



أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات
لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
(دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا)

أطروحة مُكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في شعبة علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:

د. عائشة بوكونس

إعداد الطالب:

خالد بوذراع

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الجامعة	الصفة
لوزاعي رزيقة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	رئيساً
بوكونس عائشة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مشرفاً ومقرراً
لرقت علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مشرفاً مساعداً
ريال فايزة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مناقشاً
ساعد وردية	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مناقشاً
حريزي بوجمعة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف - المسيلة -	مناقشاً
معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريج -	مناقشاً

السنة الجامعية: 2024/2023



أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات

لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

(دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا)

أطروحة مُكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:

د. عائشة بوكونس

إعداد الطالب:

خالد بوذراع

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الجامعة	الصفة
لوزاعي رزيقة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	رئيساً
بوكونس عائشة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مشرفاً ومقرراً
لرقت علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مشرفاً مساعداً
ريال فايزة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مناقشاً
ساعد وردية	أستاذ محاضر " أ "	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مناقشاً
حريزي بوجمعة	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف - المسيلة -	مناقشاً
معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريج -	مناقشاً

السنة الجامعية: 2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا

إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة / آية 31

شكر و عرفان

الحمد لله والشكر لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، عدد خلقه ورضا نفسه وزينة عرشه ومداد كلماته على أن وفقنا لإتمام هذه الدراسة، والصلاة والسلام على سيد الخلق سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

لا يسعني بعد إتمام هذه الدراسة إلا أن أتوجه بجزيل الشكر والعرفان للأستاذة المشرفة "بوكنوس عائشة" على كل ما قدمته من ملاحظات قيمة وتوجيهات سديدة كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذه الدراسة، كما أتوجه بجزيل الشكر والعرفان والتقدير للأستاذ المشرف المساعد "لرقط علي" على كل ما قدمه من نصائح وتوجيهات قيمة لإخراج هذا العمل بأحسن صورة ممكنة.

كما أتقدم بأسى معاني التقدير والعرفان إلى جميع أساتذة أعضاء لجنة التكوين في جامعة البويرة كل باسمه ومقامه على كل ما بذلوه من مجهودات طيلة فترة التكوين، وعلى رأسهم الدكتورة رئيسة لجنة التكوين "حلوان زوينة" التي لم تبخل علينا فجزاكم الله عنا خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر للسادة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الدراسة واثرائها.

كما يدعوني واجب الوفاء والعرفان بالجميل أن أتقدم بالشكر والعرفان لكل من ساهم في إتمام هذه الدراسة من قريب أو بعيد، وأخص بالذكر الأساتذة الذين ساعدوني في تحكيم أدوات الدراسة، ومستشاري التوجيه والإرشاد الذين ساعدوني في تطبيق الأدوات، والتلاميذ الذين تعاونوا معي لإتمام هذه الدراسة.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:
الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما وأمدهما بموفور الصحة والعافية
إلى زوجتي التي رافقتني وصبرت عليّ طيلة مسيرتي
إلى ابنتيّ الغاليتين لجين ونهال
إلى جميع إخوتي وأخواتي وجميع الأقارب
إلى زملائي في الدفعة خاصة أصدقائي جلال الدين وموسى
إلى أصدقائي سمير ومحمد ومختار وكل زملاء العمل
إلى كل من ساهم ولو بحرف في حياتي الدراسية...
إلى كل هؤلاء: أهدي هذا العمل، الذي أسأل الله تعالى أن يتقبله خالصًا...

ملخص الدراسة

الملخص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة الفروق في أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وكذا معرفة الفروق في نفس هذه المتغيرات بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على قائمة (Sternberg & Wagner, 1992) لأساليب التفكير واختبار (Riggio, 1986) للمهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث، وتطبيقهم على عينة قوامها (270) تلميذ وتلميذة بواقع (56) متفوق ومتفوقة و(214) متأخر ومتأخرة دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المنتظمين ببعض ثانويات ولاية المسيلة للموسم الدراسي 2023/2022 والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا ما عدا أسلوب التفكير الأقل.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا ما عدا أسلوب التفكير المحلي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين دراسيا.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا لصالح الإناث منهم.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- الكلمات المفتاحية:** أساليب التفكير؛ المهارات الاجتماعية؛ فاعلية الذات؛ المتفوقين دراسيا؛ المتأخرين دراسيا؛ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Abstract:

The following study aims to explore the correlation between thinking styles, social skills, and self-efficacy in both high-performing and academically backward students. It also seeks to discern variations in thinking styles, social skills, and self-efficacy between the high- performers and the academically backward students. Furthermore, the research aims to identify gender-based differences within these variables among both high-performing and academically backward students.

In order to achieve these objectives, the study relies on the Sternberg & Wagner (1992) scale for thinking styles, the Riggio (1986) scale for social skills, and a self-efficacy scale developed by the researcher. These scales were administered to a sample of 270 male and female students, comprising 56 high- performers and 214 academically backward students. The participants were from the third year of secondary education in several schools in the province of Msila during the academic year 2022/2023. The selection was carried out using stratified random sampling. Following the statistical analysis of the data, the study yielded the following results:

- There is no statistically significant correlation between thinking styles and social skills among high-performing students, except for the minority thinking style.
- There is no statistically significant correlation between thinking styles and social skills among academically backward students.
- There is no statistically significant correlation between thinking styles and self-efficacy among high-performing students, except for the local thinking style.

- There is no statistically significant correlation between thinking styles and self-efficacy among academically backward students.
- There are statistically significant differences in thinking styles between high-performing and academically backward students.
- There are no statistically significant differences in social skills between high-performing and academically backward students.
- There are statistically significant differences in self-efficacy between high-performing and academically backward students, favoring the high-performing students.
- There are statistically significant differences between males and females in thinking styles among high-performing students.
- There are statistically significant differences between males and females in thinking styles among academically backward students.
- There are no statistically significant differences between males and females in social skills among high-performing students.
- There are statistically significant differences between males and females in social skills among academically backward students, favoring females.
- There are no statistically significant differences between males and females in self-efficacy among high-performing students.
- There are no statistically significant differences between males and females in self-efficacy among academically backward students.

Keywords: Thinking Styles, Social Skills, Self-Efficacy, High-Performing Students, Academically Backward Students, Third-Year Secondary School Students.

فائمة المحتويات

الصفحة	العنوان
	شكر وتقدير
	إهداء
	ملخص الدراسة
	قائمة المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
أ - هـ	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
08	1. إشكالية الدراسة
18	2. فرضيات الدراسة
19	3. أهداف الدراسة
20	4. أهمية الدراسة
21	5. المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة
22	6. الدراسات السابقة
الفصل الثاني: أساليب التفكير	
49	تمهيد
49	1. مفهوم التفكير
51	2. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير
52	3. مفهوم أساليب التفكير
53	4. علاقة أساليب التفكير ببعض المفاهيم
57	5. نظرية ستيرنبرج (Sternberg) للحكم العقلي الذاتي
59	6. مبادئ نظرية ستيرنبرج (Sternberg)
60	7. أهمية نظرية ستيرنبرج (Sternberg)

61	8. خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg)
68	9. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير
71	10. الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير
72	11. قياس أساليب التفكير
75	خلاصة
الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية	
77	تمهيد
77	1. مفهوم المهارات الاجتماعية
81	2. علاقة المهارات الاجتماعية ببعض المفاهيم
84	3. أهمية المهارات الاجتماعية
85	4. مكونات المهارات الاجتماعية
87	5. النماذج المفسرة لمكونات المهارات الاجتماعية
90	6. نموذج ريجيو (Riggio, 1986)
92	7. العوامل المؤثرة في المهارات الاجتماعية
93	8. خصائص المهارات الاجتماعية
97	9. أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية
99	10. قياس المهارات الاجتماعية
101	خلاصة
الفصل الرابع: فاعلية الذات	
103	تمهيد
103	1. مفهوم فاعلية الذات
106	2. علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم
109	3. فاعلية الذات وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا
112	4. توقعات فاعلية الذات
114	5. مصادر فاعلية الذات

قائمة المحتويات:

118	6. أبعاد فاعلية الذات
119	7. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات
121	8. خصائص فاعلية الذات
124	9. آثار فاعلية الذات على السلوك
127	خلاصة
الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسي	
129	تمهيد
129	1. التفوق الدراسي
129	1.1 مفهوم التفوق الدراسي
131	2.1 علاقة التفوق الدراسي ببعض المفاهيم
136	3.1 العوامل المساهمة في التفوق الدراسي
138	4.1 حاجات المتفوقين دراسيا
140	5.1 خصائص المتفوقين دراسيا
144	2. التأخر الدراسي
144	1.2 مفهوم التأخر الدراسي
146	2.2 علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم
149	3.2 أنواع التأخر الدراسي
150	4.2 العوامل المساهمة في التأخر الدراسي
153	5.2 خصائص المتأخرين دراسيا
156	خلاصة
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية	
159	تمهيد
159	1. الدراسة الاستطلاعية
159	1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية

قائمة المحتويات:

159	2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية
163	3.1 حدود الدراسة الاستطلاعية
164	4.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية
170	2. الدراسة الأساسية
170	1.2 منهج الدراسة الأساسية
171	2.2 حدود الدراسة الأساسية
171	3.2 مجتمع الدراسة الأساسية
173	4.2 عينة الدراسة الأساسية
175	5.2 أدوات الدراسة الأساسية
177	6.2 الأساليب الإحصائية
178	خلاصة
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
180	تمهيد
180	1. التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة
180	1.1 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتفوقين دراسيا
181	1.2 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتأخرين دراسيا
182	2. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:
182	1.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة ومناقشتها
186	2.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة ومناقشتها
188	3.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة ومناقشتها
191	4.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للدراسة ومناقشتها
194	5.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للدراسة ومناقشتها
201	6.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة للدراسة ومناقشتها
204	7.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة للدراسة ومناقشتها
207	8.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة للدراسة ومناقشتها

قائمة المحتويات:

211	9.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة للدراسة ومناقشتها
215	10.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة للدراسة ومناقشتها
218	11.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر للدراسة ومناقشتها
221	12.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشر للدراسة ومناقشتها
224	13.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشر للدراسة ومناقشتها
226	3. استنتاج عام
230	- خاتمة
235	- قائمة المراجع
	- قائمة الملاحق

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج	59
02	خصائص أفراد العينة الاستطلاعية	163
03	معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	164
04	معامل ألفا كرو نباخ لكل بعد من أبعاد قائمة أساليب التفكير	165
05	معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	166
06	العلاقة الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية للقائمة التي تنتمي إليها	167
07	معامل ألفا كرو نباخ لاختبار المهارات الاجتماعية	168
08	معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	168
09	العلاقة الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه	169
10	معامل ألفا كرو نباخ لمقياس فاعلية الذات	170
11	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات المختارة	172
12	توزيع أفراد عينة الدراسة على الثانويات المختارة	174
13	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير على الأبعاد	175
14	توزيع بنود اختبار المهارات الاجتماعية على الأبعاد	176
15	توزيع بنود مقياس فاعلية الذات على الأبعاد	177
16	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتفوقين دراسيا	180
17	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتأخرين دراسيا	181
18	معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا	182
19	معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا	186
20	معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا	189

قائمة الجداول:

191	معاملات الارتباط بين أساليب التفكير فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا	21
195	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين والمتأخرين على قائمة أساليب التفكير	22
201	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين والمتأخرين على اختبار المهارات الاجتماعية	23
205	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين والمتأخرين على مقياس فاعلية الذات	24
207	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على قائمة أساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا	25
212	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على قائمة أساليب التفكير لدى المتأخرين دراسيا	26
216	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على اختبار المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا	27
219	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على اختبار المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا	28
221	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس فاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا	29
224	نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا	30

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
63	خصائص الأفراد من حيث الوظائف حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي	01
65	خصائص الأفراد من حيث الأشكال حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي	02
66	خصائص الأفراد من حيث المستويات حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي	03
67	خصائص الأفراد من حيث المجالات حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي	04
68	خصائص الأفراد من حيث النزعات حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي	05
91	مكونات المهارات الاجتماعية حسب نموذج ريجيو (Riggio, 1986)	06
112	نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا	07
113	الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج	08

مقدمة

يُعد العصر الحالي عصر التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي مسّ العديد من مجالات الحياة المختلفة، بحيث يتميز بتعدد المعارف والمعلومات والتغيرات المتسارعة في العديد من المجالات والميادين، مما فرض على المجتمع بمؤسساته وأفراده العمل على محاولة مواكبة هذه التغيرات والاستعداد لها، فالسعي إلى التجديد والتطور وحل المشكلات هو أمر ضروري لضمان سير المجتمع ونجاحه من خلال استنفاره لجهود كل مؤسساته بحسب وظائفها وأهدافها.

ومنه وجب على المؤسسات التربوية باعتبارها أحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية إعداد التلميذ إعدادًا جيدًا يليق بأهميته ومكانته من أجل أن يستطيع مواكبة متطلبات المستقبل، وأن يستطيع تحمل مسؤولياته والقيام بأدواره على أكمل وجه، ولكي تتحقق هذه الأهداف ينبغي في البداية الاهتمام بالعملية التعليمية والتعليمية باعتبارها الوسيلة الفعالة لتكوين التلميذ وتطوير شخصيته والنهوض بها من جميع الجوانب، وبناء مُختلف كفاءاته المعرفية والذاتية والاجتماعية حتى يتمكن من مواجهة متطلبات الحياة وأن يتكيف مع مختلف الظروف وأن يستطيع مواجهة مختلف المشاكل، فالتلميذ هو أحد أهم مدخلات العملية التعليمية والتعليمية والذي يجب الاهتمام به باعتباره يمثل مستقبل المجتمع ورأس ماله ووسيلته للتطور والتغيير والبناء وحل المشكلات.

وقد سعت العديد من البحوث والدراسات إلى محاولة فهم شخصية المتعلم بغية التعرف عليه أكثر وعلى شخصيته وعلى سلوكه الدراسي من أجل محاولة ضبطه من جهة، ومحاولة التنبؤ به لاستخدامه كمؤشرات للنجاح أو الفشل في الدراسة من جهة أخرى.

ولهذا يُشكل موضوع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ أهمية بالغة باعتبار أن التحصيل الدراسي هو من المواضيع التي يتم من خلالها الحكم على التلميذ بالنجاح أو الفشل الدراسي، وتزداد أهمية هذا الموضوع أكثر إذا تطرقنا له عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، الذين يُعد أداءهم التحصيلي المؤشر الهام الذي تُبنى عليه مختلف القرارات المصيرية

المتعلقة بمستقبلهم العلمي وحتى العملي إن كان أداءهم التحصيلي ضعيف جدًا، ولهذا نجد كافة المؤسسات التربوية تحرص على الاهتمام بالتحصيل الدراسي وتعمل على تنميته والنهوض به، فبلوغ التلميذ لأعلى درجات التحصيل الدراسي هو الهدف الأساسي للمؤسسة التربوية والأسرة والمجتمع على نحو سواء.

وعليه يحتل موضوع التحصيل الدراسي والمواضيع المتعلقة به أهمية بارزة شغلت تفكير واهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية، خاصة بالنسبة لتلك المواضيع التي تعد من العوامل الأساسية المكونة للشخصية السوية ومن العوامل الأساسية المساعدة على تحسين عملية التعلم. ويعتبر التفكير أول الأدوات الحقيقية لمواجهة متطلبات العصر باعتباره عملية عقلية معرفية وجدانية، تُبنى وتُؤسس على محصلة من العمليات المعرفية الأخرى كالإحساس والإدراك والتذكر والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، فالتفكير هو أعلى العمليات العقلية وأشدّها تعقيدًا، فهو نشاط عقلي دائم ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات وتنظيمها وتخزينها والاحتفاظ بها في مخزونه المعرفي حتى يستطيع استخدامها فيما بعد كشكل من أشكال أساليب التفكير (عبد المجيد وآخرون، 2021، ص 4).

ويُعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الهامة التي حظيت باهتمام الباحثين والعلماء في الآونة الأخيرة باعتباره من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، فمعرفةنا بأساليب التفكير السائدة تُساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتوجيههم وتحديد الوسائل المناسبة لتقييمهم، مما يؤدي في النهاية إلى النهوض بمستوى التحصيل الدراسي والارتقاء بالعملية التعليمية والتعليمية بشكل عام.

وفي هذا الصدد يشير ستيرنبرج (Sternberg) إنّ نجاح التلاميذ أو فشلهم يرتبط بسوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس وبين طرق أو أساليب التفكير التي يستخدمونها أكثر من قدراتهم حتى (العنوم، 2012، ص 222).

وتعد نظرية ستيرنبرج (Sternberg) لأساليب التفكير واحدة من أهم النظريات المفسرة لأساليب التفكير وأكثرها قبولاً وشيوعاً لدى الباحثين والمهتمين بهذا الموضوع، بحيث قام العديد منهم بربطها بالعديد من المتغيرات المختلفة.

ومنه جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة منا لدراسة موضوع أساليب التفكير عند التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، والتعرف على علاقة هذه الأساليب بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات باعتبارهما متغيرين هامين لهما دورهما في النهوض بمستوى التحصيل الدراسي، فنجاح التلميذ في حياته الدراسية لا يعتمد فقط على قدراته العقلية المعرفية، وإنما لما يتمتع به من قدرات وامكانيات اجتماعية تُساعده في التواصل الفعال مع الآخرين، أو قدرات وامكانيات انفعالية مؤثرة على سلوكه وعلى تحقيق أهدافه، وبالتالي عدم التركيز على جانب واحد وإنما يجب التركيز على جميع جوانب الشخصية ككل.

فالمهارات الاجتماعية تكتسي أهمية بالغة للتلاميذ، فمن خلالها يستطيع التلميذ أن يتحرك نحو الآخرين ويتفاعل معهم ويتشارك معهم في العديد من الأنشطة، ويقيم معهم العلاقات والصدقات فيحدث بينهم الأخذ والعطاء، وبالتالي يُصبح هذا التلميذ عضواً فعالاً في جماعته يؤثر عليهم ويتأثر بهم، ويستطيع أن يُعبر عن مشاعره أو اتجاهاته نحوهم، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والصحة النفسية بصفة عامة (العازمي، 2021، ص 324).

أما فاعلية الذات فهي من المتغيرات الانفعالية والنفسية المهمة التي تُوجه سلوك التلميذ وتضبطه وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فمن خلال هذه الأحكام والمعتقدات الشخصية يتمكن التلميذ من التحكم في مشاعره وأفكاره وفي كيفية تصرفه، وبالتالي يمكن القول إنَّ هذه المعتقدات هي المفتاح الرئيس للقوى المحركة للسلوك (هيلات، 2017، ص 127).

ففاعلية الذات هي بذلك متغير وسيط يمكن من خلالها تفسير سلوك التلاميذ الأكاديمي، بحيث يفترض هذا المفهوم أنَّ الإنجاز الأكاديمي يعتمد على التفاعل بين السلوك من جهة

والعوامل المعرفية والبيئية من جهة أخرى، فهي بذلك تؤثر على التلاميذ من خلال اختيارهم للمهام وطرق أدائها ومقدار المجهود المبذول لأداء هذه المهام بنجاح (المحمدي، 2017، ص 393). وعليه ليس من الغريب أن تُظهر العديد من الدراسات والأبحاث التي تؤكد على أهمية وفعالية كل من أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات في زيادة الدافعية للتعلم وفي النهوض بمستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بصفة عامة، وللتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً بصفة خاصة، وأنهم على أعتاب اجتياز امتحان شهادة البكالوريا الذي يُعد امتحان مصيري لمستقبلهم العلمي والمهني والذي يلعب فيه المعدل التحصيلي الدور الأكبر في تحديد هذا المصير.

ومنه جاءت هذه الدراسة للكشف على علاقة أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة وفق عامل مستوى التحصيل الدراسي (متفوق - متأخر) ووفق عامل الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف تم تقسيم الدراسة إلى جانبين أساسيين جانب نظري وجانب آخر تطبيقي.

بحيث يضم الجانب النظري مجموعة من الفصول والتي يمكن ترتيبها كما يلي:

الفصل الأول: وهو الإطار العام للدراسة بحيث تطرقنا فيه إلى إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، ثم تطرقنا إلى المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة، ثم أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع.

الفصل الثاني: ويتضمن أساليب التفكير من حيث التعرف على مفهوم التفكير، ثم لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير، ثم مفهوم أساليب التفكير، وعلاقته ببعض المفاهيم المشابهة، ثم التطرق إلى نظرية ستيرنبرج والتعرف على مبادئها، وأهميتها، وخصائص الأفراد في ضوءها، ثم العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، والوسائل المساعدة في تنميتها، وطرق قياسها.

الفصل الثالث: والذي خصصناه للمهارات الاجتماعية من حيث مفهومها، علاقتها ببعض المفاهيم المشابهة، أهميتها، مكوناتها، وأهم النماذج المفسرة لمكوناتها، والعوامل المؤثرة فيها، وخصائصها، وأساليب اكتسابها، وطرق قياسها.

الفصل الرابع: وتطرقنا فيه لفاعلية الذات من حيث مفهومها، وعلاقتها ببعض المفاهيم، ثم التطرق إلى فاعلية الذات وفق نظرية باندورا، ثم توقعاتها، ومصادرها، وأبعادها، والعوامل المؤثرة فيها، وخصائصها، وآثارها على السلوك، ثم طرق قياسها.

الفصل الخامس: وتم تقسيمه إلى جزئين: الجزء الأول تطرقنا فيه إلى التفوق الدراسي من حيث مفهومه، وعلاقته ببعض المفاهيم، والعوامل المساهمة فيه، ثم تطرقنا إلى حاجات المتفوقين دراسيا، وأهم خصائصهم، أما الجزء الثاني فتطرقنا فيه للتأخر الدراسي من حيث مفهومه، وعلاقته ببعض المفاهيم، وأنواعه، والعوامل المساهمة فيه، وأهم خصائص المتأخرين دراسيا.

أما الجانب التطبيقي فتم تقسيمه لفصلين:

الفصل السادس: وتطرقنا فيه إلى منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية بداية من الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وحدودها ونتائجها، ثم الدراسة الأساسية بداية من المنهج المستخدم، وحدود الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، ووصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل السابع: وتطرقنا فيه إلى عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم اختتمنا هذه الدراسة باستنتاج عام وخاتمة ومجموعة من الاقتراحات وقائمة المراجع ومختلف الملاحق.

الجانِب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة
6. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

يعتمد نجاح العملية التعليمية والتعليمية في أي نظام تربوي على مدى فاعلية ونجاعة مُدخلات هذا النظام، ويعد المتعلم أحد أهم هذه المدخلات باعتباره العنصر الأساسي والفعال فهو محور العملية التربوية، وعليه وجب التركيز والاهتمام به من جميع الجوانب الشخصية المختلفة بحيث سعت العديد من الدراسات إلى دراسة وفهم سلوك المتعلم من جوانبه الشخصية المختلفة خاصة تلك المرتبطة بتحصيله الدراسي بغية استخدامها كمؤشرات للتنبؤ بالنجاح أو الفشل الدراسي.

ولهذا فالاهتمام بالمتعلم هو أحد القضايا الرئيسية التي تتمركز حولها جهود القائمين على شؤون التربية والتعليم، بحيث أن مُختلف البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية وغيرها يجب أن تركز بالأساس على المتعلم والعناية به من مختلف الجوانب الشخصية وذلك من أجل ضمان تقدمه والنهوض بمساره التعليمي ومساعدته على تجاوز مختلف العقبات والمشاكل التي قد تعترضه.

ومنه حظي موضوع التحصيل الدراسي للمتعلم بقسط وفير من هذا الاهتمام باعتباره الهدف الرئيسي الذي تسعى العملية التربوية تحقيقه من خلال التطلع إلى تحقيق مخرجات تربوية مرضية يُعبر عنها بتحصيل دراسي مرتفع.

ولتحقيق هذه الأهداف المنشودة وجب الاهتمام بالمتعلم من جميع النواحي باعتبار التحصيل الجيد هو نتاج العديد من القدرات والمهارات المختلفة المؤثرة فيه.

ويعتبر التفكير من أهم المواضيع التربوية الهامة فهو من الأهداف الرئيسية التي تسعى العملية التعليمية - التعليمية تحقيقه لدى المتعلمين، فالتفكير هو نشاط مُعقد يُمكن المتعلم من التعامل مع مختلف المثيرات والمواقف وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها وحل لمختلف المشكلات

والتخطيط واتخاذ القرارات، فهو بذلك يُكسب المتعلم مختلف المهارات والمعارف (الزغول، 2012، ص 273).

ومن خلال أهميته فإن تعليم التفكير والتدريب عليه يعد ضرورة قصوى لأي نظام تربوي ولهذا كان الاتفاق بين مختلف الأنظمة التربوية في العالم على تعليم التفكير وتنميته وتطويره من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وأصبح لزاما على المدارس تلبية هذه التوجهات من خلال إعداد التلاميذ والاهتمام بهم لكي يتمكنوا من امتلاك أساليب التفكير.

فمفهوم أساليب التفكير هو من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة من خلال اهتمام الباحثين وعلماء النفس بدراسته ووضع النظريات المفسرة له وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه، وينبع اهتمام الباحثين بهذا المفهوم لكونه من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، فمن خلال معرفتنا بالأساليب المفضلة لدى التلاميذ سنتمكن من وضع أفضل الطرق لتدريسهم وتعليمهم، بالإضافة إلى إكسابهم لمختلف الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعامل الجيد مع كل المواد والمعلومات واستدخالها وفهمها جيدا مما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم (الطيب، 2006، ص 11).

فتعلم أساليب التفكير هو بمثابة تزويد المتعلم بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع مختلف المعلومات أو المتغيرات التي تواجهه في المستقبل، ومنه فإن التعليم إذا كان قائم على التفكير وأساليبه فإنه سيصبح ذا أهمية أكبر لنجاح الفرد والمجتمع، وبالتالي فإن تفكير التلاميذ سيصبح أكثر مرونة مما ينعكس على الحصول على درجات أعلى في مختلف أنواع الاختبارات الأدائية (الويشي، 2013، ص 18).

وهناك العديد من النماذج والنظريات التي فسرت أساليب التفكير مثل: نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982)، ونظرية جابنس (Gubbins, 1985) ونظرية

كوستا (Costa, 1985) ونظرية قيادة المخ لهيرمان (Herrman, 1987)، وفي الأخير نظرية التحكم الذاتي العقلي لستيرنبرج (Sternberg, 1988) (الطيب، 2006، ص 39).

ويُعد نموذج ستيرنبرج من أهم النماذج المفسرة لأساليب التفكير والذي يُعرف باسم نموذج أو نظرية التحكم العقلي الذاتي، بحيث يري أنّ أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة للتفكير عند الفرد، بمعنى كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد تجاه قضية ما، فالفرد حسب ستيرنبرغ يمتلك بروفيلات متعددة من الأساليب قدرها بثلاثة عشر أسلوبًا في التفكير تتدرج ضمن خمس مجالات مختلفة (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 54).

ونظرًا لأهمية موضوع أساليب التفكير فقد قام العديد من الباحثين بدراسته وربطه بمتغيرات مختلفة، فمنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالسمات الشخصية كدراسات (بقيعي، 2012؛ هتهات، 2020؛ ZHANG، 2002) ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بالسمات السلوكية كدراسة السراج (2009)، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بأساليب التعلم كدراسات (أمزيان، 2018؛ كروش وغريب، 2017؛ وقاد، 2008)، ومنهم من اهتم بدراسة علاقتها بحل المشكلات كدراسات (بن ناصر، 2019؛ خوالدة والبوريني، 2013)، ومن الباحثين كذلك من اهتم بدراسة علاقة أساليب التفكير بالتكيف الدراسي والتوافق الدراسي كدراسات (بن عائشة، 2015؛ تومي، 2010؛ قرين وبراهيمي، 2018)، وهناك من ربطها بالتوافق النفسي والاجتماعي كدراسة قادري (2015)، وهناك من ربطها بتقدير الذات كدراسات (بلقوميدي، 2012؛ محمد، 2014)، وهناك من ربطها بمتغيرات جودة الحياة والاستمتاع بها كدراسات (بن بردي، 2022؛ محمد، 2019)، وهناك من اهتم بدراسة علاقتها بالدافعية ومستوى الطموح كدراسات (حاج كولة، 2022؛ خلف الله، 2015)، وهناك من قام بدراسة علاقتها بالتحصيل الدراسي كدراسة Zhang (2002) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال بعض أساليب التفكير، كما توصلت دراسات (عبد المجيد وآخرون، 2021؛ عمار، 2016؛ كادي، 2016؛ مسلم، 2016؛ 2018،

(Romadhani & Lukmana) إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، وهناك من الباحثين أيضًا من قام بدراسة الفروق في أساليب التفكير حسب المستويات التحصيلية للتلاميذ كدراسات (الحسناوي، 2011؛ حسين، 2013؛ العزام، 2013؛ قاوي وبوجملين، 2021؛ هيلات، 2016) والتي أكدت جميعها على وجود فروق في أساليب التفكير تُعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

ويرجع تعدد هذه الدراسات والبحوث إلى أهمية التفكير بأساليبه المختلفة ودورها الفعال في العملية التعليمية، فالتفكير يساعدنا على مواجهة الصعاب والعراقيل وفي التكيف مع الأوضاع المستجدة وأيضاً للحفاظ وبقاء النمو والتطور خاصة إذا ما رافق هذا الاهتمام اهتمام بجوانب أخرى لا تقل أهمية، فنجاح المتعلم أو تفوقه لا يقتصر على قدراته العقلية وحسب وإنما أيضاً بما يتمتع به من قدرات ومهارات نفسية انفعالية واجتماعية.

ولهذا فعلى المدرسة ألا تكتفي بتلقين المعارف والمهارات الأكاديمية فقط وإنما يجب عليها الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم من أجل أن يثق أكثر في قدراته وإمكاناته حتى ينعكس ذلك على تحصيله وتفوقه الدراسي.

ومنه فإن دراسة أساليب التفكير وربطها بمتغيرات أخرى تعد ضرورة بحثية لها مبرراتها وغاياتها لأجل النهوض بالمتعلم من جميع النواحي الشخصية.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتتناول موضوع أساليب التفكير في علاقتها بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات باعتبارهما من المواضيع الهامة والتي أكد عليها العديد من المختصين والباحثين نظراً لدورهما في المجال المدرسي.

إنَّ المهارات الاجتماعية هي واحدة من أهم المواضيع التي يجب الاهتمام بها ودراستها عند جميع الأفراد دون استثناء كمتغير هام في بناء الشخصية السوية عند الفرد العادي أو السوي،

وبالتالي ألا يقتصر الاهتمام بها على الفئات الخاصة باعتبار أن تدني مستوى المهارات الاجتماعية هو من الآثار السلبية التي تخلفها الإعاقة على شخصية المعاق.

ويشير فرج (2003) في هذا الصدد أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية يُعزى إلى كونها من العناصر الأساسية التي تُحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مختلف السياقات، وبالتالي فإن اتصاف المهارة الاجتماعية بالكفاءة يجعلها ركيزة من ركائز التوافق النفسي والاجتماعي ومؤشراً هاماً لكفاءة وجودة العلاقات الشخصية الناجحة والمستمرة (فرج 2003، ص 17).

فقليلون هم الذين يُشككون في أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة لنمو جميع التلاميذ وتكيفهم، فالقدرة على التفاعل بنجاح مع الأصدقاء أو الأشخاص هو أحد أهم مظاهر النمو السليم للتلميذ، فالنمو الاجتماعي لا يقل أهمية عن مجالات النمو الأخرى ولهذا على المدارس إدراك هذا جيداً من خلال الاهتمام بالمتعلم ومساعدته على بناء علاقات شخصية مُرضية ومساعدته على الحفاظ عليها وعلى إنهاء العلاقات الشخصية السلبية (بطرس، 2014، ص 255).

ومنه فالاهتمام بالمهارات الاجتماعية هو نابع من قناعتنا بأن العلاقات الإنسانية الإيجابية هي جزء هام في علاج الكثير من مشكلات سوء التكيف أو التوافق، فالشخص التعيس والوحيد لا يحظى باهتمام وحب الآخرين مما يفقده الثقة بنفسه ويحكم عليها بالفشل أو الضعف عوض أن يثق بنفسه وبقدراته وامكاناته (غماري، 2015، ص 2).

فالمهارات الاجتماعية هي أمر ضروري بالنسبة للتعلم بحيث تُوفر له الاستقرار والثقة والاهتمام، كما تزيد من احساسه بالاحترام وقبول الذات مما يؤدي في النهاية إلى توفر مناخ إيجابي للتعلم، بينما القصور في المهارات الاجتماعية يُحدث مشكلات اجتماعية ويُضعف العلاقات بين الأفراد ويؤدي إلى انخفاض تقدير الذات مما يؤدي في النهاية إلى تراجع الأداء الأكاديمي بشكل عام، وعليه فإن المهارات الاجتماعية هي من المؤثرات الضرورية والأساسية

التي تؤثر في نجاح الفرد أو فشله في التعامل مع المواقف المتنوعة (زين العابدين، 2018، ص 62-63).

ويؤكد جولمان (1997) الوارد في (الزعبي، 2019، ص 23) أنَّ التلاميذ الذين يملكون مهارات اجتماعية عالية هم أكثر شعبية وأقل عدوانية وأكثر إنتاجية وتعاونًا وأقدر على التعلم وأكثر تكيفًا.

كما أظهرت دراسة مالكي وإليوت (Malecki & Elliot, 2002) أنَّ المهارات الاجتماعية هي أحد الجوانب الاجتماعية الأساسية في دراسة التعلم، فهي بمثابة منبئ إيجابي لمستويات التحصيل الحالية والمستقبلية (الدريز، 2005، ص 78).

وعليه فإنَّ دراسة المهارات الاجتماعية هو من الأمور المهمة باعتباره من المواضيع الحديثة التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في علوم التربية وعلم النفس، بحيث أُجريت العديد من الدراسات والبحوث سواء على شكل برامج تعليمية أو تدريبية أو من خلال ربطه بمتغيرات شخصية أخرى.

كما تم دراسة موضوع المهارات الاجتماعية من خلال مقارنته بمستوى التحصيل الدراسي، ففي دراسة بوجلال (2009) توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، كما توصلت دراسة غماري (2012) إلى أنَّ التلاميذ ذوي المهارات الاجتماعية العالية يتميزون بتحصيل دراسي مرتفع، وهو ما توصلت إليه دراسة شريف (2017) كذلك من خلال توصلها إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل بحيث كلما زادت المهارات الاجتماعية كلما زاد التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسات (التحو، 2001؛ حسيب، 2001؛ دخان، 2015؛ النفيعي، 2009؛ Pontes & Pereira، 2014) إلى وجود فروق في مستويات المهارات الاجتماعية لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، بينما لم تظهر بعض

الدراسات أي علاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي كدراسة كل من (عبد المجيد وآخرون، 2010؛ ناصر، 2020).

أما فاعلية الذات فهي من المواضيع النفسية الهامة التي لاقت اهتمام العديد من الباحثين في علوم التربية وعلم النفس وغيرهم، ففاعلية الذات هي مفهوم حديث جدير بالدراسة باعتباره مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا للتعليم بالملاحظة أو ما يعرف بنظرية التعلم الاجتماعي.

ولقد اقترح باندورا (Bandura, 1977) هذا المفهوم في مقال له بعنوان " فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" ويعتقد بأن فاعلية الذات ذات صلة وثيقة بالإنجاز من خلال إسهامها في تحديد سلوك الإصرار والمثابرة لدى الأفراد (عربيات وحمدانة، 2014، ص 92).

لقد قام باندورا (1977) بوضع نظرية متكاملة لفاعلية الذات بحيث يرى بأنها تستند لثلاثة أبعاد أساسية وهي قدرة الفاعلية وعمومية الفاعلية وقوة الفاعلية، فقدرة الفاعلية هي مستوى الفاعلية الذي يصل إليه الفرد في أداء مختلف المهام وما يرافق ذلك من اختلافات للأفراد في توقعات الفاعلية، بينما تعني عمومية الفاعلية هي المجالات المختلفة التي يمكن أن تتحقق فيها الفاعلية، أما قوة الفاعلية فتعني الجهد المبذول في مواجهة مختلف الخبرات الشاقة (عامر، 2018، ص 148).

ويمكن تعريف فاعلية الذات بأنها معتقدات الفرد حول نفسه من خلال قدرته على أداء مختلف المهمات، فهي بذلك وسيط معرفي للسلوك أي أنها تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به الفرد وبمداه وبمقدار الجهد المبذول، وأيضاً درجة الإصرار والمثابرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه (أبو غزال، 2015، ص 219).

فحسب سيرفون وبيك (Cervone & Peake, 1986) إنَّ معتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية هي ما تحدد مستوى دافعيّتهم وجهدهم المبذول والمدة الزمنية التي يستطيعون خلالها

الصمود في مواجهة العقبات، بحيث كلما زادت ثقة الفرد بفاعليته الذاتية كلما زاد المجهود والإصرار على المشكلات وتجاوزها بأريحية (الخفاف، 2013، ص 148).

ومنه ففاعلية الذات هي مفهوم أساسي في نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي بحيث يؤكد على دور التعلم بالملاحظة والخبرات الشخصية في نمو الشخصية بشكل عام، بحيث يمكن لفاعلية الذات أن تلعب دوراً مهماً في تحقيق الفرد لأهدافه وأعماله وتحدياته، ففاعلية الذات لا تعني هنا المهارات لدى الفرد وإنما تعني حكم الفرد على ما يمكن أن يحققه من خلال هذه المهارات (حمزة، 2019، ص 162).

كما تعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية باعتبارها مصدراً للدافعية فهي تحثُ التلميذ على القيام بمختلف المهام والنشاطات المنوطة به لتساعده بذلك على مواجهة الضغوط المدرسية، بالإضافة إلى أنَّ الفاعلية الذاتية ترتفع من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على النشاطات المدرسية المختلفة (حميدة، 2016، ص 8).

وتكتسي فاعلية الذات أيضاً أهمية بالغة في مرحلة المراهقة لأنها حسب باندورا تساعد التلاميذ المراهقين على تنمية فاعليتهم الذاتية من خلال تفاعلهم مع المثيرات السيكلوجية المختلفة التي تؤثر على النضج في البراعة الجسدية فيكون لها الأثر الواضح للكفاءة في المجال الجسماني والسيكلوجي (علوطي، 2018، ص 8).

وبالتالي تُعد فاعلية الذات أمراً مهماً في النجاح والتفوق الدراسي فالتلميذ الذي لديه فاعلية ذاتية مرتفعة فإن لديه مُتعة في التعلم بحيث يكون أكثر راحة عند التقدم للامتحانات وعند القيام بالواجبات، عكس التلميذ الذي لديه فاعلية ذاتية منخفضة الذي نجده غير مستمتع بالتعلم مما قد يُعرضه للتأخر الدراسي، كما تُعد فاعلية الذات أيضاً متغيراً مرتبطاً بقدرة التلميذ على إتمام مختلف المهام والواجبات بنجاح والإصرار على تحقيق أهدافه (جبر، 2021، ص 127).

ولهذا حظي موضوع فاعلية الذات باهتمام العديد من الباحثين والمهتمين بحيث أُجريت عدد الدراسات في هذا الصدد من خلال التطرق إلى علاقتها بالتحصيل الدراسي وما يرافقه من تفوق أو تأخر دراسي، ففي دراسة العلي وسحلول (2006) توصلت إلى عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي تُعزى لمستويات فاعلية الذات، كما توصلت دراسة علوطي (2018) أيضا إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي ترجع إلى اختلاف مستويات فاعلية الذات، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تُعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي كدراسات (حسيب، 2001؛ خابط، 2018؛ عربيات وحماندة، 2014؛ عوض، 2009؛ محمد، 2009؛ محمود والجمالي، 2010؛ النفيعي، 2009) والتي توصلت جميعها إلى وجود فروق في فاعلية تُعزى لمستوى التحصيل الدراسي المرتفع.

فمن خلال أهمية ما تم عرضه حول هذه المتغيرات والتي تُعد من العوامل الأساسية في بناء الشخصية السوية، وأيضا من العوامل المساعدة على التعلم، ومن خلال استقراء لبعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وتناقضها في بعض النتائج المتوصل إليها، جاءت هذه الدراسة لتتناول علاقة أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات.

فالفكرة العامة لدراستنا هي تناول أساليب التفكير في علاقتها بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين والمتأخرين دراسيا من جهة، ومعرفة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في هذه المتغيرات من جهة أخرى، بالإضافة إلى معرفة الفروق في هذه المتغيرات كذلك بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال طرح الأسئلة التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا؟
10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا؟

11. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا؟

12. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا؟

13. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا؟

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

2. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

3. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

4. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

13. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

3. أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- الكشف عن الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في متغيرات أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات.

- الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث المتفوقين والمتأخرين دراسيا في متغيرات أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات.

4. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في عدة اعتبارات نظرية وأخرى تطبيقية وهي على النحو التالي:

4-1 أهمية نظرية:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية متغيراتها والتي تُعد من المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية وفي الحياة بصفة عامة.
- محاولة إثراء مجال البحث بتناول موضوع أساليب التفكير وعلاقتها بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينات مميزة من التلاميذ.
- تناول الدراسة لفئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.
- أهمية دراسة التفوق والتأخر الدراسي والمتغيرات المرتبطة بهما من أجل المزيد من الفهم حتى نستطيع تحصين المتفوقين والنهوض بالمتأخرين وبالتالي استثمار طاقتهما إلى أقصى حد ممكن.

4-2 أهمية تطبيقية:

- إثراء الميدان التربوي والنفسي بحوث ودراسات جديدة تتناول متغيرات مهمة مما يُسهم في الامتداد والتراكم العلمي.
- معرفة طبيعة العلاقة القائمة ما بين متغيرات الدراسة مما يسهم في التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ وزيادة الوعي والفهم أكثر بهذه الفئة من التلاميذ.
- يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم المساعدة للقائمين على العملية التربوية في وضع المناهج التي تُنمي أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ.
- التطرق لمثل هذه المواضيع يساعد في إعداد برامج علاجية أو ارشادية لتنمية أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات وتحسينها من خلال التوصية ببعض الاقتراحات.
- تقديم مقياس جديد خاص بفاعلية الذات يناسب تلاميذ المرحلة الثانوية ويناسب كذلك البيئة الجزائرية.
- يأمل الباحث من خلال اقتراحات هذه الدراسة في مساعدة وتشجيع باحثين آخرين للانطلاق نحو إجراء مزيد من البحوث والدراسات.

5. المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1.5 أساليب التفكير: تبنى الباحث تعريف ستيرنبرج لأساليب التفكير ليكون تعريفاً إجرائياً لدراسته، وتُعرف بأنها طريقة التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً عند أدائهم للمهام المختلفة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ من عينة الدراسة بعد استجابته على كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير (Sternberg & Wagner, 1992) النسخة القصيرة المعربة والمقننة من طرف عبد المنعم الدردير وعصام علي الطيب (2004).

2.5 المهارات الاجتماعية: تبنى الباحث تعريف ريجيو (Riggio) للمهارات الاجتماعية ليكون تعريفاً إجرائياً لدراسته، وتعرف بقدرة التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها والوعي بقواعد التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى مهاراتهم في ضبط وتنظيم تعبيراتهم غير اللفظية وقدرتهم على لعب الدور وتقديم الذات بالصورة المناسبة في المواقف الاجتماعية، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ من عينة الدراسة بعد استجابته على اختبار المهارات الاجتماعية (Riggio, 1986) المعرب والمقنن من طرف كروم موفق (2017).

3.5 فاعلية الذات: تبنى الباحث تعريف باندورا (Bandura) ليكون تعريفاً إجرائياً لدراسته وتُعرف بأنها معتقدات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً حول أنفسهم وثقتهم بها، ومدى قدرتهم على المبادرة في السلوك، والمثابرة في مواجهة مختلف الصعاب والعراقيل، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ من عينة الدراسة بعد استجابته على مقياس فاعلية الذات المعد من طرف الباحث.

4.5 المتفوقين دراسياً: هم أولئك التلاميذ المنتظمون بالسنة الثالثة ثانوي من جميع الشعب العلمية والأدبية والذين يزاولون دراستهم في أحد الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة،

والذين اختيروا بناءً على عامل التفوق في التحصيل الدراسي من خلال تحصيلهم على معدل يساوي أو يفوق 20/14 في الفصل الأول من السنة الدراسية 2023/2022.

5.5 المتأخرين دراسياً: هم أولئك التلاميذ المنتظمون بالسنة الثالثة ثانوي من جميع الشعب العلمية والأدبية والذين يزاولون دراستهم في أحد الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة، والذين اختيروا بناءً على عامل التأخر في التحصيل الدراسي من خلال تحصيلهم على معدل يساوي أو يقل عن 20/09 في الفصل الأول من السنة الدراسية 2023/2022.

6. الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة تراث علمي وتراكمي هام جداً، فمن خلالها يتمكن الباحث الناجح من استغلالها والانطلاق منها متجنباً بذلك التكرار وساعياً في نفس الوقت إلى تقديم الإضافة والجديد للبحث العلمي.

وعليه سنحاول في هذا العنصر التطرق إلى أهم الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة واضحة بمتغيرات وأهداف هذه الدراسة خاصة فيما تعلق بالفروق بين المتفوقين والمتأخرين، والتي سيتم استعراضها بداية من الدراسات القديمة ووصولاً إلى الدراسات الحديثة بحيث تم تقسيم هذه الدراسات إلى خمسة محاور أساسية هي:

المحور الأول: يتناول الدراسات المرتبطة بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج.

المحور الثاني: يتناول الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية.

المحور الثالث: يتناول الدراسات المرتبطة بفاعلية الذات.

المحور الرابع: يتناول الدراسات التي تطرقت للمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات معاً.

المحور الخامس: يتناول الدراسات التي ربطت أساليب التفكير بالمهارات الاجتماعية أو فاعلية الذات.

1.6 الدراسات التي تناولت أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج:

1.1.6 دراسة السراج (2009): والتي هدفت لدراسة علاقة أساليب التفكير بالسمات السلوكية لدى الطلاب المتفوقين من جهة، ومعرفة أساليب التفكير والسمات السلوكية السائدة من جهة أخرى، بالإضافة إلى معرفة الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والصف الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاستعانة بمقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner) وتطبيقه على عينة مكونة من (155) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والسمات السلوكية لدى المتفوقين دراسياً، كما توصلت كذلك إلى أنَّ أساليب التفكير المفضلة لدى المتفوقين دراسياً هي (التحرري، التشريعي، التنفيذي، الخارجي، الهرمي، الحكمي) على الترتيب، كما لم تُظهر نتائج هذه الدراسة أي فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.

2.1.6 دراسة الحسنوي (2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المتميزين وأقرانهم العاديين، وذلك من خلال المقارنة حسب جنس الطالب وحسب مستوى التحصيل الدراسي (متميز - عادي)، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner) وتطبيقه على عينة قوامها (400) طالب بواقع (200) من المتميزين و(200) من العاديين والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة القصدية والعشوائية على التوالي، وتوصلت النتائج إلى أنَّ الأسلوب الشائع لدى المتميزين والعاديين من الذكور والإناث هو الأسلوب العالمي، بينما الأسلوب الغير مفضل لدى المتميزين والعاديين من الذكور والإناث هو الأسلوب المحافظ، كما توصلت الدراسة كذلك إلى أنَّ الأسلوب المتحرر هو المفضل عند المتميزين، والأسلوب العالمي هو المفضل عند المتميزات، كما توصلت كذلك إلى أنَّ الأسلوب المفضل لدى العاديين هو الأسلوب التشريعي، والأسلوب المتحرر هو المفضل لدى العاديات، وبالتالي هناك فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير الجنس، كما توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق في أساليب التفكير بين المتميزين والعاديين في الأساليب

(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، العالمي، الداخلي، المحلي، المتحرر، المحافظ) لصالح المتميزين.

3.1.6 دراسة حسين (2013): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية القائمة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات تحصيليا والعاديات، ومعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى المتفوقات والعاديات، بالإضافة إلى معرفة الفروق في هذه الأساليب بين المتفوقات والعاديات، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner) على عينة قوامها (150) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة القصدية، وتوصلت الدراسة إلى تمايز أساليب التفكير لدى عينة المتفوقات وعينة العاديات، كما توصلت إلى وجود فروق في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي، المتحرر) لصالح المتفوقات، وفي أساليب التفكير (الفوضوي، المحافظ) لصالح العاديات، في حين لم تظهر الفروق في باقي الأساليب.

4.1.6 دراسة زحلق وبدور (2013): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين عقليا في ضوء معدلاتهم التحصيلية والجنس، وقد تم اختيار أفراد العينة بشكل قصدي، وهي تتكون من (60) طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الأساليب السائدة لدى المتفوقين عقليا هي (التشريعي، الهرمي، المتحرر) بينما كانت أقل الأساليب شيوعا هي (المحافظ، العالمي، التنفيذي)، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الخارجي) لصالح الإناث، وفي الأسلوب الداخلي لصالح الذكور، بينما لم تظهر الفروق في باقي الأساليب.

5.1.6 دراسة الغزام (2013): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة المتميزين والطلبة العاديين من مرحلة التعليم الأساسي والثانوي في ضوء الجنس

والمستوى الصفي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس (Sternberg & Wagner) لأساليب التفكير على عينة تتكون من (395) طالب وطالبة من المتميزين، و(397) طالب وطالبة من العاديين والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الأساليب السائدة لدى الطلبة المتميزين هي المتحرر ثم العالمي ويأتي الأسلوب المحافظ في الأخير، أما الأساليب السائدة لدى العاديين فنجد الأسلوب المتحرر هو الأول ثم يليه الأسلوب المحلي ويأتي الأسلوب الفوضوي هو الأخير، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الفوضوي، التحرري) لصالح المتميزين، في حين لم تظهر الفروق في باقي الأساليب، كما توصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير الجنس.

6.1.6 دراسة محمود (2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين في مرحلة التعليم الثانوي، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بإعداد مقياس وفق نظرية ستيرنبرج وقام بتطبيقه على عينة قوامها (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الأساليب الشائعة هي (الهرمي، التنفيذي، المتحرر، الفوضوي، الخارجي، المحلي، التشريعي، المحافظ، الداخلي، العالمي، الملكي، الأقلّي)، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي، الداخلي، التنفيذي، المحافظ) لصالح الإناث، وفي أساليب التفكير (الخارجي، التشريعي، المتحرر، المحلي) لصالح الذكور، ولم تظهر الفروق في باقي الأساليب.

7.1.6 دراسة بن عائشة (2015): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في أساليب التفكير بين المتفوقين والعاديين، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وتطبيق مقياس (عبد المنعم الدريد) القائم على نظرية

ستيرنبرج وهو مقياس يتكون من (49) عبارة وسبعة أبعاد فقط على عينة قوامها (173) بواقع (133) متفوق و(140) تلميذ عادي والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا يفضلون الأساليب (التشريعي، المتحرر، الحكمي، التنفيذي، العالمي، المحلي، المحافظ)، بينما يفضل التلاميذ العاديون الأساليب (التنفيذي، العالمي، التشريعي، المحافظ، المحلي، الحكمي، المتحرر)، كما توصلت كذلك إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين المتفوقين دراسيا والعاديين.

8.1.6 دراسة السلمي (2015): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية في مدارس المتميزين بالأردن، ومعرفة الفروق في أساليب التفكير حسب الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (450) طالب من الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية، وأظهرت النتائج أنَّ جميع أساليب التفكير كانت مفضلة لدى الموهوبين وبدرجة مرتفعة ما عدا الأسلوب المحافظ، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية ما عدا الأسلوب الفوضوي، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق في بعض أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الملكي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المتحرر) تعزى للجنس ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في باقي الأساليب.

9.1.6 دراسة هيلات (2016): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدمان استخدام الهواتف الذكية وأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا (المتأخرات دراسيا)، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات بين المتفوقات والمنذرات أكاديميا، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس (Sternberg & Wagner) لأساليب التفكير على عينة تتكون من (111) متفوقة و(206) طالبة منذرة من طالبات البكالوريوس في كلية عالية الجامعية والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا

بحيث توصلت إلى أنَّ الطالبات المتفوقات يُفضلن الأساليب (التشريعي، الهرمي، المتحرر، الخارجي، الحكمي، العالمي، الفوضوي)، بينما تُفضل الطالبات المنذرات أكاديميا الأساليب (التنفيذي، المحلي، الأقلّي، الداخلي، الملكي، المحافظ).

10.1.6 دراسة العبيدي (2019): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والعادات العقلية لدى الطلبة المتفوقين عقليا، والتعرف على أساليب التفكير السائدة لديهم، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطبيق مقياس (Sternberg & Wagner) على عينة قوامها (200) طالب وطالبة من المتفوقين عقليا في مرحلة التعليم الثانوي والذين تم اختيارهم عشوائيا من ثانويات المتميزين، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ الطلبة المتفوقين يُفضلون أساليب التفكير (المتحرر، الحكمي) أكثر من غيرها، بينما لا يُفضلون أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الأقلّي، الملكي، الفوضوي).

11.1.6 دراسة المجالي (2019): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا بجامعة مؤتة بالأردن، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس (Sternberg & Wagner) على عينة قوامها (322) طالب وطالبة من المتفوقين دراسيا، وتوصلت النتائج إلى أنَّ الطلبة المتفوقين دراسيا يفضلون أساليب التفكير (التشريعي، العالمي، المتحرر، التنفيذي) أكثر من بقية الأساليب، كما أظهرت النتائج كذلك أنه توجد فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد أساليب التفكير لصالح الذكور ماعدا الأساليب (الملكي، الداخلي، المحافظ) التي كانت لصالح الإناث.

12.1.6 دراسة هتهات (2020): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بالسمات السلوكية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات حسب متغيرات الجنس والتخصص، ولتحقيق هذه الأهداف

تم تطبيق مقياس (Sternberg & Wagner) لأساليب التفكير على عينة من التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الثانوية قدرها (281) تلميذ وتلميذة والذين تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا يستخدمون أساليب التفكير بنسب متفاوتة، بحيث يُفضل المتفوقون الأسلوب التشريعي من الوظائف، والأسلوب المحلي من المستويات، والأسلوب المتحرر من النزعات، والأسلوب الهرمي من الأشكال، والأسلوب الداخلي من المجالات، وتوصلت الدراسة كذلك أنه لا توجد فروق في أبعاد أساليب التفكير تُعزى لمتغير الجنس باستثناء الأساليب (الملكى، الخارجي).

13.1.6 دراسة قاوي وبوجملين (2021): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرج لدى عينة من التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير لدى المتفوقين منهم، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner) على عينة قوامها (300) تلميذ بواقع (150) متفوق و(150) تلميذ غير متفوق والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في أبعاد أساليب التفكير بين المتفوقين وغير المتفوقين التفكير ما عدا الأساليب (التشريعي، الفوضوي، العالمي، الخارجي)، كما توصلت كذلك إلى وجود فروق في أساليب التفكير تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

14.1.6 دراسة بن بردي (2022): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والشعبة الدراسية، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس أساليب التفكير (عبد المنعم الدردير) القائم على نظرية ستيرنبرج والذي يتكون من (49) عبارة على عينة قوامها (84) تلميذ وتلميذة من المتفوقين دراسيا والذين تم اختيارهم بطريقة

الحصر الشامل، وتوصلت هذه الدراسة إلى ارتباط درجات قياس أساليب التفكير بدرجات قياس جودة الحياة، كما توصلت كذلك أنه لا توجد فروق في أساليب التفكير ترجع لمتغير الجنس.

2.6 الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية

1.2.6 دراسة التحو (2001): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في كفاءة المهارات الاجتماعية بين الطالبات المتفوقات معرفيا وغير المتفوقات من الصف الثاني والثالث الثانوي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على عينة قوامها (533) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الطالبات المتفوقات معرفيا يتفوقن على الطالبات المتوسطات معرفيا والأقل من المتوسطات في كفاءة المهارات الاجتماعية.

2.2.6 دراسة بوجلal (2009): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة المهارات الاجتماعية بالتفوق الدراسي، ومعرفة الفروق في المهارات الاجتماعية حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس ريجيو (Riggio, 1990) تعريب السيد عبد الرحمان على عينة قوامها (360) تلميذ وتلميذة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التفوق الدراسي والمهارات الاجتماعية ككل بحيث كانت العلاقة في ثلاثة أبعاد فقط، كما توصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الجنسين.

3.2.6 دراسة عبد المجيد وآخرون (2010): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة المهارات الاجتماعية بالتفوق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم بناء مقياس خاص لقياس المهارات الاجتماعية وتطبيقه على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

4.2.6 دراسة الشمري (2011): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق والعلاقة بين المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، بحيث شملت عينة الموهوبين على ذوي الذكاء المرتفع والقدرات الإبداعية العالية والتفوق في التحصيل الدراسي، بينما شملت عينة غير الموهوبين ذوي الذكاء المتوسط والقدرات الإبداعية المنخفضة وتدني التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية (السماذوني) على عينة قوامها (104) تلميذ وتلميذة من طلبة الصف العاشر للمرحلة الثانوية والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الموهوبين منهم.

5.2.6 دراسة Pontes & Pereira (2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين الأطفال الموهوبين والمتفوقين من جهة، والأطفال الغير موهوبين من جهة أخرى، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس (Gresham & Elliott, 1990) الخاص بتقييم مستوى المهارات الاجتماعية على عينة من الأطفال قومها (394) بواقع (269) طفل موهوب و(125) طفل غير موهوب، وأظهرت النتائج وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الموهوبين والمتفوقين الذين كانت ذخيرة المهارات الاجتماعية لديهم مرتفعة.

6.2.6 دراسة دخان (2015): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التمر لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف كذلك على الفروق في مستوى هذه المهارات حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس المهارات الاجتماعية وتطبيقه على عينة قوامها (398) طالب وطالبة والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة مرتفع، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية حسب الجنس وجاءت الفروق لصالح

الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية ترجع إلى مستوى التحصيل الدراسي وجاءت هذه الفروق لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

7.2.6 دراسة Daraeea, Salehi, & Fakhrc (2016): هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة المهارات الاجتماعية بين الطلاب العاديين والطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم بناء استبيان لتقييم المهارات الاجتماعية وتطبيقه على (200) طالب وطالبة من المدارس العادية ومن مدارس الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ طلاب المدارس الموهوبة (الموهوبين) هم أعلى بشكل واضح في المهارات الاجتماعية المناسبة.

8.2.6 دراسة شريف (2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى معرفة الفروق في المهارات الاجتماعية حسب الجنس والتخصص الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس ريجيو (Riggio, 1990) على عينة قوامها (281) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وأظهرت كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي.

9.2.6 دراسة ناصر (2020): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ومكان السكن، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس ريجيو (Riggio, 1990) على عينة تتكون من (377) تلميذ وتلميذة والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ تلاميذ المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى متوسط من المهارات الاجتماعية، كما توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق في المهارات الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس ووجد أنَّ هذه الفروق

لصالح الذكور، كما توصلت هذه الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية تُعزى لمتغيرات الصف الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي ومكان السكن.

3.6 الدراسات المرتبطة بفاعلية الذات:

1.3.6 دراسة العلي وسحلول (2006): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية، وفحص أثر كل منهما والتفاعل بينهما في التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس شفارتسر (Schwartz, 1983) لفاعلية الذات العامة على عينة قوامها (1025) طالب وطالبة والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي تُعزى لمستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

2.3.6 دراسة عوض (2009): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات وتأثير برنامج قائم على الذكاء المتعدد في تنميتها لدى الطلاب المتأخرين دراسياً، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء مقياس خاص بفاعلية الذات وتطبيقه على عينة قوامها (246) طالب وطالبة من الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في فاعلية الذات بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً لصالح المتفوقين.

3.3.6 دراسة محمد (2009): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة الجامعات المتفوقين دراسياً والعاديين، والتعرف كذلك على هذه الفروق حسب الجنس، بالإضافة إلى معرفة تأثير المستوى الدراسي ونوعية الكلية والتفاعل بينها على استراتيجيات التعلم الذاتي وفاعلية الذات، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس علاء الشعراوي (2000) لفاعلية الذات على (281) طالب وطالبة والذين تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للمستوى الدراسي

(متفوق - عادي) على فاعلية الذات ولصالح المتفوقين دراسيا، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات بين الجنسين.

4.3.6 دراسة محمود والجمالي (2010): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة فاعلية الذات كما يدركها طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسيا وتأثيرها على جودة الحياة لديهم، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس خاص بفاعلية الذات وتطبيقه على عينة مكونة من (202) طالب وطالبة بواقع (166) من المتفوقين و(36) من المتعثرين دراسيا والذين تم اختيارهم قصديا، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط فعالية الذات بجودة الحياة، كما توصلت إلى وجود فروق في فاعلية الذات بين الطلبة المتفوقين والمتعثرين لصالح المتفوقين دراسيا، كما توصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين الجنسين.

5.3.6 دراسة نصار (2010): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس لفاعلية الذات وتطبيقه على عينة قوامها (398) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة كان متوسطا، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في فاعلية الذات لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات تُعزى لمتغير الجنس.

6.3.6 دراسة عربيات وحماندة (2014): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس خاص بفاعلية الذات وتطبيقه على عينة قوامها (280) طالب وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى فاعلية الذات كان متوسطا، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في فاعلية الذات تُعزى لمستوى التحصيل

الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما توصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات تُعزى للجنس.

7.3.6 دراسة سالم وعطية (2015): هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، والتعرف على تأثير كل من الجنس ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على عادات العقل واتخاذ القرار وفاعلية الذات، ولتحقيق هذه الأهداف تم اعداد مقياس لفاعلية الذات وتطبيقه على عينة قوامها (238) بواقع (129) طالب عادي و(109) طالب متفوق من مرحلة التعليم الثانوي والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق بين المتفوقين والعاديين في فاعلية الذات لصالح المتفوقين، كما توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات ولصالح الذكور.

8.3.6 دراسة خابط (2018): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة الفروق في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز حسب متغيرات مستوى التحصيل الدراسي (متفوق-متأخر) والجنس، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس المدني (2007) لفاعلية الذات وتطبيقه على عينة قوامها (500) بواقع (108) متفوق و(392) متأخر من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين لصالح المتفوقين دراسيا، كما توصلت كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات بين الذكور والإناث.

9.3.6 دراسة علوطي (2018): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز وعلاقة كل منهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي باختلاف مستوى فاعلية الذات لديهم، والتعرف كذلك على

الفروق في فاعلية الذات بين الجنسين، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس لفاعلية الذات وتطبيقه على عينة قومية (975) تلميذ وتلميذة والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق في التحصيل الدراسي ترجع إلى اختلاف مستوى فاعلية الذات لديهم، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين الذكور والإناث.

4.6 الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات معا:

1.4.6 دراسة حسيب (2001): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة المهارات الاجتماعية بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات بين الجنسين، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس ريجيو (Riggio, 1990) للمهارات الاجتماعية، ومقياس فاعلية الذات العامة لوربرت تبتون (Robert Tipton et Evertt Worthington, 1984) على عينة قوامها (188) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين منهم، كما توصلت الدراسة كذلك أنه لا توجد فروق في المهارات الاجتماعية بين الجنسين، كما توصلت الدراسة كذلك أنه توجد فروق في فاعلية الذات بين الجنسين لصالح الذكور.

2.4.6 دراسة النفيعي (2009): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات حسب تصنيف الطالب (متفوق-عادي) والتخصص والحالة الاجتماعية، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس السمدوني (1991) للمهارات الاجتماعية، ومقياس العدل (2001) لفاعلية الذات وتطبيقهما على عينة مكونة من (200)

طالب وطالبة تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات بين طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين منهم.

3.4.6 دراسة غماري (2012): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات من جهة، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مهاراتهم الاجتماعية وفاعلية الذات لديهم، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس ماتسن وآخرون (Matson & al, 1983) للمهارات الاجتماعية، ومقياس فاعلية الذات لشفارتسر (Schwartz, 1983) وتطبيقهما على عينة قوامها (88) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي أي أن المهارات الاجتماعية تؤثر وتتأثر بمستوى التحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي أي أن ارتفاع أو انخفاض التحصيل الدراسي لا يؤثر على فاعلية الذات.

5.6 الدراسات التي ربطت أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية أو فاعلية الذات:

1.5.6 دراسة ZABUKOVEC & KOBAL-GRUM (2004): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بالمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner) ومقياس (Riggio) للمهارات الاجتماعية وتطبيقهما على عينة تتكون من (47) طالب، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين أساليب التفكير (الخارجي، العالمي، المحافظ) مع المجموعة الأولى والتي تمثل المستوى العالي من المهارات الاجتماعية والعاطفية والتي تتميز بالتفاؤل والتوجه الاجتماعي والرغبة في العمل في ظروف جيدة ومنظمة، كما توصلت إلى وجود ارتباط بين أساليب التفكير

(الداخلي، المتحرر) مع المجموعة الثانية والتي تمثل المستوى الأدنى من المهارات الاجتماعية والتي تتميز بالانطوائية والرغبة في العمل في المواقف الجديدة والصعبة.

2.5.6 دراسة علي (2009): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، ودراسة الفروق بين العينتين في هذه المتغيرات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس (Sternberg & Wagner) لأساليب التفكير ومقياس المهارات الاجتماعية وتطبيقهما على عينة قوما (74) تلميذاً في المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم (36 ذكراً، 38 أنثى) و (74) من التلاميذ العاديين (36 ذكراً، 38 أنثى)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض الأساليب (التشريعي، التنفيذي، المحافظ، المتحرر، الأبدي، الخارجي، الفوضوي، الهرمي، الأقلّي) لعينة التلاميذ العاديين، وفي أساليب التفكير (المحافظ، الفوضوي، الأبدي، التنفيذي) لعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.5.6 دراسة Sarvghad, Rezaee, & Masomi (2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلاب ما قبل مرحلة الجامعة، ومعرفة أي الأساليب أكثر تنبؤاً بفاعلية الذات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس أساليب التفكير (Sternberg & Wagner) ومقياس (Jerusalem & Schwarzer 1986) لفاعلية الذات وتطبيقهما على عينة مكونة من (333) طالب وطالبة والذين تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات ما عدا الأساليب المحلي والعالمي، كما توصلت إلى أن الأسلوب المتحرر هو أكثر الأساليب تنبؤاً بفاعلية الذات.

4.5.6 دراسة عبود (2016): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، والتعرف على نسب انتشار أساليب التفكير لدى

عينة الدراسة، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير وفاعلية الذات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس (Sternberg & Wagner) لأساليب التفكير ومقياس (Schwartz) لفاعلية الذات وتطبيقهما على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من ثانويات المتفوقين والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الأساليب المنتشرة لدى المتفوقين هي الأساليب المحلي، العالمي، المحافظ، المتحرر، الهرمي، الملكي، الحكمي، التنفيذي، ثم الأسلوب التشريعي في الأخير، كما توصلت إلى أنَّ الطلبة المتفوقين يملكون فاعلية الذات عالية، وتوصلت كذلك إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات في الأساليب (التنفيذي، المتحرر) فقط، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق في أساليب التفكير وفاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس.

5.5.6 دراسة هواف (2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات حسب الجنس والتخصص، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس (Sternberg & Wagner) وبناء مقياس لفاعلية الذات وتطبيقهما على عينة مكونة من (86) طالب وطالبة الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات، وعدم وجود فروق في أساليب التفكير وفاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس.

6.5.6 دراسة بيباني (2021): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى عينة من الهيئة التدريسية للجامعات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس (Sternberg & Wagner) لأساليب التفكير ومقياس فاعلية الذات (Jerusalem & Schwarzer, 1986) وتطبيقهما على عينة قوامها (243) أستاذ جامعي والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الملكي، الداخلي) بفاعلية الذات.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراضنا وتحليلنا لأهم الدراسات السابقة التي لها علاقة واضحة بموضوع دراستنا خاصة فيما تعلق بارتباطها بمستوى التحصيل الدراسي، سنقوم باستخلاص أهم الاستنتاجات حولها من حيث الهدف والعينة والأدوات والنتائج.

- **من حيث الهدف:** حيث تشترك دراستنا الحالية مع العديد من أهداف الدراسات السابقة التي تم استعراضها من قبل، خاصة فيما تعلق بتناول هذه الدراسات للمتغيرات لدى فئات التلاميذ أو الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.

فالدراسات المتعلقة بالمحور الأول والمرتبطة بأساليب التفكير نجدها اهتمت بالدرجة الأولى بدراسة أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا كدراسات (بن بردي، 2022؛ زحلق وبدو، 2013؛ السراج، 2009؛ السلمي، 2015؛ العبيدي، 2019؛ المجالي، 2019؛ محمود، 2014؛ هتهات، 2020) وهذا ما يتفق جزئيا مع أهداف دراستنا التي تسعى لمعرفة الفروق في أساليب التفكير لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا، بحيث ساهم هذا الجزء من الدراسات في إثراء دراستنا من خلال مقارنة النتائج المتوصل إليها بهذه الدراسات، كما اتفقت دراستنا جزئيا مع بعض الدراسات في الهدف العام وهو مقارنة أساليب التفكير ما بين المتفوقين دراسيا والعاديين كدراسات (بن عائشة، 2015؛ الحساوي، 2011؛ حسين، 2013؛ العزام، 2013؛ قاوي وبوجملين، 2021)، أما الدراسة الوحيدة التي اتفقت مع أحد أهداف دراستنا بشكل واضح هي دراسة هيلات (2016) والتي تناولت الفروق في أساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيا.

أما دراسات المحور الثاني والمرتبطة بالمهارات الاجتماعية فنلاحظ أنَّ أغلبها يتوافق مع أهداف دراستنا خاصة فيما تعلق بالفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية كدراسات (بوجلal، 2009؛ التحو، 2001؛ دخان، 2015؛ الشمري، 2011؛ ناصر، 2020)،

بينما تناولت الدراسات الأخرى الفروق بين المتفوقين والعاديين في المهارات الاجتماعية كدراسات (Daraeea et al, 2016, Pontes & Pereira, 2014)، كما تناولت دراسات أخرى علاقة المهارات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي باعتباره المؤشر العام للمقارنة والحكم كدراسات (شريف، 2017؛ عبد المجيد وآخرون، 2010).

أما دراسات المحور الثالث المرتبطة بفاعلية الذات فنلاحظ أنها عكس المتغيرات السابقة بحيث نلاحظ جلها تركيزها على فئة المتأخرين دراسيا، ولهذا فأغلب دراسات هذا المحور تتفق مع أحد أهم أهداف دراستنا وهو مقارنة مستوى فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا ماعدا دراسة علوطي (2018) التي هدفت لدراسة علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الدراسي.

أما أهداف دراسات المحور الرابع فنلاحظ أنها تشترك بشكل كبير مع أهداف دراستنا من خلال تناولها لمتغيرين من متغيرات هذه الدراسة ومقارنتها بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا كدراسات (حسيب، 2001؛ غماري، 2012)، والفروق بين المتفوقين والعاديين كدراسة النفيعي (2009).

أما بخصوص دراسات المحور الخامس فنلاحظ قلة الدراسات التي جمعت بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات، خاصة فيما تعلق بمتغير المهارات الاجتماعية، فمن خلال اطلاعنا وبحثنا لم نجد الكثير من هذه الدراسات خاصة فيما تعلق بتناول هذه العلاقة لدى فئات المتفوقين أو المتأخرين دراسيا، والدراسة الوحيدة التي تحصلنا عليها والتي تتفق إلى حد بعيد مع أهداف دراستنا هي دراسة عبود (2016) والتي تناولت علاقة أساليب التفكير بفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، أما باقي الدراسات فتناولت هذه العلاقة عند التلاميذ أو الطلاب بصفة عامة.

- من حيث العينة: حيث تنوعت الدراسات السابقة واختلفت في اختيارها لأفراد العينة وفي عدد أفرادها وفي أسلوب اختيارها.

فدراسات المحور الأول المرتبطة بأساليب التفكير ركزت بشكل كبير على تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسات (بن بردي، 2022؛ بن عائشة، 2015؛ زحلق وبدور، 2013؛ السراج، 2009؛ العبيدي، 2019؛ العزام، 2013؛ قاوي وبوجملين، 2021؛ محمود، 2014؛ هتهات، 2020) وهو ما اتفق مع دراستنا، في حين اختلفت دراستنا مع دراسات أخرى كدراسات (السلمي، 2015؛ الحسنائي، 2011؛ حسين، 2013) التي كانت العينة الخاصة بهم على تلاميذ المرحلة الإعدادية والمتوسطة، كما اختلفت دراستنا مع دراسات أخرى كانت العينة الخاصة بها تتمثل في طلبة الجامعة كدراسات (المجالي، 2019؛ هيلات، 2016)، أما عدد أفراد العينة في هذه الدراسات فنلاحظ أنه متقارب على حد بعيد، بحيث تتفق دراستنا مع أغلب هذه الدراسات في العدد ماعدا دراسات (بن بردي، 2022؛ زحلق وبدور، 2013) اللتين كان عدد أفراد عينتهما قليلاً مقارنة بدراستنا والدراسات الأخرى، أما بخصوص أسلوب المعاينة فقد كان مختلفاً، بحيث تتفق دراستنا مع بعض الدراسات التي اختارت أفراد عينتها بأسلوب المعاينة العشوائية كدراسات (بن عائشة، 2015؛ السراج، 2009؛ السلمي، 2015؛ العبيدي، 2019؛ العزام، 2013؛ محمود، 2014)، بينما تختلف دراستنا مع دراسات أخرى اعتمدت على أسلوب المعاينة القصدية كدراسات (بن بردي، 2022؛ حسين، 2013؛ زحلق وبدور، 2013؛ قاوي وبوجملين، 2021؛ هتهات، 2020؛ هيلات، 2016).

أما دراسات المحور الثاني المرتبطة بالمهارات الاجتماعية فنلاحظ اتفاق أغلب هذه الدراسات على اعتماد تلاميذ المرحلة الثانوية كعينة لهم ماعدا دراسة بوجلal (2009) التي اهتمت بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ودراسة Pontes & Pereira (2014) التي اهتمت بفئة الأطفال، أما بخصوص عدد أفراد العينة فنلاحظ أنه كان متقارباً أيضاً في أغلب الدراسات مقارنة بعدد أفراد عينة دراستنا، أما بخصوص أسلوب المعاينة فنجد أن دراستنا تتفق مع ثلاثة دراسات

فقط في أسلوب المعاينة العشوائية وهي دراسات (دخان، 2015؛ الشمري، 2011؛ ناصر، 2020) بينما تختلف مع باقي الدراسات التي اعتمدت على أسلوب المعاينة القصدية.

أما دراسات المحور الثالث المرتبط بفاعلية الذات فنلاحظ أنَّ أغلب هذه الدراسات اعتمدت على تلاميذ المرحلة الثانوية كعينة لها ماعدا دراسة عوض (2009) التي كانت في المرحلة الإعدادية، ودراسات (عربيات وحمدانة، 2014؛ محمد، 2009) اللتين كانتا في المرحلة الجامعية، أما بخصوص عدد أفراد العينة فنلاحظ أنه كان متقارباً إلى حد بعيد مع عدد أفراد عينة دراستنا ماعدا دراسات (علوطي، 2018؛ العلي وسحلول، 2006) اللتين كان عدد أفراد عينتهما كبيراً إلى حد ما إذ بلغ (1025) و(975) على التوالي، أما بخصوص أساليب المعاينة فكان متشابهاً إلى حد كبير بحيث اعتمدت أغلب الدراسات على أسلوب المعاينة العشوائية بشقيها الطبقي أو العنقودي ماعدا دراسة محمود والجمالي (2010) التي اعتمدت على أسلوب المعاينة القصدية.

أما دراسات المحور الرابع المتعلقة بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات معاً فنلاحظ أنَّ دراستنا تختلف مع دراسة كل من حسيب (2001) التي اعتمدت على طلبة الجامعة ودراسة غماري (2012) التي اعتمدت على تلاميذ المرحلة المتوسطة، بينما اتفقت دراستنا مع دراسة النفيعي (2009) التي اعتمدت على طلبة المرحلة الثانوية، وبخصوص عدد أفراد العينة فنلاحظ أنه كان متقارباً ماعدا دراسة غماري (2012) التي كان عدد أفراد عينتها قليلاً، أما بخصوص أسلوب المعاينة فقد اتفقت دراستنا مع هذه الدراسات من حيث اعتمادهم على أسلوب المعاينة العشوائية.

أما بخصوص دراسات المحور الخامس فنلاحظ تنوع هذه الدراسات في اختيارها لأفراد العينة، فنجد دراستنا تتفق مع دراسات (عبود، 2016؛ Sarvghad et al, 2011) في اعتمدهما على تلاميذ أو طلاب المرحلة الثانوية، بينما تختلف مع دراسة علي (2009) التي اعتمدت على

طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسات (هوادف، 2017؛ ZABUKOVEC et al, 2004) التي اعتمدت على طلبة الجامعات، ودراسة بيباني (2021) التي اعتمدت على أساتذة الجامعة كعينة لها، وبخصوص عدد أفراد العينة فيمكن أن نلاحظ أن بعض الدراسات كان عدد أفراد عينتها قليلاً كدراسات (علي، 2009؛ هوادف، 2017؛ ZABUKOVEC et al, 2004)، أما باقي الدراسات فكان عدد أفراد العينة متقارب مع عدد أفراد عينة دراستنا، وبخصوص أسلوب المعاينة فقد كان متشابهاً في أغلب دراسات المحور الخامس ماعدا دراسات (علي، 2009؛ ZABUKOVEC et al, 2004) اللتين كان أسلوب معابنتهما بالطريقة القصدية.

- من حيث أدوات الدراسة: حيث تنوعت وتعدد الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات من مقاييس جاهزة إلى بناء مقاييس جديدة، وفيما يلي سنحاول استخلاص أهم هذه الفروقات حسب متغيرات الدراسة.

بالنسبة لمتغير أساليب التفكير كان اختيارنا للدراسات التي تمت في ضوء نظرية ستيرنبرج لما تحتويه على أهمية علمية كبيرة، ولرغبتنا في مواصلة التراكم العلمي لهذه النظرية من خلال كونها أكثر النظريات انتشاراً بحيث تتميز بالعدد الكبير من الدراسات مقارنة بنظريات أخرى وهو الأمر الذي سيساعدنا في مقارنة النتائج خاصة وأننا بصدد القيام بدراسة مقارنة، وعليه كانت أغلب هذه الدراسات تعتمد على مقياس (Sternberg & Wagner) الذي يتكون من (65) عبارة وهو الأمر الذي يتفق مع أداة دراستنا، أما الدراسات الأخرى فلم تخرج عن هذا السياق من خلال اعتبار باقي المقاييس جزءاً من نظرية ستيرنبرج وبالتالي فالاختلاف مع هذا المقياس هو اختلاف شكلي فقط.

أما متغير المهارات الاجتماعية فنجد أنه تمّ استخدام العديد من المقاييس، منها ما يتوافق مع دراستنا كدراسات (بوجلal، 2009؛ حسيب، 2001؛ شريف، 2017؛ ناصر، 2020؛ ZABUKOVEC et al, 2004) التي اعتمدت على مقياس ريجيو (Riggio)، ومنها ما

يختلف مع دراستنا كدراسات (التحو، 2001؛ دخان، 2015؛ عبد المجيد وآخرون، 2010؛ Daraeaa et al, 2016) والتي اعتمدت على بناء مقياس للمهارات الاجتماعية، ومنها ما اعتمد على مقاييس أخرى كدراسات (غماري، 2012؛ الشمري، 2011؛ النفيعي، 2009؛ Pontes & Pereira, 2014).

أما بالنسبة لمتغير فاعلية الذات فنلاحظ أنَّ أغلب الدراسات اعتمدت على فكرة بناء مقياس لفاعلية الذات وهو ما يتوافق كثيراً مع دراستنا، أما بعض الدراسات فنجد أنها اعتمدت بالدرجة الأولى على مقياس (Jerusalem & Schwarzer, 1986) مثل دراسات (ببباني، 2021؛ عبود، 2016؛ العلي وسحلول، 2006؛ غماري، 2012؛ Sarvghad et al, 2011)، كما نجد دراسة حسيب (2001) قد اعتمدت على مقياس (Robert Tipton et Evertt) (Worthington, 1984).

- **من حيث النتائج:** من خلال عرضنا السابق لأهم الدراسات السابقة التي لها علاقة واضحة بأهداف دراستنا نلاحظ جلياً تباين نتائج هذه الدراسات من حيث الإقرار بوجود العلاقات بين المتغيرات أو عدمها، أو وجود الفروقات حسب مستوى التحصيل الدراسي والجنس أو عدمها، وفيما يلي شرح لأهم هذه النتائج:

بالنسبة لدراسات المحور الأول المتعلقة بأساليب التفكير وعلى الرغم من اختيارنا للدراسات التي تناولت هذا المتغير في ضوء نظرية ستيرنبرج إلا أنَّ هذا لم يمنع التباين الحاصل في هذه النتائج، فمثلاً وجدنا بعض الدراسات التي تُقر بوجود فروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في أساليب التفكير مثل دراسات (حسين، 2013؛ العزام، 2013؛ هيلات، 2016) والتي أقرت بوجود فروق لصالح المتفوقين، بينما أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين المتفوقين والعاديين مثل دراسات (بن عائشة، 2015؛ قاوي وبوجملين، 2021)، أما بالنسبة لمسألة الفروق بين الجنسين فنجد كذلك تباين في نتائج هذه الدراسات بحيث أقرت مجموعة من الدراسات بوجود

فروق بين الجنسين في أساليب التفكير كدراسات (الحسناوي، 2011؛ زحلق وبدو، 2013؛ السلمي، 2015؛ المجالي، 2019؛ محمود، 2014)، بينما لم تظهر الفروق بين الجنسين في دراسات (بن بردي، 2022؛ بن عائشة، 2015؛ السراج، 2009؛ العزام، 2013؛ قاوي وبوجملين، 2021؛ هتهات، 2020).

أما نتائج دراسات المحور الثاني فهي كذلك متباينة بحيث أشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية مثل دراسات (التحو، 2001؛ حسيب، 2001؛ دخان، 2015؛ الشمري، 2011؛ غماري، 2012؛ النفيعي، 2009؛ Darabeea, 2016؛ Pontes & Pereira, 2014)، كما توصلت دراسات أخرى لعدم وجود فروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية كدراسات (بوجلal، 2009؛ عبد المجيد وآخرون، 2010؛ ناصر، 2020)، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية فنلاحظ أنه كان هناك تباين في النتائج كذلك بحيث أظهرت دراسة كل من (دخان، 2015؛ ناصر، 2020) وجود فروق بين الجنسين، بينما لم تُظهر دراسات كل من (بوجلal، 2009؛ شريف، 2017) أية فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.

أما بخصوص دراسات المحور الثالث المتعلقة بفاعلية الذات فنلاحظ أن أغلب هذه الدراسات أظهرت وجود فروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في فاعلية الذات ولصالح المتفوقين كدراسات (حسيب، 2001؛ خابط، 2018؛ سالم وعطية، 2015؛ عربيات وحمادنة، 2014؛ عوض، 2009؛ محمد، 2009؛ محمود والجمالي، 2010؛ نصار، 2010؛ النفيعي، 2009)، بينما لم تظهر بعض الدراسات أية علاقة بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل الدراسي كدراسات (علوطي، 2018؛ العلي وسحلول، 2006؛ غماري، 2012)، أما بالنسبة للفروق في فاعلية الذات بين الجنسين فكان هناك أيضا تباين في هذه النتائج بحيث أشارت مجموعة من الدراسات لوجود فروق في فاعلية الذات بين الذكور والإناث مثل دراسات (حسيب، 2001؛ سالم

وعطية، 2015)، بينما لم تُظهر دراسات (خابط، 2018؛ عربيات وحماندة، 2014؛ علوطي، 2018؛ محمد، 2009؛ محمود والجمالي، 2010؛ نصار، 2010) أيّة فروق بين الجنسين في فاعلية الذات.

أما بخصوص دراسات المحور الخامس المتعلقة بعلاقة أساليب التفكير بالمهارات الاجتماعية أو فاعلية الذات فقد أكدت جميع الدراسات على وجود العلاقة بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية أو أساليب التفكير وفاعلية الذات، والنقطة التي اختلفت فيها هذه الدراسات هي اختلاف الأساليب من دراسة إلى أخرى بحيث تميزت بعض الدراسات بوجود علاقة بين أغلب الأساليب مع هذه المتغيرات، في حين تميزت دراسات أخرى برصد علاقة أسلوبين أو ثلاثة فقط بهذه المتغيرات.

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ دراستنا الحالية تميزت على الدراسات السابقة بكونها تناولت علاقة أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وهذا ما لم نتوصل إليه من خلال بحثنا واطلاعنا على الدراسات العربية أو الأجنبية، وعموماً يمكن توضيح أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في هذه الدراسة الحالية من خلال أهم النقاط التالية:

- الفهم الجيد لإشكالية الدراسة وتحديد وضبطها بدقة، فمن خلال هذه الدراسات تمكنا من تحديد المنهجية العامة للدراسة.

- المساعدة في اختيار أفراد العينة وأسلوب المعاينة، فمن خلال الاطلاع على هذه الدراسات لاحظنا أنّ أغلبها اعتمد على أسلوب المعاينة العشوائية.

- المساعدة في اختيار الأدوات المناسبة، فمثلاً من خلال اطلاعنا على دراسات فاعلية الذات لاحظنا اعتماد أغلب هذه الدراسات على فكرة بناء مقياس وهو ما دفعنا للقيام بهذه الفكرة كذلك.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- المساعدة في تفسير النتائج، فمن خلال الاطلاع على نتائج هذه الدراسات تمكنا من القيام بمقارنة نتائج دراستنا مع هذه النتائج ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف.

الفصل الثاني

أساليب التفكير

تمهيد

1. مفهوم التفكير
2. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير
3. مفهوم أساليب التفكير
4. علاقة أساليب التفكير ببعض المفاهيم
5. نظرية ستيرنبرج (Sternberg) للحكم العقلي الذاتي
6. مبادئ نظرية ستيرنبرج (Sternberg)
7. أهمية نظرية ستيرنبرج (Sternberg)
8. خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg)
9. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير
10. الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير
11. قياس أساليب التفكير

خلاصة

تمهيد:

يعد التفكير من العمليات العقلية المعقدة والراقية إذا احتل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، بحيث أثار هذا الموضوع انتباه العلماء والباحثين والتربويين لما له من أهمية في العملية التعليمية التعليمية من جهة، وفي الحياة اليومية من جهة أخرى.

ولهذا ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي تختلف من باحث إلى آخر حسب توجهاتهم النظرية والفكرية، والتي أدت بدورها لظهور العديد من المفاهيم المرتبطة بالتفكير كمفهوم أساليب التفكير مثلاً، والذي سنحاول الإلمام به في ضوء نظرية ستيرنبرج للحكم العقلي الذاتي، من خلال التطرق إلى مفهوم التفكير في البداية، ثم لمحة تاريخية لتطور هذا المفهوم وتعريفاته المختلفة وعلاقته ببعض المفاهيم، ثم التطرق إلى نظرية ستيرنبرج من خلال التعرف على مبادئها وأهم خصائص الأفراد في ضوءها والعوامل المؤثرة فيها، واستراتيجيات تنميتها، وأهم وسائل قياسها.

1. مفهوم التفكير:

يُشير (علوان، 2012، ص86) أنَّ مفهوم التفكير مفهوم صعب التحديد سواء في لغة الحياة اليومية أو العلوم الأخرى كعلم النفس، بحيث يُشير هذا المفهوم إلى الكثير من الأنماط السلوكية المختلفة التي تتعدد بتعدد المواقف والظروف المحيطة، ولهذا فمن البديهي أن نجد الكثير من التعريفات المختلفة للتفكير والتي نذكر منها:

تعريف دي بونو (De Bono, 1985) الذي يعرف التفكير بأنه "تلك العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يُشير إلى اكتشاف مُتبصر أو مُتأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف (محمد وعيسى، 2011، ص220).

أما باربرا برسيسن (Barbara Pressciscn) فتعرفه بأنه "عملية معرفية معقدة بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الفرد معرفة ما (قطامي، 2013، ص23). ويعرفه سولسو (Solso, 1988) أنه "عملية عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجة معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات (عامر، 2015، ص23).

أما باريل (Barell, 1991) فيرى أن التفكير يحمل معنيين، بحيث يُشير المعنى البسيط إلى سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق الحواس الخمس، في حين يُشير المعنى الواسع إلى عملية البحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة (العتوم، 2012، ص214).

أما سعادة (2003) فيعرفه بأنه "عبارة عن مفهوم مُعقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول (القواسمة وأبو غزالة، 2013، ص220).

كما يعرفه ملحم (2006، ص233) بأنه "عملية تجميع للأدلة بشكل ملائم بحيث يتم ملء الفجوات أو الثغرات التي توجد فيه، ويتم هذا بالسير في خطوات مترابطة يُمكن التعبير عنها في حينها، أو يتم التعبير عنها فيما بعد.

أما العفون وعبد الصاحب (2012، ص21) فتعرفان التفكير بأنه "مفهوم عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي، بحيث يشمل الاستدلال وتكوين المعاني الكلية والإبتكار، ويُستخدم بديلاً للأشياء الحقيقية والمواقف الواقعية، أي أنه يستخدم رموزاً تقوم مقام الأشياء.

كما تلخص قطامي (2015، ص 210) مفهوم التفكير بقولها أن التفكير "هو مفهوم افتراضي مجرد يشير إلى عملية داخلية تُعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي

موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو اشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال ما، أو اختراع أسلوب تكيف جديد لم يكن من قبل.

من خلال ما سبق يستنتج الباحث أنَّ التفكير عملية معرفية مُعقدة فهو يتضمن مجموعة من الأنشطة المعرفية المختلفة، كما أنه عملية منظمة تسير وفق خطوات مترابطة، بالإضافة إلى أنه عملية هادفة بحيث يعمل على إكساب الفرد للمعارف المختلفة، كما أنَّ التفكير ليس عملية ثابتة بحيث يختلف باختلاف الأفراد والمواقف، كما أنَّ التفكير هو سلوك تطوري يتطور بتطور الفرد وتراكم خبراته ومعارفه.

2. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير:

يرى الدردير (2004، ص139) أنَّ الفضل في ظهور مصطلح أساليب التفكير يرجع إلى مختلف الدراسات التي تناولت موضوع الفروق الفردية، بحيث ساهمت كل من أعمال جالتون (Galton, 1883)، وجيمس (Jemes, 1890)، وبارتليت (Bartlett, 1932) بشكل كبير في ظهور مصطلح الأسلوب، بحيث أكدت هذه الدراسات على مبدأ الفروق الفردية واختلاف الأفراد في التفكير، فمنهم من يعتمد على الطريقة اللفظية ومنهم من يعتمد على الطريقة البصرية. كما ارتبط ظهور مصطلح أسلوب التفكير كذلك بظهور مفهوم التمييز لدى الفرد، الذي ظهر سنة 1920 ثم في سنة 1931 عندما سماه أدلر (Adler) أسلوب الحياة (Life Style)، بحيث يفترض أدلر أنَّ هذا المفهوم هو مبدأ النظام الذي تُمارس الشخصية من خلاله مختلف وظائفها باعتباره الكل الذي يأمر جميع الأجزاء، وبالتالي يمكن القول أنه هو المفهوم الأساسي الذي نستطيع من خلاله التأكيد على مبدأ تفرد الفرد واختلافه عن غيره، ويُشير كل من هول وليدنزي (1978) في هذا الصدد أنَّ المثقف مثلاً يختلف في أسلوب حياته عن الرياضي بحيث أنَّ لكل شخص منهما أسلوب حياة مُختلف تمامًا عن الآخر (قطامي، 2014، ص119).

الفصل الثاني: أساليب التفكير

ويُعد تورانس (Torance) أول من استخدم مفهوم أساليب التفكير ليشير به إلى ميل الفرد في استخدام أحد نصفي الدماغ عند معالجة المعلومات، فالنصف الأيسر يعالج المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بصورة كلية، في حين يعالج النصف الأيمن المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بصورة جزئية، وهذا ما يفسر لنا أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير (العتوم، 2012، ص222).

ويرى العتوم (2012، ص317) كذلك أنَّ مصطلح الأسلوب (Style) يصف عددًا من الأنشطة والخصائص والسلوكيات التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن، إلا أنها تتحسن وتتطور مع زيادة وعي الفرد بأسلوبه، ولهذا ترجم مصطلح (Style) في اللغة العربية إلى الأسلوب أو النمط، فهذا الأخير مرتبط أكثر بدراسات الشخصية واضطراباتهما، في حين يرتبط الأسلوب بالدراسات المختلفة في علم النفس المعرفي، وبالطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف امكانياته وقدراته.

3. مفهوم أساليب التفكير:

تعددت مفاهيم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والنظريات أو المدارس التي اهتمت بهذا الموضوع، ومن بين هذه المفاهيم نذكر ما يلي:

يعرف (Sternberg R , 1997, p 19) أساليب التفكير بأنها الطريقة المفضلة للتفكير، وهي ليست قدرات، وإنما هي كيفية استخدام وتوظيف هذه القدرات من طرف الفرد. أما مورفي (Murphy) فيعرف أساليب التفكير بأنها " طريقة تعامل الفرد المميزة مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفردّه عن الآخرين، والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه (الطيب، 2006، ص45).

أما الابراهيمى (2012) فيعرف أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المعرفية التي تُستخدم لتوظيف قدرات الأفراد لاكتساب المعارف وتنظيم الأفكار، بحيث تتميز

هذه الأساليب بالجانب العاطفي الذي يُشير إلى التفضيل أو الميل إلى استخدام أسلوب أكثر من غيره من الأساليب، مما يساعدنا في النهاية على فهم شخصية الفرد، ومدى اختلافه عن غيره، بالإضافة إلى تحديد علاقاته بشكل جيد (عبد الهادي، 2021، ص139).

أما مومني (2013، ص75) فيشير إلى أن أساليب التفكير هي "الطرق أو الاستراتيجيات المفضلة لدى الفرد عند توظيف خبراته المعرفية في تفسير ومعالجة المواقف التي يتعرض لها. وتضيف قطامي (2014، ص122) بأنَّ أساليب التفكير هي "الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة، وينظمها، ويسجلها، ويخزنها، وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي".

ويعرفها المجالي (2019، ص85) كذلك بأنها "الطريقة المفضلة التي يستخدم فيها الفرد قدراته في التفكير عند قيامه بأداء الأعمال والمهام، فهي ليست القدرة، ولكنها تفضيل لاستخدام أي من هذه القدرات في طريقة الأداء".

نستنتج من خلال التعريفات السابقة لأساليب التفكير أنَّها تتفق على أنَّ أساليب التفكير هي الطرق أو الأساليب المفضلة التي يستخدمها الأفراد في توظيف قدراتهم أو ذكاءهم للتعامل مع مواقف الحياة اليومية، كما تتفق هذه التعاريف كذلك في الاعتقاد بأنَّ أساليب التفكير ليست قدرات وإنما هي تفضيل لاستخدام هذه القدرات، وهي تقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات).

ومما سبق يمكن تعريف أساليب التفكير بأنها الطرق المفضلة للأفراد في توظيف واستخدام قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها، بما يتلائم مع مواقف الحياة اليومية.

4. علاقة أساليب التفكير ببعض المفاهيم:

يتداخل مفهوم أساليب التفكير مع العديد من المفاهيم المشابهة، ولهذا فمن الضروري التطرق إلى أهم هذه المفاهيم، خاصة وأنَّ مفهوم أساليب التفكير هو مفهوم مُميز عن بقية المفاهيم، وفيما يلي سنحاول التعرض إلى أهم هذه المفاهيم:

1.4 أساليب التفكير والقدرات:

يؤكد (Sternberg, 1997, p 19) أنَّ أساليب التفكير هي الطرق المفضلة لدى الفرد في استخدام وتفضيل قدراته، وبذلك فإنها لا تعني القدرات وإنما تعني كيفية استخدام هذه القدرات، فمثلاً قد يكون الأشخاص لديهم نفس القدرات، إلا أنهم يستخدمون طرق مختلفة في توظيف هذه القدرات.

ويضيف ميسك (Messick, 1984) أنَّ القدرات تتميز عن الأساليب عموماً من خلال أنها مفهوم شامل عنها، بحيث تشمل القدرات على محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تكوين وتناول المعلومات المختلفة، كما أنها تختص بمجالات أو وظائف معينة كالقدرات العددية أو الإدراكية أو الرياضية أو اللفظية، بالإضافة إلى إمكانية قياسها من خلال تحديد مستوى أداء الأفراد في أحد المجالات وهي بذلك تختلف عن أساليب التفكير التي يمكن قياسها من خلال شكل أو كيفية الأداء (الشرقاوي، 2003، ص ص 233-234).

2.4 أساليب التفكير وأنماط الشخصية:

يرى ريسو (Riso, 1995) أنَّ أنماط الشخصية هي تعبير مجازي عن مُختلف العمليات النفسية النشطة في داخلنا، والتي يشترك فيها مجموعة من الأفراد دون غيرهم، وهي تعكس بذلك التفاعل الدينامي بين مراكز بناء الشخصية الثلاث: المشاعر - التفكير - الغريزة، فمفهوم أنماط الشخصية هو مفهوم واسع بحيث يشمل السمات والخصائص والسلوكيات والاتجاهات والميول، والتي يُمكن أن تعمم عبر مختلف الأفراد والمجتمعات والثقافات (عبد الصاحب، 2011، ص ص 24-25).

ولعل أهم فرق ما بين المفهومين هو ما ذكره (Hans Eysenk, 1976) أنَّ الأنماط الشخصية ثابتة وبنوية ووراثية، بحيث تلعب الوراثة دوراً هاماً في إيجاد الاختلافات بين الأنماط

في الإدارة والسلوك، وهي المسؤولة عن التناسق الجيد في الاختلافات الفردية الملاحظة في أنماطنا الاجتماعية (الرقاد، 2017، ص246).

3.4 أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير:

يرى وتكن وآخرون (Witkin et al, 1977) أنه يُوجد فروق بين مفهومي أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير، فالأساليب تعني الطرق التي تلازم سلوك الفرد العقلي في العديد من المواقف الإدراكية والعقلية، أما الاستراتيجيات فتعني دراسة العمليات العقلية بشكل عام، ويضيف حبيب (1995) كذلك أنَّ الأسلوب عبارة عن عادة لتجهيز المعلومات والتي تظهر على شكل تفضيلات متبلورة لكي تحدد الطرق المميزة للأداء، كما تكون هذه العادة لا شعوريا بحيث تحدث في المواقف المختلفة، أما الاستراتيجية فتكون إنتقائية ومنظمة ومضبوطة إلى حد كبير (حبيب، 1995، ص17-18).

ويفرق كل من (Rentzos & Simpson, 2005, p 330) بين أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير من خلال اعتبار أساليب التفكير اختيار أو تفضيل عام، واعتبار استراتيجيات التفكير اختيار محدد يعتمد على عدة عوامل كطبيعة المهمة وغرضها والوقت والمكان المحدد لها.

4.4 أساليب التفكير وأساليب التعلم:

يعرف مالكولم وآخرون (Malcolm et al, 1981) أساليب التعلم بأنها عبارة عن طريقة لمعالجة المشكلات التربوية والاجتماعية، وذلك من خلال الاعتماد على الخبرات السابقة والبيئة الخارجية المؤثرة في الفرد، فهي تتضمن أسلوب الفرد في التعلم وفي التعامل مع الأفكار، وفي الأسلوب الذي يستعمله الفرد في حل أي مشكلة تعترضه خلال المواقف التعليمية (الدريد، 2004، ص160).

وبذلك فأسلوب التعلم هو موضوع واسع يُفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات، والتعامل مع البيئة، فهي بذلك سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية تعمل كمؤثرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يُدرك بها الأفراد بيئتهم، ويتعاملون معها ويستجيبون لها، وهي بشكل عام طرق وفتيات وإجراءات يتبعها الفرد عند محاولته اكتساب خبرات جديدة (مصطفى، 2013، ص ص 153-154).

ويُفرق كل من (Sternberg & Zhang, 2005, p 245) بين أساليب التعلم وأساليب التفكير من خلال اعتبار أساليب التعلم طرق مُفضلة في تعلم المواد سواء شفها أو بصرياً أو حركياً، أما أساليب التفكير فتعني الطرق المُفضلة في اختيار هذه المواد وتعلمها.

5.4 أساليب التفكير والأساليب المعرفية:

تُشير الأساليب المعرفية إلى الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة كالإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم، بالإضافة إلى المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في المواقف السلوكية سواء في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني (الشرقاوي، 2003، ص 234).

ويُضيف وتكن (Witkin) أنَّ الأساليب المعرفية هي طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير، وطريقته في الفهم والتذكر، وفي الحكم على الأشياء، وفي حل المشكلات، فهي تُوضح أنَّ التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدة منها تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وتخزينها واستدعائها عند الضرورة (صالح وآخرون، 2013، ص 127).

ويُلخص كل من (Sternberg & Grigorenko, 1997, p700) الفرق بين الأساليب المعرفية وأساليب التفكير بالقول أنَّ أساليب التفكير ماهي إلا مظهر واحد من مظاهر البحث في

الفصل الثاني: أساليب التفكير

موضوع الأساليب المعرفية، أما الأساليب المعرفية هي مجموعة فرعية من البنية العامة لأساليب التفكير.

نستنتج من خلال تطرقنا إلى المفاهيم المشابهة لمفهوم أساليب التفكير أنَّ هذه الأخيرة تُعد مفهوماً مُميزاً يختلف ويشترك في نفس الوقت مع باقي المفاهيم، فعلاقته بمفهوم القدرات يكون من خلال اعتبار أسلوب التفكير ليس قدرة وإنما اعتباره أسلوباً لتفضيل هذه القدرات من فرد إلى آخر، أما عن علاقة أساليب التفكير بأنماط الشخصية فهي علاقة شكلية فقط بحيث تتميز أنماط الشخصية على أساليب التفكير بكونها دائمة ووراثية عكس أساليب التفكير التي نجدها مؤقتة تختلف من مرحلة إلى أخرى بفعل تأثير العوامل البيئية والاجتماعية المؤثرة بها، أما بخصوص علاقة أساليب التفكير بإستراتيجيات التفكير فإنهما يتشابهان إلى حد كبير، والشيء المميز بينهما هو مدى كل واحد منهما، إذ نلاحظ أنَّ إستراتيجية التفكير هي أقل عمومية من أساليب التفكير، وهي عكس علاقة أساليب التفكير بالأساليب المعرفية إذ نلاحظ أنَّ الأساليب المعرفية هنا هي أكثر عمومية وشمولية من أساليب التفكير، أما بالنسبة لعلاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتشابههما في خاصية الاختيار والتفضيل إلا أنه يمكن التمييز بينهما من خلال القول أنَّ أساليب التعلم تختص بأسلوب الفرد في التعلم بأشكاله المختلفة أما أسلوب التفكير فيتضمن طرق الفرد في اختيار أحد مواد التعلم.

5. نظرية ستيرنبرج (Sternberg) للحكم العقلي الذاتي:

يرى ستيرنبرج (1994, 1997) أنَّ هناك حاجة ملحة لمساعدة الأفراد في تنظيم وإدارة أنشطتهم اليومية في العديد من الأماكن وفي المجتمع بصفة عامة، بحيث يجب أن تُهيئ لهم الفرصة من أجل اختيار الأساليب المناسبة لهم والتي يشعرون بالراحة خلالها، حتى يتمكنوا من تكيف أنفسهم مع المتطلبات الأسلوبية للمواقف المختلفة (ZHANG, 2001, p. 622).

ولهذا ظهرت نظرية ستيرنبرج لتفسير أساليب التفكير، بحيث شهد العام 1988 نشر هذه النظرية تحت اسم نظرية ستيرنبرج للحكم العقلي الذاتي، واستخدم ستيرنبرج هذا المصطلح كاستعارة لتصوير الطريقة التي يعمل بها العقل البشري مثلها مثل الدول أو الحكومات التي تحتاج إلى تنظيم أمورها من أجل إدارة مختلف الأنشطة اليومية، فهذه الطرق المختلفة لإدارة الأنشطة هي ما أطلق عليه ستيرنبرج أساليب التفكير (ZHANG, 2002, p332).

ويضيف كل من (Sternberg & Zhang, 2005, p 247) أنه يمكن فهم هذه الأساليب من خلال التصورات العامة حول الدول أو الحكومات، فأنواع الحكومات مثلاً ما هي إلا انعكاسات للطرق التي يمكن للأفراد من خلالها تنظيم أنفسهم أو حكمهم، ووفقاً لهذه النظرية يمكن فهم الأفراد من حيث الوظائف والأشكال والمستويات والمجالات والنزعات.

ويرى ستيرنبرج (Sternberg) أنَّ هذه النظرية تقوم على فكرة أساسية هي أن الحكومات لها خمسة أبعاد هي الوظائف (التشريعية - التنفيذية - القضائية) والأشكال (الملكية - الهرمية - الأقلية - الفوضوية) والمستويات (المحلية - العالمية) والمجالات (الداخلية - الخارجية) والنزعات أو الميول (المتحررة - المحافظة)، بحيث أنَّ أساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجالات والنزعات، وبالتالي فإنه يوجد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل متطابقة مع الأبعاد الخمسة للنظرية، وكانت نسبة تباينها 77 % من التباين الكلي (الدريد، 2004، ص151).

والجدول التالي يوضح أساليب التفكير وأبعادها الخمسة في ضوء نظرية ستيرنبرج للحكم العقلي الذاتي:

الجدول رقم (01) أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج

الفصل الثاني: أساليب التفكير

الأبعاد Dimensions	الوظائف Functions	الأشكال Forms	المستويات Levels	المجالات Scopes	النزعات Leanings
الأساليب Styles	التشريعي Legislative	الملكي Monarchic	العالمي Global	الخارجي External	المتحرر Liberal
	التنفيذي Executive	الهرمي Hierarchic	المحلي Local	الداخلي Internal	المحافظ Conservation
	الحكمي Judicial	الأقلي Oligarchic			
		الفوضوي Anarchic			

(الدريد، 2004، ص 150)

6. مبادئ نظرية ستيرنبرج (Sternberg):

وضع ستيرنبرج (1997) عدة مبادئ يراها مُميزة لمفهوم أساليب التفكير الخاص به، وقد لخص مجموعة من الباحثين (بن خليفة، 2015؛ الدريد، 2004؛ لعزالي، 2017؛ Sternberg & Zhang, 2005) هذه المبادئ كما يلي:

- أساليب التفكير هي تفضيلات وليست قدرات، فهناك فرق بين مدى ابداع التلميذ (القدرة) ومدى اعجابه بالابداع (الأسلوب).
- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموعة هذه الأجزاء، بحيث أن الأساليب تكون مهمة لنوعية العمل الذي نختاره.
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضاً القدرات.
- لا توجد هناك أساليب جيدة وأخرى سيئة، والأصح ما هو الأسلوب الأفضل لهذا الموقف.
- الأفراد لديهم مجموعة من البروفيلات من الأساليب وليس أسلوب تفكير واحد، بحيث يميل كل فرد إلى تبني أسلوب واحد ضمن كل فئة.

الفصل الثاني: أساليب التفكير

- تختلف أساليب التفكير باختلاف المهام والمواقف، بحيث لا يوجد أسلوب تفكير واحد ثابت.
- تختلف أساليب التفكير من فرد إلى آخر، بحيث يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم لأساليب معينة، وفي ضعف تفضيل أساليب أخرى.
- مرونة أساليب التفكير، بحيث يمكن للكثير من الأفراد الانتقال بكل سلاسة من أسلوب إلى آخر، ولا يمكن للبعض الآخر.
- أساليب التفكير هي أساليب اجتماعية كذلك، بحيث يمكن تعلم بعض الأساليب من خلال التفاعل مع البيئة الخارجية.
- تختلف أساليب التفكير من سن إلى آخر، بحيث قد يُغير بعض الأفراد من أساليبهم مع تقدمهم في السن.
- الأساليب الأفضل في وقت ما ربما لا تكون كذلك في وقت آخر.
- الأساليب الأفضل في مكان ما ربما لا تكون كذلك في مكان آخر.
- إمكانية قياس أساليب التفكير.
- إمكانية تعلم أساليب التفكير.

7. أهمية نظرية ستيرنبرج (Sternberg):

- تُعد هذه النظرية من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير للعديد من الاعتبارات، بحيث يذكر كل من (Sternberg & Grigorenko, 1997, p710) أنَّ هذه النظرية تستمد أهميتها من خلال النقاط التالية:
- أنَّ هذه النظرية فسرت مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة، كما أنها أشارت كذلك إلى أهميته في مجالات الحياة المختلفة، فهي ترى أن أساليب التفكير تحمل الكثير من الأمل في المستقبل، فهي ما زالت تقدم وتوفر واجهة هامة حول خدمة البحث في مواضيع الإدراك والشخصية.

الفصل الثاني: أساليب التفكير

- يمكن لموضوع أساليب التفكير أن يساعد علماء النفس في فهم الكثير من الاختلافات في الأداء الأكاديمي أو الأداء الوظيفي، بحيث لا يمكن أرجاع هذه الاختلافات إلى الفروق الفردية في القدرات.

- يمكن أن تقدم لنا أساليب التفكير شيئاً صحيحاً عن بعض العناصر داخل البيئة، وكذا تفاعلات الأفراد مع هذه البيئة، بحيث يمكن أن تؤدي بيئة ما إلى تشجيع أساليب تفكير معينة.

ويضيف السراج (2009) كذلك مجموعة من النقاط التي يراها تُوضح أهمية نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير وهي:

- اشتق من هذه النظرية أدوات قياس هامة (قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة 1991 والنسخة القصيرة 1992)، بحيث تتميز هذه الأدوات بسهولة التطبيق والتصحيح، بالإضافة إلى تمتعها بخصائص سيكومترية جيدة.

- إمكانية الاستفادة من هذه النظرية في اختيار الأفراد ضمن السلم الوظيفي، لأن المعضلة الحقيقية هي الترقية أو التوجيه على أساس الكفاءة وحدها وإهمال أساليب التفكير التي تعد ذات أهمية مثلها مثل القدرات أو الدوافع.

- تقدم هذه النظرية تفسيراً لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، فهذه النظرية لا تعتمد على التقدير الكمي للذكاء، وإنما تهتم بكيفية توجيه أو استغلال هذا الذكاء (السراج، 2009، ص50-51).

8. خصائص الأفراد في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg):

يرى ستيرنبرج (Sternberg) أنَّ هناك مجموعة من الخصائص المميزة للأفراد في ضوء نظرية التحكم الذاتي العقلي، بحيث قام بذكر هذه الخصائص بناءً على الأبعاد الخمسة لهذه النظرية، وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم هذه الخصائص:

1.8 من حيث الوظائف:

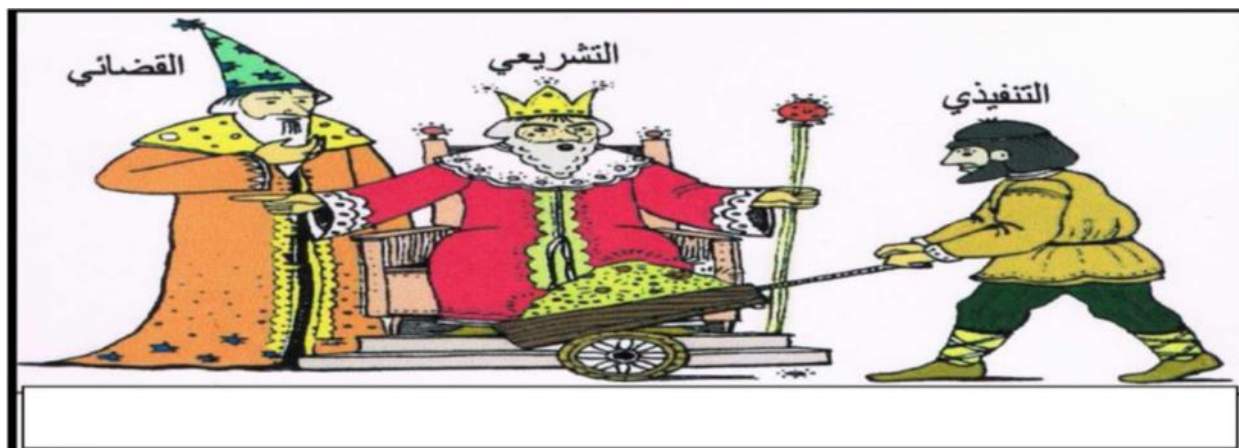
1.1.8 الأسلوب التشريعي: يرى كل من (Sternberg & Zhang, 2005, p 247) أنَّ أصحاب هذا الأسلوب يتصفون بالقدرة على القيام بالمهام والمشروعات والمواقف التي تتطلب الإبداع والصياغة والتخطيط للأفكار والاستراتيجيات، فهم يُحبون تقرير ما يجب القيام به، وكيفية القيام به، ويؤكد كل من أبو جادو ونوفل (2007، ص54) على ذلك بقولهما أنَّ هذه الوظيفة تتطلب من أصحابها القدرة على تقرير ما سيفعلونه بأنفسهم من خلال خلق قوانين خاصة بهم، والسعي إلى إيجاد حلول جديدة للمسائل التي تعترضهم من خلال التخطيط الجيد لها، كما نجد هؤلاء الأفراد يميلون إلى الأنشطة الإبداعية ككتابة المقالات الإبداعية أو اختراع أشياء جديدة، ولهذا نجدهم يفضلون المهن التي تسمح لهم بتوظيف أسلوبهم التشريعي مثل امتهانهم للسياسة أو الهندسة المعمارية أو الفن أو قطاع الأعمال أو التخصص في العلوم والابتكار.

2.1.8 الأسلوب التنفيذي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالميل إلى تنفيذ مختلف الخطط والتعليمات، والخضوع لمختلف القوانين، بحيث نجد أصحاب هذا الأسلوب يُفضلون المشكلات أو القضايا المحلولة أو المعروفة مُسبقاً، بالإضافة إلى سعيهم الدائم نحو تقليد الحلول السابقة وعدم الاجتهاد للحصول على حلول جديدة، ومن الناحية المدرسية يظهر جلياً هذا النوع من الأساليب من خلال إمتثال أصحابه إلى كافة التعليمات المدرسية، وتفضيلهم للأنشطة التي تتطلب إتباع الخطوات والقواعد، أو تلك الأنشطة التي تعتمد على التقليد والمحاكاة، ولهذا نجد هؤلاء يميلون إلى المهن التي تسمح لهم بتوظيف أسلوبهم التنفيذي كمهنة المحاماة، ضباط الجيش والشرطة، مساعدة المدراء (أبو جادو ونوفل، 2007، ص55).

3.1.8 الأسلوب القضائي (الحكمي): يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على تقسيم مراحل العمل ونتائجه، وتقييم مختلف النشاطات والأفعال التي يقوم بها الآخرون، فعادة ما نجد هؤلاء يطرحون أسئلة مثل: لماذا؟ ما هو السبب؟ ماذا يفترض من جهة ما؟ ... فهم يهتمون كثيراً بالمقارنة والتحليل والتقييم وإخضاع الأمور للنقد، ولهذا نجد هؤلاء يفضلون المهن التي تسمح لهم

بتوظيف أسلوبهم القضائي كالقضاء، كتابة النقد، تقييم البرامج، الإرشاد والتوجيه (المصري وفرح، 2019، ص222).

والشكل رقم (01) يوضح خصائص الأفراد من حيث الوظائف بشكل عام:



الشكل رقم(01): خصائص الأفراد من حيث الوظائف حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي

نقلاً عن (الفاعوري، 2010، ص59)

نُلاحظ من خلال الشكل رقم (01) أهم الخصائص المميزة للأفراد من حيث الوظائف، فنلاحظ صاحب الأسلوب التشريعي المتمثل في الملك الجالس الذي يُعطي الأوامر، ونُلاحظ صاحب الأسلوب التنفيذي المتمثل في العامل المنفذ لهذه الأوامر (جر العربة)، كما نُلاحظ كذلك صاحب الأسلوب القضائي واقفاً بجانب الملك لكي يقدم له المشورة ويقوم بتقييم أعمال الآخرين.

2.8 من حيث الأشكال:

1.2.8 الأسلوب الملكي: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالميل إلى أداء عمل واحد في المرة الواحدة، بحيث نجدهم يسعون إلى تحقيق هدف واحد أو حاجة واحدة في معظم الأحيان، فهم يعتقدون أن الأهداف تبرز الوسائل، ولهذا يتميزون بالادراك النسبي أو القليل للأولويات والبدائل، وغير مُدركين لعواقب الأمور، وغير واعين بأنفسهم نسبياً، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً يشوبه

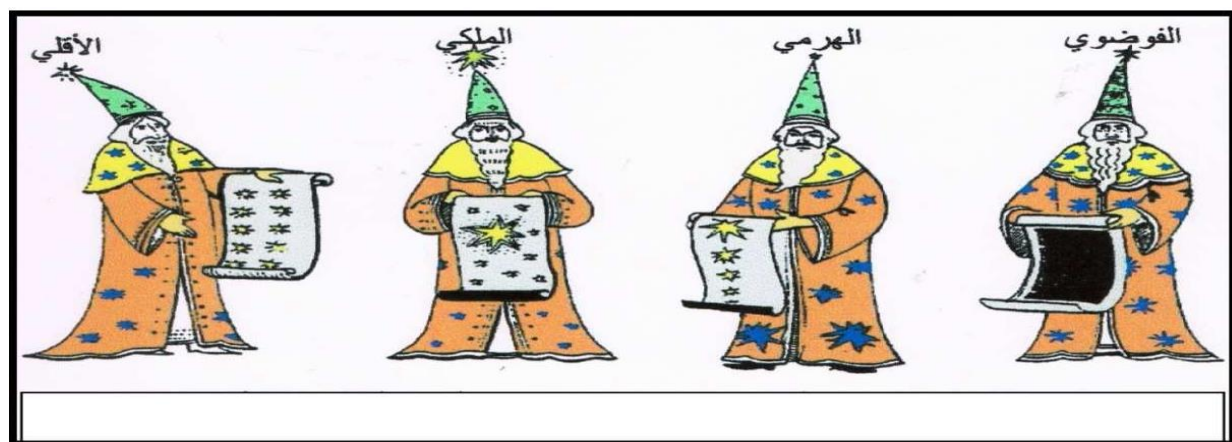
الكثير من التشويه أو سوء الفهم، كما نجدهم متسامحين ومرنين، وحاسمين في حل مشاكلهم، ويُفضلون الرسم، التاريخ، العلوم، الأعمال التجارية (الدريد، 2004، ص 155).

2.2.8 الأسلوب الهرمي: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالاندفاع ضمن هرم محدد الأهداف، فهم يعتقدون أنَّ الأهداف ليست كلها هامة، ولهذا يعتقدون بأنَّ الغاية لا تبرر الوسيلة، وبالتالي يكون إدراكهم للأولويات جيد، كما يتصف هؤلاء بسعيهم نحو التعقيد، كما نجدهم حاسمين ومنظمين جدًا في حل مشاكلهم وفي إتخاذ قراراتهم (السراج، 2009، ص 47).

3.2.8 الأسلوب الأقلي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بميلهم للمهام أو المشاريع أو المواقف التي تسمح لهم بالعمل مع عدد كبير من الأهداف المتعددة والتي يجب أن تكون متساوية الأهمية، بحيث نجد التلميذ مثلاً يميل إلى القيام بأشياء متعددة في إطار زمني معين، ولهذا يتميز هؤلاء بعدم قدرتهم على ترتيب الأولويات، ويواجهون مشكلات إذا كانت الأهداف غير متساوية الأهمية (Sternberg & Zhang, 2005, p 248).

4.2.8 الأسلوب الفوضوي: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالعشوائية وغياب الخطط المنطقية في حل المشكلات المختلفة، فهم يعتقدون أنَّ الغايات تبرر الوسائل، كما أن أهدافهم غير واضحة وغير محددة، وغير منظمين في حياتهم بصفة عامة، كما أنهم مرنين وانبساطيين، وفي المدرسة قد يجد هؤلاء صعوبات في التكيف مع النظام المدرسي الصارم، إلا أنهم قادرين على تقديم أفكار وحلول ابتكارية بسبب عدم التزامهم بالقواعد أو النظم الموضوعة (غنيم، 2005، ص 40).

والشكل رقم (02) يوضح خصائص الأفراد من حيث الأشكال بشكل عام:



الشكل رقم (02): خصائص الأفراد من حيث الأشكال حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي

نقلاً عن (الفاعوري، 2010، ص 61)

نُلاحظ من خلال الشكل رقم (02) أهم الخصائص المميزة للأفراد من حيث الأشكال، فنلاحظ أنَّ صاحب الأسلوب الملكي مُركز على نجمة واحدة دون باقي النجوم، مما يعني تركيزه على مهمة واحدة دون باقي المهام، ونُلاحظ صاحب الأسلوب الهرمي مُركز على الهدف الأهم والأكبر (النجمة الكبيرة)، كما نُلاحظ صاحب الأسلوب الأقلي مُركز على عدد من النجوم المتساوية، والتي تعني قدرته على التعامل مع عدد كبير من الأعمال أو الأهداف، وفي الأخير نجد صاحب الأسلوب الفوضوي الذي يحمل ورقة غير واضحة المعالم وغير منظمة، وهي تشير إلى طريقته في التعامل مع الأهداف أو المهام والتي تتسم بالعشوائية.

3.8 من حيث المستويات:

1.3.8 الأسلوب العالمي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المسائل أو المشاكل الأكثر عمومية، والتي تتطلب منهم تفكيراً مُجرداً، فالفرد العالمي عموماً يحب التصور والعمل في عالم الأفكار (Sternberg & Grigorenko, 1997, p 707)، ويُضيف كل من (نوفل وأبو عواد، 2012، ص 1221) أنَّ أصحاب هذا الأسلوب يفضلون التعامل مع المشكلات المجردة نسبياً،

ولا يُحبون التفاصيل، حيث أنهم جشتلت يميلون إلى الإدراك الكلي، فيدركون الكل ثم الجزء، وبالتالي تكون سيطرتهم الدماغية اليمنى، وهي من وظائف الجانب الأيمن للدماغ.

2.3.8 الأسلوب المحلي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بخصائص معاكسة لخصائص الأسلوب العالمي، بحيث يميل أصحاب الأسلوب المحلي إلى إدراك التفاصيل والاهتمام بها، إذ أنهم يحبون التعامل مع المشكلات العيانية، وبالتالي فإن سيطرتهم الدماغية تكون يسرى، وهي من وظائف الجانب الأيسر للدماغ (نوفل وأبو عواد، 2012، ص 1221).

والشكل رقم (03) يوضح خصائص الأفراد من حيث المستويات بشكل عام:



الشكل رقم (03): خصائص الأفراد من حيث المستويات حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي

نقلاً عن (الفاعوري، 2010، ص 63)

نُلاحظ من خلال الشكل رقم (03) أهم الخصائص المميزة للأفراد من حيث المستويات، فنلاحظ أن صاحب الأسلوب العالمي ينظر نظرة عامة وشاملة للسماء وماتحتويها من نجوم، مما يعني تفضيله للأمور الشاملة دون التدقيق في التفاصيل، أما صاحب الأسلوب المحلي فنراه جالس يحمل مجهراً ليرى به الأمور الدقيقة، وهذا يعني اهتمامه الشديد بالتفاصيل الصغيرة.

4.8 من حيث المجالات:

1.4.8 الأسلوب الداخلي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بميلهم للمهام أو المشروعات التي تسمح بالعمل بشكل فردي ومستقل عن الآخرين، بحيث يُفضل هؤلاء الأعمال الفردية وتجنب الأعمال الجماعية، فهم أكثر انطواء وانعزالاً عن الآخرين (Sternberg & Zhang, 2005, p. 249)، ويضيف العنزي (2016، ص 104) كذلك أنّ أصحاب هذا الأسلوب يكون توجههم نحو العمل أو المهمة فقط، كما يتميزون بالتركيز الداخلي ويستخدمون ذكائهم مع الأشياء وليس مع الأفراد، كما أنهم يُفضلون المشكلات التحليلية والتركيبية.

2.4.8 الأسلوب الخارجي: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالميل للمهام أو المشروعات التي تسمح لهم بالعمل مع الآخرين في مجموعات متنوعة، بحيث يفضل هؤلاء العمل مع الآخرين والتفاعل معهم والبقاء معهم (Sternberg & Zhang, 2005, p. 249).

والشكل رقم (04) يوضح خصائص الأفراد من حيث المجالات بشكل عام:



الشكل رقم (04): خصائص الأفراد من حيث المجالات حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي
نقلًا عن (الفاعوري، 2010، ص 66).

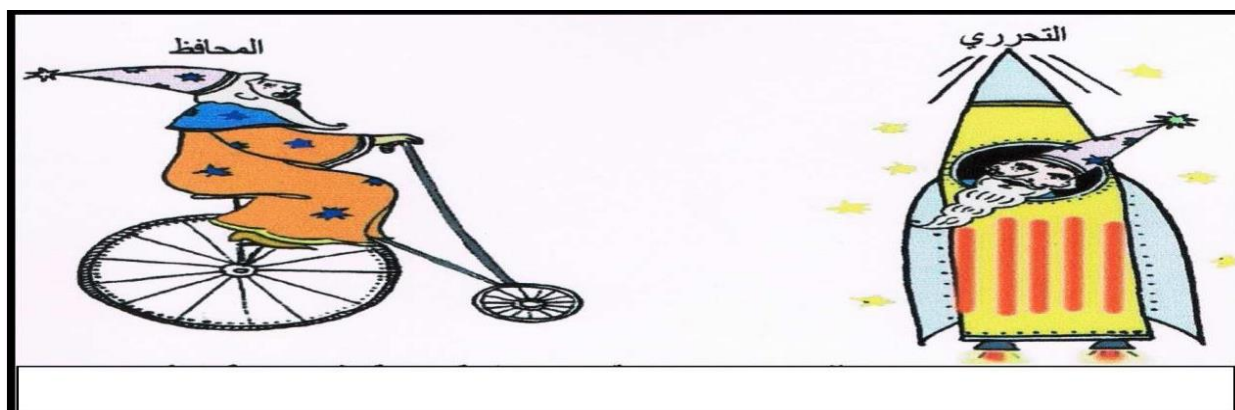
نُلاحظ من خلال الشكل رقم (04) أهم الخصائص المميزة للأفراد من حيث المجالات، فنلاحظ أنّ صاحب الأسلوب الداخلي جالس وواضع يده على خده ومنغمس في التفكير، مما يدل على فرديته وحبهِ للإنعزال، بينما نلاحظ صاحب الأسلوب الخارجي واقف ومحاط بمجموعة من الأشخاص، وهذا يدل على انفتاحه عن الآخرين والرغبة في التفاعل معهم.

5.8 من حيث الميول أو النزعات:

1.5.8 الأسلوب المتحرر: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالسعي أو الذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى تجريب المواقف الغامضة والغير مألوفة، فأصحاب الأسلوب المتحرر يسعون دائماً نحو التغيير (العنزي، 2016، ص 104).

2.5.8 الأسلوب المحافظ: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالمحافظة على القواعد والقوانين، بحيث يفضلون تلك المهام التي تتطلب منهم الالتزام بالقواعد أو الخطوات المتعارف عليها، ولهذا يتجنب هؤلاء المواقف الغامضة أو الجديدة، كما أنهم لا يسعون إلى التغيير (Sternberg & Zhang, 2005, p. 249).

والشكل رقم (05) خصائص الأفراد من حيث النزعات أو الميول بشكل عام:



الشكل رقم(05): خصائص الأفراد من حيث النزعات حسب نظرية الحكم الذاتي العقلي

نقلاً عن (الفاعوري، 2010، ص65)

نُلاحظ من خلال الشكل رقم (05) أهم الخصائص المميزة للأفراد من حيث النزعات أو الميول، فنلاحظ أنَّ صاحب الأسلوب المحافظ يركب دراجة من النوع القديم، وهذا يدل على تمسكه بالقواعد السابقة أو القديمة ورفضه التغيير، بينما نلاحظ صاحب الأسلوب المتحرر يركب صاروخاً مستعداً للإطلاق، وهذا يدل على حبه للمغامرة وسعيه نحو التغيير.

9. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

توجد هنالك العديد من العوامل التي تُساهم في تشكيل وتكوين أساليب التفكير لدى الفرد في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي وهي:

1.9 الثقافة:

يرى ستيرنبرج (Sternberg) أنَّ الثقافة تلعب دوراً هاماً في تعزيز أساليب التفكير الخاصة بها، فالثقافة الأمريكية مثلاً تعزز من الأساليب التشرعية والتنفيذية، في حين نجد ثقافات أخرى تعزز من أساليب أخرى كالثقافة اليابانية مثلاً التي تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة (الطيب، 2006، ص 73).

ويضيف بقيعي (2012، ص 110) كذلك أنَّ الثقافة هي العامل الحاسم في تشكيل أو تعزيز أساليب تفكير معينة، فنجد مثلاً المجتمعات ذات الطابع الفردي تشجع على اكتساب أسلوب التفكير الداخلي الذي يتميز أصحابه بحب الإنعزال والعمل بشكل فردي، بينما نجد المجتمعات ذات الطابع الاجتماعي تُشجع على اكتساب أسلوب التفكير الخارجي الذي يتميز أصحابه بحب الاختلاط مع الآخرين والتفاعل معهم والعمل بشكل جماعي.

2.9 الجنس:

يرى الطيب (2006، ص 73) أنَّ عامل الجنس والخصائص المرتبطة به تؤثر بشكل كبير في تنمية أساليب التفكير، بحيث يتصف الذكور بمجموعة من الصفات المميزة كحب التفرد، وحب المغامرة والمخاطرة والإبداع، بينما تتصف الإناث بصفات أخرى مميزة لهنَّ كالحذر والخجل والخضوع.

كما يُرجع بقيعي (2012، ص 110) سبب اختلاف الذكور والإناث في أساليب التفكير إلى طبيعة الإتجاهات السائدة وطرق التربية المستخدمة، فنجد الإناث يُربين على أن يكنَّ أكثر خضوعاً ومحافظة على تقاليد المجتمع، مما يُكسبهنَّ أساليب التفكير المحافظ والخارجي والتنفيذي

الفصل الثاني: أساليب التفكير

والقضائي، أما الذكور فيربون على أن يكونوا أكثر تفرداً وإستقلالية مما يكسبهم أساليب التفكير التشريعي والداخلي والمتحرر.

3.9 العمر:

يشير ستيرنبرج (1997) أنَّ الأسر تعمل في البداية على تشجيع الأسلوب التشريعي لأطفالهم قبل دخول المدرسة، وبمجرد دخول المدرسة يتراجع هذا الأسلوب ويحل محله الأسلوب التنفيذي بسبب سلطة المعلم الذي يقرر ما يقوم به الطفل وما يفعله، وبالتالي يصبح هذا الطفل منفذاً لقرارات المعلم، وعند وصول هذا الطفل لمرحلة المراهقة يعود الأسلوب التشريعي للظهور نظراً لخصائص مرحلة المراهقة التي يتميز فيها الفرد بالرغبة في التفرد والتحرر (نوفل وأبو عواد، 2012، ص 1222).

ويضيف ستيرنبرج (2004) كذلك أنَّ الأفراد الذين عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية للتعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بهذا العمل حديثاً (الفاعوري، 2010، ص 70).

4.9 المعاملة الوالدية:

يُشير ستيرنبرج (2004) أنَّ أساليب المعاملة الوالدية تُعد من العوامل المؤثرة في تنمية أساليب التفكير والنمو العقلي بصفة عامة، وذلك من خلال أساليب التفكير السائدة لدى الآباء التي تنعكس على الأبناء، ومن خلال طريقة تعامل الآباء مع الأسئلة التي تُطرح من الأبناء، فمثلاً الآباء الذين يشجعون أبناءهم على طرح الأسئلة فإنهم يُساعدونهم على اكتساب أسلوب التفكير التشريعي، والآباء الذين يُشجعون أبناءهم على الحكم على الأشياء وتقويمها فإنهم يُساعدونهم على اكتساب أسلوب التفكير القضائي (مومني، 2013، ص 76).

وفي هذا الصدد أجرى كل من (Fan & Zhang, 2014) دراسة بعنوان "دور أساليب التربية المتصورة في أساليب التفكير"، بحيث هدفت هذه الدراسة لإستقصاء العلاقة القائمة بين

أساليب الأبوة والأمومة وأساليب التفكير لدى التلاميذ، وتوصلت إلى ارتباط بعد القبول والمشاركة الوالدية بشكل إيجابي مع الأساليب المولدة للإبداع، في حين أظهرت أنَّ أساليب المعاملة الوالدية المهمة أقل ارتباطاً بكثير مع أساليب التفكير المولدة للإبداع.

5.9 التعليم والعمل:

يُشير ستيرنبرج (2004) أنَّ البيئة التعليمية عموماً هي من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، بحيث يرى أنَّ النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تُعزز من الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة في المستويات الدنيا من التعليم، ويُضيف أنه لا يتم تشجيع الاستقلال العقلي (الأساليب الإبداعية) إلا في المستويات العليا من التعليم (غالب، 2020، ص 95).

وقد يؤثر نوع العمل كذلك على تشكيل أساليب التفكير وتعديلها، بحيث وجدت دراسة كل من (Sternberg & Zhang, 2005) أن المعلمين يسود لديهم أسلوب التفكير التشريعي في الصفوف الدنيا، بينما يسود لديهم أسلوب التفكير التنفيذي في الصفوف العليا، كما توصلوا كذلك إلى أنَّ المعلمين القدامى والأكثر خبرة يفضلون الأسلوب التنفيذي والمحلي والمحافظ مقارنة بالمعلمين الجدد والأصغر سناً، والذين سيصبح أسلوب تفكيرهم تنفيذي ومحلي ومحافظ مع تقدمهم في العمر ومع زيادة خبرتهم المهنية (وقاد، 2008، ص 40).

10. الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير:

يُلخص الطيب (2006، ص ص 70-71) مجموعة من الوسائل العامة التي يُمكن استخدامها داخل المدرسة أو خارجها من أجل تنمية أساليب التفكير لدى التلاميذ وهي:

- إعداد أسئلة مثيرة: بحيث يجب على المعلم تصميم أسئلة مثيرة للاهتمام وتدفع التلاميذ إلى استدعاء الحقائق والمعلومات والخبرات والمشاعر المكتسبة من قبل.
- العمل على تعليم التفكير في كل المواد: بحيث أثبتت عديد الدراسات أهمية وفاعلية هذا المنحنى المتعدد التخصصات مقارنة بإفراز مقرر خاص لتعليم التفكير.

الفصل الثاني: أساليب التفكير

- العمل على زيادة نشاط التفكير لدى التلاميذ: وذلك من خلال جعل عملية التفكير في حد ذاتها جزء من حياته اليومية واستخدامها في الكثير من المواقف.
- تنويع وسائل ومحكات التقييم: وذلك من خلال قيام المعلم بتشجيع الوعي بالتفكير وبأساليبه، ودعوة التلاميذ لتقييم أنفسهم.
- تصميم وحدات دراسية مناسبة تضمن للتلاميذ استخدام التفكير وتعلمه وتنميته.
- توجيه طاقات التلاميذ وضرورة استغلال الوقت.
- الاعتماد على الوضوح التعليمي، وضرورة بناء فصل دراسي مناسب للقيام بعملية التفكير.

11. قياس أساليب التفكير:

توجد هنالك العديد من الطرق الخاصة بقياس أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد، والتي تختلف من باحث إلى آخر حسب النظرية التي يتبناها كل باحث، وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم أدوات قياس أساليب التفكير:

1.11 مقياس هاريسون وبرامسون وبارليت ومعاونيهم:

(Harrison, Bramson, Parlett & Associates, 1980)

وُضع هذا المقياس من طرف هاريسون وبرامسون ومعاونيهم من الأساتذة بجامعة كاليفورنيا سنة 1980 بصورته الأولى، ثم تمّ تعديله إلى الصورة النهائية سنة 1982، وقد قام "حبيب مجدي عبد الكريم" بترجمته وتقنيته على البيئة العربية سنة 1995، ويهدف هذا المقياس عموماً إلى قياس أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد عند مواجهتهم لمختلف مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لتفضيل أسلوب على آخر، ويتكون هذا المقياس من 90 بند تتوزع على 18 موقف من مواقف الحياة اليومية لدى الفرد، وذلك بواقع 5 عبارات لكل موقف، وتمثل كل عبارة من العبارات الخمسة حلاً لذلك الموقف بحيث يعبر كل حل على أحد أساليب التفكير

الخمسة التي يقيسها (الأسلوب التركيبي، الأسلوب العملي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب المثالي) (بن مسعود، 2017، ص 207).

2.11 قائمة ستيرنبرج وواجنر (Sternberg, R & Wagner, R, 1991):

هي القائمة المعروفة بالنسخة الطويلة بحيث تم بناؤها من قبل ستيرنبرج وواجنر سنة 1991، وتتكون من 104 بند، وتتوزع على 8 بنود لكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر وهي الأساليب (التشريعي - التنفيذي - القضائي - الهرمي - الملكي - الأقلّي - الفوضوي - العالمي - المحلي - الداخلي - الخارجي - المتحرر - المحافظ)، وتهدف هذه القائمة لمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى الفرد في استخدام قدراته داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل، وتتم الإجابة على هذه القائمة من خلال التقرير الذاتي على سلم اختبارات تتكون من سبعة بدائل (موسلي وبن شرطان، 2020، ص ص 97-98).

3.11 قائمة ستيرنبرج وواجنر (Sternberg, R & Wagner, R, 1992):

هي القائمة المعروفة بالنسخة القصيرة التي أعدها كل من ستيرنبرج وواجنر سنة 1992 في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي، والتي قام كل من "الدريد عبد المنعم" و"الطيب عصام علي" سنة 2004 بترجمتها وتقنينها على البيئة العربية، بحيث تمّ في هذه القائمة اختصار عدد البنود مقارنة بالنسخة الطويلة، وأصبحت تتكون من 65 بند تتوزع على 5 بنود لكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر وهي الأساليب (التشريعي - التنفيذي - القضائي - الهرمي - الملكي - الأقلّي - الفوضوي - العالمي - المحلي - الداخلي - الخارجي - المتحرر - المحافظ)، وتهدف هذه القائمة كذلك لمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى الفرد في استخدام قدراته داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل، وتتم الإجابة على هذه القائمة من خلال التقرير الذاتي على سلم اختبارات تتكون من سبعة بدائل (الدريد، 2004، ص 193) (الطيب، 2006، ص ص 86-87).

والجدير بالذكر أننا اعتمدنا على هذه القائمة في هذه الدراسة نظرا لمميزات هذه النسخة، فمن خلال ما سبق نلاحظ أنّ هذه النسخة لها نفس أهداف النسخة الطويلة، ولها كذلك نفس عدد الأبعاد والأساليب، والشيء المميز فيها هو اختصارها لعدد البنود مقارنة بالنسخة الطويلة.

4.11 مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية:

Herrmann Brain Dominance Instrument, 2002

قام العالم الأمريكي نيد هرمان (Ned Herrmann) سنة 2002 ببناء هذا المقياس من أجل التعرف على طريقة تفكير الفرد والتنبؤ بسلوكه، ويتكون هذا المقياس من مائة وعشرون (120) فقرة موزعة على شكل تجمعات وهي كما يلي:

- معلومات شخصية: وتتضمن الاسم وموضوع التخصص، والجنس، والمستوى الجامعي.
- وضع اليد: وتتضمن فقرتين حول وضعية اليد في حالة الكتابة وعند الاستخدام.
- موضوعات مدرسية: ويتضمن هذا التجمّع ثلاث فقرات حول درجة إجابة موضوعات دراسية.
- عناصر العمل: ويتضمن هذا التجمّع ستة عشر فقرة تضم عناصر تُبين طبيعة العمل الذي يُفضله الفرد أو الذي يُمارسه.
- أوصاف مفتاحية: ويتضمن هذا التجمّع خمسًا وعشرين فقرة بحيث يُطلب من الفرد اختيار ثمان فقرات منها والتي يراها تُعبر عنه وتصفه بشكل أفضل من غيرها.
- الهوايات: وتتضمن ثلاثًا وعشرين فقرة تمثل هوايات مختلفة، بحيث يطلب من الفرد اختيار ست منها حسب درجة ممارسته لها.
- مستوى الطاقة: ويتضمن هذا التجمّع فقرة واحدة فقط، وتتناول الوقت الذي تكون فيه طاقة الفرد في أعلى درجاتها.
- دوخة المواصلات: ويتضمن هذا التجمّع فقرتين أساسيتين تتناولان درجة الإصابة بدوخة المواصلات، ومن حيث تكرارها.

الفصل الثاني: أساليب التفكير

- أزواج الصفات: ويتضمن هذا التجمُّع أربع وعشرين فقرة، بحيث تحتوي كل فقرة على صفتين مختلفتين، ويطلب من الفرد اختيار إحدهما.
- انطوائي / انبساطي: ويتضمن هذا التجمُّع فقرة واحدة يطلب فيها من الفرد تحديد موقعه على متصل يمتد بين الانطوائية إلى الانبساطية.
- عشرون سؤالاً: ويتضمن هذا التجمُّع عشرين فقرة على شكل عبارة (سؤال)، يتطلب الإجابة عليها من خلال سلم لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة) (الهيلات، 2015، ص ص 87-88).

خلاصة:

من خلال عرضنا السابق نستنتج أنَّ موضوع أساليب التفكير هو من المواضيع الهامة والجديرة بالبحث والدراسة نظراً لأهميتها في العملية التعليمية وفي الحياة اليومية بصفة عامة، فأساليب التفكير هي موضوع واسع يصعب الإلمام به نظراً لاختلاف الأفراد في أساليب تفكيرهم وعدم تطابقها، بحيث يتميز كل فرد بأسلوبه الخاص الذي يُميزه عن غيره، فأساليب التفكير هنا لا تعني القدرات وإنما تشير إلى الطرق المفضلة للتفكير عند القيام بأداء الأعمال أو المهمات، ومن خلالها تتوضح الطريقة التي يستخدم بها الفرد قدراته وامكانياته للتعامل مع الظروف البيئية والاستجابة لمختلف المثيرات، ولهذا تعددت النظريات المفسرة لأساليب التفكير و التي تُعد نظرية ستيرنبرج واحدة من هذه النظريات وأكثرها شيوعاً وقبولاً من الباحثين بحيث فسرت هذا المفهوم بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في الحياة بصفة عامة، ولهذا يمكن القول أنَّ أساليب التفكير قدمت ومازالت تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية.

الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

تمهيد

1. مفهوم المهارات الاجتماعية
2. علاقة المهارات الاجتماعية ببعض المفاهيم
3. أهمية المهارات الاجتماعية
4. مكونات المهارات الاجتماعية
5. النماذج المفسرة لمكونات المهارات الاجتماعية
6. نموذج ريجيو (Riggio, 1986)
7. العوامل المؤثرة في المهارات الاجتماعية
8. خصائص المهارات الاجتماعية
9. أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية
10. قياس المهارات الاجتماعية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المهارات الاجتماعية واحدة من أهم المتغيرات الأساسية في حياة الفرد بصفة عامة، وللتلميذ بصفة خاصة، لما لها من أهمية بالغة في عملية التفاعل والتواصل مع الآخرين والتي تُمكن التلميذ من إشباع حاجاته من جهة، وتحقيق وتقدير ذاته من جهة أخرى، فجودة المهارات الاجتماعية تُعد مؤشراً هاماً لتحقيق التكيف والتوافق والصحة النفسية، وبالتالي فإن الاهتمام بها واكتسابها وتطويرها والحفاظ عليها هو من أهم الأمور التي يجب الوقوف عليها، ولهذا جاء هذا الفصل ليتناول موضوع المهارات الاجتماعية من خلال التطرق لمفهومها وعلاقتها ببعض المفاهيم، ثم التطرق إلى أهميتها ومكوناتها المختلفة، ثم التطرق إلى العوامل المؤثرة فيها وأهم خصائصها وأساليب اكتسابها، ثم التطرق في الأخير إلى طرق قياسها.

1. مفهوم المهارات الاجتماعية:

يشير خليفة (2006، ص8) أنَّ مفهوم المهارات الاجتماعية مفهوم مرّن يمكن استخدامه باستخدامات وتضمينات مختلفة تختلف باختلاف مظاهر التفاعل الاجتماعي، ولهذا نجد هذا المفهوم بعناوين ومسميات مختلفة مثل مهارات التخاطب، مهارات التواصل الاجتماعي، مهارات العلاقات بين الأشخاص، مهارات الأداء.

ويؤكد الزريقات (2004) على هذا بقوله أنه لا يوجد هناك تعريف واضح للمهارات الاجتماعية وذلك بسبب استخدام المصطلحات الغامضة، وإهمال المجالات المهمة في البحث، وإلى تنوع الاختصاصات والاهتمامات الخاصة بمتغير المهارات الاجتماعية (الزريقات، 2004، صص 235-236).

فمفهوم المهارات الاجتماعية هو مثل العديد من التركيبات النفسية والسلوكية التي لا يوجد لها تعريف واحد، وهي من أكثر المفاهيم التي يُساء فهمها على نطاق واسع لأنها غير واضحة المعالم بسبب اعتمادها على تركيبات نفسية وسمات إنسانية من جهة، وإلى تعقيد التفاعل بين

السلوك والبيئة من جهة أخرى، بالإضافة إلى اهتمام مجموعة من الاختصاصات المختلفة بها (Kenneth & Gretchen, 2014, pp. 2-3).

ومن خلال البحث عن مفهوم المهارات الاجتماعية وجدنا العديد من التعاريف المختلفة التي تفسر المهارات الاجتماعية وتحدد مفهومها، فمنها من ينظر إليها على أنها سمة من سمات الشخصية، ومنها من ينظر إليها من الناحية السلوكية، ومنا من ينظر إليها من زاوية معرفية، في حين يراها آخرون من خلال نظرة تكاملية من أجل تحديدها وضبطها بدقة، وفيما يلي سنحاول استعراض أهم هذه الآراء كما يلي:

1.1 المهارات الاجتماعية كسمة:

يفترض هذا النموذج أنَّ المهارات الاجتماعية هي سمة اجتماعية عامة ومشاركة بين الأفراد، بحيث يؤكد هذا النموذج أنَّ المهارات الاجتماعية ما هي إلا استعداد نفسي وداخلي كامن يسبق الاستجابة للموقف الاجتماعي، ومن بين هذه التعاريف نذكر التعاريف التالية:

تعريف لي (Lee, 1977) الذي يعرف المهارات الاجتماعية على أنها "إجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطوير هذه القدرات بحيث تغدو استراتيجيات فعالة في مختلف البيئات" (شاش، 2015، ص172).

ويعرفها كومبز وسلابي (Comps & Slapy, 1977) بأنها "قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي معين، وبطرق مقبولة اجتماعياً، وفي نفس الوقت مفيدة للشخص وللآخرين (سليمان، 2012، ص252).

والجدير بالذكر أن مافال (Mefall, 1982) إنتقد هذه التعريفات التي اعتبرت المهارات الاجتماعية سمة ثابتة في الشخصية من خلال طرحه للنقاط التالية:

- نموذج السمة حسب رأيه هو نموذج مجرد، بحيث أنَّ فائدته التجريبية قليلة جداً.

- انعدام العلاقة بين بين المهارات الاجتماعية وبين السلوك في المواقف المختلفة، وهذا ما أثبتته العديد من المقاييس.
- أنَّ هذا المفهوم من خلال وجهة نظر المدرسة السلوكية هو مفهوم غامض وكثير الالتباس (شاش، 2015، ص173).

2.1 المهارات الاجتماعية من منظور سلوكي:

يشير هذا النموذج إلى التركيز على النواحي السلوكية في تعريف المهارات الاجتماعية، باعتبارها قابلة للملاحظة والقياس، ومنه ظهرت العديد من التعاريف والتي نذكر منها ما يلي:

يعرفها ليبت ولونيسون (Leibet & Lewinson, 1980) على أنها "قدرة الفرد على إصدار السلوكيات التي تستجلب الاستحسان والدعم من الآخرين، وتجنب إصدار السلوكيات التي تثير معارضتهم ومعاقتهم" (فرج، 2003، ص42).

ويعرفها كل من كارتلج وميلبورن (Cartldeg & Milburn, 1994) أنَّ المهارات الاجتماعية هي "قدرة الفرد على اظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابيا والتي تعتمد على البيئة، وتفيده في عملية التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي، وفي الاعتماد على نفسه في حياته اليومية (شاش، 2015، ص174).

ويضيف رين وماركل (Rinn & Mark) أنَّ المهارات الاجتماعية هي مجمل السلوكات اللفظية والغير اللفظية، والتي يؤثر بها الفرد على استجابات الآخرين في المواقف البين شخصية، والتي يحصل بموجبها عن نواتج مرغوبة ويتجنب النواتج الغير مرغوبة، ويمكن وصف هذه السلوكيات كما يلي:

- التعبير عن الذات كالتعبير عن الأداء والمشاعر.
- تحسين صورة الآخر وتشجيعه من خلال تقدير أدائه ومدحه.

- الاعتماد على المهارات التوكيدية كالتقدم بالمطالب أو رفضها وإظهار عدم الاتفاق.
 - الاعتماد على المهارات الاتصالية كالمحادثة والإقناع (العاسمي، 2012، ص405).
- ومنه يمكن القول أنَّ هذا المنظور يركز بالدرجة الأولى عن الجوانب السلوكية المقبولة اجتماعيًا، والتي تُنتج الرضا والقبول من الآخرين مما يساعد في نمو عملية التفاعل الاجتماعي وفي نمو العلاقات الاجتماعية بصفة عامة.

3.1 المهارات الاجتماعية من منظور معرفي:

يؤكد هذا النموذج على ضرورة الاهتمام بالجانب المعرفي مثل الجانب السلوكي، فالعمليات المعرفية حسب أرجايل (Argyle) وباردلي (Bardly) هي جزء لا يتجزأ من السلوك الاجتماعي، ولهذا يتضمن هذا المنظور عديد المتغيرات ذات الطابع المعرفي كالفهم والإدراك والمعالجة والتفسير والإستنتاج والترجمة (فرج، 2003، ص44).

ومن بين التعريفات التي يغلب عليها الطابع المعرفي نجد تعريف جينكينز (Jenkins) الذي يرى بأن المهارات الاجتماعية تتضمن فئتين من المظاهر هما:

- مهارات الارسال: والتي تتضمن مهارات الفرد في تقديم الدعم للآخرين، وحثهم على الإستمرار في التفاعل، وتقديم مبررات سلوكية بطريقة مفهومة للآخرين، بالإضافة إلى إفصاحه عن مشاعره.
- مهارات الاستقبال: والتي تتضمن مهارات فرعية أخرى كطرح التساؤلات للحصول على المعلومات من الآخرين والإنصات والفهم لما يقوله الآخرون (فرج، 2003، ص44).

كما عرفها كل من كولب وماكسويل (Kolb & Maxwell, 2003) بأنها "مجموعة من معقدة من المهارات مثل التواصل، وحل المشكلات، وإتخاذ القرار، والتوكيدية، والتفاعل مع الرفاق، والتحكم الذاتي، وهي مهارات عامة لتسهيل التفاعلات الإيجابية مع الآخرين" (العاسمي، 2012، ص405).

4.1 المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي:

يشير (كروم، 2017، ص21) أنَّ المنظور المعرفي للمهارات الاجتماعية لاقى الكثير من الانتقادات بسبب تركيزه الكبير على العمليات العقلية وإهماله للجانب الاجتماعي، وبالتالي أصبح هذا المفهوم أكثر غموضًا وتعقيدًا، ولهذا ظهرت رؤية أخرى ترى المهارات الاجتماعية من خلال نظرة تكاملية، بحيث ترى أنَّ المهارات الاجتماعية هي عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية والجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي.

ومن أبرز التعريفات التي تناولت المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي تعريف هاسيلت وآخرون (Hasselt et al, 1982) الذي يرى بأنَّ المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية والغير لفظية والتي يستجيب بها الفرد مع المحيطين به، والتي تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير هذا الفرد في الآخرين داخل البيئة الاجتماعية، والتي تدفعه كذلك إلى تجنب كل الأمور الغير مرغوبة في هذه البيئة ودون الحاق أي أذى بالآخرين (سليمان، 2012، ص255).

2. علاقة المهارات الاجتماعية ببعض المفاهيم:

توجد هنالك العديد من المفاهيم المشابهة لمفهوم المهارات الاجتماعية، بحيث نجد بعض المفاهيم التي تتداخل في نواحي كثيرة مع المهارات الاجتماعية، ولهذا سنحاول التطرق إلى أبرز هذه المفاهيم ومعرفة الفروق التي تميزها عن مفهوم المهارات الاجتماعية:

1.2 المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية:

يشير مفهوم الكفاءة الاجتماعية إلى مدى ملائمة سلوك الفرد الاجتماعي للموقف أو السياق الاجتماعي الذي يحكمه، بحيث لا تحدث هذه الملائمة إلا من خلال الممارسة الفعلية للمهارة الاجتماعية المناسبة (الدخيل الله، 2014، ص20).

كما يعرفها جونسون (Johnson, 1995) كذلك أنها تعني القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة، أما ابتسام حسين (2000) فتعرفها بأنها تعني

القدرات والخصائص الشخصية التي تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة، والتي تؤهله للتفاعل بكل كفاءة وإيجابية مع الآخرين، والقيام بأدواره المناسبة (سليمان، 2014، ص 152-153).

نستنتج من خلال ما سبق أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية هو مفهوم أعم وأشمل من مفهوم المهارات الاجتماعية، والتي تعد جزء من الكفاءة الاجتماعية، وهذا ما أشارت إليه (الخفاف، 2013، ص 128) التي أشارت إلى أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية يعبر عن سمة إنسانية قابلة للملاحظة والتي توجد لدى جميع الأفراد على هيئة أداءات مختلفة، أما المهارات الاجتماعية فهي قدرات معينة وضرورية للقيام بأداء الوظيفة المطلوبة.

2.2 المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي:

يرجع مفهوم الذكاء الاجتماعي حسب زهران (1994، ص 225) إلى جهود ثرونديك Thorndike الذي ميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء هي الذكاء الاجتماعي، الذكاء المعنوي المجرد، الذكاء العملي أو الميكانيكي.

كما أكد ثرونديك على الطابع الاجتماعي للذكاء، وعرفه بأنه يعني القدرة على فهم الرجال والنساء، والفتيان والفتيات والتحكم فيهم، وإدارتهم، بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية (سليمان، 2014، ص 51).

كما يعرفه حسين الدريني (1984) بأنه القدرة على التعامل مع الآخرين، والتي تظهر من خلال القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه، والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنساني، وروح المرح والدعابة (سليمان، 2014، ص 53).

نستنتج من خلال ما سبق أنَّ مفهوم الذكاء الاجتماعي هو مفهوم قريب جداً من مفهوم الكفاءة الاجتماعية وعناصرها، وبالتالي يمكن القول كذلك أنَّ المهارات الاجتماعية ما هي إلا أحد مكونات الذكاء الاجتماعي.

3.2 المهارات الاجتماعية والمهارات التوكيدية:

عند التعرض لمفهوم المهارات الاجتماعية يجب التطرق إلى مفهوم التوكيدية، أو تأكيد الذات، أو السلوك التوكيدي، وهي جميعها مهارات ومفاهيم سلوكية، ويعد سالتر (Salter, 1949) أول من أشار إليها وبلورها بشكل علمي وكشف عن مضامينها الصحية الهامة (طايبي، 2008، ص25).

أما فيما يخص علاقة هذه المهارات التوكيدية بالمهارات الاجتماعية فهناك من يتعامل معها كمترادفين مثل ليبرمان (Lieberman) الذي يقدم مفهوماً للمهارات الاجتماعية يتضمن ذات العناصر التي تُشكل السلوك التوكيدي، ومنه فالتصور الأكثر قبولاً هو أن التوكيد أحد المهارات الاجتماعية الفرعية وهو بذلك جزء منها (فرج، 2003، ص53)، وبالتالي يتم التعامل مع السلوك التوكيدي على أنه جزء أو مهارة اجتماعية تُمكن الفرد من الدفاع عن نفسه وعن حقوقه، والتعبير عن مشاعره وآرائه بطريقة ملائمة اجتماعياً (خليفة، 2006، ص13).

من خلال ما سبق نستنتج أنَّ مفهوم المهارات الاجتماعية أكثر شمولاً من مفهوم المهارات التوكيدية، لأن المهارات الاجتماعية تحتوي على مهارات مختلفة منها مهارة توكيد الذات.

4.2 المهارات الاجتماعية والشخصية:

يشير برت (Burt, 1937) أنَّ الشخصية هي ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبياً، والمميزة أكثر من غيرها للفرد، فمن خلالها يتحدد أسلوب الفرد في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية (غباري وأبو شعيرة، 2015، ص16).

ويضيف (خليفة، 2006، ص13) في هذا الصدد أنّ مفهوم الشخصية أكثر شمولاً وعمومية من مفهوم المهارات الاجتماعية التي ترتبط بجوانب محددة مرتبطة أساساً بموقف معين، كما أنها تسعى بالدرجة الأولى إلى تحقيق أهداف وتفضيلات الشخصية، ومنه نستنتج أنّ المهارات الاجتماعية هي جزء من الشخصية وأحد مكوناتها.

3. أهمية المهارات الاجتماعية:

يعد التواصل الإنساني ضرورة إنسانية واجتماعية هامة، نظراً لحاجة الإنسان له مثل الحاجات الأخرى، وذلك راجع لكون الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزلٍ عن الآخرين، فالتواصل يعني تطوير وتقوية العلاقات مع الآخرين، وبالتالي يزداد التماسك والترابط بين الفرد وجماعته (عامر، 2015، ص209).

يرى الغريب (2005) أنّ المهارات الاجتماعية تستمد أهميتها من اعتبارين أساسيين هما:

- أنّ المهارات الاجتماعية تعد من العوامل المهمة والمسؤولة عن عملية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، وعلى قدرته على الاستمرار فيه.
- أنّ المهارات الاجتماعية تعد من أهم المكونات الهامة للصحة النفسية الجيدة، من خلال اعتبار الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق، بل تشير إلى مجموعة من المهارات الإيجابية المتنوعة (زهير، 2018، ص12).

أما سعدية محمد بهادير (1994) فتحدد أهمية المهارات الاجتماعية في النقاط التالية:

- المهارات الاجتماعية عامل مهم في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأفراد داخل الجماعات التي ينتمون إليها.
- المهارات الاجتماعية تفيد الأفراد وتساعدهم على التغلب على مشاكلهم.
- المهارات الاجتماعية تساعد الأفراد على الاستمتاع بالأنشطة وتحقيق الحاجات النفسية لهم.
- المهارات الاجتماعية تساعد الأفراد على تحقيق الإستقلال الذاتي والإعتماد على النفس.

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية

- المهارات الاجتماعية تساعد الأفراد على اكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وامكاناتهم.

- المهارات الاجتماعية تساعد الأفراد على التفاعل مع الرفاق والابداع في حدود طاقتهم (الدريد، 2004، ص ص 82-83).

أما فرج (2003، ص ص 17-18) فيرى أنَّ التمتع بالمهارات الاجتماعية يساهم في تمكين الفرد من إقامة علاقات ودية مع الآخرين والحفاظ عليها، كما تيسر له عملية إدارة علاقته مع الآخرين وتنظيمها بشكل أفضل، كما تساعد على مواجهة المواقف الطارئة وحسن التعامل معها، وتُمكنه من الاستفادة بأكبر قدر ممكن من الآخرين والتعلم منهم، بالإضافة إلى أهميتها في التخفيف من التوتر والضغوط النفسية والاستمتاع بالحياة، كما تساهم المهارات الاجتماعية كذلك في تحديد طبيعة تصورات الفرد عن ذاته بحيث تعمل عن تنمية فاعلية الذات لديه.

أما بخصوص أهمية المهارات الاجتماعية من الناحية التربوية والتعليمية فقد أشار إليوت وزملاؤه (Elliott et al, 2001) أنَّ المهارات الاجتماعية تعد مصدراً هاماً في التكوين النفسي والعاطفي للفرد ولقيامه بالوظائف الأكاديمية، فهي تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي، وفي بعض السلوكيات المهمة كفهم التعليمات واتباعها، والاستمرار في أداء المهمات، ومناقشة الأفكار وطرح الأسئلة، وبذلك فالمهارات الاجتماعية هي مطلب أساسي مساعد على التعلم والنجاح الدراسي، بينما عدم امتلاكها المهارات الاجتماعية اللازمة قد يؤدي إلى الفشل الدراسي (المقداد وآخرون، 2011، ص 256).

4. مكونات المهارات الاجتماعية:

من خلال تعدد مفاهيم المهارات الاجتماعية واختلاف الاتجاهات النظرية من باحث إلى آخر، إلا أنَّ هذا الاختلاف استثنى بعض العناصر الأساسية التي هي في معظمها تمثل مكونات المهارات الاجتماعية، وفيما يلي سنستعرض أهم هذه المكونات:

1.4 المكونات المعرفية:

ويقصد بها تلك المكونات التي لا يمكن ملاحظتها، والتي تشمل أفكار الفرد واتجاهاته وقدرته على الاستنتاج في المواقف الاجتماعية المختلفة والتصرف في ضوءها بما يتناسب مع طبيعة هذه المواقف، وبالتالي يمكن القول أنّ هذه المكونات المعرفية تعني الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم سلوك الفرد الاجتماعي (محمد وآخرون، 2023، ص573).

2.4 المكونات السلوكية:

ويُقصد بها تلك المكونات التي يمكن ملاحظتها أو قياسها عندما يقوم الفرد بها عند تفاعله مع الآخرين، وهي تكون في أحد الشكلين التاليين:

- سلوك اجتماعي لفظي: وهو الذي يمثل مواقف التفاعل الاجتماعي التي تعتمد على نقل الرسائل بشكل مباشر، ومن أمثلتها طلب الأشياء مباشرة أو رفضها، عبارات الشكر أو الثناء، السلوك التوكيدي.

- سلوك اجتماعي غير لفظي: وهو سلوك اجتماعي هام كذلك بحيث تلعب لغة الجسد أو اشاراته أو ايماءات الوجه أو التواصل البصري أو حجم الصوت دورًا هامًا في عملية التفاعل الاجتماعي، ومن أمثلتها إمكانية معرفتنا بالسلوك اللفظي للتلميذ إذا كان لا يشعر بالارتياح لما يقدم له داخل حجرة الصف (العازمي، 2021، ص329).

3.4 المكونات الوجدانية والانفعالية:

يضيف السيد محمد أبو هشام (2004) مكونًا آخر للمكونات السابقة، بحيث يرى بأن المكونات الوجدانية والانفعالية لا تقل أهمية عن المكونات المعرفية والسلوكية، ومرتبطة بهما بدرجة كبيرة، فالفرد عند ممارسة أنشطة اجتماعية ما فهو في حاجة ماسة إلى ترابط العلاقة بين النواحي المعرفية والادراكية وبين النواحي الوجدانية والانفعالية، وبالتالي فإن درجة إتقان هذا الفرد

لهذه الأنشطة يعتمد بشكل كبير على هذه المهارات الوجدانية والإنفعالية والتي يعتبرها مكونات قابلة للإكتساب والتعديل والتفسير (سلطاني، 2022، ص58).

5. النماذج المفسرة لمكونات المهارات الاجتماعية:

إنَّ اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم موحد للمهارات الاجتماعية أدى إلى تعدد النماذج المفسرة لمكونات المهارات الاجتماعية، والتي تختلف عن بعضها البعض في طبيعة ومكونات المهارات الاجتماعية، وفيما يلي سنستعرض أهم هذه النماذج:

1.5 نموذج موريسون (Morrison, 1981): والذي يرى بأنَّ المهارات الاجتماعية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:

1.1.5 العناصر التعبيرية: وتشمل

- محتوى الحديث.
- عناصر لغوية كحجم الصوت وسرعته ونبرته.
- السلوك غير اللفظي ويشمل التمرکز حول الجسد والحركة التعبيرية والاتصال بالعين والتعبير الوجهي.

2.1.5 العناصر الاستقبالية: وتشمل

- الانتباه.
- الفهم اللفظي والغير لفظي للمحتوى.
- حسن المعرفة بالعادات الثقافية وسياق الكلام.

3.1.5 الاتزان الانفعالي: ويشمل

- توقيت الاستجابة.
- نمط الحديث بالدور.
- التدعيم الاجتماعي (سليمان، 2014، ص ص 132-133).

2.5 نموذج أرجايل (Argyle, 1983): والذي يرى أنَّ المهارات الاجتماعية تتكون من ثمانية مهارات أساسية هي:

1.2.5 التواصل غير اللفظي: ويشمل تعبيرات الوجه وإيماءاته ومستوى الصوت، ومدى القرب من الآخر عند التواصل.

2.2.5 التواصل اللفظي: ويشير إلى القدرة على التحدث النشط، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها.

3.2.5 مهارة التعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين: وتشمل الرغبة في مساعدة الآخرين والاهتمام بهم، وبذل المجهود من أجلهم.

4.2.5 مهارة الإدراك وحل المشكلات: وتشير إلى قدرة الفرد على إدراك قواعد العلاقات الاجتماعية واحترامها، وإتقان مهارات التحدث والإقناع عند حل المشكلات، بالإضافة إلى الاستفادة من الطرق التربوية عند التعامل مع الآخرين.

5.2.5 مهارات تقديم الذات: وتتمثل في القدرة على كيفية التعامل مع الآخرين، والقدرة على التعبير عن الذات.

6.2.5 مهارات لمختلف المواقف والعلاقات: وتتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الطارئة والمتباينة.

7.2.5 مهارات تأكيد الذات: وتتمثل في مهارات الطلب والرفض، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والقدرة على المبادرة في الحديث والاستمرار فيه والقدرة على إنهاءه.

8.2.5 مهارات التعزيز: وتتمثل في مهارات التعزيز بشقيه اللفظي والغير لفظي (سليمان، 2012، ص ص 267-268-269).

3.5 نموذج أنتوني (Antony, 1987): يرى هذا النموذج أنَّ المهارات الاجتماعية تتكون من ستة مكونات رئيسية يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1.3.5 مهارات اجتماعية أولية: ويقصد بها مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور.

2.3.5 مهارات اجتماعية متعددة: ويقصد بها القدرة على طلب المساعدة والتعامل مع الآخرين، وإصدار التوجيهات والتعليمات وتنفيذها، والقدرة على الاعتذار وإقناع الآخرين.

3.3.5 مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس: وتعني القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، وفهم وتقدير مشاعر الآخرين وأحاسيسهم.

4.3.5 مهارات بديلة للمشاعر العدائية أو السلبية: وتعني القدرة على مساعدة الآخرين والدفاع عنهم وتجنب كل ما يؤذيهم، بالإضافة إلى القدرة على ضبط النفس والتحكم في المشاعر والسلوك.

5.3.5 مهارات أساسية وضرورية للإستجابة إلى عوامل الضبط والإجهاد: مثل القدرة على التعامل مع مواقف الشكوى أو التذمر، أو حتى التعامل مع مواقف الفرح، والتعرف على الآخرين والتجاوب معهم وإقناعهم.

6.3.5 مهارات التخطيط والعمل من أجل المستقبل: وتعني قدرة الفرد على وضع أهداف مناسبة لقدراته، وتجميع المعلومات اللازمة وترتيب أولوياته، والقدرة على تحديد أسباب مشكلاته، بالإضافة إلى القدرة على إتخاذ القرارات المناسبة والتركيز على تحقيق أهدافه (الجهني، 2011، ص ص 204-205).

4.5 نموذج فرج طريف شوقي (2003): يرى هذا النموذج أنَّ المهارات الاجتماعية تتكون من العناصر التالية:

1.4.5 مهارات توكيد الذات: ويقصد بها مهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الهوية وحمايتها، والقدرة على مواجهة الضغوط.

2.4.5 مهارات وجدانية: ويقصد بها قدرة الفرد على إقامة علاقات ودية مع الآخرين ويسودها جو التعاطف والمشاركة الوجدانية.

3.4.5 المهارات الإتصالية: ويقصد بها مهارات الإرسال والإستقبال، بحيث يشير الإرسال إلى قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يريد نقلها للآخرين سواء لفظيًا أو غير لفظيًا، في حين

يشير الإستقبال إلى قدرة الفرد على تلقي مختلف الرسائل اللفظية والغير لفظية، والقدرة على فهم معناها والتعامل معها.

4.4.5 مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم في سلوكه اللفظي والغير لفظي في مواقف التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى قدرته على تعديل سلوكه ليتماشى مع المواقف الطارئة (فرج، 2003، ص ص 51-52).

6. نموذج ريجيو (Riggio, 1986):

يرى ريجيو أنَّ المهارات الاجتماعية هي مكون متعدد الأبعاد بحيث يتضمن هذا النموذج جانبين أساسيين هما الجانب العاطفي أو الانفعالي والجانب الاجتماعي، بحيث يختص الجانب الانفعالي بمهارات الاتصال الغير لفظية، في حين يختص الجانب الاجتماعي بمهارات الاتصال اللفظية، وفيما يلي إيجاز لهذه العناصر:

1.6 التعبير الإنفعالي: ويشير إلى المهارة العامة في الإرسال أو الإتصال الغير لفظي، فهو يعكس قدرة الفرد على التعبير بشكل تلقائي ودقيق عن حالاته الوجدانية والانفعالية، ولهذا نجد الفرد المتمتع بمهارات التعبير الإنفعالي أكثر حيوية ونشاط، ولديه القدرة على إثارة وإلهام الآخرين لما يمتلكه من قدرات في نقل مشاعره وأحاسيسه إلى الآخرين.

2.6 الحساسية الإنفعالية: وتشير إلى المهارة العامة في استقبال وفك تشفير الاتصالات الغير لفظية من الآخرين، فالأفراد ذوي الحساسية الإنفعالية العالية هم أكثر مراقبة للإشارات العاطفية من الآخرين باعتبارهم أكثر كفاءة وسرعة في فك شفرة التواصل العاطفي مما يجعلهم أكثر تعاطفًا مع الآخرين.

3.6 الضبط الإنفعالي: ويشير إلى القدرة العامة في التحكم وضبط العروض العاطفية الغير لفظية، ولهذا نجد الأفراد ذوي مهارات الضبط العاطفي أكثر قدرة على التمثيل العاطفي من

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية

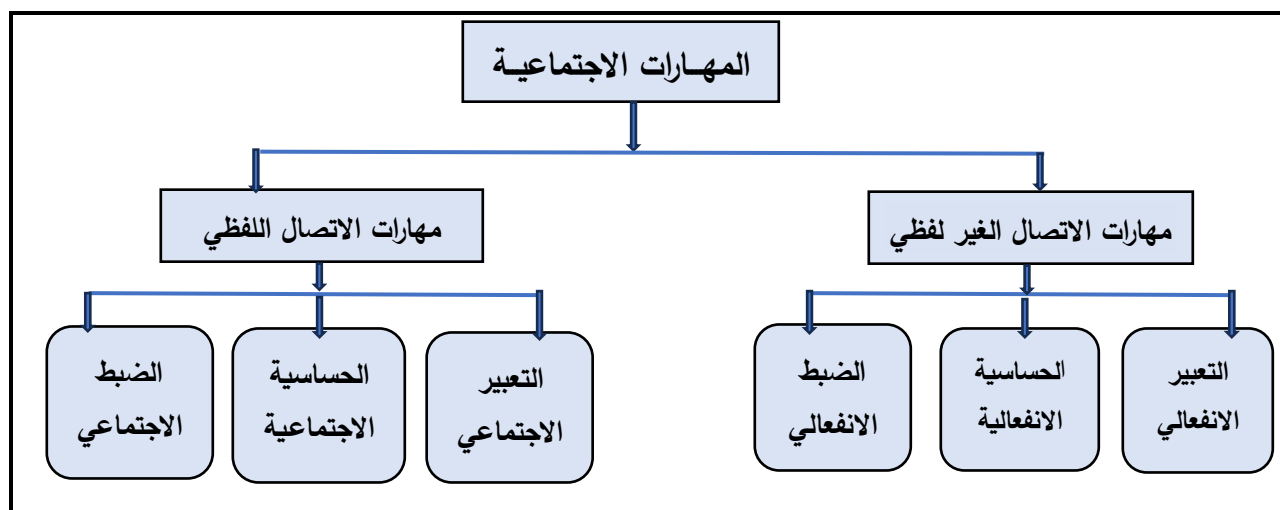
غيرهم، بحيث نجدهم قادرين على إظهار مشاعر متضاربة من أجل إخفاء حالات عاطفية محسوسة.

4.6 التعبير الاجتماعي: ويشير إلى القدرة العامة في التحدث اللفظي، والقدرة على الإشتراك أكثر في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولهذا نجد الأفراد ذوي مهارات التعبير الاجتماعي قادرين على التحدث بشكل عفوي، كما أننا نجدهم أكثر انفتاحًا على الآخرين.

5.6 الحساسية الاجتماعية: وتشير إلى القدرة العامة في فك الشفرة والفهم والتواصل اللفظي، والمعرفة العامة بالقواعد، بحيث يطلق عليهم الأفراد الحساسون والمهتمون بالآخرين، فهم يراقبون الآخرين جيدًا ويستمعون لهم بسبب معرفتهم الجيدة بالأعراف والقواعد الاجتماعية، ولهذا نجد الأفراد ذوي الحساسية الاجتماعية أكثر قلقًا من عدم ملائمة سلوكهم لسلوك الآخرين.

6.6 الضبط الاجتماعي: ويشير إلى القدرة العامة في عرض الذات للمجتمع، والقدرة على لعب الدور، بحيث يتصف الأفراد ذوي الضبط الاجتماعي باللباقة والثقة بالنفس، كما نجدهم أكثر مهارة في التمثيل ولعب أدوار اجتماعية متعددة، كما أنهم أكثر قدرة على تعديل سلوكهم ليتناسب مع المواقف الاجتماعية (Riggio, 1986, p. 651).

والشكل التالي يوضح مكونات المهارات الاجتماعية حسب نموذج ريجيو (Riggio, 1986):



الشكل رقم (06): مكونات المهارات الاجتماعية حسب نموذج ريجيو (Riggio, 1986) من اعداد الباحث

7. العوامل المؤثرة في المهارات الاجتماعية:

توجد هناك العديد من العوامل المساهمة في تحديد المهارات الاجتماعية، منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بالطرف أو بالآخرين في الموقف الاجتماعي، ومنها ما يتعلق بخصائص السياق الثقافي والاجتماعي في حد ذاته، وفيما يلي سنحاول التعرف على هذه العوامل:

1.7 العوامل المتعلقة بالفرد نفسه:

بحيث توجد العديد من المتغيرات الخاصة بالفرد كالنوع ذكر أو أنثى، والذي ينعكس على طبيعة سلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي، وما يرافقه من اتجاهات نحوه من المجتمع، كما يعد السن كذلك من أهم المتغيرات المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية، بحيث نلاحظ جلياً أنَّ الأفراد الأكبر سنّاً هم أكثر تفاعلاً وأكثر عرضة للخبرات الاجتماعية على عكس الأفراد الأصغر سنّاً والذين يبقى تفاعلهم مع الآخرين محدوداً نوعاً ما، كما يُعد الوضع المهني الخاص بالفرد من بين العوامل المؤثرة في المهارات الاجتماعية خاصة إذا كان عمل هذا الفرد مع الكثير من الأفراد، كما تعتبر الحالة المزاجية والانفعالية للفرد أيضاً من العوامل المؤثرة في عملية تفاعل الفرد مع الآخرين، فمثلاً قد تؤثر بعض سمات الشخصية على قرارات الفرد في تكوين صداقات أو إنهاء علاقات غير مثمرة (أحمد وموسى، 2019، ص ص 609-610).

2.7 العوامل المتعلقة بالطرف الآخر:

بحيث تلعب خصائص الطرف الآخر في مواقف التفاعل الاجتماعي دوراً هاماً في طبيعة المهارات الاجتماعية لدى الفرد، فمثلاً نوع الطرف الآخر وأهميته يؤثران في طبيعة تحديد الفرد لإستجابته، فنجد أنه يؤكد ذاته بدرجة أكبر مع من هم في نفس نوعه أو سنه، كما يلعب متغير الألفة كذلك دوراً بارزاً في المهارات الاجتماعية، فمثلاً نجد أنَّ الفرد يسلك في تصرفاته وانفعالاته بصورة أكثر مهارة مقارنة بتصرفاته مع الغرباء، كما يمكن أن تلعب سلطة الطرف الآخر دوراً

في تحديد المهارات الاجتماعية، بحيث يصعب على الكثير من الأفراد التصرف بمهارة مع من هم أكثر سلطة منه (سلامة، 2013، ص 116).

3.7 العوامل المتعلقة بخصائص السياق الثقافي والاجتماعي للموقف:

بحيث تلعب العوامل الثقافية والاجتماعية دورًا محوريًا في تشكيل المهارات الاجتماعية، خاصة إذا كانت هذه العوامل تشجع المهارات المختلفة، كمهارة مساعدة الآخرين، ومهارة الإفصاح عن الذات، ومهارة التعبير عن المشاعر سواء مشاعر النقد أو المدح، وبالتالي فإنها عكس بعض السياقات المحيطة بالموقف الاجتماعي والتي تشجع النفور من الغرباء، أو التكتّم عن المشاعر تجاه الآخرين، أو تقزيم الذات وغيرها (سلامة، 2013، ص 116).

8. خصائص المهارات الاجتماعية:

يمكن تقسيم خصائص المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة إلى قسمين أساسيين هما:

1.8 الخصائص العامة للمهارات الاجتماعية:

من خلال التطرق لمفهوم المهارات الاجتماعية ووجود عدد كبير من التعريفات والاتجاهات المختلفة نحو هذا المفهوم، تبين لنا كذلك وجود العديد من الخصائص العامة التي تميز هذا المفهوم والتي يمكن اجمالها في النقاط التالية:

- يحتوي مفهوم المهارات الاجتماعية على البراعة والخبرة في أداء الفرد لمختلف نشاطاته وتفاعلاته الاجتماعية.

- يشتمل على هدف أساسي وواضح ويتمثل في القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في مختلف الاختيارات.

- تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد في الضبط المعرفي لسلوكه.

- يهدف الفرد من وراء المهارات الاجتماعية الحصول على الدعم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالقدر الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.

- تتحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصائصه، وذلك في إطار ملائمتها للحيز الاجتماعي للفرد (الخفاف، 2013، ص 134) (أحمد وموسى، 2019، ص ص 608-609).

كما تضيف سلامة (2013) بعض الخصائص الأخرى التي يمكن توضيحها كما يلي:

- أنَّ المهارات الاجتماعية هي مهارات تفاعلية بين الفرد والآخرين، وما تتسم به من علاقة وثيقة وود فيما بينهم.

- أنها تُمكن الفرد من أن يكون مقبولاً اجتماعياً من الآخرين، من خلال حسن تعامله معهم وعدم إلحاق الأذى بهم مما يؤدي في النهاية إلى سيادة الأجواء الإيجابية.

- أنها تضمن زيادة تفاعل الفرد مع الآخرين، بحيث كلما كانت المهارات الاجتماعية لدى الفرد أفضل كلما كان تفاعله أفضل وأكبر مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه.

- أنها سلوكيات اجتماعية مكتسبة، بحيث يمكن تعلمها مع مرور الوقت.

- أنها تتضمن مكونات لفظية وغير لفظية (سلامة، 2013، ص ص 107-108).

2.8 خصائص مرتفعي المهارات الاجتماعية:

يؤكد ستيفنس (Stephens, 1978) أنَّ التمتع بالمهارات الاجتماعية يجعل من الفرد

يستجيب من خلال ستة مهارات اجتماعية إيجابية هي:

- يستجيب للمضايقة بتجاهل الموضوع أو تغييره، أو استخدام بعض الوسائل البناءة الأخرى.
- يستجيب للإعتداء الجسدي من خلال ترك الموقف أو طلب المساعدة، أو استخدام بعض الوسائل البناءة الأخرى.

▪ يبتعد عن الآخرين عندما يغضب ليتجنب إيذاية الآخرين.

▪ يستطيع رفض الطلب بكل أدب.

▪ يعبر عن الغضب بكلمات غير عدوانية بدلاً من فعل جسدي أو كلمات عدوانية.

▪ يستطيع التعامل بشكل بناء مع النقد أو العقوبات الغير مستحقة (Kenneth et al, 2014, p. 6)

أما ريجيو وزملاؤه (Riggio et al, 1990, p. 799) فيرون أنّ الأفراد ذوي المهارات الاجتماعية العالية يتمتعون بخصائص مميزة نذكر منها:

- أنهم أكثر فاعلية في التفاعلات الاجتماعية.
- أنهم أكثر إنقائًا ونجاحًا في المواقف الاجتماعية.
- أنهم أكثر تقديرًا لذاتهم الاجتماعية وأكثر شعورًا بالرضا عليها.
- أنهم أكثر تحقيقًا للتكيف النفسي والاجتماعي.

ويضيف العامري وجبر (2015، ص33) أنّ الأفراد ذوي المهارات الاجتماعية يتميزون بالخصائص التالية:

- أنهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية.
- أنهم أكثر مشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- أنهم أكثر انفتاحًا على الآخرين.
- أنهم أكثر رغبة في التعامل والتعاون مع الآخرين.
- أنهم أكثر فطنة من الناحية الاجتماعية.

3.8 خصائص منخفضي المهارات الاجتماعية:

يرى جريشلام أنّ تأثير القصور في المهارات الاجتماعية يكون من خلال ثلاثة أصناف هي:

- القصور في الاكتساب الاجتماعي: ويشير إلى عدم معرفة الفرد بمدى مناسبة سلوكه لموقف معين.

- القصور في الأداء الاجتماعي: ويشير إلى عدم مقدرة الفرد في تحديد مدى مناسبة مهارة ما للأداء في موقف معين.

- القصور في السلسلة الاجتماعية: ويشير إلى عدم مقدرة الفرد في أداء مهارات اجتماعية بكل سلسلة (سعود وعبد الله، 2021، ص140).

أما نورتن وآخرون (Norton, et al, 2009, p. 61) فيرون أنّ الأفراد الذين يعانون من القصور في المهارات الاجتماعية يتصفون بما يلي:

- أكثر شعورًا بالوحدة والعزلة الاجتماعية.
 - أكثر تعرضًا للإكتئاب والقلق والسلوك العدواني.
 - أكثر تعرضًا للمشكلات المدرسية.
 - لديهم صعوبات في تكوين العلاقات وحل النزاعات.
 - يشعرون بعدم الرضا على العلاقات السائدة مع الآخرين.
 - أكثر فشلًا في العلاقات مع الآخرين خاصة في تكوين العلاقات المستقبلية.
- ويضيف العامري وجبر (2015، ص53) الخصائص التالية:

- الشعور بالدونية والنقص وعدم الكفاءة.
- العرضة للقلق وعدم مقاومة الضغوط.
- البحث أكثر عن طلب مساعدة الآخرين.

أما جولمان (Golman, 2000) فيرى أنّ منخفضي المهارات الاجتماعية يتسمون بالصفات التالية:

- السخافة في تعاملاتهم مع الآخرين.
- يقحمون أنفسهم بأسئلة متطفلة.
- يصدرون كلامًا سطحيًا وفارغًا.

- أكثر احباطاً واكتئاباً.
- أكثر عزلة وأكثر اهمالاً للعلاقات مع الآخرين (الغيلان، 2018، ص53).

9. أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية:

يشير كل من روسالوف (Roussalov, 2000) وسبينسي (Spence, 2003) أنَّ معظم أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية المستخدمة في وقتنا الحاضر ما هي إلا تطبيقات للمبادئ الأساسية في عملية تعديل السلوك التي ظهرت في الآونة الأخيرة، بحيث ازداد اهتمام الباحثين بتأثير الجوانب المعرفية والوجدانية في المهارات الاجتماعية، وعدم الإكتفاء بالجوانب السلوكية فقط (قاسم، 2015، ص48).

ولهذا تعد الأساليب القائمة على نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية لباندورا من أهم الأساليب التي يؤكد معظم الباحثين على أهميتها عند التدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية، والتي يمكن التطرق إليها كما يلي:

1.9 النمذجة:

تشير النمذجة إلى التدريب التوكيدي للتلميذ من خلال تعليمه كيفية التفاعل الجيد مع الآخرين، وذلك من خلال إتاحة نماذج سلوكية مرغوبة لكي يتعلم من خلالها العديد من المهارات بطريقة بديلة دون الدخول في عملية تشكيل طويلة، وعادةً ما تكون هذه النماذج إما أفراد ناجحين أو صور أو فيديوهات لهم، أو قد تكون زيارات لمواقع عملهم، أو غيرها من أشكال النمذجة المختلفة (قاسم، 2015، ص48-49).

ويشير (عتريس، 1997) أنَّ تعلم المهارات الاجتماعية هو مثل تعلم السلوكات الأخرى من خلال تقليد سلوكات الآخرين (النماذج) ومحاولة الإقتداء بها ومحاكاتها، وعند تجريب هذه السلوكات تتحدد التغذية الراجعة من خلال الاستمرار فيها أو تغييرها (العمرى والوليدى ، 2019، ص334).

2.9 لعب الدور: يشير لعب الدور إلى تدريب التلميذ على بعض جوانب المهارات الاجتماعية حتى يُتقنها ، بحيث يطلب المعالج من التلميذ الذي لديه خجل مثلاً من أن يقوم بأدوار معينة حتى ينقله من ذلك التلميذ الخجول إلى التلميذ الجريء، وبالتالي فإن لعب الدور يساهم في تنمية قدرات التلميذ من خلال رؤيته للعالم وللأشياء من خلال وجهة نظر الآخرين، بالإضافة إلى حسن تعامله مع الآخرين وتحقيقه للتوافق (سليمان، 2014، ص ص154-155).

3.9 التدعيم أو التعزيز: يشير التعزيز إلى قيام المعالج أو المعلم بتعزيز مختلف السلوكيات الإيجابية بمختلف أشكال التعزيز ككلمات المدح والثناء، أو الاهتمام، أو بالإستعانة بالإثابة المادية والمعنوية، من أجل استمرار السلوكيات الإيجابية أو استحداث سلوكيات اجتماعية مرغوبة (سليمان، 2014، ص ص147-148).

ومنه فالتعزيز المناسب له دور واضح في عملية اكتساب التلميذ للمهارات الاجتماعية، بحيث يظل التلميذ يستجيب للمثيرات أو الموضوعات حتى يصل إلى تحقيق الهدف المنشود، ويتمكن من اكتساب مهارات اجتماعية مناسبة (قاسم، 2015، ص49).

4.9 التدريب التوكيدي: يرى علاء الدين كفاي (1999) أنَّ التدريب التوكيدي هو أسلوب سلوكي يستخدم مع الأفراد الغير قادرين على التعبير عن أنفسهم أو الذين لديهم نقص شديد في الثقة بالنفس، من أجل مساعدتهم على تعلم بعض مهارات التواصل التي تساعدهم على زيادة الثقة بأنفسهم والتعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بكل كفاءة (سليمان، 2014، ص157).

5.9 الحث أو التلقين: يشير لويس مليكة (1998) أنه يمكن تحريك سلوك التلميذ وإثارته للقيام بمهارات اجتماعية مرغوبة من خلال توافر مجموعة من المنبهات المسبقة، بالإضافة إلى ضرورة دعمها بأشكال التعزيز المختلفة، ويصبح هذا التلميذ أكثر عزمًا واصرارًا على أداء هذه المهارات بمفرده، فهذه المُلقنات تعمل على أداء السلوك الاجتماعي المرغوب فيه وتثبيته وبالتالي يمكن الاستغناء عنها دون انخفاض في المهارات الاجتماعية لهذا التلميذ (سليمان، 2014، ص156).

6.9 التعلم التعاوني أو المناقشة الجماعية: بحيث يعتبر هذا الأسلوب من أساليب التعلم الناجعة والتي تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، بحيث يعتمد هذا الأسلوب على عنصر التعليم وإعادة التعليم من خلال مناقشات جماعية هادفة، بحيث يشجع هذا الأسلوب التلميذ على تبصيره بنفسه وبتعديل اتجاهاته نحو المواضيع المختلفة (قاسم، 2015، ص49).

10. قياس المهارات الاجتماعية:

توجد هناك العديد من الطرق الخاصة بقياس المهارات الاجتماعية نظراً لتعدد مفاهيم المهارات الاجتماعية كما قلنا سابقاً، ويمكن التطرق إلى هذه الطرق كما يلي:

1.10 التقدير الذاتي:

ويشير إلى تلك التقارير التي يطلب فيها من المبحوث تقديم معلومات حول سلوكه في مواقف اجتماعية معينة، ومن أساليب التقدير الذاتي نجد:

- **الاستخبارات والمقاييس النفسية:** والتي يطلب فيها من المبحوث معلومات عن مواقف واجهها أو قد يواجهها مستقبلاً، والتي تتطلب سلوكاً اجتماعياً ماهراً ليتعامل معها، وبالتالي فالأسلوب الذي يتبناه المبحوث سيمكننا من استنتاج مستوى المهارات الاجتماعية لديه، أو من خلال إعطاء المبحوث استجابات ما ويطلب منه تحديد معدل صدور تلك الاستجابات، بحيث كلما كان معدل الحدوث أكثر كلما كانت مهاراته الاجتماعية أعلى، ومن أمثلة هذه المقاييس اختبار ريجيو 1986 المستخدم في الدراسة الحالية.

- **تحليل المضمون:** ويتم فيه تحليل مضمون ما كتبه المبحوث عن نفسه أو ما كتبه الآخرون عنه، ومن خلالها يتم استخلاص بعض البيانات أو المؤشرات الدالة عن طبيعة المهارات الاجتماعية لديهم (سلامة، 2013، ص ص117-118).

2.10 الملاحظة السلوكية:

وتُشير إلى عملية تقييم المهارات الاجتماعية من خلال ملاحظة وتقدير أداء المبحوث عند مشاركته في أنماط اجتماعية طبيعية، بحيث يُمنح للمبحوث درجات معينة من خلال استخدام ميزان مُحدد للتقدير، ومن إيجابيات هذه الطريقة هو قُربها من تمثيل الحقيقة والسلوك الفعلي للمبحوث نظرًا لعدم معرفة المبحوث بأنه تحت التقييم، أو من خلال مهارة المتعاون في توجيه سلوك المبحوث وفق سيناريوهات معدة مسبقًا لتوضيح سلوكه وتقويمه (الدخيل الله، 2014، ص205).

3.10 الأوضاع المصطنعة أو لعب الدور:

بحيث تُصمم البيئة الطبيعية هنا وتُنظم من أجل تسهيل ظهور السلوك المستهدف بدل انتظار ظهوره طبيعيًا، وبالتالي يمكن هنا قياس العديد من السلوكيات من خلال استجابات لعب الدور، فقياس السلوك بلعب الدور يضبط العديد من المتغيرات الدخيلة ويتجنب إيذاء النتائج التي يمكن أن تظهر في المواقف الطبيعية، كما أنه يعكس تغيير السلوك كاستجابة للعلاج، ومن أمثلته اختبار ويليامسون وزملاؤه (Williamson et al, 1983) للمهارات الاجتماعية للأطفال (الزريقات، 2004، ص ص243-244).

4.10 التقدير من قبل أشخاص مهمين:

ويشير إلى قيام أشخاص مهمين في حياة المبحوث كالأولياء أو الأصدقاء أو المدرسين أو رؤساء العمل بتقييم المهارات الاجتماعية للمبحوث، ومنحه درجة في جدول تقدير مصمم خصيصًا لتقييم السلوك، ومن مميزات هذه الطريقة هو الحصول على تقدير عينة كبيرة تكون ممثلة للكثير من المواقف المتعددة ومن أمثلتها: موازين تقدير المدرسين وموازن تقدير الزملاء، والتمارين السوسيومترية، والملاحظة الطبيعية (الدخيل الله، 2014، ص ص205-206).

نستنتج من خلال التعرف على أساليب قياس المهارات الاجتماعية وجود العديد من الطرق والوسائل، فمنها ما يتعلق بخصائص المبحوث مثل أسلوب التقدير الذاتي، ومنها ما يتعلق بجودة

ومهارة الباحث وقدرته على استخلاص النتائج كتحليل المضمون والملاحظة، وبالتالي لا يمكن القول أن هذا الأسلوب أفضل من الآخر لأنه يرجع إلى خصائص المبحوث وظروفه، بالإضافة إلى موضوع الدراسة أو الهدف منها.

خلاصة:

من خلال عرضنا السابق نستنتج أن المهارات الاجتماعية هي أحد العناصر المهمة التي تحدد طبيعة تفاعلات التلميذ اليومية وتوجهها، ولهذا تعد المهارات الاجتماعية واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية للتلاميذ، فهي تُكسب التلميذ الثقة بالنفس، والقدرة على التعبير عن مشاعره تجاه الآخرين، والقدرة على التواصل اللفظي والغير لفظي معهم، فهي بشكل عام تؤدي إلى تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعة المدرسية التي ينتمي إليها هؤلاء التلاميذ، كما أنها تفيدهم في التغلب على مشكلاتهم، وهذا ما يجعلهم في النهاية قادرين على تكوين العلاقات والصداقات، كما أنها تُيسر لهم عمليات التفاعل بشكل عام، فالمهارات الاجتماعية هي من المحددات الرئيسة لنجاح التلاميذ أو فشلهم في المواقف المختلفة لأن القصور في هذه المهارات يؤدي إلى اختلال العملية الاتصالية وظهور بعض المشكلات أو الاضطرابات، ولهذا يجب الاهتمام بها أكثر والعمل على تنميتها وإكسابها لجميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم التحصيلية.

الفصل الرابع

فاعلية الذات

تمهيد

1. مفهوم فاعلية الذات
2. فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها
3. فاعلية الذات وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا
4. توقعات فاعلية الذات
5. مصادر فاعلية الذات
6. أبعاد فاعلية الذات
7. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات
8. خصائص فاعلية الذات
9. آثار فاعلية الذات على السلوك

خلاصة

تمهيد:

يعد مفهوم فاعلية الذات من بين المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس، فهو من أهم المفاهيم النظرية والعلمية التي لها دور بارز في دفع السلوك وتوجيهه نحو الأهداف الموضوعية، بالإضافة إلى ضمان استمراره، ولهذا كله حظي هذا المفهوم بعناية خاصة لدى الفرد بصفة عامة ولدى التلميذ بصفة خاصة باعتباره من بين العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم بشكل عام، ولهذا ارتأينا التطرق إلى هذا المفهوم باعتباره من المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، ولإلزام أكثر بهذا المفهوم سيتم التطرق إلى تعريف فاعلية الذات، وعلاقتها ببعض المفاهيم المرتبطة بها، ثم نتعرض إليها في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، ثم نتطرق إلى توقعاتها ومصادرها وأبعادها، ثم نتطرق إلى العوامل المؤثرة فيها، ثم نستعرض أهم خصائصها، ثم نتعرف على آثارها على السلوك، ثم نختم هذا الفصل بملخص.

1. مفهوم فاعلية الذات:

قبل التطرق لمفهوم فاعلية الذات، يجب الإشارة إلى أنَّ هذا المفهوم ورد بمصطلحات مختلفة مثل:

▪ توقعات الكفاءة: Competency Expectancies

▪ تقدير الكفاءة الذاتية: Self-efficiency Assessment

▪ توقعات الكفاءة الذاتية: Self-efficiency Expectancies

وكلها تصب في نفس السياق، كما أن بعض المراجع استعملت مرادفا آخر هو الفاعلية الذاتية Self-efficacy (قرشي، 2015، ص 173).

كما يشير كذلك صديق (1986)، والفرماوي (1990)، والسيد أبو هشام (1994)، وزيدان (2000)، وعبد القادر (2003)، أنَّ Efficacy تعني الفاعلية، وأنَّ استخدام مفهوم فاعلية الذات هو تقريبا نفسه مفهوم فعالية الذات (المشيخي، 2009، ص 70).

ومنه فالباحث يتبنى مصطلح Self-efficacy والمرادف له باللغة العربية هو: فاعلية الذات.

وقد حظي هذا المفهوم بالعديد من التعريفات التي يمكن التطرق إليها كما يلي:
يعرفها باندورا (Bandura, 1977, p. 192) بأنها "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، بالإضافة إلى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته في إنجاز المهام المكلف بها".

أما هالين ودانهير (Hallin & Danaher, 1994) فيعرفان فاعلية الذات على أنها تعني ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، بحيث يكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه القدرة على إحراز الهدف، وهي تؤثر على الأهداف البعيدة والمتصلة بالقدرة على إنجاز السلوك وتعتمد إلى حد ما على قدرة الشخص ولكنها ليست مرادفة لكلمة القدرة (سالم، 2009، ص 137).

أما ميرفي (Murphy, 1997) فيعرفها على أنها ميكانيزم ينشأ من تفاعل الفرد مع البيئة، واستخدامه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، ففاعلية الذات هي بذلك تعكس ثقة الفرد بنفسه وبقدرته على النجاح في الأداء (الخفاف، 2013، ص 149).
في حين يعرفها زيمرمان (Zimmerman, 2000, p. 83) على أنها "ادراكات الشخص لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديمية مثل الدرجات والتقدير الاجتماعي أو فرص العمل بعد التخرج كلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها.

كما يعرفها العدل (2001، ص131) بأنها تعني "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة والغير مألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاعل". أما الزيات (2001، ص501) فيرى أنَّ فاعلية الذات هي "إعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تتطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية دافعية، وحسية فيسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

كما تعرف على أنها تعني أحكام الفرد أو توقعاته حول قدرته على الأداء في مواقف تتسم بالغموض، وتؤثر تلك الأحكام في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في ذلك الأداء، وفي المجهود المبذول، ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك (العلي وسحلول، 2006، ص ص103-104).

أما نصار (2015، ص857) يرى بأنَّ فاعلية الذات "هي تلك التوقعات التي يُصدرها المتعلم حول ثقته وقدرته عن كيفية أدائه لمهمة معينة والمبادرة إليها، وتوقعه للنجاح فيها، والتغلب على الصعوبات التي تواجهه".

وتعرفها بوسيا وآخرون (Bussey,et all, 2020, p2) أنَّ فاعلية الذات تشير إلى إيمان الفرد بقدرته على أداء النشاطات المختلفة، فهذه المعتقدات تتحقق في العديد من مجالات النشاط البشري بما في ذلك الأداء المعرفي والصحي والرياضي والمهني، بحيث يقترب مرتفعي فاعلية الذات في مجال معين من المواقف الوشيكة في هذا المجال دون قلق، في حين يعاني منخفضي فاعلية الذات من سوء التكيف والعدوانية.

في حين يعرفها خطاب (2021، ص386) بأنها تعني "ادراك الفرد لقدراته الشخصية من خلال ثقته في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف، ومثابرته أثناء الأداء، مع الاستفادة من خبراته السابقة، وأخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه".

من خلال التطرق للتعريفات المتعددة لفاعلية الذات نلاحظ أنها اشتركت في مجموعة من الخصائص المشتركة، والتي تُعبر بالدرجة الأولى عن ثقة الفرد بإمكاناته وقدراته، واصراره على تحقيق أهدافه والمثابرة عليها، وفي قدرته على مواجهة مختلف العقبات.

ومنه فالباحث يعرف فاعلية الذات على أنها تلك الأحكام التي يصدرها الفرد عن نفسه، وعن ثقته بقدراته وإمكاناته في إنجاز المهام المختلفة، وفي مدى الإقبال عليها، وبذل الجهد اللازم لإنجازها، والمثابرة عليها، بالإضافة إلى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والطارئة ومحاولة تجاوزها.

2. علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم:

هناك العديد من المفاهيم المشابهة لمفهوم فاعلية الذات والتي قد يُخطأ الكثير من الباحثين ويستعملونها مرادفاً لمفهوم فاعلية الذات، وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم هذه المفاهيم:

1.2 فاعلية الذات ومفهوم الذات:

يرى حامد عبد السلام زهران (1972) أنَّ مفهوم الذات هو أحد المكونات الهامة في نظرية الذات، أو ما يعرف بالعلاج النفسي المتمركز حول العميل، نظراً لأهميته في مساعدة العميل على النمو النفسي السوي، وإحداث عملية التطابق مع الواقع والتي تُعد أساس التوافق النفسي والصحة النفسية (زهران، 2005، ص 260-261).

ويمكن تعريف مفهوم الذات على أنه منظومة تصورات الفرد تجاه أفكاره ومشاعره وسلوكه ومظهره الخارجي، وطبيعة رؤية الآخرين له وما يطمح أن يكونه في ضوء انطباعاته عن واقعه (سعيد، 2015، ص 108).

ويمكن التمييز بين مفهوم فاعلية الذات ومفهوم الذات من خلال كون هذا الأخير يتحدد من السؤال عن الكينونة (من أنا؟)، أما فاعلية الذات فتتحدد من خلال السؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار)، كما يمكن التمييز بين المفهومين

أيضا من خلال اعتبار مفهوم الذات مفهوم ثابت نسبيا، عكس فاعلية الذات التي لا تُعد تكويننا ثابتا فهي تختلف من موقف إلى آخر (حسب الإنجازات السابقة) (العلي وسحلول، 2006، ص 95).

كما ميز كل من (Pojares & Miller, 1994) بين فاعلية الذات ومفهوم الذات من خلال اعتبار فاعلية الذات مفهوم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد في أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد (مرعي، 2015، ص 17).

أما قطامي (2005، ص 304) فيميز بين فاعلية الذات ومفهوم الذات من خلال اعتبار مفهوم الذات على أنه صورة متجمعة يطورها المتعلم عن ذاته وعن أدائه الجسمية أو المعرفية أو الانفعالية أو الاجتماعية، فهو بذلك يشير إلى أن مفهوم الذات هنا هو حكم وتقدير عام يظهر في الأداءات السابقة، أما فاعلية الذات فهي حكم وتقدير خاص مرتبط بأفكار المتعلم ومعتقداته حول نفسه وعن قدرته على أداء المهمات بنجاح.

2.2 فاعلية الذات وتقدير الذات:

يؤكد الكثير من الباحثين على أهمية تقدير الذات باعتباره من أهم المفاهيم المساعدة على التوافق والتكيف والصحة النفسية، فشعور الفرد بأنه ذو قيمة اجتماعية ينمي لديه الثقة بذاته، ويساعده على مواجهة المشكلات والضغوطات الاجتماعية، وهذا ما أشار إليه ماسلو (Maslow) في تنظيمه للحاجات النفسية، بحيث نجده يؤكد على حاجة الفرد لتقدير واحترام الآخرين له، مما يضمن له مكانة اجتماعية في المجتمع (صرداوي وعمور، 2017، ص 117).

ويعرف مروت (Mruk, 1999) تقدير الذات بأنه فهم الفرد لكفاءته الشخصية، والتي يعبر عنها من خلال مشاعره الواعية وغير الواعية والسلوك، وقدرته على حصر حالات النجاح

والفشل التي مرّ بها أثناء معالجته لتحديات الحياة والتي أدت إلى تبصيره بذاته إيجابيا أو سلبيا (عامر، 2018، ص 86).

ويمكن التمييز بين مفهوم تقدير الذات ومفهوم فاعلية الذات من خلال ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1997, p.11) ففاعلية الذات حسبه تشير إلى تقييم الفرد لمهاراته وأدائه الشخصية، في حين يشير تقدير الذات إلى تقييم الفرد لقيمه الذاتية، فمثلاً يمكن اعتبار الفرد غير فاعل في نشاط ما لكن لا نعتبره فاقداً لتقديره الذاتي، بالإضافة إلى أنّ تقدير الذات لا يؤثر على الأهداف والأداء بشكل عام، عكس فاعلية الذات التي تتنبأ بالأهداف والأداء المتوقع.

كما يمكن التفريق بين فاعلية الذات وتقدير الذات، من خلال اعتبار هذا الأخير يمثل المعتقدات الإيجابية أو السلبية الصادرة عن الفرد حول ذاته، أي عبارة عن أحكام متعلقة أساساً بقيمة ذاته مقارنة مع الآخرين، أما فاعلية الذات فتشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على أداء مهام محددة، وبالتالي فأحكامه هنا متعلقة بإمكانياته وبمدى قدرته على أداء مختلف المهام (زرقين ، 2020، ص 144).

3.2 فاعلية الذات وتحقيق الذات:

يعتبر مفهوم تحقيق الذات من بين المفاهيم الأساسية المرتبطة بكل من كارل روجرز وأبراهام ماسلو وذلك في إطار التيار الإنساني في علم النفس، بحيث أشار ماسلو إلى تحقيق الذات في هرم الحاجات أو الدوافع الإنسانية وجعله في أعلى الهرم والتي يسعى الفرد إلى تحقيقها، أما روجرز فنجد أنه يؤكد على مفهوم تحقيق الذات من خلال اتجاهه العلاجي المتمركز حول العميل، ودوره في عملية النمو، بحيث يعتقد روجرز أنّ تحقيق الذات يرتبط بكل من الواقع ومفهوم الذات المدرك لدى الفرد (سليمان، 2014، ص 93).

ويرى مير (Maehr, 2005) أنَّ تحقيق الذات يمثل الدرجة التي يبذل فيها الأفراد قصارى جُهدهم لتحقيق ما يُريدونه هم وليس ما يريده الآخرون لتحقيق امكانياتهم الخاصة، وزيادة معرفتهم وخبرتهم والثقة بأن يصبحوا أشخاص فاعلين (قطامي وأبو نعيم، 2016، ص 09).

وتشير زرقين (2020، ص145) أنَّ مفهوم تحقيق الذات هو مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم فاعلية الذات، باعتباره حاجة فطرية ملحة يسعى الفرد دائماً إلى تحقيقها من خلال توظيف إمكانياته ومواهبه من أجل تفهم وتقبل ذاته وما تحققه من شعور بالرضا والأمن والفاعلية.

من خلال عرض المفاهيم المشابهة لمفهوم فاعلية الذات يمكن القول أنَّ هذه المفاهيم تُكمل بعضها البعض في اطار الشخصية الإنسانية، فمفهوم الذات هو الصورة العامة التي يأخذها الفرد عن نفسه، أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لذاته والحكم عليها في المواقف المختلفة، أما تحقيق الذات فهو تلك الخاصية التي تدفع الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته، أما فاعلية الذات فهي حكم الفرد على كفاءته أو قدرته في إنجاز المهام المختلفة، وبالتالي يمكن القول أنَّ فاعلية الذات هي مفهوم أكثر خصوصية من المفاهيم السابقة لما تتميز به من خصائص مهمة تُميزها عن المفاهيم السابقة.

3. فاعلية الذات وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا:

تسمى هذه النظرية كذلك بنظرية التعلم بالملاحظة أو التقليد أو النمذجة، وتشير أنَّ الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع الآخرين ويتفاعل معهم، فهو يلاحظ سلوكيات الآخرين وعاداتهم ويحاول تعلمها من خلال التقليد والمحاكاة، وبالتالي فالفرد هنا يستطيع اكتساب الكثير من الأنماط السلوكية من خلال ملاحظة الآخرين والاقتداء بهم (الختاتة والنوايسة، 2010، ص111).

فنظرية التعلم الاجتماعي تعد حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، من خلال تأكيدها على دور العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، فهي لا تنفي عمليات التعلم من خلال الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وإنما ترى بأنَّ للعمليات المعرفية

دورًا في تشكل هذه الارتباطات خاصة فيما يتعلق بأفكار الفرد وتوقعاته واعتقاداته (الزغول، 2012، ص115).

ولهذا تعد نظرية التعلم الاجتماعي من أهم النظريات المفسرة لمفهوم فاعلية الذات، كما يعد ألبرت باندورا (Albert Bandura) أول من أشار إلى هذا المفهوم رفقة كل من العالمين (Walter Mischek, Julian Rotter) والذين يُعدان من علماء النفس السلوكيين الذين أضافوا الجانب المعرفي للنظرية السلوكية التي قدمت تفسير محدودًا للتعلم حسب وجهة نظرهم، ولهذا أضافوا الجانب المعرفي وأصبحت النظرية تعرف باسم النظرية المعرفية الاجتماعية (غانم، 2005، ص93).

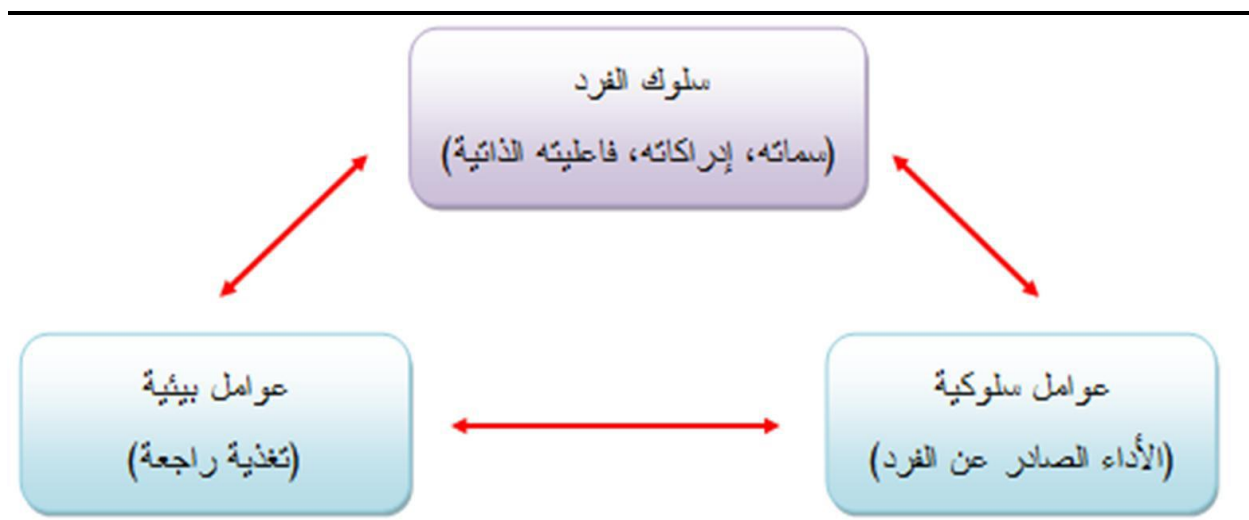
وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز التي تنشأ النماذج الداخلية من أجل التحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، بالإضافة إلى تطوير مجموعة الأفعال المبتكرة، والجدير بالذكر أنَّ هذه القدرة تنشأ من خلال التنبؤ بالنتائج والجمع بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- أنَّ معظم أنواع السلوك ذات هدف محدد، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، من خلال التوقع والتنبؤ الذي يحدث من خلال الاستجابات وتأثيرها على سلوك الفرد، فهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، والتي تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
- يملك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي التي تتيح للفرد التحكم المباشر في السلوك، من خلال اختيار أو التكيف مع الظروف البيئية، أو وضع معايير شخصية لضبط السلوك وتقويمه، وبالتالي يتمكنون من بناء حافز ذاتي هام لدفع السلوك وارشاده.

- أن التعلم من خلال الملاحظة أو النمذجة يقلل كثيرا من التعلم بالمحاولة والخطأ، وبالتالي يفتح المجال لاكتساب المهارات المعقدة بشكل أسرع.
- أن كل القدرات السابقة ما هي إلا نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية - العصبية المعقدة، بحيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة المناسبة.
- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ويُمارسون التحكم الذاتي لسلوكياتهم من خلال القدرات المعرفية (قريشي، 2015، ص ص 183-184) (خابط، 2018، ص ص 41-42).

فباندورا انطلق في تنظيره لفاعلية الذات من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمشيرات يأتي من خلال الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية للفرد وليس من خلال ارتباط المشيرات بالاستجابات، فباندورا يرى أن فاعلية الذات تعني حكم الفرد أو توقعه لقدرته على أداء السلوك في المواقف الغامضة أو الطارئة، بحيث تنعكس هذه التوقعات على شكل اختياره للأنشطة والمهام الصعبة، ومقدار المجهود المبذول والمثابرة في مواجهة الصعاب (Pajares, 1996, p. 546).

فنظرية باندورا هي نظرية متكاملة عن فاعلية الذات، فهي نتاج لعشرين عام من البحث السيكلوجي، واعتبرها باندورا قوة مهمة في تفسير الدوافع التي تحرك أداء الفرد في المجالات المختلفة، فهي بذلك مكون أساسي وهام في النظرية المعرفية والاجتماعية من خلال اعتبار سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية عناصر متداخلة، فالسلوك الإنساني يتحدد من خلال تفاعل ثلاث مؤثرات هي: العوامل الذاتية، العوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وسماها بنموذج الحتمية التبادلية والتي يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07): نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا

نقلًا عن (العبادي والامارة، 2014، ص 264)

وطبقًا لهذا النموذج يشير (Long,2016) أنَّ العوامل البيئية والعوامل الشخصية تتفاعل جميعًا بطريقة متبادلة سواء بالإيجاب أو بالسلب وتساهم في رفع أو خفض فاعلية الذات لدى الفرد، وعلى الرغم من أنَّ هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في الوقت نفسه، أو القول بأنها قوى متكافئة (خطاب، 2021، ص 386).

ومنه فهذه النظرية تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر بين المؤثرات الثلاث، والسلوك الإنساني هنا بمحدداته الشخصية والبيئية يشكل نظامًا متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، وبالتالي لا يمكن بأي حال من الأحوال إعطاء أي من هذه المؤثرات مكانة متميزة عن باقي المؤثرات (ملحم، 2006، ص 360).

4. توقعات فاعلية الذات:

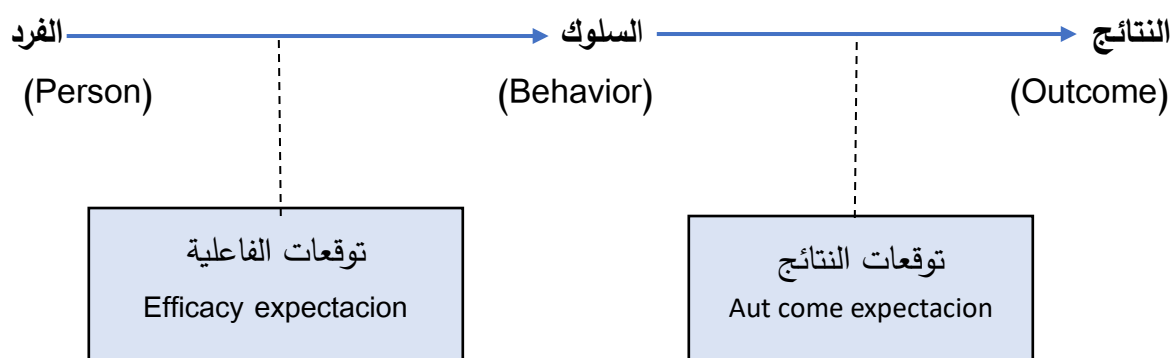
يؤكد باندورا على وجود نوعين من توقعات فاعلية الذات هما التوقعات الخاصة بفاعلية الذات والتوقعات الخاصة بالنتائج، واللذين يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بنظرية فاعلية الذات الخاصة به، بحيث يؤكد على تأثيراتهما القوية في السلوك، فتوقعات فاعلية الذات تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، فهذه التوقعات يمكن أن تساعد الفرد على تحديد ما إذا كان

الفصل الرابع: فاعلية الذات

قادرا بالفعل على القيام بسلوك معين في مهمة محددة، كما يمكن أن تحدد له كذلك مقدار الجهد المطلوب من للقيام بهذا السلوك وتحدد له مدى قدرته على تجاوز العوائق الموجودة في المهمة المحددة (عبد العزيز، 2010، ص160).

أما توقعات النتائج فتشير إلى إعتقاد الفرد بأن تأديته للمهام المختلفة سيؤدي حتماً إلى نتائج هامة، فالفرد يعتقد هنا أن أي سلوك يقوم به سيحقق له نتيجة معينة (محمد، 2018، ص453).

والشكل التالي يوضح الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج:



الشكل رقم (08) : الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج

(Bandura, 1997, p. 22)

والجدير بالذكر أنَّ توقعات النتائج تأخذ ثلاث أشكال كبرى، بحيث تعمل التوقعات الإيجابية كمحفزات، في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق وهي كالتالي:

- الآثار البدنية الإيجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة والمنفرة، وعدم الراحة الجسدية.

- الآثار الاجتماعية الإيجابية والسلبية التي تشمل التفاعلات الاجتماعية كتعبيرات الاتجاه والتقدير الاجتماعي والانتماء والقبول، في حين تشمل الآثار السلبية الرفض الاجتماعي والنقد وعدم الموافقة.

- التقييم الذاتي: وهو العنصر الهام الذي يمثل توقعات النتائج، وهو بدوره يأخذ شكلين إيجابي وسلبي، فتوقع التقدير والرضا الشخصي مثلاً يحفز على الأداء والتفوق، في حين يؤدي توقع الفشل وخيبة الأمل إلى نقد الذات وضعف مستوى الأداء (خابط، 2018، ص47).

ومما سبق يرى الباحث أنّ توقعات فاعلية الذات تشير إلى معتقدات الفرد حول قدراته وامكانياته على انجاز المهام المختلفة، كما أنّ هذه المعتقدات تُحدث تغييرات نفسية وسلوكية وبالتالي تُعدل من شعوره بالفاعلية الذاتية، وعموماً يمكن القول أنّ مفهوم فاعلية الذات في ضوء نظرية فاعلية الذات لباندورا يدل بشكل كبير على مدى ثقة الفرد بنفسه وبقدراته، وفي مدى مبادرته في السلوك وإنجاز المهام المختلفة والمثابرة عليها، وفي مدى محاولته على التغلب على مختلف العقبات التي قد تواجهه.

5. مصادر فاعلية الذات:

تتكون الاعتقادات التي يكونها الفرد عن قدراته وامكانياته لأداء مختلف المهام من خلال أربعة مصادر أساسية، والتي تُساهم في تكوين فاعلية الذات لدى الفرد، ويعد باندورا (Bandura) هو من أشار إلى هذه المصادر باعتباره مؤسس مفهوم فاعلية الذات، وهذه المصادر هي: الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الاقناع اللفظي والاجتماعي، الحالات الفيسيولوجية والانفعالية (غانم، 2005، ص 109).

1.5 الإنجازات الأدائية:

وتُعرف كذلك بخبرات التمكن أو خبرات النجاح السابق أو الخبرات السابقة، ويشير هذا المصدر إلى أهمية خبرات التمكن أو النجاحات السابقة في تكوين فاعلية الذات، فالنجاح السابق هو الذي يُكون اعتقاداً أقوى للفرد عن ذاته وعن قدرته على النجاح في أداء مختلف المهام، فهذه الخبرات الناجحة والمتكررة هي بمثابة أدوات معرفية وسلوكية واستراتيجية للتنظيم الذاتي للفرد حتى يتكيف مع ظروف الحياة الطارئة (غانم، 2005، ص 109).

ويضيف باندورا كذلك أنَّ خبرات النجاح ترفع توقعات فاعلية الذات، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، بحيث أنَّ المظاهر السلبية للفاعلية الذاتية مرتبطة بالإخفاق، فالأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتخلون عن أهدافهم بسهولة، وبالتالي تنقص قدراتهم ومجهوداتهم ومثابرتهم في مواجهة العقبات المختلفة، على عكس الأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات، الذين نجدهم يُقبلون أكثر على المهام الصعبة، ويبدلون المجهود من أجل تحقيق أهدافهم وطموحاتهم (عبد القادر، 2007، ص 188).

ويضيف باندورا (Bandura, 1989) أنَّ تأثير الإنجازات الأدائية على معتقدات فاعلية الذات يكون من خلال العديد من العوامل: كالادراك المسبق لصعوبة المهمة المطلوبة منه، مقدار المجهود الذي بذله من أجل تنفيذ ما يُطلب منه، والظروف التي تحيط به أثناء تنفيذ المهمة، والتوقيت الزمني للنجاحات والاختناقات (الزهراني، 2020، ص 801).

2.5 الخبرات البديلة:

وتُعرف كذلك بالنمذجة أو التعلم البديل، بحيث تُعد الخبرات البديلة المستمدة من النماذج الاجتماعية المصدر الثاني من مصادر فاعلية الذات، ويؤكد باندورا أنَّ هذا المصدر يزداد تأثيره على فاعلية الذات من خلال تشابه خصائص النموذج مع خصائص الفرد الملاحظ، فإذا شعر الفرد الملاحظ أنَّ خصائصه لا تتوافق مع خصائص النموذج فإنه لا تتأثر فاعلية الذات بالسلوكيات أو النتائج المحققة، فالخبرات البديلة هنا لا يقتصر تأثيرها على فاعلية الذات فقط، وإنما تمتد إلى تعلمه وتلقيه للمعرفة ومختلف المهارات التي يحتاجها للقيام بأعماله المكلف بها على أكمل وجه (غانم، 2005، ص 111).

فالفرد يتعلم هنا عن طريق التعلم بالملاحظة من خلال أربعة عمليات معرفية، وهي الانتباه الانتقائي الذي يؤثر بشكل مباشر على اختيار النموذج المناسب، والذاكرة من خلال تمثيل المعلومات على هيئة قواعد وتصورات مؤثرة على الفرد، وإنتاج السلوك من خلال ارتباط الفعل

والسلوك بالتصورات السابقة، وفي الأخير نجد الدافعية التي تتأثر كما قلنا سابقا بملاحظة النماذج الناجحة بحيث يمكنهم استخدام هذه الملاحظات من أجل تقدير فاعليتهم الذاتية (نصار، 2015، ص 866).

3.5 الاقناع اللفظي:

يُمثل الاقناع اللفظي المصدر الثالث من مصادر فاعلية الذات، ويشير إلى تلك العملية التي تدفع الفرد إلى الاعتقاد بأنه قادر على القيام بعمل ما والنجاح في موقف ما، وذلك من خلال اقتناعه بأن قدراته وإمكانياته تُمكنه من القيام بذلك، وعلى الرغم من أن هذا المصدر محدود من حيث تأثيره على فاعلية الذات إلا أنه يحقق أفضل النتائج إذا ما تم اقناع الفرد بشكل واقعي وبطريقة منطقية أنه يستطيع أداء مختلف المهام إذا ما بذل الجهد المناسب (محمد، 2018، ص ص 452-453).

وفي هذا الصدد يشير باندورا (Bandura, 1995) أن الاقناع اللفظي يُستخدم في صور مختلفة، كأن يقوم المعلمون أو الزملاء أو الوالدين بإقناع الأفراد لفظيا بما يملكونه من قدرات وإمكانيات وما يستطيعون إنجازه والقيام به، أو من خلال الاقناع الداخلي أو ما يعرف بالحديث الإيجابي عن الذات، ولهذا يمكن القول بأنه توجد علاقة تبادلية بين الاقناع اللفظي والأداء (القدرة على الإنجاز) وما يرافقه من تحسين لمستوى فاعلية الذات (سالم وعطية، 2015، ص 73).

وعموماً يمكن تحسين مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ من خلال عمليات التشجيع المستمرة، والتغذية الراجعة، والعبارات التوكيدية التي توضح للتلميذ بأنه قادر ومتمكن، وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد المثابرة من أجل تحقيق أهدافه، ولهذا وجب التأكيد على المعلمين أن عليهم الأخذ بالحيلة والحذر في طريقة تواصلهم مع التلاميذ وفي طبيعة العبارات والألفاظ، فالرسائل اللفظية السلبية لها تأثير سلبي كبير على فاعلية الذات لدى التلاميذ (المحمدي، 2016، ص 394).

4.5 الحالة الفسيولوجية والانفعالية:

وتُعد المصدر الرابع من مصادر فاعلية الذات والتي تهتم بتحسين الحالة الميزاجية للفرد، وتخفيف الضغوط والحالات الانفعالية السلبية وتصحيح الأفكار والتفسيرات السلبية التي قد تؤثر بشكل سلبي على معتقدات الفرد حول فاعلية ذاته، فالحالة الفسيولوجية والانفعالية تؤثر تأثيراً كبيراً على فاعلية الذات، فمن خلالها يُصدر الأفراد الأحكام حول قدراتهم وامكانياتهم وبالتالي على فاعليتهم الذاتية، فالميزاج الإيجابي يزيد من مستوى فاعلية الذات، بينما الميزاج السلبي يُضعفها (غانم، 2005، ص 115).

وهذا ما أشار إليه باجرز (1997) أنّ الحالة الانفعالية الإيجابية تعمل على الرفع من مستوى فاعلية الذات، في حين تعمل الحالة الانفعالية السلبية على خفضها، أما باندورا (1997) فيضيف أنّ الأفراد الذين يمتلكون إحساساً مرتفعاً بالفاعلية الذاتية يفسرون انفعالاتهم على أنها عامل منظم وميسر للأداء، في حين أنّ الأفراد الذين يشككون في قدراتهم يفسرونها على أنها معوقة للأداء (الزهراني، 2020، ص 802).

والجدير بالذكر أنّ الاستثارة الانفعالية تؤثر على فاعلية الذات من خلال بعض العوامل التي لخصها جابر عبد الحميد (2015) فيما يلي:

- مستوى الاستثارة: من خلال ارتباطها في الكثير من الأحيان بزيادة مستوى فاعلية الذات لدى الفرد.
- الدافعية المدركة للاستثارة: فإذا أدرك الفرد أن مخاوفه أو قلقه أمر طبيعي فإنه يزيد من فاعلية ذاته، عكس إدراك الفرد لمخاوفه وقلقه بشكل مرضي وسلبي وبالتالي تعمل الاستثارة الانفعالية على خفض من فاعلية ذاته.
- طبيعة المهمة: فالاستثارة الانفعالية تعمل على تيسير المهام السهلة وتعطيل المهام الصعبة (محمد، 2018، ص 453).

6. أبعاد فاعلية الذات:

لقد حدد باندورا (Bandura, 1997) ثلاثة أبعاد أساسية لفاعلية الذات والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء أو السلوك، بحيث تمثل هذه الأبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى التلاميذ:

1.6 قدر الفاعلية:

يُقصد بقدر الفاعلية هو مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، بحيث يختلف هذا المستوى حسب طبيعة أو صعوبة الموقف الذي يعيشه الفرد، ويمكن ملاحظة قدر الفاعلية من خلال ملاحظة رد فعل الفرد عندما يكون أمام مهام مرتبة وفقاً لمستوى صعوبتها، ولهذا يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة، كما ترجع الفروق في قدر الفاعلية بين الأفراد إلى العديد من العوامل كمستوى الابداع أو الاتقان، أو مدى تحمل الضغوط، أو مستوى الدقة والإنتاجية، أو الضبط الذاتي المطلوب، ولهذا فالفرد هنا لا يمكنه القيام بأعمال معينة عن طريق الصدفة، وإنما يرجع ذلك لفاعلية ذاته التي تدفعه للقيام بالأعمال بطريقة منظمة ودقيقة، وأيضاً من خلال حالات العدول عن الأعمال (الشمايلة وآخرون، 2017، ص ص 286-287).

2.6 العمومية:

يُقصد بالعمومية هو انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف أخرى مشابهة، فالفرد هنا يمكنه النجاح في أداء مهمة ما مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام أخرى مشابهة. ويضيف نصار (2015، ص 865) أنَّ انتقال توقعات فاعلية الذات إلى المواقف المشابهة يكون من خلال تعميم الأفراد لأحاسيسهم بفاعلية الذات في المواقف المشابهة، ويؤكد كذلك على أنَّ اختلاف درجة العمومية يختلف من خلال العديد من المحددات: كدرجة تماثل الأنشطة، أو من خلال الوسائل التي يُعبر عنها الفرد عن امكانياته، أو من خلال القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، أو التفسيرات الوصفية للموقف، أو حتى خصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه.

3.6 قوة الفاعلية:

يقصد بقوة الفاعلية عمق الإحساس بها أو شدة وعمق اعتقاد الفرد بإمكانياته وقدرته على أداء مختلف الأعمال أو المهام المكلف بها، والجدير بالذكر أن هذا البعد يتدرج على متصل من قوي جداً أو ضعيف جداً، بحيث أن الأفراد الذين لديهم اعتقاد قوي بفاعلية الذات نجدهم أكثر مثابرة وأكثر إصرار على القيام بمهامهم ومواجهة مختلف الصعاب (محمود، 2020، ص 387). وفي هذا الصدد يشير باندورا (Bandura, 1995, p.11) إلى أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح، فنجدهم أكثر عزيمة وإصراراً على أداء مهامهم، عكس الأفراد منخفضي الفاعلية الذين يتصورون سيناريوهات الفشل ويفكرون فيه، فنجدهم أقلّ اقبالاً على أداء ما يطلب منهم من مهام.

ويضيف باندورا (1977) كذلك أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد السابقة ومدى ملائمتها للموقف، فالفرد الذي يملك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة وبذل المجهود أكثر مقارنة بالفرد الذي يملك توقعات منخفضة، بالإضافة إلى حالة التنظيم الذاتي التي تساعد الأفراد على كسب الثقة التي تمكنهم من أداء النشاطات بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة (مرعي، 2015، ص 26).

7. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

توجد هناك العديد من العوامل المؤثرة في فاعلية الذات، والتي قام الكثير من الباحثين بعرضها ضمن تصنيفات مختلفة، ويمكن عرض هذه العوامل وفق ما جاء في: (حمادنة وشرادقة، 2014؛ سالم، 2009):

1.7 المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:

بحيث يعتمد الفرد في ادراك فاعليته الذاتية ضمن هذه المجموعة على أربعة مؤثرات شخصية هي:

- **المعرفة المكتسبة:** ويقصد بها تلك المعرفة التي يتلقاها الفرد ويقوم بتنظيمها وفقا للألفاظ التي رافقتها، أو وفق البناء الهرمي أو البناء المتتابع الذي قام هذا الفرد بتصنيفها ضمنه، فالفرد يقوم بترتيبها وتخزينها لكي تتناسب مع خبراته السابقة، وكيفية توظيفها في المواقف المستقبلية عند الحاجة لها، وبالتالي يمكن القول أنَّ هذه المعرفة المكتسبة تختلف عن المعرفة كما هي موجودة في البيئة أو الواقع.

- **عمليات ما وراء المعرفة:** فمن المعلوم أنَّ عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الفرد وكيفية تنظيم ذاته حسب أهدافه، ومستوى صعوبتها، ومدى حاجته لها، فمن خلال عمليات ما وراء المعرفة يمكن له التخطيط الجيد لها، وتقويم أفكاره التي تحقق له هذه الأهداف، وبالتالي يمكن له الحكم عن فاعلية ذاته.

- **الأهداف:** يشير باندورا (Bandura,1997) أنَّ الأفراد الذين يتمتعون بمعتقدات قوية بفاعلية الذات هم أكثر اقبالاً على الأهداف الصعبة، كما أنَّ أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية وتتلائم مع توقعاتهم الذاتية، فهم بذلك أكثر تحدياً وأكثر مثابرة في مواجهة الصعاب، كما أنهم أكثر شعوراً بالرضا النفسي وتحقيق الذات.

- **المؤثرات الذاتية:** ويقصد بها العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه أثناء قيامه بتأديته للمهام المختلفة، والتي قد تسبب صعوبة في عملية التنظيم الذاتي للفرد، ومن أمثلتها القلق، تدني مستوى الدافعية، التشاؤم وغيرها من المؤثرات التي تؤدي إلى خفض مستوى فاعلية الذات.

2.7 المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية

أشار باندورا (1977) أنَّ الفرد يمرُّ بثلاث مراحل أساسية عند قيامه بسلوك ما، ويمكن توضيح هذه المراحل كما يلي:

- **ملاحظة الذات:** ويقصد بها مراقبة الفرد لأدائه وذاته عموماً، ومدى تقدمه في أداء مختلف المهام، ومنه فملاحظة الذات تؤثر بفاعلية الذات، وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية.

- الحكم على الذات: ويقصد بها حكم الفرد على نفسه من خلال مقارنة أداؤه بأداء الآخرين حسب الأهداف الموضوعية.

- ردود الأفعال الذاتية: والتي بدورها تنقسم إلى:

- ردود أفعال سلوكية: وتتم من خلال البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود أفعال ذاتية شخصية: وتتم من خلال البحث عن ما يرفع من استراتيجيات الفرد التعليمية.
- ردود أفعال ذاتية بيئية: وتتم من خلال البحث عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم (سالم، 2009، ص ص 137-138).

3.7 المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية

يشير باندورا (Bandura, 1977) أنَّ هناك تأثيرات بيئية على فاعلية الذات، خاصة من خلال عمليات النمذجة والصور المختلفة، فمثلاً النمذجة لها صور مختلفة كالتلفاز مثلاً الذي له أثر رمزي كبير على الاعتقادات بفاعلية الذات بسبب عملية الاسترجاع المعرفي فيما يتعلق بخصائص النموذج (الملاحظ) مثل خاصية التشابه كتشابه الجنس أو العمر أو المستويات التربوية أو المتغيرات الطبيعية، أو خاصية التنوع كعرض نموذج متعدد المهارات بدل عرض نموذج واحد (حمادنة و شراذقة، 2014، ص ص 189-190).

8. خصائص فاعلية الذات:

يمكن تقسيم خصائص فاعلية الذات في هذه الدراسة إلى قسمين أساسيين هما:

1.8 الخصائص العامة لفاعلية الذات:

يشير كل من (Lee & Bobko, 1994, p. 364) إلى وجود مجموعة من الخصائص

العامة لفاعلية الذات والتي يمكن التطرق إليها على النحو التالي:

- هي مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.

- تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على النجاح وأداء الأعمال بجدارة.
- تدل على وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية مع توفر دافعية لذلك.
- تعبر عن توقعات الفرد للحاضر والمستقبل.
- أنها لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما تركز على حكم الفرد على ما يستطيع القيام به بما يتوافر لديه من مهارات.
- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخص، وإنما هي مجموعة من الأحكام التي تعبر عما يستطيع الفرد القيام به، فربما يكون الفرد ذوا إمكانات قليلة إلا أن توقعات الفاعلية لديه تكون قوية.
- تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو كذلك من خلال التدريب واكتساب الخبرات البديلة.
- ترتبط فاعلية الذات بالتنبؤ أو التوقع المستقبلي.
- تتحدد بالعديد من العوامل كصعوبة الموقف ومقدار الجهد المبذول والمثابرة على إنجاز المهام.
- هي ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، بل هي أعمق من ذلك بحيث تُترجم إلى جهد ومبادرة ومثابرة من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية.

2.8 الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات:

يرى باندورا (1995) من خلال تلخيصه لمجموعة كبيرة من الأبحاث حول التأثيرات المتنوعة لفاعلية الذات على الأفراد، والتي يمكن أن نوضحها من خلال النقاط التالية:

1.2.8 الخصائص العامة لمرتفعي فاعلية الذات: بحيث يتميز ذوو فاعلية الذات المرتفعة

بالعديد من الخصائص المميزة وهي كما يلي:

- الثقة العالية بأنفسهم وبقدراتهم.
- القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة والتعامل معها على أنها تحديات يجب القيام بها.
- يتميزون بالرغبة في الانخراط في النشاطات المختلفة.
- يضعون لأنفسهم أهداف صعبة ويسعون ويصرون على تحقيقها.
- يستعيدون بسرعة احساسهم بفاعليتهم بعد خبرات الفشل والاختفاق.
- يعززون الفشل إلى أنفسهم وإلى عدم كفاية جهودهم أو معرفتهم.
- يستطيعون التعامل مع المواقف المفاجئة.
- هم أكثر انتاجا للإنجازات، وبالتالي هم أقل عرضة للقلق والتوتر (Bandura, 1995,p11).

2.2.8 الخصائص العامة لمنخفضي فاعلية الذات: أما منخفضي فاعلية الذات فيتميزن بالصفات التالية:

- يخلون من المهام الصعبة ويعتبرونها تهديدات شخصية.
- لديهم تطلعات مستقبلية منخفضة.
- يضعون لأنفسهم أهداف سهلة ولا يلتزمون بها.
- يركزون على عيوبهم الشخصية وعلى عدم مقدرتهم لأداء المهام، ولا يركزون على كيفية الأداء أو النجاح.
- يتباطؤون في جهودهم ويستسلمون بسرعة في مواجهة الصعوبات.
- بطيئون في استعادة احساسهم بالفاعلية بعد الفشل والاختفاق.
- يعززون فشلهم لعدم كفاية قدراتهم أو إلى صعوبة المهمات التي هم في صدد إنجازها.
- يقعون ضحية للتوتر والاكتئاب (Bandura, 1995, p11).

9. آثار فاعلية الذات على السلوك:

أشار باندورا (1995) أنَّ فاعلية الذات تؤثر على السلوك من خلال أربع عمليات أساسية

هي:

1.9 العمليات المعرفية:

بحيث يؤكد باندورا أنَّ فاعلية الذات تؤثر على السلوك من خلال العمليات المعرفية، وذلك من خلال أشكال مختلفة، فهي تؤثر عموماً على عملية التخطيط التي يقوم بها الفرد، وعلى طبيعة الأهداف التي يضعها، وعلى التوقعات المستقبلية التي يتأملها، فالأفراد ذوو فاعلية الذات العالية نجدهم يتخيلون سيناريوهات النجاح، ويضعون لأنفسهم أهداف صعبة ويسعون إلى تحقيقها، ويستخدمون أساليب تفكير منظمة، مما يرفع من أدائهم، أما الأفراد ذوو فاعلية الذات المنخفضة فنجدهم يتخيلون سيناريوهات الفشل، وأقل تطلعا للمستقبل، ويركزون على فشلهم ونقص أدائهم، ويستخدمون أساليب تفكير غير منظمة، مما يؤدي إلى تدهور أدائهم بصفة عامة (Bandura, 1995, pp5-6).

ويشير ماديكس (Maddux, 1995) الوارد في (قريشي، 2015، ص 199) أنَّ المعتقدات بالفاعلية الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية من خلال التأثير في:

- الأهداف الموضوعة: فالأفراد ذوو فاعلية الذات المرتفعة يضعون لأنفسهم أهداف صعبة ويطمحون إلى إنجازها، عكس الأفراد ذوو فاعلية الذات المنخفضة الذين نجدهم يفضلون الأهداف السهلة.
- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الفرد من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته.
- القدرة على التنبؤ بالسلوك المناسب، والقدرة على التأثير على الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، بحيث نجد الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرار.

2.9 العمليات الدافعية:

بحيث تلعب الفاعلية الذاتية المرتفعة حسب باندورا دورا رئيسيا في تشكيل الدافعية الذاتية للفرد وقدرته على التوجيه الذاتي، فهي تعمل حسب كوسيط بين أثر التعلم بالضبط الذاتي والإنجاز الدراسي (أبو أسعد والأزيدة، 2015، ص278).

وفي هذا الصدد يشير غانم (2005) أنَّ هناك ثلاثة أشكال مختلفة للدوافع المعرفية والتي بُنيت عليها نظريات عديدة، وهي نظرية العزو السببي، ونظرية التوقع، ونظرية الهدف، بحيث تلعب فاعلية الذات دورًا هامًا في كل نظرية منها، فبالنسبة لنظرية العزو السببي نجد أنَّ الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يعززون فشلهم لأنفسهم ولعدم كفاية جهودهم، بينما ذوي فاعلية الذات المنخفضة يعززون فشلهم لعوامل خارجية أخرى، وبالتالي فإن هذا العزو مهما كان نوعه سيؤثر حتمًا على الدافعية والأداء وردود الأفعال، أما نظرية التوقع التي ترى أنَّ الدافعية تعتمد على نوعين من التوقعات هما توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج والذين يمثلان كذلك توقعات فاعلية الذات، وبالتالي فإن الاعتقاد بفاعلية الذات سيؤدي إلى فاعلية نظرية التوقع من خلال القدرة على التنبؤ، أما نظرية الهدف والتي تركز على الأهداف ذات القيمة الكبيرة والتي تدفع الفرد للقيام بها، وهو ما ينطبق فعلاً على ذوي فاعلية الذات المرتفعة الذين يضعون لأنفسهم أهداف صعبة وذات قيمة مما يدفعهم لتحقيقها (غانم، 2005، ص ص103-104).

ومنه يمكن القول أنه كلما كان الإحساس عالٍ بفاعلية الذات كلما كانت الدافعية أقوى وأشد، بينما الإحساس الضعيف بفاعلية الذات يجعل الدافعية أقل، ولهذا نجد ذوي فاعلية الذات المنخفضة أقل إصرارًا على تحقيق أهدافهم وبالتالي يحصلون على أداء ونتائج ضعيفة.

3.9 العمليات الوجدانية:

بحيث تؤثر فاعلية الذات المرتفعة على العمليات المعرفية والوجدانية للفرد خصوصا فيما تعلق بتعرضه للقلق أو الإكتئاب أو الضغوط النفسية، فالأفراد ذوي المعتقدات العالية بفاعلية

الذات هم أكثر انجازًا، وأكثر قدرةً على ضبط أسباب الضغوط والسيطرة عليها، وبالتالي فهم أقل عرضةً للقلق والضغوط مقارنة بذوي المعتقدات المنخفضة بفاعلية الذات، واللذين نجدهم أكثر عرضةً للقلق والإكتئاب، وأكثر استسلامًا لعيوبهم ولعدم مقدرتهم على التكيف، فهم يرون بأن بيئتهم تتسم في كثير من الأحيان بالأخطار المختلفة، وبالتالي يميلون إلى تضخيم كل المهددات التي تعترضهم، بالإضافة إلى القلق من الأشياء التي قد لا تحدث (أبو أسعد والأزيدة، 2015، ص 278).

وعومًا يمكن القول أن الاعتقاد بفاعلية الذات يساعد الأفراد على تنظيم سلوكياتهم، وتحديد أهدافهم وحسن التخطيط لها، والتنبؤ بنجاحها، مما يجعل الأمور أكثر وضوحًا بالنسبة لهم، فهذا كله يخفف من درجات القلق أو الإكتئاب التي قد تنتج من خبرات الفشل أو الإخفاق، مما يؤدي في النهاية إلى حسن التكيف مع أي مشكلة قد تعترضهم في المستقبل.

4.9 العمليات الانتقائية:

بحيث لا يقتصر تأثير فاعلية الذات على العمليات المعرفية والدافعية والوجدانية فقط، وإنما يمتد إلى مساعدة الفرد على اختيار الأنشطة أو المهام التي يفضلها أو التي تتناسب مع قدراته وامكانياته، ويمكن توضيح ذلك من خلال القول بأن الأفراد يتجنبون الأنشطة أو المواقف التي يعتقدون بأنها أعلى من قدراتهم، بينما يقبلون على ممارسة الأنشطة والمهام التي يعتقدون بأنهم يتحكمون فيها، وأنها في متناولهم، وبهذه الاختيارات يكون لديهم اهتمامات وكفاءات مختلفة تحدد أنماط حياتهم (غانم، 2005، ص 107).

ومنه يمكن القول أن الإحساس بفاعلية الذات له دور في عملية الاختيار، فالتلميذ مثلاً إذا اعتقد أن اللغات الأجنبية صعبة عليه ومصدرًا للإرباك أمام الآخرين فإنها حتمًا مصدر شك بفاعلية الذات لديه، مما يؤدي به إلى تجنبها وعزو سبب عدم قدرته على تعلمها إلى صعوبة هذه اللغات وليس لنفسه.

خلاصة:

من خلال عرضنا السابق نستنتج أنَّ فاعلية الذات هي مفهوم مركزي في نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، فهي من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية بحيث تُعد مثيلاً هاماً لدافعية الأفراد عند قيامهم بالمهام المختلفة أو عند مواجهتهم لمختلف الضغوطات أو العراقيل، ولهذا تكتسي فاعلية الذات أهمية بالغة في الميدان التربوي أو المدرسي لكونها تُستخدم في تفسير سلوك التلميذ ومحاولة التنبؤ به، بالإضافة إلى تحديد سماته الشخصية خاصة فيما تعلق بثقته بنفسه أو بقدراته على مواجهة المواقف الصعبة أو الطارئة، ولهذا فليس من المستغرب أن نجد اهتماماً متزايداً بهذا الموضوع في الميدان التربوي أو النفسي أو حتى ميادين أخرى كميادين الصحة العامة أو ميادين الإدارة وشؤون العمل.

الفصل الخامس

التفوق والتأخر الدراسي

تمهيد

1. التفوق الدراسي

1.1 مفهوم التفوق الدراسي

2.1 علاقة التفوق الدراسي ببعض المفاهيم

3.1 العوامل المساهمة في التفوق الدراسي

4.1 حاجات المتفوقين دراسيا

5.1 خصائص المتفوقين دراسيا

2. التأخر الدراسي

1.2 مفهوم التأخر الدراسي

2.2 علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم

3.2 أنواع التأخر الدراسي

4.2 العوامل المساهمة في التأخر الدراسي

5.2 خصائص المتأخرين دراسيا

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من أهم المواضيع التي تشغل مختلف الباحثين والمربين والأولياء على نحو سواء، وذلك من خلال اعتباره أهم المخرجات الفعلية للعملية التعليمية والتعليمية، كما أنَّ المجتمع والدولة بصفة عامة في حاجة ملحة للاهتمام بالفئتين، المتفوقين من خلال اعتبارهم ثروة بشرية يجب الاستثمار فيها، والمتأخرين من خلال محاولة الحد من الآثار السلبية الناجمة عن مشكلة التأخر الدراسي ومحاولة دعمهم أكثر لمواجهة هذه المشكلة. ولهذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى الموضوعين، والبداية بالتفوق الدراسي من حيث مفهومه وعلاقته ببعض المفاهيم، والعوامل المساهمة فيه، وحاجات وخصائص المتفوقين دراسياً، ثم نتطرق للتأخر الدراسي من حيث مفهومه وعلاقته ببعض المفاهيم وأنواعه، والعوامل المساهمة في ظهوره، ثم الخصائص المميزة للمتأخرين دراسياً.

1. التفوق الدراسي:

1.1 مفهوم التفوق الدراسي:

يعد مفهوم التفوق بشكل عام من المفاهيم الغامضة التي لاقت اختلافاً واسعاً بين الباحثين في تحديد مفهومه وماهيته، وقد أشار أبراهام (Abraham) إلى التضارب المسرف في تعريف التفوق، بحيث جمع أحد طلابه حوالي (113) مصطلحاً للتفوق ضمَّنها بحثاً دراسياً قام بإجرائه (عبد اللطيف، 1999، ص 105).

ويمكن تصنيف تعريفات التفوق إلى أربع مجموعات حسب السمات البارزة والأطر النظرية لكل مجموعة منها، وهي:

1.1.1 التعريفات الكمية (المتعلقة بالذكاء والتحصيل): ويقصد بها التعريفات التي تعتمد درجة

الذكاء أو مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، ومن أبرز هذه التعريفات نذكر ما يلي:

تعريف تيرمان (Terman,1925) الذي يعرف المتفوق بأنه من يحصل على درجات عالية في اختبار ستانفورد بينيه للذكاء بحيث تضعه هذه الدرجات ضمن أفضل 1% من المجموعة التي ينتمي إليها، ويضيف لايكوك (Lay Kok,1957) أن المتفوق هو "ذو المستوى العالي من القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام" (ماضي، 2011، ص26).

هذا بالنسبة للتعريفات المتعلقة بالذكاء أما بالنسبة للتعريفات المتعلقة بالتحصيل الدراسي فنجد تعريف فليجروبش (1959) الذي يرى أن المتفوق هو من يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15 أو 20% من المجموعة التي ينتمي إليها (ماضي، 2011، ص 27).

2.1.1 التعريفات المرتبطة بالسمات السلوكية: ويقصد بها التعريفات التي تُبرز بعض السمات السلوكية كإطار مرجعي للتفوق، بحيث توصلت العديد من الدراسات كدراسة (تيرمان وهولينجويرث) التي أظهرت أن التلاميذ المتفوقين يتميزون بأنماط سلوكية مميزة كحب الاستطلاع الزائد، سرعة التعلم والاستعاب الجيد، تنوع الميول وعمقها، حب المخاطرة، القيادة، المبادرة والمثابرة، ومن أبرز تعريفات هذا الاتجاه نجد تعريف در (Durr) الذي يشير أن التلميذ المتفوق هو الذي يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، والمثابرة في المهمات العقلية الصعبة، والقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (جروان، 2002، ص 53-54).

3.1.1 التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع: ويقصد بها التعريفات التي تتطوي على استجابات واضحة لحاجات المجتمع وقيمه وليس حاجة الفرد نفسه، ومن أبرز التعريفات نجد تعريف ويتي (Witty,1951) الذي يعرف المتفوق بذلك التلميذ الذي يكون أدائه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة عند المجتمع الذي ينتمي إليه (جروان، 2002، ص 56).

ويضيف عبد السلام عبد القادر (1997) أنَّ المتفوق هو "من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في أحد المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة" (ماضي، 2011، ص 32).

4.1.1 التعريفات التربوية المكررة: ويقصد بها التعريفات التي تشير إلى حاجة المتفوقين لبرامج رعاية ومشروعات متميزة من أجل تلبية احتياجاتهم، ومن أبرز التعريفات في هذا الخصوص نجد تعريف مكتب التربية الأمريكي سنة 1981 الذي يعرف المتفوقين بأنهم "أولئك الذين يُعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والابداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطور الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات" (جروان، 2002، ص 57).

ويضيف جليار (Gallagher, 2001) أنَّ التلميذ المتفوق هو "الذي يتم التعرف عليه من قبل أشخاص مؤهلين، بحيث يتميز بالقدرة على الأداء الرفيع، كما يحتاج إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج العادي بهدف تحقيق فائدة للمجتمع" (بهجات وآخرون، 2012، ص 86).

نستنتج من خلال ما سبق تعدد مفاهيم التفوق بسبب تعدد مجالاته ومحركاته، إلا أنَّ العنصر المشترك لهذه التعاريف هو تأكيدها على مستوى التحصيل الدراسي المرتفع الذي يميز المتفوقين، ويعد المؤشر الهام والمكون في تعريف التفوق الدراسي وهذا ما تسعى هذه الدراسة في التركيز عليه.

2.1 علاقة التفوق الدراسي ببعض المفاهيم:

توجد هنالك العديد من المفاهيم والمصطلحات المتداخلة مع مفهوم التفوق الدراسي في كثير من النواحي إلى درجة استعمالها كمرادفات لهذا المفهوم، وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم هذه المفاهيم:

1.2.1 التفوق الدراسي والتفوق العقلي:

يرى الشريف (2011، ص 48) أنَّ مفهوم التفوق العقلي يحمل الكثير من الدلالات المختلفة، بحيث اختلف الباحثون في تعريفه، فمنهم من ينظر إليه من ناحية الذكاء، ومنهم من ينظر إليه من ناحية مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، ومنهم من ينظر إليه من خلال ضرورة توفر قدرات متعددة وعدم الاكتفاء بقدرة واحدة لتحديد التفوق العقلي لدى الأفراد.

وفي هذا الصدد يؤكد القريطي (2014، ص 63) أنَّ التفوق العقلي هو التميز بمستوى مرتفع من الذكاء، ومن التحصيل الدراسي العام، ومن المستوى العقلي الوظيفي بصورة عامة. أما ولكر (Walker, 1978) فيرى أنَّ اعتماد التفوق العقلي يكون من خلال التميز في الأداء في أربع فئات رئيسية هي: التفوق الدراسي، التفوق الإبداعي، التفوق النفسي اجتماعي، التفوق الفني الحركي (الخطيب والحديدي، 2009، ص 248-249).

نستنتج من خلال ما سبق تركيز مختلف التعريفات على عنصر التحصيل الدراسي المرتفع، بحيث يمكن القول أنَّ التفوق الدراسي هو أحد أهم مظاهر التفوق العقلي.

2.2.1 التفوق الدراسي والموهبة:

يشير الشخص (1990) أنَّ مصطلح الموهبة يستخدم للإشارة للقدرة الكامنة والخاصة، والتي تؤهل الأفراد للتفوق في مجالات مختلفة علمية، أدبية، فنية، أعمال مختلفة، وليس بالضرورة مستوى مرتفع من الذكاء أو التحصيل الدراسي المرتفع (القمش، 2013، ص 23).

ويشير القريطي (2014، ص 257) إلى الفروق بين الموهبة والتفوق من خلال اعتبار الموهبة استعداد طبيعي أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بتقدير المجتمع، والتي يمكن أن تصل بالفرد إلى مستويات أدائية إذا ما توافرت له الظروف المواتية، في حين يرى بأنَّ التفوق هو تشغيل هذا الفرد لهذه الاستعدادات الفطرية حتى يصل بأدائه لمستويات عالية مقارنة بأقرانه في أحد المجالات التي يقدرها المجتمع.

ويلخص جانيه (Gagné) أهم الفروق بين الموهبة والتفوق في النقاط التالية:

- المكون الرئيسي للموهبة وراثي، بينما مكون التفوق الدراسي بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة ونشاط، بينما التفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يمكن قياس التفوق من خلال ملاحظته على أرض الواقع.

- التفوق الدراسي ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، بمعنى أن كل متفوق هو موهوب وليس كل موهوب متفوق (عامر، 2009، ص ص 40-41).

نستنتج من خلال ما سبق أن الموهبة والتفوق يشتركان في الكثير من الخصائص خاصة العقلية منها، إلا أنهما يختلفان في جانب التحصيل الدراسي بحيث لا تنطوي الموهبة دائماً على التحصيل الدراسي المرتفع.

3.2.1 التفوق الدراسي والعبقرية:

يعد موضوع التفوق مع موضوع العبقرية من المواضيع الجدلية، بحيث صيغت لفظة العبقرية كإصطلاح على التفوق البارز، وقد عرفوا العبقرية بمدلولات معنوية مختلفة تتراوح بين الإلهام الإلهي والقدرات الخاصة من جهة، وصولاً إلى الجنون من جهة أخرى، ثم تغيرت النظرة لها وأصبح ينظر لها من خلال نسبة الذكاء أو القدرة على التعلم بدرجة تفوق العاديين بكثير (سليمان وأحمد، 2001، ص 10).

ويعد جالتون (Gallton) أول من أشار إليها من خلال وصف العبقرية بالقدرة على أداء الأعمال العظيمة، بحيث يعرف العبقرية بأنها "وصول الفرد في أدائه إلى مستوى مرموق يضعه موضع الصدارة أو القيادة في مجال من مجالات الحياة (عامر، 2009، ص 43).

وتعرف العبقرية حسب بورتر (Porter, 1999) أنها "قوة فكرية فطرية من نمط رفيع كتلك التي تُعزى إلى من يُعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل، وهي طاقة فطرية وذات علاقة بالابداع (القمش، 2012، ص 40).

وتضيف ناديا السرور (2007) تعريفاً آخر للعبقرية من خلال اعتبارها "قوة عقلية متمثلة بدرجة ذكاء مرتفعة جداً، أو ابداع عالي أو موهبة عالية جداً أو تحصيل عالي جداً، حيث أنها قوة فكرية غير عادية (بهجات، 2012، ص 80).

نستنتج من خلال ما سبق أنَّ العبقرية مفهوم متميز وشامل، بحيث قد تتضمن العبقرية العديد من المواهب، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي المرتفع، ولهذا نجد نسبة العبقرين قليلة في المجتمع مقارنة بالمتفوقين دراسياً، وبالتالي يمكن وصف العباقرة بأنهم أعلى فئة من الفئات الأخرى.

4.2.1 التفوق الدراسي والابداع:

يُعد الابداع أحد أكثر المصطلحات شيوعاً، بحيث ظهرت له العديد من التعريفات التي تختلف من باحث إلى آخر، فمنهم من ركز على الشخص المبدع، ومنهم من ركز على العملية الإبداعية، ومنهم من ركز على الإنتاج الإبداعي في حد ذاته ومدى فائدته للإنسانية (القمش، 2013، ص 28).

ويعرف جيلفورد الابداع بأنه عملية عقلية معرفية، أو نمط من التفكير التباعدي الذي يتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة، والحساسية للمشكلات، وينتج عنه نتائج ابتكارية (القمش، 2012، ص 39).

ويعرف الابداع حسب تورانس (Torrance) بأنه "عملية ادراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة والبحث عن الدلائل والمؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض حولها، واختبار صحة هذه الفروض والربط بين النتائج، وإعادة اختبار

هذه الفروض حتى تُعطي حلولاً جديدة وأصيلة تتلائم مع مشكلات الأفراد" (عامر، 2009، ص 45).

ويضيف الكناني (2011، ص 45) تعريفاً متكاملًا للإبداع بقوله أنه "مزيج من القدرات والاستعدادات والدوافع وخصائص الشخصية التي إذا وُجدت في بيئة مناسبة فإنه يمكن أن نرتقي بالعمليات العقلية كي تؤدي إلى نتائج جديدة لخبرات الفرد أو المجتمع، بحيث تكون هذه النتائج من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة.

نستنتج من خلال ما سبق من تعريفات للإبداع بأنه مفهوم شامل، فهو يتضمن الإنتاج والابتكار، وبالتالي يمكن القول أن التفوق الدراسي هو أحد أشكال الإبداع.

5.2.1 التفوق الدراسي والذكاء:

ينطوي مفهوم الذكاء على دلالات عديدة ومختلفة، وفي هذا الصدد يشير كاتل (Kattle, 1971) أن الذكاء هو نتاج تطور وظائف الدماغ، ويعرفه على أنه "مزيج من السمات الإنسانية التي تشتمل القدرة على استبصار العلاقات المعقدة، والقيام بالوظائف الذهنية التي يتطلبها التفكير المجرد، والقدرة على التكيف وحل المشكلات، والقدرة على اكتساب خبرات وقدرات جديدة" (صبحي وقطامي، 1992، ص ص 15-16).

كما يعد الذكاء من أكثر المصطلحات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، بحيث يرى العديد من الباحثين أن معامل الذكاء يعد محكاً أساسياً لتحديد التفوق والمتفوقين مثل (تيرمان، هولنجورث، بالدوين، دنلاب، هولي وغيرهم) الذين أجمعوا على أن معامل الذكاء يجب أن لا يقل على درجة 130 نقطة على أحد اختبارات الذكاء (موسى، 2016، ص ص 24-25).

ويضيف (عبد اللطيف، 1999، ص 107) أن الكثير من الدراسات أثبتت علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي، إلا أنه لا يمكن الاعتماد دائماً على نسبة الذكاء ويجب الاعتماد على محكات أخرى، ووافقه في هذا الرأي كذلك الشيخ (2014، ص 60) الذي يرى أن الذكاء لا يكون دائماً

سبب التحصيل الدراسي، ويشير أنَّ التعلم الجيد قد يكون هو سبب الذكاء أو بعبارة أخرى الأداء الجيد على أحد اختبارات الذكاء.

نستنتج من خلال ما سبق أنَّ الذكاء هو من أكثر المفاهيم المرتبطة بالتفوق الدراسي، إلا أنه يمكن القول أنه يجب الحذر عند الاعتماد الكلي على الذكاء في تحديد المتفوقين دراسياً، لأنه توجد جوانب أخرى مهمة ومعبرة عن التفوق.

3.1 العوامل المساهمة في التفوق الدراسي:

توجد هناك العديد من العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي، منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بعوامل أخرى، وفيما يلي سنحاول التعرف على هذه العوامل:

1.3.1 العوامل الخاصة بالفرد: وهي بدورها تنقسم إلى مجموعة من المتغيرات، ونذكر منها:

1.1.3.1 الذكاء والقدرات: يلعب الذكاء والقدرات العقلية بصفة عامة دوراً هاماً في التفوق الدراسي، بحيث أثبتت عديد الدراسات ذلك من خلال اعتبارها للتحصيل الدراسي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة (اسماعيل، 2019، ص ص 46-47).

2.1.3.1 الدافعية والتنظيم الذاتي: تشير الدراسات الحديثة الخاصة بالدافعية أنَّ التنظيم الذاتي يعد من المفاتيح الهامة لفهم مستوى التحصيل الدراسي والتنبؤ به، فالتنظيم الذاتي حسب زيمرمان (Zimmerman, 1994) يساعد التلميذ على تنظيم أفكاره ومشاعره وأفعاله بطريقة منظمة من أجل تحقيق هدف محدد، ومنه فالتنظيم الذاتي يعمل على اشتراك التلميذ بكل فاعلية ودافعية في عمليات التعلم (العدل، 2013، ص 282).

3.1.3.1 الطموح والرضا عن الدراسة: يلعب كل من مستوى الطموح والرضا عن الدراسة دوراً كبيراً في الدفع بسلوك التلاميذ نحو مزيد من التحصيل والتفوق الدراسي، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي توصلت إلى أنه كلما كان التلاميذ أكثر طموحاً ورضاً عن الدراسة كلما كانوا أكثر تحصيلاً (عبد اللطيف، 1999، ص ص 116-117).

4.1.3.1 الاتجاهات الإيجابية نحو المعلمين والمدرسة: حيث أثبتت عديد الدراسات أنَّ التلاميذ المتفوقين لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة بصفة عامة عكس التلاميذ المتأخرين دراسياً، كما أظهرت الدراسات كذلك أنَّ التلاميذ المتفوقين لديهم اهتمامات واضحة بعملية التعلم، فمعظم هذه الدراسات تؤكد على وجود علاقة موجبة بين مستوى التحصيل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والمعلمين (العدل، 2013، ص ص 281-282).

5.1.3.1 العادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم: حيث أثبتت عديد الدراسات ارتباط الكثير من العادات الإيجابية بالتفوق الدراسي، ومن بين هذه العادات نجد اعتماد التلميذ على الطريقة الكلية في الاستذكار بدل الطريقة الجزئية، والاحتفاظ بمستوى معين من الدافعية الذي يمكنه من المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه، والاعتماد على التعلم الذاتي، والتركيز على المواد المفهومة والمنظمة، بالإضافة إلى الإستعانة بالتكرار المقترن بالانتباه والملاحظة العلمية، واتباع طريقة التسميع الذاتي، فكل هذه العادات تميز التلميذ المتفوق أكثر من غيره وتُساهم في تميزه وتفوقه بشكل أو بآخر (عبد اللطيف، 1999، ص 119).

2.3.1 العوامل الخاصة بالبيئة: يمكن تقسيم هذه العوامل إلى ما يلي:

1.2.3.1 العوامل المتعلقة بالأسرة: أثبتت عديد الدراسات أنَّ العوامل الأسرية لها تأثير بالغ على التحصيل الدراسي، ومن بين هذه المتغيرات نجد المستوى العلمي والثقافي للوالدين، ونوع وطبيعة عمل الوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وطبيعة العلاقة القائمة بين الوالدين، ومستوى طموح الوالدين واتجاهاتهم نحو التعليم، بالإضافة إلى العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة، فكل هذه العوامل بشكل أو آخر لها دورها الواضح في تعزيز مستوى التحصيل الدراسي لدى الأبناء (اسماعيل، 2019، ص 46).

كما أثبتت دراسات أخرى أنَّ آباء التلاميذ المتفوقين هم أقل سيطرةً وتسلطاً عليهم، بحيث يُتيحون لأبنائهم الحرية الكاملة في تحديد الأهداف وإتخاذ القرارات، كما أنهم يتيحون لهم الفرصة لاكتشاف

العالم الخارجي، كما أنهم يفضلون توجيه أبناءهم بدل عقابهم (سليمان ومنيب، 2011، ص ص 130-131).

2.2.3.1 العوامل المتعلقة بالمدرسة: تلعب العوامل المتعلقة بالمدرسة دورًا بارزًا في تنمية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ومن أمثلتها:

- مناسبة المناهج الدراسية لمستوى التلاميذ، وقدرتها على اشباع حاجاتهم وميولاتهم.
- توفر المعلم الكفاء من حيث: قدرته على خلق الجو المناسب، والقيام بدوره على أكمل وجه، وأسلوبه في المعاملة وإدارة الحوار والمناقشة، وقدرته على تنويع استراتيجيات التدريس، وقدرته على الشرح وإيصال الأفكار والمعلومات، فكل هذه العوامل تساعد التلميذ على مزيد من الفهم والاستيعاب وبالتالي تحسن تحصيله الدراسي.

- توفر الأنشطة المدرسية: بحيث تلعب الأنشطة الرياضية والثقافية والتعليمية دورًا هامًا في تحسين التحصيل الدراسي من حيث قدرة هذه الأنشطة على تلبية حاجات التلاميذ، وزيادة الدافع نحو التعلم، وتعديل الاتجاهات السلبية (اسماعيل، 2019، ص ص 45-46).

3.2.3.1 العوامل المتعلقة بالمجتمع: بحيث تلعب العوامل المحيطة بالتلميذ خارج البيت والمدرسة دورًا هامًا في التفوق الدراسي، فمثلاً المناخ الاجتماعي المحيط بالتلميذ له دوره الكبير في تنمية مستوى التحصيل الدراسي، وقد أشار كل من بارب ورينزولي (Barbe & Renzoli, 1975) أن التلاميذ المتفوقين دراسيا يغلب أن يكونو من مجتمع توفرت فيه الشروط المناسبة (سليمان ومنيب، 2011، ص 129).

4.1 حاجات المتفوقين دراسيا:

في ضوء السمات المميزة للمتفوقين دراسيا التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، تظهر لنا تلك الحاجات المختلفة التي يجب أخذها بعين الاعتبار حتى نتمكن من الاستفادة من هذه القدرات المميزة، ويمكن توضيح هذه الحاجات كما يلي:

1.4.1 الحاجات النفسية الانفعالية:

يحتاج المتفوقون دراسيا بالدرجة الأولى إلى تفهم معنى تفوقهم وتميزهم عن الآخرين، والاعتراف بهذه القدرات والامكانيات الشاذة، كما يحتاجون كذلك إلى تفهم استعداداتهم غير العادية وما تحمله من جوانب إيجابية أو سلبية من أجل قبولها، كما يحتاجون إلى الأمن وتوفير جو يضمن لهم التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم دون خوف أو نبذ، فالتلاميذ المتفوقون دراسيا هم أكثر حاجة من غيرهم إلى الشعور بالاستقلالية والحرية في التعبير، كما يحتاجون كذلك إلى دعم ومساندة الآخرين وتعاطفهم وتقديرهم، بالإضافة إلى حاجتهم للتخفيف من مشاعر الكمالية والحساسية المفرطة من خلال تشجيعهم على بلورة مفهوم ذات إيجابي، كما يحتاجون كذلك إلى المساعدة في تجاوز خبرات الفشل والإحباط والقلق والإنطواء (القريطي، 2014، ص ص 263-264).

2.4.1 الحاجات العقلية المعرفية والتعليمية:

يحتاج التلاميذ المتفوقون دراسيا لمجموعة من الحاجات العقلية والمعرفية حتي تتناسب مع خصائصهم المميزة، والتي يجب تضمينها في مختلف البرامج والمناهج الدراسية، ومن أهم هذه الحاجات نجد حاجتهم إلى البرامج والخبرات التعليمية التي تتسم بالتحدي، بحيث تكون مرضية ومشبعة ومناسبة لحاجاتهم، فهم يحتاجون للمعلومات الجديدة والمتنوعة والتي تعكس حب الاستطلاع والبحث والتجريب لديهم، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التنوع في مختلف الأنشطة والتي تعكس تعدد اهتماماتهم ورغبتهم في اسكشاف المواقف الجديدة، كما يحتاج المتفوقون دراسيا كذلك للبرامج التي تتيح لهم فرصة إبراز امكانياتهم وقدراتهم في معالجة المعلومات وحل المشكلات وتوليد الأفكار والوصول إلى حلول جديدة (ماضي، 2011، ص ص 54-55).

ويضيف القريطي (2014، ص ص 264-265) أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا هم في حاجة لتعلم بعض مهارات الاستذكار وحسن إدارة الوقت واستثماره، كما أنهم في حاجة إلى من

يساعدتهم في تحديد أهدافهم واختياراتهم التربوية أو المهنية الملائمة التي تضمن لهم حسن توظيف قدراتهم من جهة، وتبديد شعورهم بالحيرة والتردد من جهة أخرى، كما يحتاج المتفوقون كذلك إلى معلمين أكفاء ومرنين ومتسامحين ومتفهمين لخصوصية هؤلاء خاصة فيما تعلق بالاستجابات أو الحلول الغير مألوفة التي تميز المتفوقين.

3.4.1 الحاجات الاجتماعية:

يحتاج التلاميذ المتفوقون دراسيا إلى مجموعة من الحاجات الاجتماعية التي تُسهل لهم عملية الاندماج الحقيقي مع المجتمع، ومن أهم هذه الحاجات نجد حاجتهم لتكوين علاقات مثمرة مع الآخرين، وحاجتهم لاكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة التي تتيح لهم فرص التواصل الفعال مع الآخرين والتعاون معهم والعمل معهم كفريق، كما يحتاج المتفوقون دراسيا إلى فهم الضوابط والمحددات الاجتماعية وتقبل المعايير السائدة واحترامها، كما يحتاجون كذلك إلى اكتساب المهارات التوافقية وتعلم كيفية مواجهة الظروف الاجتماعية والضغط المختلفة (القريطي، 2014، ص 265).

ويضيف ماضي (2011، ص ص 57-58) أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا هم في حاجة إلى من يُعرفهم على الفرص التي يقدمها المجتمع، كما أنهم يحتاجون إلى إرشادهم للطرق التي تُمكنهم من خدمة المجتمع، كما أنهم يحتاجون إلى بلورة مواهبهم وأفكارهم حتى تصبح ذات جدوى وقيمة للمجتمع، وإعطائه كامل الحرية لتوظيف قدراته وإمكاناته من أجل حل المشكلات اليومية التي تواجه المجتمع.

5.1 خصائص المتفوقين دراسيا:

يتميز التلاميذ المتفوقون دراسيا بمجموعة من الخصائص والسمات المتميزة، والتي يجب التعرف عليها من أجل تهيئة المناخ المناسب لهم ورعايتهم والتكفل بهم في ضوء هذه الخصائص

من جهة، ومن أجل الاستقلال الأمثل لقدراتهم وامكانياتهم من جهة أخرى، وفيما يلي سنحاول التعرف على أهم هذه الخصائص:

1.5.1 الخصائص الجسمية:

أجمعت العديد من الدراسات على تشابه الخصائص الجسمية والصحية للمتفوقين دراسيا، فقد أكدت دراسة تيرمان (1925) التتبعية على أن التكوين الجسدي والحالة الصحية العامة والمعدل النمو العضلي أفضل عند المتفوقين مقارنة بأقرانهم العاديين، كما توصلت دراسة كل من موناهان وهولنجورث (1926) أن المتفوقين هم أكثر وزناً وطولاً من العاديين، وأسرع منهم في أداء الأعمال التي تحتاج إلى لياقة بدنية، كما توصلت دراسة كل من هولنجورث وتيرمان (1936) أن التلميذ المتفوق يتميز عادة بالبنية الجيدة، والقدرة البدنية، فهو أحسن صحة وأكبر وزناً مقارنة بالعاديين (سليمان ومنيب، 2011، ص ص 41-42).

ويلخص بهجات وآخرون (2012، ص 87) الخصائص الجسمية المميزة للمتفوقين دراسيا في كونهم أسرع نمواً، وأكثر وزناً وطولاً، وأقوى بنية وأوفر صحة مقارنة بالآخرين، كما يتميزون بالقدرة على الحركة والسرعة والسيطرة العضلية، وأكثر طاقةً وحيويةً، كما أنهم أكثر قدرةً على تحمل المشاق.

والجدير بالذكر أن هذه الخصائص لا تنطبق دائماً على المتفوقين دراسيا لأن هناك فروقاً فردية بين المتفوقين، ولهذا يرجع الكثير من الباحثين سبب تفوق المتفوقين في الجوانب الجسمية إلى ظروف الأسرة الاجتماعية والاقتصادية، ولهذا يمكن القول أن القوة الجسدية ليست دليلاً دائماً على التفوق وإنما هي مرافقة له (كوافحة وعبد العزيز، 2012، ص 42).

2.5.1 الخصائص العقلية المعرفية والأكاديمية:

تعد الخصائص العقلية أحد أهم المحركات الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد وتمييز المتفوقين، بحيث يتمتع المتفوقون بقدرات عقلية عالية، والتي تظهر في شكل أداء مرتفع على

أحد اختبارات الذكاء المقننة كاختبار ويكسلر أو اختبار ستانفورد بينيه، حيث يحصل المتفوقون عادة على 130 درجة أو أكثر، أي بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر عن المتوسط (كوافحة وعبد العزيز، 2012، ص 42).

ويضيف كل من سليمان ومنيب (2011، ص 44) أنَّ أهم ما يميز التلميذ المتفوق على التلميذ العادي هو خصائصه العقلية، فالتلميذ المتفوق دراسيا يكون نموه العقلي أسرع مقارنة بالتلميذ العادي، ولهذا نجد العمر العقلي عند المتفوق أكبر من عمره الزمني، بينما نجد العمر العقلي للتلميذ العادي تقريبا يساوي عمره الزمني.

ويضيف بطرس (2010، ص 434) كذلك أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا يتميزون بأداء عالٍ في التحصيل الدراسي، فهم متقدمون بشكل ملحوظ عن الآخرين، بحيث يستطيعون التعلم بمفردهم أو بمساعدة الوالدين في سن مبكرة، كما أنهم يتميزون بحب التعلم، والسعي للإكتشاف والمبادرة، والانفتاح على الخبرات الجديدة.

كما أظهرت دراسة (Fehgr Klark & Sara) أنَّ المتفوقين يتميزون على غيرهم بالقدرة الفائقة في التركيز والتذكر، والتفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والتفكير الاستدلالي، والقدرة على استخدام القواعد العلمية، والقدرة على توظيف المعلومات المكتسبة وحسن توظيفها، كما يتميز هؤلاء بالقدرة الحسابية الفائقة، والتفوق في القدرتين المكانية واللفظية (الزيات، 2002، ص 106-107).

وعموماً يمكن تلخيص الخصائص العقلية والأكاديمية للمتفوقين دراسيا في كونهم ذوو مستوى ذكاء عال، ومستوى تحصيلي مرتفع، كما أنهم يحبون الاستطلاع والاهتمام بالقضايا أو الموضوعات التي تفوق سنهم، ويستطيعون المناقشة وطرح الأسئلة والإجابة عليها بدقة، كما أنهم يتميزون بالقدرة العالية على القراءة والكتابة في سن مبكرة، والقدرة على حل المشكلات في وقتها، والقدرة على التعبير عن أنفسهم، والقدرة على النقد البناء (القمش، 2013، ص 108).

3.5.1 الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

يشير كل من كوافحة وعبد العزيز (2012، ص ص 42-43) أنَّ المتفوقين يتميزون بمجموعة من الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تميزهم عن غيرهم، على الرغم من الاتجاهات والأفكار الخاطئة عن المتفوقين من الناحية الانفعالية والاجتماعية، بحيث كان الاعتقاد السائد أنَّ المتفوقين أكثر عزلة من الآخرين، ولا يتفاعلون مع الآخرين، ويمتازون بالانسحاب والخجل والانطواء، إلا أن ظهرت الدراسات الحديثة التي تُقند ذلك، ففي دراسة تيرمان (Terman, 1925) التتبعية وجد أنَّ المتفوقين يتميزون عن أقرانهم العاديين في كونهم أكثر ثباتًا وتوافقًا انفعاليًا، وثقةً بالنفس، ومبادأةً في السلوك، وأكثر يقضةً، ونضجًا في الشخصية، كما أنهم يتمتعون بروح المرح والدعابة والحس الفكاهي.

ويؤكد بطرس (2010، ص 435) أنَّ المتفوقين دراسيا هم أقل عرضة للإصابة بالأمراض النفسية، ولديهم مفهوم إيجابي عن الذات، وأكثر سعادةً، وأكثر إنجازًا، كما أنهم أقل معاناة من المشكلات الاجتماعية ومن الصعوبات الانفعالية مقارنة بأقرانهم العاديين.

ويلخص كل من الجوالده والقمش (2015، ص 93) أهم الخصائص الانفعالية والاجتماعية للمفوقين دراسيا في كونهم أكثر انفتاحًا ومشاركة مع الآخرين، وأقل عرضة للاضطرابات أو الأمراض النفسية، كما أنهم أكثر استقرارًا من الناحية العاطفية، كما يتميزون بمستوى نضج أخلاقي عالي، وأكثر قدرة على الضبط والتحكم الذاتي، كما يتميزون كذلك بحس المرح والفكاهة نظرًا لقدرتهم على إدراك أوجه التناقض في الحياة اليومية، كما نجدهم أكثر تأثرًا على الآخرين، كما أنهم يتميزون بالحساسية الشديدة لما يدور حولهم، كما نجدهم أكثر اهتمامًا بقضايا الحق والعدل والأخلاق، كما يتميز هؤلاء كذلك بالكمالية وسعيهم الدائم نحو التميز، كما أنهم يتميزون كذلك بقدرتهم على مناقشة الواقع ونقده، كما نجدهم يتميزون بميول وأهداف واسعة ومتنوعة.

2. التأخر الدراسي:

يشير حسين (2012) أنَّ مشكلة التأخر الدراسي هي من أهم المشكلات التربوية التي شغلت بال الباحثين والعلماء منذ فترة طويلة، وحتى وقتنا الراهن، فهي مازالت من أهم المشكلات التي تقلق المربين والأولياء والتلاميذ على حد سواء باعتبارها مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية تواجه كل من له صلة بالعملية التربوية، خاصة بالنسبة للتلميذ المتأخر دراسيا الذي قد يتأثر بهذا الفشل فتتخفص ثقته بنفسه، وبإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة المختلفة (الوادعي، 2020، ص 2581).

فالتأخر الدراسي يمثل مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية في وقت واحد، فهو مشكلة تُسهم في إعاقة نمو الفرد عملياً ونفسياً، وتنعكس على المجتمع كذلك (السامرائي، 2007، ص 117).

1.2 مفهوم التأخر الدراسي: حظي التأخر الدراسي بتعريفات عديدة، نذكر منها:

يُعرف التأخر الدراسي في قاموس علم النفس الألماني (1980) بأنه "ضرر كثير أو قليل في نمو شخصية التلميذ عند تحقيقه لمتطلبات الخطة الدراسية، والذي لا يمكن التغلب عليه إلا من خلال إجراءات تربوية خاصة (الزعبي، 2013، ص ص 113-114).

ويعرفه (الشريف، 2011، ص 176) بأنه انخفاض واضح لمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، والذي يحدث في معظم المواد الدراسية على الرغم من أنه يتمتع بدرجات ذكاء متوسطة أو عالية، كما يمكنه متابعة تعليمه إذا ما قدمت له الخدمات التربوية المناسبة.

كما تعرفه رفاعي (2010، ص 296) على أنه يمثل التباين أو الفجوة بين القدرة والأداء، حيث ينخفض الأداء الأكاديمي للفرد عن المستوى المتوسط، بحيث لا يؤدي الفرد بكامل طاقته وقدراته التي تسمح له بأن يؤدي بشكل أفضل من ذلك.

من خلال ما سبق نلاحظ حاجة التلاميذ المتأخرين دراسيا لبرامج خاصة من أجل تدارك هذا النقص أو التأخر في التحصيل الدراسي الذي لا يناسب قدراتهم ومؤهلاتهم.

كما يعرف التأخر الدراسي بتعريفات تربوية أخرى كتعريف عبد السلام (2009، ص 11) الذي يعتبر التأخر الدراسي بأنه انخفاض واضح لمستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في الاختبارات التحصيلية، أو انخفاض تحصيلي مقارنة بمستوى سابق، بحيث يكون أداء التلميذ التحصيلي أقل مقارنة بأقرانه العاديين.

من خلال التعريف السابق نلاحظ تركيزه على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي واعتباره المحك الأساسي لتحديد فئة المتأخرين دراسيا، ويتفق مع هذا التوجه كذلك التعريفات التالية: تعريف زهران (2005، ص 417) الذي يعرف التأخر الدراسي بأنه "حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة العوامل العقلية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الإنفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط في حدود انحرافين معياريين.

كما يعرف التأخر الدراسي على أنه "انخفاض في الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية للمواد الدراسية عن 50% من الدرجة الكاملة سواء في الاختبارات الفصلية أو الاختبارات النهائية" (معمرية، 2005، ص 15).

كما يعرف التأخر الدراسي كذلك بأنه ضعف مستوى التحصيل المدرسي الأكاديمي ضعفاً يجعل الطالب متميزاً عن زملائه العاديين، وعاجزاً عن اللحاق بهم، أو الإرتفاع إلى مستوى متطلبات الدراسة في صفه (الداهري، 2004، ص 263).

وتضيف سليمان (2010، ص ص 220-221) تعريفاً آخر بقولها أن التأخر الدراسي هو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ، بحيث يكون هذا المستوى أقل مقارنة بمستوى أقرانه في الصف بشكل واضح، كما يكون هذا النقص واضحاً ومستمرًا لفترة كافية وليس لفترة

قصيرة أو عارضة، والتلميذ المتأخر دراسيا هو من يواجه صعوبات في أداء الواجبات الدراسية للصف الذي يسبق الصف الذي ينتمي إليه، أو يمكن القول أنَّ التلميذ المتأخر دراسيا هو من يتأخر عامين دراسيين عن رفاقه وليس عامًا واحدًا.

ويضيف الشخص (1993، ص ص 21-22) تعريفاً مميزاً للتأخر الدراسي بقوله أنَّ "المتأخر دراسيا يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، ورغم ذلك يُخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عامًا أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج علاجية خاصة.

في الأخير نستنتج من خلال التعاريف السابقة أنَّ التأخر الدراسي يعني انخفاض أو تدني مستوى التحصيل الدراسي لفترات زمنية طويلة ومستمرة في مادة دراسية أو أكثر مقارنة بزملائه العاديين نتيجة للعديد من العوامل الذاتية أو البيئية.

كما نستنتج كذلك أنَّ التلميذ المتأخر دراسيا عاجز عن مُسايرة أقرانه العاديين بالرغم من توفر نفس الظروف التربوية التي أتيحت له ولزملائه في القسم.

كما نستنتج كذلك أنَّ هذا الانخفاض لا يعكس ذكاءهم أو قدراتهم المختلفة وهنا تظهر الحاجة إلى تقديم خدمات تربوية خاصة بهم.

2.2 علاقة التأخر الدراسي ببعض المفاهيم:

توجد هنالك العديد من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة مع مفهوم التأخر الدراسي في كثير من النواحي خاصة تلك المتعلقة بمخرجات العملية التعليمية إلا أنها تختلف من حيث الأسباب والأعراض، وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم هذه المفاهيم:

1.2.2 التأخر الدراسي والتخلف العقلي:

يشير التخلف العقلي حسب جروسمان (Grossman, 1983) إلى "حالة من الانخفاض الدال والواضح في الوظائف العقلية العامة، والتي تظهر أثناء فترة النمو وتنتج عنها أو يصاحبها قصور في السلوك التكيفي" (القمش والمعاينة، 2014، ص 41).

فالتأخر الدراسي يختلف عن التخلف العقلي في الأسباب والمظاهر، بحيث نجد المتخلف عقليا يعاني من نقص في النمو العقلي الذي يؤدي إلى عجز دائم في القدرات العقلية (رفاعي، 2010، ص 296).

كما أنَّ التأخر الدراسي يمثل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي فقط والذي يمكن أن يكون مؤقتًا، كما أنه ينتج من أسباب ذاتية وبيئية، بينما يشير التخلف العقلي إلى التلف أو العيب الذي يصيب الجهاز العصبي المركزي في سنوات النمو المبكرة، مما يحدث عجزًا دائمًا يتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة (معمرى، 2020، ص 6).

مما سبق نستنتج أنَّ التخلف العقلي يرتبط أكثر بالفئات الخاصة بسبب النقص الواضح في الوظائف العقلية، بالإضافة إلى ظهوره في سن مبكرة وتأثيره الواضح على السلوك التكيفي مما يفرض تقديم خدمات خاصة لهم، وبالتالي يمكن القول أنَّ كل متخلف عقلي هو بالضرورة متخلف دراسي، وليس كل متأخر دراسي متخلف عقلي.

2.2.2 التأخر الدراسي وبطء التعلم:

يُعرف محمد حمادة (1995) التلميذ بطيء التعلم بذلك التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلم، والذي يسبب له انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المتوسط مقارنة بأقرانه، وذلك بسبب قصور في مستوى ذكائه أو قدرته على التعلم، بحيث تتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) درجة على أحد اختبارات الذكاء غير اللفظية (يوسف، 2012، ص 90).

فمفهوم بطء التعلم يشير إلى معدل التعلم لدى التلميذ مقارنة بزملائه، بحيث يكون بطيئًا في اكتساب المهارات الدراسية والمهارات المعرفية (منسي، 2003، ص 234).

وتشير الخفاف (2011، ص 383) أنَّ التلميذ بطيء التعلم هو تلميذ عادي وسوي في معظم جوانب النمو العاطفي والحسي والبدني، لكنه غير سوي في قدرته على التعلم وفهم واستيعاب المواد والرموز التعليمية، وفي تذكره للمواد الدراسية مقارنة بأقرانه في الدراسة. نستنتج من خلال ما سبق ارتباط مفهوم بطء التعلم بعامل الزمن في التعلم، أي أنه يؤكد على خاصية الزمن أكثر من الخصائص أو الأعراض الأخرى، فهو يشير إلى ضعف سرعته في اكتساب المهارات الدراسية والمعرفية مقارنة بأقرانه العاديين، كما يمكن التفريق بينهما من خلال اعتبار التلميذ المتأخر دراسيا لا يعاني من أي قصور في مستوى ذكائه عكس التلميذ بطيء التعلم الذي نجده يعاني من قصور في مستوى ذكائه وتعلمه.

3.2.2 التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

تشير صعوبات التعلم حسب كيرك (Kirk, 1984) إلى "التأخر أو الاضطراب أو التخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية" (القمش والمعاينة، 2014، ص 174).

نستنتج من خلال التعريف السابق إختلاف صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي في الأسباب والأعراض، بحيث يكون التأخر الدراسي في أحد المواد الدراسية، ويكون سببه عوامل ذاتية وبيئية، بينما يكون التأخر عند ذوي صعوبات التعلم في أحد مهارات التعلم الأساسية، ويكون سببها عيوب أو خلل وظيفي في الدماغ، ولهذا يمكن القول أنَّ التأخر الدراسي ينتج من مجموعة من الأسباب والتي قد يكون من بينها صعوبات التعلم.

4.2.2 التأخر الدراسي والفشل الدراسي:

يرى المان إسماعيل (2001) أنَّ مفهوم الفشل الدراسي يُطلق على النتائج السلبية التي يحصل عليها التلميذ خلال مساره الدراسي، سواء كان ذلك في الامتحانات الفصلية، أو الامتحانات

الإنقائية الرسمية فكما أخفق التلميذ في الحصول على النتائج المنتظرة سمي ذلك فاشلاً (محمدي وبلعادي، 2017، ص 624).

ويلخص مصطفى منصوري (2005) الفرق بين الفشل والتأخر الدراسي من خلال اعتبار الفشل الدراسي انقطاع نهائي عن الدراسة، واعتبار الفشل الدراسي نتيجة حتمية للتأخر الدراسي، فالعلاقة بينها هي علاقة سببية بحيث كلما تأخر التلميذ أكثر وأعاد السنة أكثر من مرة وجد نفسه تلميذاً فاشلاً دراسياً (بالموشي، 2017، ص 43).

3.2 أنواع التأخر الدراسي:

تشير العديد من الدراسات والبحوث أنّ التأخر الدراسي يكون في شكلين أساسيين هما التأخر الدراسي العام، والتأخر الدراسي الخاص، ولكن يوجد من يضع أشكال أو أنواع أخرى للتأخر الدراسي، والتي يمكن ذكرها حسب الأبعاد التالية:

1.3.2 بعد العمومية: ويتضمن نوعين أساسيين:

- التأخر الدراسي العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية وعادة ما نجده يرتبط بالغباء، بحيث تتراوح نسبة الذكاء بين (71 - 85) درجة.

- التأخر الدراسي الخاص: وهو الذي يكون في مادة دراسية واحدة أو مجموعة من المواد المعينة، وهذا النوع يرتبط بنقص القدرات (يوسف، 2012، ص 180).

2.3.2 بعد الاستدامة: ويتضمن نوعين هو الآخر:

- التأخر الدراسي الممتد: ويعني انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عن القدرات لفترات زمنية طويلة أو بصورة دائمة.

- التأخر الدراسي الموقفي: ويشير إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عن القدرات بصفة مؤقتة، بحيث يرتبط بمواقف معينة، أو خبرات سيئة، كالإنتقال من مدرسة إلى أخرى أو موت أحد أفراد الأسرة أو المرور بخبرة انفعالية حادة (زهران، 2005، ص 417).

3.3.2 بعد المصدر: ويتضمن كذلك نوعين:

- التأخر الدراسي الحقيقي: ويشير إلى التأخر الدراسي المرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات العقلية الأخرى.

- التأخر الدراسي الظاهري: ويشير إلى التأخر الدراسي المزيف أو الغير عادي، بحيث يرتبط هذا النوع بالأسباب أو المصادر الغير عقلية، وبالتالي يمكن علاج هذا النوع من التأخر الدراسي (موسى، 2016، ص 212).

4.2 العوامل المساهمة في التأخر الدراسي:

يشير بطرس (2014، ص ص 88-89) أنّ التأخر الدراسي يرجع إلى العديد من العوامل المختلفة، بحيث قد تكون هذه العوامل مجتمعة لدى التلميذ أو بعض منها دون الآخر، فتأثير هذه الأسباب يختلف من فرد إلى آخر، فمن لديه تأخر دراسي ناتج عن أسباب نفسية وانفعالية يختلف عن فرد آخر تكون أسباب تأخره عوامل أسرية أو مدرسية.

ويمكن تصنيف هذه العوامل بشكل عام إلى ما يلي:

1.4.2 العوامل الخاصة بالفرد: حيث تساهم العوامل الذاتية بشكل كبير في ظهور مشكلة التأخر

الدراسي لدى التلاميذ، وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أبرز هذه العوامل:

1.1.4.2 العوامل الجسمية والصحية:

حيث تشير العديد من الدراسات أنّ هناك علاقة بين الصحة الجسمية مثل إكمال نمو الأعضاء ونضجها وقيامها بوظائفها، وعدم وجود إعاقات أو أمراض مزمنة وغيرها، وبين توافق الفرد الدراسي والاجتماعي والانفعالي، بحيث لوحظ أنّ التلاميذ المصابين بإعاقة ما أو المرضى هم أكثر تأخرًا وغير قادرين على التحصيل الجيد (السامرائي، 2007، ص 118).

بحيث لوحظ أنَّ إصابة التلميذ بالأمراض أو الإصابات الجسدية يحد من حيوته وإقباله على الدراسة، بالإضافة إلى شعوره بالتعب بسرعة وكثرة غيابه، فكل هذه الأمور تؤثر على مواظبته ورغبته في الدراسة (بطرس، 2014، ص ص 161-162).

2.1.4.2 العوامل النفسية الانفعالية:

قد ينشأ التأخر الدراسي نتيجة العديد من العوامل الانفعالية كضعف الثقة بالنفس والانطواء والحرمان والغضب والاختلال في التوازن الانفعالي والتمرد على الأوامر وغيرها، بحيث تؤدي هذه الانفعالات في الغالب إلى خفض رغبة التلميذ في الدراسة وبالتالي ضعف تحصيله الدراسي، كما قد ينشأ التأخر الدراسي كذلك من كره المادة الدراسية واتجاهاته السلبية نحوها بفعل ذكرياته مع المعلم أو الزملاء الذين شاركوا في الموقف التعليمي، مما يجعله ينفر من هذه المادة ومن المدرسة بصفة عامة (سعادة وإبراهيم، 2014، ص 161).

3.1.4.2 العوامل العقلية المعرفية:

يشير غنيم (2005، ص 259) أنَّ مستوى ذكاء التلميذ يعد من العوامل الهامة المرتبطة بالقدرة على التحصيل الدراسي، أي من خلال مدى فهمه واستيعابه للموضوعات الدراسية. وقد أكدت العديد من الدراسات أنَّ مستوى الذكاء لدى المتأخر دراسيا يتراوح بين المتوسط أو أقل من المتوسط، فالذكاء يرتبط كذلك بضعف الذاكرة ونقص القدرة اللغوية، وضعف الانتباه والتركيز، وضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي، وصعوبة التفكير المجرد، وضعف القدرة على حل المشكلات، وسطحية الإدراك، ونقص الميل العلمي، وهذا ما أكدته دراسة برادة وزهران (1974) التي وجدت أنَّ المتأخرين دراسيا هم أقل ذكاءً، بحيث يعد انخفاض الذكاء والقدرات العقلية عموماً من الأسباب المعجلة لظهور مشكلة التأخر الدراسي (الزعبي، 2013، ص 215).

2.4.2 العوامل الخاصة بالبيئة: وهي بدورها تنقسم إلى العوامل التالية:

1.2.4.2 العوامل الأسرية:

حيث تُسهم الظروف الأسرية المحيطة بشكل كبير في ظهور مشكلة التأخر الدراسي وتعميقها، فالتفكك الأسري والخلافات الأسرية وما يصاحبها من اضطرابات انفعالية وقلق، تُضعف من ثقة التلميذ بوالديه ومن نفسه مما يؤثر سلباً عليه، كما تلعب الحالة المادية للأسرة وقدرتها على توفير الحاجات الضرورية دوراً هاماً في دفع سلوك التلميذ نحو الدراسة، كما يلعب المناخ الثقافي السائد دوراً هاماً في ظهور التأخر الدراسي، فنجد مثلاً المستوى الثقافي المتدني للوالدين قد يؤدي إلى نشأة التلميذ في جو لا يُعطي للعلم القيمة التي يستحقها، مما يشجع في النهاية ظهور الاتجاهات السلبية نحو التعلم، كما تؤثر أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة كالقسوة والإهمال وغياب مشاعر الحب والتقدير أو أسلوب الحماية الزائدة دوراً في ظهور مشكلة التأخر الدراسي من خلال الشعور بالنقص والخوف أو الخجل أو التمرد على القوانين التي في مجملها تؤثر على تركيزه واستيعابه لمختلف الدروس، كما يعد مستوى الطموح الزائد للوالدين أو ما يعرف بالتوقعات الوالدية العالية دوراً في ظهور مشكلة التأخر الدراسي من خلال عجز هؤلاء الأبناء عن تحقيق طموحات وتطلعات آباءهم وما يرافقه من شعور بعدم الكفاءة وخيبة الأمل (سعادة وإبراهيم، 2014، ص ص 162-163).

2.2.4.2 العوامل المدرسية:

حيث تلعب العوامل المدرسية بمكوناتها البشرية والمادية دوراً بارزاً في ظهور مشكلة التأخر الدراسي، ومن أبرز هذه العوامل نذكر ما يلي:

- مشكلة الاكتظاظ في الفصول الدراسية، وما يرافقه من عجز للمعلم في ضبط غرفة الصف وتوفير الجو المناسب، خاصة فيما يتعلق بمراعاة الفروق الفردية واستخدام التغذية الراجعة.
- عدم توفر الإمكانيات المادية اللازمة لإحداث عملية التعلم من أثاث وتجهيزات مناسبة، من خلال اعتبارها وسائل مساعدة على التعلم (السامرائي، 2007، ص 120).

الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسي

- عدم تنوع طرق التدريس، وإهمال الحاجات الضرورية للتلاميذ، خاصة فيما يتعلق بالميول والرغبات والفروق الفردية.

- سوء توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية، بحيث نجد بعض الفصول تحتوي على مجموعات متباينة من المستويات التعليمية أو التحصيلية.

- أساليب المدرسة الغير تربوية، كالعنف والاستبداد، بالإضافة إلى غياب الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية التي من شأنها إشباع حاجات التلاميذ المختلفة.

- انعدام الصلة بين الأولياء والمدرسة، بحيث تعد هذه معضلة حقيقية بسبب عدم معرفة الأولياء لوضعية أبنائهم سواء بمدى تقدمهم أو تأخرهم الدراسي (سليمان، 2010، ص ص 123-124).

- مشكلة تعقيد المناهج الدراسية بحيث نجد أنها تتناسب التلاميذ العاديين والمتفوقين أكثر من المتأخرين دراسيا فهي تفوق مستواهم العقلي، ولهذا يعجز الكثير من المتأخرين على مسايرة هذه المناهج واستيعابها (الزعبي، 2013، ص 217).

5.2 خصائص المتأخرين دراسيا:

يتميز التلاميذ المتأخرون دراسيا بمجموعة من الخصائص المميزة، والتي يجب التعرف عليها من أجل تهيئة المناخ المناسب لهم لرعايتهم والتكفل بهم في ضوء هذه الخصائص من جهة، ومن أجل الاستقلال الأمثل لقدراتهم وإمكانياتهم من جهة أخرى، وهذا من أجل تجنب الهدر المدرسي ومختلف الانعكاسات السلبية الأخرى لمشكلة التأخر الدراسي، وفيما يلي سنحاول التعرف على أهم هذه الخصائص:

1.5.2 الخصائص الجسمية:

تشير العديد من الدراسات أن التلاميذ المتأخرين دراسيا هم أقل نموًا مقارنة بمتوسط نمو أقرانهم العاديين، إلا أنهم لا يختلفون عنهم من حيث الحاجات والدوافع والغرائز، كما قد يبدو

المتأخرون دراسيا أحيانا أكثر ضخامة مقارنةً بأقرانهم ويمكن أن يرجع السبب إلى كونهم أكبر سناً بعام أو عامين نتيجة إعادتهم للعام الدراسي، كما يمكن أن ترتفع نسبة الإعاقة السمعية أو البصرية أو الأمراض المزمنة لدى المتأخرين دراسيا، كما تدل الدراسات أنَّ المتأخرين دراسيا هم أقل حيوية ونشاطاً مقارنة بزملائهم في الفصل الدراسي، مما يدل على وجود علاقة بين القصور في النمو أو الوظائف الجسدية وبين التأخر الدراسي (عبد السلام، 2009، ص 12).

2.5.2 الخصائص العقلية المعرفية:

يعتبر الجانب العقلي أكثر الجوانب ارتباطاً بمستوى التحصيل والتعلم، بحيث أكدت العديد من الدراسات ارتباط القدرات العقلية (نسبة الذكاء) بمستوى التحصيل الدراسي، ولهذا فمن المنطقي أن تُظهر العديد من الدراسات أنَّ نسبة الذكاء لدى المتأخرين دراسيا تكون منخفضة بحيث تتراوح بين (70 - 90) درجة على أحد اختبارات الذكاء الشائعة (الشخص، 1993، ص 26).

وفي هذا الصدد تشير سلمى عدوان (2016) أنَّ المتأخرين دراسيا يتميزون بانخفاض مستوى الذكاء، وضعف القدرة على التفكير، ووجود صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء، وضعف القدرة على حل المشكلات، وعدم القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة، وانخفاض ملحوظ في القدرات اللفظية، وانخفاض القدرة على التصرف والتمييز والتحليل والفهم (الزهراني، 2020، ص 2510).

ويضيف زهران (2005، ص 418) أنَّ التلاميذ المتأخرين دراسيا يتميزون بالضعف العقلي، وتشتت الانتباه، ونقص القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، وهروب الأفكار، واضطراب الفهم، وضعف القدرة على التحصيل بصفة عامة.

3.5.2 الخصائص الاجتماعية:

يتميز التلاميذ المتأخرون دراسيا بمجموعة من الخصائص الاجتماعية، كسوء التوافق الاجتماعي الذي يُعبر عنه بالعدوان على الآخرين، أو بالانطواء أو الانسحاب من المواقف

الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسي

الاجتماعية وعدم الرغبة في الاختلاط بالآخرين، كما يتميز هؤلاء بسهولة الإنقياد للآخرين بحيث يجدون فيهم مصدراً لإشباع حاجاتهم وبهذا يسهل عليهم الخروج عن القانون (الشخص، 1993، ص 35).

وتضيف السامرائي (2007، ص 122) كذلك أنَّ المتأخرين دراسيا يتميزون بالعديد من الخصائص الاجتماعية كعدم قدرتهم على تحمل المسؤولية، وضعف ولائهم للجماعة، بالإضافة إلى عدم تقيدهم بالعادات والتقاليد السائدة، كما أنهم يفضلون الهروب من المواقف الاجتماعية، والافتقار للشخصية القيادية، بالإضافة إلى رغبتهم المستمرة في العدوان وإيذاء الآخرين.

4.5.2 الخصائص الإنفعالية والسلوكية:

كثيرا ما يؤدي التأخر الدراسي إلى العديد من الانعكاسات السلبية المختلفة، كالشعور بالنقص وتدني مفهوم الذات، والشعور بالنبذ وعدم التقبل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، بالإضافة إلى الشعور بالإحباط المتكرر من الفشل، مما يدفع التلميذ المتأخر دراسيا إلى العدوان بأشكاله المختلفة، والإنطواء، والاتجاهات السلبية عن الذات وعن الآخرين، والشعور باليأس (عبد السلام، 2009، ص 13).

لهذا ليس من الغريب أن تثبت العديد من الدراسات أنَّ أكثر السمات الإنفعالية المرتبطة بالتأخر الدراسي هي العدوان، والكراهية، والميل إلى التحطيم، والنشاط الزائد، وإثارة الشغب، وسرعة تشتت الإنتباه، والاستغراق في أحلام اليقظة، والحساسية الزائدة، والشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس، بالإضافة إلى المخاوف المرضية وارتفاع مستوى القلق (الشخص، 1993، ص 32).

5.5.2 الخصائص المدرسية:

بحيث يتميز التلاميذ المتأخرون دراسيا بمجموعة من الخصائص المدرسية، والتي تتمثل في عدم الميل أو الرغبة في الدراسة، والبطء في عملية التعلم، وكثرة الغياب، واستخدام عادات

الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسي

خاطئة في الاستدكار والتعلم، الإهمال واللامبالاة، وسوء المظهر وعدم الاهتمام بالهندام الحسن، والسعي إلى افتعال المشاكل والخروج عن القوانين والتعليمات، بالإضافة إلى العنف والعدوان (الزهراني، 2020، ص 2511).

خلاصة:

من خلال عرضنا لموضوع التفوق والتأخر الدراسي، يتضح لنا أنَّ كلا الموضوعين مهمين ويحتاجان لتضافر الجهود من أجل المزيد من الفهم الصحيح حتي نتمكن من التدخل الصحيح، فالمتفوقون دراسيا هم طاقة المجتمع وقوته الدافعة وأمله في التغيير وحل مختلف المشكلات، ولهذا وجب رعايتهم والاهتمام بهم وتعليمهم بما يتناسب مع امكاناتهم وقدراتهم العالية، والاستثمار فيهم حتى نتمكن من الاستفادة منهم بأحسن طريقة ممكنة، أما المتأخرون دراسيا فلا يقلون أهمية عن المتفوقين بحيث يجب الاهتمام بهم أكثر ورعايتهم في ضوء خصائصهم، وتوظيف طاقاتهم، وإزالة مختلف العوائق التي قد تحول دون الاستفادة الحقيقية منهم، حتى نتجنب مختلف الإنعكاسات السلبية الناتجة عن مشكلة التأخر الدراسي.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل السادس

منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية

3.1 حدود الدراسة الاستطلاعية

4.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

1.2 منهج الدراسة الأساسية

2.2 حدود الدراسة الأساسية

3.2 مجتمع الدراسة الأساسية

4.2 عينة الدراسة الأساسية

5.2 أدوات الدراسة

6.2 الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

تعتمد أي دراسة ميدانية على منهجية محددة تتضمن مجموعة من الخطوات المرتبة والمنظمة، وبعد التطرق في الفصول السابقة للتراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، جاء الدور للتطرق لمختلف الاجراءات المنهجية المتبعة في معالجة موضوع هذه الدراسة من الناحية التطبيقية.

ويحتوي هذا الفصل على جزئين أساسيين، الجزء الأول يتناول الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها واجراءاتها وحدودها ونتائجها، والجزء الثاني يتناول الدراسة الأساسية من حيث منهجها وحدودها، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدواتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

1. الدراسة الاستطلاعية: تُعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في البحث العلمي لما لها من أهمية بارزة في الإحاطة والإلمام بموضوع الدراسة.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: تسعى الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة والإحاطة به.
- التعرف على مدى تجاوب أفراد العينة مع الأدوات المعتمدة.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجهها، وأخذها بعين الاعتبار من أجل تفاديها في الدراسة الأساسية.

- تحديد معايير اختيار عينة الدراسة (اختيار التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا).

- اختيار الأدوات المناسبة والتأكد من خصائصها السيكو مترية.

- التدريب على استخدام أدوات الدراسة واكتساب خبرة مهمة.

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية: كانت اجراءات الدراسة الاستطلاعية من خلال المراحل

التالية:

1.2.1 المرحلة الأولى: كانت هذه المرحلة بهدف التعرف على أفراد العينة (التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً) وضبط كيفية اختيارهما، وذلك من خلال الاتصال مع بعض مستشاري الإرشاد والتوجيه الذين يعملون في الثانويات، وأجراء مناقشات معهم من أجل تحديد التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وكان الرأي الأكثر ترجيحاً من المستشارين هو الاعتماد على المعدلات الفصلية لتصنيف هؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال حصول التلاميذ على معدل 20/ 14 فما فوق (تقدير جيد) بالنسبة للتلاميذ المتفوقين دراسياً، ومعدل أقل من 20/ 09 وأقل بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسياً.

2.2.1 المرحلة الثانية: بعد الاطلاع على التراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة وما تتضمنه من أدوات مختلفة لقياس هذه المتغيرات، قررنا الاعتماد على الأدوات التالية:

- قائمة ستيرنبرج وواجنر (Sternberg, R & Wagner, R, 1992) لأساليب التفكير (النسخة القصيرة): ترجمة وتعريب عبد المنعم الدردير وعصام علي الطيب 2004، وتم اختيار هذه القائمة نظراً لسهولة تطبيقها وتصحيحها، وتمتعها بخصائص سيكو مترية جيدة عند تعريبها، بالإضافة إلى استخدامها في الكثير من الدراسات المحلية مما يساعدنا في مقارنة ومناقشة النتائج فيما بعد.

- اختبار ريجيو (Riggio, 1986) للمهارات الاجتماعية: المقنن والمعرب من طرف كروم موفق 2017، وتم اختيار هذا الاختبار نظراً لأهميته وتمتعته بخصائص سيكو مترية جيدة عند تقنيته على البيئة الجزائرية، بالإضافة إلى سهولة عباراته وتعدد أبعاده، فمن خلال الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات الأخرى لاحظنا أن هذا الاختبار شامل وموسع بحيث يتكون من ستة أبعاد ممثلة للمهارات الاجتماعية (من منظور تكاملي).

- مقياس فاعلية الذات (اعداد الباحث): من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة لاحظنا أن أغلب الباحثين اعتمدوا على فكرة بناء مقياس خاص بفاعلية الذات ليتلاءم مع

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

أهداف دراساتهم خاصة وأنّ هناك العديد المقاييس الخاصة بقياس أنواع فاعلية الذات المختلفة، بالإضافة إلى تركيز هذه المقاييس على البعد الاجتماعي (فاعلية الذات الاجتماعية)، ولهذا ارتتبنا بناء مقياس خاص بنا يركز بالضرورة على ثقة الفرد بنفسه وبمبادرته في السلوك ومثابرته في مواجهة المشكلات، من أجل أن يتلاءم مع أهداف دراستنا خاصة وأننا بصدد دراسة متغير المهارات الاجتماعية من خلال مقياس عام وشامل.

استغرق إعداد مقياس فاعلية الذات لدى التلاميذ عددًا من الخطوات التي يمكن توضيحها كما يلي:

- **الخطوة الأولى:** الاطلاع على التراث النظري المتعلق بفاعلية الذات، خاصة فيما تعلق بمفهوم فاعلية الذات وأبعادها في ضوء نظرية باندورا للتعلّم الاجتماعي 1997.
- **الخطوة الثانية:** الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية المتعلقة بقياس فاعلية الذات العامة من زوايا مختلفة، والتي يمكن توضيحها كما يلي:
- مقياس (Robert Tipton et Evertt Worthington , 1984) تعريب محمد السيد عبد الرحمان 1998، والذي يتكون من خمسة أبعاد (التفاؤل، الشعور بالسعادة، الأمل، الثقة بالنفس، الدافع للإنجاز) (بوسته، 2015).
- مقياس جيروزيميم وشفارتسر (Jerusalem & Schwarzer, 1995) ترجمة سامر جميل رضوان 1997، وهو مقياس أحادي البعد (بوقسارة وزياد، 2015).
- مقياس كيم وبارك (Kim & Park, 2000) ترجمة كل من (عبد القادر وأبو هاشم، 2007)، وهو مقياس يتكون من ثلاثة أبعاد (فعالية تنظيم الذات، الثقة بالذات، تفضيل المهام الصعبة).
- مقياس العدل (2001) وهو مقياس أحادي البعد.
- مقياس أبو غالي (2012) وهو مقياس يتكون من ثلاثة أبعاد (المبادرة، المجهود، المثابرة).

- مقياس نصار (2015) وهو مقياس يتكون من ثلاثة أبعاد (المبادرة، الثقة بالنفس، المثابرة في مواجهة الصعوبات).

- مقياس علوطي (2018) وهو مقياس يتكون من ثلاثة أبعاد (المثابرة في مواجهة المشكلات، الثقة بالذات، التواصل الفعال مع الآخرين).

- مقياس محمود (2020) وهو مقياس يتكون من أربعة أبعاد (الثقة بالنفس، المثابرة، الاستفادة من الخبرات السابقة، الحرص على أداء المهمة).

- مقياس روبيني (2020) الذي يتكون من أربعة أبعاد (إنجاز الأداء، الخبرات البديلة، الانقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية).

الخطوة الثالثة: تم في هذه الخطوة إعداد مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية (الملحق رقم:05)، ويتكون من ثلاثون بند تتوزع على ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- **البعد الأول: الثقة بالذات:** ويقصد بها اعتقاد التلميذ بأن قدراته وإمكانياته تؤهله إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، وتساعد على مواجهة المواقف الطارئة، وشعوره بالنجاح والتفوق وتوقع المستقبل الباهر، وشعوره باحترام وتقدير الآخرين له وإمكانياته.

- **البعد الثاني: المبادرة في السلوك:** ويقصد بها مدى اقبال التلميذ على تعلم الأشياء الجديدة والصعبة، وإقباله على أداء الأعمال المنوطة به دون تأخير، ومدى تحمله للمسؤوليات والضغوطات المختلفة، بالإضافة إلى مبادرته في مساعدة الآخرين.

- **البعد الثالث: المثابرة في مواجهة المشكلات:** ويقصد بها تلك الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل اكمال أعماله والقيام بها على أكمل وجه، ومدى استمراره في أداء الأعمال مهما كانت صعبة أو متعبة، بالإضافة إلى قدرته على تجاوز الصعوبات وخبرات الإحباط والفشل.

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

الخطوة الرابعة: تم في هذه الخطوة عرض مقياس فاعلية الذات في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة في علم النفس وعلوم التربية ببعض الجامعات الجزائرية (الملحق رقم: 06) من أجل تحكيم هذا المقياس وتعديل ما يرويه مناسبا وفق النموذج التالي:

الرقم	البنود	انتماء البنود		الصياغة		ملاحظات أو تعديلات مقترحة
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	

الخطوة الخامسة: وتم فيها اعداد المقياس في صورته النهائية (الملحق رقم: 07) من خلال الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي قدمها الأساتذة المحكمون.

3.2.1 المرحلة الثالثة: تم في هذه المرحلة تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تحمل نفس خصائص العينة الأساسية وذلك من أجل التأكد من الخصائص السيكو مترية للأدوات.

3.1 حدود الدراسة الاستطلاعية: اقتصر حدود الدراسة الاستطلاعية على الحدود التالية:

1.3.1 الحدود الزمانية: تم الانطلاق في الدراسة الاستطلاعية من نهاية السنة الدراسية 2020/2021 إلى غاية بداية السنة الدراسية 2022/2023.

2.3.1 الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في ثانويات دائرة عين الملح بولاية المسيلة.

3.3.1 الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من

تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي يمكن توضيحها وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (02): خصائص أفراد العينة الاستطلاعية

مستوى التحصيل		المتفوقين دراسيا		المتأخرين دراسيا		المجموع	
الجنس	ن	%	ن	%	ن	%	
الذكور	06	25	23	46	29	39.19	
الإناث	18	75	27	54	45	60.81	
المجموع	24	100	50	100	74	100	

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

4.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية: من خلال الدراسة الاستطلاعية استطعنا التوصل إلى العديد

من النتائج التي كنا نهدف الوصول إليها، والتي نذكر منها:

- تحديد التلاميذ المتفوقين دراسياً، وهم الحاصلين على معدل (20/14) فما فوق.
- تحديد التلاميذ المتأخرين دراسياً، وهم الحاصلين على معدل (20/09) فما أقل.
- التعرف المباشر على مدى تجاوب أفراد العينة مع إجراءات الدراسة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتي يمكن توضيحها كما يلي:

1.4.1 الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير:

أولاً - الصدق:

- صدق الاتساق الداخلي: بحيث تم التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير من خلال حساب الاتساق الداخلي للبنود، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (03) معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التشريعي		المحلي		الهرمي		الفوضوي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
5	0,485**	1	0,475**	4	0,693**	16	0,706**
10	0,775**	6	0,582**	19	0,567**	21	0,695**
14	0,684**	24	0,636**	25	0,661**	35	0,685**
32	0,604**	44	0,547**	33	0,700**	40	0,609**
49	0,708**	62	0,721**	56	0,671**	47	0,645**
التنفيذي		المتحرر		الملكي		الداخلي	
8	0,764**	45	0,803**	2	0,451**	9	0,767**
11	0,610**	53	0,697**	43	0,595**	15	0,602**
12	0,660**	58	0,850**	50	0,618**	37	0,702**
31	0,710**	64	0,742**	54	0,758**	55	0,555**

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

0,465**	63	0,539**	60	0,700**	65	0,559**	39
الخارجي		الأقلي		المحافظ		الحكمي	
0,608**	3	0,674**	27	0,622**	13	0,384**	20
0,470**	17	0,717**	29	0,784**	22	0,621**	23
0,620**	34	0,659**	30	0,810**	26	0,600**	42
0,661**	41	0,718**	52	0,663**	28	0,649**	51
0,523**	46	0,633**	59	0,738**	36	0,531**	57
						العالمي	
						0,543**	7
						0,710**	18
						0,451**	38
						0,592**	48
						0,509**	61

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03): أنَّ معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.38) في البند رقم (20) من محور (أسلوب التفكير الحكمي) و(0,85) في البند رقم (58) من محور (أسلوب التفكير المتحرر)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي لقائمة أساليب التفكير.

ثانياً- الثبات:

- ألفا كرو نباخ: بحيث تم التحقق من ثبات قائمة أساليب التفكير من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لجميع أبعاده، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (04): معامل ألفا كرو نباخ لكل بعد من أبعاد قائمة أساليب التفكير

الأبعاد	معامل ألفا كرو نباخ	الأبعاد	معامل ألفا كرو نباخ
التشريعي	0,664	الهرمي	0,675
التنفيذي	0,670	الملكي	0,727
الحكمي	0,710	الأقلي	0,706

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

العالمي	0,709	الفوضوي	0,691
المحلي	0,728	الداخلي	0,611
المتحرر	0,816	الخارجي	0,747
المحافظ	0,773		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04): أنَّ جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد قائمة أساليب التفكير جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,61 و 0,81) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات القائمة وصلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2.4.1 الخصائص السيكومترية لاختبار المهارات الاجتماعية:

أولاً: الصدق: تم حساب صدق هذا الاختبار من خلال حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

- الطريقة الأولى: من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

مهارات التعبير الانفعالي		مهارات الحساسية الانفعالية		مهارات الضبط الانفعالي		مهارات التعبير الاجتماعي		مهارات الحساسية الاجتماعية		مهارات الضبط الاجتماعي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0,716**	1	0,773**	2	0,357**	3	0,728**	4	0,676**	5	0,690**	6
0,734**	7	0,659**	8	0,778**	9	0,757**	10	0,714**	11	0,716**	12
0,733**	13	0,660**	14	0,758**	15	0,782**	16	0,636**	17	0,684**	18
0,825**	19	0,778**	20	0,777**	21	0,703**	22	0,674**	23	0,765**	24
0,770**	25	0,638**	26	0,841**	27	0,664**	28	0,683**	29	0,756**	30
0,711**	31	0,846**	32	0,785**	33	0,683**	34	0,794**	35	0,672**	36
0,815**	37	0,807**	38	0,775**	39	0,761**	40	0,619**	41	0,702**	42
0,734**	43	0,816**	44	0,770**	45	0,656**	46	0,767**	47	0,791**	48
0,635**	49	0,539**	50	0,789**	51	0,654**	52	0,770**	53	0,739**	54
0,803**	55	0,706**	56	0,734**	57	0,765**	58	0,749**	59	0,669**	60
0,806**	61	0,774**	62	0,756**	63	0,652**	64	0,760**	65	0,686**	66
0,714**	67	0,680**	68	0,760**	69	0,572**	70	0,671**	71	0,706**	72

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

0,790**	78	0,758**	77	0,776**	76	0,757**	75	0,791**	74	0,789**	73
0,585**	84	0,714**	83	0,742**	82	0,633**	81	0,754**	80	0,709**	79
0,738**	90	0,632**	89	0,707**	88	0,552**	87	0,614**	86	0,727**	85

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05): أنَّ معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,35) في البند رقم (3) من محور (مهارات الضبط الانفعالي)، و (0,846) في البند رقم (34) من محور (مهارات الحساسية الانفعالية)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي لاختبار المهارات الاجتماعية.

- الطريقة الثانية: من خلال حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) العلاقة الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه:

أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التعبير الانفعالي	0,931**	0,01
مهارات الحساسية الانفعالية	0,947**	0,01
مهارات الضبط الانفعالي	0,956**	0,01
مهارات التعبير الاجتماعي	0,941**	0,01
مهارات الحساسية الاجتماعية	0,923**	0,01
مهارات الضبط الاجتماعي	0,918**	0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06): أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد اختبار المهارات الاجتماعية كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، و ($\alpha = 0,05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاختبار والدالة عند ($\alpha = 0,01$) بين (0,91) و (0,95)، وهذا ما يدل على التجانس وقوة الاتساق الداخلي لاختبار المهارات الاجتماعية.

ثانياً: الثبات:

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

- ألفا كرو نباخ: بحيث تم التحقق من ثبات اختبار المهارات الاجتماعية من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لجميع أبعاده، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (07): معامل ألفا كرو نباخ لاختبار المهارات الاجتماعية:

أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
مهارات التعبير الانفعالي	0,943	15
مهارات الحساسية الانفعالية	0,934	15
مهارات الضبط الانفعالي	0,935	15
مهارات التعبير الاجتماعي	0,928	15
مهارات الحساسية الاجتماعية	0,928	15
مهارات الضبط الاجتماعي	0,930	15
المقياس ككل	0,986	90

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07): أنَّ جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد اختبار المهارات الاجتماعية جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,92) و(0,94) وللاختبار ككل (0,98) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاختبار، وهذا يعني أنَّ الاختبار يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحًا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3.4.1 الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات:

أولاً: الصدق: تم حساب صدق هذا المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

- الطريقة الأولى: من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الثقة بالذات		المبادرة في السلوك		المثابرة في مواجهة المشكلات	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0,556**	11	0,572**	21	0,262*

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

0,630**	22	0,379**	12	0,550**	2
0,412**	23	0,333**	13	0,794**	3
0,592**	24	0,406**	14	0,324**	4
0,701**	25	0,751**	15	0,702**	5
0,559**	26	0,534**	16	0,535**	6
0,365**	27	0,675**	17	0,708**	7
0,467**	28	0,624**	18	0,588**	8
0,539**	29	0,361**	19	0,471**	9
0,544**	30	0,578**	20	0,257*	10

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08): أنَّ معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,32) في البند رقم (4) من بعد (الثقة بالذات)، و(0,79) في البند رقم (3) من محور (الثقة بالذات)، ما عدى البند رقم (10) من محور (الثقة بالذات) والبند رقم (21) من محور (المثابرة في مواجهة المشكلات) جاءتا دالتين عند مستوى الدلالة (0,05) حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطهما مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتميان إليه على التوالي (0,25) و (0,26) وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات.

1-2- الطريقة الثانية: من خلال حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) العلاقة الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه

أبعاد المقياس فاعلية الذات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثقة بالذات	0,952**	0,01
المبادرة في السلوك	0,873**	0,01
المثابرة في مواجهة المشكلات	0,884**	0,01

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09): أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس فاعلية الذات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث تراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس على التوالي (0,95) و (0,87) و (0,88)، وهذا ما يدل على التجانس وقوة الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات.

- ثانياً: الثبات:

- ألفا كرو نباخ: بحيث تم التحقق من ثبات مقياس فاعلية الذات من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لجميع أبعاده، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (10): معامل ألفا كرو نباخ لمقياس فاعلية الذات

أبعاد مقياس فاعلية الذات	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
الثقة بالذات	0,751	10
المبادرة في السلوك	0,700	10
المثابرة في مواجهة المشكلات	0,676	10
المقياس ككل	0,883	30

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10): أنَّ جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد مقياس فاعلية الذات جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي (0,75) و (0,70) و (0,67) وللمقياس ككل (0,88) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أنَّ المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2. الدراسة الأساسية:

1.2 منهج الدراسة:

يشكل منهج الدراسة أحد أهم الخطوات الهامة في البحث العلمي باعتباره الطريقة المتبعة في دراسة أي مشكلة ومعالجتها، ولهذا فإنَّ أيَّ باحث مُطالب باتباع منهج يناسب دراسته من

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

أجل القيام ببحث علمي سليم، ولهذا يعتمد اختيار المنهج المناسب لأي دراسة على طبيعة المشكلة وأهدافها، وبما أننا بصدد الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ومعرفة الفروق فيما بينهم، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن باعتباره الأنسب للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها التي تسعى إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات من جهة، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات حسب مستوى التحصيل الدراسي والجنس من جهة أخرى.

2.2 حدود الدراسة:

1.2.2 الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.2.2 الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بعشر (10) ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة وهي (مصعب بن عمير - بعير محمد العربي - مرزوك دحمان - أول نوفمبر - طويري أحمد - بن قرون أحمد - محمد بن عبد الرحمان الديسي - الإخوة حساني - محمد شريف مساعدي - الغازي أحمد).

3.2.2 الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية في شهري مارس وأفريل من السنة الدراسية 2023 / 2022 بعد الحصول على موافقة مديرية التربية لولاية المسيلة (الملحق رقم: 02).

3.2 مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية 2023/2022 من جميع الشعب الدراسية، بحيث بلغ عددهم (1124) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من 10 ثانويات تابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة كما هو موضح في الجدول التالي:

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

الجدول رقم (11): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويات المختارة

المجموع الكلي	المتأخرين دراسيا				المتفوقين دراسيا				البيانات	
	الإناث		الذكور		الإناث		الذكور		الثانويات المختارة	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	اسم الثانوية	الدائرة
154	15.07	85	13.08	48	09.68	12	13.04	09	مصعب بن عمير	عين الملح
121	12.77	72	09.81	36	08.06	10	04.35	03	بعرير محمد العربي	
160	13.12	74	15.53	57	13.71	17	17.39	12	مرزوك دحمان	سيدي عامر
69	05.32	30	05.99	22	08.87	11	08.70	06	أول نوفمبر	جبل امساعد
76	07.27	41	05.72	21	05.65	07	10.14	07	طويري محمد	بن سرور
49	03.90	22	04.09	15	04.84	06	08.70	06	بن قرون أحمد	
124	10.11	57	11.17	41	16.13	20	08.70	06	محمد بن عبد الرحمان الديسي	بوسعادة
90	07.62	43	07.36	27	11.29	14	08.70	06	الاخوة حساني	
120	09.57	54	10.90	40	13.71	17	13.04	09	محمد الشرف مساعدية	المسيلة
161	15.25	86	16.35	60	08.06	10	07.24	05	الغازي أحمد	
1124	100	564	100	367	100	124	100	69	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11): أنَّ أفراد مجتمع الدراسة يتوزعون على الثانويات بنسب متباينة، فنجد عدد ونسبة المتفوقين تتراوح ما بين 3 أفراد بنسبة 4.35 بـ ثانوية بعير محمد العربي و12 فرد بنسبة 17.39 بـ ثانوية مرزوك دحمان، أما عدد ونسبة المتفوقات فتتراوح ما بين 6 أفراد بنسبة 4.84 بـ ثانوية بن قرون أحمد و20 فرد بنسبة 16.13 بـ ثانوية محمد بن عبد الرحمان الديسي، كما نلاحظ كذلك أنَّ مجموع المتفوقات (124) أكبر من مجموع المتفوقين (69).

بينما نجد عدد ونسبة المتأخرين تتراوح ما بين 15 فرد بنسبة 4.09 بـ ثانوية بن قرون أحمد و60 فرد بنسبة 16.35 بـ ثانوية الغازي أحمد، أما عدد ونسبة المتأخرات فيتراوح ما بين

22 فرد بنسبة 3.90 و 86 فرد بنسبة 15.25 بثنائية الغازي أحمد، كما نلاحظ كذلك أنَّ مجموع المتأخرات (564) أكبر من مجموع المتأخرين (367)، ونلاحظ كذلك أنَّ عدد أفراد مجتمع الدراسة يتكون من (1124) تلميذ وتلميذة بواقع (193) متفوق ومتفوقة دراسيا، و(931) متأخر ومتأخرة دراسيا.

4.2 عينة الدراسة الأساسية:

1.4.2 حجم العينة: لاختيار عينة مناسبة وممثلة تمثيلا جيدا لأفراد مجتمع الدراسة تم تحديد نسبة (30%) لحساب عينة الدراسة الأساسية، بحيث تم تطبيق طريقة النسبة المئوية:

عدد أفراد مجتمع الدراسة \times النسبة المئوية المختارة / 100

وبتطبيق هذه الطريقة نحصل على ما يلي:

$$1124 \times 30 / 100 = 337 \text{ فرد.}$$

وعليه فحجم عينة الدراسة الحالية هو 337 تلميذ وتلميذة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إلا أنَّ الباحث لم يتمكن من الحصول على جميع هؤلاء التلاميذ بفعل غياب التلاميذ من جهة، وعدم استرجاع بعض المقاييس من جهة أخرى، بالإضافة إلى استبعاد بعض التلاميذ الذين لم يكملوا الإجابة على الأدوات.

وبالتالي أصبح الحجم النهائي لعينة الدراسة هو 270 تلميذ وتلميذة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.4.2 كيفية اختيارها: لاختيار عينة تتكون من 337 تلميذ وتلميذة من الثانويات المختارة تم الاعتماد على أسلوب المعاينة العشوائية الطبقيّة النسبية (التوزيع المتناسب).

ويشير (العزاوي، 2008، ص ص 168-169) أنَّ هذا الأسلوب يضمن لنا التمثيل الصحيح لأفراد مجتمع الدراسة، ويسهل لنا عملية اختيار أفراد العينة الأساسية من خلال تقسيم مجتمع الدراسة لطبقات متجانسة، ثم اختيار حجم عينة مناسب لحجم كل طبقة، ثم اختيار وحدات

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

العينة بين الطبقات بصورة عشوائية، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على التوزيع المتناسب من خلال الاعتماد على المعادلة التالية:

$$ع ف = ح ع \times ح ط / ح م \text{ حيث}$$

ع ف: تمثل عدد الأفراد الذين يتم سحبهم كل مرة.

ح ع: حجم العينة المسحوبة.

ح ط: حجم الطبقة.

ح م: حجم المجتمع.

بحيث ساعدتنا هذه الطريقة في تحديد واحترام توزيع أفراد العينة الأساسية حسب خصائص

مجتمع الدراسة، وتحصلنا على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة على الثانويات المختارة

المجموع الكلي	المتأخرين دراسيا				المتفوقين دراسيا				البيانات
	الإناث		الذكور		الإناث		الذكور		الثانويات المختارة
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	اسم الثانوية
36	15.79	21	11.11	09	08.57	03	14.29	03	مصعب بن عمير
29	12.78	17	09.88	08	08.57	03	04.76	01	بعرير محمد العربي
36	11.28	15	14.81	12	14.29	05	19.05	04	مرزوك دحمان
21	06.77	09	08.64	07	08.57	03	09.52	02	أول نوفمبر
23	09.77	13	07.41	06	05.71	02	09.52	02	طويري محمد
15	04.51	06	06.17	05	05.71	02	09.52	02	بن قرون أحمد
28	09.77	13	08.64	07	17.14	06	09.52	02	محمد بن عبد الرحمان الديسي
16	06.02	08	04.94	04	08.57	03	04.76	01	الاخوة حساني
30	10.53	14	09.88	08	14.29	05	14.29	03	محمد الشرف مساعدي
36	12.78	17	18.52	15	08.57	03	04.76	01	الغازي أحمد
270	100	133	100	81	100	35	100	21	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة على الثانويات بنسب متباينة حسب المعادلة السالفة الذكر، بحيث نلاحظ أنَّ مجموع عينة الدراسة بلغ (270) تلميذ بواقع (56) متفوق ومتفوقة و(214) متأخر ومتأخرة دراسيا، كما نلاحظ كذلك أنَّ مجموع الإناث من المتفوقات والمتأخرات (35)(133) أكبر من مجموع الذكور المتفوقين والمتأخرين (21)(81) على التوالي.

5.2 أدوات الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام ثلاثة أدوات مختلفة خاصة بقياس أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات، وفيما يلي سنحاول التعريف بهذه الأدوات:

1.5.2 قائمة أساليب التفكير Thinking Styles Inventor:

النسخة القصيرة – ترجمة وتقنين عبد المنعم الدريد وعصام علي الطيب، 2004

أعد هذه القائمة ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner) سنة 1992 في ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلي الذاتي"، والتي تقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير التي تندرج تحت الفئات الخمس التالية: الوظائف (التشريعي، التنفيذي، الملكي) والأشكال (الملكي، الهرمي، الأقل، الفوضوي) والمستويات (المحلي، العالمي) والمجالات (الداخلي، الخارجي) والنزعات (المحافظ، المتحرر)، وتتكون هذه القائمة من (65) بند تمثل ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير بحيث أنَّ كل أسلوب يعبر عنه بخمس بنود فقط، بحيث تعد هذه البنود من نوع التقرير الذاتي التي يُسأل الأفراد من خلالها عن طرق تفكيرهم المفضلة والتي يستخدمونها في أداء مختلف الأشياء، وذلك من خلال مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى "لا تنطبق عليّ إطلاقا" وتنتهي بالاستجابة السابعة "تنطبق عليّ تماما"، وتعطى هذه الدرجات حسب كل بعد (كل أسلوب تفكير) على حدا لأن هذا المقياس ليس له درجة كلية (الدريد، 2004، ص ص 193-194) (الطيب، 2006، ص ص 241-242).

الجدول رقم (13): توزيع بنود قائمة أساليب التفكير على الأبعاد:

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

2.5.2 اختبار المهارات الاجتماعية Social Skills Inventory:

تعريب وتقنين كروم موفق، 2017

أعد هذا الاختبار الباحث الأمريكي رونالد ريجيو (Riggio Ronald) سنة 1986 من أجل قياس مهارات التواصل الاجتماعي، وهو عبارة عن أداة سيكولوجية للتقرير الذاتي تتكون من (90) بند موزعة على (6) أبعاد فرعية، بحيث يتضمن كل بعد (15) بند موزعة على الأبعاد بطريقة دائرية، ويتم الإجابة على هذه العبارات من خلال سلم ليكرت Likert خماسي الاستجابة (تتطبق عليّ تماماً = 5، تتطبق عليّ كثيراً = 4، تتطبق عليّ أحياناً = 3، تتطبق عليّ قليلاً = 2، لا تتطبق عليّ إطلاقاً = 1) بالنسبة للعبارات الإيجابية، أما في حالة إذا كانت العبارات سلبية فتكون الدرجات معاكسة لتقدير العبارات الإيجابية، وبذلك تتراوح درجات كل بعد بين (15-75) درجة، بحيث تعكس درجة كل بعد مستوى جزئي من المهارات الاجتماعية، بينما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (90-450) درجة والتي تمثل مؤشراً عاماً للمهارات الاجتماعية (كروم، 2017، ص ص 103-105).

الجدول رقم (14): توزيع عبارات اختبار المهارات الاجتماعية على الأبعاد:

أبعاد الاختبار	أرقام البنود في الاختبار
----------------	--------------------------

الفصل السادس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

85-79-73-67-61-55-49-43-37-31-25-19-13-07-01	التعبير الانفعالي
86-80-74-68-62-56-50-44-38-32-26-20-14-08-02	الحساسية الانفعالية
87-81-75-69-63-57-51-45-39-33-27-21-15-09-03	الضبط الانفعالي
88-82-76-70-64-58-52-46-40-34-28-22-16-10-04	التعبير الاجتماعي
89-83-77-71-65-59-53-47-41-35-29-23-17-11-05	الحساسية الاجتماعية
90-84-78-72-66-60-54-48-42-36-30-24-18-12-06	الضبط الاجتماعي

3.5.2 مقياس فاعلية الذات (اعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس خاص بقياس فاعلية الذات العامة في ضوء نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، بحيث يتكون هذا المقياس من (30) بند موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية هي (الثقة بالذات، المبادرة في السلوك، المثابرة في مواجهة المشكلات) بمجموع (10) بنود لكل بعد من هذه الأبعاد، كما يتكون هذا المقياس من مجموعة من البنود الإيجابية (2-3-4-5-7-8-9-10-12-13-14-15-17-18-20-21-22-24-26-29)، ومجموعة أخرى من البنود السلبية (1-6-11-16-19-23-25-27-28-30).

ولتصحيح الاستجابات على هذا المقياس تم الاعتماد على سلم ليكرت Likert رباعي الاستجابة (دائما = 4، غالبا = 3، أحيانا = 2، نادرا = 1) بالنسبة للبنود الإيجابية، أما في حالة إذا كانت البنود سلبية فتكون الدرجات معاكسة لتقدير البنود الإيجابية، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (30-120) درجة والتي تمثل مؤشرا عاما لتمتع الفرد بفاعلية الذات.

الجدول رقم (15): توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات على الأبعاد:

أبعاد المقياس	أرقام البنود في المقياس	عدد البنود
الثقة بالذات	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	10
المبادرة في السلوك	11-12-13-14-15-16-17-18-19-20	10
المثابرة في مواجهة المشكلات	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30	10
مجموع بنود المقياس		30

2.6 الأساليب الإحصائية:

- تم إخضاع البيانات إلى عملية التحليل الإحصائي بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS: V25)، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد المجتمع والعينة.
 - معامل الارتباط بيرسون: وتم استخدامه لحساب صدق أدوات الدراسة، وفي اختبار الفرضيات العلائقية.
 - معامل ألفا كرو نباخ: وتم استخدامه للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.
 - اختبار كولموغوروف سميرونوف: وتم استخدامه للتحقق من التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة.
 - اختبار التجانس ليفين (F): وتم استخدامه في حساب التجانس للتحقق من الفروق.
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - اختبار "ت" (T-TEST): وتم استخدامه للتحقق من الفروق بين فئتين.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد أوضحنا أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي قمنا بها من أجل الإجابة على الأسئلة المطروحة والتحقق من صحة الفرضيات، وبهذا نكون قد أزلنا اللبس عن بعض العناصر الغامضة التي وردت في هذا الفصل، كما تأكدنا من شروط صحة أدوات الدراسة من صدق وثبات مما يسمح بالوثوق في النتائج المتوصل إليها.

الفصل السابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

1.1 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتفوقين دراسيا

1.2 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتأخرين دراسيا

2. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة ومناقشتها

2.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة ومناقشتها

3.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة ومناقشتها

4.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للدراسة ومناقشتها

5.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للدراسة ومناقشتها

6.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة للدراسة ومناقشتها

7.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة للدراسة ومناقشتها

8.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة للدراسة ومناقشتها

9.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة للدراسة ومناقشتها

10.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة للدراسة ومناقشتها

11.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر للدراسة ومناقشتها

12.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشر للدراسة ومناقشتها

13.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشر للدراسة ومناقشتها

3. استنتاج عام

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق لمختلف الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، يأتي الدور على هذا الفصل الذي يكتسي أهمية بالغة باعتباره من أهم مراحل البحث الضرورية، والتي بواسطتها يتمكن الباحث من تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة، وذلك بتقريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال الاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ثم عرضها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة.

1. التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة الحالية (أساليب التفكير - المهارات الاجتماعية - فاعلية الذات) لدى عينة الدراسة، والتي يمكن توضيحها كما يلي:

1.1 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتفوقين دراسياً:

الجدول رقم (16) التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتفوقين دراسياً:

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov ^a			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التشريعي	0,194	56	0,067	غير دال
التنفيذي	0,080	56	0,200 [*]	غير دال
الحكمي	0,121	56	0,059	غير دال
العالمي	0,098	56	0,200 [*]	غير دال
المحلي	0,103	56	0,200 [*]	غير دال
المتحرر	0,111	56	0,084	غير دال
المحافظ	0,134	56	0,083	غير دال
الهرمي	0,175	56	0,056	غير دال
الملكي	0,139	56	0,089	غير دال
الأقلي	0,078	56	0,200 [*]	غير دال

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

غير دال	0,077	56	0,131	الفوضوي
غير دال	0,200*	56	0,090	الداخلي
غير دال	0,200*	56	0,092	الخرجي
غير دال	0,200*	56	0,093	المهارات الاجتماعية
غير دال	0,051	56	0,158	فاعلية الذات

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16): أنَّ قيم اختبار كولموغوروف سميرونوف لمتغيرات الدراسة (أساليب التفكير - المهارات الاجتماعية - فاعلية الذات) جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فإن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا طبيعيا لدى المتفوقين دراسيا، ومنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية.

2.1 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتأخرين دراسيا:

الجدول رقم (17) التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة لدى عينة المتأخرين دراسيا:

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov ^a			القوار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التشريعي	0,145	214	0,200*	غير دال
التنفيذي	0,116	214	0,200*	غير دال
الحكمي	0,093	214	0,200*	غير دال
العالمي	0,152	214	0,200*	غير دال
المحلي	0,157	214	0,200*	غير دال
المتحرر	0,191	214	0,082	غير دال
المحافظ	0,154	214	0,200*	غير دال
الهومي	0,134	214	0,200*	غير دال
الملكي	0,134	214	0,200*	غير دال
الأقلي	0,270	214	0,081	غير دال
الفوضوي	0,151	214	0,200*	غير دال

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الداخلي	0,232	214	0,071	غير دال
الخرجي	0,095	214	0,200*	غير دال
المهارات الاجتماعية	0,127	214	0,200*	غير دال
فاعلية الذات	0,151	214	0,200*	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17): أنَّ قيم اختبار كولموغروف سميرونوف لمتغيرات الدراسة (أساليب التفكير - المهارات الاجتماعية - فاعلية الذات) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فإن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعاً طبيعياً لدى المتأخرين دراسياً، ومنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية.

2. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسياً"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (18) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً

أساليب التفكير	المهارات الاجتماعية	أساليب التفكير	المهارات الاجتماعية
معامل الارتباط	0,156	معامل الارتباط	0,124
مستوى الدلالة	0,252	مستوى الدلالة	0,364
القرار	غير دال	القرار	غير دال
معامل الارتباط	0,043	معامل الارتباط	-0,197
مستوى الدلالة	0,753	مستوى الدلالة	0,145
القرار	غير دال	القرار	غير دال
معامل الارتباط	0,274*	معامل الارتباط	0,128
مستوى الدلالة	0,041	مستوى الدلالة	0,349

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الحكمي	القرار	غير دال	الأقلي	القرار	دال عند 0.05
العالمي	معامل الارتباط	0,076	الفوضوي	معامل الارتباط	-0,012
	مستوى الدلالة	0,580		مستوى الدلالة	0,931
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
المحلي	معامل الارتباط	-0,046	الداخلي	معامل الارتباط	-0,046
	مستوى الدلالة	0,738		مستوى الدلالة	0,737
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
المتحرر	معامل الارتباط	0,140	الخارجي	معامل الارتباط	0,260
	مستوى الدلالة	0,305		مستوى الدلالة	0,053
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
المحافظ	معامل الارتباط	0,029		معامل الارتباط	
	مستوى الدلالة	0,831		مستوى الدلالة	
	القرار	غير دال		القرار	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18): عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، حيث كانت معاملات الارتباط في أغلب أساليب التفكير ضعيفة جداً وغير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ما عدا أسلوب التفكير الأقل الذي بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون ($0,274^*$) وهي قيمة ضعيفة جداً إلا أنها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وبناءً على قيم معاملات الارتباط هذه يمكن القول أنَّ الفرضية البديلة الأولى لم تتحقق، وتحقق الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة، ومنه يمكن القول "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسياً ما عدا أسلوب التفكير الأقل".

ويمكن تفسير وجود علاقة بين الأسلوب الأقل والمهارات الاجتماعية لكون التلميذ ذو الأسلوب الأقل لا يدرك الأهداف ولا يستطيع ترتيب الأولويات، مما يجعل من مسألة تفاعله

الاجتماعي مع الآخرين سبيلا للحصول على الرضا والقبول منهم، خاصة وأنّ التلاميذ ذو الأسلوب الأقلّي هم أكثر التلاميذ وعيًا بأنفسهم، كما أنهم متسامحون ومرنون في التعامل مع الآخرين والتي تعد من أهم خصائص أصحاب الأسلوب الأقلّي.

وبالرجوع إلى نتائج هذه الفرضية التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، والتي لم تكن متوقعة بحيث كنا نتوقع وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية، خاصة وأننا بصدد دراسة هذه العلاقة لدى عينة المتفوقين دراسيا الذين يتميزون بخصائص نفسية واجتماعية ومعرفية مميزة، فهم حسب رأينا من أكثر الفئات تأثرا بأساليب التفكير.

وبالرجوع كذلك إلى نظرية التحكم العقلي الذاتي نجد أنّ ستيرنبرج (Sternberg) أشار إلى دور أساليب التفكير في تنظيم الفرد لشؤونه وأموره في مواقف كثيرة سواء في المنزل أو الشارع أو المدرسة، ومنه يمكن القول أنّ أساليب التفكير تساعد الفرد عموما في فهم طبيعة تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية التي ينتمي إليها.

فأساليب التفكير حسب ستيرنبرج (1992) تختلف باختلاف المواقف، فالأساليب المستخدمة في المواقف الاجتماعية تختلف عن تلك الأساليب المتبعة في حل المسائل العلمية، وبهذا فأساليب التفكير تتغير حسب المواقف ومع مرور الزمن (ابراهيم، 2014، ص 128).

كما أنّ مسألة المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا من الأمور التي أثبتتها عديد الدراسات والبحوث التي توصلت إلى أنّ المتفوقين دراسيا هم أكثر مهارة وكفاءة من الناحية الاجتماعية مقارنة بالتلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيا.

وعموما يمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية إلى طبيعة مفردات وبنود كلا الاختبارين، فقائمة أساليب التفكير تقيس بالدرجة الأولى طرق التفكير المفضلة لدى الفرد في توظيف قدراته وامكانياته، وبالتالي هي مرتبطة أكثر بالنواحي

العقلية والمعرفية للفرد، بينما يقيس اختبار المهارات الاجتماعية مهارتين أساسيتين هما مهارات الاتصال الغير لفظي ومهارات الاتصال الاجتماعي، وبالتالي هو اختبار مرتبط أكثر بالنواحي الانفعالية والاجتماعية للفرد.

كما يمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية بالرجوع إلى طبيعة المهارات الاجتماعية والعوامل المؤثرة فيها، بحيث توجد العديد من العوامل الهامة غير العوامل المتعلقة بالفرد وامكاناته وقدراته مثل العوامل المتعلقة بالطرف الآخر أو العوامل المتعلقة بالسياق الثقافي والاجتماعي للموقف الاجتماعي.

ولهذا يشير كروم (2017، ص 30) أنَّ المهارات الاجتماعية ليست انعكاساً لعامل واحد فقط، وإنما هناك العديد من العوامل المساهمة في تشكيلها، كالعوامل المتعلقة بالفرد نفسه من حيث جنسه وسنه وسماته الشخصية وأسلوب التنشئة الذي نشأ فيه، وهناك عوامل متعلقة بالطرف الآخر في مواقف التفاعل كجماعة الرفاق، وهناك عوامل أخرى مرتبطة بخصائص الموقف كطبيعة المهنة مثلاً، وهناك عوامل مرتبطة بخصائص السياق الثقافي والاجتماعي كالعادات والتقاليد.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (ZABUKOVEC et al, 2004) التي توصلت إلى وجود ارتباط بين أساليب التفكير (الخارجي، العالمي، المحافظ) مع المجموعة الأولى والتي تمثل المستوى العالي من المهارات الاجتماعية والعاطفية والتي تتميز بالتفاؤل والتوجه الاجتماعي والرغبة في العمل في ظروف جيدة ومنظمة، كما توصلت إلى وجود ارتباط بين أساليب التفكير (الداخلي، المتحرر) مع المجموعة الثانية والتي تمثل المستوى الأدنى من المهارات الاجتماعية والتي تتميز بالانطوائية والعزلة عن الآخرين، والرغبة في العمل في المواقف الجديدة والصعبة.

2.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا

المهارات الاجتماعية	أساليب التفكير	المهارات الاجتماعية	أساليب التفكير
-0,085	معامل الارتباط	0,005	معامل الارتباط
0,215	مستوى الدلالة	0,947	مستوى الدلالة
غير دال	القرار	غير دال	القرار
0,020	معامل الارتباط	-0,051	معامل الارتباط
0,776	مستوى الدلالة	0,458	مستوى الدلالة
غير دال	القرار	غير دال	القرار
-0,008	معامل الارتباط	-0,050	معامل الارتباط
0,912	مستوى الدلالة	0,470	مستوى الدلالة
غير دال	القرار	غير دال	القرار
0,044	معامل الارتباط	0,011	معامل الارتباط
0,524	مستوى الدلالة	0,869	مستوى الدلالة
غير دال	القرار	غير دال	القرار
0,128	معامل الارتباط	0,058	معامل الارتباط
0,062	مستوى الدلالة	0,401	مستوى الدلالة
غير دال	القرار	غير دال	القرار
-0,127	معامل الارتباط	0,023	معامل الارتباط
0,063	مستوى الدلالة	0,736	مستوى الدلالة
غير دال	القرار	غير دال	القرار
		0,038	معامل الارتباط
		0,585	مستوى الدلالة
		غير دال	القرار

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19): عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، حيث كانت جميع معاملات الارتباط في كل أساليب التفكير ضعيفة جدا وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). وبناءً على قيم معاملات الارتباط هذه يمكن القول أنَّ الفرضية البديلة الثانية لم تتحقق، وتحقق الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة، ومنه يمكن القول " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة بنود قائمة أساليب التفكير والتي تمثل النواحي العقلية والمعرفية للفرد، بينما تمثل بنود اختبار المهارات الاجتماعية النواحي الاجتماعية والانفعالية للفرد كما قلنا سابقا.

وفي هذا السياق يشير الدردير (2004، ص 237) أنَّ عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي) مع العصابية والتي يقصد بها مشاعر الأفراد تجاه الآخرين، بقوله أنَّ مقياس أساليب التفكير أكثر ارتباطا بالنواحي العقلية والمعرفية، بينما مقياس العصابية أكثر ارتباطا بالنواحي الوجدانية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال اعتبار أنَّ هناك عوامل أخرى مؤثرة على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد غير تلك العوامل المتعلقة بطريقة تفكيره، فالتلاميذ المتأخرون دراسيا هم مثل غيرهم يتمتعون بصفات وخصائص تجعل منهم أفرادا اجتماعيين وذوي مهارات اجتماعية جيدة، مثل مستوى ذكاءهم، ومستوى حصيلتهم اللغوية، ومدى قوة إدراكهم للعلاقات القائمة، وحالتهم المزاجية والانفعالية والتي تؤثر بشكل مباشر على طبيعة تفاعلاتهم الاجتماعية، ضف إلى ذلك مختلف العوامل المتعلقة بالطرف الآخر من حيث ألفتة أو أهميته أو سلطته والتي

تؤثر كذلك على المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بخصائص الموقف والسياق الثقافي والاجتماعي الخاص به والذي يلعب دوراً أساسياً في تشكيل المهارات الاجتماعية. وبما أننا كذلك بصدد دراسة هذه العلاقة لدى المتأخرين دراسياً والذين يتأثرون بدرجة كبيرة بمختلف العوامل التربوية والمدرسية التي قد تؤثر على مستواهم الدراسي وعلى توافقهم النفسي والاجتماعي.

وفي هذا السياق يشير قادري (2015، ص 157) أنّ الخبرات التعليمية والأنشطة المدرسية لا تُلائم الخصائص التكوينية للتلاميذ في هذه المرحلة مما يؤدي للشعور بالإحباط والقلق والذي يمكن أن يؤدي في النهاية إلى سوء توافقهم النفسي والاجتماعي.

كما تلعب الخصائص المميزة للتلاميذ المتأخرين دراسياً دوراً بارزاً في طبيعة علاقته وتفاعلاته مع الآخرين، فإذا كانت فكرة الفرد عن نفسه حسنةً فإنه يُصبح أكثر تقبلاً وثقةً بها مما يدفعه إلى العمل بشكل أكبر لضمان النجاح وحُسن التكيف مع الآخرين، أما إذا كانت هذه الفكرة عن نفسه سيئةً يُصبح غير راضٍ عنها وغير واثقٍ بها مما يؤدي به إلى الشعور بالعجز والفشل، وبالتالي يدفعه إلى الانطواء والعدوان وسوء التوافق مع الآخرين (سليمان، 2014، ص 190).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة علي (2009) التي هدفت إلى معرفة العلاقة القائمة بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض الأساليب (التشريعي، التنفيذي، المحافظ، المتحرر، الأبدي، الخارجي، الفوضوي، الهرمي، الأقلّي) لعينة العاديين، وفي أساليب التفكير (المحافظ، الفوضوي، الأبدي، التنفيذي) لعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسياً"، وللتحقق من صحة هذه

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أساليب التفكير وفاعلية الذات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا

أساليب التفكير	فاعلية الذات	أساليب التفكير	فاعلية الذات
التشريعي	معامل الارتباط	0,030	-0,084
	مستوى الدلالة	0,824	0,537
	القرار	غير دال	غير دال
التنفيذي	معامل الارتباط	-0,015	-0,037
	مستوى الدلالة	0,911	0,785
	القرار	غير دال	غير دال
الحكمي	معامل الارتباط	0,008	0,172
	مستوى الدلالة	0,955	0,204
	القرار	غير دال	غير دال
العالمي	معامل الارتباط	0,131	0,052
	مستوى الدلالة	0,335	0,704
	القرار	غير دال	غير دال
المحلي	معامل الارتباط	-0.297*	-0,216
	مستوى الدلالة	0,026	0,110
	القرار	دالة عند 0.05	غير دال
المتحرر	معامل الارتباط	0,008	0,158
	مستوى الدلالة	0,953	0,246
	القرار	غير دال	غير دال
المحافظ	معامل الارتباط	0,176	
	مستوى الدلالة	0,195	
	القرار	غير دال	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20): عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب

التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، حيث كانت معاملات الارتباط في أغلب

أساليب التفكير ضعيفة جدا وغير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ما عدا أسلوب

التفكير المحلي الذي بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (-0.297^*) وهي قيمة ضعيفة جدا إلا أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وبناءً على قيم معاملات الارتباط هذه يمكن القول أنَّ الفرضية البديلة الثالثة لم تتحقق، وتحقق الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة، ومنه يمكن القول "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا ما عدا أسلوب التفكير المحلي".

ويمكن تفسير وجود علاقة بين الأسلوب المحلي وفاعلية الذات لكون التلميذ ذو الأسلوب المحلي يتميز بتفضيل التعامل مع المشكلات المحسوسة، وتفضيل التفاصيل والاهتمام بها، فهو بذلك يفضل التعامل مع المواقف العملية أكثر من غيرها.

فالأسلوب المحلي يتفق مع بعض خصائص المتفوقين دراسيا، بحيث يشير كل من ستيرنبرج وواجنر (1992) إلى أنَّ أصحاب الأسلوب المحلي يُفضلون التعامل مع التفاصيل، ويميلون إلى التوجه نحو برغماتيات الموقف، فهم بذلك أكثر موضوعية وواقعية بحيث نجدهم يضعون حسابا لكل شيء، ولا يدعون شيئا دون فهم، كما أنهم في الدراسة أكثر طرْحًا للأسئلة ويحاولون فهم كل صغيرة وكبيرة في الدرس (عبود، 2016، ص 373).

وبالرجوع إلى نتائج هذه الفرضية التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا، بحيث لم تكن هذه النتيجة متوقعة خاصة وأننا بصدد دراسة هذه العلاقة لدى المتفوقين دراسيا الذين يتميزون بخصائص وسمات مميزة كثقتهم بأنفسهم، ومبادرتهم في السلوك، ومثابرتهم في مواجهة الصعاب والعراقيل، وإنجازاتهم الدراسية على العموم والتي تعد مصدرا هاما من مصادر فاعلية الذات.

فالتلاميذ المتفوقون دراسيا يتميزون بثقتهم الجيدة بالنفس وثقة الآخرين بهم، وبمفهوم إيجابي عن الذات والرضا عنها، وبالدايفية للإنجاز، وبالمثابرة على الطموح وتحقيق الأهداف،

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

والتمتع بسمات الصحة النفسية والتوافق النفسي كالهدهد النفسي والسيطرة على العواطف والثبات والاستقرار الانفعالي، والرغبة الشديدة في قيادة ومساعدة الآخرين، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة وحب الدراسة والتعلم (ماضي، 2011، ص 39-40).

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا لوجود عوامل ومتغيرات أخرى مؤثرة على فاعلية الذات.

وفي هذا الصدد تشير سالم (2009، ص ص 137-138) أنَّ هناك العديد من العوامل المؤثرة على فاعلية الذات كالتأثيرات الشخصية والتي تشمل المعرفة المكتسبة وعمليات ما وراء المعرفة و طبيعة الأهداف الموضوعية والمؤثرات الذاتية، والتأثيرات السلوكية والتي تشمل ملاحظة الذات والحكم عليها وردة فعلها، والتأثيرات البيئية والتي تشمل عمليات التقليد والنمذجة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع دراسة عبود (2016) التي هدفت لمعرفة علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين، وتوصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات في الأساليب (التنفيذي، المتحرر).

4.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الرابعة على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أساليب التفكير وفاعلية الذات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (21) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا

أساليب التفكير		فاعلية الذات	
التشريعي	معامل الارتباط	الهرمي	0,014
	مستوى الدلالة		0,842
	القرار		غير دال
فاعلية الذات	معامل الارتباط	أساليب التفكير	0,001
	مستوى الدلالة		0,987
	القرار		غير دال

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

التنفيذي	معامل الارتباط	0,013	الملكي	معامل الارتباط	0,094
	مستوى الدلالة	0,846		مستوى الدلالة	0,171
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
الحكمي	معامل الارتباط	0,039	الأقليمي	معامل الارتباط	-0,072
	مستوى الدلالة	0,572		مستوى الدلالة	0,296
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
العالمي	معامل الارتباط	-0,043	الفوضوي	معامل الارتباط	0,017
	مستوى الدلالة	0,534		مستوى الدلالة	0,807
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
المحلي	معامل الارتباط	0,068	الداخلي	معامل الارتباط	-0,005
	مستوى الدلالة	0,322		مستوى الدلالة	0,945
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
المتحرر	معامل الارتباط	0,120	الخارجي	معامل الارتباط	-0,114
	مستوى الدلالة	0,079		مستوى الدلالة	0,096
	القرار	غير دال		القرار	غير دال
المحافظ	معامل الارتباط	-0,114		معامل الارتباط	
	مستوى الدلالة	0,095		مستوى الدلالة	
	القرار	غير دال		القرار	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21): عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، حيث كانت جميع معاملات الارتباط في كل أساليب التفكير ضعيفة جداً وغير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبناءً على قيم معاملات الارتباط هذه يمكن القول أنَّ الفرضية البديلة الرابعة لم تتحقق، وتحقق الفرضية الصفرية التي تنفي وجود العلاقة، ومنه يمكن القول " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال القول بأنَّ هناك عوامل ومتغيرات أخرى تتحكم في فاعلية الذات كتأثيرات الأسرة أو الأصدقاء أو المدرسة.

وفي هذا الصدد يشير جبر (2021، ص 140) أنَّ هناك العديد من العوامل المؤثرة في فاعلية الذات كالعوامل الذاتية المتعلقة بالفرد والتي تتمثل في مستوى ذكائه وقدراته العقلية، وأسلوبه المعرفي، وتنظيمه الذاتي، ومستوى ثقته بالنفس، وحبه للدراسة، ومشاعر الخوف والقلق والاكتئاب والصحة النفسية بصفة عامة، بالإضافة إلى العوامل المدرسية كطبيعة المناهج الدراسية وأسلوب التدريس وأسلوب التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى العوامل الجسمية كالتوازن وخلو الجسم من الأمراض أو الإعاقات.

ولهذا يجب الحذر في تفسير هذه النتيجة، ففاعلية الذات حسب باندورا ليست مثيرة لضبط السلوك لوحدها، بل يوجد هناك العوامل البيئية والشخصية كذلك أو ما يعرف بنموذج الحتمية التبادلية والتي تعني عدم تفضيل أي عامل من عوامل البيئة والسلوك والشخص، ولهذا لا يمكن حسب قوله التركيز على الادراكات الذاتية للفاعلية الذاتية وإنما يجب كذلك الأخذ بعين الاعتبار العوامل البيئية كالتعزيز الذي يقوم به المعلم مثلاً، أو مدى صدق الحل والحكم عليه، ولهذا يمكن أن تكون العوامل البيئية أقوى من العوامل الشخصية أو العوامل السلوكية حسب طبيعة التفاعل أو المواقف السائدة (العلي وسحلول، 2006، ص ص 116-117).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، بحيث يتميز التلاميذ ذوي فاعلية الذات المنخفضة بالخجل، وتجنب المهام الصعبة والاستسلام بسرعة، والطموحات المنخفضة، والاشتغال بسلبيات أو نقائص الذات، والتركيز على التجارب الفاشلة، وتهويل المهام التي تُطلب منهم، كما أنهم يتأخرون في النهوض من النكسات، ويقعون بسهولة في الاجهاد والإكتئاب (سالم وعطية، 2015، ص 75).

فالملاحظ لهذه الخصائص يُلاحظ جلياً اشتراكها في الكثير من النقاط مع خصائص التلاميذ المتأخرين دراسياً.

فالتلاميذ المتأخرون دراسيا يتميزون بضعف ثقتهم بأنفسهم وبسهولة فقدان هذه الثقة، كما أنهم يتميزون بعدم الاستقرار وبالخل والانطواء، وبعدم القدرة على توجيه الذات، والانسحاب من المواقف الاجتماعية (الظفيري، 2017، ص 119).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج مع فاعلية الذات، ففي دراسة كل من (Sarvghad et al, 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات ما عدا الأساليب المحلي والعالمي، كما توصلت دراسة كل من (Al-Thani et al, 2014) إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين، كما توصلت دراسة (Fan, 2016) إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير ذات النمط الأول أو الإبداعية (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي) وأساليب التفكير ذات النمط الثالث (الأقلي، الفوضوي) مع فاعلية الذات، في حين لم تظهر علاقة بين أساليب التفكير من النمط الثاني (الأقل ابداعا وتنظيما) مع فاعلية الذات، كما أظهرت دراسة هوداف (2017) وجود علاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى طلبة المدارس التحضيرية، أما دراسة بيباني (2021) فتوصلت إلى ارتباط أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، الملكي، الداخلي) بفاعلية الذات، بينما لم تظهر علاقة في باقي الأساليب لدى عينة من الهيئة التدريسية.

5.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الخامسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

جدول رقم (22) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين

والمتأخرين على قائمة أساليب التفكير

المتغير	متفوق متأخر	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
التشريعي	متفوق	5,701	0,177	56	28,6964	3,20182	16,564	268	0,000	دال لصالح المتفوقين
	متأخر			214	18,3738	4,36379				
التنفيذي	متفوق	0,215	0,643	56	15,8750	5,50392	-12,231	268	0,000	دال لصالح المتأخرين
	متأخر			214	25,5140	5,18279				
الحكمي	متفوق	1,888	0,171	56	24,9643	4,04054	7,292	268	0,000	دال لصالح المتفوقين
	متأخر			214	19,9393	4,72244				
العالمي	متفوق	0,738	0,391	56	26,0893	4,08668	11,254	268	0,000	دال لصالح المتفوقين
	متأخر			214	18,8318	4,34862				
المحلي	متفوق	0,823	0,365	56	17,7143	4,90163	1,202	268	0,230	غير دال
	متأخر			214	16,9112	4,32664				
المتحرر	متفوق	9,220	0,003	56	26,5714	3,14993	16,318	268	0,000	دال لصالح المتفوقين
	متأخر			214	15,7150	4,70721				
المحافظ	متفوق	4,236	0,405	56	15,2321	4,15601	-26,889	268	0,000	دال لصالح المتأخرين
	متأخر			214	29,6589	3,40815				
الهيومي	متفوق	1,222	0,553	56	27,0714	3,53094	12,371	268	0,000	دال لصالح المتفوقين
	متأخر			214	17,8925	5,24629				
الملكي	متفوق	1,431	0,233	56	18,2679	5,01449	-6,032	268	0,000	دال لصالح المتأخرين
	متأخر			214	22,7243	4,89837				
الأقلي	متفوق	0,019	0,890	56	19,7679	6,07825	-1,102	268	0,272	غير دال
	متأخر			214	20,7617	5,99093				
الفوضوي	متفوق	2,169	0,142	56	16,3571	4,96324	-10,046	268	0,000	دال لصالح المتأخرين
	متأخر			214	23,4346	4,62113				
الداخلي	متفوق	4,907	0,276	56	16,7857	4,70865	-19,111	268	0,000	دال لصالح المتأخرين
	متأخر			214	28,3879	3,85464				
الخرجي	متفوق	2,511	0,114	56	20,3929	4,25838	2,876	268	0,004	دال لصالح المتفوقين
	متأخر			214	18,2850	5,03118				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22): أنَّ جميع قيم اختبار التجانس ليفين (F) غير دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على أساليب التفكير التالية (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) لدى تلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، نلاحظ أنَّ متوسطات المتفوقين أكبر من متوسطات المتأخرين وما يؤكد ذلك هو قيم اختبار الفروق (T) والتي بلغت (2,876، 12,371، 16,318، 11,254، 7,292، 16,564) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ولصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الملكي، الفوضوي، الداخلي) لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، نلاحظ أنَّ متوسطات المتفوقين أقل من متوسطات المتأخرين وما يؤكد ذلك هو قيم اختبار الفروق (T) والتي بلغت (12,231، -26,889، -6,032، -1,102، -10,046، -19,111) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) ولصالح التلاميذ المتأخرين دراسيا.

أما بالنسبة لأساليب التفكير (المحلي، الأقلّي) فنلاحظ أنَّ هناك تقارب بين المتوسطات وما يؤكد ذلك هو قيمة اختبار (T) والتي بلغت (1,202، -1,102) على التوالي والتي جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وقبول الفرضية البديلة والقائلة إنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg) لأساليب التفكير، فوجود فروق في أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا يُمكن إرجاعه أساسا إلى مبادئ هذه النظرية والتي تؤكد على أنَّ الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، كما أنَّ تفضيل التلاميذ المتفوقين أو المتأخرين دراسيا لأساليب معينة داخل كل مجال من مجالات

أساليب التفكير يرجع إلى تفضيل الأفراد لمجموعة من الأساليب وليس لأسلوب واحد وهو ما يتفق مع مبادئ نظرية ستيرنبرج.

كما يمكن تفسير هذه النتائج حسب أنماط أساليب التفكير، فقد قامت (zhang, 2002) بتصنيف أساليب التفكير لثلاثة أنماط، بحيث يشير النمط الأول لأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، العالمي، الهرمي، المتحرر) والتي تمثل المستويات العالية والمعقدة من التفكير المعرفي، بينما يشير النمط الثاني لأساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي) والتي تمثل المستويات الدنيا من التفكير المعرفي المعقد، في حين يشير النمط الثالث لأساليب التفكير المتبقية (الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) والتي تمثل الأساليب التي لم تصنف وفق النمطين السابقين لأن الأفراد من ذوي هذه الأساليب يُظهرون خصائص من كلا النمطين بناءً على المهمة المطلوبة منهم (هتهات، 2020؛ وقاد، 2008؛ zhang, 2002).

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها والتي توضح لنا أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسياً يُفضلون الأساليب (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الخارجي) والتي فعلاً نجدها تمثل النمط الأول الذي يتميز أصحابه بالمستويات المعقدة من التفكير المعرفي، ما عدا الأسلوب الخارجي الذي يمكن أن يظهر عند أحد الأنماط.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها والتي توضح لنا أنَّ التلاميذ المتأخرين دراسياً يُفضلون الأساليب (التنفيذي، المحافظ، الملكي، الفوضوي، الداخلي) والتي فعلاً نجدها تمثل النمط الثاني الذي يتميز أصحابه بالمستويات الدنيا من التفكير المعرفي، ما عدا الأسلوب الفوضوي والداخلي والذين يمكن أن يظهر عند أحد الأنماط كما قلنا سابقاً.

أما بخصوص أساليب التفكير (المحلي، الأقلي) والتي لم تكن مفضلة عند عينة المتفوقين أو المتأخرين دراسياً فيمكن إرجاعها لكون الأسلوب الأقلي ينتمي للنمط الثالث مما يسمح له بإمكانية الظهور عند أحد النمطين السابقين، بينما الأسلوب المحلي فيمكن أن يرجع السبب لعدم

تفضيله لدى التلاميذ المتأخرين (النمط الثاني) لإختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية السائدة عندنا مقارنة بالبيئات الأخرى.

كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص أساليب التفكير التي نجدها تتقاطع في نواحي كثيرة مع خصائص المتفوقين أو المتأخرين دراسيا.

فبالنسبة للأساليب التي جاءت في صالح المتفوقين نجد الأسلوب التشريعي الذي يتميز أصحابه بتفضيل الابتكار والتجديد والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقته الخاصة، وتفضيل المشكلات الغير محلولة مسبقا (العنزي، 2016، ص 103)، فهذه الخصائص تشابه إلى حد كبير الخصائص العقلية والمعرفية للمتفوقين دراسيا.

أما الأسلوب الحكمي الذي يتصف أصحابه بالقدرة على تقييم القواعد والإجراءات، وإصدار الأحكام على النظم القائمة، وتفضيل المواضيع التي تتيح لهم القيام بالتحليل والتقييم (الطيب، 2006، ص 64)، وهي ما يميز كذلك التلاميذ المتفوقين دراسيا الذين نجدهم أكثر ثقة بأنفسهم وبقدراتهم على توجيه الآخرين، فهم أكثر حساسية لما يدور حولهم، وأكثر اهتماما بقضايا الحق والأخلاق، وهذا ما أشرنا إليه سابقا في الخصائص الإنفعالية المميزة للمتفوقين دراسيا.

أما الأسلوب العالمي فيتميز أصحابه بتفضيل التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار وتفضيل المواقف الغامضة، والتعميم وتجاهل التفاصيل (أبو هاشم، 2015، ص 83)، وهذا ما يميز فعلاً التلاميذ المتفوقين دراسيا عن غيرهم.

أما الأسلوب المتحرر فيتميز أصحابه بالسعي إلى التغيير والذهاب إلى ما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف الغير مألوفة (العنزي، 2016، ص 104)، وهو ما يتناسب كثيرا مع خصائص المتفوقين دراسيا الذين نجدهم أكثر استقلالية من غيرهم، وأكثر اعتمادا على أنفسهم، فهم يحبون تقرير مصيرهم بأنفسهم دون الرجوع للآخرين.

أما الأسلوب الهرمي فيتميز أصحابه بقدرتهم على عمل الأشياء في وقت واحد، بحيث يتمكنون من وضع أهدافهم في صورة هرمية حسب أهميتها وأولويتها (أبو هاشم، 2015، ص 82)، وهذا ما لاحظناه من خلال الاحتكاك بالمتفوقين دراسيا الذين كان الهدف الأساسي لهم هو الحصول على شهادة البكالوريا بأكبر معدل ممكن، أما باقي الأهداف أو الخطط فتندرج تحت هذا الهدف.

أما الأسلوب الخارجي فيتميز أصحابه بالرغبة في العمل مع الآخرين وتكوين العلاقات معهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم (العنزي، 2016، ص 104)، وهذا ما لاحظناه من خلال الاحتكاك بالمتفوقين دراسيا الذين وجدناهم أكثر قبولاً واحترماً من الآخرين.

أما بخصوص الأساليب التي جاءت في صالح التلاميذ المتأخرين دراسيا، نجد الأسلوب التنفيذي الذي يتصف أصحابه بتفضيل المهام المحددة واتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، والميل إلى تطبيق القوانين وتنفيذها (شعيب ورسلان، 2020، ص 111) وهذا ما يتوافق أكثر مع التلاميذ المتأخرين مقارنة بالمتفوقين دراسيا.

أما الأسلوب المحافظ فيتصف أصحابه بالتمسك بالقوانين والأوضاع السائدة، وتجنب التغيير (المصري وفرح، 2019، ص 224)، وهو ما يتناقض مع خصائص الأسلوب التشريعي الذي وجدناه في صالح المتفوقين.

أما الأسلوب الملكي فيتميز أصحابه بعدم ادراكهم للأولويات، فهم مشوشون بشكل كبير وغير قادرين على رسم خططهم وحل مشاكلهم، كما أنهم متوجهون نحو هدف محدد طوال الوقت (شعيب ورسلان، 2020، ص 111)، وهذا ما لاحظناه من خلال الاحتكاك بالمتأخرين دراسيا بحيث وجدناهم مشوشين إلى حد بعيد خاصة فيما تعلق بأهدافهم وحياتهم المستقبلية.

أما الأسلوب الفوضوي فيتميز أصحابه بالعشوائية والفوضوية في مواجهة المشكلات وترتيب الأولويات، ورفض الأنظمة ومقاومتها (المصري وفرح، 2019، ص 223)، وهو ما يميز المتأخرين دراسيا أكثر من غيرهم.

أما الأسلوب الداخلي فيتميز أصحابه بالرغبة في العمل بشكل منعزل عن الآخرين، بحيث يكون توجههم الاجتماعي قليل، كما يكون اهتمامهم بتطبيق الذكاء على المهمة المطلوبة منهم أكثر من تطبيقها مع الآخرين (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 57)، وهذا ما يناسب الخصائص الاجتماعية للمتأخرين دراسيا كما أشرنا إليه سابقا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حسين (2013) التي توصلت إلى وجود فروق في أساليب التفكير بين الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا، فالمتفوقات يفضلن الأساليب (التشريعي، الحكمي، الهرمي، المتحرر) بينما تفضل العاديات الأساليب (المحافظ، الفوضوي)، كما توصلت دراسة هيلات (2016) إلى أنَّ الفروق كانت لصالح المتفوقات في الأساليب التشريعي، الهرمي، التحرري، الخارجي، الحكمي، العالمي، الفوضوي، وكانت الفروق لصالح المنذرات أكاديميا (المتأخرات دراسيا) في الأساليب التنفيذي، المحلي، الأقلّي، الداخلي، الملكي، المحافظ، وتتفق كذلك مع دراسة كل من بوزراع وبوكنوس (2023) والتي توصلت إلى أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا يفضلون الأساليب التشريعي، المتحرر، الهرمي، الحكمي، الخارجي، المحلي، العالمي، الداخلي، بينما يفضل التلاميذ المتأخرون دراسيا الأساليب الداخلي، المحافظ، الفوضوي، الملكي، التنفيذي، الحكمي، الأقلّي، كما تتفق جزئيا مع دراسة العزام (2013) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح المتفوقين في الأساليب التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الفوضوي، التحرري، بينما لم تظهر فروق في أساليب التفكير الملكي، الأقلّي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المحافظ.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى كدراسة بن عائشة (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين والعاديين، ودراسة قاوي و بوجملين (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين وغير المتفوقين في أبعاد أساليب التفكير ما عدا الأساليب التشريعي، العالمي، الخارجي، الفوضوي.

6.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية السادسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (23) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين

والمتأخرين على اختبار المهارات الاجتماعية

المتغير	التلاميذ	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
المهارات الاجتماعية	متفوق	0,121	0,729	56	280,6607	23,92965	0,094	268	0,925	غير دال
	متأخر			214	280,3131	24,76709				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23): أنَّ قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0,121)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على اختبار المهارات الاجتماعية والتي بلغت عند المتفوقين دراسيا (280,6607) وعند المتأخرين دراسيا (280,3131) ومنه يمكن القول بأنه لا يوجد فروق بينهما، كما أن قيمة اختبار الفروق (T)

والتي بلغت (0,094) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه يمكن القول إنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً إلى كونهما ينتميان إلى نفس المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة المتأخرة وما تتميز به نضج اجتماعي واهتمام واضح بتكوين العلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى تعرضهم للضغوط النفسية باعتبارهم على أعتاب شهادة البكالوريا، كما تعد الظروف المتشابهة النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية الأخرى سبباً لذلك، فالتلاميذ المتفوقون أو المتأخرون دراسياً يتواصلون مع الآخرين سواء في الأسرة أو المدرسة أو في الشارع بناءً على هذه الظروف، وبالتالي إذا كانت هذه الظروف متشابهة فإنه ينعكس على طبيعة تفاعلاتهم الاجتماعية.

فالتلميذ المتأخر دراسياً مثلاً حتى وإن اختلف عن أقرانه العاديين والمتفوقين إلا أنه يبقى إنساناً له كيانه وشخصيته المميزة، ودوافعه الفسيولوجية وانفعالاته وكيانه الاجتماعي، وقدرته على اكتساب الأنماط السلوكية مثلهم، بالإضافة إلى ميولاته واتجاهاته ومهاراته، وبالتالي فإن مسألة الفروق بين المتأخرين دراسياً وغيرهم هي فروقات في الدرجة وليس النوع (الظفيري، 2017، ص 118-119).

وفي هذا الصدد يشير بطرس (2010، ص 435) أنّ الخصائص الجسمية والضغوط والظروف الاقتصادية والاجتماعية قد تُسهم إيجابياً أو سلبياً على المهارات الاجتماعية.

ويرجع ناصر (2020، ص 31) سبب عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ المتفوقين وغيرهم إلى عدم إدراك هؤلاء لأهمية المهارات الاجتماعية ودورها في النهوض

بمستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرض للضغوط النفسية التي تسببها الامتحانات الرسمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ظل الخصائص والسمات المميزة للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، فالمتفوقون دراسياً قد يتعرضون إلى بعض المشاكل التي قد تمنع بروز مهاراتهم الاجتماعية مع الآخرين، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي أظهرت عجز المتفوقين في التكيف الاجتماعي والقلق أثناء التفاعل مع الآخرين، والقصور في المهارات الاجتماعية بصفة عامة (Cross, Coleman, and Stewart, 1995) (Cross, 1998) (Moon, 2009)، كما توصلت دراسة (Coleman and Cross, 2005) إلى أنَّ الطلاب المتفوقين لديهم ضعف في بناء الصداقات ومشاركة محدودة في النشاطات الاجتماعية، ودراسة (Dai, Swanson, and Cheng, 2011) التي توصلت إلى أنَّ المتفوقين لا يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية اللازمة، كما أنَّ شخصيتهم تميل إلى الخجل والقلق وضعف التواصل مع الآخرين (الزعبي، 2019، ص 26-27).

أما المتأخرين دراسياً فقد نجدهم يتميزون بعدم القدرة على توجيه الذات، وعدم القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، كما أنهم يتميزون بالانسحاب من المواقف الاجتماعية، ويعانون من الإنطواء والعزلة (أبو أسعد، 2009، ص 297).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض من الدراسات التي تناولت المتفوقين والمتأخرين دراسياً، فدراسة والفل (wolfe, 1991) توصلت إلى أنَّ المهارات الاجتماعية لا تختلف عند الموهوبين وعند ذوي التحصيل المتدني، بحيث وجد أنَّ المهارات الاجتماعية تنقص كلتا الفئتين بشكل واضح، ويرجع (ولفل) سبب هذا الضعف إلى ضعف التشجيع والمساندة من جانب الآباء والمعلمين للتلاميذ في تنمية مهاراتهم الاجتماعية (الشمري، 2011، ص 51).

كما توصلت دراسة بوجلال (2009) إلى عدم وجود علاقة بين التفوق الدراسي والمهارات الاجتماعية ككل بحيث كانت العلاقة في ثلاثة أبعاد فقط من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، كما توصلت دراسة كل من عبد المجيد وآخرون (2010) إلى عدم وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة ناصر (2020) التي أقرت بعدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية تُعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة كل من بوزراع وبوكنوس (2022) أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

والجدير بالذكر أنَّ النتيجة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة تختلف مع العديد من الدراسات التي أكدت على وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، كدراسات (التحو، 2001؛ حسيب، 2001؛ دخان، 2015؛ الشمري م.، 2011؛ غماري، 2012؛ النفيعي، 2009؛ 2016؛ Daraaea et al، 2014؛ Pontes & Pereira) والتي أكدت جميعها على وجود فروق في المهارات الاجتماعية لصالح المتفوقين دراسيا.

7.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية السابعة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (24) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المتفوقين والمتأخرين على مقياس فاعلية الذات

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

المتغير	التلاميذ	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
فاعلية الذات	متفوق	0,008	0,930	56	98,0536	8,74574	21,113	85.040	0,000	دال لصالح (المتفوقين)
	متأخر			214	70,4252	8,61223				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24): أنَّ قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0,008)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات والتي بلغت عند المتفوقين دراسيا (98,0536) وعند المتأخرين دراسيا (70,4252) ومنه يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، كما أنَّ قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (21,113) جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وقبول الفرضية البديلة والقائلة بـ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ولصالح المتفوقين دراسيا". ويمكن تفسير وجود فروق في فاعلية الذات لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا بالرجوع إلى خصائص التلاميذ المتفوقين في حد ذاتهم، فهم أكثر ثقة بإمكاناتهم وقدراتهم على الإنجاز والتحصيل وأكثر إصرارا على التفوق والنجاح وهذا ما لاحظناه من خلال الاحتكاك بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا الذين وجدناهم أكثر عزيمة وإصرارا على تحقيق النجاح والتفوق، كما أنهم يخططون لهذا الهدف جيدا من خلال حسن تنظيمهم للوقت ومن خلال مقاومتهم لمختلف العراقيل والضغوطات، فهم بذلك أكثر إقبالا على إنجاز أغلب المهام التي تُساعدهم على تحقيق هذا الهدف سواء داخل المؤسسة التربوية حسب شهادة بعض الأساتذة أو خارجها من خلال اقبالهم الكبير على الدروس الخصوصية.

وهذا ما أشار إليه كل من عربيات وحمادنة (2014، ص 106) أنَّ التلاميذ المتفوقين دراسيا يمتلكون معرفة كافية بفاعلية ذواتهم فهم أكثر قدرة على معرفة أهدافهم وأكثر قدرة على التصرف في ضوء قدراتهم وإمكانياتهم وكيفية تحقيق هذه الأهداف، عكس التلاميذ المتأخرين دراسيا الذين يمتلكون فاعلية ذاتية منخفضة فيفشلون في تحديد أهدافهم وفي رسم خططهم المستقبلية وبالتالي يفشلون في التصرف في ضوء هذه الأهداف والخطط.

وبذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع الأدب النظري المتعلق بفاعلية الذات من خلال اعتبار النجاح والإنجاز من أهم مصادر فاعلية الذات، وهذا ما أشار إليه Bandura (1986, 1997) من خلال اعتباره لخبرات الإنجاز الأدائية والنجاح والتمكن منها من أهم المصادر الأكثر موثوقية في تنمية معتقدات الفرد حول قدراته وفي تنمية فاعلية الذات لديهم بالإضافة إلى دحض كل المعتقدات الخاطئة، وهي بذلك عكس خبرات الفشل المتكرر التي تُقوض من فاعلية الذات (Mimi & Einar , 2003, p. 5).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص ذوي الفاعلية الذاتية العالية الذين يتميزون بالثقة بالنفس، وبالطموح العالي، وبالإيجابية، وبالقدرة على تحديد أهداف عالية وصعبة، والتخطيط المتقن لإنجاز مختلف الأهداف، والمثابرة من أجل تحقيقها، كما يتميزون بالقدرة على تحمل المسؤولية وتحمل الضغوط، كما أنهم أكثر قدرة على مواجهة العقبات والإحباط وخبرات الفشل، بالإضافة إلى امتلاكهم لأسلوب عزو مناسب فعادة ما يُرجعون فشلهم لأنفسهم ولجهدهم الغير كاف (الزهراني، 2020، ص 828؛ نصار، 2015، ص ص 867-868).

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت الفروق في فاعلية الذات بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا كدراسات (حسيب، 2001؛ خابط، 2018؛ سالم وعطية، 2015؛ عربيات وحمادنة، 2014؛ عوض، 2009؛ محمد، 2009؛ محمود والجمالي، 2010؛

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

نصار، 2010؛ النفيعي، 2009) والتي أكدت جميعها على وجود فروق في فاعلية الذات تُعزى لمستوى التحصيل الدراسي ووجدت أنَّ هذه الفروق لصالح المتفوقين دراسيا.

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي كدراسة العلي وسحلول (2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستويات التحصيل الدراسي تعزى لمستويات فاعلية الذات، ودراسة غماري (2012) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي بمعنى أنَّ ارتفاع أو انخفاض التحصيل الدراسي لا يؤثر على فاعلية الذات ودراسة علوطي (2018) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي.

8.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الثامنة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (25) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على قائمة

أساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا

المتغير	الجنس	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
التشريعي	ذكر	1,313	0,257	21	27,5714	3,44342	-2,099	54	0,041	دال (الاناث)
	أنثى			35	29,3714	2,89102				
التففيذي	ذكر	0,048	0,828	21	16,4286	5,50973	0,579	54	0,565	غير دال
	أنثى			35	15,5429	5,55371				
الحكمي	ذكر	0,122	0,728	21	24,0952	3,83282	-1,253	54	0,216	غير دال
	أنثى			35	25,4857	4,12575				
العالمي	ذكر	0,000	0,995	21	27,3333	3,94124				غير

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

دال	0,077	54	1,800	4,04346	25,3429	35			أنثى	
غير دال	0,781	54	-0,279	5,35368	17,4762	21	0,375	0,801	ذكر	المحلي
دال				4,68504	17,8571	35			أنثى	
دال (الذكور)	0,000	54	4,907	2,35837	28,8095	21	0,328	0,973	ذكر	المتحرر
				2,79796	25,2286	35			أنثى	
دال (الاناث)	0,000	54	-5,007	3,11295	12,2381	21	0,279	1,195	ذكر	المحافظ
				3,65807	17,0286	35			أنثى	
دال (الاناث)	0,024	54	-2,315	3,79662	25,7143	21	0,085	3,075	ذكر	الهرمي
				3,14148	27,8857	35			أنثى	
دال (الاناث)	0,000	54	-4,984	3,32165	14,6667	21	0,059	3,732	ذكر	الملكي
				4,62274	20,4286	35			أنثى	
غير دال	0,497	54	-0,684	5,93697	19,0476	21	0,809	0,059	ذكر	الأقلي
				6,20626	20,2000	35			أنثى	
غير دال	0,080	54	1,786	4,75695	17,8571	21	0,521	0,417	ذكر	الفوضوي
				4,93095	15,4571	35			أنثى	
دال (الاناث)	0,000	54	-4,265	3,92307	13,7619	21	0,901	0,016	ذكر	الداخلي
				4,21622	18,6000	35			أنثى	
غير دال	0,554	54	-0,596	3,86622	19,9524	21	0,673	0,181	ذكر	الخارجي
				4,51105	20,6571	35			أنثى	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25): أنَّ جميع قيم اختبار التجانس ليفين (F) غير دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T)

بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ المتفوقين دراسياً في أساليب التفكير

(التشريعي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الداخلي) لدى الجنسين ومن خلال المقارنة بين المتوسطين

نلاحظ أنَّ متوسطات الإناث أكبر من متوسطات الذكور وما يؤكد ذلك هو قيمة اختبار الفروق

(T) والتي بلغت (-2,099، -5,007، 4,265، -2,315، -4,984، -4,265) حيث جاءت

دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة ($\alpha=0.05$ و $\alpha=0.01$) ولصالح الإناث.

أما بالنسبة لأسلوب التفكير (المتحرر) فنلاحظ أنَّ متوسط الذكور أكبر من متوسط الإناث وما يؤكد ذلك هو قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (4,907) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) ولصالح الذكور.

أما بالنسبة لبقية أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، الأقلّي، الفوضوي، الخارجي) فنلاحظ أنَّ هناك تقارب بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث وما يؤكد ذلك هو قيم اختبار الفروق (T) والتي بلغت (0,579، -1,253، 1,800، -0,279، -0,684، 0,596، 1,786) حيث جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وقبول الفرضية البديلة والقائلة إنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا ".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية ستيرنبرج والتي تقترض أنَّ الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، بالإضافة إلى عامل الجنس الذي يُعد عاملاً من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

ويشير كل من عبد المجيد وآخرون (2021، ص18) في هذا الخصوص أنَّ الجنس يتأثر بالثقافة التي يعيش فيها الفرد ويتحدد فيها دوره، ولهذا نجد الذكور يتوجهون إلى تبني الأساليب التشريعي والمتحرر، في حين تتجه الإناث إلى تبني الأساليب التنفيذي، الحكمي، المحافظ.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في كون أساليب التفكير مكتسبة من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية للوالدين أو المجتمع بصفة عامة وهو ما ينعكس في النهاية على طريقة تفكير الفرد (غالب، 2020، ص 103).

ويمكن تفسير تفضيل الإناث لأساليب التفكير (التشريعي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الداخلي) إلى ما يتصف به كل أسلوب مع صفات المتفوقات دراسيا، فالأسلوب التشريعي يتميز بالإبداع وهو ما يناسب المتفوقات أكثر بحيث نجدهنَّ يتميزن بتفضيل الأنشطة الإبداعية كالهنوع بأشكالها المختلفة أو الكتابة الإبداعية، أما الأسلوب المحافظ فيشير إلى الإلتزام بالقوانين والامتثال للقواعد المتعارف عليها، وهو ما يتفق كثيرا مع خصائص الإناث أكثر من الذكور، فالإناث هنَّ أكثر انضباطا وتقيدا بالأدوار المجتمعية المناسبة لهم، أما الأسلوب الهرمي فيشير إلى الرغبة في العمل أو الأداء وفق هرم مُحدد من الأهداف، وهو ما يُناسب كذلك المتفوقات فمن خلال احتكاكنا بالمتفوقات لاحظنا أنهنَّ مركزات على تحقيق الهدف الأساسي وهو الحصول على شهادة البكالوريا بأكبر معدل ممكن، أما الأسلوب الملكي فيشير إلى تفضيل عمل واحد والتركيز عليه حتى اكتماله، ويُرجع الباحث تفضيل المتفوقات للأسلوب الملكي لكونه ينتمي للنمط الثالث من أنماط التفكير بحيث يُمكن لهذا الأسلوب الظهور مع الأساليب الإبداعية، أما الأسلوب الداخلي فيشير إلى الرغبة في العمل بشكل منفرد ومنعزل عن الآخرين، وهو ما ينطبق على الكثير من الإناث بحيث يفضلن الإنعزال عن الآخرين.

أما بخصوص تفضيل الذكور للأسلوب المتحرر فيمكن إرجاعه للخصائص العامة للذكور فهم أكثر تحررا، بحيث يُفضلون عمل الأشياء بطرق جديدة، وتغيير القوانين والإجراءات الموجودة، كما أنهم أكثر استقلالية ومغامرة ومخاطرة من الإناث.

أما بخصوص عدم وجود فروق في أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، الأقلّي، الفوضوي، الخارجي) بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا فيمكن إرجاعه للظروف المتشابهة التي يعيش فيها كلا الطرفين.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير لدى الموهوبين والمتفوقين دراسيا، فنجد دراسة كل من زحلوق وبدور (2013) والتي توصلت إلى وجود فروق بين المتفوقين

والمتفوقات عقليا في أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الخارجي) لصالح الإناث، والأسلوب الداخلي لصالح الذكور، ودراسة محمود (2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين من الموهوبين في أساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي، الداخلي، التنفيذي، المحافظ) لصالح الإناث، والأساليب (الخارجي، التشريعي، المحلي، المتحرر) لصالح الذكور، ودراسة المجالي (2019) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في أساليب التفكير، وكانت الفروق لصالح الذكور في أغلب الأساليب ما عدا الأساليب (الملكي، الداخلي، المحافظ) التي كانت في صالح الإناث، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من قاوي وبوجملين (2021) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير ووجدت أنّ هذه الفروق لصالح الإناث.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى تناولت أساليب التفكير لدى الموهوبين والمتفوقين دراسيا كدراسات (بن بردي، 2022؛ خوالدة والبوريني، 2013؛ السراج، 2009؛ السلمي، 2015؛ العزام، 2013؛ هتهات، 2020؛ هتهات وبوشلاق، 2017) والتي توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير.

9.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية التاسعة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (26) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على قائمة أساليب التفكير لدى المتأخرين دراسيا

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

المتغير	الجنس	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
التشريعي	ذكر	4,516	0,335	81	17,8395	3,94480	-1,401	212	0,163	غير دال
	أنثى			133	18,6992	4,58420				
التنفيذي	ذكر	0,332	0,565	81	22,6173	4,81032	-7,078	212	0,000	دال (الاثاث)
	أنثى			133	27,2782	4,58646				
الحكومي	ذكر	0,000	0,985	81	18,2099	4,64413	-4,353	212	0,000	دال (الاثاث)
	أنثى			133	20,9925	4,46789				
العالمي	ذكر	0,178	0,674	81	18,6296	4,50401	-0,530	212	0,597	غير دال
	أنثى			133	18,9549	4,26377				
المحلي	ذكر	0,240	0,625	81	15,9012	4,33476	-2,704	212	0,007	دال (الاثاث)
	أنثى			133	17,5263	4,22040				
المتحرر	ذكر	0,131	0,718	81	14,5679	4,58241	-2,827	212	0,005	دال (الاثاث)
	أنثى			133	16,4135	4,66146				
المحافظ	ذكر	1,217	0,271	81	29,3086	3,43017	-1,174	212	0,242	غير دال
	أنثى			133	29,8722	3,38985				
الهرمي	ذكر	0,180	0,672	81	17,8642	5,35199	-0,061	212	0,951	غير دال
	أنثى			133	17,9098	5,20119				
الملكي	ذكر	1,128	0,289	81	22,5802	4,64721	-0,335	212	0,738	غير دال
	أنثى			133	22,8120	5,06047				
الأقلي	ذكر	4,341	0,438	81	19,7407	5,25304	-1,958	212	0,051	غير دال
	أنثى			133	21,3835	6,33739				
الفوضوي	ذكر	4,728	0,431	81	25,1728	3,79075	4,483	212	0,000	دال (الذكور)
	أنثى			133	22,3759	4,77145				
الداخلي	ذكر	6,623	0,111	81	27,0494	4,59048	-4,109	212	0,000	دال (الاثاث)
	أنثى			133	29,2030	3,07177				
الخارجي	ذكر	0,052	0,820	81	17,3457	4,86611	-2,150	212	0,033	دال (الاثاث)
	أنثى			133	18,8571	5,06195				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26): أنَّ جميع قيم اختبار التجانس ليفين (F) غير دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T)

بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا في أساليب التفكير (التفيزي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الداخلي، الخارجي) للذكور والإناث نلاحظ أنَّ متوسطات الإناث أكبر من متوسطات الذكور وما يؤكد ذلك هو قيم اختبار الفروق (T) والتي بلغت (-7,078، -4,353، -2,704، -2,827، -4,109، -2,150) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) ولصالح الإناث.

أما بالنسبة لأسلوب التفكير (الفوضوي) فنلاحظ أنَّ متوسط الذكور أكبر من متوسط الإناث وما يؤكد ذلك هو قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (4,483) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) ولصالح الذكور.

أما بالنسبة لبقية أبعاد مقياس أساليب التفكير (التشريعي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلّي) لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أنَّ هناك تقارب بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث وما يؤكد ذلك هو قيم اختبار الفروق (T) والتي بلغت (-1,401، -0,530، -1,174، -0,061، -0,335، -1,958) حيث جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وقبول الفرضية البديلة والقائلة إنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا".

ويمكن تفسير هذه الاختلافات بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا في أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج والتي ترى أنَّ الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، كما يُعد الجنس والخصائص المرتبطة به من العوامل الهامة والمساهمة في تنمية أساليب التفكير.

وفي هذا الصدد يشير ستيرنبرج (1997) أنَّ المجتمع يُشجع الأسلوب التشريعي للذكور، في حين يُشجع الأساليب (التنفيذي، الحكمي، الخارجي، المحافظ) للإناث (وقاد، 2008، ص 38).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الأساليب التي قد تشترك مع الخصائص العامة للمتأخرين دراسيا، فبالنسبة للأساليب التي كانت في صالح المتأخرات دراسيا نجد الأسلوب التنفيذي الذي يتميز أصحابه بتنفيذ التعليمات والخضوع للقوانين، وهو ما يناسب الإناث أكثر من الذكور بحيث تُعد الأنثى أكثر خضوعا وانضباطا من الذكر، أما الأسلوب الحكمي الذي يتصف أصحابه بالقدرة على تقييم ونقد القواعد والإجراءات، وهو ما يتوافق مع قدرات الأنثى التي تتميز في هذه المرحلة بقدراتها على الحكم على الآخرين وعلى أعمالهم، والأسلوب المحلي الذي يتميز أصحابه بالرغبة في التعامل مع المشكلات المحسوسة والتي تتطلب التعامل مع التفاصيل، وهو ما يُناسب الأنثى أكثر نظرا لقدرتها على الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة، أما الأسلوب المتحرر الذي يتميز بالقدرة على عمل الأشياء بطرق جديدة ومبتكرة وهو ما يتوافق كذلك مع قدرات الأنثى بحيث يمكن لها مجارة الذكر في هذا الأسلوب، أما بخصوص الأساليب الداخلي والخارجي فيمكن إرجاع سبب تفضيل المتأخرات دراسيا لهذين الأسلوبين على الرغم من أنهما متناقضين لكونها ينتميان إلى النمط الثالث من أنماط أساليب التفكير وبالتالي يمكن لهما الظهور مع أحد الأنماط.

أما بخصوص تفضيل الذكور للأسلوب الفوضوي فيمكن إرجاعه للخصائص العامة للذكور المتأخرين دراسيا الذين يتشابهون كثيرا مع خصائص الأسلوب الفوضوي الذي يتميز بكره القواعد والأنظمة الصارمة، فهم يرون أنَّ النظام بصفة عامة يحد من حريتهم، فالفوضويون عموماً أهدافهم غير واضحة ومشوشين وعشوائيين في معالجة مشكلاتهم، وهو ما يتوافق مع الكثير من خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا.

أما بخصوص عدم وجود فروق في أساليب التفكير (التشريعي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلّي) بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا، فيمكن إرجاعه للظروف الأسرية والاجتماعية المتشابهة التي يعيش فيها كلا الطرفين، بالإضافة إلى المواقف التعليمية التي يتعرضان لها خاصة فيما تعلق بانعكاسات مشكلة التأخر الدراسي عليهما.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي تناولت أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة، كدراسة جمال (2015) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لصالح الإناث في الأساليب (الملكي، التشريعي، الهرمي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الفوضوي، الداخلي) بينما لم تظهر الفروق في باقي الأساليب، كما توصلت دراسة بن خليفة (2015) كذلك إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير لصالح الذكور في الأساليب (الحكمي، المحافظ، الملكي، الداخلي) بينما لم تظهر الفروق في باقي الأساليب.

بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة، كدراسة الشمري (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير ما عدا الأسلوب الخارجي والفوضوي لصالح الإناث، ودراسة مومني (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير ما عدا الأسلوب المتحرر، ودراسة قادري (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير باستثناء الأساليب (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، كما توصلت دراسات أخرى (زيادة، 2022؛ كادي، 2016؛ واكلي و ضيف، 2016) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جميع أساليب التفكير.

10.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية العاشرة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا"، وللتحقق من

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (27) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على

اختبار المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا

المتغير	التلاميذ	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
المهارات الاجتماعية	ذكور	4,628	0,336	21	280,7619	17,45539	0,024	54	0,981	غير دال
	أنثى			35	280,6000	27,33259				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27): أنَّ قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (4,628)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ المتفوقين دراسيا على اختبار المهارات الاجتماعية والتي بلغت عند الذكور (280,7619) وعند الإناث (280,6000) ومنه يمكن القول بأنه لا يوجد فروق بينهما، كما أنَّ قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (0,024) جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه يمكن القول أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض الدراسات التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية، بحيث يشير كل من عواريب وفطام (2015، ص 172) أنَّ سبب عدم وجود فروق

في المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث يرجع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة حالياً والتي لا تفرق بين الذكور والإناث.

ويضيف توات (2017، ص 406) أنَّ الظروف النفسية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها التلاميذ الذكور والإناث هي في الغالب نفسها، فمثلاً الظروف المدرسية المحيطة هي نفسها بحيث نجد أنَّ القوانين والأنظمة موحدة داخل الثانوية بغض النظر عن جنس التلميذ، كما أنَّ الوسط المدرسي هو نفسه مما يسمح لهم بتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية.

كما يمكن تعليل سبب عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية في كون هذه الأخيرة عبارة عن آلية سوسيو نفسية يحتاجها كلا الجنسين على نحو سواء (مساوي وكفان، 2022، ص 306).

وعموماً يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق بين المتفوقين والمتفوقات دراسياً في المهارات الاجتماعية لكونهما ينتميان إلى نفس الفئة التحصيلية والعمرية تقريباً، فالمرحلة الثانوية التي ينتميان إليها هي مرحلة متقدمة من النمو بحيث تسمح لكل من الذكور والإناث من اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة والتي تسهل لهم عملية التواصل الفعال مع الآخرين، فلا فرق بين الذكر والأنثى فكل منهما قدراته الخاصة التي تؤهله لاكتساب المهارات الاجتماعية الضرورية، بالإضافة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة حالياً والتي أصبحت لا تفرق بين الذكور والإناث مما انعكس على طبيعة التفاعلات الاجتماعية التي تصدر عن التلميذة الأنثى مثلها مثل تفاعلات التلميذ الذكر، بالإضافة إلى تشابه الظروف والعوامل المؤثرة سواء في البيت أو المدرسة أو الشارع، فالتلاميذ المتفوقون دراسياً مثل غيرهم يسعون إلى التواصل الجيد مع الآخرين بناءً على ظروفهم المحيطة، فإذا كانت هذه الظروف متشابهة فإنها ستعكس على طبيعة مهاراتهم الاجتماعية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين والموهوبين، ففي دراسة حسيب (2001) توصل إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، كما توصل بوجلال (2009) أيضاً من خلال دراسته لعينة من التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم المتوسط إلى عدم وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والجنس، بمعنى أن المهارات الاجتماعية عند المتفوقين دراسياً لا تختلف حسب الجنس، كما توصل العمري (2020) كذلك إلى عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية تعزى للجنس لدى الطلبة الموهوبين، كما توصلت دراسة بوزراع وبوكنوس (2022) إلى عدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات دراسياً.

بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، ووجد أن هذه الفروق لصالح الإناث المتفوقات عقلياً، ودراسة ناصر (2020) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس ووجد أن هذه الفروق لصالح الذكور.

11.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الحادية عشر على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسياً، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (28) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على اختبار المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

المتغير	التلاميذ	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
المهارات الاجتماعية	ذكر	0,581	0,447	81	276,0247	23,23681	-1,990	212	0,048	دال لصالح الإناث
	أنثى			133	282,9248	25,38540				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28): أنَّ قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0,581)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسياً على اختبار المهارات الاجتماعية والتي بلغت عند الذكور (276,0247) وعند الإناث (282,9248) ومنه يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، كما أنَّ قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (-1,990) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وقبول الفرضية البديلة والقائلة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسياً لصالح الإناث منهم.

ويمكن تفسير وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث في ضوء ما جاء به التراث النظري المتعلق بالمهارات الاجتماعية، فدراسة ريجيو (Riggio) كشفت عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية، بحيث تتميز الإناث عن الذكور في التعبير الانفعالي والتعبير الاجتماعي والحساسية الانفعالية والحساسية الاجتماعية، بينما يتميز الذكور في الضبط الانفعالي (مباركي، 2017، ص 100).

كما يرى جولمان (2000) أنَّ الجنس عامل هام في تحديد طبيعة تفاعلات الفرد مع الآخرين، فالإناث يتعلمن اللغة بشكل أسهل وأسرع من الذكور، كما أنهن أكثر خبرة في قراءة

الإشارات العاطفية اللفظية والغير لفظية، وفي التعبير عن مشاعرهن وإيصالها للآخرين، أما الذكور فهم حريصون على الحد من الانفعالات التي تُعرضهم للانتقاد أو تلك المشاعر التي تُخلف مشاعر الذنب أو الخوف أو الأذى (كروم، 2017، ص 31).

ولهذا يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في المهارات الاجتماعية إلى الطبيعة العاطفية للأنثى في حد ذاتها، فهي أكثر تعبيراً عن حاجاتها ومتطلباتها وحقوقها من خلال قدرتها على الاتصال اللفظي والغير لفظي، عكس الذكور الذين نجدهم يعتمدون على قوتهم الجسدية لحماية حقوقهم ومصالحهم، وبالتالي فإن اعتمادهم على المهارات الاجتماعية يكون قليل (اليوسف، 2013، ص 346).

ويضيف عبد المطلب (2016، ص 58) أن الإناث أكثر تقيداً بالنظام الأسري وإرضاءً للوالدين وإرضاءً للآخرين مما يجعلهن أكثر توافقاً مع الآخرين، عكس الذكور الذين يقضون الكثير من الوقت خارج المنزل ويحملون الكثير من العادات من أصدقاءهم والتي قد تؤدي إلى تصادمهم مع عادات وتقاليد الوالدين.

وعموماً يمكن تفسير نتيجة تفوق التلميذات المتأخرات دراسياً في المهارات الاجتماعية على التلاميذ المتأخرين دراسياً لكون التلميذات أكثر إلتماً بالطاعة، وتقيداً بنظام الأسرة، فالتلميذة في السنة الثالثة ثانوي هي في مرحلة متقدمة من النمو بحيث نجدها تحظى برعاية والدية خاصة من الأم، وهذا ربما يرجع إلى تهيئتها للحياة المستقبلية خاصة وأن التلميذات المتأخرات دراسياً أكثر عرضة للرسوب والانقطاع النهائي عن الدراسة، عكس المتأخرين دراسياً من الذكور الذين نجدهم أكثر اندفاعاً، وأقل تقيداً بالأنظمة الأسرية والمدرسية، وبالتالي فهم أقل مُساندة من الآخرين مما يؤدي في النهاية إلى سوء تكيفهم الاجتماعي.

وفي هذا الصدد يؤكد الزهراني (2020، ص 2511) أن من سمات التلميذ المتأخر دراسياً هو سوء توافقه الاجتماعي والذي يُعبر عنه بالعدوان، أو الانسحاب من المواقف الاجتماعية وعدم

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الرغبة في تكوين الصداقات، أو عدم التعاون وعدم الاكتراث بالقوانين والنظم المدرسية، أو العناد والنبد والسخرية من الآخرين، والاتجاهات السلبية نحو الآخرين، والاحساس بالفشل والشعور بالدونية والنبد من المدرسة والمنزل.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ أو الطلاب على اختلاف مستوياتهم التحصيلية كدراسات (ابراهيم، 2017؛ دخان، 2015؛ عبدالمطلب، 2016؛ مدوري، 2021؛ اليوسف، 2013) والتي توصلت جميعها إلى وجود فروق في المهارات الاجتماعية تُعزى للجنس ووجدوا أنَّ هذه الفروق لصالح الإناث منهم.

بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى المتأخرين دراسيا كدراسات (بوذراع وبوكنوس، 2022؛ حسيب، 2001) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين التلاميذ المتأخرين والمتأخرات دراسيا.

12.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشر للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الثانية عشر على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (29) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على

مقياس فاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا

المتغير	الجنس	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القوار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
فاعلية الذات	ذكر	0,121	0,729	21	98,2381	8,98835	0,121	54	0,904	غير دال
	أنثى			35	97,9429	8,72772				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29): أنَّ قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0,121)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ المتفوقين دراسياً على مقياس فاعلية الذات والتي بلغت عند الذكور (98,2381) وعند الإناث (97,9429) ومنه يمكن القول بأنه لا يوجد فروق بينهما، كما أنَّ قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (0,121) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه يمكن القول إنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسياً".

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً في فاعلية الذات إلى تشابه البيئة والظروف الأسرية والمدرسية المحيطة بهما، خاصة فيما تعلق بتشابه أساليب المعاملة الوالدية والمدرسية التي أصبحت الآن لا تفرق بين الذكور والإناث، بحيث نلاحظ جلياً اختفاء النظرات السلبية كونه ذكراً أو أنثى خاصة من ناحية التعليم والاهتمام بصفة عامة، بحيث أصبح النهوض بالتحصيل الدراسي مطلب مشترك تسعى الأسرة والمدرسة إلى تدعيمه وتحقيقه دون أي تفرقة بين الجنسين وما يرافق هذا من دعم وتشجيع بمختلف الأساليب المتاحة.

وهذا ما أشار إليه الأدب النظري المتعلق بفاعلية الذات بحيث يرى باندورا (1986)، (1997) بأن الإقناع اللفظي والتغذية التقييمية من الآخرين المهمين (الوالدين، المعلمون، الأصدقاء) هي مصادر حقيقية لفاعلية الذات (Mimi & Einar, 2003, p. 6).

ويشير كل من محمود والجمالي (2010، ص 95) في هذا الصدد أنَّ التقارب الحاصل في مستوى فاعلية الذات بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسياً يرجع بالضرورة إلى كون مصادر فاعلية الذات لديهما يكون واحداً، فكلاهما يمرُّ بخبرات مباشرة للنجاح والتفوق في المراحل

السابقة وما يرافقه من شعور بالرضا ودعم وتشجيع من الآخرين، بالإضافة إلى أنَّ المرحلة الدراسية التي ينتميان إليها تتطلب منهما بذل المزيد من الجهد والمثابرة حتى يتمكنوا من تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

كما أنَّ التلاميذ في هذه المرحلة باختلاف جنسهم ينتمون لمرحلة المراهقة والتي من خصائصها التنافسية بين الجنسين، وحرص كل واحد منهما على اكتشاف قدراته وإمكاناته، والعمل على تميمتها والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن، بالإضافة إلى رغبة وحماس كليهما في إثبات ذاته وتحقيقها (الزهراني، 2020، ص 830).

ولهذا يمكن تفسير عدم اختلاف المتفوقين والمتفوقات دراسيا في فاعلية الذات وتمتعهما بنفس فاعلية الذات تقريبا من حيث الثقة بالنفس، والمبادرة في السلوك، والمثابرة في مواجهة المشكلات التي يبيدها كليهما من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، هذه الأخيرة هي أهداف مشتركة بحيث يسعى كليهما للحصول على شهادة البكالوريا بأكبر معدل ممكن.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت الفروق في فاعلية الذات لدى التلاميذ أو الطلاب المتفوقين دراسيا كدراسات (خابط، 2018؛ الزهراني، 2020؛ عبود، 2016؛ عربيات وحمادنة، 2014؛ عمران، 2020؛ محمد، 2009؛ محمود والجمالي، 2010) والتي أكدت جميعها على عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى للجنس لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى تناولت الفروق في فاعلية الذات لدى التلاميذ والطلاب المتفوقين مثل دراسات (حسيب، 2001؛ سالم وعطية، 2015؛ المصباحين والركييات، 2020) والتي أكدت جميعها على وجود فروق في فاعلية الذات تعزى للجنس ولصالح الذكور منهم، كما توصلت دراسة أوشيش (2021) إلى وجود فروق في فاعلية الذات ترجع لعامل الجنس ووجد أنَّ هذه الفروق كانت في صالح الإناث.

13.2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشر للدراسة ومناقشتها:

بحيث تنص الفرضية الثالثة عشر على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (30) نتائج اختبار (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا

المتغير	الجنس	اختبار ليفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
		قيمة اختبار ليفين	مستوى الدلالة							
فاعلية الذات	ذكر	10,136	0,002	81	69,6049	6,98513	-1,169	204,139	0,244	غير دال
	أنثى			133	70,9248	9,45774				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30): أنَّ قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (10,136)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا على مقياس فاعلية الذات والتي بلغت عند الذكور (69,6049) وعند الإناث (70,9248) ومنه يمكن القول بأنه لا يوجد فروق بينهما، كما أنَّ قيمة اختبار الفروق (T) والتي بلغت (-1,169) جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه يمكن القول إنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا إلى تشابه الظروف الأسرية والمدرسية المحيطة بهما كما قلنا سابقا، بالإضافة إلى كونهما

من نفس الفئة التحصيلية وما يتمتعان به من صفات مشتركة مرتبطة بضعف التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى نظرتهم للتعليم أو الغاية والهدف من التعلم في حد ذاته، وهذا ما لاحظناه من خلال الاحتكاك بفئة المتأخرين دراسيا الذين وجدناهم غير مكترئين بالنجاح وغير مباليين بالدراسة إلى حد بعيد، كما لاحظنا كذلك ضعف الدافعية للتعلم ونقص الثقة بالنفس وبعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم المتفوقين دراسيا.

وهذا ما أشارت إليه خابط، 2018 (ص 341) بقولها أنَّ التلاميذ المتأخرين دراسيا لا يُظهرون الالتزام التام والمتابعة لدروسهم، ولا يبذلون الجهد الكاف للنجاح، وليس لديهم الرغبة والدافعية لمواصلة الدراسة، بالإضافة إلى نظرتهم السلبية للتعلم والغاية منه فهم أكثر تشاؤماً ولديهم نظرة سلبية للمستقبل.

فالتلاميذ المتأخرون دراسيا عادة ما تكون فاعلية الذات لديهم منخفضة، فهم لا يُحددون تصرفاتهم وانفعالاتهم، كما أنهم لا يستطيعون السيطرة على هذه الانفعالات، وغالبا ما يفشلون في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم (عربيات وحماندة، 2014، ص 107).

كما يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في كونهم يتعرضون لضغوط شديدة نتيجة تأخرهم الدراسي وعجزهم عن مُسايرة أقرانهم العاديين والمتفوقين دراسيا، بالإضافة إلى عدم تقبل الآخرين لهذه النتائج الدراسية خاصة الوالدين مما ينعكس في النهاية على فاعليتهم الذاتية.

ويتوافق هذا الطرح مع ما أشار إليه باندورا (1977) بقوله أنَّ الأفراد عندما يتعرضون لضغوط شديدة فإن معتقداتهم عن ذاتهم وعن قدراتهم وامكانياتهم تقل، وبالتالي يُصبح تركيزهم على نقاط ضعفهم وقصورهم أكثر مما يزيد من حالة الشعور بالعجز والقلق وعدم القدرة على مواجهة مطالب الحياة المختلفة، مما ينعكس في النهاية على مدى استخدامهم الفعال لقدراتهم المعرفية والدراسية (الدباج، 2013، ص 592).

ويرى كل من محمود والجمالي (2010، ص 95) أنَّ تقارب مستوى فاعلية الذات بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا يرجع أساسًا إلى تشابه الظروف المحيطة بهما، وإلى التعرض إلى نفس الآثار الانفعالية التي تسببها الدرجات المتدنية على شخصيتهم كالضغوط النفسية والإحباط وعدم الثقة بالنفس والعجز في حل المشاكل الدراسية والفشل في أداء المهام المنوطة بهم.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تناولت الفروق في فاعلية الذات عند التلاميذ والطلاب المتأخرين دراسيا، كدراسة محمود والجمالي (2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات بين الذكور والإناث، ودراسة خابط (2018) التي توصلت إلى وجود فروق في فاعلية الذات تُعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى كدراسة حسيب (2001) التي أقرت بوجود فروق في فاعلية الذات بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا لصالح الذكور منهم، ودراسة أوشيش (2021) التي توصلت إلى وجود فروق في فاعلية الذات بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا لصالح الإناث منهم.

3. استنتاج عام:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج الهامة والتي قمنا بعرضها وتحليلها في ضوء الفرضيات ثم مناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والتراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا ما عدا أسلوب التفكير الأقل.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا ما عدا أسلوب التفكير المحلي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ولصالح المتفوقين دراسيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا لصالح الإناث منهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا.

خاتمة

خاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من بعض الأفكار الهامة المتعلقة أساسًا بشخصية التلميذ باعتبارها بناءً متكاملًا يشمل الجوانب الجسمية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، وأهمية كل جانب من هذه الجوانب في تحقيق الأهداف الموضوعية وتجاوز مختلف الصعوبات ومحاولة التكيف مع متطلبات الحياة المختلفة، ويعد النهوض بمستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ أحد أهم هذه الأهداف والذي لا يتأثر بجانب شخصي واحد فقط كالقدرات العقلية والذكاء وإنما هو نتيجة للعديد من العوامل أو الجوانب الأخرى والتي لا تقل أهمية عن الجوانب العقلية.

ولهذا تمحورت هذه الدراسة على دراسة ثلاث متغيرات تمثل ثلاثة جوانب أساسية من الشخصية وهي أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات، وذلك لكونهم من المتغيرات المنبئة بالنجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا والذي يعد أدائهم التحصيلي المؤشر الهام الذي تبنى عليه مختلف القرارات المصيرية.

ومن هذا المنطلق اتجهت هذه الدراسة نظريًا وتطبيقيًا للإجابة عن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها المطروحة في إشكالية الدراسة والمتعلقة بعلاقة أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيًا أولاً، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا ثانيًا، والتعرف كذلك على الفروق في هذه المتغيرات بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسيًا ثالثًا.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على منهجية علمية قائمة على معالجة هذا الموضوع من جوانبه النظرية والتطبيقية، فمن الناحية النظرية تم التطرق إلى هذه المتغيرات بعناصرها المختلفة والقيام بتحليلها، أما من الناحية التطبيقية فتم القيام بدراسة استطلاعية من أجل الإحاطة أكثر بالموضوع ومعرفة مدى إمكانية معالجته ميدانيًا، ثم تم تطبيق الأدوات المختارة وهي قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner) واختبار رونالد ريجيو (Riggio)

(Ronald) ومقياس فاعلية الذات من إعدادنا على عينة قوامها (270) تلميذ وتلميذة بواقع (56) متفوق ومتفوقة و(214) متأخر ومتأخرة دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة، وبعد المعالجة الإحصائية لهذه البيانات توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ماعد الأسلوب الأقل بالنسبة للتلاميذ المتفوقين، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ماعد الأسلوب المحلي بالنسبة للتلاميذ المتفوقين دراسيا، كما توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في متغيرات أساليب التفكير وفاعلية الذات بينما لم تجد فروق في متغير المهارات الاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بينما وجدت فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتوصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص فاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن وضع مجموعة من الاقتراحات، والتي يمكن أن

نلخصها في النقاط التالية:

- الاهتمام والعناية بالتلميذ من جميع الجوانب الشخصية وعدم الاكتفاء بالجانب المعرفي فقط.
- العمل على بناء البرامج الإرشادية لمساعدة التلاميذ على اكتساب أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات خاصة لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا باعتباره امتحان مصيري.

- تعزيز دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي خاصة فيما تعلق بتشجيعه على مساعدة التلاميذ في اكتساب المتغيرات الإيجابية وفي تجاوز الصعوبات التي تواجههم، بالإضافة إلى تبصيرهم بما يملكونه من قدرات كامنة.
 - تنسيق العمل بين أعضاء الجماعة المدرسية من جهة، والتعاون المستمر بين المدرسة والأسرة من جهة ثانية للتقصي أكثر عن أسباب التفوق والتأخر الدراسي.
 - الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين دراسيا والتعرف على حاجاتهم ومحاولة توفير مختلف الفرص التي تمكنهم من الحفاظ على تفوقهم ومن استغلال طاقتهم بشكل أفضل.
 - تشجيع التلاميذ المتأخرين دراسيا على الثقة بأنفسهم من خلال حثهم على التركيز على نقاط قوتهم وخصائصهم الإيجابية، بالإضافة إلى تشجيعهم على المشاركة الفعالة مع الآخرين لتجاوز مختلف المشكلات.
 - توجيه الأولياء لضرورة دعم ومساندة أبنائهم ومحاولة تهيئة الأجواء المناسبة التي تضمن استمرار تفوقهم أو تخطي تأخرهم الدراسي.
 - إثراء المناهج الدراسية من خلال تضمينها لتحديات متنوعة تعمل على تنمية أساليب التفكير الإبداعية لدى التلاميذ.
 - تدريب المعلمين والأساتذة وحثهم على مراعاة الفروق الفردية، واعطائهم سلطة أوسع لتنويع طرق وأساليب التدريس والتقويم حتى تتناسب مع أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ.
- من خلال ما سبق واستكمالا للمسيرة العلمية يمكن أن نقترح مجموعة من المواضيع التي يمكن أن تُساعد الباحثين والدارسين في هذا المجال نحو الانطلاق لدراسة مواضيع أخرى أو التقصي في هذا الموضوع أكثر، والتي يمكن إيضاحها في النقاط التالية:

- إجراء مزيد من الدراسات حول عينات مختلفة كتناول هذه المتغيرات عند التلاميذ العاديين أو عند الطلبة الجامعيين أو عند الأساتذة أو المعلمين، أو حتى إجرائها على عينات من قطاعات أخرى كالصحة أو الصناعة أو الإدارة لما تتمتع به هذه المتغيرات من قدرة على التنبؤ بالسلوك.

- القيام بدراسات تجريبية من خلال تصميم برامج تدريبية أو إرشادية لتنمية هذه المتغيرات لدى التلاميذ بصفة عامة.

- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير مع متغيرات أخرى تُمثل خصائص الشخصية الأخرى للمساهمة في تطوير العملية التعليمية والتعليمية.

- دراسة إمكانية استخدام متغير أساليب التفكير كمتنبئ ببعض خصائص الشخصية أو العكس.

فائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، خالد أحمد عبد العال (2017). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد 22، 120-136.

إبراهيم، منال محمد (2014). أساليب التعلم وعلاقتها بأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قنا. مجلة كلية الآداب بقنا، العدد 34، 115-153.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الارشاد المدرسي، ط1. عمان: دار المسيرة.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والأزايذة، رياض عبد اللطيف (2015). الأساليب الحديثة في الارشاد النفسي والتربوي، الجزء الثاني. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

أبو غالي، عطف محمود (2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1)، 619-654.

أبو هاشم، السيد محمد (2015). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 48، 77-102.

أحمد، بدرية كمال وموسى، سعاد أبو بكر (2019). الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية (دراسة مقارنة). مجلة كلية التربية ببها، العدد 117، 603-616.

اسماعيل، يامنة عبد القادر (2019). أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي. عمان: دار اليازوري.

أمزيان، زبيدة (2018). علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة 2.

- أوشيش، الجودي (2021). عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو.
- باللموشي، عبد الرزاق (2017). استراتيجية التعلم التعاوني ودورها في علاج مشكلة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أم البواقي.
- بطرس، حافظ بطرس (2010). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة.
- بطرس، حافظ بطرس (2014). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا. عمان: دار المسيرة.
- بقيعي، نافز أحمد عبد (2012). أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الخليل للأبحاث - ب، 7(1)، 107-131.
- بلقوميدي، عباس (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(9)، 211-231.
- بن بردي، سعاد (2022). أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة.
- بن خليفة، فاطيمة (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بمركز الضبط والذكاء الانفعالي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

- بن عائشة، سمية (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر - باتنة.
- بن مسعود، نجمة (2017). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط السيطرة الدماغية وبالقدرة على التفكير الابداعي لدى الطالب الجامعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- بن ناصر، فرحات (2019). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة.
- بهجات، رفعت محمود وأحمد، منصور عبد الفتاح وأحمد، أماني رفعت (2012). الدراسات المستقلة نموذج مقترح لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين. القاهرة: عالم الكتب.
- بوجلال، سعيد (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- بوذراع، خالد وبوكنوس، عائشة (2022). الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية ما بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين والمتأخرين دراسيا. مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 5(1)، 764-738.
- بوذراع، خالد وبوكنوس، عائشة (2023). أساليب التفكير المفضلة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 22(1)، 341-320.
- بوستة، بشير (2015). فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأغواط.

- بوقصارة، منصور وزيايد، رشيد (2015). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 1(1)، 24-52.
- بيباني، سعيد محمد نوري طاهر (2021). أساليب التفكير وعلاقته بفاعلية الذات. *مجلة زانكو للعلوم الإنسانية*، 25(5)، 203-221.
- التحو، سميه ابراهيم (2001). *الفروق في كفاءة المهارات الاجتماعية بين المتفوقات معرفيا وغير المتفوقات: دراسة استكشافية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- توات، عدنان (2017). *المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، 4(7)، 391-407.
- تومي، طيب (2010). *علاقة بعض أساليب التفكير لستيرنبرج بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- جبر، رضا عبد الرزاق جبر (2021). قلق المستقبل المهني وعلاقته باليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل لدى طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 22(2)، 125-187.
- جروان، فتحي عبد الرحمان (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر.
- جمال، وليد (2015). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مستغانم.
- الجهني، عبد الرحمن بن عيد (2011). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(1)، 193-238.

- الجوالده، فؤاد عيد والقمش، مصطفى نوري (2015). التربية الخاصة للمتفوقين. عمان: دار الاغصار العلمي.
- حاج كولة، عقيلة (2022). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ (sternberg) وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة السنة أولى جامعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1995). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحسناوي، نور مكي حميد (2011). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من المتميزين وأقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة. العراق: كلية التربية، جامعة كربلاء.
- حسيب، عبد المنعم عبد الله (2001). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس، 15(59)، 124-139.
- حسين، نسمة كمال الدين (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية، جامعة أسيوط.
- حمادنة، برهان محمود وشرادقة، ماهر تيسير (2014). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(5)، 178-208.
- حمزة، عالية الطيب (2019). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(2)، 161-185.
- حميدة، زهرة (2016). علاقة استراتيجيات التعلم والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

- خابط، ليلية (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو.
- الختاتنة، سامي محسن والنوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2010). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الحامد.
- خطاب، دعاء محمد (2021). فعالية برنامج ارشادي انتقائي لتنمية الذكاء الروحي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية - جامعة بور سعيد، العدد 35، 377-423.
- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الخفاف، إيمان عباس (2011). الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي. عمان: دار المناهج.
- الخفاف، إيمان عباس (2013). الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا. عمان: دار المناهج.
- خلف الله، جابا الله. (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعة للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ". رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأغواط.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). قائمة المهارات الاجتماعية. القاهرة: دار غريب.
- خوالدة، حمزة محمود علي والبوريني، إيمان سعيد (2013). أساليب التفكير وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في إقليم الشمال في الأردن. مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة، العدد 30، 188-217.
- الداهري، صالح حسن أحمد (2004). مبادئ الصحة النفسية. عمان: دار وائل.
- الدباج، ندى عبد باقر (2013). أساليب المواجهة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 19(79)، 559-602.

- دخان، إياد عمر سليمان (2015). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- الدخيل الله، دخيل بن عبد الله (2014). المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات، الجزء 1. الرياض: دار العبيكان.
- الدخيل الله، دخيل بن عبد الله (2014). المهارات الاجتماعية تدريب وتمارين ومناهج تقييم، الجزء 2. الرياض: دار العبيكان.
- الدريد، عبد المنعم أحمد (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. الجزء الأول القاهرة: عالم الكتب.
- الدريد، عبد المنعم أحمد (2005). الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي. القاهرة: عالم الكتب.
- الرقاد، هناء خالد (2017). نظريات الشخصية وقياسها. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.
- رفاعي، ناريمان محمد (2010). علم نفس النمو. الرياض: دار الزهراء.
- روبيبي، حبيبة (2020). أثر برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة.
- زحلق، مها وبدور، لينا صالح (2013). أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتفوقين عقليا في ضوء معدلاتهم التحصيلية والجنس. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية /سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 35(2)، 133-149.
- زرقين، صورية (2020). أنماط العلاقة البيداغوجية السائدة بين الطالب - الأستاذ وعلاقتها بفاعلية الذات عند الطلاب الجامعيين في الجزائر. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة 2.
- الزريقات، ابراهيم عبد الله فرج. (2004). التوحد الخصائص والعلاج. عمان: دار وائل.

- الزعبي، أحمد محمد (2013). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال. عمان: دار زهران.
- الزعبي، عماد محمد جميل (2019). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16(63)، 21-49.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- زهران، حامد عبد السلام (1994). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني، محمد رزق الله (2020). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد 186، 787-844.
- الزهراني، مريم أحمد عبد الله السعدي (2020). التأخر الدراسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 5(112)، 2496-2570.
- زهير، كريمان محمد إبراهيم (2018). المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالانتماء لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفقر النشاط. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية الآداب، جامعة المنوفية.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي، الجزء الثاني. مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيادة، أمينة (2022). علاقة أساليب التفكير بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 10(2)، 508-518.

- زين العابدين، نجوى محمد (2018). التتمير المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 93، 57-104.
- سالم، رفقة خليف (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23، 134-169.
- سالم، هانم أحمد أحمد، وعطية، رانيا محمد علي (2015). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. مجلة التربية الخاصة، العدد 14، 54-115.
- السامرائي، نبيهة صالح (2007). أعراض الأمراض النفسية والعصبية تربويا ومهنيا. عمان: دار المناهج.
- السراج، عبد المحسن سلمان (2009). أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2014). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر.
- سعود، آلاء أحمد توفيق وعبد الله، محمد قاسم (2021). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري في مرحلة الطفولة المبكرة (دراسة وصفية على عينة سورية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(50)، 134-157.
- سعيد، سعاد جبر (2015). الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي. عمان: عالم الكتب الحديث.
- سلامة، مشيرة فتحي محمد (2013). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- سلطاني، النذير (2022). تنمية المهارات الاجتماعية لتحسين الكفاءة التواصلية للمتعلم في ضوء السنة النبوية - برنامج ارشادي مقترح. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة 1.

- السلمي، عبد الحميد ربيعان (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية.
- سليمان، سناء محمد (2010). قراءات في علم النفس المدرسي. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، عبد الرحمن سيد وأحمد، صفاء غازي (2001). المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد ومنيب، تهاني محمد عثمان (2011). المتفوقون والموهوبون والمبتكرون - الجزء الأول. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم (2012). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. عمان: مؤسسة الوراق.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم (2012). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم (2014). السلوك الاجتماعي الإيجابي أساليب تعلمه - تنميته. عمان: مؤسسة الوراق.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم (2014). الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية رؤية في إطار علم النفس الإيجابي. عمان: مؤسسة الوراق.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم (2014). علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة. عمان: مؤسسة الوراق.
- شاش، سهير محمد سلامة (2015). تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الشخص، عبد العزيز السيد (1993). التأخر الدراسي تشخيصه - أسبابه - والوقاية منه. القاهرة: شركة سفير.
- الشرقاوي، أنور محمد (2003). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- شريف، نزيهة (2017). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة.
- شعيب، علي محمود علي ورسلان، هند مصطفى محمد (2020). دراسة لأساليب التفكير الفارقة لمرتفعي ومنخفضي الابتكارية الانفعالية في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(3)، 91-138.
- الشمالي، نسرین بهجت والبوريني، إيمان سعيد وأبو عميرة، عريب علي والجعافرة، أسمى عبد الحافظ (2017). مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، العدد 1، 278-311.
- الشمري، صالح راضي تركي عياش (2008). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت [في ضوء نظرية ستيرنبرج]. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي.
- الشمري، فارس عبد طوفان (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى الطلاب الفائزين والمتوسطين تحصيليا في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- الشمري، محمد مبارك مطلق (2011). الفروق بين الموهوبين وغير الموهوبين في المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- الشيخ، سليمان الخضري (2014). سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء. عمان: دار المسيرة.
- صالح، علي عبد الرحيم وكطان، حيدر محمد وعلي، حيدر هشام (2013). ومضات في علم النفس المعرفي. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

- صبحي، تيسير وقطامي، يوسف (1992). مقدمة في الموهبة والابداع. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- صرداوي، نزيه وعمور، ربيحة (2017). الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 7(12)، 116-136.
- طايبي، فريدة (2008). المهارات الاجتماعية: تحديد المفهوم. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(1)، 21-48.
- الطيب، عصام علي (2006). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: دار عالم الكتب.
- الظفيري، سلوى عبد الهادي (2017). التوافق النفسي الاجتماعي لدى المتفوقين مقارنة بأقرانهم المتأخرين دراسيا من تلاميذ الصف السادس بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية بقنا، 31(31)، 92-128.
- الغازمي، عائشة ديجان قصاب (2021). فاعلية التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وبعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية ببها، العدد 125، 298-358.
- العاسمي، رياض نايل (2012). المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الارشاد النفسي. دمشق: دار العرب - دار نور.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2009). الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2015). برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير - بناء الشخصية المبدعة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2015). المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الجوهرة.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2018). مفهوم وتقدير الذات. القاهرة: دار العلوم للنشر.

- العامري، علي محسن ياس وجبر، نيران يوسف (2015). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات. مجلة دراسات تربوية، العدد 32، 29-46.
- العبادي، هناء عبد النبي كبن والامارة، غفران ثروة عبد الحسن (2014). قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)، 39(4)، 256-276.
- عبد السلام، محمد صبحي (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال. القاهرة: مؤسسة إقرأ.
- عبد الصاحب، منتهى مطشر (2011). أنماط الشخصية على وفق نظرية الانتيكلام والقيم والنكاء الاجتماعي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، مفتاح محمد (2010). مقدمة في علم النفس الصحة. عمان: دار وائل.
- عبد القادر، فتحي عبد الحميد وأبو هاشم، السيد محمد (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جارندر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 55، الصفحات 171-242.
- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1999). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد المجيد، السيد محمد والشامي، جمال الدين محمد والخضري، محمد عادل فتحي ربيع (2021). دراسة لبعض أساليب التفكير في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية النوعية بدمياط. مجلة كلية التربية، العدد 78، 1-49.
- عبد المجيد، فائزة يوسف والبحيري، محمد رزق والفخراني، حنان محمد رأفت ربيع (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي في المرحلة العمرية من (15-18 سنة) بمحافظة القاهرة. مجلة دراسات الطفولة، 10(13)، 311-324.

- عبد المطلب، عبد المطلب عبد القادر (2016). بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة الطفولة العربية*، 17(69)، 41-69.
- عبد الهادي، آمال عوني (2021). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتنظيم الذات لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(4)، 135-165.
- عبود، ضحى (2016). أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 32(2)، 355-386.
- العبيدي، هبة مناضل عبد الحسين (2019). أساليب التفكير وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين عقليا. *مجلة أبحاث النكاء*، 28(13)، 467-502.
- العتوم، عدنان يوسف (2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة
- العدل، عادل محمد محمود (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*، العدد 25، 121-178.
- العدل، عادل محمد (2013). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: عالم الكتاب الحديث.
- عربيات، أحمد عبد الحليم وحمادنة، برهان محمود (2014). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15(1)، 89-109.
- العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة.
- العزام، ميساء منير (2013). *أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والعاديين في محافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.
- العفون، نادية حسين وعبد الصاحب، منتهى مطشر (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. عمان: دار صفاء.

علوان، عامر إبراهيم (2012). *تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير*. عمان: دار صفاء.
 علوطي، سهيلة (2018). *فاعلية الذات والدافع للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة 2.

علي، محمد محمود محمد (2009). *أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين*. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية الآداب، جامعة المنيا.

العلي، نصر محمد وسحلول، محمد عبد الله (2006). *العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 18(1)، 91-129.

عمار، رنا سام (2016). *أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. سوريا: كلية التربية، جامعة دمشق.

عمران، فاطمة محمد علي (2020). *ظاهرة الخداع والكمالية وفاعلية الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الكلية المتفوقين دراسيا*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10(35)، 61-122.

العمرى، عبد الله سالم أحمد (2020). *أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية (الدمام) بالمملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(40)، 45-60.

العمرى، ندى محمد حمدان والوليدي، علي محمد علي (2019). *صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 108، 309-364.

- العنزي، عبد الله عبد الهادي (2016). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورها في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 5(8)، 96-134.
- عواريب، لخضر وفطام جمال الدين (2015). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات لجامعة الأغواط*، العدد 37، 156-177.
- عوض، عبد التواب أبو العلا (2009). الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 19(65)، 215-255.
- غالب، سهام سيف علي (2020). أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 9(2)، 90-108.
- غانم، حجاج (2005). *علم النفس التربوي*. القاهرة: عالم الكتب.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد (2015). *سيكولوجيا الشخصية*. عمان: دار الإحصار العلمي - مكتبة المجتمع العربي.
- غماري، فوزية (2012). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة معارف*، 7(13)، 245-271.
- غماري، فوزية (2015). أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- غنيم، محمد عبد السلام (2005). *مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- الغيلان، ابتهاج عبد الله (2018). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد 19، 43-90.

- الفاعوري، أيهم علي (2010). دراسة أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة. سوريا: كلية التربية، جامعة دمشق.
- فرج، طريف شوقي محمد (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: دار غريب.
- قادري، ابراهيم (2015). أساليب التفكير ستيرنبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2.
- قاسم، إبراهيم صابر عبد الرحمن (2015). فعالية مجموعة من الأنشطة المهنية لتنمية كل من المهارات العملية وقيم العمل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية في ضوء التوجهات الحديثة للمنهج الخفي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 62، 17-75.
- قاوي، ربيعة وبوجملين، حياة (2021). أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين وفق نموذج ستيرنبرج Sternberg (دراسة مقارنة). مجلة المرشد، 11(2)، 112-129.
- قريشي، فيصل (2015). التدين وعلاقته بكل من التفكير وفاعلية الذات لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر - باتنة.
- القريطي، عبد المطلب أمين (2014). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.
- القريطي، عبد المطلب أمين (2014). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: عالم الكتب.
- قرين، العيد وبراهيمي، ابراهيم (2018). العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط - أساليب التفكير لستيرنبرج نموذجاً-. دراسات في علوم التربية، 3(2)، 170-197.
- قطامي، نايفة (2013). نموذج شوارتر وتعليم التفكير. عمان: دار المسيرة.

- قطامي، نايفة (2015). *مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار المسيرة.
- قطامي، يوسف محمود (2005). *نظريات التعلم والتعليم*. القاهرة: دار الفكر.
- قطامي، يوسف محمود (2014). *المرجع في تعليم التفكير*. عمان: دار المسيرة.
- قطامي، يوسف وأبو نعيم، منى (2016). *تحقيق الذات والقيادة المستقبلية لبرنامج تدريبي*. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- القمش، مصطفى نوري (2012). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. عمان: دار الثقافة.
- القمش، مصطفى نوري (2013). *مقدمة في الموهبة والتفوق*. عمان: دار المسيرة.
- القمش، مصطفى نوري والمعاينة، خليل عبد الرحمن (2014). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة "مقدمة في التربية الخاصة"*. عمان: دار المسيرة.
- القواسمة، أحمد حسن وأبو غزالة، محمد أحمد (2013). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. عمان: دار صفاء.
- كادي، محمد (2016). *علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان.
- كروش، كريمة وغريب، العربي (2017). *أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(30)، 241-256.
- كروم، موفق (2017). *البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
- 2.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم (2011). *سيكولوجية الطفل المبدع*. عمان: دار المسيرة.
- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (2012). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة.
- لعزالي، صليحة (2017). *التعرف على أساليب التعلم والتفكير عند الطلبة والتحقق من موضوعية النتائج باستخدام النظرية الحديثة في القياس*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2.

- ماضي، يحي صلاح (2011). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- مباركي، خديجة (2017). أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأغواط.
- المجالي، مصلح مسلم مصطفى (2019). أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا من طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة نفسية - ارشادية - تحليلية. مجلة العلوم الاجتماعية، 47(1)، 71-104.
- محمد، شذى عبد الباقي وعيسى، مصطفى محمد (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة.
- محمد، صبحية أحمد عبد القادر (2019). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد 58، 461-503.
- محمد، صلاح محمد محمود (2018). عادات العقل المنتجة وعلاقتها بفاعلية الذات الارشادية لدى المرشد النفسي المدرسي. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 19، 433-488.
- محمد، عبد الصبور منصور ودسوقي، شيرين محمد وغنيم، شاهنده عادل أحمد ابراهيم. (2023). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية - جامعة بور سعيد، العدد 41، 560-592.
- محمد، علا عبد الرحمان على (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة. مجلة العلوم التربوية، 22(4)، 1-30.
- محمد، محمد عبد السميع رزق (2009). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، العدد 71، 2-44.
- المحمدي، عفاف سالم (2016). تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفاعلية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، العدد 9، 391-424.

- محمدي، ليلي وبلعادي، إبراهيم (2017). التأخر الدراسي واستراتيجية المدرسة الجزائرية في علاجه. مجلة حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 11(4)، 619-639.
- محمود، أحمد محمد نوري (2014). أساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 15(2)، 461-479.
- محمود، هبة سامي (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي، العدد 61، 367-463.
- محمود، هويدة والجمالي، فوزية عبد الباقي (2010). فاعلية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. مجلة أماراباك، 1(1)، 61-115.
- مدوري، يمينه (2021). الفروق في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 14(3)، 623-643.
- مرعي، إيمان فتحي كمال (2015). برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. مصر: كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- مساوي، حسان وكفان، سليم (2022). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك المنحرف لدى عينة من المراهقين في بلدية الكاليتوس الجزائر. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، 7(1)، الصفحات 290-310.
- مسلم، محسن طاهر (2016). أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد 27، الصفحات 439-457.
- المشيخي، غالب بن محمد علي (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه غير منشورة. السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.

- المصباحين، منيرة والركييات، أمجد فرحان (2020). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. مجلة دراسات العلوم التربوية، 47(3)، 222-237.
- المصري، طارق توفيق وفرح، علي فرح أحمد (2019). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 108، 215-242.
- مصطفى، مصطفى نمر (2013). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- معاوية محمود أبو غزال (2015). علم النفس العام. عمان: دار وائل.
- المعجب أسماء عبد الله مساعد والحبشي، نجلاء محمود محمد (2019). أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، 35(8)، 1-28.
- معمر، ويزة (2020). مشكلة التأخر الدراسي (صعوبة تحديد المفهوم ومحكات التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسياً). مجلة مقاربات، 6(4)، 1-16.
- معمرية، بشير (2005). مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً. مجلة منتدى الأستاذ، 1(1)، 8-39.
- المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(3)، 253-270.
- ملحم، سامي محمد (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة.
- منسي، محمود عبد الحليم (2003). التعلم المفهوم - النماذج - التطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- موسى، موسى نجيب (2016). رعاية الأطفال الموهوبين. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- موسى، مي محمد. (2016). اضطرابات القدرة التعليمية. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

- موسلي، أمينة وبن شرطان، شهرزاد (2020). تكيف قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر على البيئة الجزائرية. *مجلة القياس والدراسات النفسية*، 1(1)، 95-115.
- مومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2013). أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري الجنس والفرع الأكاديمي. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية*، 10(2)، 73-99.
- ناصر، محمد (2020). المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة دراسات في علم الأروطفونيا وعلم النفس العصبي*، 5(2)، 9-39.
- نصار، عصام جمعة (2015). فاعلية استراتيجية (KWLH) في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد 164، 851-907*.
- نصار، عمران فوزي (2010). العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.
- النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.
- نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 26(5)، 1218-1257.
- هتهات، مسعودة (2020). أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) وعلاقتها بسمات الشخصية (في ضوء نماذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ببلدية ورقلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.

- هتهات، مسعودة وبوشلاق، نادبة (2017). أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لسترنبرغ السائدة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بثانويات مدينة ورقلة. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 10(2)، 200-213.
- هوادف رابح (2017). العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 4(6)، 339-374.
- الهيئات، مصطفى قسيم (2015). مقياس هيرمان لأنماط التفكير. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- هيئات، مصطفى قسيم (2016). إدمان استخدام الهاتف الذكي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة كلية التربية، العدد 169، 533-563.
- هيئات، مصطفى قسيم (2017). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(2)، 121-149.
- الوادعي، شيمه مهدي صالح العامر (2020). التأخر الدراسي وعلاقته بتحقيق الذات على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة أبها بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 5(112)، 2573-2604.
- واكلي، بديعة آيت مجبر وظيف، حليلة (2016). أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27، 681-694.
- وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الويشي، السيد فتحي (2013). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: دار الوفاء.

اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 327-365.

2. المراجع باللغة الأجنبية:

- Al-Thani, A., Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2014). Investigating the Relationship between Students' Thinking Styles, Self-Efficacy for Learning, and Academic Performance at Qatar University. *American International Journal of Social Science Vol. 3 No. 2*, pp. 172-179.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward A unifying theory of behavioral change. *psychological review*, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Now York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. freeman.
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology 78*, pp 1-12.
- Daraeea, M, Salehi, K, & Fakhrc, M. (2016). *Comparison of Social Skills between Students in Ordinary and Talented Schools*. Retrieved from Published by Future Academy www.FutureAcademy.org.uk: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.52>
- Fan Jieqiong. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity 20*, pp. 63-73.
- Fan, J., & Zhang, L.-f. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences 32*, pp. 204-211.
- Kenneth W. Merrell, & Gretchen A Gimpel. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents Conceptualization, Assessment,*

- Treatment*. NOW YORK. LONDON: psychology press Taylor & francis group.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of applied psychology*, pp. 364-369.
- Mimi, B., & Einar, M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1, pp. 1-40.
- Mustafa, M., Esma, C., & Ertan, Z. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 1143-1146.
- Norton, P., Nangle, D., Hansen, D., & Erdley, C. (2009). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer New York.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Journal of educational research*, pp. 543-578.
- Pontes, M., & Pereira, Z. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, 19(4), outubro a dezembro, pp. 288-295.
- Rentzos, A. M., & Simpson, A. (2005). THE TRANSITION TO POSTGRADUATE STUDY IN MATHEMATICS: A THINKING STYLES PERSPECTIVE. *Melbourne, Group for the Psychology of Mathematics Education*, pp. 329-336.
- Riggio, R. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 649-660.
- Riggio, R. E., Ckmorton, B. T., & Depaoka, S. (1990). SOCIAL SKILLS AND SELF-ESTEEM. *Personoliry and Indicidual Differences*, pp. 799-804.
- Romadhani, F., & Lukmana, D. (2018). CORRELATION BETWEEN STUDENTS' THINKING STYLE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. *PROFESSIONAL JOURNAL OF ENGLISH EDUCATION*, Volume 1, No. 4, July, pp. 337-341.
- Sarvghad, S., Rezaee, A., & Masomi, F. (2011). On the Relationship between Thinking Styles and Self-efficacy of Pre-university Students in Shiraz. *Quarterly Journal of Woman and Society*, Volume 1, Issue 4, pp. 112-133.

- Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1997). Are Cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist*, pp. 700-712.
- Sternberg, R., & Zhang, L.-f. (2005). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, pp. 245-253.
- ZABUKOVEC, V., & KOBAL-GRUM, D. (2004). Relationship between student thinking styles and social skills. *Psychology Science, Volume 46, 2004, Supplement I, p. 156-166*, pp. 156-166.
- ZHANG, L.-F. (2001). Do Thinking Styles Contribute to Academic Achievement Beyond Self-Rated Abilities? *The Journal of Psychology*, 135(6), pp. 621-637.
- Zhang, L. (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 2002, v. 22 n. 3, pp. 331-348.
- ZHANG, L.-F. (2002). Thinking Styles and the Big Five Personality. *Educational Psychology, Vol. 22, No. 1*, pp. 17-31.
- Zimmerman, B. j. (2000). Self-Efficacy an essential motive to learn contemporary. *Educational psychology*, pp. 60-90.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akl Mohand Oulhadj - Bouira -

X·ΘV·ΞX ·KIE Γ:Λ:IA :II·X - X:ΦEO:Γ -

Vice-Rectorat de la Formation Supérieure de Troisième Cycle, l'Haëlitation
Universitaire, la Recherche Scientifiques et la Formation Supérieure de Post-Graduation



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلی محمد أوحاج

- البورصة -

بقيادة رئاسة الجامعة للتفكير المعالي في العلوم الثالث والجاهل
العلمي والبحث العلمي والتفكير المعالي في بعد التدرج

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الى السيد: مدير التربية

لولاية المسيلة

الموضوع: طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي تحت عنوان "أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا)".

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب "خالد بوذراع" بإجراء دراسته الميدانية
بثانويات ولاية المسيلة.

وفي الأخير تقبلوا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.



الملحق رقم (02) الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة

مدیرى الثانويات - لولاية المسيلة -

(للتنفيذ)

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التفتيش

الرقم: 2023/1.7/450

demsila.sfi@gmail.com

الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بناء على مراسلة جامعة الكلي محمد أولحاج - البويرة - نيابة : كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس وعلوم الاجتماع
يرخص للطالب :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل	التخصص
01	بوذراع خالد	1987/12/16 بعين الملح	DIbs201901	علم النفس المدرسي

بالدخول :

إلى المؤسسات المذكورة أعلاه ابتداء من : 2022/03/12 الى غاية : 2022/04/13 لإجراء (دراسة ميدانية) باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل للفائدة المتربصين من طرف المسؤول الاول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- ✓ احترام اجراءات البروتوكول لصحي.
- ✓ المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

13 مارس 2023

٤/ مدير التربية

مدير التربية وبتفويض منه

التفتيش والتكوين

المسلم المهدى



الملحق رقم (03): قائمة أساليب التفكير:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة

- التعليم:

عزيزي التلميذ (ة):

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي يسرني أن أقدم إليك ثلاثة مقاييس (مقياس أساليب التفكير، مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس فاعلية الذات) بحيث يحتوي كل مقياس على مجموعة من العبارات المختلفة.

والمرجو منك أن تقرأها جيدا وتضع علامة (X) واحدة فقط داخل الخانة التي ترى أنها تتناسب مع شعورك وأنها تنطبق عليك تماما.

✓ لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.

✓ لا تنسى أن تجيب على كل العبارات.

✓ لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة والإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حقيقة شعورك تجاه معنى العبارة.

✓ تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير وأنها تحظى بالسرية التامة.

شكرا على تعاونكم معنا

الطالب: خالد بوزراع

البيانات الشخصية:

أنثى

الجنس: ذكر

اسم الثانوية:

اسم البلدية:

معدل الفصل الأول:

قائمة الملاحق:

الرقم	العبارات	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
01	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
02	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة.							
03	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق.							
04	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.							
05	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني استخدم أفكار واستراتيجياتي الخاصة في حلها.							
06	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإنني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.							
07	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
08	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
09	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.							
10	أحب أن أجرب أفكار وأراقب مدى نجاحها.							
11	أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
12	أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعميمات محددة.							
13	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.							
14	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها.							
15	عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف.							
16	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.							
17	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإنني أفضل أن أمزج أفكار الخاصة مع أفكار الآخرين.							
18	عند أدائي لعمل ما، فإنني أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.							
19	عند البدء في مهمة ما، فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.							

قائمة الملاحق:

						أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.	20
						عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإنني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها.	21
						عندما أكون مسئولاً عن عمل ما، فإنني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً.	22
						أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو المتصارعة.	23
						أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.	24
						عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.	25
						أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.	26
						عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإنني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.	27
						أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.	28
						أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى القبول والاستحسان لدى زملائي.	29
						عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.	30
						أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطّة محددان.	31
						عند أدائي لمهمة ما، فإنني أميل لأن أبدأ بآرائتي الخاصة.	32
						عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها.	33
						أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.	34
						أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية.	35
						عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة).	36
						أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.	37

قائمة الملاحق:

						أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.	38
						أفضل أن اتبع قواعد أو تعميمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.	39
						عند مناقشة أو كتابة أفكار، فإنني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.	40
						عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.	41
						أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر.	42
						عند محاولتي لاتخاذ قرار ما، فإنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.	43
						أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.	44
						أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.	45
						أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.	46
						أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.	47
						أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.	48
						أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكار خاصة في أدائها.	49
						لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤديها، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.	50
						أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين.	51
						لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.	52
						عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها.	53
						أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.	54
						أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي.	55

قائمة الملاحق:

						عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإنني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها.	56
						استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.	57
						أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.	58
						عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.	59
						لا بُدَّ أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ غيره.	60
						عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإنني أفضل أن أوضح المنظور أو السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.	61
						أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.	62
						أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.	63
						أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.	64
						أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها.	65

الملحق رقم (04): اختبار المهارات الاجتماعية:

الرقم	العبارات	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
01	يصعب على الآخرين أن يعرفوا متى أكون حزينا أو مكتئبا.					
02	عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم.					
03	يمكن للناس معرفة متى لا استلطفهم مهما حاولت جاها إخفاء ذلك.					
04	استمتع بوجودي في الحفلات التي أتمكن فيها من الالتقاء بعدد كبير من الأشخاص والمعارف.					
05	نادرا ما أشعر بالضيق من النقد والتوبيخ.					
06	يمكنني أن أتوافق وأتكيف مع كل الناس (الصغار والكبار - الأغنياء والفقراء).					
07	أحيانا أتسرع في التعبير عما أشعر به.					
08	القليل من الناس حساسون ومتفهمون مثلي.					
09	غالبا ما يكون من الصعب علي أن أمنع نفسي من الضحك عندما أضحك نكتة أو قصة مضحكة.					
10	يأخذ الناس الكثير من الوقت للتعرف عليّ بشكل جيد.					
11	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني.					
12	عندما أكون مع مجموعة من الأصدقاء، فغالبا ما أكون أنا المتحدث باسمهم.					
13	عندما ما أكون مكتئبا، أجعل الآخرين من حولي مكتئبين أيضا.					
14	أثناء وجودي في الحفلات أستطيع أن أدرك في الحال أي شخص يهتم بي.					
15	يمكن للناس معرفة متى أكون مرتبكا من خلال تعبيرات وجهي.					
16	أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية التي تسمح لي بالالتقاء بأشخاص لم أكن أعرفهم من قبل.					
17	أفضل أكثر المشاركة في النقاش، بدلا من مراقبة وتحليل ما يقوله المشاركون.					
18	أحيانا أجد صعوبة في النظر إلى وجوه الآخرين، عندما أتحدث معهم في أمور شخصية.					
19	قليل لي بأن عينايا فعلا تعبران عما أشعر به.					
20	أهتم بمعرفة كل ما يصدر عن الناس من إشارات أو إيماءات أو علامات.					
21	في كثير من الأحيان، لا أستطيع التحكم والسيطرة على مشاعري.					
22	أفضل الوظائف التي تتطلب العمل مع عدد كبير من الناس.					
23	أتأثر بدرجة كبيرة بمزاج الأفراد الذين يحيطون بي.					
24	لست ماهرا في إجراء المحادثات، حتى ولو سبق لي الإعداد لها.					
25	أشعر عادة، بعدم الارتياح عندما ألامس وأقترب من الآخرين.					
26	أستطيع بسهولة فهم طبيعة أي شخص من خلال تعامله مع الآخرين.					
27	أستطيع أن أخفي عن أي شخص مشاعري الحقيقية نحوه.					

قائمة الملاحق:

28	اختلط دائما بالآخرين أثناء المناسبات الاجتماعية.				
29	أجد نفسي بعض الحالات قلقا بشأن مدى صحة ما أقوله.				
30	أجد صعوبة بالغة في التحدث أمام مجموعة كبيرة من الناس.				
31	أضحك عادة بصوت مرتفع.				
32	يبدوا وكأنني أعرف دائما المشاعر الحقيقية للناس مهما حاولوا وبذلوا من جهد لإخفائها.				
33	أستطيع أن أمنع نفسي من الابتسامة أو الضحك، حتى عندما يحاول أصدقائي أن يضحكونني.				
34	عادة ما أبادر بتقديم نفسي للغرباء في المواقف الاجتماعية.				
35	أقر في بعض الأحيان أن ما يقوله عني الآخرون ينطبق علي.				
36	عندما أكون مع مجموعة من الناس يضطرب تفكيري بخصوص اختيار المواضيع الصحيحة التي يجب أن أتحدث عنها.				
37	ينتابني أحيانا اضطراب يجعل أصدقائي وأسرتي يدركون كما أنا منزعج لوجودي معهم.				
38	أستطيع أن أحكم بدقة على شخصية فرد ما، من أول مقابلة معه.				
39	أجد صعوبة كبيرة في السيطرة على انفعالاتي.				
40	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين.				
41	لا يهمني رأي الآخرين عما يصدر عني من تصرفات قد لا يتوقعونها مني.				
42	عادة، أنا ماهر جدا في إدارة المناقشات الجماعية.				
43	تقاسيم (تعابير) وجهي لا تتغير بتغير الظروف والمواقف.				
44	من أكثر ما يمنعني في الحياة وجودي مع الناس.				
45	لدي القدرة على المحافظة على هدوئي حتى ولو كنت قلقا أو مضطربا.				
46	عندما أحكي قصة، أستعين كثيرا بالإشارات والإيماءات لتوضيح ما أقوله.				
47	غالبا ما أنشغل وأشعر بالقلق من أن يسيء الآخرون فهم شيء قلته لهم.				
48	أشعر بعدم الارتياح في كثير من الأحيان، عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص يختلفون عني في المستوى الاجتماعي.				
49	نادرا ما أظهر غضبي.				
50	يمكنني على الفور ومنذ الوهلة الأولى اكتشاف الشخص المحتال.				
51	أنسجم عادة بتصرفاتي وأفكاري مع أي مجموعة يتصادف وجودي معها.				
52	عندما أكون في مناقشة مع الآخرين، أجد نفسي أشارك بنصيب كبير في الحديث.				
53	منذ صغري والدي يؤكدان لي دائما على أهمية حسن الخلق.				
54	لست ماهرا في الاختلاط بالناس أثناء الحفلات.				
55	عندما أتحدث مع أصدقائي، غالبا ما أتقرب منهم لدرجة ملامستهم.				
56	أكره أن يحكي لي الآخرون مشاكلهم.				
57	عندما أكون متضايقا، يمكنني أن أخفي ذلك على الآخرين.				
58	في الحفلات والمناسبات، أستمتع بالحديث مع عدد كبير ومتنوع من الناس.				

قائمة الملاحق:

59	أثأثر وأتفاعل بشدة مع أي شخص يبتسم لي أو يكشر في وجهي.				
60	أشعر بعدم الارتياح، وبأنني غريب في الحفلات والمناسبات التي يحضرها كثير من الأشخاص المهمين.				
61	يمكنني تحويل حفلة مملة إلى حفلة مريحة.				
62	أبكي أحيانا، عندما أرى مشهدا محزنا من فلم سينمائي.				
63	أستطيع أن أظاهر بأنني سعيد جدا في المواقف الاجتماعية حتى ولو كنت غير ذلك في حقيقة الأمر.				
64	أعتبر نفسي شخصا منعزلا.				
65	أثأثر كثيرا عندما أتعرض للنقد.				
66	لاحظت في بعض الأحيان أن الناس من مختلف المستويات الاجتماعية يشعرون بأنهم غير مرتاحين معي.				
67	لا أحب أن أكون محل وموضع انتباه الآخرين.				
68	من السهل علي أن أخفف على شخص مهموم.				
69	نادرا ما أستطيع إخفاء مشاعري القوية عن الآخرين.				
70	أستمتع بالذهاب إلى الحفلات الكبيرة ومقابلة أشخاص جدد.				
71	يهمني جدا أن الآخرين مثلي.				
72	أتلثم في بعض الأحيان عندما أبدأ بمحادثة مع شخص غريب.				
73	نادرا ما أظهر مشاعري أو انفعالاتي.				
74	يمكنني تمضية وقت طويل لمجرد مراقبة الآخرين.				
75	يمكنني بسهولة أن أظاهر بالغضب الشديد، حتى ولو كنت سعيدا في حقيقة الأمر.				
76	لا أحب أن أتحدث مع الغرباء، إلا إذا بادروا هم بالتحدث معي.				
77	أؤوتر إذا اعتقدت أن شخصا ما يراقبني.				
78	يتم اختياري غالبا لأكون قائد المجموعة.				
79	يخبرني أصدقائي أحيانا بأنهم يتعرفون عما أشعر به من خلال الحديث معهم.				
80	غالبا ما يقال لي بأنني شخص حساس ومتفهم.				
81	يمكن للناس دائما معرفة مشاعري الحقيقية، حتى عندما أحاول إخفائها.				
82	أميل دائما إلى إضفاء جو من المرح على السهرات والمناسبات الاجتماعية والعائلية.				
83	أهتم غالبا، بما أكونه من انطباعات عن الآخرين.				
84	غالبا ما أجد نفسي محرجا في المواقف الاجتماعية.				
85	لا أصيح ولا أصرخ عندما أغضب.				
86	عندما يشعر أصدقائي بالضيق والتوتر، يقصدونني من أجل الترويح عنهم.				
87	أستطيع بسهولة أن أبداو سعيدا في لحظة ما وحزينا في اللحظة التالية.				
88	يمكنني أن أتحدث لساعات مع الآخرين في أي موضوع.				
89	أنشغل غالبا بما يأخذه الآخرون من أفكار وانطباعات عني.				
90	أستطيع بسهولة أن أتكيف وأنسجم مع أي موقف اجتماعي.				

الملحق رقم (05): طلب تحكيم مقياس فاعلية الذات

جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم مقياس فاعلية الذات

الأستاذ(ة): الدرجة العلمية:

التخصص: الجامعة:

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) ... تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي بعنوان "أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا)" ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بإعداد مقياس لفاعلية الذات في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura).

وُعرف فاعلية الذات في ضوء هذه النظرية بأنها "مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، بالإضافة إلى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته في إنجاز المهام المكلف بها".

علما أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (نادرا)، (أحيانا)، (غالبا)، (دائما).

وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو منكم الاطلاع على العبارات وإبداء آرائكم حولها من حيث:

✓ مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

✓ مدى وضوح العبارات.

✓ مدى انتماء العبارة للبعد التي تقيسه.

✓ أي ملاحظات يمكن اضافتها.

تقبلوا مني فائق عبارات الاحترام والتقدير

طالب الدكتوراه: خالد بوزراع

مقياس فاعلية الذات

البعد الأول: الثقة بالذات: ويقصد بها اعتقاد التلميذ بأن قدراته وامكانياته تؤهله إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، وتساعده على مواجهة المواقف الطارئة، وشعوره بالنجاح والتفوق وتوقع المستقبل الباهر، وشعوره باحترام وتقدير الآخرين له ولإمكانياته.

الرقم	العبارة	انتماء العبارات		الصياغة		ملاحظات أو تعديلات مقترحة
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
01	يصعب عليّ تحقيق أهدافي وطموحاتي.					
02	أثق بقدرتي على مواجهة المواقف الطارئة.					
03	سيكون لي مستقبل باهر.					
04	أشعر بأنني موضع ثقة وتقدير من أصدقائي.					
05	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
06	أجد صعوبة في مواجهة الأحداث الغير متوقعة.					
07	يمكنني التفوق على الكثير من الناس.					
08	نادرا ما أتكلم على المستقبل.					
09	يثق أصدقائي بقراراتي وآرائي.					
10	أعتقد أنني شخص كفؤ وفعال.					

البعد الثاني: المبادرة في السلوك: ويقصد بها مدى اقبال التلميذ على تعلم الأشياء الجديدة والصعبة، وإقباله على أداء الأعمال المنوطة به دون تأخير، ومدى تحمله للمسؤوليات والضغوطات المختلفة، بالإضافة إلى مبادرته في مساعدة الآخرين.

الرقم	العبارة	انتماء العبارات		الصياغة		ملاحظات أو تعديلات مقترحة
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
01	عادة ما أتجنب المواقف الصعبة أو الغامضة.					
02	أستطيع التعامل مع الضغوط بكل كفاءة.					
03	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات.					
04	أستطيع قيادة أصدقائي نحو تحقيق هدف محدد.					

قائمة الملاحق:

05	أتحمس كثيرا عندما أعرف بأنني بصدد مهمة صعبة.				
06	عادة ما أتأخر عن تنفيذ أهدافي.				
07	أستطيع وضع الحلول للكثير من المشكلات.				
08	أثق في قدرتي على مساعدة الآخرين فيما يواجههم من مشاكل.				
09	كثيرا ما أوجل واجباتي المدرسية حتى اللحظات الأخيرة.				
10	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به.				

البعد الثالث: المثابرة في مواجهة المشكلات: ويقصد بها تلك الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل اكمال أعماله والقيام بها على أكمل وجه، ومدى استمراره في أداء الأعمال مهما كانت صعبة أو متعبة، بالإضافة إلى قدرته على تجاوز الصعوبات وخبرات الإحباط والفشل.

الرقم	العبارات	انتماء العبارات		الصياغة		ملاحظات أو تعديلات مقترحة
		لا تنتمي	تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
01	أكون سعيدا بالمثابرة والكفاح في المواقف الصعبة.					
02	استمر في أداء العمل بالرغم من وجود صعوبات.					
03	لا بأس من الاستسلام أمام العقبات الكبرى.					
04	يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكثر.					
05	أنا استسلم بسهولة.					
06	أنهي الأعمال التي أكلف بها في وقتها المحدد.					
07	ألغي بعض الخطط بسبب شعوري بالكسل.					
08	أتخلى عن الأعمال التي لم أنجح فيها منذ البداية.					
09	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.					
10	تحبطني المواقف الصعبة.					

الملحق رقم (06): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس فاعلية الذات:

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	رابحي سماعيل	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة بسكرة
02	أشروف كبير سليمة	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة البويرة
03	بوكنوس عائشة	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة البويرة
04	بن زطة بلدية	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة المسيلة
05	جديدي عفيفة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة البويرة
06	لرقت علي	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة البويرة
07	ساعد وردية	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة البويرة

الملحق رقم (07): مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	أجد صعوبة في تحقيق أهدافي.				
02	أثق بقدرتي في مواجهة المواقف الطارئة.				
03	أتوقع أن يكون لي مستقبل زاهر.				
04	أشعر بأنني موضع ثقة وتقدير من أصدقائي.				
05	أشعر بثقة كبيرة بالنفس.				
06	أجد صعوبة في مواجهة الأحداث المفاجئة.				
07	يمكنني التفوق على الكثير من الأصدقاء.				
08	أطلع دائما للمستقبل.				
09	أشعر بأن أصدقائي يثقون بقراراتي وآرائي.				
10	أعتقد أنني شخص كفؤ وفعال.				
11	أتجنب المواقف الصعبة والغامضة.				
12	أتعامل مع الضغوط بكل كفاءة.				

قائمة الملاحق:

13	أتحمل الكثير من المسؤوليات.			
14	أحسنُ قيادةُ أصدقائي نحو تحقيق هدف محدد.			
15	أتحمس كثيرا عندما أقوم بمهمة صعبة.			
16	أتردد في تنفيذ أهدافي.			
17	أجد الحلول للكثير من المشكلات.			
18	أبادر في مساعدة الآخرين.			
19	أؤجل واجباتي حتى اللحظات الأخيرة.			
20	أحبذ تقديم الإضافة إلى أي عمل أكلف به.			
21	أكون راضيا بالمتابعة والكفاح في المواقف الصعبة.			
22	أستمر في أداء أعمالي مهما كانت صعبة.			
23	أعتقد أنه يمكن الاستسلام أمام العقبات الكبرى.			
24	يدفعني الفشل للعمل والاجتهاد أكثر.			
25	استسلم بسهولة أمام المشاكل التي تعترضني.			
26	أنهي الأعمال التي أكلف بها في وقتها المحدد.			
27	ألغي بعض المهام بسبب شعوري بالكسل.			
28	أتخلّى عن الأعمال التي لم أنجح فيها منذ البداية.			
29	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.			
30	أشعر بالإحباط أمام المواقف الصعبة.			

الملحق رقم (08) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير:

– الصدق:

Corrélations							
		س5	س10	س14	س32	س49	التشريعي
س5	Corrélation de Pearson	1	,236*	0,169	0,019	0,207	,485**
	Sig. (bilatérale)		0,043	0,150	0,874	0,076	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س10	Corrélation de Pearson	,236*	1	,432**	,375**	,465**	,775**
	Sig. (bilatérale)	0,043		0,000	0,001	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س14	Corrélation de Pearson	0,169	,432**	1	,369**	,310**	,684**
	Sig. (bilatérale)	0,150	0,000		0,001	0,007	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س32	Corrélation de Pearson	0,019	,375**	,369**	1	,231*	,604**
	Sig. (bilatérale)	0,874	0,001	0,001		0,048	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س49	Corrélation de Pearson	0,207	,465**	,310**	,231*	1	,708**
	Sig. (bilatérale)	0,076	0,000	0,007	0,048		0,000
	N	74	74	74	74	74	74
التشريعي	Corrélation de Pearson	,485**	,775**	,684**	,604**	,708**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations							
		7س	18س	38س	48س	61س	العالمي
7س	Corrélation de Pearson	1	,386**	-0,078	0,166	-0,096	,543**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,507	0,158	0,416	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
18س	Corrélation de Pearson	,386**	1	0,061	,347**	0,162	,710**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,607	0,002	0,167	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
38س	Corrélation de Pearson	-0,078	0,061	1	0,076	,372**	,451**
	Sig. (bilatérale)	0,507	0,607		0,519	0,001	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
48س	Corrélation de Pearson	0,166	,347**	0,076	1	0,056	,592**
	Sig. (bilatérale)	0,158	0,002	0,519		0,633	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
61س	Corrélation de Pearson	-0,096	0,162	,372**	0,056	1	,509**
	Sig. (bilatérale)	0,416	0,167	0,001	0,633		0,000
	N	74	74	74	74	74	74
العالمي	Corrélation de Pearson	,543**	,710**	,451**	,592**	,509**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations							
		1س	6س	24س	44س	62س	المحلي
1س	Corrélation de Pearson	1	0,157	0,112	-0,038	0,225	,475**
	Sig. (bilatérale)		0,181	0,341	0,749	0,054	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
6س	Corrélation de Pearson	0,157	1	0,154	0,068	,311**	,582**
	Sig. (bilatérale)	0,181		0,191	0,566	0,007	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
24س	Corrélation de Pearson	0,112	0,154	1	,249*	,289*	,636**
	Sig. (bilatérale)	0,341	0,191		0,032	0,012	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
44س	Corrélation de Pearson	-0,038	0,068	,249*	1	,365**	,547**
	Sig. (bilatérale)	0,749	0,566	0,032		0,001	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
62س	Corrélation de Pearson	0,225	,311**	,289*	,365**	1	,721**
	Sig. (bilatérale)	0,054	0,007	0,012	0,001		0,000
	N	74	74	74	74	74	74
المحلي	Corrélation de Pearson	,475**	,582**	,636**	,547**	,721**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations							
		45س	53س	58س	64س	65س	المتحرر
45س	Corrélation de Pearson	1	,452**	,606**	,423**	,501**	,803**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
53س	Corrélation de Pearson	,452**	1	,466**	,360**	,349**	,697**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,002	0,002	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
58س	Corrélation de Pearson	,606**	,466**	1	,649**	,473**	,850**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
64س	Corrélation de Pearson	,423**	,360**	,649**	1	,427**	,742**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,002	0,000		0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
65س	Corrélation de Pearson	,501**	,349**	,473**	,427**	1	,700**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,002	0,000	0,000		0,000
	N	74	74	74	74	74	74
المتحرر	Corrélation de Pearson	,803**	,697**	,850**	,742**	,700**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations							
		س13	س22	س26	س28	س36	المحافظ
س13	Corrélation de Pearson	1	,517**	,245*	0,135	,415**	,622**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,036	0,250	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س22	Corrélation de Pearson	,517**	1	,568**	,299**	,441**	,784**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,010	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س26	Corrélation de Pearson	,245*	,568**	1	,571**	,514**	,810**
	Sig. (bilatérale)	0,036	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س28	Corrélation de Pearson	0,135	,299**	,571**	1	,345**	,663**
	Sig. (bilatérale)	0,250	0,010	0,000		0,003	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
س36	Corrélation de Pearson	,415**	,441**	,514**	,345**	1	,738**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,003		0,000
	N	74	74	74	74	74	74
المحافظ	Corrélation de Pearson	,622**	,784**	,810**	,663**	,738**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74

		2من	43من	50من	54من	60من	الملكي
2من	Corrélation de Pearson	1	0,129	-0,095	,337**	-0,133	,451**
	Sig. (bilatérale)		0,275	0,420	0,003	0,260	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
43من	Corrélation de Pearson	0,129	1	,298**	,251*	0,082	,595**
	Sig. (bilatérale)	0,275		0,010	0,031	0,489	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
50من	Corrélation de Pearson	-0,095	,298**	1	,292*	,351**	,618**
	Sig. (bilatérale)	0,420	0,010		0,012	0,002	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
54من	Corrélation de Pearson	,337**	,251*	,292*	1	,380**	,758**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,031	0,012		0,001	0,000
	N	74	74	74	74	74	74
60من	Corrélation de Pearson	-0,133	0,082	,351**	,380**	1	,539**
	Sig. (bilatérale)	0,260	0,489	0,002	0,001		0,000
	N	74	74	74	74	74	74
الملكي	Corrélation de Pearson	,451**	,595**	,618**	,758**	,539**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- الثبات:

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,664	5	0,864	65

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,710	5	0,670	5

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,728	5	0,709	5

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,773	5	0,816	5

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,727	5	0,675	5

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,691	5	0,706	5

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,719	6	0,611	5

ثانيا: الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية:

- الصدق:

Corrélations								
		التعبير الانفعالي	الخاصية الانفعالية	الضبط الانفعالي	التعبير الاجتماعي	الخاصية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	المهارات الاجتماعية
التعبير الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,864**	,880**	,837**	,792**	,851**	,931**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
الخاصية الانفعالية	Corrélation de Pearson	,864**	1	,894**	,865**	,865**	,823**	,947**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	,880**	,894**	1	,913**	,854**	,819**	,956**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
التعبير الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,837**	,865**	,913**	1	,833**	,830**	,941**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
الخاصية الاجتماعية	Corrélation de Pearson	,792**	,865**	,854**	,833**	1	,847**	,923**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
الضبط الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,851**	,823**	,819**	,830**	,847**	1	,918**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
المهارات الاجتماعية	Corrélation de Pearson	,931**	,947**	,956**	,941**	,923**	,918**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74	74

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations					
		التعبير الانفعالي			التعبير الانفعالي
1ع	Corrélation de Pearson	,716**	49ع	Corrélation de Pearson	,635**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
7ع	Corrélation de Pearson	,734**	55ع	Corrélation de Pearson	,803**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
13ع	Corrélation de Pearson	,733**	61ع	Corrélation de Pearson	,806**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
19ع	Corrélation de Pearson	,825**	67ع	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
25ع	Corrélation de Pearson	,770**	73ع	Corrélation de Pearson	,789**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
31ع	Corrélation de Pearson	,711**	79ع	Corrélation de Pearson	,709**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
37ع	Corrélation de Pearson	,815**	85ع	Corrélation de Pearson	,727**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
43ع	Corrélation de Pearson	,734**	التعبير الانفعالي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	
	N	74		N	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		Corrélations			
		الحساسية الانفعالية			الحساسية الانفعالية
2ع	Corrélation de Pearson	,773**	50ع	Corrélatio n de	,539**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
8ع	Corrélation de Pearson	,659**	56ع	Corrélatio n de	,706**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
14ع	Corrélation de Pearson	,660**	62ع	Corrélatio n de	,774**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
20ع	Corrélation de Pearson	,778**	68ع	Corrélatio n de Pearson	,680**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
26ع	Corrélation de Pearson	,638**	74ع	Corrélatio n de Pearson	,791**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
32ع	Corrélation de Pearson	,846**	80ع	Corrélatio n de Pearson	,754**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
38ع	Corrélation de Pearson	,807**	86ع	Corrélatio n de Pearson	,614**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
44ع	Corrélation de Pearson	,816**	الحساسية الانفعالية	Corrélatio n de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	
	N	74		N	74
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations					الضبط الانفعالي
		الضبط الانفعالي			
3ع	Corrélation de	,357**	51ع	Corrélation de	,789**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
9ع	Corrélation de	,778**	57ع	Corrélation de	,734**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
15ع	Corrélation de	,758**	63ع	Corrélation de	,756**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
21ع	Corrélation de Pearson	,777**	69ع	Corrélation de Pearson	,760**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
27ع	Corrélation de Pearson	,841**	75ع	Corrélation de Pearson	,757**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
33ع	Corrélation de Pearson	,785**	81ع	Corrélation de Pearson	,633**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
39ع	Corrélation de Pearson	,775**	87ع	Corrélation de Pearson	,552**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
45ع	Corrélation de Pearson	,770**	الضبط الانفعالي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	
	N	74		N	74
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Corrélations					
		التعبير الاجتماعي			التعبير الاجتماعي
4ع	Corrélation de	,728**	52ع	Corrélation de	,654**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
10ع	Corrélation de	,757**	58ع	Corrélation de	,765**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
16ع	Corrélation de	,782**	64ع	Corrélation de	,652**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
22ع	Corrélation de Pearson	,703**	70ع	Corrélation de Pearson	,572**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
28ع	Corrélation de Pearson	,664**	76ع	Corrélation de Pearson	,776**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
34ع	Corrélation de Pearson	,683**	82ع	Corrélation de Pearson	,742**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
40ع	Corrélation de Pearson	,761**	88ع	Corrélation de Pearson	,707**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
46ع	Corrélation de Pearson	,656**	التعبير الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	
	N	74		N	74
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations					
		الحساسية الاجتماعية			الحساسية الاجتماعية
5ع	Corrélation de	,676**	53ع	Corrélation de	,770**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
11ع	Corrélation de	,714**	59ع	Corrélation de	,749**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
17ع	Corrélation de	,636**	65ع	Corrélation de	,760**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
23ع	Corrélation de Pearson	,674**	71ع	Corrélation de Pearson	,671**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
29ع	Corrélation de Pearson	,683**	77ع	Corrélation de Pearson	,758**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
35ع	Corrélation de Pearson	,794**	83ع	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
41ع	Corrélation de Pearson	,619**	89ع	Corrélation de Pearson	,632**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
47ع	Corrélation de Pearson	,767**	الحساسية الاجتماعية	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	
	N	74		N	74
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations					
		الضبط الاجتماعي			الضبط الاجتماعي
6ع	Corrélatio n de	,690**	54ع	Corrélatio n de	,739**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
12ع	Corrélatio n de	,716**	60ع	Corrélatio n de	,669**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
18ع	Corrélatio n de	,684**	66ع	Corrélatio n de	,686**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
24ع	Corrélatio n de Pearson	,765**	72ع	Corrélatio n de Pearson	,706**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
30ع	Corrélatio n de Pearson	,756**	78ع	Corrélatio n de Pearson	,790**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
36ع	Corrélatio n de Pearson	,672**	84ع	Corrélatio n de Pearson	,585**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
42ع	Corrélatio n de Pearson	,702**	90ع	Corrélatio n de Pearson	,738**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	74		N	74
48ع	Corrélatio n de Pearson	,791**	الضبط الاجتماعي	Corrélatio n de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	
	N	74		N	74
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

- الثبات:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,986	90

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,943	15

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,934	15

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,935	15

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,928	15

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,928	15

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,930	15

ثالثاً: الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات:

- الصدق:

Corrélations					
		الثقة بالذات	المبادرة في السلوك	المتابعة في مواجهة المشكلات	فاعلية الذات
الثقة بالذات	Corrélation de Pearson	1	,772**	,797**	,952**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000
	N	74	74	74	74
المبادرة في السلوك	Corrélation de Pearson	,772**	1	,600**	,873**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000
	N	74	74	74	74
المتابعة في مواجهة المشكلات	Corrélation de Pearson	,797**	,600**	1	,884**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000
	N	74	74	74	74
فاعلية الذات	Corrélation de Pearson	,952**	,873**	,884**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations												
		s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	الثقة بالذات
s1	Corrélation de Pearson	1	,414**	,325**	-0,014	,347**	,367**	,256*	0,178	0,089	0,010	,556**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,005	0,908	0,002	0,001	0,028	0,129	0,449	0,933	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s2	Corrélation de Pearson	,414**	1	,337**	0,073	,391**	,316**	,310**	0,093	,260*	-0,193	,550**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,003	0,534	0,001	0,006	0,007	0,431	0,025	0,099	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s3	Corrélation de Pearson	,325**	,337**	1	,311**	,466**	,445**	,510**	,457**	,313**	0,152	,794**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,003		0,007	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007	0,195	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s4	Corrélation de Pearson	-0,014	0,073	,311**	1	0,065	-0,096	0,160	0,169	0,065	0,145	,324**
	Sig. (bilatérale)	0,908	0,534	0,007		0,580	0,417	0,174	0,150	0,582	0,219	0,005
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s5	Corrélation de Pearson	,347**	,391**	,466**	0,065	1	,257*	,590**	,284*	,317**	0,128	,702**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,001	0,000	0,580		0,027	0,000	0,014	0,006	0,276	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s6	Corrélation de Pearson	,367**	,316**	,445**	-0,096	,257*	1	0,099	,336**	0,159	-0,019	,535**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,006	0,000	0,417	0,027		0,400	0,003	0,176	0,872	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s7	Corrélation de Pearson	,256*	,310**	,510**	0,160	,590**	0,099	1	,365**	,351**	0,205	,708**
	Sig. (bilatérale)	0,028	0,007	0,000	0,174	0,000	0,400		0,001	0,002	0,079	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s8	Corrélation de Pearson	0,178	0,093	,457**	0,169	,284*	,336**	,365**	1	0,194	0,196	,588**
	Sig. (bilatérale)	0,129	0,431	0,000	0,150	0,014	0,003	0,001		0,097	0,095	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s9	Corrélation de Pearson	0,089	,260*	,313**	0,065	,317**	0,159	,351**	0,194	1	-0,123	,471**
	Sig. (bilatérale)	0,449	0,025	0,007	0,582	0,006	0,176	0,002	0,097		0,296	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s10	Corrélation de Pearson	0,010	-0,193	0,152	0,145	0,128	-0,019	0,205	0,196	-0,123	1	,257*
	Sig. (bilatérale)	0,933	0,099	0,195	0,219	0,276	0,872	0,079	0,095	0,296		0,027
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
الثقة بالذات	Corrélation de Pearson	,556**	,550**	,794**	,324**	,702**	,535**	,708**	,588**	,471**	,257*	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,027	
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق:

Corrélations												
		s11	s12	s13	s14	s15	s16	s17	s18	s19	s20	المبادرة في السلوك
s11	Corrélation de Pearson	1	0,022	0,084	0,208	,286*	,396**	0,208	,268*	,384**	0,175	,572**
	Sig. (bilatérale)		0,850	0,477	0,075	0,014	0,000	0,075	0,021	0,001	0,137	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s12	Corrélation de Pearson	0,022	1	0,223	0,045	0,141	0,187	0,200	0,129	-0,144	0,172	,379**
	Sig. (bilatérale)	0,850		0,056	0,703	0,230	0,111	0,088	0,272	0,222	0,143	0,001
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s13	Corrélation de Pearson	0,084	0,223	1	-0,098	0,065	0,023	0,071	0,143	-0,012	0,211	,333**
	Sig. (bilatérale)	0,477	0,056		0,407	0,583	0,844	0,547	0,224	0,920	0,071	0,004
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s14	Corrélation de Pearson	0,208	0,045	-0,098	1	,313**	0,014	0,177	0,189	-0,032	0,140	,406**
	Sig. (bilatérale)	0,075	0,703	0,407		0,007	0,907	0,131	0,107	0,785	0,235	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s15	Corrélation de Pearson	,286*	0,141	0,065	,313**	1	,391**	,807**	,438**	0,057	,355**	,751**
	Sig. (bilatérale)	0,014	0,230	0,583	0,007		0,001	0,000	0,000	0,631	0,002	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s16	Corrélation de Pearson	,396**	0,187	0,023	0,014	,391**	1	,361**	0,222	0,179	0,164	,534**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,111	0,844	0,907	0,001		0,002	0,058	0,126	0,163	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s17	Corrélation de Pearson	0,208	0,200	0,071	0,177	,807**	,361**	1	,280*	0,050	,306**	,675**
	Sig. (bilatérale)	0,075	0,088	0,547	0,131	0,000	0,002		0,016	0,673	0,008	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s18	Corrélation de Pearson	,268*	0,129	0,143	0,189	,438**	0,222	,280*	1	,302**	,310**	,624**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,272	0,224	0,107	0,000	0,058	0,016		0,009	0,007	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s19	Corrélation de Pearson	,384**	-0,144	-0,012	-0,032	0,057	0,179	0,050	,302**	1	0,217	,361**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,222	0,920	0,785	0,631	0,126	0,673	0,009		0,063	0,002
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s20	Corrélation de Pearson	0,175	0,172	0,211	0,140	,355**	0,164	,306**	,310**	0,217	1	,578**
	Sig. (bilatérale)	0,137	0,143	0,071	0,235	0,002	0,163	0,008	0,007	0,063		0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
المبادرة في السلوك	Corrélation de Pearson	,572**	,379**	,333**	,406**	,751**	,534**	,675**	,624**	,361**	,578**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).												
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).												

قائمة الملاحق:

Corrélations												المتابعة في مواجهة المشكلات
		s21	s22	s23	s24	s25	s26	s27	s28	s29	s30	
s21	Corrélation de Pearson	1	0,147	-0,050	,278*	-0,054	0,185	-0,077	-0,092	0,041	0,009	,262*
	Sig. (bilatérale)		0,212	0,670	0,016	0,650	0,114	0,514	0,437	0,728	0,939	0,024
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s22	Corrélation de Pearson	0,147	1	0,099	,398**	,430**	,265*	0,164	0,188	,284*	0,204	,630**
	Sig. (bilatérale)	0,212		0,399	0,000	0,000	0,023	0,163	0,109	0,014	0,081	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s23	Corrélation de Pearson	-0,050	0,099	1	0,099	,329**	0,098	0,071	0,217	0,062	0,060	,412**
	Sig. (bilatérale)	0,670	0,399		0,402	0,004	0,406	0,549	0,063	0,600	0,613	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s24	Corrélation de Pearson	,278*	,398**	0,099	1	,293*	0,203	0,046	,283*	0,137	,376**	,592**
	Sig. (bilatérale)	0,016	0,000	0,402		0,011	0,083	0,697	0,015	0,245	0,001	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s25	Corrélation de Pearson	-0,054	,430**	,329**	,293**	1	,381**	0,104	,303**	,387**	,316**	,701**
	Sig. (bilatérale)	0,650	0,000	0,004	0,011		0,001	0,379	0,009	0,001	0,006	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s26	Corrélation de Pearson	0,185	,265*	0,098	0,203	,381**	1	0,019	0,153	,286*	,240*	,559**
	Sig. (bilatérale)	0,114	0,023	0,406	0,083	0,001		0,872	0,194	0,014	0,039	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s27	Corrélation de Pearson	-0,077	0,164	0,071	0,046	0,104	0,019	1	0,192	0,058	,274*	,365**
	Sig. (bilatérale)	0,514	0,163	0,549	0,697	0,379	0,872		0,101	0,622	0,018	0,001
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s28	Corrélation de Pearson	-0,092	0,188	0,217	,283*	,303**	0,153	0,192	1	0,186	0,162	,467**
	Sig. (bilatérale)	0,437	0,109	0,063	0,015	0,009	0,194	0,101		0,113	0,167	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s29	Corrélation de Pearson	0,041	,284*	0,062	0,137	,387**	,286*	0,058	0,186	1	0,161	,539**
	Sig. (bilatérale)	0,728	0,014	0,600	0,245	0,001	0,014	0,622	0,113		0,170	0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
s30	Corrélation de Pearson	0,009	0,204	0,060	,376**	,316**	,240*	,274*	0,162	0,161	1	,544**
	Sig. (bilatérale)	0,939	0,081	0,613	0,001	0,006	0,039	0,018	0,167	0,170		0,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
المتابعة في مواجهة	Corrélation de Pearson	,262*	,630**	,412**	,592**	,701**	,559**	,365**	,467**	,539**	,544**	1
	Sig. (bilatérale)	0,024	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

– الثبات:

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,700	10	0,751	10

Statistiques de fiabilité		Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,883	30	0,676	10

الملحق رقم (09): يوضح التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة:

- التوزيع الاعتمالى لدى عينة المتفوقين دراسيا:

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
فاعلية الذات	0,158	56	0,051	0,906	56	0,000
المهارات	0,093	56	,200*	0,976	56	0,327
التشريعي	0,194	56	0,067	0,926	56	0,002
التنفيذي	0,080	56	,200*	0,973	56	0,241
الحكمي	0,121	56	0,059	0,947	56	0,015
العالمي	0,098	56	,200*	0,980	56	0,459
المحلي	0,103	56	,200*	0,972	56	0,212
المحرر	0,111	56	0,084	0,978	56	0,408
المحافظ	0,134	56	0,083	0,971	56	0,189
الهرمي	0,175	56	0,056	0,946	56	0,015
الملكي	0,139	56	0,089	0,945	56	0,012
الأقلي	0,078	56	,200*	0,986	56	0,741
الفوضوي	0,131	56	0,077	0,949	56	0,019
الداخلي	0,090	56	,200*	0,983	56	0,618
الخارجي	0,092	56	,200*	0,981	56	0,511

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

- التوزيع الاعتمالى لدى عينة المتأخرين دراسيا:

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
فاعلية الذات	0,151	214	,200*	0,904	214	0,068
المهارات	0,127	214	,200*	0,962	214	0,649
التشريعي	0,145	214	,200*	0,940	214	0,286
التنفيذي	0,116	214	,200*	0,952	214	0,462
الحكمي	0,093	214	,200*	0,984	214	0,981
العالمي	0,152	214	,200*	0,962	214	0,639
المحلي	0,157	214	,200*	0,963	214	0,659
المترحرر	0,191	214	0,082	0,925	214	0,155
المحافظ	0,154	214	,200*	0,895	214	0,048
الهرمي	0,134	214	,200*	0,972	214	0,842
الملكي	0,134	214	,200*	0,935	214	0,236
الأقلي	0,270	214	0,081	0,900	214	0,057
الفوضوي	0,151	214	,200*	0,978	214	0,928
الداخلي	0,232	214	0,071	0,804	214	0,002
الخارجي	0,095	214	,200*	0,983	214	0,973
أساليب التفكير	0,135	214	,200*	0,941	214	0,303

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

الملحق رقم (10) يوضح نتائج الدراسة:

- نتائج الفرضية الأولى:

Corrélations								
		التعبير الانفعالي	الحساسية الانفعالية	الضبط الانفعالي	التعبير الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	المهارات الاجتماعية
التشريحي	Corrélation de Pearson	0,019	0,084	0,144	-0,032	0,175	0,021	0,124
	Sig. (bilatérale)	0,889	0,540	0,289	0,816	0,196	0,875	0,364
	N	56	56	56	56	56	56	56
التنفذي	Corrélation de Pearson	-0,280	-0,246	0,193	-0,183	-0,249	0,054	-0,197
	Sig. (bilatérale)	0,037	0,068	0,154	0,177	0,064	0,694	0,145
	N	56	56	56	56	56	56	56
الحكمي	Corrélation de Pearson	0,064	-0,231	0,295	0,083	-0,206	0,285	0,128
	Sig. (bilatérale)	0,641	0,086	0,027	0,544	0,127	0,033	0,349
	N	56	56	56	56	56	56	56
العالمي	Corrélation de Pearson	0,120	0,100	0,118	0,060	-0,092	-0,097	0,076
	Sig. (bilatérale)	0,379	0,462	0,384	0,662	0,502	0,477	0,580
	N	56	56	56	56	56	56	56
المحلي	Corrélation de Pearson	0,017	-0,009	-0,143	-0,061	0,104	0,019	-0,046
	Sig. (bilatérale)	0,902	0,946	0,294	0,658	0,447	0,889	0,738
	N	56	56	56	56	56	56	56
المتحرر	Corrélation de Pearson	0,090	0,065	-0,023	0,271	-0,144	0,080	0,140
	Sig. (bilatérale)	0,509	0,634	0,865	0,043	0,288	0,556	0,305
	N	56	56	56	56	56	56	56
المحافظ	Corrélation de Pearson	-0,135	-0,075	0,240	-0,126	0,132	0,047	0,029
	Sig. (bilatérale)	0,321	0,582	0,074	0,355	0,331	0,730	0,831
	N	56	56	56	56	56	56	56
المهربي	Corrélation de Pearson	0,097	-0,099	0,114	0,183	-0,039	0,164	0,156
	Sig. (bilatérale)	0,478	0,469	0,404	0,178	0,778	0,228	0,252
	N	56	56	56	56	56	56	56
الملكي	Corrélation de Pearson	0,020	-0,085	0,203	-0,054	-0,078	0,099	0,043
	Sig. (bilatérale)	0,881	0,532	0,133	0,694	0,566	0,467	0,753
	N	56	56	56	56	56	56	56
الأقلي	Corrélation de Pearson	-0,037	0,001	0,175	0,254	0,141	0,218	0,274
	Sig. (bilatérale)	0,788	0,994	0,198	0,059	0,299	0,106	0,041
	N	56	56	56	56	56	56	56
المفوضوي	Corrélation de Pearson	-0,260	0,059	0,017	-0,003	-0,156	0,197	-0,012
	Sig. (bilatérale)	0,053	0,665	0,900	0,981	0,251	0,147	0,931
	N	56	56	56	56	56	56	56
الداخلي	Corrélation de Pearson	0,019	-0,095	0,036	-0,106	0,112	-0,048	-0,046
	Sig. (bilatérale)	0,887	0,484	0,791	0,436	0,413	0,725	0,737
	N	56	56	56	56	56	56	56
الخارجي	Corrélation de Pearson	0,040	0,031	0,251	0,063	0,055	0,320	0,260
	Sig. (bilatérale)	0,770	0,819	0,062	0,647	0,687	0,016	0,053

قائمة الملاحق:

- نتائج الفرضية الثانية:

		Corrélations						
		التعبير الانفعالي	الصلبية الانفعالية	الضبط الانفعالي	التعبير الاجتماعي	الصلبية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	المهارات الاجتماعية
التشريعي	Corrélation de Pearson	0,035	-0,045	-0,024	0,024	-0,057	0,071	0,005
	Sig. (bilatérale)	0,607	0,516	0,723	0,729	0,410	0,303	0,947
	N	214	214	214	214	214	214	214
التنفيذي	Corrélation de Pearson	,165*	0,126	-,202**	-0,087	-,143*	-0,002	-0,051
	Sig. (bilatérale)	0,016	0,065	0,003	0,205	0,037	0,974	0,458
	N	214	214	214	214	214	214	214
الحكمي	Corrélation de Pearson	0,130	0,040	-0,123	-0,083	-0,060	-0,027	-0,050
	Sig. (bilatérale)	0,058	0,564	0,073	0,225	0,384	0,689	0,470
	N	214	214	214	214	214	214	214
المعالي	Corrélation de Pearson	-0,030	0,002	0,042	-0,022	0,051	0,000	0,011
	Sig. (bilatérale)	0,664	0,977	0,544	0,748	0,457	0,998	0,869
	N	214	214	214	214	214	214	214
المحلي	Corrélation de Pearson	0,016	0,041	0,012	0,085	0,063	-0,042	0,058
	Sig. (bilatérale)	0,814	0,551	0,861	0,215	0,356	0,538	0,401
	N	214	214	214	214	214	214	214
المختبر	Corrélation de Pearson	0,075	0,091	0,007	-0,083	0,016	-0,004	0,023
	Sig. (bilatérale)	0,272	0,187	0,920	0,229	0,815	0,957	0,736
	N	214	214	214	214	214	214	214
المحافظ	Corrélation de Pearson	0,046	0,019	-0,064	0,081	0,035	-0,006	0,038
	Sig. (bilatérale)	0,499	0,779	0,353	0,240	0,613	0,929	0,585
	N	214	214	214	214	214	214	214
المهربي	Corrélation de Pearson	0,008	-0,079	0,031	-0,115	-0,086	-0,004	-0,085
	Sig. (bilatérale)	0,908	0,248	0,655	0,093	0,210	0,953	0,215
	N	214	214	214	214	214	214	214
الملكي	Corrélation de Pearson	-0,039	0,008	0,024	0,029	-0,021	0,039	0,020
	Sig. (bilatérale)	0,571	0,907	0,724	0,668	0,762	0,568	0,776
	N	214	214	214	214	214	214	214
الأكلي	Corrélation de Pearson	0,006	0,069	-0,070	-0,001	0,030	-0,054	-0,008
	Sig. (bilatérale)	0,936	0,314	0,305	0,993	0,666	0,435	0,912
	N	214	214	214	214	214	214	214
المفوضوي	Corrélation de Pearson	-0,115	-0,007	,162*	0,016	0,082	-0,009	0,044
	Sig. (bilatérale)	0,092	0,913	0,017	0,811	0,233	0,895	0,524
	N	214	214	214	214	214	214	214
الداخلي	Corrélation de Pearson	,160*	,239**	0,009	0,003	-0,045	0,040	0,128
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,000	0,891	0,964	0,513	0,563	0,062
	N	214	214	214	214	214	214	214
الخارجي	Corrélation de Pearson	-0,033	-0,087	-0,077	-0,067	-0,061	-0,066	-0,127
	Sig. (bilatérale)	0,635	0,204	0,261	0,331	0,371	0,338	0,063
	N	214	214	214	214	214	214	214
لأساليب التكثير	Corrélation de Pearson	0,358	0,363	-0,012	0,176	0,017	0,248	0,404
	Sig. (bilatérale)	0,145	0,139	0,963	0,485	0,947	0,321	0,097
	N	18	18	18	18	18	18	18
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

- نتائج الفرضية الثالثة:

Corrélations		
		فاعلية الذات
التشريعي	Corrélation de Pearson	0,030
	Sig. (bilatérale)	0,824
	N	56
التنفيذي	Corrélation de Pearson	-0,015
	Sig. (bilatérale)	0,911
	N	56
الحكومي	Corrélation de Pearson	0,008
	Sig. (bilatérale)	0,955
	N	56
العالمي	Corrélation de Pearson	0,131
	Sig. (bilatérale)	0,335
	N	56
المحلي	Corrélation de Pearson	-,297*
	Sig. (bilatérale)	0,026
	N	56
المتحرر	Corrélation de Pearson	0,008
	Sig. (bilatérale)	0,953
	N	56
المحافظ	Corrélation de Pearson	0,176
	Sig. (bilatérale)	0,195
	N	56
الهرمي	Corrélation de Pearson	-0,084
	Sig. (bilatérale)	0,537
	N	56
الملكي	Corrélation de Pearson	-0,037
	Sig. (bilatérale)	0,785
	N	56
الأقلي	Corrélation de Pearson	0,172
	Sig. (bilatérale)	0,204
	N	56
الفوضوي	Corrélation de Pearson	0,052
	Sig. (bilatérale)	0,704
	N	56
الداخلي	Corrélation de Pearson	-0,216
	Sig. (bilatérale)	0,110
	N	56
الخارجي	Corrélation de Pearson	0,158
	Sig. (bilatérale)	0,246
	N	56

- نتائج الفرضية الرابعة:

Corrélations		
		فاعلية الذات
التشريعي	Corrélation de Pearson	0,014
	Sig. (bilatérale)	0,842
	N	214
التنفيذي	Corrélation de Pearson	0,013
	Sig. (bilatérale)	0,846
	N	214
الحكومي	Corrélation de Pearson	0,039
	Sig. (bilatérale)	0,572
	N	214
العالمي	Corrélation de Pearson	-0,043
	Sig. (bilatérale)	0,534
	N	214
المحلي	Corrélation de Pearson	0,068
	Sig. (bilatérale)	0,322
	N	214
المتحرر	Corrélation de Pearson	0,120
	Sig. (bilatérale)	0,079
	N	214
المحافظ	Corrélation de Pearson	-0,114
	Sig. (bilatérale)	0,095
	N	214
الهمي	Corrélation de Pearson	0,001
	Sig. (bilatérale)	0,987
	N	214
الملكي	Corrélation de Pearson	0,094
	Sig. (bilatérale)	0,171
	N	214
الأقلي	Corrélation de Pearson	-0,072
	Sig. (bilatérale)	0,296
	N	214
القوضوي	Corrélation de Pearson	0,017
	Sig. (bilatérale)	0,807
	N	214
الداخلي	Corrélation de Pearson	-0,005
	Sig. (bilatérale)	0,945
	N	214
الخارجي	Corrélation de Pearson	-0,114
	Sig. (bilatérale)	0,096
	N	214

– نتائج الفرضية الخامسة:

Statistiques de groupe					
متفوق/متأخر		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التشريعي	متفوق	56	28,6964	3,20182	0,42786
	متأخر	214	18,3738	4,36379	0,29830
التنفيذي	متفوق	56	15,8750	5,50392	0,73549
	متأخر	214	25,5140	5,18279	0,35429
الحكومي	متفوق	56	24,9643	4,04054	0,53994
	متأخر	214	19,9393	4,72244	0,32282
العالمي	متفوق	56	26,0893	4,08668	0,54611
	متأخر	214	18,8318	4,34862	0,29727
المحلي	متفوق	56	17,7143	4,90163	0,65501
	متأخر	214	16,9112	4,32664	0,29576
المختلج	متفوق	56	26,5714	3,14993	0,42093
	متأخر	214	15,7150	4,70721	0,32178
المحافظ	متفوق	56	15,2321	4,15601	0,55537
	متأخر	214	29,6589	3,40815	0,23298
الهرمي	متفوق	56	27,0714	3,53094	0,47184
	متأخر	214	17,8925	5,24629	0,35863
الملكي	متفوق	56	18,2679	5,01449	0,67009
	متأخر	214	22,7243	4,89837	0,33485
الأفلي	متفوق	56	19,7679	6,07825	0,81224
	متأخر	214	20,7617	5,99093	0,40953
الفوضوي	متفوق	56	16,3571	4,96324	0,66324
	متأخر	214	23,4346	4,62113	0,31589
الداخلي	متفوق	56	16,7857	4,70865	0,62922
	متأخر	214	28,3879	3,85464	0,26350
الخارجي	متفوق	56	20,3929	4,25838	0,56905
	متأخر	214	18,2850	5,03118	0,34392

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
التشريعي	Hypothèse de variances égales	5,701	0,177	16,564	268	0,000	10,32260	0,62321	9,09560	11,54960
	Hypothèse de variances inégales						10,32260	0,52158	9,28939	11,35580
التنفيذي	Hypothèse de variances égales	0,215	0,643	-12,231	268	0,000	-9,63902	0,78807	-11,19061	-8,08742
	Hypothèse de variances inégales						-9,63902	0,81638	-11,26295	-8,01509
الحكمي	Hypothèse de variances égales	1,888	0,171	7,292	268	0,000	5,02503	0,68907	3,66835	6,38172
	Hypothèse de variances inégales						5,02503	0,62908	3,77665	6,27341
العالمي	Hypothèse de variances égales	0,738	0,391	11,254	268	0,000	7,25751	0,64486	5,98788	8,52714
	Hypothèse de variances inégales						7,25751	0,62177	6,02232	8,49270
المحلي	Hypothèse de variances égales	0,823	0,365	1,202	268	0,230	0,80307	0,66805	-0,51222	2,11837
	Hypothèse de variances inégales						0,80307	0,71869	-0,62748	2,23362
المتحرر	Hypothèse de variances égales	9,220	0,003	16,318	268	0,000	10,85648	0,66531	9,54657	12,16638
	Hypothèse de variances inégales						10,85648	0,52983	9,80803	11,90493
المحافظ	Hypothèse de variances égales	4,236	0,045	-26,889	268	0,000	-14,42674	0,53652	-15,48306	-13,37041
	Hypothèse de variances inégales						-14,42674	0,60226	-15,62637	-13,22710
الهرمي	Hypothèse de variances égales	1,222	0,553	12,371	268	0,000	9,17891	0,74195	7,71811	10,63970
	Hypothèse de variances inégales						9,17891	0,59266	8,00605	10,35176
الملكي	Hypothèse de variances égales	1,431	0,233	-6,032	268	0,000	-4,45644	0,73886	-5,91114	-3,00174
	Hypothèse de variances inégales						-4,45644	0,74909	-5,94596	-2,96692
الأثلي	Hypothèse de variances égales	0,019	0,890	-1,102	268	0,272	-0,99383	0,90195	-2,76962	0,78197
	Hypothèse de variances inégales						-0,99383	0,90964	-2,80241	0,81476
الوضوي	Hypothèse de variances égales	2,169	0,142	-10,046	268	0,000	-7,07744	0,70448	-8,46445	-5,69043
	Hypothèse de variances inégales						-7,07744	0,73463	-8,53893	-5,61595
الداخلي	Hypothèse de variances égales	4,907	0,276	-19,111	268	0,000	-11,60214	0,60710	-12,79743	-10,40684
	Hypothèse de variances inégales						-11,60214	0,68217	-12,96097	-10,24331
الخارجي	Hypothèse de variances égales	2,511	0,114	2,876	268	0,004	2,10781	0,73287	0,66489	3,55073
	Hypothèse de variances inégales						2,10781	0,66491	0,78851	3,42711

- نتائج الفرضية السادسة:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
متفوق/متأخر					
التعبير الانفعالي	متفوق	56	44,2857	5,63016	0,75236
	متأخر	214	45,1168	6,38516	0,43648
الحساسية الانفعالية	متفوق	56	49,7321	7,77289	1,03870
	متأخر	214	48,5140	8,39614	0,57395
الضبط الانفعالي	متفوق	56	47,0000	8,97471	1,19930
	متأخر	214	46,4299	7,69868	0,52627
التعبير الاجتماعي	متفوق	56	42,8571	10,24682	1,36929
	متأخر	214	44,2336	9,67702	0,66151
الحساسية الاجتماعية	متفوق	56	47,6250	6,07697	0,81207
	متأخر	214	48,1121	6,74600	0,46115
الضبط الاجتماعي	متفوق	56	49,1607	7,88042	1,05307
	متأخر	214	47,9065	8,50576	0,58144
المهارات الاجتماعية	متفوق	56	280,6607	23,92965	3,19773
	متأخر	214	280,3131	24,76709	1,69304

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		f	Sig. (bilatéral)	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
التعبير الانفعالي	Hypothèse de variances égales	1,304	0,255	-0,888	268	0,376	-0,83111	0,93628	-2,67450
	Hypothèse de variances inégaies			-0,956	95,461	0,342	-0,83111	0,86981	-2,55779
الحساسية الانفعالية	Hypothèse de variances égales	0,185	0,667	0,981	268	0,327	1,21812	1,24164	-1,22648
	Hypothèse de variances inégaies			1,026	91,511	0,307	1,21812	1,18672	-1,13897
الضبط الانفعالي	Hypothèse de variances égales	3,933	0,448	0,476	268	0,634	0,57009	1,19738	-1,78738
	Hypothèse de variances inégaies			0,435	77,479	0,665	0,57009	1,30968	-2,03756
التعبير الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	0,210	0,647	-0,936	268	0,350	-1,37650	1,47048	-4,27166
	Hypothèse de variances inégaies			-0,905	82,508	0,368	-1,37650	1,52071	-4,40139
الحساسية الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	0,581	0,446	-0,491	268	0,624	-0,48715	0,99279	-2,44182
	Hypothèse de variances inégaies			-0,522	93,676	0,603	-0,48715	0,93387	-2,34145
الضبط الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	0,014	0,907	0,997	268	0,320	1,25417	1,25802	-1,22270
	Hypothèse de variances inégaies			1,043	91,452	0,300	1,25417	1,20292	-1,13513
المهارات الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	0,121	0,729	0,094	268	0,925	0,34763	3,69209	-6,92157
	Hypothèse de variances inégaies			0,096	88,364	0,924	0,34763	3,61827	-6,84251

قائمة الملاحق:

- نتائج الفرضية السابعة:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
متفوق/متأخر	متفوق	56	98,0536	8,74574	1,16870
فاعلية الذات	متأخر	214	70,4252	8,61223	0,58872

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	0,008	0,930	21,304	268	0,000	27,62834	1,29683	25,07506
	Hypothèse de variances inégaies			21,113	85,040	0,000	27,62834	1,30861	25,02650

- نتائج الفرضية الثامنة:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التشريعي	ذكر	21	27,5714	3,44342	0,75142
	أنثى	35	29,3714	2,89102	0,48867
التنفيذي	ذكر	21	16,4286	5,50973	1,20232
	أنثى	35	15,5429	5,55371	0,93875
الحكومي	ذكر	21	24,0952	3,83282	0,83639
	أنثى	35	25,4857	4,12575	0,69738
العالمي	ذكر	21	27,3333	3,94124	0,86005
	أنثى	35	25,3429	4,04346	0,68347
المحلي	ذكر	21	17,4762	5,35368	1,16827
	أنثى	35	17,8571	4,68504	0,79192
المتحرر	ذكر	21	28,8095	2,35837	0,51464
	أنثى	35	25,2286	2,79796	0,47294
المحافظ	ذكر	21	12,2381	3,11295	0,67930
	أنثى	35	17,0286	3,65807	0,61833
الهرمي	ذكر	21	25,7143	3,79662	0,82849
	أنثى	35	27,8857	3,14148	0,53101
الملكي	ذكر	21	14,6667	3,32165	0,72484
	أنثى	35	20,4286	4,62274	0,78139
الأقلي	ذكر	21	19,0476	5,93697	1,29555
	أنثى	35	20,2000	6,20626	1,04905
القوضوي	ذكر	21	17,8571	4,75695	1,03805
	أنثى	35	15,4571	4,93095	0,83348
الداخلي	ذكر	21	13,7619	3,92307	0,85608
	أنثى	35	18,6000	4,21622	0,71267
الخارجي	ذكر	21	19,9524	3,86622	0,84368
	أنثى	35	20,6571	4,51105	0,76251

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
				t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
التشريعي	Hypothèse de variances égales	1,313	0,257	-2,099	54	0,041	-1,80000	0,85764	-3,51946
	Hypothèse de variances inégales			-2,008	36,640	0,052	-1,80000	0,89634	-3,61676
التنفيذي	Hypothèse de variances égales	0,048	0,828	0,579	54	0,565	0,88571	1,52848	-2,17871
	Hypothèse de variances inégales			0,581	42,522	0,565	0,88571	1,52539	-2,19154
الحكمي	Hypothèse de variances égales	0,122	0,728	-1,253	54	0,216	-1,39048	1,10956	-3,61500
	Hypothèse de variances inégales			-1,277	44,752	0,208	-1,39048	1,08898	-3,58414
العالمي	Hypothèse de variances égales	0,000	0,995	1,800	54	0,077	1,99048	1,10573	-0,22639
	Hypothèse de variances inégales			1,812	43,121	0,077	1,99048	1,09855	-0,22478
المحلي	Hypothèse de variances égales	0,801	0,375	-0,279	54	0,781	-0,38095	1,36446	-3,11654
	Hypothèse de variances inégales			-0,270	37,896	0,789	-0,38095	1,41138	-3,23839
المتحرر	Hypothèse de variances égales	0,973	0,328	4,907	54	0,000	3,58095	0,72973	2,11794
	Hypothèse de variances inégales			5,123	47,935	0,000	3,58095	0,69895	2,17558
المحافظ	Hypothèse de variances égales	1,195	0,279	-5,007	54	0,000	-4,79048	0,95676	-6,70866
	Hypothèse de variances inégales			-5,215	47,635	0,000	-4,79048	0,91858	-6,63776
الهرمي	Hypothèse de variances égales	3,075	0,085	-2,315	54	0,024	-2,17143	0,93818	-4,05237
	Hypothèse de variances inégales			-2,207	36,212	0,034	-2,17143	0,98405	-4,16678
الملكي	Hypothèse de variances égales	3,732	0,059	-4,984	54	0,000	-5,76190	1,15607	-8,07968
	Hypothèse de variances inégales			-5,406	52,103	0,000	-5,76190	1,06581	-7,90052
الأقضي	Hypothèse de variances égales	0,059	0,809	-0,684	54	0,497	-1,15238	1,68594	-4,53249
	Hypothèse de variances inégales			-0,691	43,759	0,493	-1,15238	1,66702	-4,51257
القوضوي	Hypothèse de variances égales	0,417	0,521	1,786	54	0,080	2,40000	1,34348	-0,29352
	Hypothèse de variances inégales			1,803	43,472	0,078	2,40000	1,33126	-0,28389
الداخلي	Hypothèse de variances égales	0,016	0,901	-4,265	54	0,000	-4,83810	1,13449	-7,11261
	Hypothèse de variances inégales			-4,343	44,698	0,000	-4,83810	1,11390	-7,08203
الخارجي	Hypothèse de variances égales	0,181	0,673	-0,596	54	0,554	-0,70476	1,18237	-3,07528
	Hypothèse de variances inégales			-0,620	47,410	0,538	-0,70476	1,13719	-2,99198

– نتائج الفرضية التاسعة:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التشريعي	ذكر	81	17,8395	3,94480	0,43831
	أنثى	133	18,6992	4,58420	0,39750
التنفيذي	ذكر	81	22,6173	4,81032	0,53448
	أنثى	133	27,2782	4,58646	0,39770
الحكمي	ذكر	81	18,2099	4,64413	0,51601
	أنثى	133	20,9925	4,46789	0,38742
العالمي	ذكر	81	18,6296	4,50401	0,50045
	أنثى	133	18,9549	4,26377	0,36972
المحلي	ذكر	81	15,9012	4,33476	0,48164
	أنثى	133	17,5263	4,22040	0,36596
المتحرر	ذكر	81	14,5679	4,58241	0,50916
	أنثى	133	16,4135	4,66146	0,40420
المحافظ	ذكر	81	29,3086	3,43017	0,38113
	أنثى	133	29,8722	3,38985	0,29394
الهرمي	ذكر	81	17,8642	5,35199	0,59467
	أنثى	133	17,9098	5,20119	0,45100
الملكي	ذكر	81	22,5802	4,64721	0,51636
	أنثى	133	22,8120	5,06047	0,43880
الأقلي	ذكر	81	19,7407	5,25304	0,58367
	أنثى	133	21,3835	6,33739	0,54952
الفوضوي	ذكر	81	25,1728	3,79075	0,42119
	أنثى	133	22,3759	4,77145	0,41374
الداخلي	ذكر	81	27,0494	4,59048	0,51005
	أنثى	133	29,2030	3,07177	0,26636
الخارجي	ذكر	81	17,3457	4,86611	0,54068
	أنثى	133	18,8571	5,06195	0,43893

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		f	sig	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur
التشريعي	Hypothèse de variances égales	4,516	0,335	-1,401	212	0,163	-0,85974	0,61365	-2,06939
	Hypothèse de variances inégales			-1,453	188,450	0,148	-0,85974	0,59171	-2,02697
التنفيذي	Hypothèse de variances égales	0,332	0,565	-7,078	212	0,000	-4,66091	0,65851	-5,95897
	Hypothèse de variances inégales			-6,996	162,853	0,000	-4,66091	0,66621	-5,97643
الحكمي	Hypothèse de variances égales	0,000	0,985	-4,353	212	0,000	-2,78260	0,63920	-4,04260
	Hypothèse de variances inégales			-4,312	164,022	0,000	-2,78260	0,64526	-4,05669
العالمي	Hypothèse de variances égales	0,178	0,674	-0,530	212	0,597	-0,32526	0,61394	-1,53546
	Hypothèse de variances inégales			-0,523	161,924	0,602	-0,32526	0,62220	-1,55393
المحلي	Hypothèse de variances égales	0,240	0,625	-2,704	212	0,007	-1,62508	0,60096	-2,80971
	Hypothèse de variances inégales			-2,687	165,586	0,008	-1,62508	0,60490	-2,81939
المتحرر	Hypothèse de variances égales	0,131	0,718	-2,827	212	0,005	-1,84563	0,65281	-3,13246
	Hypothèse de variances inégales			-2,839	171,360	0,005	-1,84563	0,65009	-3,12885
المحافظ	Hypothèse de variances égales	1,217	0,271	-1,174	212	0,242	-0,56354	0,47992	-1,50957
	Hypothèse de variances inégales			-1,171	167,545	0,243	-0,56354	0,48131	-1,51375
الهرمي	Hypothèse de variances égales	0,180	0,672	-0,061	212	0,951	-0,04558	0,74116	-1,50655
	Hypothèse de variances inégales			-0,061	165,344	0,951	-0,04558	0,74634	-1,51917
الملكي	Hypothèse de variances égales	1,128	0,289	-0,335	212	0,738	-0,23178	0,69183	-1,59552
	Hypothèse de variances inégales			-0,342	180,284	0,733	-0,23178	0,67762	-1,56887
الأقضي	Hypothèse de variances égales	4,341	0,438	-1,958	212	0,051	-1,64272	0,83881	-3,29619
	Hypothèse de variances inégales			-2,049	192,849	0,042	-1,64272	0,80165	-3,22385
القوضوي	Hypothèse de variances égales	4,728	0,431	4,483	212	0,000	2,79690	0,62394	1,56697
	Hypothèse de variances inégales			4,737	197,452	0,000	2,79690	0,59041	1,63258
الداخلي	Hypothèse de variances égales	6,623	0,111	-4,109	212	0,000	-2,15362	0,52409	-3,18671
	Hypothèse de variances inégales			-3,743	123,994	0,000	-2,15362	0,57541	-3,29253
الخارجي	Hypothèse de variances égales	0,052	0,820	-2,150	212	0,033	-1,51146	0,70315	-2,89753
	Hypothèse de variances inégales			-2,170	174,308	0,031	-1,51146	0,69641	-2,88595

- نتائج الفرضية العاشرة:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعبير الانفعالي	ذكر	21	43,6667	6,00278	1,30991
	أنثى	35	44,6571	5,45000	0,92122
الحساسية الانفعالية	ذكر	21	50,3333	7,45207	1,62617
	أنثى	35	49,3714	8,04431	1,35974
الضبط الانفعالي	ذكر	21	46,8571	11,19949	2,44393
	أنثى	35	47,0857	7,51615	1,27046
التعبير الاجتماعي	ذكر	21	44,1905	10,30349	2,24841
	أنثى	35	42,0571	10,27831	1,73735
الحساسية الاجتماعية	ذكر	21	46,5714	7,14543	1,55926
	أنثى	35	48,2571	5,34868	0,90409
الضبط الاجتماعي	ذكر	21	49,1429	7,82487	1,70753
	أنثى	35	49,1714	8,02747	1,35689
المهارات الاجتماعية	ذكر	21	280,7619	17,45539	3,80908
	أنثى	35	280,6000	27,33259	4,62005

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur
التعبير الانفعالي	Hypothèse de variances égales	0,007	0,933	-0,634	54	0,529	-0,99048	1,56259	-4,12329
	Hypothèse de variances inégales			-0,619	39,056	0,540	-0,99048	1,60141	-4,22949
الحساسية الانفعالية	Hypothèse de variances égales	0,163	0,688	0,445	54	0,658	0,96190	2,16134	-3,37131
	Hypothèse de variances inégales			0,454	44,847	0,652	0,96190	2,11975	-3,30789
الضبط الانفعالي	Hypothèse de variances égales	5,103	0,228	-0,091	54	0,927	-0,22857	2,49989	-5,24056
	Hypothèse de variances inégales			-0,083	30,941	0,934	-0,22857	2,75443	-5,84669
التعبير الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	0,132	0,718	0,751	54	0,456	2,13333	2,83966	-3,55984
	Hypothèse de variances inégales			0,751	42,170	0,457	2,13333	2,84143	-3,60022
الحساسية الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	2,668	0,108	-1,005	54	0,319	-1,68571	1,67725	-5,04839
	Hypothèse de variances inégales			-0,935	33,482	0,356	-1,68571	1,80241	-5,35074
الضبط الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	0,189	0,665	-0,013	54	0,990	-0,02857	2,19525	-4,42978
	Hypothèse de variances inégales			-0,013	43,120	0,990	-0,02857	2,18101	-4,42664
المهارات الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	4,628	0,336	0,024	54	0,981	0,16190	6,66605	-13,20273
	Hypothèse de variances inégales			0,027	53,729	0,979	0,16190	5,98782	-11,84433

نتائج الفرضية الحادية عشر:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعبير الانفعالي	ذكر	81	43,2099	6,52632	0,72515
	أنثى	133	46,2782	6,03193	0,52303
الحساسية الانفعالية	ذكر	81	45,0617	7,62290	0,84699
	أنثى	133	50,6165	8,17120	0,70853
الضبط الانفعالي	ذكر	81	47,9012	5,95946	0,66216
	أنثى	133	45,5338	8,48399	0,73565
التعبير الاجتماعي	ذكر	81	44,2593	7,41245	0,82361
	أنثى	133	44,2180	10,85395	0,94116
الحساسية الاجتماعية	ذكر	81	49,2963	6,56210	0,72912
	أنثى	133	47,3910	6,77879	0,58780
الضبط الاجتماعي	ذكر	81	46,2963	7,54891	0,83877
	أنثى	133	48,8872	8,92448	0,77385
المهارات الاجتماعية	ذكر	81	276,0247	23,23681	2,58187
	أنثى	133	282,9248	25,38540	2,20119

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur
التعبير الانفعالي	Hypothèse de variances égales	0,765	0,383	-3,498	212	0,001	-3,06832	0,87709	-4,79726
	Hypothèse de variances inégales			-3,432	158,837	0,001	-3,06832	0,89409	-4,83416
الحساسية الانفعالية	Hypothèse de variances égales	0,817	0,367	-4,946	212	0,000	-5,55481	1,12312	-7,76873
	Hypothèse de variances inégales			-5,030	178,242	0,000	-5,55481	1,10427	-7,73394
الضبط الانفعالي	Hypothèse de variances égales	12,758	0,054	2,201	212	0,029	2,36740	1,07540	0,24756
	Hypothèse de variances inégales			2,392	207,644	0,018	2,36740	0,98977	0,41611
التعبير الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	15,746	0,099	0,030	212	0,976	0,04121	1,36710	-2,65364
	Hypothèse de variances inégales			0,033	209,176	0,974	0,04121	1,25064	-2,42426
الحساسية الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	0,051	0,822	2,018	212	0,045	1,90532	0,94400	0,04448
	Hypothèse de variances inégales			2,034	173,390	0,043	1,90532	0,93655	0,05682
الضبط الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,635	0,202	-2,180	212	0,030	-2,59092	1,18839	-4,93350
	Hypothèse de variances inégales			-2,270	190,502	0,024	-2,59092	1,14122	-4,84197
المهارات الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	0,581	0,447	-1,990	212	0,048	-6,90012	3,46669	-13,73372
	Hypothèse de variances inégales			-2,034	180,703	0,043	-6,90012	3,39283	-13,59478

- نتائج الفرضية الثانية عشر:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية الذات	ذكر	21	98,2381	8,98835	1,96142
	أنثى	35	97,9429	8,72772	1,47525

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	0,121	0,729	0,121	54	0,904	0,29524	2,43597	-4,58859
	Hypothèse de variances inégales			0,120	41,261	0,905	0,29524	2,45429	-4,66035

- نتائج الفرضية الثالثة عشر:

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية الذات	ذكر	81	69,6049	6,98513	0,77613
	أنثى	133	70,9248	9,45774	0,82009

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	10,136	0,002	-1,088	212	0,278	-1,31987	1,21330	-3,71155
	Hypothèse de variances inégales			-1,169	204,139	0,244	-1,31987	1,12912	-3,54611