أسلوب حل المشكلة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الموهوبات بمدينة الرياض.

إعداد
الباحثة : سارة علي حسين البواردي
ماجستير علم النفس – إرشاد نفسي
كليـــة العلـــوم الاجتماعيـــة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بشقَّيه (الارتباطي والمقارن)، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١١٥) طالبة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وقد اختيرت بالطريقة العمدية (القصدية)، واستخدمت الباحثة مقياس أسلوب حل المشكلة من إعداد: (الفقي والشناوي، ١٩٩٥م). واختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر، ترجمة وتعريب: السكري (٢٠١٠م). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لأسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد والمجموع الكلي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لدى أفراد العينة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي على مقياس أسلوب حل المشكلة (٧٤.٩٩) مقارنة بالمتوسط الافتراضي للعينة (٧٢.٥)، كما توجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لدى أفراد العينة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي على مقياس التفكير الناقد (٢٢.٢٠) مقارنة بالمتوسط الافتراضي للعينة (٢٠)، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حل المشكلة تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بالرياض، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بالرياض.

الكلمات المفتاحية: أسلوب حل المشكلة – التفكير الناقد – الموهبة.

Abstract

The study aimed to identify the relationship between problem solving style and Critical Thinking skills among talented female students who are studing at the first grade secondary school in Riyadh City. The researcher relied on the descriptive approach in both (associative and comparative), The sample consisted of (115) talented female students in the first grade secondary school in Riyadh, It was chosen by deliberate (intentional). The researcher used the problem solving style lnvetory, created by: Al-fiky and Al-shannawi (1995). And Watson Glaser Critical Thinking test, translation and preparation by: Al-Sukkary(2010). The Most Important findings of the study are: There is no statistically significant correlation between the total degree of problem solving style technique and Critical Thinking skills, and total sum, and There were statistically significant differences at the level of (0.01) for the sample of talented female students on the problem solving style (74.99) compared to the hypthetical mean for the sample (72.5),There is also were statistically significant differences at the level of (0.01) for the sample of talented students on the Critical Thinking scale (22.20) compared to the hypthetical mean for the sample (20), while there is no statistically significant differences in the the problem solving style attributed to the economic and social level among talented female students in secondary school in Riyadh. There are no statistically significant differences in Critical Thinking skills attributed to the economic and social level for talented students in secondary school in Riyadh.

Key Word: Problem Solving Style- Thinking Skills-Talent.

أولاً: المقدمة:

يعد العصر الذي نعيشه عصر تطور تقني عالي من المعلومات، فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته، فلم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة؛ مما جعل العتيبي (٢٠٠٧م، ص ٢) يرى أن هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير، لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتقويم للوصول الى استنتاجات ناقدة بشأنها.

ويعتبر الشناوي والفقي (١٩٩٥م، ٣٢٥) أن حل المشكلة أحد المعالم التي تميز حياة الإنسان على الأرض، وربما هو أيضاً السبيل الذي سار فيه على مدى هذه الحياة فكان من نتاجه تلك التطورات الهائلة في حياته. وهي عملية يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم من معرفتهم السابقة ويستخلصون منها قواعد من مستوى أعلى تساعدهم على حل المشكلات وتعدّ هذه العملية عند جانيه أعلى صور التعلم من حيث الدقة، ومن ثمّ يرى الغندور (١٩٩٩م، ص٣) أن أسلوب حل المشكلة قد حظي باهتمام علمي ملحوظ من قبل العديد من العلماء والباحثين على المستوى العربي والعالمي، وقد بدأ هذا الاهتمام منذ سنوات بعيدة وخاصة مع تبلور النظرية المعرفية على يد مجموعة من العلماء أمثال بياجيه وبرونر.

ويشير محمد (٢٠٠٧، ص ص ٢١٥-٢١٧) إلى أن قدرة الفرد على استخدام أساليب حل المشكلات تختلف باختلاف خصائصه وقدراته، وباختلاف طبيعة المشكلات وتعقدها، ويتأثر استخدامه لأساليب حل المشكلات بالبيئة المحيطة به والتي تشمل جميع العوامل المادية والاجتماعية والثقافية التي تسهم في تشكيل وتحديد خصائصه، فهي المسئولة عن تهيئة الفرص المناسبة له بالتجريب والاحتكاك الثقافي وتعريضه للعديد من المؤثرات العلمية والثقافية والتشجيع والدعم المادي والمعنوي بما يثرى من رفع مستوى قدرته على حل المشكلات التي تواجهه.

ومن ثمّ يمكن القول بأن عملية التفكير من العملية العقلية التي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد ليعيش حياة طبيعية في ظل مجتمع يتّسم بالتغيير السريع، إذ يعدّ التفكير الناقد سمة أساسية لتحقيق النجاح والتقدم وهو بمثابة قاعدة لحل المشكلات بكفاءة واتخاذ القرارات السليمة، حيث يرى المعاجيني (٢٠١٥م، ص ٣٠٥) أن التفكير سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة، أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها، ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤالاً، أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه. والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة فهما وجهان لعملة واحدة، فالتفكير في الغالب لا يحدث إلا إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج لتقديم حل لها لاستكمال النقص، أو إزالة التعارض مما يؤدي في النهاية لغلق ما هو ناقص في الموقف وحل أو تسوية المشكلة.

وذكر محمد (٢٠٠٧م، ص ٢١٨) أن عدد من الباحثين والمفكرين التربويين أكدوا على ضرورة لاهتمام بدراسة خصائص الفرد الموهوب واستعداداته والتي تساهم في تحديد المسار المناسب له، كما يساعد في تنمية ما لديه من سمات واستعدادات لتصبح قدرات ومهارات ذات فعالية في حل المشكلات التي تواجهه خاصة إن الطالب المتفوق يتسم بالكثير من السمات التي تميزه عن أقرانه العاديين فأن كل هذا يدعّم ثقته بنفسه في القدرة على حل المشكلات غير التقليدية أكثر من العاديين.

كما أن الموهوبين يتمتعون عاده بعدد من الخصائص في مجالات التفكير، فإن لديهم القدرة على التفسير والتحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والاستنباط، والتفكير المنطقي، والطلاقة في التفكير، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ويتمتعون بمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ويرى ديكسون Dixon (٢٠٠٢م) أن الموهوبين لديهم القدرة للأداء على مستوى مرتفع في مجالات التحليل، والتركيب، والتقويم وهي مجموع المهارات التي تتشكل التفكير الناقد لكن لا يجوز الافتراض أن الطلبة الموهوبين ستتطور قدراتهم على التفكير، لمجرد انهم يملكون مثل هذه القدرة، بل يجب أن يتم تعريضهم لخبرات متخصصة تساهم في تطوير مهارات التفكير لديهم، من هنا فإذا لم يتعرض الطلبة الموهوبون لخبرات تساهم في بلوره مهاراتهم على التفكير الناقد فمن غير المتوقع أن

تتطور مهاراتهم هذه ومن ثم لن يكون أداؤهم في المستوى المأمول خلال أي عمليه تقييم يتعرضون إليها في هذا المجال(في الزق، ٢٠١٢م، ص٣٤٣).

ويشير الملحم(٢٠١٢م، ص ٦) إلى أن المملكة خطت خطوات رائدة في مجال رعاية الموهوبون عندما نصت على ضرورة اكتشاف الموهوبون ورعايتهم ومنذ ذلك الوقت وقد بدأت بتنفيذ برامج رعاية الموهوبون تدريجياً حتى أصبحت من الدول التي لها رؤى واضحة في رعايتها لهذه الفئة وكان للمشروع الوطني عام ١٩٩٨م للكشف عن الموهوبون ورعايتهم ممثلاً للبداية الحقيقية في مجال رعاية الموهوبون.

وترى الباحثة أن التفكير هو وسيلة لحل المشكلات ويعد التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة من المهارات الأساسية التي يجب أن تحظى بالعناية والاهتمام لدى الموهوبين باعتبارها أحد السبل الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته، والموهوبون هم الثروة البشرية الحقيقية لأي مجتمع يجب استثمار عقلياتهم وقدراتهم الذهنية وتنميتها ليصبحوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرارات السليمة بما يعود عليهم بالمنفعة وعلى المجتمع بالتطور والرقي وتحقيق التقدم.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

يعد أسلوب حل المشكلة والتفكير الناقد من القدرات العقلية في المجال المعرفي ومن الموضوعات المهمة والأهداف التي يسعى التعليم لتحقيقها، ويجب الاعتناء بها خصوصاً عند الموهوبين، إذ يعتبر الاهتمام بالطلبة الموهوبين من المجالات الحديثة في المملكة العربية السعودية ومن أهم الأولويات التي أعطتها الدول الكبرى بالغ الأهمية والرعاية الكاملة لذا ينبغي الاهتمام بهم مع العمل على استثمار طاقاتهم الإبداعية والعقلية، لإعدادهم على مواجهة التطورات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة، باعتبار أولئك الطلبة الموهوبين إحدى الركائز الهامة في بناء المجتمعات ونموها. وقد أجريت بعض الدراسات العربية التي تبحث عن التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة أو العلاقة بينهم، حيث أظهرت نتائج دراسة أيوب (٢٠١٤م) وجود علاقة بين كل من التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

وتعدّ الدراسات التي تبحث في التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة محدودة في – حدود علم الباحثة– ولا توجد دراسات محلية تناولت المتغيرين معاً لدى الطالبات الموهوبات، ولا يزال هذا الموضوع بحاجة إلى البحث والدراسة لذلك ستسعى الدراسة الحالية إلى الكشف على العلاقة بين أسلوب حل المشكلة والتفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. وعليه تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض؟

ثالثاً: أسئلة الدراسة:

١–هل توجد علاقة بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض؟.

٢–هل يختلف أسلوب حل المشكلة لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض عن أسلوب حل المشكلة بالمجتمع الأصلي للدراسة؟.

٣–هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض عن مستوى التفكير الناقد بالمجتمع الأصلي للدراسة؟.

٤–هل يختلف أسلوب حل المشكلة لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي؟.

٥–هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي؟.

٦–هل يختلف أسلوب حل المشكلة لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف نوع المدرسة (حكومية –أهلية)؟.

٧–هل يختلف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف نوع المدرسة (حكومية –أهلية)؟.

٨–هل يمكن التنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال درجات أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض؟.

رابعاً: أهداف الدراسة:

١-التعرف على طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

٢-الكشف عن الفروق في أسلوب حل المشكلة لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض عن أسلوب حل المشكلة بالمجتمع الأصلي للدراسة.

٣-الكشف عن الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض عن مستوى التفكير الناقد بالمجتمع الأصلي للدراسة.

٤-الكشف عن الفروق في أسلوب حل المشكلة لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

٥-الكشف عن الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

٦-الكشف عن الفروق في أسلوب حل المشكلة لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف نوع المدرسة (حكومية –أهلية).

٧-الكشف عن الفروق في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض تبعاً لأختلاف نوع المدرسة (حكومية – أهلية).

٨-التنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

خامساً: أهمية الدراسة:

- إثراء الجانب النظري لمتغيرات الدراسة (أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد) من خلال استعراض الجهود والدراسات المتعلقة بهم من حيث المفاهيم والخصائص والمهارات والنظريات.
- تسعى الدراسة إلى تحقيق استفادة علمية وعملية من خلال النتائج المتوقع التوصل إليها والتوصيات المنتظرة على مستوى المعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية في العمل على تحسين مهارات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة عند الطالبات الموهوبات.

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تنظيم الدورات وورش العمل لتدريب الموهوبات على استخدام مهارات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة.
- تقديم مجموعة من التوصيات بإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة أو مع متغيرات معرفية أخرى وإقامة دراسات على هذه الفئة مع متغيرات معرفية أخرى.

سادساً: حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على البحث في أسلوب حل المشكلة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية والمنتظمات في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.
- **الحدود المكانية:** أُجريت الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات التابعة لوزارة التعليم، وفي المدارس الثانوية الأهلية للبنات التابعة لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** نُفِّذت إجراءات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

- **أسلوب حل المشكلة Problem solving style:** "مفهوم مركب يجمع بين أنماط التفكير المختلفة، وتختلف هذه الأنماط المكونة لنشاط حل المشكلات باختلاف طبيعة الموقف المشكل، ويعتمد على عمليات عقلية معرفية معقدة في تفاعلها مع البنية المعرفية للفرد" (الجبيلي، ٢٠١٣م، ص٨٣).
- **التفكير الناقد Critical Thinking:** "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج" (العتوم، ٢٠٠٤، ص٢١٦).
- **الموهوبين The Talented:** تعرف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية الموهوبين (١٤٢٨هـ) بأنَّهم: "الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة. ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية".

ثامناً: الإطار النظري والدراسات السابقة

١.الاتجاهات النظرية المفسرة لأسلوب حل المشكلة:

ترجع عملية حل المشكلات إلى العديد من الاتجاهات النظرية التي عملت على تفسير حلها، والتي تنطوي على عائق التوتر والقلق عند الأفراد، وهذا ما يزيد من دافعيتهم للتخلص منه، وقد بيّن (حسن، ٢٠٠٤م، ص ص ١٠-١٤) أن الاتجاهات النظرية في تفسير حل المشكلات قد تختلف وتتنوع تبعاً لتفسيرها لعملية التعلم والتفكير، وفيما يلي عرض لبعض هذه الاتجاهات النظرية:

- **الاتجاه السلوكي:** يرى مخلوفي (٢٠٠٩م، ص ٢٦) أن أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم أساساً على الارتباط؛ إذ يعد سلوكاً متضمناً لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه المتعلّم مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات أو العادات التي تعلمها سابقاً والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة. وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقفها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة. ويشير الزغبي (٢٠١٢م، ص ٢١٧) إلى أن أصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى المشكلة على أنها موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويمكن تقسيمه إلى مجموعة من الأجزاء والعناصر، يسير فيها المتعلم خطوة بخطوة ويحدد معياراً للنجاح، ويفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي لحل المشكلة بحيث تتحدد خطوات السير في حل المشكلة.
- **الاتجاه المعرفي:** ذكر المطرفي (٢٠١٤م، ص ٣٤) أن هذا الاتجاه حدد مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها الذهن عند تناوله لأي مشكلة بهدف حلها، فالعمل الذهني الذي يقوم به الإنسان لحل مشكلة ما ناتج عن شعور الفرد بأنه في حالة عدم توازن في أثناء التعامل مع الموقف أو المشكلة، ومن ثم فإن دافع الإنسان لتحقيق التوازن يجعله يسلك طريقاً معيناً في سبيل إزالة العقبات وحل المشكلة عن طريق تحديد أبعاد المشكلة ووضع احتمالات حلها وتقويم البدائل المتاحة للوصول للحل، وأن الدافع لحل مشكلة ما عند الإنسان قد يكون للتكيّف مع الأوضاع والمواقف المتغيرة أو الجديدة أو الإبداع في مجالات الحياة المختلفة.

- **الاتجاه الجشطالتي:** يرى أبو عواد (٢٠١٥م، ص ٣٣) أن أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم الخارجي، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه الفرد في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعد التفكير وحل المشكلات عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعنى بها أصحاب هذا الاتجاه على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلات، حيث يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعاً من الحل الاستبصاري، وأن ظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ يوحي بسلوك الفرد وقيامه بإعادة إدراك المثيرات في الوضع القائم على المشكلة.

٢. الأطر النظرية التي فسرت التفكير الناقد:

- **نموذج بلوم (Bloom) لمستويات التفكير:** صنف بلوم (١٩٥٦م) مستويات التفكير الإنساني لستة مستويات، هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ويبدأ التصنيف بالعمليات الأولية الأساسية، ثم تأخذ تدريجياً بالتعقيد ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له، ويحتل التفكير الناقد المستويات المعرفية العليا الثلاثة من تصنيف بلوم، وهذا يتطلب اهتماماً كبيراً بهذه المستويات من التفكير في شتى مراحل التعليم (علي، ٢٠٠٩م، ص٤٧)
- **نموذج جيلفورد (Guilford):** يرى أن التفكير الناقد هو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانبان الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهو بحسب هذا المعنى يُعدّ خاتمة لعمليات الذاكرة، والمعرفة، والفهم، والاستنتاج، وهو بوصفه عملية تقويمية تحدد خاصية عملية معيارية، أو عملية تتم في ضوء محكات معينة. وتتبع أهمية نظرية جيلفورد أنها قدمت تصوراً مهماً من حيث إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية وتنويع محتوياتها وخبراتها على نحو يمكّن المتعلم من توظيف عمليات عقلية متعددة على هذه الخبرات كالتفكير الناقد (الزغول، ٢٠٠٣م، ص٦٩).

٣. نماذج ونظريات في الموهبة والتفوق:

- **نموذج رنزولي للحلقات الثلاث:** أشار أنديجاني (٢٠١١م، ص ٧٨) أن رنزولي يرى أن الموهبة ناتجة عن تقاطع وتداخل لثلاث حلقات أساسية من السمات الإنسانية، وهذه السمات تتمثل في قدرة عقلية فوق المتوسط، ودرجة عالية من الالتزام بالمهمة، بالإضافة إلى درجة عالية من الإبداع. وقد ذكر عجيلات (٢٠١٦م، ص٥٧) أن رنزولي أكد أيضاً على أن سلوك الموهوب يمكن أن يظهر فقط في حالة تفاعل هذه السمات الثلاث، فالفرد الموهوب هو الذي يمتلك أو لديه القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات، واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني؛ إذ يتطلب خدمات وفرص تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة.
- **نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة:** يعزو الجراح والربابعة (٢٠١١م، ص ٧٩) نظرية الذكاءات المتعددة الفروق الفردية بين البشر إلى طبيعة الذكاءات المتعددة التي تتفاوت من فرد إلى آخر، وداخل الفرد ذاته، ويمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة لأجل تدعيم عملية الاختيار المهني من خلال التقييم الجيد للقدرات، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها؛ وبناءً على ذلك يُوجَّهون في المجالات التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم. وقد ذكرت دراسة كل وفاء الخطيب (١٤٣٠هـ، ص ٢٣)، والجراح والربابعة (٢٠١١م، ص ٨١)، والقريطي (٢٠١٤م، ص ص ٨٨-٨٩) مجموعة من أنواع الذكاء عند جاردنر ومنها:
  - **الذكاء اللغوي:** يقصد به قدرة الفرد على استخدام الكلمات شفهياً أو كتابياً بكفاءة، وهذا النوع يتضمن القدرة على إنتاج اللغة وتقديمها، ويستخدم هذا الذكاء في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث ورواية القصص وسرد الأحداث التاريخية.
  - **الذكاء الاجتماعي:** ويتمثل في المقدرة على ملاحظة الأفراد الآخرين، ومراقبة حالاتهم المزاجية، واستيعاب حاجاتهم وفهم دوافعهم ومقاصدهم ومشاعرهم، والتنبؤ بسلوكهم في المواقف الجديدة، والقابلية الاجتماعية للتواصل والعمل معهم بكفاءة على هذا الأساس، ويتضمن الذكاء الاجتماعي الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت

والإيماءات، كما يتضمن إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين. ويعد هذا النوع من الذكاء لازماً لنا جميعاً.

- **الذكاء الوجودي:** ويعدّ هذا النوع آخر أنواع الذكاءات التي أضافها جاردنر، ويشير إلى القدرة على اكتشاف حقائق هذا الكون وإدراكها، وفهم العلاقات المترابطة بينها، كالقدرة على التفكير البعيد لما وراء الكون.

الدراسات السابقة:

دراسات متعلقة بحل المشكلات

بداية قام الشناوي والفقي (١٩٩٥م) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومركز الضبط وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب من قسم علم النفس والاجتماع بكلية العلوم الاجتماعية بالرياض، طبق عليهم ثلاثة مقاييس هي: مقياس مركز الضبط، ومقياس تقدير الذات، ومقياس أسلوب حل المشكلة. وأشارت النتائج إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس أسلوب حل المشكلة والمقاييس الفرعية له تعزى إلى مركز الضبط أو تقدير الذات أو التفاعل بينهما، وكذلك وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين أسلوب حل المشكلة وتقدير الذات. وتوصل أليس وجان وجوزيف وبوني ودورثي Alice, Jann, Joseph, Bonnie and Dorothy (٢٠٠٨م) في نتائج أبحاثهما ودراساتهما في مجال تصميم إستراتيجيات وبرامج فعالة لتنمية القدرة على حل المشكلات وتطويرها لدى الموهوبين أو المتميزين في أمريكا إلى أن من الأفضل تدريب الطلاب الموهوبين على حل المشكلات بوساطة برامج قائمة على إعطائهم فرصاً ودوراً للمشاركة في حل المشكلات الاجتماعية التي يعانيها المجتمع؛ إذ يمكنهم ذلك من اكتساب عادات وسلوكيات إيجابية تسهم في زيادة الفاعلية في حل مشكلاتهم، وفي زيادة مشاعر الاهتمام بالآخرين، وفي تقديم خدمة للمجتمع والأمة، خاصة أن إستراتيجيات حل المشكلات المستقبلية تتجه إلى اعتبار عنصر حل المشكلة المجتمعي جزءاً أساسياً في حل المشكلات. وأكدوا على أن الطلاب الموهوبين الذين تدربوا على حل المشكلات في إطار عملي واقعي من خلال التفاعل مع مشكلات

المجتمع، كان أداؤهم أفضل في إيجاد حلول بشكل مبدع وخلاق أكثر من غيرهم من الطلاب الذين تدربوا بشكل تقليدي، من خلال وضعهم أمام مشكلات نظرية مفترضة. كما قام كاستر Kaster (٢٠١٢م) بدراسة هدفت إلى تطوير أسلوب حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في عملية التعلم، ومعرفة مدى امتلاكهم لأساليب حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في البرازيل، واستُخدم مقياس لقياس مدى امتلاك الطلبة أسلوب حل المشكلات، بالإضافة إلى المقابلة. وتوصلت الدراسة إلى وجود قدرات لدى الطلبة في امتلاكهم أسلوب حل المشكلات، وزيادة قدرة الطلبة في نقل أثر التعلم إلى المواقف الحياتية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن أسلوب حل المشكلات يساعد في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين. كما أجرى الجبيلي (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق المعرفية بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستوى مهارات حل المشكلات حسب عدد من المتغيرات كالجنس والتخصص العلمي والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٨٢) طالباً وطالبة من جميع كليات الجامعة في المستوى الدراسي (الأول، الخامس، الثامن)، وطُبق على عينة الدراسة اختبار قياس مهارة حل المشكلات الذي أعدّه المجلس الأسترالي للبحوث التربوية، وبينت نتائج الدراسة إلى أن مستويات مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة متوسط، وأن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في المستويات الدراسية الأول والخامس على الترتيب، في حين كانت أقل عند المستوى الثامن، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارات حل المشكلات، وبينت وجود فروق في مهارات حل المشكلات بين طلاب الكليات المختلفة وطالباتها، كما تبين وجود علاقة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين مهارة حل المشكلات والمعدل التراكمي للطلاب. كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مهارات حل المشكلات في الجامعات السعودية وارتباطها بعدد من المتغيرات. وأخيراً قامت عنيات عليان (٢٠١٦م) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة خانيونس. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة خانيونس بغزة، واستُخدم مقياس الذكاء الانفعالي

ومقياس القدرة على حل المشكلة من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وبين القدرة على حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلة تُعزى إلى نوع الجنس والمستوى الدراسي والترتيب الميلادي وحجم الأسرة والمؤهل العلمي للآباء والحالة الاجتماعية للأمهات والمستوى الاقتصادي.

دراسات متعلقة بالتفكير الناقد

في البداية قام شانج وآخرون Cheung, et. al (٢٠٠١م) بدراسة تأثير الطبقة الاجتماعية على التفكير الناقد والتعلم والتحصيل الدراسي والدافعية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧٧) طالباً من جامعة هونج كونج، واستُخدم اختبار واطسون وجلسر للتفكير الناقد (١٩٨٠م). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين الطلاب الذين ينحدرون من الطبقات البرجوازية ، أو الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية العالية أو ينحدرون من آباء ذوي مستوى عال في التفكير الناقد والطلاب من ذوي الطبقات الاجتماعية الدنيا لصالح طلاب الفئة الأولى في مستوى التفكير الناقد، والقدرة على التعلم الموسع، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) لصالح طلاب الفئة الثانية في الدافعية مقارنة بالطلاب من ذوي المستويات العليا وطلاب الطبقة البرجوازية الذين ينحدرون من آباء ذوي مستويات مرتفعة في التفكير الناقد. كما قام السكري (٢٠١٠م) بترجمة مقياس واطسون وجليسر للتفكير الناقد وإعداده (النسخة المختصرة) في البيئة المصرية؛ إذ تكونت العينة من (٥٠٣) من الطلاب والطالبات في الفرقة الرابعة شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة المنوفية، وتراوحت أعمار العينة ما بين (١٩-٢٣) سنة. وأثبتت النتائج تمتع الترجمة العربية الحالية لاختبار واطسون وجليسر الصورة المختصرة (S) بخصائص سيكومترية مقبولة في البيئة المصرية، ومن ثَمَّ صلاحيته للاستخدام فيها. كما قام الحدابي وألطاف الأشول (٢٠١٢م) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز؛ إذ بلغ عدد أفراد العينة (١٢١) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس واطسون وجليسر لقياس مهارات التفكير الناقد. وقد توصل البحث إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد

كل مهارة على حدة والمهارات ككل لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً، كما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل وتحصيلهم الدراسي، وقد أوصى البحث بضرورة الرفع من مستوى رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية وتزويد برنامج رعاية الموهوبين بالمواد الإثرائية المنمية للتفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص. وأخيراً أجرت نوره الملحم (٢٠١٢م) دراسة بهدف إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة. (١٥) طالبة من المجموعة التجريبية و(١٣) طالبة من المجموعة الضابطة من الصف الأول متوسط بمحافظة الأحساء، قامت الباحثة بتصميم الإطار العام للبرنامج وتطبيقه على المجموعة التجريبية مع إجراءات التقييم الدينامي، كما طُبِّق البرنامج أيضاً على المجموعة الضابطة ولكن دون إجراءات التقييم الدينامي. وقد طُبِّق مقياس التفكير الناقد لواطسون وجليسر على العينة في بداية البرنامج وبعد نهايته، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد في بعد تقويم المناقشات، وفي الدرجة الكلية لجميع مهارات التفكير الناقد مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد في الأبعاد التالية: الافتراضات، الاستدلال، الاستنتاج، وفي الدرجة الكلية لجميع مهارات التفكير الناقد مجتمعة.

دراسات تناولت أسلوب حل المشكلة والتفكير الناقد:

بداية قام المنصور (٢٠٠٧م) بدراسة هدفت إلى معرفة أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة دمشق. توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). وقام فريدل وآخرون Friedel, et. al (٢٠٠٨م) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التفكير النقدي وحل المشكلات وتحديد

مستوى المهارة والتفكير النقدي ومستوى حل المشكلة وأسلوب حل المشكلات وصحة الحل في مجال علم الوراثة المندلية لدى طلاب المرحلة الجامعية في جامعة ولاية فلوريدا. وتكونت العينة من (١٥٢) طالباً من المسجلين في دورة علم الوراثة الجامعية في كلية الزراعة وعلوم الحياة في جامعة ولاية فلوريدا ومنهم ١٠٨ طلاب وافقوا على المشاركة في هذه الدراسة وأُجري اختبار (UF–EMI; Moore, Rudd and Pennfield,2002) لتحديد التفكير النقدي واختبار (KAI; Kirton, 1976) لتحديد أسلوب حل المشكلات. أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع درجات مستوى مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب في ارتباط مع أسلوب حل المشكلات ومستوى حل المشكلة والتصرف في التفكير النقدي. والتصرف في التفكير النقدي ارتبط بشكل معتدل مع أسلوب حل المشكلة، وأيضاً وجود ارتباط بين ارتفاع القدرة على حل المشاكل والطلاب الأصغر سناً. وأجرى تومكايا وأيبك والداج Tumkaya, Aybek and Aldag (٢٠٠٩م) دراسة للتحقق من قدرة طلبة الجامعة على التفكير الناقد ومهاراتهم في حل المشكلات التي تواجههم. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) من طلاب الجامعة وطالباتها في تركيا، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ضعيفة ولكنها دالة إحصائياً بين التفكير الناقد وحل المشكلات لدى عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفكير الناقد أو حل المشكلات، وأخيراً بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس ونوع الدراسة في حل المشكلات، في حين لم تجد فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين الجنس ونوع الدراسة في التفكير الناقد. وقام نجم (٢٠١١م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي، واختيرت مجموعة منهم عشوائياً لتدرس المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب حل المشكلات، وتدَّرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتكونت أداة القياس من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد؛ إذ أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وأخيراً قام أيوب (٢٠١٤م) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين

التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة الفروق في التفكير الناقد وحل المشكلات بين الطلبة حسب الجنس والكليات. تكونت عينة الدراسة من (٢١٨٩) من طلاب الجامعة وطالباتها؛ إذ طُبق عليهم اختبار التفكير الناقد واختبار حل المشكلات من إعداد المجلس الأسترالي للبحوث التربوية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين كلٍّ من التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين طلبة الجامعة لمتغير الكليات تعود لصالح الكليات العلمية ولمتغير الجنس تعود لصالح الإناث، كما أظهرت أيضاً وجود فروق إحصائية في حل المشكلات بين طلبة الجامعة لمتغير الكليات تعود لصالح الكليات العلمية ولمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه الاختلاف:

- **من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:** على الرغم من اتفاق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أليس وآخرون Alice, et al (٢٠٠٨م)، والحدابي والأشول (٢٠١٢م)، والملحم (٢٠١٢م) في تناولهم الطلاب الموهوبين والمتفوقين؛ إلا أنها تباينت مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع العينة، فمنها ما دُرس في أمريكا كدراسة أليس وآخرون Alice, et al (٢٠٠٨م)، ومنها ما دُرس في تركيا كدراسة تومكايا وآخرون Tumkaya, et al (٢٠٠٩م)، ومنها ما دُرس في البرازيل كدراسة كاستر Kaster (٢٠١٢م)، ومنها ما طبق في الأردن كدراسة نجم (٢٠١١م)، ومنها ما طُبق في فلسطين كدراسة عليان (٢٠١٦م)، ومنها ما طُبق في دمشق كدراسة المنصور (٢٠٠٧م)، ومنها ما دُرس في صنعاء كدراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢م). كما تباينت العينات وفقاً للهدف من الدراسة ونوعية المتغيرات، فمعظم الدراسات استهدفت الطلاب والطالبات؛ ومنها المنصور (٢٠٠٧م)، نجم (٢٠١١م)، وكاستر Kaster (٢٠١٢م)، وعليان (٢٠١٦م)، إذ كانتا في المرحلة التعليم العام.
- **من حيث الأدوات:** اتفقت دراسة الشناوي والفقي (١٩٩٥م) مع الدراسة الحالية في استخدامها لمقياس أسلوب حل المشكلة. أما اختبار التفكير الناقد فاتفقت دراسة شانج

وآخرون Cheung, et al (٢٠٠١م)، ونجم (٢٠١١م)، والحدابي والأشول (٢٠١٢م)، والملحم (٢٠١٢م)، مع الدراسة الحالية في استخدامهم لاختبار التفكير الناقد من إعداد: واطسون وجليسر. أما دراسة السكري (٢٠١٠م) فقد اعتمدت على ترجمة مقياس واطسون وجليسر للتفكير الناقد وإعداده. في مقابل ذلك هناك دراسات أخرى اعتمدت على البرامج كدراسة Alice, et al (٢٠٠٨م)، والملحم (٢٠١٢م).

أوجه الاستفادة والتميز:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المتغيرات الديموغرافية، واختيار العينة، واختيار أدوات الدراسة، وفي بناء الإطار النظري للدراسة وإثرائه. كما أنه من خلال مراجعة تشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية واختلافها اتضح انفراد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعدة أمور منها أنها تدرس العلاقة بين أسلوب حل المشكلة والتفكير الناقد في البيئة السعودية؛ إذ لم تُجري أي دراسة في المملكة العربية السعودية تناولت المتغيرين معاً، كما أنها طبقت على عينة من الموهوبات من طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض؛ إذ لم تُجري أي دراسة في المملكة العربية السعودية تناولت المتغيرين معاً على عينة الموهوبين.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أسلوب حل المشكلة ودرجات مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات أسلوب حل المشكلة تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات مهارات التفكير الناقد تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات أسلوب حل المشكلة تبعاً لأختلاف نوع المدرسة (حكومية –أهلية) لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.
٧. لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات مهارات التفكير الناقد تبعاً لنوع المدرسة (حكومية –أهلية) لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.
٨. يمكن التنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال درجات أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

تاسعاً: منهجية الدراسة وإجراءاته

(١) **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بشقّيه (الارتباطي والمقارن) لمعرفة العلاقة بين المتغيرات، والفروق بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة، ومن مميزات هذا المنهج أنه يمكن بواسطته التعرف إلى العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات في دراسة واحدة، وهذه ميزة لها أثر كبير في دراسة السلوك الإنساني؛ إذ إن ذلك السلوك غالباً لا يرتبط بمتغير واحد فقط (العساف،٢٠١٢م، ص٢٥٥). وتستخدم الباحثة هذا المنهج نظراً لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة.

(٢) **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي المنتظمات في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض؛ إذ بلغ مجموع الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي؛ وفقاً للإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من وحدة البحوث والدراسات في وزارة التعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع لعام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ (١٢٨) طالبة موهوبة من الصف الأول الثانوي.

(٣) **عينة الدراسة:** أجريت الدراسة على عينة قوامها (١١٥) طالبة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي، وقد اخترنَ بالطريقة العمدية (القصدية)، إذ تكون مجتمع الدراسة من (١٢٨) طالبة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي، وتبقى (١٣) طالبة لم تتمكن الباحثة من تطبيق أدوات الدراسة عليهن بسبب غيابهم عن الصف الدراسي، ووُزِّع أفراد العينة وفق عدد من المتغيرات تشمل (نوع المدرسة – العمر– المستوى الاقتصادي). وفيما يلي جداول توضح توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات السابقة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لنوع المدرسة (ن= ١١٥)

نوع المدرسة	التكرار	النسبة %
المدارس الحكومية	**٦١ طالبة**	**%٥٣,٠**
مدرسة ٨١ الثانوية	٢٣ طالبة	
مدرسة ١٠١ الثانوية	١٨ طالبة	
مدرسة ١٠٦ الثانوية	١٢ طالبة	
مدرسة ١٥٤ الثانوية	٨ طالبات	
المدارس الأهلية	**٥٤ طالبة**	**%٤٧,٠**
مدرسة التربية الأهلية الثانوية	٢١ طالبة	
مدرسة الرياض الثانوية	٢٠ طالبة	
مدرسة منارات الرياض الثانوية	١٣ طالبة	

من الجدول السابق يتضح أن العينة من المدارس الحكومية عددهم (٦١) ونسبتهم (٥٣.٠%)، ونجد أن العينة من المدارس الأهلية عددهم (٥٤) ونسبتهم (٤٧.٠%).

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر (ن= ١١٥)

العمر	التكرار	النسبة %
من عمر ١٥ سنة	٣٨	%٣٣.٠
من عمر ١٦ سنة	٧٤	%٦٤.٣
من عمر ١٧ سنة	٣	%٢.٦
المجموع	١١٥	%١٠٠

من الجدول السابق يتضح أن أفراد العينة من عمر ١٥سنة عددهم (٣٨) ونسبتهم (٣٣.٠%)، نجد أن أفراد العينة من عمر ١٦سنة عددهم (٧٤) ونسبتهم (٦٤.٣%)، ونجد أن أفراد العينة من عمر١٧ سنة عددهم (٣) ونسبتهم (٢.٦%).

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق متغير المستوى الاقتصادي

مستوى الدخل	التكرار	النسبة %
من (٥٠٠٠ إلى أقل من ١٠٠٠٠) ريال	١١	%٩،٦
(١٠٠٠٠) ريال فأكثر	١٠٤	%٩٠.٤
المجموع	١١٥	%١٠٠

من الجدول السابق يتضح أن أفراد العينة من يحصل على (٥٠٠٠ إلى أقل من ١٠٠٠٠) ريال دخل ثابت عددهم (١١) ونسبتهم (٩.٦%)، ونجد أن أفراد العينة من يحصل على (١٠٠٠٠) ريال فأكثر دخل ثابت عددهم (١٠٤) ونسبتهم (٩٠.٤%).

(٤)أدوات الدراسة:

- **استمارة البيانات الأولية:** تحتوي استمارة البيانات الأولية على عدد من البيانات العامة؛ إذ اشتملت على: العمر، نوع المدرسة، المستوى الاقتصادي.
- **مقياس أسلوب حل المشكلة:** مقياس أسلوب حل المشكلة من إعداد Heppener عام (١٩٨٣م) إذ قام بإعداده وتقنينه على البيئة السعودية إسماعيل الفقي و محمد الشناوي (١٩٩٥م) وتُرجم المقياس وعُدِّلت عباراته بما يتناسب مع الثقافة العربية، وطبق على عينة قوامها (٥٢٣) طالباً من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. ويتكون المقياس في الصورة العربية من (٢٩) مفردة تقع في خمسة عوامل هي: تقدير المشكلة (٨ فقرات)، الثقة في حل المشكلة (٧ فقرات)، الفشل في حل المشكلة (٣ فقرات)، تقويم النتائج (٥ فقرات)، رد الفعل الانفعالي (٣ فقرات). وتكون الإجابة على هذا المقياس باختيار المفحوص ما ينطبق عليه (يحدث أحياناً، يحدث دائماً، لا يحدث غالباً، لا يحدث إطلاقاً). ويفيد استخدام المقياس في تحديد مهارات المفحوصين في التعامل مع المشكلات وحلها، وتقدير وعي الفرد أو إدراكه لتقييم أسلوبه في حل المشكلة (الفقي والشناوي، ١٩٩٦م، ص ٨-١١).

الخصائص السيكومتريَّة لمقياس أسلوب حل المشكلة في صورته الأصلية:

صدق المقياس:

- **الصدق العاملي:** تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج وقُبِلت العوامل ذات محك الجذر الكامن المساوي للواحد الصحيح فأكثر. ودُوِّرت العوامل تدويراً مائلاً لإعطاء معنى سيكولوجياً لها، واعتبر أن التشبع الملائم والمقبول هو ٠،٣٠ فأكثر، وكانت العوامل المستخرجة من التحليل العاملي خمسة عوامل هي: تقدير المشكلة، الثقة في حل المشكل،- الفشل في حل المشكلة، تقويم النتائج، رد الفعل الانفعالي (الفقي والشناوي، ١٩٩٦م، ص ١٠-١٣).
- **الاتساق الداخلي:** حُسِبت درجة الاتساق الداخلي للمفردات المكونة للمقياس وذلك في ارتباطها بالدرجة على كل عامل من العوامل الخمسة، وأيضاً بالدرجة الكلية للمقياس؛ إذ يدل الارتباط العالي على مدى التجانس الداخلي للمقياس (الفقي والشناوي، ١٩٩٦م، ص ١٦).

ثبات المقياس: حُسِب ثبات المقياس بعدة طرق، فكان معامل الثبات كالتالي:

بطريقة ألفا =٠.٨١٥

بالتجزئة النصفية، بعد التصحيح =٠.٧٥٥

وبطريقة جتمان للتجزئة النصفية =٠.٧٥٥

وبهذا يتضح أن للمقياس درجة ثبات مرتفعة (الفقي والشناوي، ١٩٩٦م، ص١٨).

المعايير: تم استخراج معايير للمقياس وعوامله الخمسة المكونة له، والمعايير المحسوبة هي الدرجة التائية (T. score) والدرجة الزائية (Z. score) (الفقي والشناوي، ١٩٩٦م، ص١٩).

الخصائص السيكومتريَّة لمقياس أسلوب حل المشكلة في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

- **الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل عامل والدرجة الكلية لهذا العامل الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل عامل من عوامل المقياس والمجموع الكلي للمقياس، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العامل الأول: تقدير المشكلة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١١	**٠.٥٤٦	٠.٠١	٢٤	**٠.٥٤٥	٠.٠١
١٣	**٠.٦٩٧	٠.٠١	٢٦	**٠.٦٨٧	٠.٠١
١٤	**٠.٧٠٥	٠.٠١	٢٧	**٠.٤٠٤	٠.٠١
١٦	**٠.٦٧٩	٠.٠١	٢٩	**٠.٥٤٦	٠.٠١

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط كل عبارات العامل بالدرجة الكلية للعامل ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العامل الثاني: الثقة في حل المشكلة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤	**٠.٦٥٨	٠.٠١	٢٠	**٠.٦٧٣	٠.٠١
٩	**٠.٥٨٦	٠.٠١	٢٣	**٠.٧٨٧	٠.٠١
١٥	**٠.٧٠١	٠.٠١	٢٨	**٠.٧١٣	٠.٠١
١٩	**٠.٥٣٧	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط كل عبارات العامل بالدرجة الكلية للعامل ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العامل الثالث: الفشل في حل المشكلة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠.٧٣٧	٠.٠١	١٢	**٠.٦٩٧	٠.٠١
٢	**٠.٧٣٩	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات العامل بالدرجة الكلية للعامل ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للعامل.

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العامل الرابع: تقويم النتائج

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥	**٠.٦١١	٠.٠١	١٧	**٠.٣٩٠	٠.٠١
٦	**٠.٥٩٠	٠.٠١	٢٢	**٠.٤٤٨	٠.٠١
٧	**٠.٤٠٧	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات العامل بالدرجة الكلية للعامل ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للعامل.

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العامل الخامس: رد الفعل الانفعالي

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	**٠.٦٨٦	٠.٠١	٢١	**٠.٦٨٢	٠.٠١
١٠	**٠.٦٤٤	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات العامل بالدرجة الكلية للعامل ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للعامل.

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون لكل عامل وبين الدرجة الكلية لمقياس أسلوب حل المشكلة

مجموع كلي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير المشكلة	**٠.٨١٦	٠.٠١
الثقة في حل المشكلة	**٠.٧٠١	٠.٠١
الفشل في حل المشكلة	**٠.٦٣٥	٠.٠١
تقويم النتائج	**٠.٦١٦	٠.٠١
رد الفعل الانفعالي	**٠.٤٥١	٠.٠١

يتضح من الجدول وجود ارتباط دال عند مستوى (٠.٠١) بين المجموع الكلي لمقياس أسلوب حل المشكلة والعوامل الأول والثاني والثالث والرابع والخامس.

ثبات المقياس: المقصود بثبات المقياس أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على الأشخاص نفسهم في ظروف مماثلة. وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما يوضح الجدول:

جدول (١٠) حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (ن=١١٥)

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
تقدير المشكلة	٨	٠.٧٤٧
الثقة في حل المشكلة	٧	٠.٨٠٢
الفشل في حل المشكلة	٣	٠.٥٤٥
تقويم النتائج	٥	٠.٢٢٩
رد الفعل الانفعالي	٣	٠.٣٨٧
المجموع الكلي	٢٦	٠.٨١٥

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للمقياس (٠.٨١٥) وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يدل على ثبات المقياس بوجهٍ عام.

- اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد:

وصف المقياس: اختبار التفكير الناقد وضعه واطسون (١٩٥٢م) وعدله جلسر واستقر بصورته النهائية عام (١٩٨٠م). والنموذج الذي سوف تعتمد عليه الباحثة في هذه الدراسة "الصورة المختصرة" ترجمة وإعداد عماد الدين السكري (٢٠١٠م). وتكونت العينة النهائية للبحث من (٥٠٣) من طلاب وطالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة المنوفية، ويتكون المقياس في صورته المختصرة من خمسة اختبارات، هي: الاستنتاج، معرفة المسلمات أو الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج.

الخصائص السيكومتريَّة لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد في صورته الأصلية:

صدق الاختبار:

- **الصدق العاملي:** استُخدم التحليل العاملي وسيلة للتحقق من صدق الاختبار، عن طريق تحديد العوامل المكونة للاختبار وتحديد مدى اتفاقها أو اختلافها مع العوامل التي يفترض أن يقيسها الاختبار. ونتج عن التحليل العاملي تشبع جميع مفردات الاختبار بعد تدويرها على خمسة عوامل تفسر في مجملها ٨١.٠٣% من التباين الكلي، وبعض

هذه المفردات تشبعت على أكثر من عامل، وقد نسبت هذه المفردات للعوامل التي تشبعت عليها بدرجة أعلى (السكري، ٢٠١٠م، ص١٤).

- **الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة إلى العربية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس بكليات التربية في جمهورية مصر العربية؛ وذلك للحكم على مدى وضوح صياغة العبارات، وسلامتها، وملاءمتها للعينة المصرية، وأيضاً على مدى دقتها وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه. وقد أجاز المحكمون جميع العبارات مع بعض التعديلات البسيطة في الصياغة قام الباحث بمراعاتها في الصياغة النهائية للاختبار (السكري، ٢٠١٠م، ص١٦).
- **صدق الاتساق الداخلي:** وهو أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، مع مراعاة عدم التداخل بين المفردات المكونة لكل بعد، أو التداخل بين مفردات المقياس ككل، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بإجراء ثلاثة أنواع من الارتباطات:

أ- ارتباط كل عبارة من عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار الفرعي، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الفرعي موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ما عدا العبارة الأخيرة فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥.

ب-ارتباط كل عبارة عن عبارات الاختبارات بالدرجة الكلية للاختبار ككل، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الفرعي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ما عدا العبارتين ٢٥، ٣٤ فهما دالتان عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ج-ارتباط الدرجة الكلية لكل اختبار من الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار ككل، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما يتضح من نتائج حساب الصدق بطرقه المختلفة تمتع الاختبار الحالي بدرجة مناسبة من الصدق (السكري، ٢٠١٠م، ص ص١٦-١٨)

ثبات الاختبار: تأكد الباحث من ثبات الاختبار من خلال الطرق التالية:

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** إذ طُبِّق الاختبار على العينة نفسها مرتين، وخلال مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين، يُقاس بُعد ذلك العلاقة بين درجات الطلاب على التطبيقين كليهما، ولتطبيق هذا الأسلوب من قياس الثبات؛ أعد الباحث تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول. واتضح وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وذلك في كل من الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبار الفرعية؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط من ٠.٧٣إلى ٠.٩٣، بما يدل على ثبات الاختبار (السكري، ٢٠١٠م، ص١٩).
- **طريقة الاتساق الداخلي:** عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وتعتمد هذه الطريقة على حساب قيمة معامل الثبات بطريقة معرفة متوسط معاملات الارتباطات الداخلية بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات العبارات المكونة له. أو بين الدرجة الكلية للبعد ودرجات العبارات المكونة له؛ إذ يتضح أن قيم المعامل مرتفعة لكل من الدرجة الكلية للاختبار والدرجات الفرعية عدا اختبار التعرف على المسلمات؛ إذ بلغت الدرجة الكلية ٠.٩، ودرجات الفرعية: الاستدلال ٠.٨٨، الاستنتاج ٠.٩٦، التفسير ٠.٨٥، تقويم الحجج ٠.٩١، أما اختبار التعرف إلى المسلمات فبلغت قيمة ألفا كرونباخ ٠.٦٥، وهي تدل على ثبات منخفض نسبياً لهذا الاختبار الفرعي، بالمقارنة بقيم ألفا لدرجة الاختبار الكلية، وباقي الاختبارات الفرعية (السكري، ٢٠١٠م، ص٢٠).
- **طريقة التجزئة النصفية:** وتقوم هذه الطريقة على تجزئة مفردات الاختبار إلى نصفين متكافئين، وحساب معاملات الارتباط بينهما، وقام الباحث بحساب هذه المعاملات بطريقتين هما: معامل جوتمان، ومعامل سبيرمان- براون، ويتضح أن قيم معاملات ثبات جوتمان ٠.٨٧، وسبيرمان- براون ٠.٩٠، مرتفعة لكل من الدرجة الكلية للاختبار، ودرجات الاختبارات الفرعية (السكري،٢٠١٠م، ص٢٠).

الخصائص السيكومتريَّة لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد في الدراسة:

صدق المقياس:

- **الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل اختبار والدرجة الكلية لهذا الاختبار الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل اختبار من اختبارات المقياس والمجموع الكلي للمقياس، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاختبار الأول: الاستنتاج

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠.٤٧٠	٠.٠١	٥	**٠.٣٨٣	٠.٠١
٢	**٠.٥٩٦	٠.٠١	٦	**٠.١٥٩	٠.٠١
٣	**٠.٥٠٣	٠.٠١	٧	**٠.٢٧٨	٠.٠١
٤	**٠.٤١٧	٠.٠١			

**** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول السابق ارتباط كل عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١).

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاختبار الثاني: معرفة المسلمات والافتراضات

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٨	**٠.٢٦٤	٠.٠١	١٢	**٠.٦٠٠	٠.٠١
٩	**٠.٥٨٩	٠.٠١	١٣	**٠.٥٢٧	٠.٠١
١٠	**٠.٤٩١	٠.٠١	١٤	**٠.٣٨٢	٠.٠١
١١	**٠.٤٢٧	٠.٠١	١٥	**٠.٢٥٢	٠.٠١

**** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول ارتباط بعض عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١) في حين كانت العبارة (١٥) مرتبطة ارتباطاً غير دال.

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاختبار الثالث: الاستنباط

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٦	**٠.٤٩٧	٠.٠١	٢١	**٠.٢٠٦	٠.٠١
١٧	**٠.٥٣٢	٠.٠١	٢٢	**٠.٣٥٦	٠.٠١
١٨	**٠.٤٤٥	٠.٠١	٢٣	**٠.٤٥٠	٠.٠١
١٩	**٠.٣٠٤	٠.٠١	٢٤	**٠.٣١٩	٠.٠١
٢٠	**٠.٣٢٢	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للاختبار.

جدول (١٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاختبار الرابع: التفسير

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٥	**٠.٥١٥	٠.٠١	٢٩	**٠.٣٠٧	٠.٠١
٢٦	**٠.٤٣٨	٠.٠١	٣٠	**٠.٥٧٦	٠.٠١
٢٧	**٠.٤٣٩	٠.٠١	٣١	**٠.٢٨٩	٠.٠١
٢٨	**٠.٤٢٣	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول ارتباط بعض عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً دالاً عند مستوى(٠.٠١)،في حين كانت العبارة (٢٦) مرتبطة ارتباطاً غير دال.

جدول (١٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الخامس: تقويم الحجج

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣٢	**٠.٢٧٨	٠.٠١	٣٧	**٠.٣٦٥	٠.٠١
٣٣	**٠.٢٧٥	٠.٠١	٣٨	**٠.٢١٠	٠.٠١
٣٤	**٠.٥٣٠	٠.٠١	٣٩	**٠.٤٤٢	٠.٠١
٣٥	**٠.٦٣٤	٠.٠١	٤٠	**٠.٤١٠	٠.٠١
٣٦	**٠.٢٤١	٠.٠١			

** دالة عند مستوى (٠.٠١) * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للاختبار.

جدول (١٦) معاملات ارتباط بيرسون لكل اختبار وبين الدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستنتاج	٠.٥٤٨**	٠.٠١
معرفة المسلمات والافتراضات	٠.٥٦٩**	٠.٠١
الاستنباط	٠.٥٠٩**	٠.٠١
التفسير	٠.٣٩٤**	٠.٠١
تقويم الحجج	٠.٥٣٢**	٠.٠١

يتضح من الجدول وجود ارتباط دال عند مستوى (٠.٠١) بين المجموع الكلي للمقياس والاختبارات الأول والثاني والثالث والرابع والخامس.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٧) حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ن=١١٥)

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الاستنتاج	٧	٠.٢٥٥
معرفة المسلمات والافتراضات	٨	٠.٢٩٤
الاستنباط	٩	٠.٢٨٤
التفسير	٧	٠.١١٨
تقويم الحجج	٩	٠.٣٠٤
المجموع الكلي	٤٠	٠.٤٩٣

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للمقياس (٠.٤٩٣)، وهو معامل ثبات متوسط.

(٥)**أساليب تحليل البيانات:** لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات المجمَّعة؛ استُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخدام الأساليب الاحصائية بداية من التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة، ومعامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق

المقياس، ومعامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات المقياس، بالإضافة إلى اختبار " ت" (T-test) لمعرفة الفروق بين متوسطي عينتين، وكذلك اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق بين متوسطي عينتين، واخيراً تحليل الانحدار البسيط لقياس العلاقة بين المتغيرات.

عاشراً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

١- عرض نتائج الفرض الأول وتحليلها: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أسلوب حل المشكلة ودرجات مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض".

لاختبار الفرض حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٨):

جدول (١٨) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد

	مجموع مهارات التفكير الناقد	الاستنتاج	معرفة المسلمات أو الافتراضات	الاستنباط	التفسير	تقويم الحجج
مجموع مقياس أسلوب حل المشكلة	٠.١٤١	٠.٠٢٢	٠.٠٦٨	٠.١٧١	-٠.٠٣٣	٠.٠٧٧

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لأسلوب حل المشكلة ومهارات التفكير الناقد والمجموع الكلي. ويتضح عدم تحقق الفرض الأول للدراسة؛ إذ لا توجد علاقة دالة بين كلٍّ من درجات مقياس حل المشكلة وبين درجات اختبار التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الموهوبات، مع تمتعهن بدرجات عالية في مهارات أسلوب حل المشكلة والتفكير الناقد، إلا أن هذا الفرض بيّن بأن لا توجد علاقة وارتباط بين المتغيرين، بمعنى لا يقترن أحدهما بوجود الآخر، ويعد أسلوب حل المشكلة والتفكير الناقد إحدى القدرات العقلية في المجال المعرفي ومن الموضوعات المهمة والأهداف التي يسعى التعليم لتحقيقها، ويجب الاعتناء

بها خصوصاً عند الموهوبين؛ إذ يعني أسلوب حل المشكلة إيجاد حل لمشكلة ما بواسطة مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للمشكلة، في حين يعني التفكير الناقد التحقق من شيء أو تفضيل رأي أو استنتاج معلومة، بالاستناد إلى معايير متفق عليها سابقاً؛ إذ إن التفكير الناقد أوسع وأشمل من أسلوب حل المشكلة. ومن وجهة نظر الباحثة فإن عدم ترابط المتغيرين بعضهما مع بعض في هذا الفرض قد يكون لعدم تطوير مهارات الطالبات وقدراتهن على التفكير الناقد وحل المشكلات لمواكبة تطور عصر المعلومات، وعدم مناسبة البيئة التعلمية والتربوية، ونقص بعض الدورات والبرامج للطالبات الموهوبات والقائمات على تعليم الطالبات؛ إذ ترى الباحثة أنه لا يمكن التطور والتقدم في المهارات بمجرد أن الطالبة تمتلك مثل هذه المهارات؛ فلا بد من تعريض الطالبات الموهوبات إلى خبرات تسهم في بلورة مهاراتهن على التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة، فمن غير المتوقع أن تتطور مهاراتهن هذه، ومن ثَمَّ لن يكون أداؤهن في المستوى المأمول خلال أي عملية تقييم يتعرضن لها في هذا المجال، ولابد من توفر بيئة تعليمية مناسبة ودورات وبرامج تطور من مهارات الطالبات الموهوبات؛ ليصبحن قادرات على إيجاد حل للمشكلات التي تواجههن بواسطة إستراتيجيات أسلوب حل المشكلة، وباستخدام مهارات التفكير الناقد المناسبة للموقف من الاستنتاج ومعرفة الافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة المنصور (٢٠٠٧م) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها الطلاب ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات. فيما تختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هامبور وآخرون Hamburet al (٢٠٠٢م) إذ بينت وجود علاقة دالة احصائياً بين كل من التفكير الناقد وحل المشكلات (في المالكي، ٢٠١٢م) وعن نتيجة دراسة تومكايا وآخرون Tumkaya, et. al (٢٠٠٩م) التي بينت وجود علاقة دالة احصائياً بين كل من التفكير الناقد وحل المشكلات ولكنها ضعيفة. وعن نتيجة دراسة أيوب (٢٠١٤م) التي بينت وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين كل من التفكير الناقد وحل المشكلات وهي دالة احصائياً.

٢. عرض نتائج الفرض الثاني وتحليلها: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ".

لاختبار الفرض حُسِب اختبار (ت) (T-test) بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض على مقياس أسلوب حل المشكلة، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٩):

جدول (١٩) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي على مقياس أسلوب حل المشكلة

المقياس	العينة	المتوسط	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس أسلوب حل المشكلة	١١٥	٧٤.٩٩	٧٢,٥	٩.٠٤	١١٣	٢.٩٤٢	٠.٠٠٤

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) لدى أفراد العينة من الطالبات الموهوبات؛ إذ إن متوسط الأداء على مقياس أسلوب حل المشكلة (٧٤.٩٩) مقارنة بالمتوسط الافتراضي للعينة (٧٢.٥). ويتضح عدم تحقق الفرض الثاني للدراسة، بما يعني أن الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي يتمتعن بدرجة عالية في مقياس أسلوب حل المشكلة مقارنة بالمتوسط الافتراضي. وتعزو الباحثة ارتفاع درجات الطالبات الموهوبات في مقياس أسلوب حل المشكلة إلى تمتع الموهوبين بخصائصهم المعرفية وسماتهم الشخصية ومستوى دافعيتهم الداخلية وأنماطهم التعليمية والنفسية والقيادية، ويتمتعون أيضاً باستعدادات وقدرات غير عادية تميزهم عن بقية أقرانهم العاديين، كل هذا يدعّم ثقتهم بنفسهم في القدرة على حل المشكلات بأسلوب غير تقليدي أكثر من العاديين، وارتفاع درجاتهم في المقياس مقارنة بالمتوسط؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كاستر Kaster (٢٠١٢م) والتي أشارت إلى أن أسلوب حل المشكلات يساعد في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين، فيم اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجبيلي (٢٠١٣م) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارات حل المشكلات.

٣.عرض نتائج الفرض الثالث وتحليلها: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ".

لاختبار الفرض حُسِب اختبار (ت) (T-test) بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض على مقياس التفكير الناقد، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٠):

جدول (٢٠) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسط الافتراضي ومتوسط درجات الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي على مقياس التفكير الناقد

المقياس	العينة	المتوسط	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	الدلالة
مقياس التفكير الناقد	١١٥	٢٢.٢٠	٢٠	٣.٥٩	١١٤	٦.٥٨	٠.٠٠٠

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) لدى أفراد العينة من الطالبات الموهوبات؛ إذ إن متوسط الأداء على مقياس التفكير الناقد (٢٢.٢٠) مقارنة بالمتوسط الافتراضي للعينة (٢٠). ويتضح عدم تحقق الفرض الثالث للدراسة، بما يعني أن الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي يتمتعن بدرجة عالية في مقياس التفكير الناقد مقارنة بالمتوسط الافتراضي. وتعزو الباحثة ارتفاع درجات الطالبات الموهوبات في مقياس التفكير الناقد إلى تمتع الموهوبين بمهارات التفكير الناقد، وقدرتهم على التفسير والتحليل والاستنباط واستخلاص الاستنتاج بطريقة منطقية سليمة والعصف الذهني والبحث عن المعرفة والأدلة ومهارتهم في توظيف المعارف السابقة. وأيضاً ترى الباحثة أن تمتع الطالب الموهوب بمهارات التفكير الناقد، يسهم في تكوين شخصيته وارتفاع ثقته بنفسه، ويستطيع التوصل إلى قرارات فعالة من خلال قدرته على معالجة المعلومات ومحاكمتها منطقياً وبفعالية عالية، ويصبح قادراً على مواجهة أساليب التفكير الهدامة في المجتمع، والانغلاق الفكري، والاتجاهات

التعصبية نحو موضوع ما، وقد وضحت تعريفات الموهبة أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بدرجات عالية في اختبارات الذكاء واختبارات التفكير الناقد والإبداعي وغيرها من أنواع التفكير ويتفوقون في القدرات الخاصة مثل القدرات اللغوية والفنية والتقنية والأكاديمية والإبداعية والعلاقات الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نجم (٢٠١١م) التي أشارت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد، ومع دراسة الملحم (٢٠١٢م) التي أظهرت وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياس التفكير الناقد. في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أن امتلاك الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير الناقد لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً. واختلفت أيضاً عن نتيجة دراسة الرافعي (٢٠١٢م) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء وبين مهارات التفكير، وأظهرت أيضاً أن الطلاب الموهوبين يمتلكون مستوى متوسطاً من التفكير الناقد.

٤. عرض نتائج الفرض الرابع وتحليلها: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات أسلوب حل المشكلة تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض لا توجد فروق دالة احصائياً في أسلوب حل المشكلة تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض".

لاختبار الفرض حُسِب اختبار مان وتني (Mann–Whitney Test) لحساب الفروق في أسلوب حل المشكلة تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات، كانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢١):

جدول (٢١) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لحساب الفروق في أسلوب حل المشكلة تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي

أبعاد المقياس	مستوى الدخل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتني	قيمة z	مستوى الدلالة
تقدير المشكلة	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٤٤,٩١	٤٩٤,٠٠	٤٢٨.٠٠٠	١.٣٧٤-	٠.١٦٩
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٩,٣٨	٦١٧٦,٠٠			
	المجموع	١١٥					
الثقة في حل المشكلة	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٥٦,٩١	٦٢٦,٠٠	٥٦٠.٠٠٠	٠.١١٥-	٠.٩٠٩
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٨,١٢	٦٠٤٤,٠٠			
	المجموع	١١٥					
الفشل في حل المشكلة	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٥٦,٠٥	٦١٦,٥٠	٥٥٠.٠٠٠	٠.٢٠٧-	٠.٨٣٦
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٨,٢١	٦٠٥٣,٥٠			
	المجموع	١١٥					
تقويم النتائج	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٤٧,٠٠	٥١٧,٠٠	٤٥١.٠٠٠	١.١٦١-	٠.٢٤٦
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٩,١٦	٦١٥٣,٠٠			
	المجموع	١١٥					
رد الفعل الانفعالي	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٥٣,٣٦	٥٨٧,٠٠	٥٢١.٠٠٠	٠.٤٩٢-	٠.٦٢٣
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٨,٤٩	٦٠٨٣,٠٠			
	المجموع	١١٥					

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب حل المشكلة تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. ويتضح عدم تحقق الفرض الرابع للدراسة؛ إذ لا توجد فروق في أبعاد مقياس أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات في الصف الأول الثانوي الموهوبات تعزى للمستوى الاجتماعي والاقتصادي؛ إذ إن الباحثة اختارت عينة الدراسة من منطقة جغرافية واحدة وهي منطقة الرياض، والمستوى الاقتصادي متقارب لدى عينة الدراسة طالبات الصف الأول الثانوي. وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق إلى تمتع الموهوبين بمهارات حل المشكلة وقدرتهم على مواجهة الصعوبات والتحديات والتكيف مع متغيرات الحياة في ظل التقدم التكنولوجي، فهم يقدّرون العلاقات الاجتماعية، والتواصل والتعبير عن المشاعر، ويستطيعون التصرف في المواقف المعقدة التي تحتاج إلى اتخاذ القرارات أكثر من أقرانهم العاديين، ويشاركون الآخرين آراءهم، ويبادرون في مساعدة الآخرين على حل مشكلاتهم باستخدام أساليب حل المشكلة وإستراتيجياته. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة عليان (٢٠١٦م) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلة تُعزى إلى نوع الجنس والمستوى الدراسي والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي، فيما أكدت دراسة أليس وآخرون Alice, et al (٢٠٠٨م) أن الطلاب الموهوبين الذين تدربوا على حل المشكلات في إطار عملي واقعي من خلال التفاعل مع مشكلات المجتمع، كان أداؤهم أفضل في إيجاد حلول بشكل مبدع وخلاق أكثر من غيرهم من الطلاب الذين تدربوا بشكل تقليدي، من خلال وضعهم أمام مشكلات نظرية مفترضة.

٥. عرض نتائج الفرض الخامس وتحليلها: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات مهارات التفكير الناقد تبعاً لأختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ".

لاختبار الفرض حُسِب اختبار مان وتني (Mann–Whitney Test) لحساب الفروق في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات، كانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٢):

جدول (٢٢) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لحساب الفروق في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي

مهارات التفكير الناقد	مستوى الدخل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة z	مستوى الدلالة
الاستنتاج	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٥٩,٣٢	٦٥٢,٥٠	٥٥٧.٥٠٠	٠.١٤٢-	٠.٨٨٧
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٧,٨٦	٦٠١٧,٥٠			
	المجموع	١١٥					
معرفة المسلمات أو الافتراضات	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٤٩,٤٧	٦٥٤,٠٠	٥٥٦.٠٠٠	٠.١٦٠-	٠.٨٧٣
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٧,٨٥	٦٠١٦,٠٠			
	المجموع	١١٥					
الاستنباط	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٦٢,٠٠	٦٨٢,٠٠	٥٢٨.٠٠٠	٠.٤٢٦-	٠.٦٧٠
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٧,٥٨	٥٩٨٨,٠٠			
	المجموع	١١٥					
التفسير	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٦٠,١٤	٦٦١,٥٠	٥٤٨.٥٠٠	٠.٢٣١-	٠.٨١٨
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٧,٧٧	٦٠٠٨,٥٠			
	المجموع	١١٥					
تقويم الحجج	من ٥٠٠٠ إلى أقل ١٠٠٠٠	١١	٦٦,٦٨	٧٣٥,٥٠	٤٧٤.٥٠٠	٠.٩٤٦-	٠.٣٤٤
	١٠٠٠٠ فأكثر	١٠٤	٥٧,٠٦	٥٩٣٤,٥٠			
	المجموع	١١٥					

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي. ويتضح تحقق الفرض الخامس للدراسة؛ إذ توجد فروق في أبعاد مقياس التفكير الناقد لدى الطالبات في الصف الأول الثانوي الموهوبات تُعزى للمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وتوضح الباحثة من خلال اطلاعها أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن البيئة المحيطة بالفرد لها دور في التأثير على التفكير الناقد؛ إذ إن المتغيرات المحيطة بالفرد ومستوى أسرته الاقتصادي والاجتماعي والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها لها تأثير على مستوى تفكيره ودافعيته، ويؤكد ذلك شانج Cheung, et al (٢٠٠١م) أن التفكير الناقد ليس مهارة معرفية منفصلة عن الممارسة الفعلية في ظل الظروف المحيطة بل تتأثر بالخلفية الثقافية والاجتماعية التي ينتمي إليها الطالب، وتؤثر على قدرته في ممارسة التفكير الناقد (ص٥٨٠). إلا أن نتيجة الدراسة وضحت عدم وجود الفروق؛ نظراً لأن الباحثة اختارت العينة من منطقة جغرافية واحدة وهي الرياض، والمستوى الاقتصادي متقارب لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأيضاً لما يتمتع به الموهوبون من سمات التفكير الناقد ومهاراته، فهم قادرين على مراقبة تفكيرهم وضبطه، واتخاذ قرارات صائبة، ويكونون وواعين للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية ولا يسلّمون بها كما هي، وإنما يحاكمونها وفق معايير محددة. وقد اختلفت نتيجة هذه الفرض عن نتيجة شانج وآخرون (٢٠٠١م) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية المرتفعة في التفكير الناقد.

٦. عرض نتائج الفرض السادس وتحليلها: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات أسلوب حل المشكلة تبعاً لأختلاف نوع المدرسة (حكومية –أهلية) لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة ".

لاختبار الفرض حُسِب اختبار (ت) (T-test) لحساب الفرق بين استجابات متوسطات أفراد العينة بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في أسلوب حل المشكلة، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٣):

جدول (٢٣) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات أفراد العينة بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مقياس أسلوب حل المشكلة

أبعاد المقياس	نوع المدرسة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	الدلالة
تقدير المشكلة	حكومية	٦١	٥٧,٢٤	٤,٠٥	١١٣	-٠.٦٢٥	٠.٥٣٣
	أهلية	٥٤	٢٥,٠٦	٤,٢١			
الثقة في حل المشكلة	حكومية	٦١	١٩,٧٠	٢,٨٨	١١٣	-٠.٧٨٠	٠.٤٣٧
	أهلية	٥٤	٢٠,١٥	٣,٢١			
الفشل في حل المشكلة	حكومية	٦١	٩,٠٠	١,٨٧	١١٣	٢.٢١٢	**٠.٠٢٩
	أهلية	٥٤	٨,١٧	٢,١٧			
تقويم النتائج	حكومية	٦١	١٣,٧٩	٢,٢٧	١١٣	٠.٢٧١	٠.٧٨٧
	أهلية	٥٤	١٣,٦٧	٢,٥٠			
رد الفعل الانفعالي	حكومية	٦١	٧,٧٤	١,٨٢	١١٣	٠.٥٦٣	٠.٥٧٥
	أهلية	٥٤	٧,٥٦	٦٢,١			
مجموع مقياس حل المشكلة	حكومية	٦١	٧٤,٩٨	٨,٦٩	١١٣	-٠.٠١٠	٠.٩٩٢
	أهلية	٥٤	٧٥,٠٠	٩.٥٠			

** دالة عند مستوى ٠,٠٥

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط أفراد العينة بين المدراس الحكومية والمدراس الأهلية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في العوامل التالية: (تقدير المشكلة – الثقة في حل المشكلة – تقويم النتائج – رد الفعل الانفعالي)، فيما توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في المدراس الحكومية في عامل (الفشل في حل المشكلة). وقد أظهرت الدراسة نتيجتين، أظهرت النتيجة الأولى بانه لا يوجد فروق بين متوسط الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بين المدارس الحكومية

والأهلية، في عامل: تقدير المشكلة أو التعامل مع المشاكل التي تواجههن؛ فهن قادرات على تخطي أي عائق، وفي عامل الثقة في حل المشكلة؛ أي ثقتهن في حل المشكلات الجديدة والصعبة بطرق وأساليب فعّالة، وفي عامل تقويم النتائج؛ أي التعرف على المشاعر أثناء حل المشكلة والتأني في إصدار الأحكام، وفي عامل رد الفعل الانفعالي؛ أي الانفعالات التي يشعرن بها بعد الانتهاء من حل المشكلة. وهذه النتيجة لصالح الطالبات الموهوبات في المدارس الحكومية والأهلية. أما النتيجة الثانية فأظهرت وجود فروق في عامل (الفشل في حل المشكلة) لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية. ويعني عامل الفشل في حل المشكلة من وجهة نظر الباحثة أي الفشل في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههن، وتعزو الباحثة وجود فروق في هذا العامل لصالح الطالبات في المدارس الحكومية إلى شعور الطالبات بأنهن أقل حظاً من نظيراتهن في المدارس الأهلية، أو لديهن مستوى منخفض من التعليم من قلة الكوادر التعليمية المخصصة للموهوبات، مع العلم بأن بعض الموهوبات في المدارس الأهلية كنَّ سابقاً في المدارس الحكومية، وبعد ذلك احتضنتهن مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. وترى الباحثة أنه بوجود بيئة تعليمية مناسبة تلبي احتياجات الطالبات الموهوبات وتدعم طموحاتهم، قد لا توجد فروق في عامل حل المشكلة.

٧. عرض نتائج الفرض السابع وتحليلها: لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً في درجات مهارات التفكير الناقد تبعاً لنوع المدرسة (حكومية –أهلية) لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ".

لاختبار الفرض السابع حُسِب اختبار (ت) (T-test) لحساب الفرق بين استجابات متوسطات أفراد العينة بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٤):

جدول (٢٤) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات أفراد العينة بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مهارات التفكير الناقد

أبعاد المقياس	نوع المدرسة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	الدلالة
الاستنتاج	حكومية	٦١	٢,٢٠	١,٢١	١١٣	٣.٤٠٩-	٠.٠٠١
	أهلية	٥٤	٢,٩٦	١,٢٠			
معرفة المسلمات	حكومية	٦١	٥,٦٧	١,٧٧	١١٣	٠.٤٩٧	٠.٦٢٠
	أهلية	٥٤	٥,٥٤	٠,٩٩			
الاستنباط	حكومية	٦١	٥,٨٤	١,٤٢	١١٣	٢.٢٣٥-	**٠.٠٢٧
	أهلية	٥٤	٦,٤٨	١,٦٨			
التفسير	حكومية	٦١	٣,٠٨	١,١٣	١١٣	١.٨٤٣-	٠.٠٦٨
	أهلية	٥٤	٣,٤٨	١,١٩			
تقويم الحجج	حكومية	٦١	٦,٥٢	١,٤٨	١١٣	٠.٤٨٦	٠.٦٢٨
	أهلية	٥٤	٦,٣٩	١,٥١			
مجموع مقياس مهارات التفكير الناقد	حكومية	٦١	٢١,٥١	٣,٥٤	١١٣	٢.٢٥٨-	٠.٠٢٦
	أهلية	٥٤	٢٣,٠٠	٣,٥٣			

** دالة عند مستوى ٠,٠٥

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أفراد العينة بين المدراس الحكومية والمدراس الأهلية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في العوامل التالية: (معرفة المسلمات – التفسير – تقويم الحجج)، فيما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في المدراس الأهلية في العوامل التالية: (الاستنتاج – الاستنباط – مجموع مقياس مهارات التفكير الناقد).

وقد أظهرت الدراسة الحالية نتيجتين، النتيجة الأولى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أفراد العينة بين المدراس الحكومية والمدراس الأهلية لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في عامل: معرفة المسلمات، أو التعرف على الافتراضات، وتعني قدرة الطالب الموهوب على فحص بعض المعلومات المتاحة له بحيث يستطيع أن يحكم على الفرض بأنه وارد أو غير وارد بناءً على هذه المعلومات.

وعامل التفسير، ويعني اتخاذ القرارات المناسبة بناءً على المعلومات المتاحة. وعامل تقويم الحجج، ويعني قدرة الطالب الموهوب على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتعلقة بموضوع معين. وهذه النتيجة لصالح الطالبات الموهوبات في المدارس الحكومية والأهلية، أما النتيجة الثانية فأظهرت بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي في المدارس الأهلية في عامل: الاستنتاج، ويعني قدرة الطالب الموهوب على تمييز درجات احتمال صحة استنتاج معين أو خطئه بناءً على بعض المعلومات المتاحة. وفي عامل الاستنباط، ويعني قدرة الموهوب على صحة اشتقاق نتيجة معينة من معلومات متاحة له بغض النظر عن صحة تلك المعلومات أو خطئها.

٨. عرض نتائج الفرض الثامن وتحليلها: يمكن التنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال درجات أسلوب حل المشكلة لدى الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض".

لاختبار الفرض حُسِب معامل الانحدار البسيط للتنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال درجات أسلوب حل المشكلة، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٥):

جدول (٢٥) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال درجات أسلوب حل المشكلة

المتغير المستقل	المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد)	قيمة معامل التحديد (R^2)	قيمة معامل التحديد المعدل	قيمة F	دلالة F الإحصائية	بيتا	T	دلالة T الإحصائية
أسلوب حل المشكلة	الاستنتاج	٠.٠٠٠	-٠.٠٠٨	٠.٠٥٥	٠.٨١٥	٠.٠٢٢	٠.٢٣٤	٠.٨١٥
	معرفة المسلمات	٠.٠٠٥	-٠.٠٠٤	٠.٥١٩	٠.٤٧٣	٠.٠٦٨	٠.٧٢١	٠.٤٧٣
	الاستنباط	٠.٠٢٩	٠.٠٢١	٣.٣٧٢	٠.٠٦٩	٠.١٧١	١.٨٣٦	٠.٠٦٩
	التفسير	٠.٠٠١	-٠.٠٠٨	٠.١٢٤	٠.٧٢٦	-٠.٠٣٣	-٠.٣٥١	٠.٧٢٦
	تقويم الحجج	٠.٠٠٦	-٠.٠٠٣	٠.٦٦٧	٠.٤١٦	٠.٠٧٧	٠.٨١٧	٠.٤١٦

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح أن قيم (T) غير دالة إحصائياً في مهارات التفكير الناقد، وكان حسابها من خلال درجات مقياس أسلوب حل المشكلة. كما أن قيم (T) جاءت غير دالة إحصائياً في أبعاد مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج- معرفة المسلمات- الاستنباط- التفسير- تقويم الحجج)، وهذا يدل على أن أسلوب حل المشكلة لا يسهم في التنبؤ بدرجات مهارات مقياس التفكير الناقد بشكل دال إحصائياً، أي إن أسلوب حل المشكلة لا يسهم في نسبة التباين في المهارات الخمس للتفكير الناقد، ومن ثَم فهي غير منبئة بهم لدى العينة. ويتضح عدم تحقق الفرض الثامن، بمعنى أن وجود مهارات أسلوب حل المشكلة لدى الموهوبات لا يعني بالضرورة معرفة جميع مهارات التفكير الناقد التي يمتلكنها أو درجاتها، كما يمكن الاعتماد هنا على نتيجة الفرض الأول التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المشكلة والتفكير الناقد. بمعنى لا بد من قياس مهارات التفكير الناقد واختبارها لمعرفة درجتها عند الطالبات الموهوبات، ولا يمكن التنبؤ بمهارات التفكير الناقد من خلال أسلوب حل المشكلة. وترى الباحثة أن درجات كل فرد من العينة لو عُزلت على حدة سيوجد تطابق لدى غالبية أفراد العينة بين درجات أسلوب حل المشكلة ودرجات التفكير الناقد، ومن هذا التطابق تتحقق إمكانية التنبؤ.

الحادي عشر: توصيات الدراسة:

- ضرورة الاهتمام برعاية الموهوبين على شتى الاتجاهات: التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية.
- تطوير أساليب وإستراتيجياته، واستخدام إستراتيجيات ذات فعالية في تنمية قدرات الطلاب الموهوبين ورعايتها، مثل إستراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي.
- دمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية بشكل عام، ومهارات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة بشكل خاص.

قائمة المراجع

أولاً المراجع العربية :

أبو عواد، مي. (٢٠١٥م). **أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

أنديجاني، عبدالوهاب. (٢٠١١م). الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥(١)، ١٠٢-٧١.

أيوب، حسين. (٢٠١٤م). علاقة التفكير الناقد بمهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة العلوم التربوية**،٣(٢)، ٢٨٣-٣٢٠.

الجبيلي، أحمد. (٢٠١٣م). الفروق المعرفية بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستوى مهارات حل المشكلات حسب عدد من المتغيرات. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (٢٩)، ٧٩-١١٢.

الجراح، عبدالناصر والربابعة، حمزة. (٢٠١١م). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٣(١) ،٧٠-١٢٠.

الحدابي، داوود والأشول، ألطاف. (٢٠١٢م). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. **المجلة العربية لتطوير التفوق**،٣(٥)،٢-٢٦.

حسن، السيد. (٢٠٠٤م). **أسلوب حل المشكلات في التعلم.** جامعة الزقازيق، مصر.

الخطيب، وفاء. (١٤٣٠ه). **فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة.** رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزغبي، أمل. (٢٠١٢م). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات. **كلية التربية بجامعة بنها**، ٢٣(٩٠)، ٢٠٠-٢٦٨.

الزغول، عماد. (٢٠٠٣م). **مبادئ علم النفس التربوي**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الزق، أحمد. (٢٠١٢م). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً والطلبة العاديين ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣(٢)، ٣٣٩-٣٦٤.

السكري، عماد الدين محمد. (٢٠١٠م). **بعض الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد الصورة"S" لدى عينة من طلاب الجامعة**. جامعة المنوفية، مصر.

الشناوي، محمد؛ والفقي، إسماعيل. (١٩٩٥م). دراسة العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومركز الضبط وتقدير الذات لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض. **مجلة كلية التربية**، ٤(١٩)، ٣٢٠-٣٥٠.

العتيبي، خالد. (٢٠٠٧م). **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض دراسة تجريبية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤م). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة.

عجيلات، عبدالباقي. (٢٠١٦م). **دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين – المتفوقين– دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريوس بولاية سطيف**. رسالة دكتوراة. جامعة محمد سطيف، الجزائر.

العساف، صالح. (٢٠١٢م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: دار الزهراء.

علي، إسماعيل. (٢٠٠٩م). **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار الشروق.

عليان، عنيات. (٢٠١٦م). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينات من المراهقين.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الغندور، العارف بالله. (١٩٩٩م). **أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة دراسة نظرية.**مركز الارشاد النفسي، المؤتمر الدولي السادس، جامعة عين شمس، مصر.

الفقي، إسماعيل؛ والشناوي، محمد. (١٩٩٦م). تقنين مقياس أسلوب حل المشكلة على البيئة السعودية. **مركز البحوث التربوية، (١) ٦-٢٩.**

القريطي، عبداللطيف. (٢٠١٤م). **الموهوبون والمتفوقون.** القاهرة: عالم الكتب.

المالكي، فهد. (٢٠١٢م). **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

محمد، عبد الصبور. (٢٠٠٧م). العلاقة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً. **مجلة مستقبل التربية، ١٣(٤٤)، ٢١٠-٢٥٧.**

مخلوفي، فاطمة. (٢٠٠٩م). **علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة.** رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح، بورقلة.

المطرفي، فهد. (٢٠١٤م). **فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البحرين، مملكة البحرين.

المعاجيني، أسامة. (٢٠١٥م). مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية الخاصة، (١٢)، ٣٠١-٣٤٢.**

المنصور، غسان. (٢٠٠٧م). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات على طلاب الصف السادس الأساسي في مدينة دمشق. رسالة ماجستير منشورة. **مجلة جامعة دمشق، ٢٣ (١).**

نجم، خميس. (٢٠١١م). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. **المجلة التربوية**،٢٥ (٩٨)، ٢٠١-٢٣٠.

الملحم، نورة. (٢٠١٢م). **أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فيصل، الدمام.

وزارة التعليم. (١٤٢٨ه). **في مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. مسترجع من:**

https://www.mawhiba.org/Ar/About/who/Pages/Brief.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alice,T., Jann, B., Jhoseph, R., Bonnie, C& Dorothy, S. (2008). Vision With Action: Developing Sensitivity to Societal Concerns in Gifted Youth. *Professional collection,* 30 (1), 61-67.

Cheung, C., Rudowicz, E., Lang, G., Kwan, A. (2001). Critical Thinking among University students: Does the family background matter?. *College Student Journal*, 35(4), 544-598.

Kaster, S. (2012). The Development Solve Problem of Skill In The Education Of Secondary School Students, American university, *Journal of Educational*, 24(5), 148-196.

Tumkaya, S., Aybek, B., Aldag, H. (2009). An Investigation of University Students Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skill. *Eurasian Journal of Educational Research, 36, 57-74.*