوف الدراسية فإنهم يحصلون على تقديرات متميزة وجيدة جداً بالمقارنة مع زملائهم العاديين (توق محي الدين والطحان محمد، 2015، 08).

ومنه يمكن القول أن التلميذ المتفوق دراسياً هو من يحصل على تحصيلاً مرموقاً باستمرار في أي مجال من المجالات ويمكن اعتماد التحصيل كوسيلة لتشخيص التلميذ المتفوق دراسياً.

3. **التفوق في ضوء محكات متعددة:** يعتبر ثروندايك وكارول من أنصار هذا الاتجاه حيث أقرّوا بضرورة عدم الاعتماد على محك واحد لمعرفة التفوق، حيث أنه لا يعطي الصورة الواضحة عن الفرد، فقد يحصل التلميذ على درجة عالية في مقياس الذكاء ويحصل على نتائج دراسية مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الدافعية للإنجاز والمثابرة (بن عائشة، 2015، 104).

وبناء عن ما تم عرضه، يمكن أن نجد العديد من الجوانب التي يمكن اعتمادها للحكم على التلميذ أنه متفوق، إلا أنه هناك خصائص يمكن أن يتميز بها التلميذ المتفوق.

5- خصائص المتفوقين دراسيا:

يتسم التلاميذ المتفوقون بخصائص تميزهم عن أقرانهم، منها ما جاء به تيرمان (1951) في دراسته حيث وجد عدت خصائص للمتفوقين رتبها كالآتي:

- الوضع الجسمي والثياقة البدنية، التي تميزهم عن أقرانهم،
- قدرات عالية في القراءة والدقة،
- المهارات الحسابية،
- معارف واسعة في الأدب والفنون،
- معارف ومعلومات حول تاريخ الأمم،
- الهوايات المتعددة،
- الثقة العالية بالنفس (الداهري صالح، 2005، 49).

أ-الخصائص العقلية والمعرفية للمتفوقين دراسيا:

التلاميذ المتفوقون هم الأكثر قدرة على المحاكمة المعرفية العقلية، ومن خصائصهم:

- القدرة على معرفة السبب والنتيجة.
- إدراك العلائق والارتباطات بين الأشياء.
- القدرة على تحمل الغموض مع الميل لحب الاستطلاع واستكشاف المجهول.
- القدرة على الإدراك والفهم والاستيعاب.
- القدرة العالية على التركيز والتعمق في العلوم التجريدية.
- التميز بالتفكير الإبداعي والإبتكاري.
- قوة الملاحظة والإهتمام بالتفاصيل.
- التعلم السريع للمهارات.
- تركيب الأفكار واستنباطها وتحليلها واستحضارها .
- الملل من التفاصيل وتجاهل الأفكار غير الضرورية (فندوشي ربيعة ، 2014 ، 162).

ب- الخصائص التعليمية والتربوية للمتفوقين دراسيا:

يبرز هذا الاتجاه مميزات المتفوق داخل المدرسة والقسم ومع المناهج التعليمية:

- السرعة في التعلم والفاعلية في تخزين المعلومات.
- سرعة استرجاع المعلومة المخزنة .
- المهارة والدقة في استعمال المعلومة المتعلمة.
- حب الاستطلاع واللهفة لاكتساب الجديد.
- المرونة في استخدام المعارف والابتعاد عن التعصب لأفكاره والإعجاب بالمعلومة الجديدة (بن عائشة، 2015، 112).

ومنه نجد أنّ التلميذ المتفوق يتحلّى بخصائص جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية كالتيكف والصحة النفسية والتوافق السريع مع كل ما هو جديد، كما يتمتع بالرضا وإتقان العمل .

6- الرعاية التربوية للتلاميذ المتفوقين دراسيا:

إنّ المناهج التربوية هي السبيل الوحيد لتكفل بهذه الشريحة المهمة في المجتمع وتلبية متطلباتهم وإشباع فضولهم وشغفهم العلمي، لذلك نجد إن الباحثين اهتموا بتقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تهتم بهذه الفئة نجد:

- برامج الإثراء: ويقصد بها تزويد المناهج التربوية بخبرات جديدة ومتنوعة وكثيفة ومن هذا الشكل نجد نوعان إثراء عمودي وآخر أفقي.
- الإثراء الأفقي: وهو تزويد المتعلم بخبرات تعليمية غنية في عدد من الموضوعات المدرسية.
- الإثراء العمودي: وهو تزويد المتعلم بخبرات جديدة في موضوع ما من الموضوعات المدرسية.
- برامج الإسراع: ويقصد بها وضع التلميذ في مرحلة تفوق مرحلته العمرية بسنة أو سنتين وتكون بطرق متعددة كاجتياز الصفوف أو الالتحاق المبكر للتلميذ بالمدرسة (المرجع السابق، 118).

كما يمكن أن نجد طرقا ومبادرات أخرى للإهتمام بالتلاميذ المتفوقين من خلال تجميعهم في مدارس خاصة مثل: مدارس المتفوقين بألمانيا وروسيا، ومدارس أشبال الأمة وثانوية

الرياضيات في الجزائر... إلخ. غير أنّ كل عمل تعتريه بعض النقائص، وهو ما جعل العديد من الباحثين يوجهون إليها مجموعة من الانتقادات حول مقترحات التكفل التربوي بالمتفوقين دراسيا، ولكنها ظلت كمقترحات ولم تجسد على أرض الواقع إلا بأشكال بسيطة وذلك للعديد من الاعتبارات التي تختلف من مكان إلى آخر.

خلاصة الفصل:

حظي التفوق الدراسي باهتمام العدد من الباحثين، وذلك لأهمية هذه الشريحة في المساهمة في قيادة التطور والرفي لأي حضارة، وقد اختلفت تسمياتهم وذلك لاختلاف تناول العلمي، فمنهم من أطلق عليهم المتفوقون والموهوبون والعباقرة والمبدعون وغيرها، ولكنها تجتمع في الأخير لتعرف المتفوقون على أنهم ذوي قدرات عالية تمكنهم من التميز عن أقرانهم في نفس عمرهم، وهناك العديد من الطرق لكشف عن التلاميذ المتفوقين، فمنها الاختبارات المقننة واختبارات القدرات واختبارات التحصيل، ويتميز التلاميذ المتفوقون بخصائص جسمية وانفعالية وعقلية واجتماعية، ونظرا لأهمية هذه الفئة أُقترحت من طرف الباحثين العديد من الطرق لرعايتهم منها الإثراء بنوعيه العمودي والأفقي، والتسريع، والمدارس الخاصة، وتبقى طرق الاهتمام تختلف من دولة لأخرى وهذا يعود إلى الإمكانيات والثقافات.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- الدراسة الاستطلاعية
- 3- أداة الدراسة
- 3-1- صدق الاتساق الداخلي
- 3-2- ثبات المقياس
- 4- مجتمع وعينة الدراسة
- 5- مجال إجراء الدراسة
- 6- التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة
- 7- معايرة مقياس التفكير التنسيقي

تمهيد

جرت العادة بعد كل عرض للجانب النظري أن يوضح الباحث في الجانب الميداني الكيفيات المتبعة للتأكد من الأفكار المتبناة، وذلك بمحاولة قياسها وتقييمها، وأخص بالذكر الأفكار المُشكلة للدراسة التي على أساسها صيغت كل من إشكالية الدراسة وفرضياتها ومفاهيمها. من هذا المنطلق، فإن قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي دارس في دراسة ما تتوقف على الإجراءات التي اتبعها والأساليب التي استخدمها في معالجة موضوع دراسته. وعلى هذا الأساس، فإننا سنعمل في هذا الفصل المخصص للإجراءات المنهجية على تحديد المنهج المتبع، ثم نتناول الدراسة الاستطلاعية من حيث طريقة وآليات إجرائها وأهم نتائجها لنعرض الخطوات التي اعتمدت في تحديد ميدان وعينة الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات والمتمثلة في مقياس التفكير التنسيقي ولبعاده، وكذا التقنيات الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات لمعالجة الفرضيات، لنبيّن في الأخير إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

إنّ أول خطوة هامة تحدد مجال تدخل الدّارس ووضّع القواعد العامة لدراسته هو اختيار المنهج الملائم لبحثه باعتباره حسب بدوي الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (بدوي عبد الرحمان، 1977، 5).

وبما أنّ محور دراستنا يتّصّب حول التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا والكشف عنه ميدانيا، ولكونه - في حدود علمنا - لم يتم التطرق له في بيئتنا الجزئية فنرى أنّ المنهج الوصفي الاستكشافي يتماشى وطبيعة موضوع دراستنا. ويعرف المنهج الوصفي الاستكشافي على أنّه طريقة لوصف الظاهرة المراد دراستها عن طريق جمع معلومات مقننة عنها وتصويرها كميا وهو ما يسمح للباحث بتصنيفها وتحليلها وتفسيرها بشكل علمي من خلال إخضاعها للدراسة الدقيقة (درويش محمود أحمد، 2018، 127).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم المراحل في البحوث العلمية والاجتماعية، فهي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بموضوع الدراسة و كشف جوانبها و أبعادها كما يمكن للباحث خلالها صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة وضبط متغيرات الدراسة وتقنين أدوات جمع البيانات وإمكانيات تطبيقها وصلاحياتها ميدانيا.

وعليه، فقبل أن نجرى الدراسة الأساسية إرتأينا أن نقوم بزيارات أولية للمؤسسات التربوية من أجل الإطلاع على عدد التلاميذ المتفوقين لديهم وكذا الإتصال ببعض الأساتذة لمعرفة مدى مواءمة المقياس لمحتوى المناهج التربوية الجزائرية. وبعد أن مكّناهم من نسخ من المقياس، قدموا لنا بعض النصائح والتعديلات الطفيفة المتعلقة بالمصطلحات (أنظر الملحق(2)).

وبعد ذلك، طبقنا المقياس على عينة استطلاعية عددها 30 تلميذا من المتفوقين دراسيين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 3 متوسطات من دائرة البياضة بقصد حساب صدق وثبات المقياس.

3- أداة الدراسة:

3-1- صدق الاتساق الداخلي:

وتعتمد طريقته على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 1: معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند في مقياس التفكير التنسيقي

بعد التفكير التباعدي		بعد التفكير التحليلي		بعد التفكير التركيبى		بعد التفكير النسقي		بعد التفكير العلمي		بعد التفكير الناقد	
رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل
01	**0.46	04	**0.64	05	**0.40	23	**0.52	28	**0.60	35	**0.59
02	**0.57	15	**0.36	06	**0.50	24	**0.26	29	**0.54	36	**0.41
03	**0.61	16	**0.35	07	**0.43	25	**0.40	30	*0.20	37	**0.69
11	**0.42	17	*0.21	08	**0.52	26	**0.47	31	**0.50	38	**0.68
12	**0.33	18	**0.46	09	**0.33	27	**0.61	32	**0.57	39	**0.40
13	*0.22	19	**0.43	10	**0.38			33	**0.43	40	**0.61
14	**0.35	20	**0.49					34	**0.37		
		21	**0.35								
		22	/0.16								
		41	/0.10								

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05 / غير دال

يتضح من خلال الجدول(1): أن معاملات ارتباط البنود بأبعادها التي تنتمي إليها موجبة ودالة إحصائياً، يتراوح مستوى دلالتها ما بين $\alpha=(0.05, 0.01)$. فبعد التفكير التباعدي تتراوح معاملات ارتباط بنوده بالبعد ما بين (0.22-0.61)، أما بعد التفكير التحليلي فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.21-0.64) مع الإشارة إلى أن البندين (22،41) غير متسقاً بالبعد، وبخصوص بعد التفكير التركيبي فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.33-0.52)، أما بعد التفكير النسقي فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.26-0.61)، وكذلك بعد التفكير العلمي فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.20-0.60)، وأخيراً بعد التفكير الناقد فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.40-0.69).

وعليه، فإنّ نتائج معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً، تجعلنا نثق في صدقه واعتماده في الدراسة الحالية.

جدول 2 : معاملات الاتساق بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير التنسيقي

الأبعاد	بعد التفكير التباعدي	بعد التفكير التحليلي	بعد التفكير التركيبي	بعد التفكير النسقي	بعد التفكير العلمي	بعد التفكير الناقد
المقياس						
مقياس التفكير التنسيقي	**0.68	**0.70	**0.64	**0.28	**0.56	**0.57

يتضح من خلال الجدول(2): أن معاملات اتساق درجات أبعاد مقياس التفكير التنسيقي بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (0.28-0.70) وهي موجبة ودالة إحصائياً، عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ ، نتائج معاملات الاتساق الداخلي بين درجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً تجعلنا نثق في صدقه واعتماده في الدراسة الحالية.

3-2- ثبات المقياس:

اعتمدنا طريقة ألفا كرنباخ للتأكد من ثبات المقياس، كون معامل ألفا كرنباخ يناسب المقاييس ثلاثية التدرج فما فوق، كما هو الحال بمقياس التفكير التنسيقي المعتمد في الدراسة الحالية، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول 3 : معاملات ألفا كرنباخ لأبعاد مقياس التفكير التنسيقي والدرجة الكلية للمقياس

مقياس التفكير التنسيقي							معامل ألفا كرنباخ
الدرجة الكلية للمقياس	بعد التفكير الناقد	بعد التفكير العلمي	بعد التفكير النسقي	بعد التفكير التركيبي	بعد التفكير التحليلي	بعد التفكير التباعدي	
0.73	0.73	0.67	0.62	0.61	0.61	0.68	

الجدول (3) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرنباخ لقياس اتساق البنود لمقياس التفكير التنسيقي وأبعاده، حيث نلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مقبولة وتجعلنا نعتد هذا المقياس في الدراسة الحالية، والوثوق به. وبناء على نتائج صدق وثبات مقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً، تم اعتماد المقياس المتكون من (41) بند موزعة على ستة أبعاد والعمل به والجدول الآتي يوضح توزيع أبعاده وبنوده:

جدول 4 : توزيع أبعاد وبنود مقياس التفكير التنسيقي

الأبعاد	أرقام البنود لكل بعد من مقياس التفكير التنسيقي	عدد البنود
بعد التفكير التباعدي	14-13-12-11-03-02-01	07
بعد التفكير التحليلي	41-22-21-20-19-18-17-16-15-04	10
بعد التفكير التركيبي	10-09-08-07-06-05	06
بعد التفكير النسقي	27-26-25-24-23	05
بعد التفكير العلمي	34-33-32-31-30-29-28	07
بعد التفكير الناقد	40-39-38-37-36-35	06
مجموع بنود مقياس التفكير التنسيقي		41

الجدول (4): يعرض توزيع أبعاد وبنود مقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً كما وكيفا (أنظر الملحق (1)).

4- مجتمع وعينة الدراسة:

لقد تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمتوسطات دائرة البياضة والموزعين كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول 5 : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكور - إناث)

الجنس المتوسطة		الذكور		الإناث		المجموع	
		ت	النسبة %	ت	النسبة %	ت	النسبة %
الخوارزمي		12	10	17	14	29	24
ناقص عبد الرحمان		16	13	21	18	37	31
طليبة بوراس		23	19	32	26	55	45
المجموع		51	42	70	58	121	100

5- مجال إجراء الدراسة:

على ضوء الدراسة الاستطلاعية تم تحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة كما يلي:

- المجال الزمني: أجريت الدراسة خلال الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2020/2019.

- المجال المكاني: ينتمي مجتمع الدراسة إلى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بدائرة البياضة ولاية الوادي.

6- التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادينه المختلفة بوجه عام وفي ميادين العلوم الاجتماعية بوجه خاص، لأن استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدقة العلمية ويضفي على نتائج البحث الصدق والدقة والوضوح، وتطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث لا بد أن تتماشى وطبيعة الموضوع المدروس، وما دما طبقنا مقياس التفكير التنسيقي للكشف عن مستوى التفكير التنسيقي وأبعاده لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً، فقد تم استخدام التقنيات الإحصائية التالية لمعالجة فرضيات الدراسة وتتمثل فيما يلي:

6-1- الإحصاء الوصفي والبياني:

- التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

- المضلعات التكرارية.

6-2- الإحصاء الاستدلالي:

- اختبار كا² للكشف عن دلالة الاختلاف بين مستويات التفكير التنسيقي وأبعاده.

- اختبار "T_{test}" لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنس (ذكور/إناث) في التفكير التنسيقي وأبعاده.

7- معايرة مقياس التفكير التنسيقي:

يعد مفهوم معايير الاختبارات Tests Norms من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm – Referenced Tests، فالدرجة التي يحصل عليها فرد في اختبار ما والتي تسمى الدرجة الخام Raw Score لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها ما لم يتم إسنادها إلى نظام مرجعي Reference System.

تعتمد المعايرة مرجعية الجماعة Group Reference Norm حسب محمود علام (2000) على الجماعة المرجعية التي تستمد منها هذه المعايرة (علام محمود، صلاح الدين، 2000، 234).

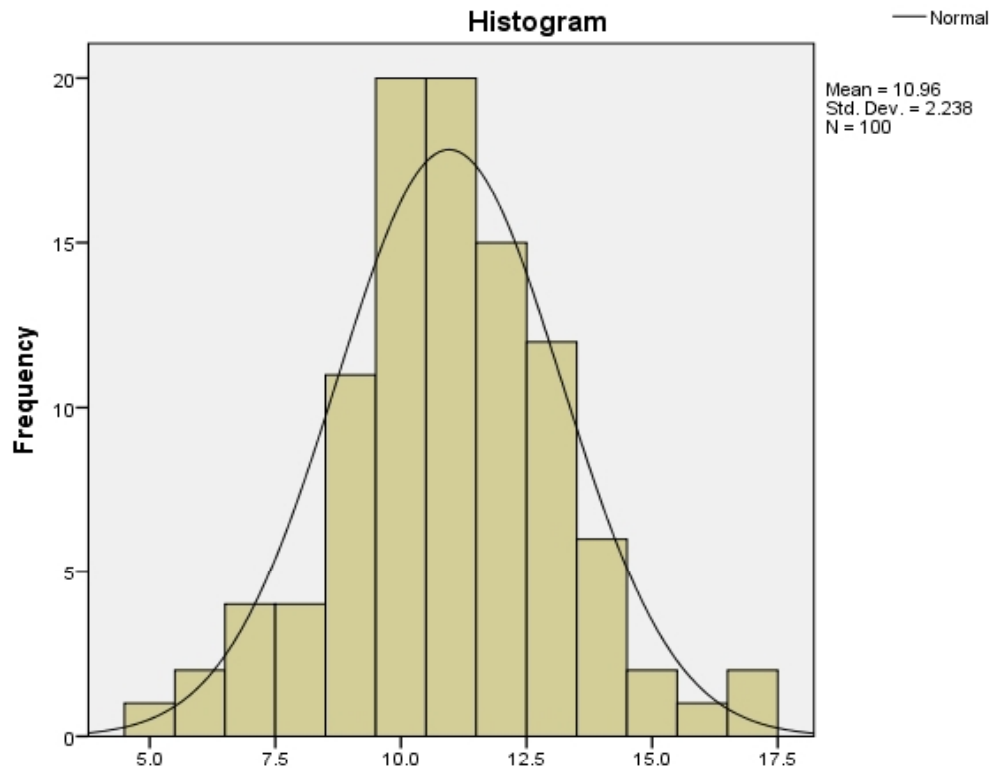
تمت المعايرة في الدراسة الحالية بتطبيق مقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً المقدر عددهم (100) تلميذ، مأخوذين من المجتمع المستهدف بطريقة عشوائية وفق الخطوات التالية:

أولاً: كون العينة قيد الدراسة ممثلة للمجتمع ومختارة بطريقة عشوائية.

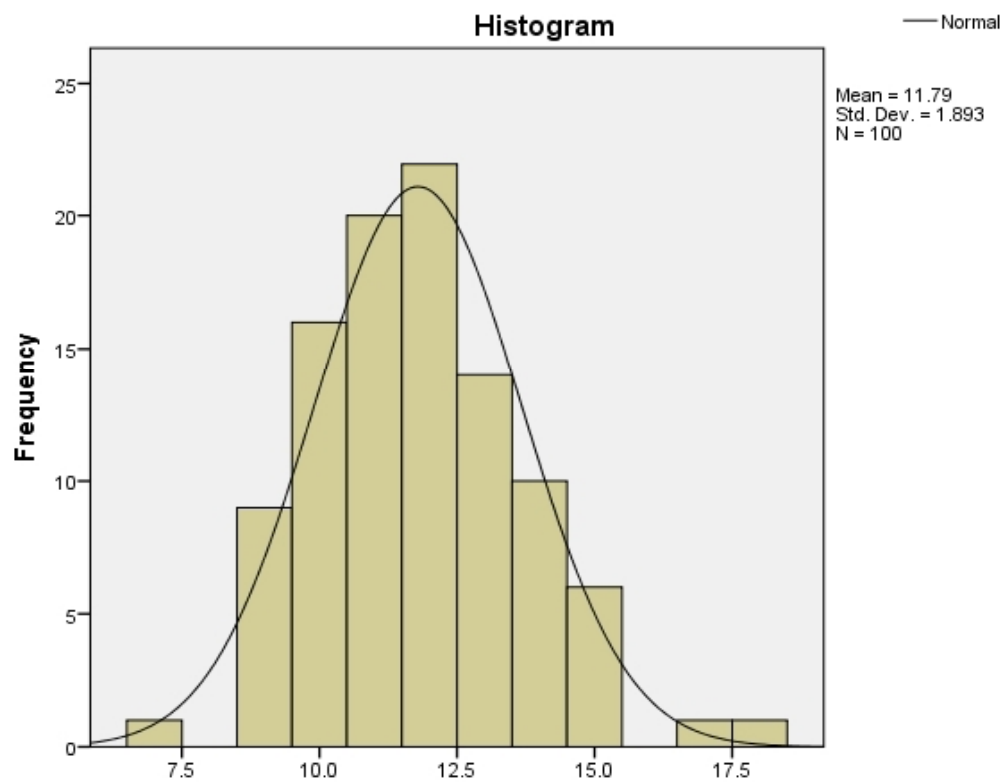
ثانياً: التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال الدرجات الخام للعينة بعد تجميعها على شكل فئات بتطبيق اختبار كولموجوروف - سميرونوف Kolmogorov – Smirnov Test للتأكد من أن التوزيع طبيعي، والجدول والأشكال التالية توضح ذلك:

جدول 6 : اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس التفكير التنسيقي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً

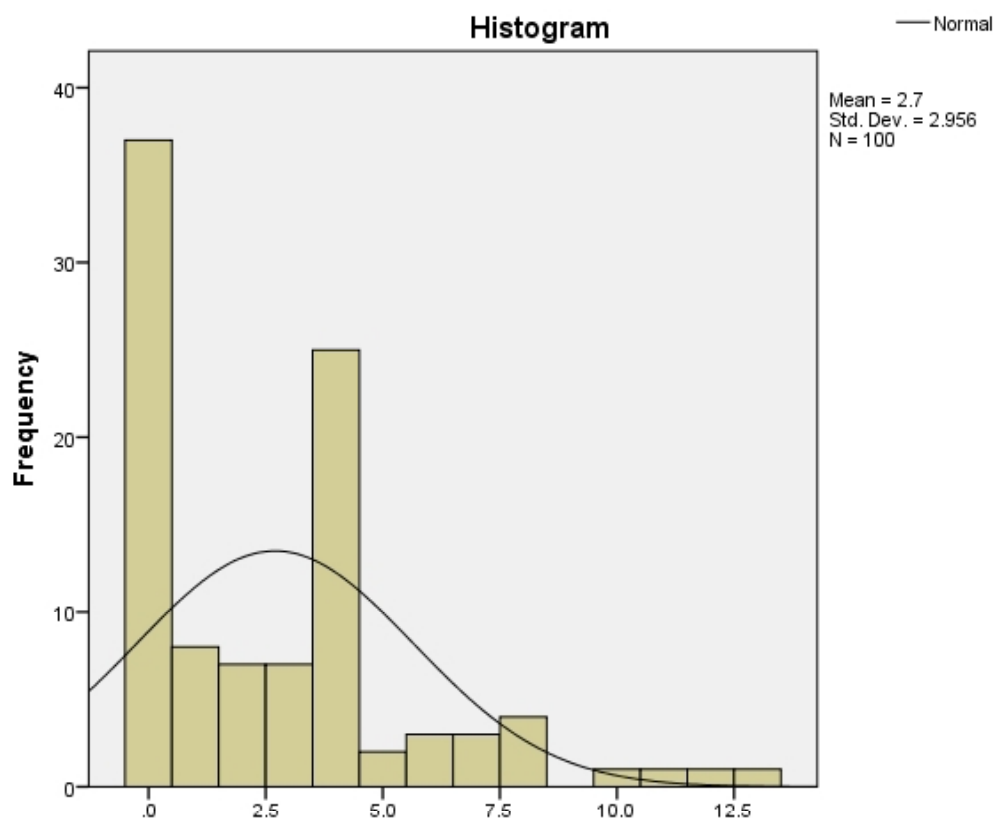
Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			مقياس التفكير التنسيقي
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0.05	100	0.98	0.00	100	0.11	بعد التفكير التباعدي
0.00	100	0.96	0.00	100	0.14	بعد التفكير التحليلي
0.00	100	0.83	0.00	100	0.19	بعد التفكير التركيبي
0.00	100	0.90	0.00	100	0.21	بعد التفكير النسقي
0.00	100	0.93	0.00	100	0.16	بعد التفكير العلمي
0.00	100	0.93	0.00	100	0.19	بعد التفكير الناقد
0.02	100	0.97	0.01	100	0.10	مقياس التفكير التنسيقي



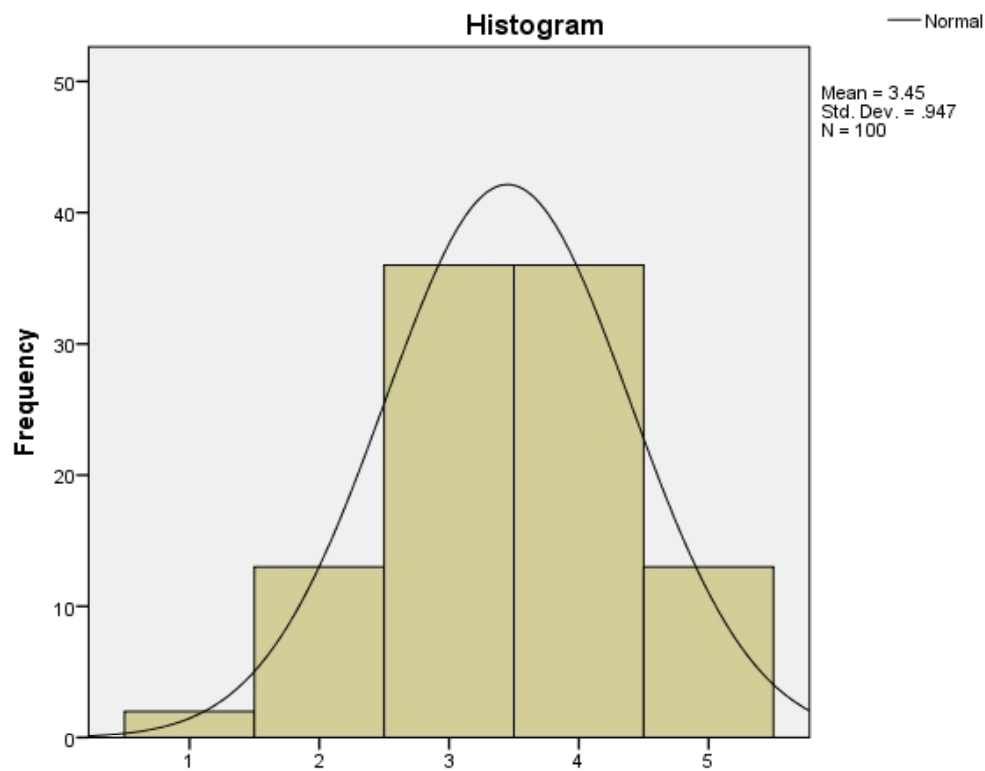
الشكل 3: توزيع درجات بعد التفكير التباعدي



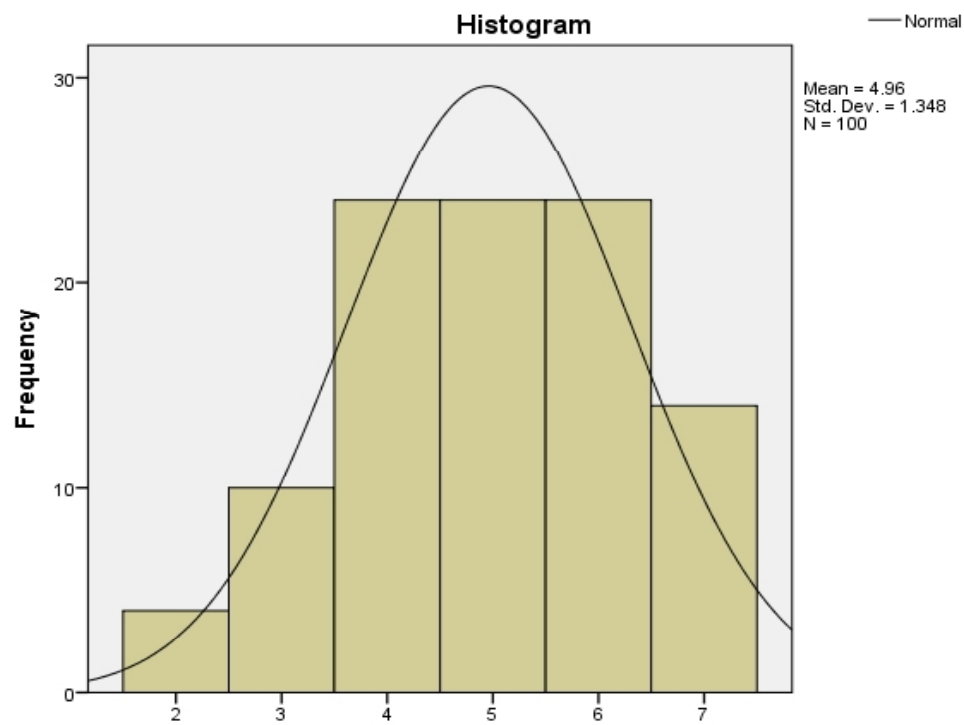
الشكل 4: توزيع درجات بعد التفكير التحليلي



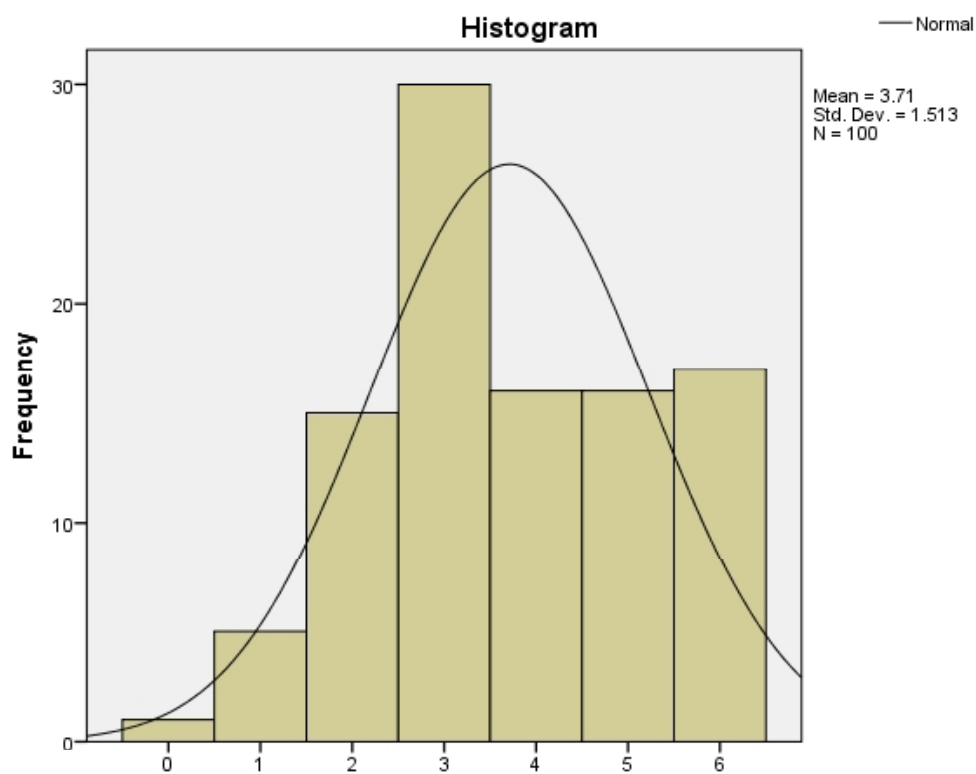
الشكل 5: توزيع درجات بعد التفكير التركيبي



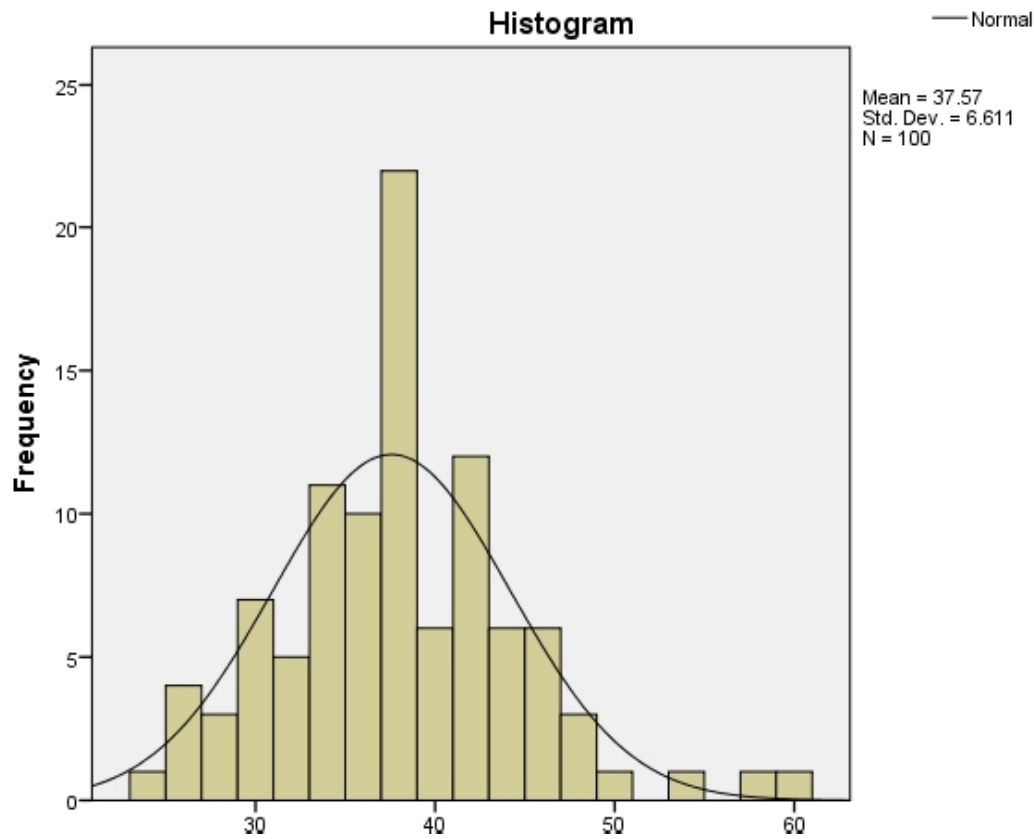
الشكل 6: توزيع درجات بعد التفكير الانسقي



الشكل 7: توزيع درجات بعد التفكير العلمي



الشكل 8: توزيع درجات بعد التفكير الناقد



الشكل 9 : توزيع درجات بعد التفكير التنسيقي

ثالثاً: العمل بالتقسيم الخاص بالنسب المتساوية لنسب التوزيع غير الطبيعي كون شرط اعتدالية التوزيع لم يتحقق على مستوى مقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط متوسط المتفوقين دراسياً وأبعاده وهي: بعد التفكير التباعدي، وبعد التفكير التحليلي، وبعد التفكير التركيبي، وبعد التفكير النسقي، وبعد التفكير العلمي، وأخيراً بعد التفكير الناقد، ولذلك قمنا بتقسيم التوزيع إلى فئات متساوية من حيث عدد الأفراد وعادة ما يقسم الباحث التوزيع إلى عدد فردي من الفئات، كأن نقول: 3، 5، 7،..... الخ.

رابعاً: اعتمدنا النسب المتساوية في تكوين الفئات، لتصبح قيم (P) المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي: (1 - 0.8 - 0.6 - 0.4 - 0.2)، و الجدول الموالي يعرض معايرة مقياس التفكير التنسيقي وأبعاده:

جدول 7 : معايرة مقياس التفكير التنسيقي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا

المستويات المقياس	المنخفض	المعتدل	المرتفع
بعد التفكير التباعدي	[فأقل – 11]	[11 – 12]	[13- فأكثر]
بعد التفكير التحليلي	[فأقل – 12]	[12 – 13]	[14- فأكثر]
بعد التفكير التركيبي	[فأقل – 02]	[02 – 03]	[04- فأكثر]
بعد التفكير النسقي	[فأقل – 03]	[03 – 04]	[05- فأكثر]
بعد التفكير العلمي	[فأقل – 04]	[04 – 05]	[06- فأكثر]
بعد التفكير الناقد	[فأقل – 03]	[03 – 04]	[05- فأكثر]
مقياس التفكير التنسيقي	[فأقل – 34]	[34 – 40]	[41- فأكثر]

يتبين من الجدول (7) أن:

- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 11 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير تباعدي منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [11 – 12] كدرجة خام، يتميزون بتفكير تباعدي معتدل.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 13 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير تباعدي مرتفع.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 12 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير تحليلي منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [12 – 13] كدرجة خام، يتميزون بتفكير تحليلي معتدل.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 14 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير تحليلي مرتفع.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 02 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير تركيبي منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [02 – 03] كدرجة خام، يتميزون بتفكير تركيبي معتدل.

- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 04 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير تركيبي مرتفع.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 03 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير نسقي منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [03 – 04] كدرجة خام، يتميزون بتفكير نسقي معتدل.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 05 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير نسقي مرتفع.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 04 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير علمي منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [04 – 05] كدرجة خام، يتميزون بتفكير علمي معتدل.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 06 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير علمي مرتفع.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 03 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير ناقد منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [03 – 04] كدرجة خام، يتميزون بتفكير ناقد معتدل.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 05 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير ناقد مرتفع.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 34 كدرجة خام فأقل، يتميزون بتفكير تنسيقي منخفض.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة ما بين [34 – 40] كدرجة خام، يتميزون بتفكير تنسيقي معتدل.
- تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا المتحصلين على الدرجة 41 كدرجة خام فأكثر، يتميزون بتفكير تنسيقي مرتفع.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

(عرض، تحليل، تفسير ومناقشة)

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية

3- خلاصة نتائج الدراسة

توصيات واقتراحات البحث

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق مقياس التفكير التنسيقي وأبعاده على عينة من تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً، وسنحاول من خلالها تفسير النتائج المتحصل عليها ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تنسيقي منخفض.

ويندرج تحت الفرضية الرئيسية الأولى جملة من الفرضيات الجزئية التالية:

1-1-1- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تباعدي منخفض.

1-1-2- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تحليلي منخفض.

1-1-3- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تركيبى منخفض.

1-1-4- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير نسقي منخفض.

1-1-5- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير علمي منخفض.

1-1-6- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير ناقد منخفض.

والجدول التالي يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات التفكير التنسيقي وأبعاده لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً.

جدول 8 : دلالة الاختلاف بين مستويات التفكير التنسيقي وأبعاده لدى تلاميذ المرحلة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا

الدلالة الإحصائية	df	قيمة كا ²	%	ت	مستويات التفكير الهندسي	
دالة عند $\alpha = 0.01$	2	37.95	62	62	منخفض	بعد التفكير التباعدي
			15	15	معتدل	
			23	23	مرتفع	
			100	100	المجموع	
		54.33	68	68	منخفض	بعد التفكير التحليلي
			14	14	معتدل	
			18	18	مرتفع	
			100	100	المجموع	
		19.52	52	52	منخفض	بعد التفكير التركيبي
			32	32	معتدل	
			16	16	مرتفع	
			100	100	المجموع	
		21.98	51	51	منخفض	بعد التفكير النسقي
			36	36	معتدل	
			13	13	مرتفع	
			100	100	المجموع	
غير دالة	2.96	40	40	منخفض	بعد التفكير العلمي	
		34	34	معتدل		
		26	26	مرتفع		
		100	100	المجموع		
دالة عند $\alpha = 0.01$	18.39	51	51	منخفض	بعد التفكير الناقد	
		16	16	معتدل		
		33	33	مرتفع		
		100	100	المجموع		
	12.75	45	45	منخفض	التفكير الهندسي	
		17	17	معتدل		
		38	38	مرتفع		
		100	100	المجموع		

قيمة كا² المجدولة (5.99-9.21)

يتبين من الجدول (8) أن الاختلاف بين مستويات التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا اختلاف جوهري ودال احصائيا، وهذا واضح من خلال التكرار والنسبة المعتبرة للتلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى التفكير التنسيقي المنخفض المقدّر بـ: 45 بنسبة 45%، بالمقابل نجد تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى التفكير التنسيقي المرتفع المقدّر بـ: 38 بنسبة 38%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل للتفكير التنسيقي المقدّر بـ: 17 بنسبة 17%.

أما فيما يخص اختلاف مستويات أبعاد مقياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا، يوجد اختلاف جوهري ودال احصائيا بين مستويات أبعاد المقياس غير بعد التفكير العلمي، بدءا ببعد التفكير التباعدي نجد التكرار والنسبة الأكبر بالمستوى المنخفض المقدّر بـ: 62 بنسبة 62% وبالمقابل نجد تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى بعد التفكير التباعدي المرتفع المقدّر بـ: 23 بنسبة 23%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل ببعد التفكير التباعدي المقدّر بـ: 15 بنسبة 15%.

أما بعد التفكير التحليلي فنجد التكرار والنسبة المتميزة للمستوى المنخفض المقدّر بـ: 68 بنسبة 68% وبالمقابل نجد تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى بعد التفكير التحليلي المرتفع المقدّر بـ: 18 بنسبة 18%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل لبعد التفكير التحليلي المقدّر بـ: 14 بنسبة 14%.

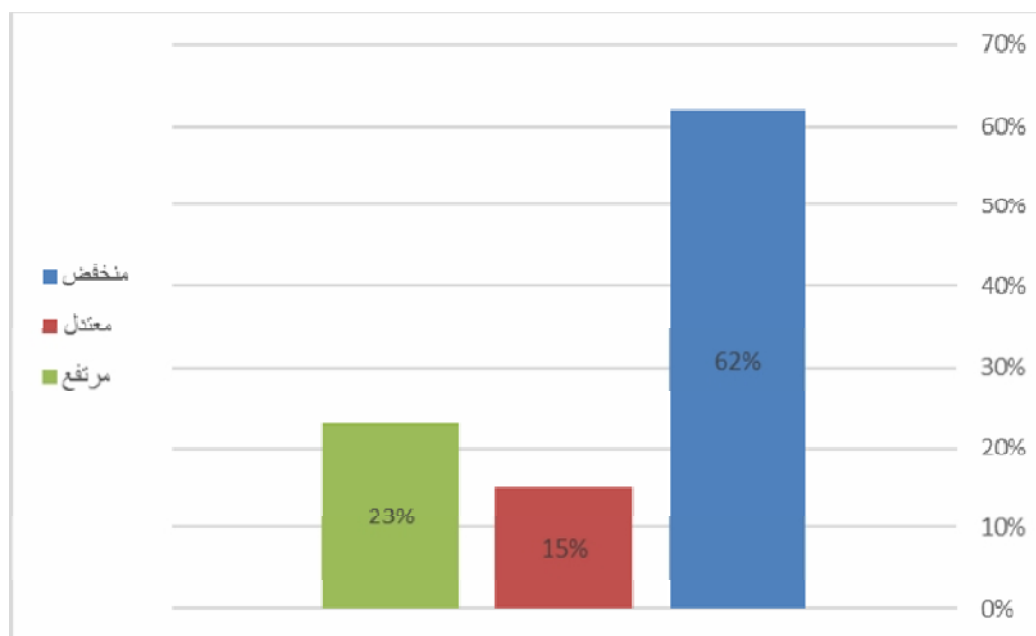
وكذلك بعد التفكير التركيبي فنجد التكرار والنسبة المتميزة للمستوى المنخفض المقدّر بـ: 52 بنسبة 52% وبالمقابل نجد تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى بعد التفكير التركيبي المرتفع المقدّر بـ: 16 بنسبة 16%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل لبعد التفكير التركيبي المقدّر بـ: 32 بنسبة 32%.

ونجد كذلك في بعد التفكير النسقي أن التكرار والنسبة المتميزة للمستوى المنخفض المقدّر بـ: 51 بنسبة 51% وبالمقابل نجد تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى بعد التفكير النسقي المرتفع المقدّر بـ: 13 بنسبة 13%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل لبعد التفكير النسقي المقدّر بـ: 36 بنسبة 36%.

وفيما يخص بعد التفكير العلمي لا يوجد اختلاف بين مستوياته، نجد تكرار ونسبة مستوى التفكير العلمي المنخفض المقدّر بـ: 40 بنسبة 40% بالمقابل نجد تكرار التلاميذ

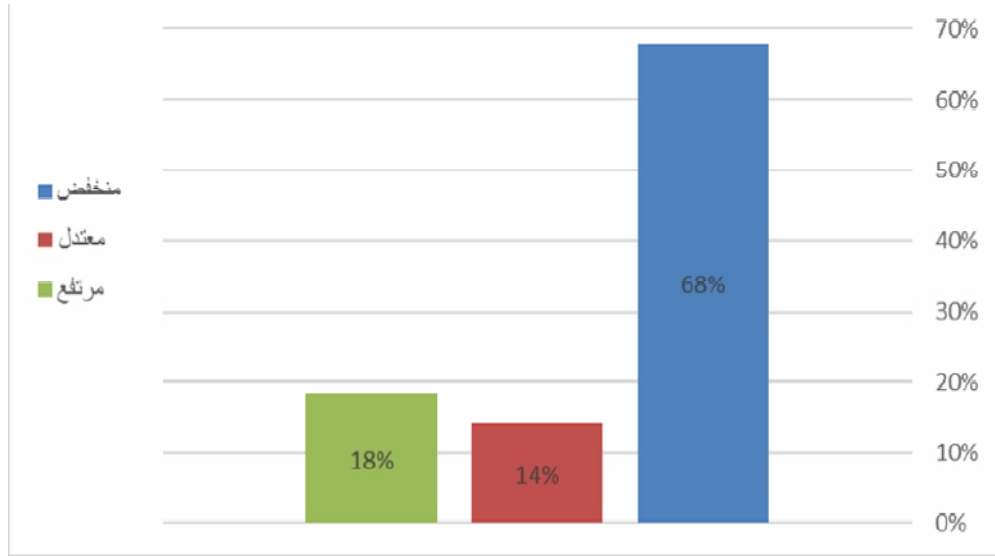
المتفوقين دراسيا بمستوى بعد التفكير العلمي المرتفع المقدر بـ: 26 بنسبة 26%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل لبعد التفكير العلمي المقدر بـ: 34 بنسبة 34%. وفي الأخير بعد التفكير الناقد نجد التكرار والنسبة المتميزة للمستوى المنخفض المقدر بـ: 51 بنسبة 51% بالمقابل نجد تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بمستوى بعد التفكير الناقد المرتفع المقدر بـ: 33 بنسبة 33%، أما تكرار التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمستوى المعتدل لبعد التفكير الناقد المقدر بـ: 16 بنسبة 16%.

والأشكال التالية والمنتالية حسب ترتيبها بالجدول (1): توضح مستويات مقياس التفكير التنسيقي وأبعاده لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا بيانيا.

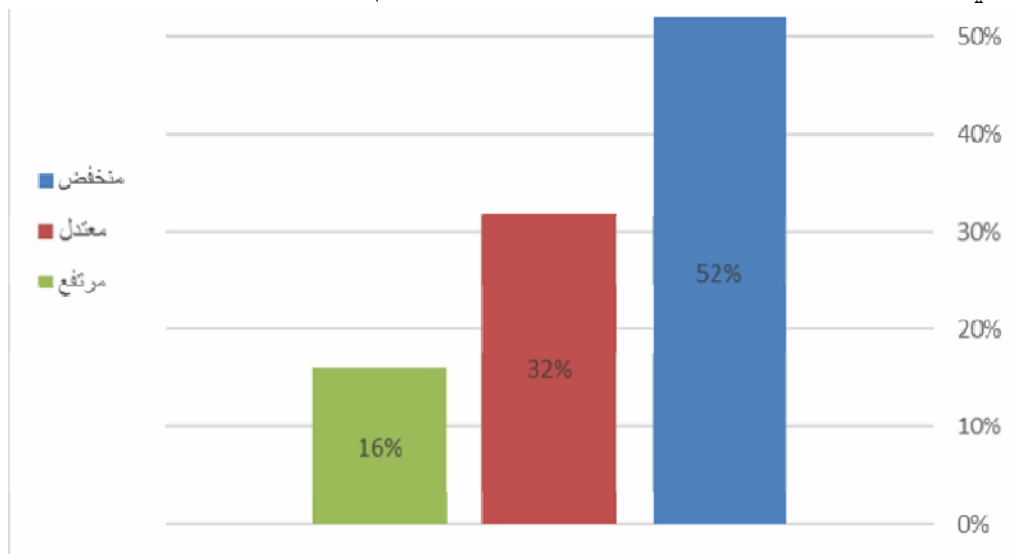


الشكل 10 : مستويات بعد التفكير التباعدي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا

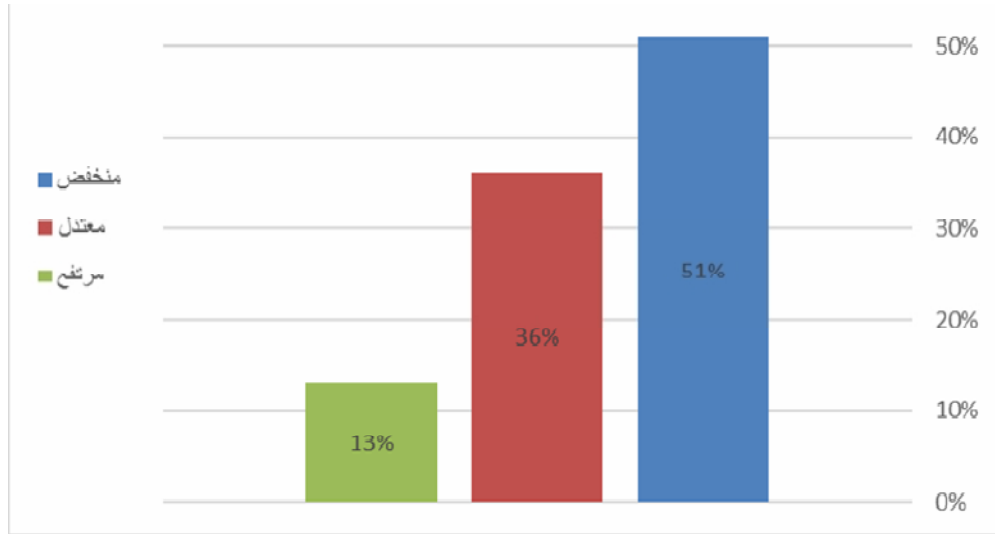
يتضح من الشكل (10): أنّ من لهم مستوى تفكير تباعدي منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 62% وهي الأكبر، بالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير تباعدي مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 23%، أما من لهم مستوى تفكير تباعدي معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 15%.



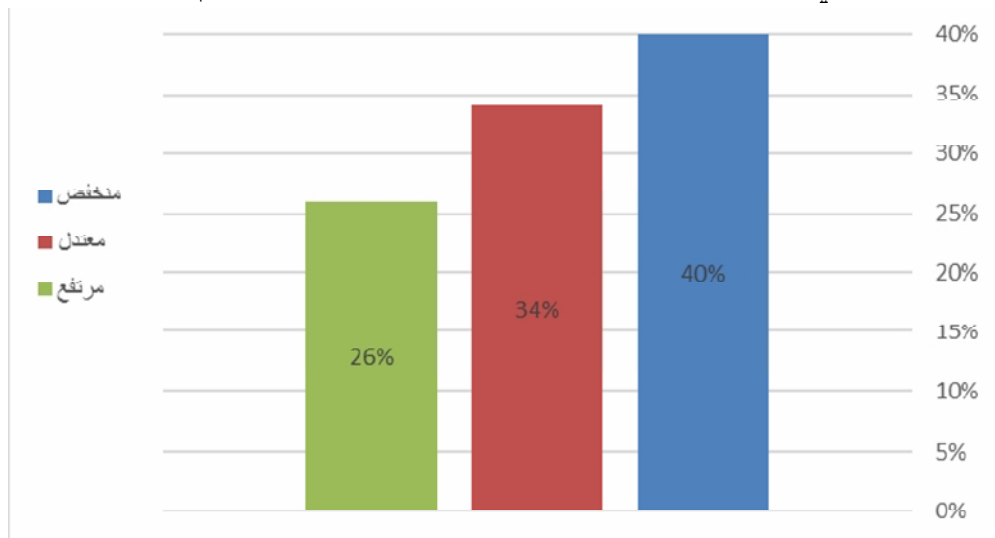
الشكل 11 : مستويات بعد التفكير التحليلي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا
يتضح من الشكل(11): أنّ من لهم مستوى تفكير تحليلي منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 68% وهي الأكبر، وبالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير تحليلي مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 18%، أما من لهم مستوى تفكير تحليلي معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 14%.



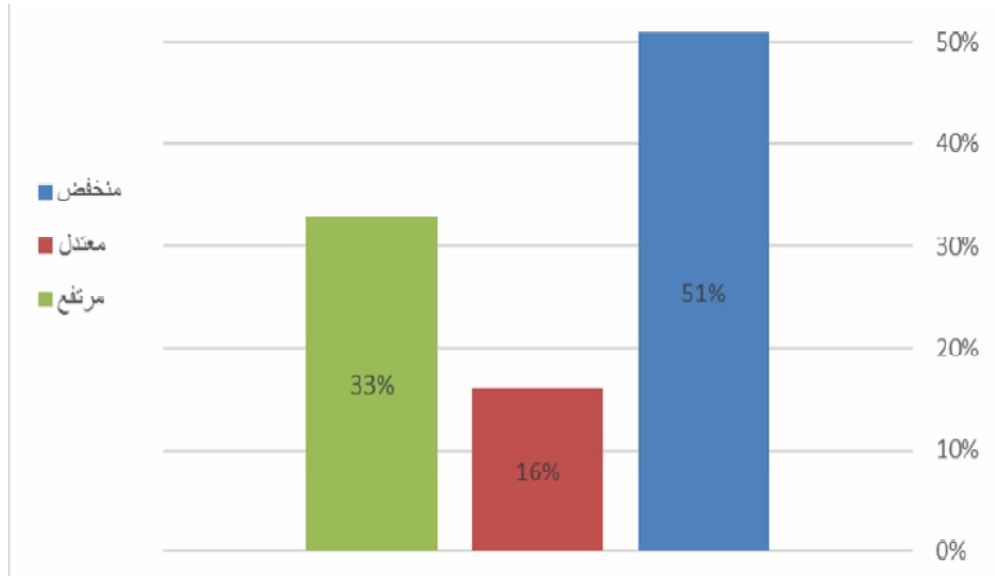
الشكل 12 : مستويات بعد التفكير التركيبي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا
يتضح من الشكل(12): أنّ من لهم مستوى تفكير تركيبي منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 52% وهي الأكبر، وبالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير تركيبي مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 16%، أما من لهم مستوى تفكير تركيبي معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 32%.



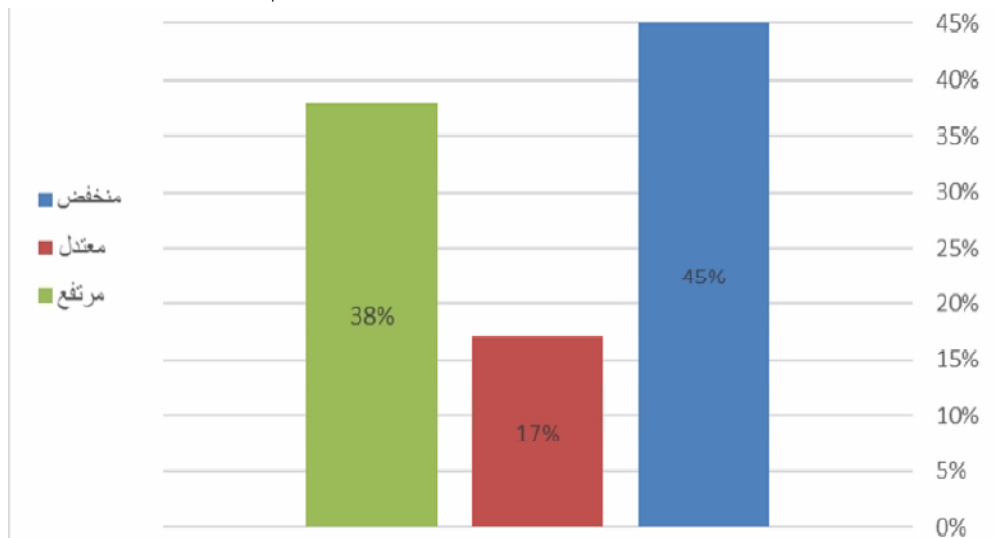
الشكل 13 : مستويات بعد التفكير النسقي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا
يتضح من الشكل (13): أنّ من لهم مستوى تفكير نسقي منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 51% وهي الأكبر، وبالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير نسقي مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 13%، أما من لهم مستوى تفكير نسقي معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 36%.



الشكل 14 : مستويات بعد التفكير العلمي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا
يتضح من الشكل (14): أنّ من لهم مستوى تفكير علمي منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 40%، وبالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير علمي مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 26%، أما من لهم مستوى تفكير علمي معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 34%.



الشكل 15 : مستويات بعد التفكير الناقد لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا
يتضح من الشكل (15): أنّ من لهم مستوى تفكير ناقد منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 51% وهي الأكبر، وبالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير ناقد مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 33%، أما من لهم مستوى تفكير ناقد معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 16%.



الشكل 16 : مستويات التفكير التنسيقي لتلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا
يتضح من الشكل (16): أنّ من لهم مستوى تفكير تنسيقي منخفض من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 45% وهي الأكبر، وبالمقابل نجد من لهم مستوى تفكير تنسيقي مرتفع من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 38%، أما من لهم مستوى تفكير تنسيقي معتدل من التلاميذ المتفوقين دراسيا تقدر نسبتهم بـ: 17%.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في التفكير التنسيقي وأبعاده.

ويندرج تحت الفرضية الرئيسية الثانية جملة من الفرضيات الجزئية كالتالي:

1-2-1- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير التباعدي.

1-2-2- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير التحليلي.

1-2-3- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير التركيبي.

1-2-4- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير النسقي.

1-2-5- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير العلمي.

1-2-6- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير الناقد.

والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/إناث) من

تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في التفكير التنسيقي وأبعاده.

جدول 9 : دلالة الفروق بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور/إناث) من تلاميذ الرابعة متوسط

المتفوقين دراسيا في التفكير التنسيقي وأبعاده

الدلالة الإحصائية	df	قيمة t_c	اختبار لفين (f) لتجانس التباين	متوسط الفروق	الانحراف المعياري S	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	العينة n	مقياس التفكير التنسيقي وأبعاده
غير دال	98	0.50	2.85	0.24	2.60	11.11	37	التفكير
			غير دال		2.01	10.87	63	التباعدي
		-0.46	2.09	-0.18	1.58	11.68	37	التفكير
			غير دال		2.06	11.86	63	التحليلي
		-0.55	0.02	-0.34	2.92	2.49	37	التفكير
			غير دال		2.99	2.83	63	التركيب
		-1.24	0.28	-0.24	0.99	3.30	37	التفكير
			غير دال		0.91	3.54	63	النسقي
		0.53	0.30	0.15	1.33	5.05	37	التفكير
			غير دال		1.36	4.90	63	العلمي
	62	-0.67	3.85	-0.22	1.74	3.57	37	التفكير
			دال		1.37	3.79	63	الناقد
	98	-0.44	1.44	-0.60	7.24	37.19	37	التفكير
			غير دال		6.26	37.79	63	التنسيقي

يتبين من الجدول (9) أن متوسط الفروق بين درجات الذكور $(\bar{X}=37.19)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا $(\bar{X}=37.79)$ على مقياس التفكير التنسيقي (-0.60) غير دال إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا.

وفيما يخص متوسطات الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا على أبعاد مقياس التفكير التنسيقي، وبدءا بمتوسط الفروق بين درجات الذكور $(\bar{X}=11.11)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا $(\bar{X}=10.87)$ على بعد التفكير التباعدي (0.24) غير دال إحصائيا، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات بعد التفكير التباعدي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا.

أمّا متوسط الفروق بين درجات الذكور $\bar{X} = (11.68)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا $\bar{X} = (11.86)$ على بعد التفكير التحليلي (-0.18) فهو غير دال إحصائياً، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات بعد التفكير التحليلي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً.

وكذلك متوسط الفروق بين درجات الذكور $\bar{X} = (2.49)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسياً $\bar{X} = (2.83)$ على بعد التفكير التركيبي (-0.34) غير دال إحصائياً، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات بعد التفكير التركيبي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً.

ومتوسط الفروق بين درجات الذكور $\bar{X} = (3.30)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسياً $\bar{X} = (3.54)$ على بعد التفكير النسقي (-0.24) غير دال إحصائياً، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات بعد التفكير النسقي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً.

ونجد كذلك متوسط الفروق بين درجات الذكور $\bar{X} = (5.05)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسياً $\bar{X} = (4.90)$ على بعد التفكير العلمي (0.15) غير دال إحصائياً، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات بعد التفكير العلمي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً.

وأخيراً نجد متوسط الفروق بين درجات الذكور $\bar{X} = (3.57)$ ودرجات الإناث من التلاميذ المتفوقين دراسياً $\bar{X} = (3.79)$ على بعد التفكير الناقد (-0.22) غير دال إحصائياً، مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور - إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات بعد التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تنسيقي منخفض.

من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية تبين أن مستوى التفكير التنسيقي لدى أفراد العينة من التلاميذ المتفوقين دراسياً منخفض، وهذا يعني مبدئياً أن مستوى التفكير التنسيقي المقبول أو المرتفع ليس محصوراً على المتفوقين. وبالتالي، فإنه من المحتمل أن يكون

للتلاميذ ذوي التحصيل المتوسط أو المنخفض مستوى في التفكير تنسيقي أفضل مقارنة بزملائهم المتفوقين دراسياً. وقد يعود هذا لأسلوب تعلم التلاميذ لهذه المهارة بشكل مستقل عن الدراسة. وبالرجوع إلى تعريف عزو عفانة وتيسير نشوان (2004) للتفكير التنسيقي على أنه أحد المستويات العالية في التفكير والتي تمكن الفرد من تكوين النظرة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، مما يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي يتعامل معها بشكل متباعد فيراها مشتركة في جميع الجوانب (رفعت بهجات وآخرون، 2012، 50)، فإننا نرى أن هاته النتيجة المنخفضة في مستوى التفكير التنسيقي طبيعية لكون عينة الدراسة مازالت في مرحلة عمرية غير ناضجة - بالرغم من تفوقهم الدراسي- بالشكل الذي يسمح لها بإتقان جملة من أساليب التفكير المكونة للتفكير التنسيقي والتي تعمل في تناسق على التكامل فيما بينها فتمكن الفرد من تحليل للمشكلة ثم إعادة تركيبه بمرونة في إطار النسق الواحد وفي ضوء الحل المراد الوصول إليه.

وفي هاته النقطة، يمكن أن نشير إلى أن هذه المرحلة العمرية تتميز عموماً بعدم الاستقرار في مختلف الجوانب وهذا ما أثبتته بعض الدراسات، حيث طبق بعض الباحثين اختبارات لأساليب التفكير فوجدوا اختلافاً في الدرجات بين المفحوصين على اختلاف المراحل العمرية. فمثلاً، نجد أن دراسة علي بشرى وصاحب وجدان عناد (2010) لقياس أساليب التفكير لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية، أظهرت النتائج البحث أن درجة أساليب التفكير كانت عالية وأشارت أن الطالبات يتمتعن بخصائص عقلية ومعرفية تمكنهم من استخدام أساليب وطرق تفكير متميزة.

ومن جهة أخرى، فقد أشار قطامي والسبيعي في كتابهما عن مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الأساسية بأن الكثير من الدراسات أشارت إلى أن الطلبة في المدارس يفتقرون إلى مهارات التفكير وهم في أمس الحاجة إليها (قطامي نايفة والسبيعي معيوف، 2008، 11). كما أكد هذا أبو الحاج (2016) فبين أن مهارات التفكير العليا لا تنمو تلقائياً لدى الطالب بمجرد تعليمه المواد الدراسية بالطرق التقليدية، بل إن ذلك يمكن أن يعيق نمو قدرات التفكير العليا لدى الطلاب ويبرمج الذهن في إطار القدرات العقلية الدنيا (أبو الحاج سها أحمد، 2016، 22).

وعليه، فإنّ التلميذ يمكن أن يتعلم بعض مهارات التفكير التنسيقي في مجالات أخرى كالبيت والنشاطات المختلفة، وما يعاب على نظامنا الحالي هو توجه التلميذ بشكل مباشر للتعلم داخل المدارس مع إهمال النشاطات المختلفة التي بإمكانها تنمية مهارات التفكير

التنسيقي، وهو ما قامت به رأفت أماني(2012) في دراستها حيث أعدت برنامج لتدريس العلوم وتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التنسيقي، وتحصلت الباحثة على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التنسيقي لصالح المجموعة التجريبية.

كما يمكن أن يرجع انخفاض درجات التلاميذ على اختبار التفكير التنسيقي لأساليب التعليم السائدة بما في ذلك من نقص للإلمام بأهداف العملية التربوية من طرف المدرسين وكذا الإكتظاظ داخل القسم الواحد وهو ما يؤدي إضافة إلى عدم إشراك التلميذ في العملية التربوية على عكس ما تنصّ عليه المقاربات الحديثة في التربية والتعليم، حيث يوضع التلميذ كمتلقي للمعلومة دون أن يكون منتجاً لها، وقد أرجعت الباحثة رأفت أماني(2011) تنني اكتساب التلاميذ المتفوقين لمهارات التفكير التنسيقي لطرق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس العلوم، وأنّ مناهج العلوم لا تستثير المتعلم إذا لم تستعرض للتلاميذ بطرق محفزة.

ومن جهة أخرى، فإنّ التلاميذ يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام المعلومات وتحليلها والتوصل لحلول متعددة، وذلك لأنّ التلاميذ يعتمدون في الغالب على الحفظ والاسترجاع وإذا تغير النموذج المؤلف في طرح الإشكال قد يجد صعوبة في التعامل مع المشكلة المطروحة وهو ما أثبتته النتائج الدراسية في الامتحانات الأساسية كامتحان شهادة التعليم المتوسط. وقد يتفق هذا مع استبانة لسبر الآراء التي قامت بها الباحثة رأفت أماني (2011) مع المعلمين وتوصلت لتأكيد نسبة 75% من المعلمين على أن المنهج المتبع لايعطي الفرصة للمتعلم في اختيار البدائل التي تناسبه.

وفي الختام، فقد يعود انخفاض مستوى التفكير التنسيقي إلى الظروف الإجرائية لتطبيق الإختبار، حيث تعذر علينا إيجاد ساعة من الزمن في الفترة الصباحية، فقمنا بتطبيقه في آخر ساعة في الفترة المسائية. وعليه قد يكون هذا من الأسباب الهامة كذلك، حيث أنّ التلميذ عادة ما يكون منهكاً من اليوم الدراسي المضغوط بالحصص الدراسية فتعذرّ عليه التركيز في التعامل مع مواد الإختبار.

2-1-1- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا بمستوى تفكير تباعدي منخفض.

أشارت نتائج هاته الفرضية لانخفاض مستوى التفكير التباعدي لدى عينة الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بكون التفكير التباعدي يمثل قدرة المتعلم على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار والبدائل لحل المشكلات وهذه القدرة لا تأتي من فراغ وإنما من تعليم التلميذ لهذه المهارة. كما يمكن أن يرجع انخفاض مستوى التفكير التباعدي للعديد من الاعتبارات الأخرى، منها ما يخص عملية التعليم والتعلم حيث تنمو هذه القدرة من خلال تقويم ونقد الأفكار. كما أن التفكير التباعدي يهتم بربط مجموعة من الحلول لمشكلة ما لاختيار أفضلها وهذه التقنية تتطلب الوقت، في حين أن المعلمين والأساتذة يشكون دوما من طول البرامج الدراسية وعدم كفاية الوقت لتلقين المتعلم المادة الدراسية ولو بالشكل الخام، ناهيك عن أن يتم تعليمه النقد والتقويم وتقديم حلول مختلفة. وهذا ما يتفق مع دراسة الناقة وأبو عودة (2016)، حيث توصل الباحثون إلى أن مهارات التفكير التباعدي يمكن تنميتها عن طريق التدريب والمتابعة كباقي المهارات الأخرى وأن استخدام الأنشطة المتنوعة المناسبة وكذا الاستراتيجيات المخططة يمكن أن ترفع من مستوى هاته المهارات (الناقة صلاح و أبو عودة محمد ، 2016 ، 419).

كما تم دعم هذا التفسير من خلال ما توصل إليه الباحث أبو سكران (2017) في أن استخدام برنامج محكم مبني على تقوية المهارات في مادة الرياضيات يمكن أن يسهم في تنمية المهارات العقلية والحياتية للمتعلمين وكذا قدراتهم في التفكير التباعدي. وعليه، نجد أن تعليم وتدريب التلميذ على مهارات النقد والتقويم والاستنتاج وحل المشكلات الرياضية بدورها يمكن أن تنمي لديه القدرة على التفكير التباعدي وبعض مهارات التفكير الأخرى.

2-1-2- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا بمستوى تفكير تحليلي منخفض.

من خلال نتائج الدراسة الميدانية لوحظ انخفاض مستوى التفكير التحليلي لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا، وهذا يعني حسب الباحثة السياغي خديجة (2015) عدم قدرة التلميذ على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية وعدم الاهتمام بالتفاصيل وعدم القدرة على استخدام الخبرات وتوظيفها في تحليل المشكل وتكوين النظرة الشمولية على الرغم من أن هذه الفئة تمثل 15% الأولى من مجموع تلاميذ الرابعة

متوسط، وقد يعود هذا إلى أن المناهج الدراسية المعتمدة تفتقر لتعليم التلميذ مهارات التفكير التحليلي، وهو ما خلصت إليه دراسة أوري وأوريت (Uri and Orit, 2005) في أن الناس يفتقرون لمهارات التفكير التحليلي ليس بسبب تنني الذكاء أو قلة المعرفة وإنما بسبب متطلبات العصر الحديثة، فالإنسان عرضة للأخطاء عندما يواجه ظروفًا مستجدة أو شاذة.

كما قد يرجع انخفاض مستوى التفكير التحليلي لعدم وعي التلميذ بالعملية المعرفية وعدم وعيهم بعملية تفكيرهم لأن التلميذ لم يتعلم في المراحل السابقة خطوات التعامل مع المشكلة عن طريق تحليل النسق والعناصر المكونة له والبحث عن كل مكون للمشكلة ثم وضع العناصر التي يمكن التفكير فيها. ومما يدعم هذا الاتجاه، بعض الدراسات التي أكدت على أن تنمية مهارات التفكير من شأنه أن ينمي القدرة على التفكير، ومن ذلك نجد دراسة دي جراف وبوشويزين وشيميدت (De Grave, Boshuizen, Shmidt, 1996) حيث توصل إلى أن التدريب المركّز على تعلم مهارات تحليل المشكلة يؤدي إلى تغيير في كفاءة تعامل الأفراد مع المفاهيم. وفي المقابل، نجد أن بعض الدراسات توصلت إلى أن وعي الأفراد بعملياتهم المعرفية يؤدي إلى زيادة مرونتهم في استخدام مختلف استراتيجيات التفكير، ومنه تؤدي لزيادة القدرة على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم.

وبناءً على ما سبق، يمكن أن نخلص إلى أن التفكير التحليلي هو مهارة يمكن اكتسابها بالتعلم والتدريب وذلك بحث الباحثين على إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارة التفكير التحليلي.

2-1-3- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير تركيبى منخفض.

من خلال البيانات الإحصائية المتوصل إليها تبين لنا انخفاض مستوى التفكير التركيبى لدى عينة الدراسة، وقد يعود هذا لعدم مقدرة التلميذ في هذه المرحلة على التوصل إلى بناء أفكار جديدة وأصيلة ومناقشة المادة التعليمية من خلال تحليلها وفهمها وإدراكها ثم تركيبها وإنتاجها في قالب جديد ومتميز، إذ أن هذه المرحلة من التعليم تتميز بتقديم المعلومة بشكل عام ويبقى على التلميذ استيعابها وفهمها بشكل خام وعرضها أثناء موقف الامتحان كما هي، ومن ثم الحصول على نتائج مرضية تمكنه من التفوق. وبعبارة أخرى، نستطيع القول أن المواد التعليمية في هذه المرحلة تعتمد في الغالب على إنتاج الأستاذ ثم تلقينها للتعلم دون إعطائه الفرصة لمناقشتها.

ومن جهة أخرى، فإنّ أساليب المعاملة الوالدية يمكن أن يكون لها الأثر الكبير في إكساب الفرد القدرة على التحليل والنقاش وإيداء الرأي في شؤونه الخاصة وشؤون الأسرة، وهذا ما أكدّه ستيرنبرغ وواجر (Strinberg&wagner 1991) على أن البيئة الثقافية والجنس و العمر الزمني وأساليب المعاملة الوالدية ونوع الدراسة كلها من شأنها التأثير بالسلب أو الإيجاب على أساليب التفكير لدى التلميذ (درويش سلوى، 2016، 805).

إضافة إلى ذلك، فإنّ العديد من الدراسات أثبتت أنّ سوء التوافق ما بين التلميذ وطرق التدريس التي يتبعها المعلم في تعليم طلابه لها دور كبير في التأثير على قدرات التفكير لدى التلاميذ. كما تجدر الإشارة إلى أنّ النتائج المتحصل عليها في بحثنا قد اتفقت مع دراسة غسان الزحيلي (2012) حيث وجد انخفاضاً في مستوى التفكير التركيبي لدى عينة الدراسة. في حين أنّها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة درويش سلوى (2016) حيث وجدت ارتفاعاً في مستويات التفكير التركيبي لدى عينة من تلاميذ الثانوية العامة المتفوقين دراسياً تخصص علمي وذلك أنّ التخصص العلمي وما يحويه من مقررات تجعل التلميذ يستخدم التفكير التركيبي. كما اختلفت نتائج دراستنا كذلك مع ما توصل إليه الباحثان هويدي عبد الباسط وقنوعة عبد اللطيف (2015) حيث وجد أنّ هناك علاقة طردية بين التفكير المركب والتحصيل الدراسي، مما يعني أنّ ممارسة التفكير التركيبي بإمكانه رفع مستوى التحصيل لدى التلميذ فضلاً عن أهميته في مواجهة المشكلات التعليمية والحياتية. غير أنّه يمكننا تفسير هذا الإنخفاض في مستوى التفكير التركيبي بطبيعة السنة التعليمية (الرابعة متوسطة) التي تتميز بغالبية المواد ذات الطابع الأبي في مقرّهم الدراسي وما تتضمنه من أنشطة تعليمية تعتمد على الحفظ والاستنكار فقط.

2-1-4- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير نسقي منخفض.

أشارت النتائج إلى أنّ مستوى التفكير النسقي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً من الرابعة متوسط منخفض، وهذا يعني أنّ التلميذ لا يمتلكون مهارات التفكير النسقي كما جاء في نظرية جون هالي Haley الذي يرى أنّ التفكير النسقي جاء ليدرس الكل قبل التفكير في الجزء وهو تفكير يعطي أهمية بالغة للعلاقات الموجودة بين مختلف مركبات الكل (حاج سليمان فاطمة، 2017، 45).

كما يلاحظ من خلال النتائج أنّ التلاميذ المتفوقين دراسياً لا يمتلكون هذه القدرة على فهم هذه الأجزاء، وتشير العديد من الدراسات على مستوى العالم العربي إلى الحاجة لإعداد المتفوقين حتى تتجلى خبرتهم في التعامل مع المشكلات المتنوعة، كما تشير بعض

الدراسات إلى أن سبب تدني مستوى التفكير لدى التلاميذ يرجع بشكل أساسي لطرق التدريس التقليدية، وما يثبت ذلك ما قامت به الباحثة رأفت أماني في دراستها التي اعتمدت طريقة الدراسات المستقلة والتي توصلت لفاعليتها في تعليم التلاميذ مهارات التفكير والاستفادة من هذه الطرائق ورفع مستوى التفكير التنسيقي لديهم (رأفت أماني ، 2011، 270).

إنّ التفكير النسقي يُعنى بالتفاعل القائم بين أجزاء نسق واحد محدد كالتفكير في العلاقة التي تربط بين مكونات جهاز معين (كهربائي مثلاً) ببعضها البعض، وهذه القدرة قد تتحكم فيه العديد من العوامل وهذا ما أشار إليه ستيرنبرغ و واجنر (Sternberg & Wagner 1991) في أنّ التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية من شأنها أن تؤثر عن طرق التفكير لدى التلميذ، كما أضاف أنّ للعمر تأثير على أساليب التفكير فقد تتميز بعدم نضجها في المرحلة الإعدادية، فهذه الأساليب يتم تعلّمها وتخزينها في الذاكرة لتنمو تدريجياً في مرحلة المراهقة والرشد (درويش سلوى، 2016، 805).

2-1-5- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسياً بمستوى تفكير علمي منخفض.

على حسب النتائج المتحصّل عليها فإنّ مستوى التفكير العلمي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً منخفض، وهذا يعني أنّ التلاميذ لم يصلوا بعد للنضج المعرفي الذي يمكنهم من استخدام مهارات التفكير العلمي بشكل جيد، إلّا أنّ مهارات التفكير العلمي لدى هاته الفئة يمكن أن تتطور إذا انتقل التلميذ إلى مستوى أعلى وليس بالضرورة أن تظل في هذا المستوى المنخفض، وهذا ما تؤكّده دراسة شيمين (Shumin 1999) الذي توصل إلى أنّ التفكير عموماً هو عبارة عن سلوك هادف وتطوري يزداد مع نمو الفرد وتراكم الخبرات (ادريس عباس حنون مهنا، 2010، 05).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القادري (2005) التي أجريت على عينة من طلبة جامعة آل البيت، وتوصل الباحث إلى أنّ مستوى التفكير العلمي كان متوسطاً. كما أنّ دراسة القادري وشذيفات وعليمات (2006) على عينة من طلبة الجامعة، بيّنت أنّ مستوى التفكير العلمي لديهم كان مقبولا بالمستوى التربوي لديهم (المساعد أصلان صبح، 2011، 692).

ومن جهة أخرى، يمكن أن نفسّر انخفاض مستوى التفكير العلمي لدى أفراد العينة بسبب اعتماد الأساتذة على الطرق والوسائل التعليمية التقليدية في التدريس، وما يدعم ذلك أنّ الباحث زعبي (2004) أجرى دراسة على عينة من طلبة الجامعة وبيّنت الدراسة أنّ طرق التدريس باستخدام الطرق العلمية رفعت من مستوى التفكير العلمي لدى الطلبة مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس (حيمر الكاملة، 2017، 125). ونجد دراسة بيتي آن ويتسون (1980) Betty ann Whitson التي تبحث في العلاقة بين مهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وأثر تعلم التلاميذ لمهاراتي التصنيف والتفسير على التحصيل الدراسي طبقت على عينة من السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية لصالح التلاميذ الذين تعلموا مهاراتي التصنيف والتفسير في التحصيل مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتعلموا هذه المهارات (عجيل حسين، 2017، 12)، وهذا يدل على إمكانية رفع مستوى التفكير العلمي كلما تدرّب التلميذ على تعلم مهارات التفكير وكلما زادت خبراته التعليمية.

2-1-6- يتميز أغلبية تلاميذ الرابعة من التعليم متوسط المتفوقين دراسيا بمستوى تفكير ناقد منخفض.

أشارت نتائج الفرضية لانخفاض مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين دراسيا، ويمكن تفسير ذلك لعدم نضج التلاميذ وعدم مقدرتهم على تفعيل قدراتهم في إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج في التعامل مع المشكل، على الرغم من أنهم يمثلون النخبة من بين زملائهم، ويدعم ذلك ما توصل إليه كريكوري (1988) Gregory من أنّ قدرة الفرد في حل المشكلة تتمثل في قدرته على تفكيك أجزائها بحذر، بطريقة منهجية، ثم جمع أكبر عدد من المعلومات والإستعانة بالمعلومات المخزّنة حتى يتمكن التلميذ من الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق (المهداوي عدنان وكاظم صالح، 2015، 318).

ويمكن أن يرجع انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى العينة لعدم إشراك التلميذ في عملية اتخاذ القرار سواء في البيت أو المدرسة. إضافة لذلك، عدم إشراك التلميذ في عملية التعلم وجعله كمتلقي للمعلومة فقط لا صانعا لها أو مشاركا في صناعتها، وهو ما يعوّد التلميذ الدور السلبي في التعامل مع المادة التعليمية دون الاعتماد عن الاستنتاج والنقد والتمحيص والتقويم وإنما يتعامل مع المعلومة وكأنها دستور مقدس لا يقبل المناقشة أو النقد.

ومن أجل تنمية هذه المهارة، فقد أشار ميلنر (1980) Mines إلى أنّ القدرة على التفكير الناقد تزداد كلما ازداد المستوى الصفي وازداد المستوى العقلي للطالب (الهاشمي موزة، 2008، 29). ومن أجل نتائج أفضل، يمكن أن نشير إلى أنّ طرق التعليم الفعالة التي تنادي بها المقاربات الحديثة في التربية من شأنها أن ترفع من قدرات التلميذ على النقد وتدفعه لتقدير الاختلاف والتشابه في وجهات النظر والمشاركة في إعداد وتقديم وشرح المادة التعليمية وتشجع التلاميذ على طرح آراء واستنتاجات جديدة. ومن جهة ثانية، فبالرغم من أنّ عينة الدراسة تمثل فئة التلاميذ المتفوقين الذين يتميزون بقدرات عقلية متميزة إلا أنّ مستوى التفكير الناقد لديهم كان منخفضاً، ولهذا تحث العديد من الدراسات الحديثة على ضرورة تفعيل طرق تعليمية متنوعة كي تلي شغفهم العلمي وهذا ما تفكر إليه منظوماتنا التعليمية على مختلف مراحلها.

وتزداد أهمية هذا الطرح في ظل وجود دراسات تقول بأنّ التفكير الناقد لا يوجد فطرياً عند فئة دون أخرى ولا ينشأ أو ينمو من فراغ، وقد بيّنت هذه الدراسات انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى المتفوقين وحتى لدى المعلمين أنفسهم، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة الجعافرة والخرابشة (2007) التي هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك الطلبة المتفوقين من مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، حيث أشارت النتائج إلى تدني واضح لدرجات العينة في المجموع الكلي ولكل مهارة على حدة على مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد المطبق عن عينة الدراسة (الحداوي عبد الملك والأشول محمد، 2012، 12).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حمادنة برهان وعاصي حسين (2015) لمستوى التفكير الناقد لدى عينة من التلاميذ الموهوبين في الأردن، حيث توصل الباحثان إلى أنّ مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً ودون المستوى المطلوب. إضافة إلى ذلك، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلا من النبهاني (2010) ودراسة أحمد الزق (2012) حيث أشارت النتائج بشكل عام إلى أنّ مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين والعاديين ليس مرتفعاً وهو دون المستوى المأمول.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جونسون (2001) Johnson التي هدفت إلى الكشف عن مهارات التفكير لتفريد المناهج للطلاب المتفوقين في المراحل الابتدائية والمتوسطة في المجتمع الأمريكي، حيث أظهرت النتائج أنّ مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ الموهوبين كان مرتفعاً. واختلفت دراستنا أيضاً مع دراسة نيومان (2008)

Newman التي طُبِّت على عينة من التلاميذ الموهوبين في جامعة كاليفورنيا الأمريكية وخلصت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد كان متوسطاً (حمادنه برهان وعاصي حسين، 2015، 143).

ومن خلال هذه النتيجة وبعد تفسيرها ومناقشتها نقبل بهذه الفرضية.

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

2-2- لا توجد فروق بين الذكور والإناث لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في التفكير التنسيقي.

تشير النتائج التي حصلنا عليها بعد التحليل إلى عدم وجود أثر دال لمتغير الجنس على مستوى التفكير التنسيقي لدى عينة الدراسة. وقبل الخوض في تفسير النتائج وذكر الأسباب المحتملة التي أدت لذلك فإنه من الضروري استحضار تعريف التفكير التنسيقي على أنه أحد مستويات التفكير العليا والتي تتضمن جملة من أساليب التفكير لتتكامل جميعها فتُمكن الفرد من التحليل والتركيب والمرونة في التعامل مع المشكلات، ثم إعادة تركيبها بانتظام لحل لمشكل ما أو للتعامل مع مواقف معقدة. وبناءً عليه، فإننا نجد أنّ هذا الأسلوب من التفكير يحتاج من أجل اكتسابه جملة من العوامل كالثقافة والظروف الاجتماعية وأساليب التعليم وطرق التدريس والسن،...إلخ.

وبخصوص احتمال وجود فروق بين الجنسين في هذا النوع من التفكير، فقد جاءت نتيجة دراستنا متفقة مع أدبيات البحث في الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير عموماً، فقد بيّنت دراسة كل من شريف غنية (2017)، هتهات مسعودة (2017) وواكلي بديعة (2016) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير.

إضافة لذلك، فقد تعددت الدراسات في البحث عن الفروق في الخصائص والسمات العقلية وكذا أساليب التفكير بين المتفوقين من الجنسين، فلم يجد ماكوبي وجاكسين أي فروق في التفكير التحليلي والمنطق بين الذكور والإناث إلا في المراهقة، وذلك بعد مراجعتهما لأكثر من 1600 دراسة تتعلق بذلك (نبهان محمد، 2008، 144).

كما اتفقت دراستنا كذلك مع دراسة جنان توفيق (2019) في دراسته لأساليب التفكير وعلاقته بمستوى الطموح أين توصل لعدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير وأنّ كلا الجنسين يمتلكون مستوى تفكير جيد يجعلهم يفكرون بشكل أوضح. وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختلاف المرحلة العمرية مما جعل الباحث يتحصل على

مستوى تفكير جيد لدى عينه من طلبة جامعيين بينما عينة الدراسة الحالية لتلاميذ الرابعة متوسط، حيث يثبت أن المرحلة العمرية لديها الدور الفعال في امتلاك الفرد القدرة الجيدة في استخدام أساليب تفكير والتعامل مع مشكلات الحياتية والمواقف التعليمية.

ومن جهة أخرى، فإنّ هناك أبحاثاً أخرى قد توصلت إلى نتائج مختلفة عن دراستنا. وفي هذا السياق، نستطيع أن نذكر نتائج بحث زحلق (2013) التي أظهرت وجود إختلاف في أساليب التفكير الشائعة لدى الطلبة المتفوقين عقلياً عموماً، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين عقلياً الذكور والإناث من حيث أساليب التفكير في دراستها التي استهدفت عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي (مها زحلق وبدور صالح، 2013، 133). كما لوحظ في دراسة هنادي (2015) وجود فروق في القدرات المعرفية اللفظية والكمية والقدرات العامة بين الجنسين من الطلبة المتميزين والمتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية، حيث أنّ معظم الطلبة يدخلون مرحلة المراهقة في هذا السن ومن ثم يبدأ ظهور الإختلاف في قدراتهم المعرفية (هنادي بدور، 2015، 179).

كما أنّ نتائج دراستنا قد اختلفت مع دراسة الباحثة سويد (2016) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة القابلية لتصديق الشائعة وأساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلاب جامعة البعث. وتوصلت في دراستها إلى وجود فروق تعزى للجنس في أساليب التفكير (سويد داليا، 2016، 51).

وختاماً، وبالنظر إلى أنّ مجتمعنا الجزائري خصوصاً يوفر بيئة مناسبة وتدعم الجنسين بشكل متماثل ودون تمييز نظراً لثقافة المجتمع حالياً، فإنّ هذا كذلك يمكن أن يعتبر من بين الأسباب الخارجية التي أدت إلى عدم ظهور فوارق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التنسيقي كأحد أساليب التفكير العليا. ويدعم هذا الإتجاه القائل بأنّ البيئة العديد من البحوث التي أجريت في إطار علم النفس الفارق باستخدام عدد من المقاييس الموضوعية لقياس الفروق بين الجنسين، ولقد ثبت بناء عنها أثر كل من البيئة والثقافة على أنماط السلوك والقدرات العقلية لدى الذكور والإناث (تيسير عبد الله، 1991، 288).

2-2-1- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً في التفكير التباعدي.

تبيّن من نتائج التحليل عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لدى التلاميذ المتفوقين من الرابعة متوسط، وهذه النتيجة متوقعة على ضوء ما توصل إليه مجموعة من الباحثين نذكر دراسة المنصوري (2017)، الجبوري (2005)

وخزعل(2002)، وقد يعود سبب عدم وجود فروق في مستوى التفكير التباعدي لخضوع الجنسين لنفس الظروف الدراسية (البيئة التعليمية والخلفية الأكاديمية) وكذا الظروف المحيطة. وقد اتفقت دراستنا كذلك مع دراسة كلا من الدليمي (2001) للتفكير التباعدي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالذكاء والنضج الانفعالي والتخصص الدراسي ودراسة قاسم (2011) لأنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي، حيث تبين لهما عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير التباعدي.

بينما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة قطامي (1998) التي هدفت إلى بحث علاقة درجات التفكير التباعدي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) عند مجموعة من الطلبة من ذوي الضبط الداخلي في تخصص التربية الفنية وجنسهم وتكيفهم الأكاديمي في جامعة السلطان قابوس، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في التفكير التباعدي (الطلاقة والمرونة) بين الجنسين (نصرالله حسن، 2008، 45)، إلا هذه الدراسة تختلف مع الدراسة الحالية في المرحلة العمرية وهو ما يمكن أن يكون سببا في إيجاد الباحثة لفرق في مستوى التفكير التباعدي.

2-2-2- لا توجد فروق بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير التحليلي.

إنّ عدم وجود فروق بين الجنسين على بعد التفكير التحليلي لدى أفراد العينة يمكن أن يعزى إلى حجم العينة الذي خضعت لتطبيق الاختبار في الدراسة الحالية، إذ نفترض لو أنّ حجم العينة كان أكبر مما هي عليه لوجدنا فروقا. ومن جهة أخرى، فإنّ هناك ظاهرة مطروحة على أرض الواقع تتمثل في ازدياد عدد التلاميذ الإناث على حساب عدد التلاميذ الذكور داخل القسم الواحد وهو ما يمكن أن يكون سببا جوهريا في إخفاء الفروق بين الجنسين لعدم تجانس العينة من حيث العدد للجنسين. إضافة لذلك، فإنّ المرحلة العمرية يمكن أن يكون لها دور في عدم ظهور الفروق بين الجنسين حيث نفترض أنّ هذه الفروق يمكن أن تظهر وتتمايز في المراحل العمرية القادمة. ويتأكد هذا الطرح في العديد من الدراسات حيث نذكر منها دراسة السياغي (2015) التي هدفت إلى التعرف عن أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة باليمن وفق عدد من المتغيرات، حيث أجريت الدراسة على عينة من

416 طالبا وطالبة، وبيّنت النتائج في النهاية وجود فروق في الأسلوب التحليلي لصالح الذكور (السياغي خديجة ، 2015، 11).

كما يندرج في هذا الطرح أيضا دراسة حبيب (1995) حيث كان من ضمن أهدافها تشخيص أنماط التفكير الفعلية وتقويمها لدى طلبة المرحلة الجامعية بكلية التربية بجامعة طنطا والتي طبقت على عينة تكونت من 190 طالبا وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير التحليلي لصالح الذكور (حبيب عبد الكريم، 1995، 210).

وقد اتفقت دراستنا مع دراسة الجناي (2017) حيث استخدمت الباحثة مقياس التفكير لكل من هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) لقياس أنماط التفكير بما في ذلك التفكير التحليلي، وبعد تحليل النتائج تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التحليلي بين الطلبة والطالبات.

كما يمكن أن نفسّر عدم وجود فروق في التفكير التحليلي في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها التلاميذ في المرحلة المتوسطة والتي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف للذكور والإناث بطرق متساوية على حد سواء، وهذا ما تؤكدته دراسة المهداوي و كاظم (2015) التي هدفت لدراسة مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والجنس، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التحليلي (المهداوي عدنان و كاظم صالح، 2015، 328).

وفي هذا السياق، يمكن أن نضيف دراسة كل من المنصور (2007) وبوقفة (2006) اللذان توصلا بعد تحليل النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات التفكير التحليلي والتركيبى (درويش سلوى، 2016، 805).

2-2-3- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير التركيبى.

توصلت الدراسة الحالية لعدم وجود فروق في التفكير التركيبى تبعا لمتغير الجنس، ويمكن أن يعزى عدم وجود الفروق بين الجنسين إلى تشابه القدرات الكامنة لدى هؤلاء التلاميذ المتفوقين وهذا ما أشار إليه رنكو (2012) في أنّ التلاميذ بصفة عامة يمتلكون مدى واسعا من القدرات الكامنة على اختلاف جنسهم (الزغبى محمد، 2014، 484).

كما أنّ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستويات التفكير عموما قد يعزى إلى تشابه الظروف التعليمية التي يخضع لها الجنسان من الطلبة المتفوقين في المدارس من

المناهج وطرق التدريس حيث يدرسمهم إضافة لذلك نفس الأساتذة، وكذا دور الأسرة في تشجيع وتحفيز الأبناء على المثابرة وكذا التقدير الإيجابي والحب غير المشروط الذي يقدمه الوالدين وأولياء الأمور، وبالتالي فكل هذا يمكن أن يسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الجنسين ويقلل من ظهور الفوارق بين التلاميذ على اختلاف جنسهم وأعمارهم.

وفي سياق الدراسات التي توافقت معها الدراسة الحالية، يمكن أن نذكر منها مجموعة من الدراسات كدراسة حبيب (1995) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير التركيبي بين الجنسين (حبيب عبد الكريم، 1995، 210). وكذا بالكس وسيكرت (Balkis and Sikert 2012) عند دراسته للعلاقات بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية على عينة مكونة من 367 طالبا وطالبة من المرحلة الثالثة من الجامعة فوجد أن أساليب التفكير والتي من بينها الأسلوب التركيبي لم تختلف لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس (راضي جواد، 2016، 543).

كما اتفقت دراستنا كذلك مع كل من السياغي (2015) وعمار (1998) واللتين طُبِّقَتَا على التوالي على مرحلة الثانوية والجامعة، إلا أن الباحثين لم يجدا فروقا تعزي لمتغير الجنس في مستوى التفكير التركيبي لدى عينات الدراسة (درويش سلوى، 2016، 817). في حين أن نتائج دراستنا اختلفت مع دراسة درويش (2016) التي توصلت لوجود فروق بين الجنسين في التفكير التركيبي لدى أفراد العينة. كما اختلفت أيضا مع دراسة كل من قاسم (1989) الذي وجد في نتائج دراسته فروقا لصالح الإناث في التفكير التركيبي ودراسة هونج وشاو (1994) حيث أظهرت النتائج تفوق الطلاب في مجموعة من الأساليب من بينها التفكير التحليلي والتركيبي مقارنة بالطالبات (المرجع السابق، 2016، 816-825). إلا أننا يمكن أن نفسر الاختلاف مع الدراسة الأخيرة بطبيعة مجتمع الدراسة الذي كان يَحْصُرُ الطلبة اليابانيين الذين يدرسون في أمريكا، مما يمكننا من القول بأن الظروف الاجتماعية والتعليمية التي تعيشها عينة الدراسة عند الباحث مختلفة عن ما هي عليه عندنا في دراستنا الحالية.

2-2-4- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير النسقي.

تشير نتائج الدراسة الحالية لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في التفكير النسقي، وحيث أن هذا النوع من التفكير هو عبارة

عن نشاط معرفي يستطيع صاحبه أن يطور فهمه لمشكلة ما في مستوى نسقي ومفاهيمي من خلال التعرف على أجزاء النسق الواحد والبحث في التفاعل القائم بين أجزاءه، وفي العلاقة التي تربط بين مكوناته.

وعليه فحسب رأينا، فإنّه من الطبيعي أن يكون هذا النوع من مستويات التفكير العليا منخفضا وفي نفس الوقت دون فروق ملحوظة لدى التلاميذ من كلا الجنسين، وهذا لكون التلاميذ من الجنسين يعيشون نفس الظروف العائلية والاجتماعية وما زالوا في مرحلة عمرية دون المراهقة حيث لم تتمايز عندهم الفروق بين الجنسين بعد، كما أنّه من المحتمل أن تحدث عندهم فروقا في هذا النوع من مستويات التفكير بعد مرحلة المراهقة. وقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع دراسة السياغي (2015) عن أساليب التفكير وتوصل الباحث لعدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (المرجع السابق، 2016، 825). كما إتفقت نتائج دراستنا أيضا مع دراسة دراسة جنان (2019) الذي وجد في دراسته لعلاقة أساليب التفكير بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير. غير أنه يمكن أن نرجع عدم ظهور الفروق في دراسته إلى نوع الظروف المحيطة وخصائص العينة التي طبقت عنها الدراسة (جنان توفيق، 2019، 659).

ومن جهة أخرى، فقد اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة زحلق و بدور (2013) حيث تبين من خلالها وجود فروق تعزى للجنس بين الطلبة المتفوقين عقليا من حيث أساليب التفكير (مها زحلق وبدور صالح، 2013، 133). كما اختلفت أيضا مع دراسة المجالي (2019) حيث استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج على عينة من الطلبة المتفوقين بجامعة مؤتة عددها (322) طالبا وطالبة ونسبة 9% من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير على الأبعاد الفرعية في دراسته وفي الأداة الكلية لصالح الذكور (المجالي مصطفى، 2019، 419). وبالرغم من أنّ هذا الفرق يمكن أن يعود لعامل العمر وللتنشئة الاجتماعية لدى عيني الدراسة إلا أنّ هذه الدراسة تبقى غير مطلقة، ويبقى في الغالب لمتغير الجنس الأثر على أساليب التفكير.

2-2-5- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير العلمي.

تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق جوهرية في بعد التفكير العلمي حسب متغير الجنس وهي نتائج منطقية وهذا يمكن أن يرجع للمرحلة العمرية وكذا تعرّض التلاميذ المتفوقين لنفس الخبرات التعليمية وتوحيد المناهج. كما أنّ طرق التعامل معهم في العموم موحدة سواء في حجرة الصف أو في الأسرة وبالتالي فإنّ الظروف المؤثرة عن هذا الأسلوب من التفكير أصبحت موحدة بين الجنسين. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من حيمر (2017) ودراسة المساعيد (2008) حيث توصلنا لعدم وجود فروق في مستوى التفكير العلمي حسب جنس التلميذ (حيمر الكاملة، 2017، 135). واتفقت دراستنا أيضا مع دراسة خلود أبو رمان (1991) حيث لم تجد الدراسة فرقا دالا احصائيا في اكتساب التلاميذ لعمليات العلم (مهارات التفكير العلمي) يمكن أن تعزى لمتغير الجنس (عجيل حسين، 2017، 13).

كما تجدر الإشارة إلى اختلاف دراستنا مع عدد من الدراسات بشأن وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير العلمي، إلا أنّ هاته الأخيرة لم تكن متفقة مع بعضها (سبب الفروق ولصالح من كانت الفروق)، ولتوضيح ذلك نذكر دراسة الخوالدة سالم (2007) بخصوص أثر استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي علمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، فأظهرت النتائج وجود فروق في التفكير العلمي تعزى لإستراتيجية التدريس، وهذا بخلاف دراسة هبة الصميدعي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات مهارات العمليات العلمية لصالح الذكور خلال البحث الذي هدف إلى التعرف على العلاقة بين مهارات العمليات العلمية والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الخامس العلمي (حيمر الكاملة، 2017، 17-20).

وقد اتفقت دراسة الصميدعي (2007) مع دراسة ألفن بيتوس (1980) Alvin bettus التي بحثت العلاقة بين مستوى المهارات العلمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتصنيفهم حسب العمر والجنس والسنة الدراسية وعدد المساقات المدروسة، فأظهرت نتائج الدراسة التي أجريت عن (505) من الطلاب بالمرحلة الثانوية، أنّ متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور وقد ازدادت متوسطات الدرجات بزيادة العمر (الصميدعي هبة، 2007، 279).

2-2-6- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في بعد التفكير الناقد.

كشفت نتائج التحليل الإحصائي بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الناقد، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يدرسون مواد عامة تميل في غالبيتها إلى الحفظ ولا تثير فيهم النزعة إلى جمع الأدلة الداعمة والمؤيدة لاستنتاجات شخصية معينة، أو الطلب من الآخر الأدلة لاستنتاجاته قبل قبولها والتسليم بها. كما يمكن أن يكون للمرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ تأثير في أن تجعلهم يتمتعون بنفس الخصائص الجسمية والانفعالية والوجدانية والقدرات العقلية المتشابهة، وهو مما يجعلهم يتعاملون بنفس الطرق والأساليب أثناء التعامل مع أي مشكلة.

وتتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة نذكر منها دراسة أبو جرز (2005) لتعليم التفكير الناقد من خلال أنشطة في التربية البيئية لطلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله و البيرة بفلسطين، وبعد تحليل النتائج لم يجد الباحث فروقا دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في امتلاك مهارات التفكير الناقد بشكل عام (أبو جرز حازم، 2005، 84). كما نذكر دراسة الخطيب (1993) حول أثر الجنس والتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (11-14 سنة) في مدارس حكومية من عمان، حيث طورت الباحثة مقياسا على غرار مقياس واطسن غلاسر (Glaser-Watson) للتفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة على التفكير الناقد تتأثر بالتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي، بينما لا يتأثر بالجنس (المرجع السابق، 48).

في حين أن الدراسة الحالية اختلفت مع دراسة حلفاوي (1997) والتي هدفت إلى اشتقاق معايير الاداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية، حيث تكونت العينة في دراسته من (2031) طالبا جرى اختيارهم من الكليات الإنسانية والعلمية من ثلاث جامعات وبمستويات مختلفة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد ككل (المرجع السابق، 46-47).

كما تجدر الإشارة إلى أن دراستنا قد اختلفت أيضا مع دراسة جولد بيرجر (1991) Goldberger والتي هدفت إلى تقويم أثر برنامج تدريسي يتضمن مهارات التفكير الناقد في القدرة عليه، حيث أجريت الدراسة عن (93) طالبا وطالبة من الصف الثامن الأساسي

وتوصلت النتائج إلى أنّ أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور على الاختبار في التطبيق القبلي والبعدي (أبو مهدي صابر، 2011، 57). أما حمادنة وعاصي (2015) فقد توصلوا إلى وجود فروق في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث عندما حاول التعرف في دراسته على مستوى التفكير الناقد لدى عينة عددها (173) من الطلبة الموهوبين في الأردن (حمادنة محمود و آخرون، 2015، 143).

وفي الختام يمكن القول بأنّ التفكير الناقد يمكن استثارته عن طريق المثيرات البيئية والأحداث والمشكلات التي تعترض حياة الأفراد فتجعلهم في قلق مستمر وللتخلص من هذا القلق يبدأ الفرد في التساؤل عن الافتراضات التي تخص هذه المشكلة ومنها تنمو لديه مهارة التفكير الناقد. وفي النهاية وبعد تفسير ومناقشة هذه النتيجة نقبل بالفرضية.

3- خلاصة نتائج الدراسة:

بعد قيامنا بهذه الدراسة الوصفية التي تبحث مستوى التفكير التنسيقي لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسياً، وهذا لما لهذه المرحلة من أهمية في حياة التلاميذ الدراسية باعتبار أنهم في نهاية المرحلة المتوسطة وإقبالهم على مرحلة الثانوية واختيار الجذع المشترك المناسب لقدراتهم وميولاتهم. وعليه فإنّه وبعد الكشف عن مستوى التفكير التنسيقي لدى التلاميذ، فإنّ من بين الأهداف الضمنية لدراستنا هو التعرف كذلك على مستويات التفكير المكونة للتفكير التنسيقي لدى التلاميذ، وإمكانية تأثير عامل الجنس في ذلك، حتى يتسنى لنا تقديم نصائح ومقترحات من شأنها أن تساعد التلاميذ المتفوقين دراسياً في امتلاك أسلوب التفكير التنسيقي أو الأساليب المكونة له بما يمكن أن يرفع من قدرة التلاميذ المتفوقين في التعامل مع مختلف المشكلات الدراسية بناءً عن ما أثبتته العديد من الدراسات التي بحثت هذا الموضوع.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فيما يخص مستوى التفكير التنسيقي: كشفت النتائج عن وجود مستوى تفكير تنسيقي منخفض، ولعل أهم الأسباب في نظرنا تعود إلى عامل السن وكون التلاميذ مازالوا في مرحلة عمرية لم تتضح لديهم فيها الأساليب المكونة للتفكير التنسيقي. إضافة لذلك، فإنّ للمناهج التربوية وطرق التدريس التقليدية وكذا عدد التلاميذ في القسم الواحد الأثر الكبير في إنخفاض مستوى التفكير التنسيقي لدى عينة الدراسة.

كما لا يمكننا إغفال دور البيئة والثقافة المجتمعية التي لازالت دون المستوى المطلوب بما يعزى لدى التلاميذ في هاته المرحلة الثقة بالنفس وهو ما من شأنه أن ينمي لديهم بعض الأساليب المكونة للتفكير التنسيقي.

ومن جانب آخر، فقد يعود انخفاض مستوى التفكير التنسيقي وكذا جميع أبعاده إلى الظروف الإجرائية لتطبيق الاختبار، حيث تعذر علينا إيجاد ساعة من الزمن في الفترة الصباحية، فقمنا بتطبيقه في آخر ساعة في الفترة المسائية. وعليه قد يكون هذا من الأسباب الهامة كذلك، حيث أنّ التلميذ عادة ما يكون منهكا من اليوم الدراسي المضغوط بالحصص الدراسية فتعذر عليه التركيز في التعامل مع مواد الاختبار.

- وفيما يخص متغير الجنس وأثره على مستوى التفكير التنسيقي: فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا في التفكير التنسيقي، ولعل هذا يرجع لخضوع أفراد العينة لنفس الفلسفة التربوية ونفس المعاملة الأسرية وتعرض التلاميذ لنفس الضغوط المستقبلية، كما أنّ الاهتمام بالدراسة أصبح يتّقل كاهل الجنسين على حد سواء، إضافة لتمائل المرحلة العمرية وهو ما أدى إلى عدم ظهور الفروق بين الجنسين.

خاتمة واقتراحات الدراسة

لقد أصبح الإهتمام بالموارد البشرية وتطوير الفكر الإنساني ضرورة ملحة وذلك لما لها من أثر في صناعة مستقبل واعد للأمم، وفي السنوات الأخيرة بدأ التركيز على التفكير التنسيقي كقدرة من القدرات العقلية العليا.

ومن خلال ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، فقد بدا واضحا أن مستوى التفكير التنسيقي لدى عينة الدراسة كان منخفضا، كما أن هذه النتائج كانت متوقعة وقد جاءت مخالفة للنظرة السائدة لقدرات المتفوقين دراسيا، وهو ما يؤكد أن هذه المهارة ليست فطرية وإنما يمكن تنميتها من خلال التدريب على غرار غيرها من مهارات التفكير العليا.

ومن أجل تنمية هذه المهارة، يجب توظيف كل ما وصل إليه التقدم العلمي والتكنولوجي في وسائل التدريس والبحث العلمي للخروج من الجمود التعليمي القائم على تلقين المعلومات واستظهارها، إلى حيوية التعلم الناتج عن البحث والإستكشاف والاستنباط والإستنتاج من خلال النقد والتحليل والتركيب للمادة العلمية.

وفي الختام يمكن أن نذكر جملة من التوصيات التي من شأنها أن تساهم في رفع مستوى التفكير التنسيقي :

- إثراء البرامج الدراسية بالتجارب العلمية التي من شأنها أن ترفع من مستويات التفكير التي يحتاجها المتعلم.
- إعداد برامج تدريبية للتلاميذ المتفوقين قصد استثمار طاقاتهم وتنمية مهارات التفكير التنسيقي.
- استغلال البرامج الحاسوبية في المواد العلمية من أجل تنمية مهارات التفكير التنسيقي.
- عقد دورات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط يتم لزيادة وعيهم بمهارات التفكير التنسيقي قصد توظيفها في طرائق التدريس.

كما نقترح دراسة المواضيع التالية:

- مستوى التفكير التنسيقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء متغيري التخصص والجنس.
- مستوى التفكير التنسيقي لدى طلبة المرحلة الجامعية (تحليل ومقارنة).
- أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

المراجع

قائمة المراجع

- أبو الحاج، سها أحمد. (2016). مفاتيح التفكير العشرين. عمان: مركز ديونولتعليم التفكير.
- أبو جزر، حازم رشدي. (2005). تعليم التفكير الناقد من خلال أنشطة في التربية البيئية لطلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة (رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت). فلسطين
- أبو سكران، محمد نعيم العبد. (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على القوة الرياضياتية في تنمية مهارات التفكير التباعدى لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة البحث العلمي في التربية، 18(4). مصر : جامعة عين شمس.
- أبو مهدي، صابر عبد الكريم. (2011). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية). غزة.
- أدریس، عباس حنون مهنا. (2010). التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب الفراسي الحرفي (أطروحة دكتوراه غير منشورة). العراق: جامعة بغداد. استرجعت من: https://www.researchgate.net/publication/329001301_altfkyr_althlyly_wlaqth_balaf_kar_almtadt_walaslwb_alfrasy_-_alhrfy
- بدوي، عبد الرحمن. (1977). مناهج البحث العلمي. الكويت: وكالة المطبوعات.
- بشيري، بن عطية. (2016). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. مجلة الإبداع الرياضي، العدد 19. جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- بن حامد، لخضر. (2011). أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء لمقرر الفيزياء : دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط (مذكرة ماجستير). جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- بن عائشة، سمية. (2015). أساليب التفكير و علاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ التفوقين دراسيا و العاديين في المرحلة الثانوية (مذكرة ماجستير). جامعة الحاج لخضر، باتنة.

البيطار، علاء الدين يوسف عبود. (2016). السمات الشخصية وعلاقتها بالمتفوق الدراسي : دراسة ميدانية وسط طلاب الصف الاول المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم (أطروحة دكتوراة). جامعة الجزيرة، السودان.

توق، محي الدين والطحان، محمد الخالد. (1986). دراسة مقارنة لمفهوم الذات عند المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. استرجعت من:

<https://elibrary.medi.u.edu.my/books/2015/MEDIU22314.pdf>

تيسير، محمد عبد الله. (1991). الفروق بين الجنسين في الانبساط والعصابية لدى عينتين من طلاب الجامعة السعوديين. مجلة جامعة الملك سعود، 3(1). السعودية.

الجابري، جاسم حسان حميدي. (2016). مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة. مجلة دراسات تربوية، 9(35). العراق: وزارة التربية.

الجبوري، راضي حسن عبيد. (2005). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقدرات التفكير التباعدي لدى طلبة المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية). استرجعت من:

<https://iqdr.iq/search?view=ee4f830eb89b013d772e802c14b93349>

جروان، فتحي عبد الرحمان. (1999). تعليم التفكير وتطبيقاته. الأردن: دار الكتاب الجامعي. الجنابي، أحلام حميد نعمة. (2017). مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية. مجلة كلية التربية، 1(2). بغداد: الجامعة المستنصرية.

جنان، محمود توفيق. (2019). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة كرميان، عدد خاص. العراق.

حاج سليمان، فاطمة الزهراء. (2017). فعالية العلاج الاسري النسقي في مساعدة اسر المعاقين عقليا. (أطروحة دكتوراة). جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.

حبيب مجدي عبد الكريم. (1995). التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية. دراسات في أساليب التفكير. مصر: مكتبة النهضة المصرية. استرجع من :

https://books-library.online/files/books-library.online_noo5484fdf10115c4924f629e-11413.pdf

الحاجحة، صالح خليل وأبو عواد، فريال محمد. (2017). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 44(4). عمان: الجامعة الأردنية.

حجازي، مصطفى. (2004). الصحة النفسية (منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة). بيروت: المركز الثقافي العربي.

الحدابي، داود عبد الملك والأشول، أطفاف أحمد محمد. (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(5). اليمن: مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا. حمادنة، برهان محمود وعاصي، خالد يوسف حسين. (2015). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. المجلة العربية لتطوير التفوق، 6(10). اليمن: مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

حيمر، الكاملة. (2017). مهارات التفكير العلمي وعلاقتها بدافع الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (رسالة ماجستير). جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

خزل، سامية حسن. (2002). علاقة بعض الأساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي (أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد). العراق. استرجعت من :

<https://iqdr.iq/search?view=4b41b27a87c2ec4c5b128886a6d3ed8c>

الحوالده، سالم عبد العزيز. (2007). فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة و خريطة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم. مجلة الجامعة للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 19(1). السعودية : جامعة أم القرى. استرجعت من:

https://drive.google.com/file/d/1eq8c7Zosi3tNbvi9FRzbfX2QpdGuk9_w/

الداهري، صالح حسن أحمد. (2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين ونوعي الاحتياجات الخاصة (الأساليب والنظريات). عمان: دار وائل للنشر. استرجعت من:

<https://drive.google.com/file/d/1Am7zMhtooqVoD2xXXek63LBjTaDamPRy>

- درويش، سلوى محمد. (2016). أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. مجلة كلية التربية، 20(2). مصر: جامعة بوسعيد.
- درويش، محمود أحمد. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- الدليمي، ياسر محفوظ حامد. (2001). التفكير التباعدي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالذكاء والنضج الانفعالي والتخصص الدراسي (رسالة ماجستير، جامعة الموصل). العراق.
- الدوسري، ظافر بن دريس. (2008). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة لدى عينة طلبة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية (مذكرة ماجستير). جامعة الجزائر.
- دي بونو، ادوارد. (2001). تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون. دمشق: دار الرضا للنشر.
- راضي، عبود جواد. (2016). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية. مجلة كلية التربية، العدد 22. العراق. جامعة واسط.
- رأفت، أماني أحمد محمد. (2011). فاعلية مدخل الدراسات المستقلة في تدريس العلوم في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير، جامعة جنوب الوادي). استرجعت من : <http://www.almajmaa.org/bibn/upload/L20160504163045.pdf>
- الراميني، فواز فتح الله وكرانسة، جهاد فلاح. (2007). إستراتيجية العصف الذهني: حاضنة التعليم الإبداعي وحل المشكلات. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

رفعت، محمود بهجات ومنصور، عبد الفتاح أحمد وأمني، رأفت أحمد.(2012). الدراسات المستقلة (نموذج مقترح لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين). القاهرة: عالم الكتب.

زحلق، مها وبدور لينا صالح.(2013). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء معدلاتهم التحصيلية و الجنس. مجلة جامعة تشرين للدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 35(2). سوريا.

الزحيلي، غسان.(2012). أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح : رياض الأطفال ومعلم الصف. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2). سوريا.

زرارقة، فيروز مامي وزرارقة، فضيلة.(2013). دور المناهج التربوية في رعاية التلاميذ المتفوقين والموهوبين. مجلة كلية التربية، 25(95)، ج2. مصر: جامعة بنها. استرجعت من:

<https://drive.google.com/open?id=1QCiftAQ3sjXxXldT6YbptsED4me3iMjg>

الزعبي، أحمد محمد.(2014). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين و معلميه في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(4). الأردن: جامعة اليرموك.

الزق، أحمد يحيى. (2012). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2). البحرين: جامعة البحرين.

زكريا، فؤاد.(1978). التفكير العلمي. الكويت: عالم المعرفة. سليمان، عبد الرحمان السيد و أحمد، صفاء غازي.(2001). المتفوقين عقليا (خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، ومشكلاتهم). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سويد، داليا.(2016). العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث. مجلة جامعة البعث، 38(51). سوريا.

السياغي، خديجة أحمد أحمد. (2015). أساليب التفكير لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وفق عدد من المتغيرات. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(2). سوريا : جامعة دمشق.

الشريدة، محمد خليفة و بشارة، موفق سليم. (2010). التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات : دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(3).

شريف، غنية. (2017). العلاقة بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" وعملية حلّ المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر. مجلة دراسات في علوم التربية، 1(2). جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله .

الصميدعي، هبة ابراهيم. (2007). العلاقة بين مهارات العمليات العلمية والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الخامس العلمي. مجلة التربية والعلم، 14(20). العراق: جامعة الموصل.

عبد الكريم، إيمان صادق و العكيلي، يسرى عبد عون. (2017). التفكير المركب لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق آراء ليمان، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 54. العراق: جامعة بغداد.

العتوم، عدنان يوسف و الجراح، عبد الناصر ذياب و بشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عجيل، سعدون حسين. (2017). مهارات التفكير العلمي لدى طلبة قسم الرياضيات. بحث مقدم كجزء من متطلبات رسالة بكالوريوس في الرياضيات. العراق: جامعة القادسية.

العدوان، زيد سليمان و داود، أحمد عيسى. (2016). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

عطيات، مظهر محمد. (2013). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات: العلوم التربوية، 40(3). عمان: الجامعة الأردنية.

عفانة، عزو ونشوان، تيسير.(2004). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن، مجلة التربية العلمية، المجلد 3. الجمعية المصرية للتربية العملية. استرجعت من:

<http://kenanaonline.com/users/mahmoud333/downloads/82831>

علي، بشرى وصاحب وجدان عناد.(2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية. 15(63). العراق : الجامعة المستنصرية.

عياد، إسماعيل صالح وحسن، شعبان حسن.(2017). التفكير المركب و علاقته بجودة الحياة عند المرشدين التربويين. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 42(2). العراق: جامعة البصرة.

فندوشي، ربيعة.(2014). التلاميذ المتفوقون بالجزائر وآفاق التعليم الإلكتروني (دراسة حالة مؤسستين تربويتين بولاية المدية). مجلة البحوث والدراسات العلمية، 8(2). جامعة د. يحيى فارس، المدية.

قاسم، أزهار يحيى.(2011). أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. مج 10، ع 4. العراق: جامعة الموصل.

قطامي، نايفة والسبيعي، معيوف. (2008). تفكير القبعات الست للمرحلة الاساسية. عمان: مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

قنوعة، عبد اللطيف.(2014). التفكير المركب وعلاقته بالتحصيل الدراسي : دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط لمدينة الوادي (رسالة ماجستير). جامعة الأغواط.

قنوعة، عبد اللطيف.(2019). التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتها بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط (أطروحة دكتوراة). جامعة محمد خيضر، بسكرة.

كرار ليلي عبد الرحمن عبد العظيم.(2004). بعض سمات المتفوقين عقليا ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم (أطروحة دكتوراة). جامعة الخرطوم، السودان.

ماضي يحي.(2011). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

المجالي، مصلح مسلم. (2019). أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسياً من طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة نفسية - إرشادية - تحليلية). مجلة العلوم الاجتماعية، 47(1). جامعة الكويت.

المساعد، أصلان صبح.(2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 19(1). غزة: الجامعة الإسلامية.

المنصوري، مشعل بدر.(2017). فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات للصف التاسع بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، 25(3)(3). مصر : جامعة القاهرة.

المهداوي، عدنان محمود و كاظم، سعد صالح. (2015). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالى للبحوث الانسانية، العدد 68. العراق: جامعة ديالى.

الناقعة، صلاح أحمد و أبو عودة، محمد فؤاد. (2016). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير التباعدي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، 4(2). البحرين: جامعة البحرين.

نهبان، يحي محمد. (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر.(2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(عدد خاص). الإمارات.

نصرالله، نوال خالد حسن.(2008). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفاضل والتشاور

لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين (رسالة ماجستير، جامعة النجاح

الوطنية). فلسطين. استرجعت من:

<https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-10603.pdf>

الهاشمي، موزة بنت خادم بن محمد.(2008). درجة مساهمة مدرسي كلية العلوم التربوية في تنمية

مهارات التفكير الناقد والإبداعي في جامعة مؤتة لدى طلبتهم (رسالة ماجستير). الأردن:

جامعة مؤتة.

هتهات، مسعودة وبوشللق نادية.(2017). أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي

لستيرنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة. مجلة دراسات

نفسية وتربوية، العدد 19. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

هلال، كريم فخري والشمري زينب حسن علي جواد.(2015). فاعلية استعمال إستراتيجية المكعب

في تنمية التفكير التركيبي لدى تلاميذ الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية. مجلة

كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 19. العراق: جامعة بابل،.

هنادي، ابراهيم بدور.(2015). الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار القدرات المعرفية

الكندي : دراسة مقارنة لدى الطلبة المتميزين والمتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية

(رسالة ماجستير، جامعة دمشق). استرجعت من:

<http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/hanadi%20bador.pdf>

هویدی، عبد الباسط وقنوعة، عبد اللطيف.(2015). التفكير المركب وعلاقته بالتحصيل الدراسي

لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطات مدينة الوادي-الجزائر-. مجلة العلوم

الإنسانية، العدد 41. بسكرة : جامعة محمد خيضر.

واکلي، ایت مجبر بدیعة و ضیف حلیمة.(2016). أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور

الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.