وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

العنوان:

علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي عند المتعلمين تلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة كشرود رابح – عين الأشياخ –

مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعدادالطالبتين:

سعداوي سعاد

بن عودة سمية

إشراف الدكتور:

د__ميزايني الجيلالي

السنة الجامعية:2019/2018

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء و التحصيل الدراسي لدى عينة عشوائية حجمها 80 تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسط تتراوح أعمارهم بين (14_15 سنة). وقد استمد من الباحثتين مقياس رافن (اختبار المصفوفات المتتابعة العادي) ونتائج الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018_2019 لجمع البيانات.

ولتحليل البيانات استخدمنا:

– اختبار "ت" لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء يعزى لمتغير الجنس ودلت النتائج على عدم وجود فروق حيث بلغت قيمة "ت" (0.03)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيلهم الدراسي (3.10).

– اختبار المصفوفات المتتابعة العادي "جون رافن" لقياس الذكاء ونتائج الفصل الثاني لمقياس التحصيل، و بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية متواضعة بين الذكاء والتحصيل الدراسي (0.30).

Abstract:

This Shidy aims at investigation The retion Ship between intelligence and achivement among The Fouth grade middle School Students .

In irder To Cillect daTa we used the scale of intillenge and shident resulls of The secanel term.

This study also sought to invesligate it Here exists amean difference in as fuaction of gender.And a mean differencee in intelligence as funchion of gender.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير	–
إهداء	–
ملخص الدراسة	–
فهرس المحتويات	–
قائمة الجداول	–
قائمة الأشكال	–
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	4
فرضيات الدراسة	5
أسباب اختيار الموضوع	6
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
تحديد المفاهيم	7
الدراسات السابقة	9
تعقيب على الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني: الذكاء	
تمهيد	14
المفهوم النفسي للذكاء	15
أنواع الذكاء	22
شروط الذكاء	23
نظريات الذكاء	24
طرق قياس الذكاء	28
أهم العوامل المؤثرة في الذكاء	28

خلاصة الفصل	32
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
تمهيد	35
تعريف التحصيل الدراسي	36
أنواع التحصيل الدراسي	37
أهمية التحصيل الدراسي	37
أهداف التحصيل الدراسي	39
أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي	39
التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء	48
خلاصة الفصل	49
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: منهجية الدراسة الميدانية	
تمهيد	51
الدراسة الاستطلاعية	51
منهج الدراسة	52
مجالات الدراسة	52
عينة الدراسة	53
التقنيات الإحصائية المستخدمة	54
أدوات تحليل الدراسة ووسائل جمع البيانات	54
خلاصة الفصل	62
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
تمهيد	69
عرض و تحليل وتفسير النتائج	70
الاستنتاج العام	78
الخاتمة	80
التوصيات	81
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	خصائص العينة	
2	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين (اختبار المصفوفات المتتابعة)	
3	معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل بند من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم ودرجاتهم الكلية على الاختبار	
4	معامل الثبات بطريقة كيودر ريشاردسون الصيغة 20 (اختبار المصفوفات المتتابعة)	
5	تجانس درجات نصفي اختبار المصفوفات المتتابعة	
6	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون (اختبار المصفوفات المتتابعة)	
7	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين (اختبار المصفوفات المتتابعة)	
8	اعتدالية توزيع درجات كل من الذكور و الإناث على مقياس رافن للذكاء.	
9	دلالة الفروق بين الجنسين في الذكاء	
10	اعتدالية توزيع درجات كل من الذكور و الإناث في التحصيل الدراسي	
11	دلالة الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي.	
12	اعتدالية توزيع درجات أفراد العينة في الذكاء وفي التحصيل الدراسي.	
13	يوضح قيمة معامل بيرسون و دلالته الإحصائية بين الذكاء و التحصيل الدراسي.	

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	لوحة انتشار توضح العلاقة الخطية بين الذكاء و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.	

كـــلمة شـــكر

يشرفني وقد وفقت لإنجاز هذه المذكرة

أن أتقدم بأسمى آيات الاحترام والتقدير إلى الأستاذ المشرف

*****ميزايني الجيلالي ******

الذي لم يبخل علينا بنصائحه المهمة وتوجيهاته القيمة.

كما نشكر الأستاذة ***** لحول فائزة*****

على منحها لنا من وقتها ومشورتها و مساعدتها لنا

كما نشكر أعضاء اللجنة المناقشين الموقرين.

واعترافا بالجميل ووفاءً بالمعروف نتقدم بوافر شكرنا وتقديرنا إلى كل الأساتذة بدون استثناء الذين ساهموا في الارتقاء بنا إلى مستوى العلم.

إهداء

بودي أن أتوقف في هذه اللحظة لأتذكر من كان عونا لي في حياتي لأهدي لهم ثمرة جهدي

إلى من قال فيهما الحق

"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة و قل ربي ارحمها كما ربياني صغيرا"

إلى من ربتني و أنارت دربي و أعانتني بالصلوات و الدعوات إلى أغلى إنسان في الوجود "أمي عائشة" حفظها الله

إلى أبي " محمد" قدوتي في الحياة و أحن صدر عليا أطال الله في عمره

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها إلى من بها أكبر إلى بسمة الحياة

إلى بلسم جراحي "حبيبتي الغالية أمي فاطمة"حفظها الله

إلى من دعائه سر نجاحي إلى من عمل بكد في سبيلي و علمني الكفاح " أبي الغالي "عبد القادر" أمد الله في عمره

إلى من كان له الفضل لدعمي معنويا زوجي الغالي "أمين" حفظه الله لي

وإلى والديه الغاليين رعاهم الله

إلى إخوتي الأعزاء "يوسف"، "علي"، "محمد"، "رابح"، سيد أحمد" وفقهم الله

إلى أختي حبيبتي رفيقة دربي "خديجة و" زوجها رضا" و أبنائهما "عبد المؤمن" ، "عبد الحق"حفظهم الله ورعاهم من كل سوء

إلى الغاليتين على قلبي "نور الهدى" ، "نور الإيمان" ، "شيماء"

إلى صديقاتي الغاليات "سعاد"، "غنية"، "راضية"،"أحلام" ، "مليكة"

لى من عشت معهم طفولتي بكل تفاصيلها "حدة عياش"، "مريم كربال"،"مرزوقي أمال"،"صبرينة"،"سعيدة"

"إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي"

سمية

إهـــداء

إلى ملاكي في الحياة...إلى مورد الحب الصادق و نبع الحنان الدافئ... إلى معنى ابتسامتي وسر سعادتي...إلى من غمرتني بحنانها و تذكرتني بدعائها... إلى من صقلت ذاتي بأخلاقها الكريمة...إلى من كان دعائها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي...إلى أغلى الحبايب

أمي الحبيبة

إلى من عمل بكد في سبلي و علمني معنى الكفاح و أوصلني إلى ما أنا عليه

" أبي " الكريم

أدامه الله لي

إلى إخوتي : "جمال" وزوجته و ابنه "يونس" و إبنته "دعاء" إلى "سالم" و "إيمان" و"فتيحة" و زوجها "امين" وأولادها " إسحاق" و "أيوب" والكتكوتة "كوثر".

إلى صديقاتي:واضح فتيحة, صادفي غنية,بن عودة سمية,شقاليل إيمان,بوبكر صفية,لونيس فاطمة

إلى رفيقة دربي... صاحبة القلب الطيب...و النوايا الصادقة...سرنا الدرب خطا واحدة أختي وصديقتي سلافة

إلى من يحلو بالوفاء و العطاء...إلى ينابيع الصدق الصافي...إلى من معه سعدت "عبد النور"

عائلتي الكريمين: عائلة سعداوي و عائلة واضح فردا فردا

إلى أستاذتي الكريمة: الأستاذة لحول فائزة على تعاونها معي

"إلى كل من سقط من قلمي سموا أهدي هذا العمل"

سعاد

مقدمة:

العقل والقدرات العقلية هي السمة التي تميز الإنسان عن المخلوقات الأخرى والتي تمتلك أيضا بدورها خلايا عقلية ولكنها ليست كما هي لدى النوع البشري القادر على استخدام قدراته العقلية هذه في الكثير من المجالات والميادين الحياتية المختلفة، والتي تمكنه من التطوير من قدراته وتحسين الوسط المعيشي الذي يتواجد فيه بكل الصور الممكنة.

وعلى الرغم من امتلاك جميع أعضاء النوع البشري للعقل، ولكن يختلف البشر كل منهم في مستوى القدرات العقلية التي يمتلكونها وهو الأمر الذي يعرف بالذكاء، الذي كان في نشأته الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية، فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة، ثم اهتمت بدراسة العلوم البيولوجية الفسيولوجية العصبية، واستقر أخيرا في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي، ومازالت آثار هذا الماضي الطويل تضفى طابعها الخاص على بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء.

لهذا نجد أن الذكاء هو أعم الصفات العقلية المعرفية، يحتل مكانة الصدارة بالنسبة للنواحي المعرفية الأخرى، وتلي الذكاء في عموميته القدرات الكبرى التي تقسم نواحي النشاط المعرفي إلى نوعين رئيسيين هما القدرات التحصيلية والقدرات المهنية.(فؤاد البهي، 2000 :23)

كما أن اختلاف الناس فيما بينهم بمستوى الذكاء الذي يتمتعون فيه قاد إلى ظهور ما يعرف باختبارات الذكاء، التي أعانت العلماء على تحديد المظاهر الرئيسية لهذا المفهوم، وبذلك تطورت معاني الذكاء حيث أصبحت فروضا تهدف إلى رسم الإطار التمهيدي للأبحاث العقلية، ثم تعدل هذه الفروض أو تلغى لتستبدل بفروض أخرى تبعا لنتائج تلك الأبحاث، وهكذا ينتهي بنا ذلك التطوف في رحاب الزمن إلى تحديد المفهوم الحديث للذكاء تحديدا يقوم في جوهره على أن موهبة المواهب، وقدرة القدرات، والمحصلة العامة لجميع القدرات العقلية المعرفية.(فؤاد البهي، 2000 :183)

وتؤكد الدراسات السيكولوجية أنه من خلال أداء الأفراد في اختبارات الذكاء يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي لدى فئات عريضة من التلاميذ، وقد أشارت نتائج دراسة سوانسون Swanson 1994 إلى أن مستوى أداء التلميذ في اختبارات الذكاء والقدرة على الإدراك والتذكر بالخصوص يعكس الفروق الفردية في القدرة على التعلم، ومن ثم ينعكس ذلك بوضوح على التحصيل الدراسي.

لهذا فإن ذكاء التلميذ يؤثر في التحصيل الدراسي لديه، لهذا يميل التلاميذ أصحاب نسب الذكاء المرتفع إلى الحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية ،وهذا يرجع إلى رغبتهم في دراستهم المدرسية.

لذلك نسعى في هذه الدراسة الحالية إلى الكشف عن وجود أو عدم وجود العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال إتباع خطة تبدأ بمقدمة، وهي عبارة عن نظرة ممهدة لدراستنا، وقمنا بتقسيم الدراسة إلى جانبين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول الأول عبارة عن فصل تمهيدي وتناولنا فيه الإشكالية، الفرضيات، أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد المفاهيم، وأخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها. أما الفصل الثاني خاص بالذكاء تناولنا فيه المفهوم النفسي للذكاء، أنواعه، شروطه، أهم النظريات المفسرة له، قياسه، وأخيرا العوامل المؤثرة فيه. أما الفصل الثالث فخصصناه للتحصيل الدراسي وتناولنا فيه مفاهيم التحصيل الدراسي، أنواعه، أهميته، أهدافه، أهم العوامل المؤثرة فيه، وأخيرا التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء.

أما الجانب التطبيقي فيحتوي على فصلين: الفصل الأول خصص لمنهجية الدراسة الميدانية، وتناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجالات الدراسة، عينة الدراسة، أدوات تحليل الدراسة ووسائل جمع البيانات، وأخيرا التقنيات الإحصائية المستخدمة، والفصل الثاني خصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها، ثم الاستنتاج العام وخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية:

يعتبر العقل ماهية إنسانية بحتا و نموه يكون بمراحل مختلفة وهو المسئول عن تميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية و لكن الإنسان في حد ذاته يختلف مع أخيه الإنسان في قدراته العقلية ومن بين هذه القدرات نجد الذكاء الذي يعتبر الطاقة العقلية أو العائد العقلي أو هو الصفة المرافقة للعقل الذي يعمل بنشاط و فهم و عمق و سرعة.

لهذا أصبح اهتمام المجتمعات الحديثة متزايدا في العقود الأخيرة بذكاء الإنسان كمكون من مكونات الرأسمال البشري، ودوره في تحقيق التنمية الشاملة وتطوير المجتمع كأهم مورد على الإطلاق.

(أوزوي، 2002: 58).

لذالك فإن الدور المحوري للقدرة العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان ومزال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، وحديثا بدأ الاهتمام بالذكاء كمكون يمكن من خلاله تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، ويلقى هذا المفهوم اهتماما متناسبا في الفترة الأخيرة والذي نتج عنه كم كبير من الدراسات والبحوث وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية.

لهذا ما يميز سلوك الإنسان إذن، هو قابليته للتطوير والنماء نظرا لما يتوافر عليه الكائن البشري من ذكاء وقدرات خارقة، واستعدادات تسمح له بتحقيق التوازن والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، فذكاء الإنسان يجعله دائما يبحث عن أفضل السبل لتحقيق الأهداف وبلوغ الغايات، وقد أثار موضوع الذكاء ولا يزال تساؤلات العديد من الباحثين منذ بداية القرن الماضي، كما اختلفوا أيضا في تحديد أثر كل من الوراثة والبيئة في ظهور الفروق بين الأفراد.

وقد حرص علماء النفس في فترة لاحقة على وضع الروائز والاختبارات التي تقيس نسبة الذكاء، أو معامل الذكاء لدى الفرد، وقد أشار "أحرشاو" (1994) إلى أن معامل الذكاء يعتبر من المفاهيم الأكثر غموضا نظرا لتلك التأويلات الملتصقة به، كما هو الشأن بالنسبة للحتمية الوراثية التي تروج لفطرية القدرات والكفايات العقلية، كما ارتبط هذا الغموض أيضا بصعوبة الجزم بثبات معامل الذكاء فقد أبرزت الدراسات أن ذكاء الفرد ينمو ويتطور باستمرار، ولا يعرف استقرار، ثم إن معامل الذكاء غالبا ما يرتبط

بأداة القياس المستعملة، فالفرد يمكنه الحصول على معامل ذكاء مختلف عندما يتم تغيير أداة القياس بأخرى.

وبما أن الذكاء يعتبر عاملا أساسيا في عملية التعلم، أدى البحث عن أسباب اختلاف التلاميذ في مستويات تعلمهم، سواء في المدرسة أو في الحياة العامة، فالموازاة مع ذلك، وعلى الرغم من كون التلاميذ يتعلمون في نفس الوسط المدرسي وفي نفس الشروط على وجه التقريب، فإننا نجدهم يختلفون من حيث النتائج التي يحققونها.

لهذا تهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس مستوى المعارف المدرسية والمهارات التعليمية التي اكتسبها التلميذ في موضوع ما أو مادة دراسية ما، وفي زمن محدد، تتجلى أهمية التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ في كونه يقيس درجة إلمامهم بالمعارف والمعلومات المدرسية المرتبطة بمجال دراسي خاص، وهو يفيد الفرد حاليا في مجال معين، أو أنه يمكن من ذلك لكي يقيس استعدادات الفرد في المستقبل لأداء عمل معين.(ماهر،1997: 123).

ويمكن أن يتجلى ذكاء التلميذ في قدرته على استيعاب المضامين المدرسية، وتحقيق التفوق، ونيل الدرجات العالية بإدراكه للمعارف، وسهولة تذكره لها وفهم المعاني المجردة وسرعة استرجاعها وكذا استعمال الرموز وحسن توظيفها في التعلم وحل المشكلات ويؤدي الفرق الشاسع بين قدرة التلميذ على التحصيل وانجازه الفعلي لهذا التحصيل لاحتمال كبير لمواجهة صعوبات أو تعثرات قد تعصف بمواصلة مشواره الدراسي، كما قد يكون عدم توظيف المتعلم لأساليب واستراتيجيات مناسبة في أثناء تعلمه سببا في ضعف درجات التحصيل لديه والتقليص من سبل النجاح.(miles،1977: 99)

ويمكن القول إذن إن الذكاء يشمل القدرة على التفكير والتعلم الناجع والفعال، كما يتضمن أيضا القدرة على التكيف وحل المشكلات باستعمال الرموز والمكتسبات السابقة، فعلى الرغم من اختلاف الباحثين في السيكولوجية في تحديد طبيعة الذكاء وتحديد خاصياته، فإنه على العموم ويبقى بمثابة طاقة بيولوجية واستعداد سيكولوجي في نفس الوقت، وهذه الطاقة ذات ارتباط وثيق بممارسة أو مجال أو مضمون تظهر من خلاله، ويعتبر تحصيل العلوم والمعارف والمهارات بالمدرسة شكلا من أشكال التعلم ويختلف التلاميذ من حيث أشكال ونتائج تعلمهم حسب قدراتهم واستعداداتهم الذهنية ومكتسباتهم المعرفية.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن تحديد إشكالية الدراسة في الأسئلة التالية:

– هل هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ وهل هناك فروق في الذكاء والتحصيل الدراسي بين الذكور والإناث؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الذكاء.

2-2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التحصيل الدراسي.

2_3: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- أسباب اختيار الموضوع:

– يعتبر موضوع الذكاء بشكله العام من المواضيع المتداولة في بحوث علم النفس وعلوم التربية، فقد أولينا اهتماما لدراسة موضوع الذكاء وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي وهذا الأخير دفعنا للقيام بهذا البحث لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

– جهل بعض التلاميذ لمفهوم الذكاء وتأثيره السلبي أو الإيجابي على تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أدى إلى انخفاض أو ارتفاع في نتائجهم الدراسية.

– الدور البالغ في تنمية الذكاء وماله من تأثيرات على التلاميذ.

4-أهداف الدراسة:

– تقديم إطار نظري حول الذكاء والعلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي.

_ كما تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين بمعنى تأثير الذكاء على التحصيل الدراسي للفرد المتعلم، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات اللازمة.

– تحديد الفرق بين الذكور والإناث في الذكاء.

_ معرفة مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

5- أهمية الدراسة:

_ نتبع أهمية الدراسة في الموضوع الذي نتناوله وهو الذكاء وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

_ الكشف عن العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

_ أهمية الذكاء على حياة الفرد المتعلم وما يلعبه من دور في تحصيلهم الأكاديمي.

_ إثراء البحث العلمي من خلال إعطاء دراسة جديدة عن الموضوع.

_ فتح المجال أمام الدراسات الأخرى في هذا المجال باعتبارها دراسات سابقة.

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

تعريف الذكاء:

تعددت تعريفات الذكاء بتعدد نظريات الباحثين في طبيعته وتكوينه، حيث يعرف "سبيرمان" الذكاء بأنه قدرة فطرية أو عامل يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله (العبيدي،1981: 226).

أما "رافن" فيعرفه بأنه مقدار العامل العام الذي يساهم في عملية الاستنباط واستخراج العلاقات الجديدة من خلال معطيات محددة.

(Raven & Court، 1998:11)

التعريف الإجرائي:

الذكاء في هذه الدراسة هو ما يقيسه اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة العادي من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص بإجابته الصحيحة على فقرات الاختبار، والتي تفسر عن طريق المعايير المئينية.

التحصيل الدراسي:

أ- لغة: (مادة: ح ص ل) حصل الشيء والأمر خلصه وميزه عن غيره وتحصيل الشيء تجميع وتثبيت. (فاروق عبده فليلة، 2004: 72).

ب- اصطلاحا:

تعريف "قاسم علي الصراف": هو المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه.(قاسم علي الصراف، 2002: 210).

ركز هذا التعريف على معرفة مستوى الطالب من خلال الاختبارات التي تطبق عليه.

تعريف "مصلح الصالح": هو المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس.

(مصلح الصالح، 2004: 26).

يشير هذا التعريف إلى المعارف والمعلومات المكتسبة التي تحدد من خلال درجات الاختبار التي يطبقها المدرس على التلميذ.

تعريف " نواف أحمد": هو المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة .(نواف أحمد،2008: 52).

هذا التعريف ينظر إلى التحصيل على أنه نتيجة لتلقي خبرات معينة.

ج- إجرائيا:

هو كل ما يكتسبه التلميذ من معلومات أو مهارات، والتحقق من مدى الاستفادة من تلك المواضيع المقررة بواسطة الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات الشفوية أو الكتابية المعدة من طرف المعلمين وحددناه في بحثنا بالمعدل الفصلي لكل تلميذ (الفصل الثاني).

7-الدراسات السابقة:

دراسات تناولت علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي:

1-دراسة فيرجسون وآخرون (2005، forgusson el):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء في مرحلة الطفولة المتوسطة بالتحصيل الدراسي ودرجة التكيف الاجتماعي في مرحلة المراهقة وقد اختار الباحثون عينة من 1265 طفلا في نيوزلندا في دراسة طويلة استمرت لمدة 25 عام وباستخدام مقياس وكسلر للذكاء وجميع المعلومات من المدرسة كانت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء في الطفولة المتوسطة وبين التحصيل الدراسي المستقبلي لهؤلاء الأطفال فكلما ارتفع مستوى الذكاء زادت القدرة على تحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي وهذا مرتبط بالظروف الاجتماعية.

2- دراسة (أبو هلال وآخرون 2002):

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل لدى عينة من طلبة المدارس الابتدائية والإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة، استخدمت الدراية اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) لقياس الذكاء واختبار تورانس (الدوائر) لقياس الأصالة والمرونة والطلاقة كأبعاد للقدرة الإبتكارية إضافة إلى مقياس آخر يقدر المدرس من خلاله بعض خصائص الطلبة العقلية والشخصية، كما أمكن الحصول على درجات تحصيل الطلبة في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الفنية. استخدمت الدراسة عدة إجراءات لتحليل البيانات منها التحليل العاملي وتحليل الانحدار. أوضحت نتائج التحليل العاملي أن التحصيل والذكاء والقدرة الابتكارية تشكل ثلاثة أبعاد منفصلة. كما أوضحت المقارنات بين درجات طلبة الصف السادس والثالث الإعدادي ان الطلبة الأكبر سنا أكثر ابتكارا من الطلبة الأقل سنا. وأسفرت نتائج تحليل الانحدار عن أن متغيري الذكاء والتحصيل لهما قدرة تنبؤية محدودة تفسر بعض تباين درجات المرونة والطلاقة، ولكل لم يتمكن أي متغير من المتغيرات المستقلة من التنبؤ بدرجات الأصالة.

3- دراسة (العدل، 2008):

دراسة بعنوان (القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي) وقد تم اختيار عينة متكونة من 495 تلميذ منهم 135 تلميذ استطلاعية، و360 تلميذ عينة نهائية وجميع أفراد العينة من البنين بلغ متوسط أعمارهم 14 سنة واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقياس المسؤولية الاجتماعية، مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس مفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي عن طريق الحصول على درجات الطلاب في نهاية الفصل الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين حل المشكلات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

4- دراسة ونتزل (1993، wentzel):

تناولت فيها الباحثة العلاقة بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي الايجابي والمسؤولية الاجتماعية وقد بلغت العينة 423 تلميذ من تلاميذ الصف السادس والسابع (52% بنين، 48% بنات) وتم استخدام مقياس ستانفورد stanford للمهارات الأساسية واختبارات تحصيلية معيارية واستبيانات لقياس السلوك الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السلوك الاجتماعي الإيجابي ونسبة الذكاء، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي ونسبة الذكاء، وباستخدام تحليل التباين وجدت الدراسة فروق ذات مرتفعي ومنخفضي السلوك الاجتماعي في التحصيل الدراسي.

5- دراسة بولون (1992، boulon):

دراسة لبحث أثر الذكاء والسلوك الاجتماعي الصفي والنمو اللغوي والحركي المبكر وخبرات ما قبل المدرسة والتوافق المنزلي على التحصيل الدراسي على عينة بلغت 65 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 9_ 11 سنة ثم اختيارهم من بين 2200 تلميذ وباستخدام مقياس وكسلر للذكاء وبعض الاستبيانات لقياس المتغيرات الاجتماعية طبقت على الآباء والتلاميذ ومتوسطات التحصيل المدرسي وبعد تحليل النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج أن الذكاء والسلوك الاجتماعي الصفي تفسر نصف التباين في متوسط التحصيل. كما أن المتغيرات الاجتماعية تؤثر في مستوى التحصيل والذكاء عند البنين دون البنات.

6- دراسة ونتزل (wentzel ،1991):

وقد حاولت هذه الدراسة إثبات أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة، ويقصد هنا بالكفاءة الاجتماعية تناول متغيرات المسؤولية الاجتماعية والعلاقة بين الزملاء وعمليات تنظيم الذات واستخدمت مقاييس للتحصيل الدراسي وسلوك المسؤولية الاجتماعية والعلاقة بين الزملاء وعمليات تنظيم الذات والثقة في الذات وحل المشكلات الشخصية مع ضبط متغيرات الذكاء والجنس وتركيب الأسرة والغياب في المدرسة على عينة بلغت 423 تلميذ في الصف السادس وكل من سلوك المسؤولية الاجتماعية وتنظيم الذات ونسبة الذكاء وتركيب الأسرة، وكل ذلك يرتبط سلبيا مع عدد أيام الغياب، كما يوجد ارتباط موجب دال بين متغيرات الكفاءة الاجتماعية وكذلك ارتباط موجب دال بين المسؤولية الاجتماعية ومستوى الذكاء وتركيب الأسرة وباستخدام تحليل الانحدار بينت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي والثقة الشخصية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وأن الشخص المسئول اجتماعيا لدية ثقة أعلى مقارنة بزملائه وقدرة أكثر على حل المشكلات بطريقة متوافقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي فقد تشابهت جميعها في الهدف فدراسة فيرجسون وآخرون (2005، fergusson el at) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي.

ودراسة (أبو هلال والطحان، 2002) فقد هدفت أيضا إلى اختبار العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل الدراسي، ودراسة (العدل،1998) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل وكذلك دراسة ونتزل (1993، wentzel) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العام والتحصيل، ودراسة بولون (1992، Boulon) ودراسة ونتزل (1991،wenzel).

أما من ناحية اختيار العينة فقد تشابهت الدراسات في أن حجم العينة كبير نوعا ما مثل دراسة فيرجسون وآخرون (2005، Fergusson el at) ودراسة بولون (1992، Boullon) وبعضها استخدم مقياس ستانفورد (Stanford) مثل دراسة وينتزل (wentzel) وبعضها استخدم مقياس رافن واختبار تورانس مثل دراسة (أبو هلال والطحان، 2002).

وقد تشابهت الدراسات أيضا في النتائج أن هناك علاقة إرتباطية ايجابية بين الذكاء والتحصيل الدراسي فكلما ارتفعت نسبة الذكاء العام والاجتماعي زادت القدرة على التحصيل.

الفصل الثاني

تمهيد

1_المفهوم النفسي للذكاء.

2_أنواع الذكاء.

3_ شروط الذكاء.

4_ نظريات الذكاء.

5_ قياس الذكاء.

6_العوامل المؤثرة في الذكاء.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يدل مفهوم الذكاء على معناه ومميزاته وصفاته العامة الرئيسية، وقد تأثرت مفاهيم الذكاء فبنشأتها وتطويرها وتباينها واختلافها بمناهج العلوم التي تصدت لمعالجة مشكلة الذكاء من قريب أو بعيد ويعتبر الذكاء الطاقة العقلية أو العائد العقلي أو هو الصفة المرافقة للعقل الذي يعمل بنشاط وفهم وعمق وسرعة.

وهذا ما يجعلنا نتعرف عليه أكثر في هذا الفصل ونتساءل عن مفهومه وأنواعه وشروطه والنظريات المفسرة له وقياسه والعوامل المؤثرة فيه.

1_المفهوم النفسي للذكاء:

تعددت وجهات نظر علماء النفس فيما يتعلق بتعريف مفهوم الذكاء، لذلك لا يوجد اتفاق على تعريف موحد يمكن الاستناد إليه في قياس الذكاء. ويذكر "تريمان" أن هناك ثلاثة أسس لتعريف الذكاء الأول يركز على الأساس العضوي للذكاء حيث يعتبر الذكاء قدرة عضوية تقوم على أساس التركيب الجسمي للفرد، ومعنى ذلك أن الفروق بين الناس في الذكاء ترجع إلى العوامل الوراثية. أما النوع الآخر من التعاريف فيركز على الصفات الاجتماعية في الذكاء، فالذكاء طبقا لهذا المفهوم ينتج عن التفاعل بين العوامل الاجتماعية، أما التعاريف النفسية السلوكية فهي التي تصف الذكاء كما يظهر في نوع معين من السلوك، أو كما يبدو في الأداء المطلوب لبعض الاختبارات المخصصة لقياس الذكاء.

وسوف نقتصر في هذا البحث على التعاريف النفسية السلوكية للذكاء، لأنها الأنسب للمجالات النفسية والتربوية،حيث تحدد نوع السلوك الذي يدل على الذكاء والذي يختلف فيه الأفراد تبعا لذكائهم بينما التعاريف العضوية والاجتماعية ما هي إلا مجرد محاولة لمعرفة أسباب الفروق الفردية في الذكاء.

وظهرت محاولات عديدة لتعريف الذكاء في إطار علم النفس الحديث، سعت بمجملها إلى الكشف عن وظائفه ومكوناته وتحديد العمليات العقلية التي ينطوي عليها كما اهتمت بإخضاعه للقياس العلمي الموضوعي الدقيق، غير أن تلك المحاولات أبرزت اختلافات واسعة بين الباحثين حول ماهية الذكاء وطبيعة النشاط العقلي.(ميخائيل، 2006:223)

أكد علماء النفس بعض هذه المفاهيم المختلفة للذكاء في المساجلة العلمية التي دارت بينهم في سنة 1921 ونشرتها تبعا بمجلة علم النفس التربوي وأضافوا إليها مفاهيم أخرى جديدة يدور أغلبها حول تأكيد بعض العمليات والوظائف العقلية العليا، كالتعليم والتفكير (السيد، 2000:188).

ومهما يكن من أمر التعريفات النفسية المختلفة للذكاء فإن هذه التعريفات يمكن تصنيفها في فئات كبرى يعكس كل منها اتجاها معينا في فهم الذكاء وطبيعته، وأبرز هذه التعاريف هي:

أ-اتجاه الذكاء كقدرة عقلية عامة:

يرى أنصار هذا الاتجاه ومن أبرزهم "ألفرد بينيه" و" تشارلز سبيرمان" أن الذكاء هو قدرة عقلية عامة تتمثل في النشاط العقلي المعرفي بمظاهره المختلفة، وتدخل في نواحي هذا النشاط جميعها.

(مخائيل، 2006: 244).

ولقد كانت وجهة نظر "بينيه" يعتبر واضع أول اختبار للذكاء، إلا أنه كما قرر "بارسون"، لم يضع مطلقا تعريفا محددا للذكاء، ولكن له بعض الآراء التي تعكس تصوره لطبيعة الذكاء. لقد استبعد "بينيه" استخدام الاختبارات الحسية والحركية في قياس الذكاء، وقد ركز في تصوراته المبكرة على التذكر والتخيل، ثم على الانتباه الإرادي، إلا انه تحول فيما بعد إلى التأكيد على التفكير أو عملية حل المشكلات، وحدد فيها ثلاث خطوات: الاتجاه والتكيف والنقد الذاتي، ويعتبر الاتجاه عما يقصد به في الكتابات النفسية الحديثة بالتأهب، الذي يشكل نشاط البحث عن هدف جانبا أساسيا منه. ويتضمن التكيف اكتشاف الوسائل التي توصل إلى الأهداف وابتكار الأساليب أو انتقائها، إما النقد الذاتي فيقصد به التقويم الذاتي . ثم أضاف "بينيه" خطوة رابعة فيما بعد، وهي الفهم، ويقول "بينيه" في وصفه للذكاء أن الأنشطة الأساسية في الذكاء هي الحكم الجيد، والتعقل الجيد. (الشيخ،2008: 59)

وعلى هذا فان الذكاء بنظر "بينيه" يعمل "ككل" أو أنه عملية واحدة على الرغم من أنها متعددة الجوانب متشعبة الاتجاهات والقياس الدقيق له لابد أن يشمل هذه الجوانب والاتجاهات كافة التي تتمثل فيما نمارسه في حياتنا من حل للمشكلات التي تعترضنا واكتساب الخبرات وتذكر للمعلومات وانتباه للأشياء والحكم عليها. (ميخائيل،2006: 225)

أما "سبيرمان" فقد توصل من خلال بحوثه التي اعتمدت منهج التحليل العاملي إلى وجود عامل عام يشارك في العمليات العقلية جميعها ويدخل في نواحي النشاط العقلي المعرفي جميعها بالإضافة إلى عامل خاص بكل عملية عقلية على حدى، وأعلن "سبيرمان" أن العامل الأول يقارب من مفهوم الذكاء العام وأطلق عليه الكثير من الباحثين اسم عامل الذكاء العام. ورأى "سبيرمان" أن الذكاء يتلخص في "القدرة على استنباط العلاقات والمتعلقات". وهذه القدرة على إدراك أو استنباط العلاقات والمتعلقات تظهر أكثر ما تظهر في اكتشاف الروابط الحقيقية بين الأشياء، سواء كانت مدركة إدراكا حسيا أم كانت مجردة، وتبعا لذلك فان الذكاء بنظر "سبيرمان" لا يقتصر على مظهر واحد من مظاهر النشاط العقلي بل هو

عامل عام يدخل في العمليات العقلية المعرفية جميعها، بما في ذلك العمليات الإدراكية الحسية وقد تأكد وجود العامل العام في أعمال "ترومستون" المؤخرة وفي أعمال "بيرت" و"فيرتون" و" ايزنك" وغيرهم . وتجدر الإشارة إلى أن اتجاه"بينيه_سبيرمان" ونظرتهم للذكاء بوصفه قدرة عقلية عامة حظيت بانتشار منقطع النظير وكانت بمثابة الركيزة الأساسية في تصميم الاختبارات العقلية بأنواعها ولاسيما اختبارات الذكاء العام .(مخائيل، 2006: 225_226).

ومن خلال التعريفات التي تتفق مع النظرة الكلية تعريف " ابنغاوس" الذي يرى أن الذكاء نشاط فعال يعمل على التكامل وفهم العناصر المختلفة بشكل موحد في كل له معنى.(جلال،2001: 86)

ب_اتجاه التوافق مع البيئة (القدرة على التكيف):

يرى أنصار هذا الاتجاه أن الذكاء هو تعبير عن درجة الفرد على التكيف مع الأوضاع والشروط البيئية المختلفة المحيطة به، والقدرة على إنشاء علاقات مثمرة مع العالم الخارجي ككل . وتعرف "فودانف" الذكاء بأنه القدرة على الإفادة من الخبر من الخبرة للتصرف في المواقف الجديدة" وتعريف "سارن" بأنه " التكيف عقليا طبقا لمشاكل الحياة". ونجد "فيرغسون" يعرف الذكاء على انه قدرة الفرد على أن ينقل اثر ما تعلمه في مواقف للإفادة منه في موقف آخر (عمر وفخروو السبيعي وتركي، 2010:249 _250).في حين يرى "بياجيه" أن الذكاء يشكل حالة التوازن التي تسعى إليها كافة التكيفات المتتابعة ذات الطابع الحركي _الحسي والإدراكي، وكافة التبادلات التكيفية والتوفيقية بين الجسم والبيئة (بياجيه، 2002: 16_17). ويعرف "بينتر" الذكاء بأنه القدرة على التكيف وإحراز النجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات متباينة (كراجة،1997: 193). ويرى "كلارك" ان العرض الأساسي للعقل هو تمكين الفرد من أن يتكيف مع بيئته. (سليمان،2006: 52)

ج_اتجاه القدرة على التفكير:

يوحد هذا الاتجاه بين الذكاء والقدرة على التفكير ولاسيما التفكير المجرد ومن أنصاره "تريمان" "ميومان"، "ركس نايت".

ولقد بين "هرينغ" بعد دراسة شاملة للتعريفات المختلفة، أن بعض مفاهيم الذكاء تؤكد عملية التفكير وما تنطوي عليه من استدلال استقرائي أو استنباطي (السيد، 2000: 189) ومن أمثلة ذلك تعريف

"تريمان" للذكاء على أنه القدرة على التفكير المجرد، وتعريف "ميومان" للذكاء على أنه الاستعداد العام للتفكير الاستقلالي لابتكاري الإنتاجي، أما "ركس نايت" فيعرف الذكاء بأنه القدرة على الانتقاء والقدرة على استدعاء الأفكار المناسبة المتجهة نحو غاية، فالذكاء في نظره هو العامل الذي يدخل في جميع أنواع تفكيرنا، وهو عبارة عن القدرة على اكتشاف العلاقات الملائمة والقدرة على استنتاج المتعلقات الملائمة (سليمان، 2005: 52).

د_اتجاه القدرة على التعلم:

يؤكد هذا الاتجاه أن الذكاء يتمثل في القدرة على التعلم، أي الربط بين الذكاء وبعض جوانب النشاط الإنساني فربط أنصار هذا الاتجاه بين الذكاء المرتفع والتحصيل المرتفع والعكس صحيح والقدرة على اكتساب المعلومات ومعالجتها، والاستفادة من الخبرات التي يواجهها الفرد. وقد أحصى "أوغدن" أهم هذه التعريفات وصنفها إلى أنواعها الرئيسية فوجد أن أغلبها يؤكد عملية التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ومن أمثلة ذلك تعريف "كولفين" للذكاء على أنه القدرة على تعلم التكيف للبيئة وتعريف " وودرو" للذكاء على أنه القدرة على كسب الخبرات، وتعريف " ثروندايك" للذكاء على أنه القدرة على الاستجابة الصحيحة بالنسبة للحقيقة القائمة، وتعريف "ادواردز" للذكاء على أنه القدرة على تغيير الأداء (السيد، 2000: 189)، وكذا تعريف "دير بورن" للذكاء بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها" وتعريف " غاريت" بأنه القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية . (عمر وفخر والسبيعي وتركي، 2010: 249).

و_اتجاه القدرة على حل المشكلات:

ويوحد هذا الاتجاه بين الذكاء والقدرة على حل المشكلات، ومن أمثلة التعريفات التي وضعها أنصار التعريف التالي ل "سوبر" الذكاء هو مجموعة القدرات المطلوبة في حل المشكلات، التي تتطلب منهم الرموز اللغوية والعددية وغيرها من الأشكال والموضوعات المختلفة واستعمالها". ويرى "سوبر" أن هذا التعريف أقرب ما يكون إلى التعريف الإجرائي للذكاء لأنه يرتكز على تحليل العمل الكامن في حل المشكلات الذي تمثله اختبارات الذكاء غير أن تعريف "سوبر" لا يحقق الشروط كافة التي يتطلبها التعريف الإجرائي، أضف إلى ذلك أن القدرة على حل المشكلات لا تشرح الذكاء ولا تمثله بجوانبه وأبعاده كافة وربما تتطلب التعريف هي نفسها (ميخائيل، 2006: 229)، وقد أشار " ركس نايت" إلى أنه "لا توجد قدرة واحدة تقوم بحل أنواع المشكلات جميعها، فالقدرة على حل أية مشكلة خاصة تتضمن عوامل

خاصة بالمشكلة التي يراد حلها، والقدرة على حل مشكلة رياضية تختلف عن القدرة على حل مشكلة تتعلق بحياكة الملابس" (نايت، 1956: 35).

هـ_الاتجاه الشمولي:

ويرتكز هذا الاتجاه على الاتجاهات السابقة جميعا، ويحاول الجمع بينها في نسق واحد بهدف الوصول على نظرة شاملة متكاملة للذكاء، تعطي مكوناته ووظائفه الأساسية وقد برز في إطار هذا الاتجاه تعريف "ستودارد" وتعريف "وكسلر" وأثارا اهتماما كبيرا لدى الباحثين (ميخائيل، 2006: 229)

تعريف "ستودارد": إذ الذكاء بأنه القيام بأوجه من النشاط تتميز بما يأتي:

1_الصعوبة 2_التعقيد 3_التجريد 4_الاقتصاد

5_الاندفاع نحو الهدف 6_القيمة الاجتماعية 7_ظهور الابتكارات

والاحتفاظ بهذه الأوجه من النشاط تحت ظروف تتطلي تركيز الجهد ومقاومة العوامل الانفعالية.(جلال، 2001: 87).

ومن الواضح أن هذا التعريف يحاول جمع أهم السمات الميزة لمفهوم الذكاء، كما يؤكد وظائفه الأساسية المتنوعة، وفي إطار كلي شامل، وهو بذلك يتحاور الاتجاهات السابقة التي أكد كل منها إحدى وظائف الذكاء وأهمل بقية الوظائف، ويعد بمثابة خطوة إلى الأمام، ولا يعني هذا أن تعريف "ستودارد" يعطي مفهوم الذكاء بسائر مظاهره وأبعاده، والكثير من "عناصر" هذا التعريف تستعص على القياس كما أشار "تيكمان"(1975) (ميخائيل، 2006: 230)

تعريف "وكسلر" وهو تعريف " ستودارد" يتميز بطابعه الشمولي ويختزل الوظائف الأساسية للذكاء كما يراها "وكسلر"، وقد صاغه على النحو التالي " الذكاء هو طاقة الفرد الكلية على العمل بصورة هادفة والتفكير عقلانيا والتفاعل المستمر مع المحيط".

وقد حاول "وكسلر" إعطاء بعض التوضيحات للألفاظ التي يتضمنها تعريفه مستهدفا تأكيد طابعه الإجرائي، غير أنه لم يعط مؤشرات تجريبية قياسية لسائر عناصر هذا التعريف، ومن ثم فإن تعريفه لا يختلف عن التعريفات التي تطرحها الإتجاهات السابقة إلا في شموليته، ولا يحقق شروط التعريف

الإجرائي (الشيخ، 1990: 62) ولم تجد بعض العناصر الأساسية لهذا التعريف كالتصرف الهادف والتفاعل مع المحيط انعكاسا مباشرا وواضحا في محتوى أو مادة مقاييس الذكاء المختلفة بما فيها مقاييس "وكسلر" نفسه.

الاتجاه الإجرائي القياسي:

يرتكز هذا الاتجاه على المنهج الإجرائي في تعريف المفاهيم والمصطلحات العلمية وتحديدها،وقد اشتق هذا المنهج من المنهج العلمي التجريبي الذي ارتكزت عليه العلوم التجريبية الحديثة برمتها وتظهر مزاياه في هذه الناحية بالذات فهو يؤكد الطريقة التجريبية في دراسة الظاهرة والكشف عن خصائصها معتمدا لغة القياس العلمي الموضوعي الدقيق وانسجاما مع هذا المنهج عمل بعض الباحثين على وضع تعريف إجرائي للذكاء كتعريف "بورينغ" الذي قرر أن "الذكاء هو الأداء الجيد في اختبار الذكاء" (ميخائيل، 2006: 231).

وقد حاول "غاريت" وضع تعريف إجرائي آخر للذكاء، فعرفه بأنه "القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية". وقد دفعه إلى ذلك حقيقة أن درجات النجاح في المدرسة كثيرا ما اتخذت أساسا للحكم على صدق اختبارات الذكاء كما أن له ما يبرره من اعتماد المعلمين ورجال التربية من أن هناك علاقة قوية بين الذكاء والتحصيل، إلا أن هذا التعريف يقصر الذكاء على مجال واحد من مجالات النشاط الإنساني ويوحد بينه وبين ما يعرف بالاستعداد الدراسي.(أبو حداد، 2011: 12).

بيد أن التعريف الإجرائي للذكاء يعاني من عيوب عديدة منها:

1_ يحيلنا التعريف إلى الاختبارات لكي نحصل على تحديد للذكاء، ويترتب على هذا أنه إذا كانت نتائج الاختبارات بالنسبة لعينة واحدة من الأفراد تختلف من اختبار لآخر كان علينا إذن أن نتحدث عن الذكاء كما يقيسه اختبار معين مثل اختبار "وكسلر" أو "ستانفورد_بينيه" أو غيرهما من الاختبارات.

(الشيخ، 2008: 62).

2_ لا يعتمد هذا المفهوم من قريب أو بعيد على صدق المقياس وذلك لأن الفرد يستطيع أن يجمع مع بعض الأسئلة وينشئ منها اختبارا ثم يقرر أن اختباره يقيس الذكاء، أو أن الذكاء هو ما يقيسه هذا الاختبار(السيد، 2000: 187)

3_ يعاني التعريف الإجرائي من خلل منطقي، فلكي نأخذ بهذا التعريف يجب أن نختار أو نضع مقياسا محددا للذكاء يكون بمثابة محك لمقاييس الذكاء كلها لأن المقاييس المختلفة قد تعطي نتائج مختلفة. ولكن كيف يمكن تطوير مثل هذا المقياس المحك دونما تعريف (غير إجرائي) للذكاء يرشدنا إلى كيفية تطويره. (ميخائيل، 2006: 232)

4_ كثيرا ما تتهم اختبارات الذكاء بأنها منحازة لثقافة معينة، وهي ثقافة الإنسان الأوروبي والأمريكي الأبيض، فإذا تطابقت هذه الاختبارات مع الذكاء "واعتبر أن الذكاء ما تقيسه هذه الاختبارات فإن هذا سيجعل عددا كبيرا من الناس ممن لا ينتمون إلى تلك الثقافة في وضع سيء" (تيكمان، 1975: 320)

وعلى الرغم من عيوب التعريف الإجرائي والاعتراضات التي أثارها فإنه لقي قبولا واسعا لدى الكثير من علماء النفس ولاسيما العاملين في القياس العقلي.

ويرى "ايزيك" أن التعريف الإجرائي ليس تعريفا دائريا أو تكرارا يخلو من المعنى، فالقول "إن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء" يلزم دحضه بنتائج القياس نفسها وإذا وجدنا أن اختبارات الذكاء "لا يرتبط بعضها ارتباطا وموجبا" فيمكن أن نستنتج أنها لا تقيس الذكاء وتفتقر إلى الصدق الداخلي، ولكن إذا وجدنا أن الاختبارات ترتبط ببعضها ارتباطا موجبا وقويا، فيمكن أن نقول إن للاختبار صدقا داخليا ونقر أنه يقيس "عاملا" ما بصورة موضوعية .(ايزنك، وليون، 1983: 36).

والواقع أن الاتجاه الإجرائي في دراسة الذكاء أسهم بشكل أو بآخر في تطوير منهج التحليل العاملي وتعزيز مكانته، ومن المعلوم أن استخدام منهج التحليل العاملي في دراسة النشاط العقلي أدى إلى ظهور العديد من نظريات التكوين العقلي وأمكن عن طريقة الكشف عن العامل العام والتعبير من خلاله عن القدرة العقلية العامة أو الذكاء، كما أمكن عن طريقه الكشف عن العوامل الطائفية والتعبير من خلالها عن القدرات الخاصة، وبذلك اكتسب مفهوم الذكاء دلالة جديدة وأصبح أقرب إلى المفهوم العلمي الإحصائي التجريبي منه إلى المفهوم النظري المحض. وبعبارة أخرى فإن الذكاء وفقا للمنهج الإجرائي القياسي ما هو إلا تكوين فرضي نستدل عليه من آثاره كما تظهر في نتائج اختبارات الذكاء بعد إحصائها الإحصائية والكشف عن العامل المشترك بينها (ميخائيل، 2006: 213).

وقد ساعد استخدام منهج التحليل العاملي في البحوث في ميدان النشاط العقلي على نشأة وتطور نظريات التكوين العقلي المختلفة، وبالتالي أدى دورا هاما في تحديد القدرات التي يتضمنها مصطلح الذكاء، وكذلك في تصنيف هذه القدرات وتعريفها في ضوء الاختبارات التي تستخدم في قياسها.

(الشيخ، 2008: 64)

3_أنواع الذكاء:

والخلاصة التي توافقت عليها الدراسات النفسية الحديثة هي تلك الأنواع السبعة:

_ الذكاء المنطقي_الرياضي أو المنطقي أو (الحسابي)

الذي يتضمن القدرة على حل مشكلات منطقية أو معادلات رياضية، والذي يكون من يمتلكه أقدر من غيره على التعامل مع المعضلات العلمية، وفهمها بطريقة صحيحة على عمقها وتعقيدها ومثال ذلك علماء الرياضيات، الفلك، الفيزياء، الكيمياء.

_ الذكاء اللغوي: والذي يمكن لمن يمتلكه الإبداع في الكتابة والحديث والخطابة ومن هذا النوع أو التصنيف فإن الذكي لغويا سيكون أكثر قدرة على تعلم اللغات واستخدام اللغة في الوصول لأهداف معينة ومثال ذلك الروائيون الذين يكتبون القصة والتاريخ.

_ الذكاء الموسيقي: المتضمن المهارة في الأداء الموسيقي وفي تأليف الموسيقى والتناغم معها ومثال ذلك الموهوبون في العزف والتلحين الموسيقي.

_ الذكاء الجسدي _الحركي: هذا النوع أو التصنيف من الذكاء هو الخاص بإمكانية استخدام الجسم لحل مشكلات حركية معينة ومثال ذلك الموهوبون الرياضيون المتميزون في مجالات الألعاب الرياضية المختلفة.

_الذكاء الفراغي: هذا النوع أو التصنيف من الذكاء هو الذي يمكن من يمتلكه من التعرف على أنماط وأشكال مختلفة،أي يعطيه القدرة على فهم المعضلات البصرية وحلها ومثال ذلك الموهوبون من الرسامين.

_ الذكاء العاطفي أو الاجتماعي: وهو الذي يخص العلاقة مع الآخرين ومن يمتلك هذا النوع تكون له القدرة على فهم نوايا ودوافع ورغبات من يتعامل معهم الأمر الذي يمكنه من التعاون مع غيرة ومثال ذلك الموهوبون في العلاقات العامة اجتماعيا وسياسيا.

_ الذكاء الشخصي _الداخلي: هذا النوع أو التصنيف من الذكاء هو الذي يمكن الشخص من فهم قدراته الذاتية وتقدير أفكاره ومشاعره وتنظيم حياته بشكل ناجح، ومثال ذلك الفلاسفة كما كان الحال بالنسبة لأفلاطون، وكذلك العباقرة من العلماء في المجالات العلمية.

ومن هذه الدراسات النفسية الحديثة نجد أن لاعبي الشطرنج أذكياء في نوعين محددين فقط من أنواع الذكاء هما: الأول المنطقي الرياضي أو الحسابي والثاني هو الذكاء الفراغي وهؤلاء يجدون صعوبة في العزف على آلة موسيقية مثلا وكذلك لن تكون من صفاتهم الرئيسية القدرة على التواصل مع الآخرين أو التعامل معهم بشكل متميز.(الشرقاوي، عبد العزيز، 2015: 9).

4_ شروط الذكاء:

وخلاصة هذه الشروط التي أنتجتها تلك الدراسات النفسية الحديثة:

_ المثابرة.

_ مقاومة الاندفاع.

_ الاستماع بتفهم وتعاطف .

_ التساؤل.

_ مرونة التفكير.

_ السعي نحو الدقة.

_ الاستفادة من الخبرات.

_ التعبير بدقة ووضوح التفكير.

_ استخدام الحواس.

_ الابداع والخيال.

_ الحماس.

_ المرح.

_ المخاطرة المحسوبة.

_ التفكير مع الآخرين. (الشرقاوي، عبد العزيز،2015: 10).

5_ نظريات الذكاء:

ويوجد العديد من النظريات التي تفسر الذكاء ونذكر منها:

5_1_ نظرية العاملين:

تعتبر نظرية عالم النفس سبيرمان أول نظرية تؤسس على التحليل الإحصائي، وخطوة رائدة في استخدام طريقة التحليل العاملي للكشف على القدرات العقلية المختلفة ويرى سبيرمان أن أي نشاط عقلي يعتمد أولا وأخيرا على عامل عام يدخل في كل العمليات العقلية، ويرمز لهذا العامل بالحرف(G) وهو يوجد لدى كل فرد بدرجات مختلفة، أما العامل الثاني وهو العامل الخاص ويرمز له بالحرف (S) أو العامل النوعي . وهو لا يتجاوز نطاق الظاهرة التي يقيسها الاختبار، كما أنه يختلف من ظاهرة لأخرى ومن اختبار إلى اختبار، كما أضاف إليها بعد ذلك عاملا ثالثا هو العامل الجمعي أو العامل الطائفي ويعزى إلى هذا العامل الارتباط الموجود بين مجموعة العمليات المتشابهة، وتبعا لهذه النظرية، تكون كل العمليات العقلية مشتركة فيما بينها في العامل العام الذي يدخل فيها بدرجات مختلفة، وكل عملية قد تكون متصلة بمجموعة متشابهة لها، ومشتركة معها في عامل ثان يسمى العامل الجمعي أو العامل الطائفي، كما أن لكل عملية عاملا خاصا بها. (الرحو، 2005: 238).

5_2_ نظرية العوامل المتعددة:

تعود هذه النظرية إلى عالم النفس ثورنديك الذي اعتقد أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل المتعددة أو القدرات المتعددة، وطبقا لهذه النظرية فإن القيام بأي عملية عقلية يتطلب وجود عدد من

القدرات العقلية التي تعمل متضامنة وتختلف القدرات العقلية كما تختلف القدرات الطائفية اللازمة للقيام بها.

وقد يوجد ارتباط بين عملية وعملية أخرى، ويرجع ذلك إلى وجود عوامل مشتركة بين العمليتين وطبقا لهذه النظرية فإنه لا يوجد ما يسمى بالذكاء العام ولكن توجد عمليات عقلية نوعية.

وهذه النظرية هي نظرية ذرية، أي أنها تقسم القدرة العقلية إلى ذرات أو جزئيات، غير أنها تؤكد وجود أنواع من النشاط العقلي بينها عناصر مشتركة، ولذلك يمكن ضم جميع العمليات العقلية التي تظهر في النشاط الغوي مثلا، ومن ثم يمكن تجميعها تحت القدرة اللغوية، ومثلها القدرة الحسابية والقدرة الكتابية وطبقا لهذه النظرية وضع ثورنديك اختباره في الذكاء الذي يتكون من أربعة أقسام هي:

أ_ إكمال الجمل.

ب_ العمليات الحسابية.

ج_ اختبار الكلمات.

د_ اختبار إتباع العمليات. (العيسوي، 2000: 156).

5_3_ نظرية العوامل الطائفية:

بنا ثرستون، نظريته من التحليل العاملي لنتائج 57 اختبار للذكاء طبقت على 240 مفحوصا في 1938 أوضح فيها أن الذكاء يتكون من عوامل متعددة ولا يوجد ذلك العامل العام الذي يتحدث عنه سبيرمان . وقد وصف ثرستون سبع مجموعات من العوامل أطلق عليها: الأعداد، طلاقة الكلمات المعنى اللفظي، سرعة الإدراك، المكان، الاستدلال، والذاكرة وعرفت هذه بالقدرات العقلية الأولية لثرستون. (الغفي، 2005: 216).

5_4_ النظرية الوصفية البنائية:

جان بياجيه استخدم بياجيه في دراسته للذكاء المنهج الإكلينيكي، واعتبر أن الذكاء عملية تكيف وأن العقل يؤدي وظائفه عن طريق التكيف، فينتج عن ذلك زيادة في تعقد الأبنية والتراكيب العقلية عند الطفل.

والتكيف من وجهة نظر بياجيه يتضمن عمليتين متلازمتين هما التمثيل والمواءمة، وبذلك يحدث التوازن بين الإنسان والبيئة والنمو العقلي ويشير التمثيل إلى الطريقة التي يسمح فيها الطفل خبراته مع البيئة، بينما المواءمة تعني تعديل لما استوعبه وذلك يتمكن من تقبل الخبرات الجديدة.

(النيال، 2002: 83).

5_ 5_ نظرية كاتيل:

اقترح ريموند كاتيل نظرية الذكاء نابعة من نظرية سبيرمان للعامل العام(G) ترتكز على مركزية هذا العامل وقد قدم كاتيل قائمة أولية من 17 قدرة أولية وقد وصف عاملين ثانويين يبدو أنهما يشطران العامل عند سبيرمان إلى شطرين هما القدرة السائلة (الفضفاضة) والقدرة المبلورة وتتمثل القدرة السائلة الطاقة البيولوجية للفرد القدرة المبلورة فهي تمثل القدرات التي تظهرها اختبارات الذكاء أو الطاقات التي يمكن عزوها للتعليم من الثقافة السائدة ويمكن أن ننظر إلى نموذج كاتيل على أنه نموذج هرمي .

(الفقهي، 2005: 216).

5_6_نظرية الذكاء المتعدد (جيلفورد) (جاردنز):

يعد (جيلفورد) 1988 و(جاردنز)، من أبرز المدافعين عن مفهوم القدرات المتعددة،ويرى جيلفورد أن هناك ثلاثة أصناف أساسية للذكاء أو ما يسمى بأوجه الذكاء وتتمثل في: العمليات العقلية أوعمليات التفكير ،والمحتويات، أو ما نحن بصدد التفكير فيه، والنتاجات وهو نتيجة ما توصل إليه تفكيرنا. وفي هذا النموذج تنقسم العمليات العقلية إلى ستة فروع: المعرفة، التفكير التقاربي، التفكير التشعبي التقويم، الذاكرة المسجلة والذاكرة الحافظة. أما المحتويات التي يتعامل معها الناس، فهي تنقسم إلى خمسة محتويات منها: البصري، السمعي، الدلالي، الرمزي، والسلوكي. أما مختلف النتاجات المتولدة عن ذلك، فهي الوحدات، الأصناف، العلاقات، النظم، التحولات، التضمينات. ووفقا لهذه النظرية، فإن تنفيذ مهمة معرفية يعني أساسا انجاز عملية عقلية على محتوى معين وذلك بهدف تحقيق نتاج ما. ومن الجدير بالذكر أن نموذج جيلفورد للذكاء يوسع نظرتها لطبيعة الذكاء، إذ تصنيف عدة عوامل مثل الحكم الاجتماعي، والقدرة على الإبداع، أما جاردنر فقد اقترح نظرية الذكاء المتعدد ويرى فيها أن هناك ما لا يقل عن سبعة أنواع من الذكاء وهي:

1_ **الذكاء المنطقي الرياضي** ويتكون من: حساسية وقدرة فائقة على معالجة الأنماط المنطقية والرياضية والقدرة على القيام بسلسلة معقدة من الاستدلال.

2_ **الذكاء اللغوي** ويتكون من: حساسية الأصوات والمقاطع ومعاني الكلمات وحساسية لوظائف اللغة المختلفة.

3_ **الذكاء الموسيقي:** ويعني القدرة على إنتاج وتقدير الإيقاعات والنغمات والاستماع بالتعبيرات الموسيقية المتنوعة.

4_ **الذكاء المكاني:** ويعني: القدرة الدقيقة على إدراك المحيط البصري أو المكاني، والقدرة على أداء تحويلات الإدراكات الفرد الأولية.

5_ **الذكاء الجسمي أو الحركي** ويعني: القدرة على السيطرة على حركات الجسم والتعامل مع الأشياء بمهارة فائقة.

6_ **الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على التمييز والاستجابة لأمزجة ودوافع ورغبات الآخرين بشكل مناسب.

7_ **الذكاء الانفعالي:** وهو القدرة على التعرف بسهولة على المشاعر الذاتية والقدرة على التمييز بينها ومعرفة الفرد بجوانب قوته وضعفه ورغباته وذكاءه.

وقد دعم جاردنر مفهوم القدرات المستقلة جزئيا، ولاحظ أن الأشخاص عادة ما يتفوقون في واحدة من هذه الوظائف السبع، ولكنهم لا يكتسبون قدرات متميزة في الستة المتبقية .

(الرحو، 2005: 241_243).

يتضح مما سبق من عرض لنظريات سبيرمان وثرستون وكاتل وجاردنر أنها تميل إلى وصف التباين بين الأشخاص في محتوى الذكاء _ أي في مختلف القدرات التي تقع وراء السلوك الذكي . أما علم النفس المعرفي فقد ركز على عمليات التفكير التي يقوم بها الناس لحل المشكلات كما جاء في نظرية (سيرنبرج) الثلاثية الدعائم لفهم الذكاء من الناحية المعرفية.

6_ طرق قياس الذكاء:

يقاس الذكاء باختبارات متنوعة، أعدت لتناسب مختلف الأغراض وتتلاءم مع الأفراد الذين تطبق عليهم وقد كان أول اختبار يعد لهذا الغرض اختبار ستانفورد بينيه عام 1905 ثم أجريت عليه تعديلات متعددة في 1908، 1911، 1916 وكان آخر تعديل له عام 1960، والاختبار من النوع الفردي المتنوع ويستخدم في قياس الذكاء ابتداء من سن سنتين حتى مستوى الراشد المتفوق.

أما اختبارات الذكاء الجمعية فهي تلك التي يمكن تطبيقها على مجموعة من الأفراد بواسطة فاحص واحد في وقت واحد. وقد تكون الاختبارات لفظية أو غير لفظية.

ومن الاختبارات اللفظية اختبار الذكاء الابتدائي إعداد إسماعيل القباني، ويصلح لقياس ذكاء تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية. واختبار الذكاء الثانوي، ويقيس ذكاء المرحلة الثانوية والراشدين إعداد إسماعيل قباني، واختبار الذكاء الإعدادي من إعداد السيد محمد خيري، ثم اختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيري، واختبار القدرات العقلية الأولية إعداد أحمد زكي صالح.

أما الاختبارات الغير اللفظية التي تصلح لغير المتعلمين فمن أكثرها استخداما اختبار الذكاء للصور لأحمد زكي صالح واختبار غير اللفظي إعداد عطيلة واختبار الذكاء لكاتل.

7_ أهم العوامل المؤثرة في الذكاء:

يتأثر الذكاء في نشأته وتطوره بالتفاعل بين المحددات الوراثية والمتغيرات البيئية، فالوراثة تعني الصفات التي تنتقل عبر الأجيال إلى الجيل الحالي عن طريق المورثات أثناء تكوين البويضة المخصبة أما البيئة فتعني مجموع المثيرات التي يتعرض لها الفرد طول حياته.(السيد، 1976: 47)

وفي الحقيقة أنه يكاد يكون مستحيلا الفصل بين الذكاء الكامن في الجينات والذكاء المتولد من الخبرات، ويعتقد علماء النفس أن التباينات في الذكاء ناجمة عن مساهمة كل من الوراثة والبيئة.

وقد أشارت الدراسات إلى حقيقة هامة، وهي أن المورثات أو الجينات إنما تفرض الحدود التي لا يمكن أن يتخطاها الفرد في نموه العقلي، دون أن تضمن للفرد بلوغها والوصول إليها.

(الرحو، 2005: 246).

وترى الرحو أن الذكاء طاقة فطرية تولد مع المرء، ولكن هذه الطاقة لن تصل إلى تحقيق كل إمكانيات إلى التربية والتدريب.

وعلى الطرف المقابل، فإن التربية ليست باستطاعتها أن تجعل الغبي ذكيا، لكنها تستطيع أن تصل بالذكي إلى أقصى إمكانيات يستطيع الوصول إليها وفقا لطاقة الذكاء الفطرية الموجودة لديه.

(الرحو، 2005: 247).

1_ وقد كان جلتون أول من درس الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة على أسس عملية في أواخر القرن الماضي وأمكنه أن يصفها في الاحتمالات الأربعة التالية:

2_ التشابه العقلي القائم بين الأفراد بدء حياتهم واستمرار هذا التشابه في المراحل التالية حتى الرشد يؤكد أثر الوراثة أكثر مما يؤكد أثر البيئة في تحديد تلك الصفات العقلية.

3_ التشابه العقلي القائم بين الأفراد بدء حياتهم واختفاء هذا التشابه في المراحل التالية حتى الرشد يؤكد أثر البيئة أكثر مما يؤكد ظهور أثر الوراثة في تحديد تلك الصفات العقلية .

4_ وتعتمد دراسة هذين الاحتمالين على التوائم المتناظرة حيث تتشابه تلك التوائم في البداية وقد تتشابه في المراحل التالية.

5_ الاختلاف العقلي القائم بين الأفراد في بدء حياتهم ثم اقتراب تلك الصفات العقلية بعد ذلك في المراحل التالية حتى الرشد بالرغم من تباينها واختلافها يؤكد أثر البيئة أكثر مما يؤكد أثر الوراثة.

6_ الاختلاف القائم بين الأفراد في بدئ حياتهم واستمرار الاختلاف بنفس الدرجة في المراحل التالية حتى الرشد يؤكد أثر الوراثة مما يؤكد أثر البيئة.

وقد لجأ الباحثون للتدليل على أثر البيئة إلى دراسة أفراد من وراثة واحدة تشتتوا في بيئات مختلفة ولتقدير أثر الوراثة درسوا أفراد من ورثات مختلفة نشئوا في بيئات واحدة متشابهة على قدر المستطاع. (السيد، 1976: 46).

ويرى معوض أنه من الصعوبة بمكان فصل أثر كل من البيئة والوراثة على الذكاء وذلك للأسباب التالية:

1_ يظهر أثر كل من البيئة والوراثة منذ اللحظة الأولى لتكوين الجنين، فلا يمكن إن يظهر أثر الوراثة إلى في البيئة، فلا وجود لأثر عامل من العاملين دون الآخر منذ بداية الحياة.

2_ من الصعب الفصل بين أثر كل من البيئة والوراثية، لأن عوامل المحاكات والتقليد وأساليب التعامل متعلقة بالبيئة، فقد تطغى أحدهما على الأخرى أو تختلط بها، فيصعب فصل كل منهما عن الأخرى.

3_ لا يمكن توحيد عوامل البيئة لأي طفلين لأي حال من الأحوال لاختلاف معاملة الطفل واختلاف استجاباته.

4_ شخصية الفرد وحدة وكل معقد متكافل تتكون نتيجة عوامل عديدة متشبعة، فليس من السهولة فصل كل عامل عن معاملي الوراثة والبيئة وأثره ودوره في تكوينها. (معوض، 1979: 42).

هذا وقد وجد بعض الباحثين أن لعدد أطفال الأسرة علاقة بمستوى الذكاء لديهم. فأطفال العائلات الكبيرة أقل في مستوياتهم العقلية من أطفال العائلات الصغيرة. لكن النتائج النهائية لهذه الدراسات تدل أيضا على أن أباء العائلات الكبيرة أقل في مستوياتهم العقلية من آباء العائلات الصغيرة، أي أن هناك علاقة أثرها المباشر في تفوق أطفال العائلات الصغيرة على أطفال العائلات الكبيرة وخاصة في مستوياتهم العقلية.(السيد، 1976: 39).

ويؤكد الباحثون أيضا أن هناك ارتباط وثيق بين كل من حجم الأسرة ونسبة الذكاء والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، فأبناء الطبقة المحفوظة اقتصاديا يميلون إلى أن يكونوا أعلى في نسبة الذكاء وأن ينشئوا أسرا أصغر حجما.(جابر، 1980: 14).

كذلك يرى "ويتبرج" أن الأبناء الذين يعمل آبائهم في عمل يدوي يكونون غير موفقين في دراستهم بالمدرسة. والأبحاث الكثيرة في ميدان الذكاء قد أوضحت أن الأطفال الذين يعمل آبائهم في أعمال قيادية، ومهن ذات مستوى الذين يشغل آبائهم وظائف من مستوى منخفض.(معوض، 1979: 24)

وفي دراسة قام بها "تشابنيز" عام 1945 اتضح أن متوسط ذكاء الأطفال الريفيين أقل من متوسط نسبة ذكاء الأطفال الحضريين وأن هذا الفرق يتضاءل بتقدم العمر. وقد اتضح أن الأداء الرديء للأطفال الريفيين يظهر وجه الخصوص في الفقرات التي تتطلب سرعة وفي الفقرات اللغوية، يضاف إلى ذلك أن

أبناء الريف الأعلى ذكاء والأشد من طموحا يتزحون إلى المدن، تاركين وراءهم ذوي المستويات الأدنى من الذكاء مما يدل على أن منطقة السكن لها أثر في ارتفاع نسبة ذكاء الفرد. (جابر،1980: 15).

أما العمر الزمني وكيف يؤثر في النواحي العقلية المعرفية للأفراد فقد أدرك ألفرد بينيه أهميته في قياس الذكاء وبنى اختباره المعروف على أساس المسلم القائل بنمو الذكاء بتقدم العمر الزمني، واختيار الفقرات التي تحقق تمايزا واختلافا في الاستجابة مع تقدم العمر الزمني.(جابر، 1980: 16)

وبتأثر النمو العقلي بالمستويات العقلية المختلفة، فهو يقف مبكرا عند ضعاف العقول، ويعتدل عند العاديين، ويتأخر عند الممتازين، أي أن الغايات التي تصل إليها هذه الأنواع الثلاثة تختلف تبعا لاختلاف مستوياتهم العقلية في الذكاء والقدرات العقلية الأخرى.(السيد، 1976: 40)

ويرى معوض أن مقاييس الذكاء المختلفة في البحوث المتعددة لم تكشف عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الذكاء، ففي بحث أجراء "بيرت" على عدد 3000 طفل في لندن وجد أن الإناث يتفوقن على الذكور في الأعمال المبكرة حتى سن المراهقة، ويصبح التفوق في الذكاء لصالح الذكور، والنتيجة النهائية يصبح الذكاء لدى الجنسين في مستوى واحد، وليس هناك دليل على أن جنس يتفوق على الآخر في الذكاء.(معوض، 1979: 26)

ولمعرفة أهمية مستوى العمليات العقلية على زيادة نسبة الذكاء فقد دلت الأبحاث التي قام بها "بينيه" و"هنري" على أنه كلما مالت العمليات العقلية نحو التعقيد، زادت تبعا لذلك الفروق العقلية القائمة بين مستويات الأفراد المختلفين. أي أن مدى تباين سلوك الأفراد بالنسبة للعمليات العقلية الدنيا أقل منه بالنسبة لتباينهم في العمليات العليا. وبذلك تصبح الفروق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفروق القائمة بين تمييزهم الحسي.(السيد،1979 : 41).

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه مما سبق هو أن الذكاء يشمل جميع النواحي العقلية والإدراكية واتصاله الوثيق بكل أنواعها ومستوياتها.

لهذا نؤكد على أهمية العمليات العقلية وخاصة الذكاء في حياة الفرد لأنه هو الذي يحدد مكانته ويعتبر الأداة التي تجعله ناجحا في شتى مجالات الحياة لأنه تساعده على تخطي المشكلات التي تواجهه بطرق جديدة .

الفصل الثالث

تمهيد

1_مفاهيم التحصيل الدراسي.

2_أنواع التحصيل الدراسي.

3_أهمية التحصيل الدراسي.

4_أهداف التحصيل الدراسي .

5_أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.

6_ التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه اثر التفوق الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير.

فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامل وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذا الفصل، حيث سنتناول فيه تعريف التحصيل، أنواعه، أهميته، أهدافه، وأخيرا أهم العوامل المؤثرة عليه.

1_ تعريف التحصيل الدراسي:

إن نتائج التحصيل الدراسي تكون مؤشرا مهما يعطينا إما صورة إيجابية أو صورة سلبية عن الطالب وبيئته التي تؤثر في تحصيله الدراسي، فالبيئة المحيطة من الممكن أن تساعد الطالب على حصوله على نتيجة معية، فاشتمال عملية التحصيل الدراسي وما يرتبط به من عوامل عديدة ترتبط بها لها الأهمية القصوى بمعرفة ما يعوق تلك العملية، وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن، ولما كان من الطبيعي أن أي إصلاح تربوي يجب يبدأ بمحاولة رصد الواقع بانجازاته ونواحي قصوره كان عليه أن يواكب التطور في التربية تطورا مماثلا في رفع الأداء الدراسي للوصول إلى مستوى عال متوسط من التحصيل العلمي للطلبة. (رشوان،2005: 154).

و بهذا فإن مفهوم التحصيل الدراسي يتسع ليشمل جميع ما يمكن الوصول إليه من قبل الطالب ودرجة اكتسابه، ومستوى النجاح الذي يحرزه ليصل للمادة الدراسية أو المجال التعليمي.(علام، 2000: 24)

ويمكن القول بأن التحصيل الدراسي يعبر عن نتائج الخبرات العلمية والمعرفية يكتسبها الطالب في المادة الدراسية وقياسها لتحقيق الأهداف ووضعها على أساس المنهاج الدراسي.

ويرى البدور(2004) أن التحصيل الدراسي محصلة لما يستطيع أن يتناسب معه من إمكانياته ليحقق بواسطته الهدف التعليمي.

وللوصول إلى مفهوم التحصيل الدراسي وكيفيته والعوامل المؤثرة فيه، فإنه يعتبر محصلة للعوامل المرتبطة بالدافعية، والظروف البيئية، وأيضا المرتبطة بالقدرات العقلية والمعرفية. (الأسطل، 2010: 46)

كما أكد حمدان (1996) بأن هناك فرقا بين مفهوم التحصيل الدراسي باعتباره فاعلية نفسية تنتج عن التعلم، وبين مفهومه كمحصلة بيئية ونتيجة مدرسية، إذ يرى أن التحصيل والتعليم هما وجهان لعملية واحدة، أي أن حدوث أحدهما يعني حدوث الآخر بالضرورة، كما أن التحصيل هو نتيجة مباشرة للتعليم والتعلم مرهون بقدرة إنسانية مهمة في الشخصية الفردية تسمى الذكاء.

2_أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

2_1: التحصيل الجيد:

يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

2_2: التحصيل المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه من المعلومات متوسط واستفادته.

2_3: التحصيل الدراسي المنخفض:

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع زملائه، فنسبة استغلاله مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخير في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز أو قد يكون في مادة واحدة أو اثنين فيكون نوعي، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته. (بن يونس أمال،2008: 65)

3_ أهمية التحصيل الدراسي:

أشار "مصطفى فهيم " إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، كما له من أهمية في حياة التلميذ وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة

بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة. (مصطفى فهيم، 1976: 20)

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية ومنهم من يبحث عن العوامل البيئة المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لآخر.

ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقدير.

تتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لإنعام الأمن مثل: البطالة والاستعباد والنزاعات الدينية المتطرفة، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف.

ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون مكانه المتمدرسون أو العاملون قادرين استخدام التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد.

(إبراهيم نوفل،2001: 29)

ومما لاشك فيه أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية التلميذ، فالتحصيل الدراسي يجعل التلميذ يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، كما أن وصول التلميذ إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي

صحته النفسية، أما فشل التلميذ في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد.

(غثياء علي بدور، 2001: 173)

وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا لأهميته التربوية في حياة المتعلم ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم التلاميذ في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر وكذالك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف التلميذ في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات.

4_أهداف التحصيل الدراسي:

ولقياس التحصيل الدراسي أهداف عدة منها:

1_ تحديد نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى .

2_ تعيين نوع التخصص والدراسة الذي سينتقل إليها الطالب من مرحلة لأخرى.

3_ القدرة على التعرف على القدرات الفردية للطلبة.

4_ الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى.

وأكدت العديد من البحوث بوجود علاقة وطيدة بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، وهذا بدوره ينعكس بصورة إيجابية كانت أو سلبية على سلوك الطلبة نحو المدرسة والتعليم ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ. (صادق، 2009: 122).

5_ أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة على التحصيل أو النتيجة له ويمكن حصرها في ثلاث فئات

(حمدان، 1996: 15_21).

1_5_ العوامل المباشرة:

وتشمل تلك العوامل المرتبطة بكل من المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي.

أ_ المعلم كعامل مؤثر على التحصيل:

يمثل المعلم واحدا من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، فخصائص المعلم وقدراته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلاميذه، ويشير في هذا المجال إلى أن هناك عددا من الشروط التي يجب توفرها في المعلم لأداء واجبه بطريقة صحيحة، ومن هذه الشروط التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهاج ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول الأكاديمية الأخرى، وأيضا التمكن من التدريس نظريا وتطبيقيا، أي مهاراته الأكاديمية والمهنية والوظيفية باختلاف اهتماماتها، النفسية والأدائية والإدارية النظامية والخلقية والفنية والمساعدة وغيرها، وأيضا توفر الميول الإيجابية نحو التربية والمتربين أي أن يحب مهنة التربية والعمل بها وأن يمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين.

ب_ المتمدرسون كعامل منتج للتحصيل:

لا شك في أن خصائص التلميذ العقلية والوجدانية عامل مهم في انجازه إن لم تكن العامل الأهم ويشير (حمدان 1996) إلى تأثير القوة الإدراكية والذكاء للتلميذ في تحصيلهم، فالتلميذ بادراك عادي يكون على الأرجح عادي الذكاء بمعدل 90_110 درجة.

والتلميذ المتفوق أو المتقدم في إدراكه يكون متفوقا أو متقدما بحسب درجة ارتفاعه في المعدل، أما التلميذ الذي يقل إدراكه عن المعدل المبين أعلاه فإنه يتحول إلى معاق بحسب انخفاضه. كما يشير إلى أهمية الدافعية والمثابرة في التحصيل، ويشير إلى أن عملية التركيز والانتباه عملية إدراكية، ويشير إلى أن عملية التركيز والانتباه عملية إدراكية فإن المثابرة هي عملية إدراكية إجرائية أو سلوكية تحرك التركيز عبر مدى زمني ومعرفي من نقطة أو موضوع أو خطوة حتى نهاية المهمة أو التحصيل.

ولاشك في أن هناك العديد من العوامل الأخرى المؤثرة في دافعية التلميذ ومثابرته منها ما يختص بالطالب من شخصية وعاطفية واجتماعية وجسمية ونفسية مرتبطة بالحوافز والرغبة في الموضوع. ومنها ما يختص بالأسرة من الاستقرار والمستوى الاقتصادي ومشاغل الأسرة اليومية وميولها نحو التحصيل.

ومنها ما يخص المجتمع من مجريات وأفضليات الحياة اليومية ومستوياتها أو رخاؤها ثم ضمن استقرارها العام .كما أن للميول علاقتها بالتحصيل فالعاديون أكثر ميولا نحو التربية والتزاما بقوانينها ونظامها العام.

ج_ المنهاج كرسالة أو وثيقة للتعلم والتحصيل:

لاشك في أن للمنهاج والمحتوى وأساليب عرضه تأثيرا كبيرا في نجاح المتعلم وإنجازه، ولكي يؤدي المنهاج دوره فإنه لابد أن يكون صالحا فنيا ونفسيا وتربويا، وهذا يتطلب أن يكون مقبولا في صناعته وإخراجه بما يجعله صالحا للتداول من المعلمين والمتعلمين، ومتوافقا من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة وصيغ التعلم والحوافز، ومرحلة الإدراك ومتطلبات تنفيذ التعلم مما يملكه المتعلمون والتلاميذ من هذه الخصائص النفسية، وصالحا في محتواه الأكاديمي لما يمتلكه المتعلمون من معرفة متخصصة سابقة ويربي في نفس الوقت لديهم سلوكا ومعرفة جديدة مناسبا في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إداريا للتعلم والتحصيل، ومتكاملا في بنيته التربوية محتويا بصيغ متوازنة مناسبة على العناصر الخمسة المنهجية (الأهداف، المعارف، وأنشطة التعلم، وأساليب التدريس، وتقييم التحصيل) ولا يتم التأثير على التحصيل إلا من خلال التفاعل بين هؤلاء الأربعة المعلم والمتعلم والمنهاج وأساليب التدريس بالإضافة إلى نوعية التربية وأنظمتها فكلما ارتفعت النوعية وكان النظام منضبطا كان التحصيل غالبا بدون ذلك تنخفض نتائج التحصيل.

_ عوامل مباشرة ثانوية أهمها:

الأقران وإرشاد التلاميذ ومركز الوسائل أو التقنيات التربوية والمكتبة، والساحات والخدمات البشرية التربوية والنفسية والتنظيمية المساعدة الأخرى.

_ عوامل غير مباشرة خارج البيئة المدرسية في المجتمع من وسائل الإعلام ومؤسسات اجتماعية متنوعة بدءا من الطريق الذي يفصل المدرسة عن الأسرة مرورا بالأسرة نفسها ثم الأسواق والمحلات التجارية وانتهائها بالنوادي والمراكز الثقافية الشعبية والرسمية في البيئة الواسعة للمجتمع.

ومما ينبغي التنويه به أن العوامل المدرسية الثانوية والاجتماعية غير المباشرة ليت أقل أهمية للتعلم والتحصيل من سابقتها الصيغة المباشرة بل قد تكون الطريق الذي يفصل البيت بالمدرسة سببا رئيسيا في

ضعف التحصيل دون المعلم والمجتمع أو غيرهما من العوامل المدرسية خاصة مع تلاميذ المرحلتين الابتدائي والمتوسط. إن المعلم والمتعلم والمنهاج والأساليب هي العوامل المقررة مباشرة للتحصيل.

التحصيل هو حصيلة تفاعل عدد من العوامل، الداخلية الخارجية، وتتمثل في القدرات المختلفة للفرد وسماته المتميزة من ذكاء وتحفيز. أما العوامل الخارجية فهي البيئة التي يعيش فيها الشخص وما تحتويه من مواقف وما تتضمنه من أوضاع.

(مولاي بودخيلي محمد، 1989: 325).

إنها تعني المدرسة، والبيت والرفاق، وهذه العوامل (الداخلية والخارجية) لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض أي أنها تشكل كلا واحدا من الصعب معرفة مدى التأثير الحقيقي لكل جزء من أجزائها على حدا. ولذلك فإن علماء النفس (walbery ،H.J et al) يؤكدون على أن التحصيل الدراسي المدرسي يتوقف على خمسة عوامل أساسية هي: سن الطالب والقدرة والتحفيز وكمية ونوعية التعلم كما يتوقف أيضا على أربعة عوامل مساعدة هي المحيط الدراسي، والبيت ورفقاء الشارع، والوسائل الإعلام التي يخضع لها الطالب، وأهمها التلفزيون".

لكن هذا التأكيد يتصادم في الواقع مع ما توصلت إليه إحدى الدراسات الحديثة التي مست اثني عشر بلدا ومما جاء في هذه الدراسة (ابد، 1986: 238) " أن النتائج توحي أيضا بعدم وجود عامل واحد مسيطر على ما يتمخض عنه عملية التعلم من نتائج".

5_2_العوامل الداخلية:

أ_ الذكاء: يؤكد علماء النفس أنه يوجد ارتباط قوي ما بين الذكاء والتحصيل المدرسي، وهو الارتباط الذي يشير إليه (فاخر عاقل، 1982: 268) عندما يقول " وأيما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم . وكل روائز الذكاء من متاهات أو علب معضلة أو روائز لفظية بروز التعلم أثناء حصوله وهكذا يكون معيار الذكاء، السرعة في التعليم والدقة فيه.

(مولاي بودخيلي محمد 1987: 329)

ومن جهة، غالبية علماء النفس يؤكدون أ،ن القدرة على التعلم وخاصة في الميادين الفكرية ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى ذكاء المتعلم.

ب_ الشخصية: كما عرفها (لازاروس، 1974: 19) " هي عبارة عن التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة، التي تنظم الخبرة الإنسانية وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها".

ومن هنا فإن إزيك حدد أبعاد الشخصية منها الانبساطية التي لها ارتباط وثيق والنجاح المدرسي في المرحلة الابتدائية ومع تقدم التلميذ في دراسته وارتقائه إلى المستويات العليا من هذه الدراسة، تبدأ الصورة هذه في التغيير تدريجيا لتصبح الانطوائية أكثر ارتباطا بالإنجاز التربوي من الانبساطية، لكن الأمر لا يسير دائما على نفس هذا المنوال، لأن طبيعة المواد المدروسة تحدد هي الأخرى في غالب الأحيان البعد الشخصي الذي يتناسب مع النجاح في هذه المادة أو في تلك.

أما البعد الثاني والمتمثل بالاتزان الانفعالي والذي يبدو واضحا هو أن القلق ذو علاقة أكيدة وقوية بالتحصيل المدرسي المنخفض.

فجود فيلو وكلارد، 1979: 106) استطاع الوصول إلى " أن القلق يميل إلى التزايد في أوساط المنخفضي التحصيل " وإلى هذه النتيجة توصل أيضا (إيزانك وكوكسون وكذا إليوط،1962: 238) وكل هذا يدل دلالة واضحة على وجود ارتباط أكيد وكبير ما بين ضعف التحصيل المدرسي والقلق لاسيما في المرحلتين الابتدائية والثانوية والتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي في هاتين المرحلتين دون سواهما، بالبعد العصبي يجب تبريره في تغيير نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة وهنا أيضا يجب عدم المسارعة إلى تعميم مثل هذه النتائج، ذلك أن هناك من الأعمال ما يدل على أن القلق عامل إيجابي لكن لبعض المواد فقط، والبعض الآخر يتطلب القلق وكما جاء في القانون المعروف باسم قانون ياركس ودودسن " والذي يرى فيه صاحباه بأن نسبة من القلق تلعب دورا ايجابيا بالنسبة لتحصيل كل المواد الدراسية وذلك بسبب رفعها لمستوى تحفيز المحصل.

ج_المزاج (ميفارتش، 1985:156) " له علاقة وطيدة بالجانب الانفعالي للفرد، والمزاج هو الهيئة المعبرة عن المظهر الأسلوبي للسلوك". ويتوقف المزاج ويتحدد بالدرجة الأولى على العوامل الوراثية كحالة الجهاز العصبي والجهاز الغدي وما إليهما. وقد شكل المزاج محور عدد من الدراسات استهدف أصحابها من خلالها الكشف مالي هذا العامل من علاقة بمختلف الأنشطة التربوية وقد أسفرت الدراسة التي قام بها كل من (توماس وتستاس، 1977: 342) في هذا المجال عن وجود ارتباط واضح بين الأساليب

السلوكية والنشاط التربوي للتلاميذ بالمدارس، وقد أبان عن هذا الارتباط ميل الأطفال المتسمين ببعض السمات المزاجية الخاصة للحصول على درجات التحصيلية عالية، وتنطوي تحت لواء هذه السمات القابلية المحدودة للتشتت أو الشرود والمستوى العالي من الإصرار أو الثبات والقدرة على التكيف مع الأوضاع الجديدة.

د_الجنس: إن الذي يدعو إلى الاهتمام بهذه النقطة بالذات، أي علاقة عامل الجنس بالتحصيل المدرسي هو التساؤل كما إذا كانت الأنثى تختلف عن الذكر من حيث القدرة على الاستفادة من المناهج الدراسية المختلفة . ولكن مجمل ما قام به العلماء من دراسات في هذا المجال بين أن التساؤل المطروح تساؤل وجيه. فهناك من الدلائل ما يشير بوضوح إلى أن الإناث أضعف انجازا من الذكور،وخاصة حين ما يتعلق الأمر ببعض المواد الدراسية وهناك بالمقابل أدلة تبين تفوق التلميذات على نظائرهن من التلاميذ حتى وإن كان التفوق خاصا بعدد محدود من المواد أو المواضيع. ومن الدراسات الجديدة بالاهتمام هنا تلك التي قام بها (كيلي، 1978: 356) والتي تمخضت عن تبيان وجود تفوق أكيد للذكور على الإناث في مجال العلوم، وما يعطي هذه الدراسة أهمية بالغة هو العدد الكبير من البلدان التي أجريت فيها، أو ثم إشراكها فيها (14 بلدا) والنتيجة هذه توحي بأن هناك نقص تعاني منه الإناث في مجال التحصيل للعلوم، وإن الإقبال على المواد العلمية قليل من طرف الإناث بالمقارنة مع الذكور أو بمحاولة إحصاء العاملين من الذكور والإناث في الميادين أو المجالات التي تتطلب تخصصا ذا اتجاه علمي.

هـ_ العوامل الجسمية: (فتحي عبد الرحيم، 1982: 326)

من المهم جدا بالنسبة للمتعاملين مع الأطفال المتأخرين دراسيا أي يضعوا في اعتباراتهم أن البعض من التلاميذ إنما يعجز عن إدراك ما يدركه الآخرون، من نجاح لأنه يعاني من مرض مزمن، أو من إعاقة سمعية بصرية، لا لغير ذلك من أسباب واضطرابات النطق تستطيع أن تختلف إن كانت من النوع الحاد آثار ذات طبيعة مدمرة للنمو وخاصة في مجالات التحصيل الدراسي والشخصية في المستقبل، إن لم تجد العلاج الملائم في الوقت المناسب . ونفس الآثار قد تنتج أيضا عن العدد من المشاكل الصحية المرتبطة بأنواع عدة من العجز الجسمي كالاضطرابات البيولوجية (شلل مخي، نوبات واضطرابات الجهاز الغدي (مرض السكري...) واضطرابات الجهاز العضلي، التهاب المفاصل.

5_3_العوامل الخارجية والبيئية:(مولاي بودخيلي محمد، 1989: 376)

لقد دلت التجارب على أن المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغير وفقا لمكانة الاجتماعية التي يحتلونها أو بعبارة أدق لنوعية البيئة الاجتماعية التي يعيشونها، والمراد من البيئة الاجتماعية عدد من المتغيرات لعل من أبرزها الطبقة الاجتماعية، الاختلافات الإقليمية، والظروف العائلية...الخ.

أ_ المكانة الاجتماعية: إن سوء التحصيل التربوي الذي يعاني منه التلاميذ المنحدرين من أصول اجتماعية متدينة لا يمكن إرجاعه إلى طبيعة الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها ولا المكانة الاجتماعية التي يحتلونها. إن الشغف التربوي هذا يجب يرجع وعلى العكس إلى الأوضاع الصعبة التي يتخبطون فيها باستمرار، وهي أوضاع كافية لإرهاق أي فكر ومجهود، ورغم كل هذه السلبيات التي تلف حياة الطبقة الشغيلة وإلى حد الإعاقة أحيانا، فمن الممكن العثور على من لا تمنعه أوضاعه الاجتماعية السيئة من النجاح، بل ومن التفوق في بعض الأحيان، على من هم أحسن منهم حالا من الناحية الاجتماعية، وهذا ما أبانت عنه الأعمال التي قام بها كل من (وادج وبروسر، 1973: 368) والتي استطاع من خلالها الكشف عن تفوق طفل واحد من بين كل سبعة الأطفال غير المحرومين في مادتي الرياضيات والقراءة، بل وأكثر من هذا توصلت إحدى الدراسات التي أجريت في السودان إلا أن الأطفال الفقراء يميلون إلى الحصول على نتائج تربوية أفضل من تلك التي يحصل عليها زملائهم الأكثر منهم غنا (مولاي بودخي، 1989: 179) ولذلك فإن البعض من العلماء كثيرا ما يحتجون عندما يتعلق الأمر بتعميم النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات التي توحي أن الخلفية الاجتماعية للطفل تتحكم إلى حد كبير في مستقبله الدراسي.

يقول (راترومادج، 1976: 114) "إن الظروف الاجتماعية لهؤلاء الأطفال الذين كانوا موضع الكثير من الدراسات كانت صعبة جدا، ولذلك فمن غير الممكن تعميم النتائج الخاصة بالاختلافات الاجتماعية في مجال الذكاء والانجاز المدرسي في بريطانيا الحديثة" وهذا يعني أن الاختلافات الطبقية لا تؤثر على جميع التلاميذ بنفس الطريقة، كما يعني أيضا أن درجة التأثير تتفاوت بتفاوت درجة الفقر أو الحرمان، والشيء الذي يجب أن لا يغيب عن الأذهان هنا هو أن الظروف الاجتماعية لفقراء البلدان المصنعة ليست هي ظروف نظائرهم من الأطفال المنتمين إلى العالم الثالث ولذلك فمن الخطأ تعميم النتائج المتواصل إليها في مجتمع من على مغاير دون تريث.

ب_ الخلفية الأسرية: "يميل البعض إلى الاعتقاد بأن تأثير الخلقية الأسرية لشخص على تحصيله الدراسي يفوق التأثير الناجم عن تركباته الوراثية" والمقصود بالخلفية الاجتماعية جملة من العوامل المختلفة تلعب العوامل المنزلية دورا هاما في المجال التحصيلي.

إن الآثار السيئة التي تخلفها الظروف العائلية الصعبة يمكن التغلب عليها إذ ما أتبعت تلك الظروف بتغيرات ايجابية في المستوى المطلوب وبالقدر الكافي.

(rutter، 1981:181)

لقد توصل الباحثون إلى أن الدور الذي تلعبه مواقف الآباء اتجاه أبنائهم واتجاه انجازاتهم يفوق ذلك الذي تلعبه الطبقة الاجتماعية أو المكانة الاجتماعية بالنسبة للتحصيل المدرسي.

لقد اعتبر تأثير المحيط الأسري على التحصيل التربوي للشخص أكبر من تأثير العوامل الوراثية علية ولا شك أن الفهم الصحيح لهذه العبارة يجب أن يمر عبر التفكير بأن المتخلف عقليا على سبيل المثال لا يمكن له أن ينجز أكثر مما تسمح به مؤهلاته الذهنية، وبعبارات أخرى فإن الظروف المنزلية لا يمكن لها ومهما كانت نوعيتها، التعويض عن النقص الوراثي في المجال الذهني.

(montimor، 1982:02)

ج_ التمدرس: لقد شهدت العقود الأخيرة اهتماما ملحوظا ومتزايدا من كل الباحثين، بموضوع التأثيرات التي يمكن أن يلحقها التمدرس بعملية التحصيل المدرسي، ومع ذلك فمن غير الممكن الخروج بكل هذه بنتائج مقنعة وجازمة، حول هذا الموضوع، ولقد يكون الاستثناء الوحيد في هذا المجال، متمثلا في أن الخصائص المدرسية المختلفة تؤدي إلى نتائج تحصيلية مختلفة وهنا نشير إلى أن مفهوم الخصائص المدرسية تستعمل للدلالة على أشياء عديدة أو عوامل متعددة من بينها المدرسون والدروس والوسائل التعليمية والظروف النفسية المحيطة بكل ذلك والأقران والموظفون، وما إلى ذلك، وفي الحقيقة فإن عددا من الدراسات قد أجريت للتعرف على فعالية العوامل التي تجعل من المدرسة أفضل من تلك، وقد تبين من بعضها أن الوسائل المادية على سبيل المثال، قد تساهم إلى حد ما في تحسين نوعية التعلم إلا أن البعض من علماء (ريتس،1981: 162) يشكك في هذه النتيجة "يرى أن التحصيل المدرسي لا يتأثر إلا قليلا بمثل هذه الوسائل" وهذا ما يميل إلى خلاف البعض من الدارسين كبيرين وليامس ونوفلاتشر إذ

يصرح هؤلاء قائلين "هناك ارتباط واضح بين القياسات الخاصة بالعتاد التربوي، والقياسات المتعلقة بالظروف البيئية وبين التحصيل المدرسي". والشيء المؤسف حقا في هذا المجال هو أن التلاميذ المحرومين غالبا ما يلتحقون بالمدارس المحرومة هي الأخرى، مما يزيد من تعقيد المشكلة واتساعها إلى حد بعيد، ذلك أن الطفل الفقير، وهو الطفل الذي يجب أن يحض بعناية تربوية خاصة والذي يجب أن يكون موضوع اهتمام متزايد من قبل المشرفين على تربيته، غالبا ما يجد في انتظاره عكس ذلك تماما، ومما يميز المؤسسات التعليمية المحرومة عدم الاستقرار المدرسي بها وتنقلاتهم المتكررة من مدرسة إلى أخرى.

د_ المدرسون:

من المقبول جدا ما هو متداول بين الكثير من المربين (بترسن،1948: 397) "لكي يتعلم التلاميذ ولكي ينشطوا، يجب على المدرس أن يتحكم في زمام أمور القسم، كما يجب أيضا أن يوفر كافة الشروط التي تجعل من الدراسة أمرا ممكنا". والحق أن المدرس يتواجد في الموقع الذي يسمح له بالتأثير على الكثير ويرجع هذا التأثير على الاتصال الدائم والمباشر بين المدرسين وتلاميذتهم . ومثل هذا الاتصال لابد وأن يجني المتعلمون من ورائه ثمار طيبة تارة وأخرى على العكس من ذلك تارة أخرى.

فالننظر إلى ما يحفز على الانجاز من خصال المدرسين، وإلى ما يرتبط من غرائز المتعلمين منها لقد أبانت بحوث عديدة (إبد، 1981: 391) أن ما يميل إلى التركيز على قيمة الطلاب والمراهقين يتمثل بالدرجة الأولىفي الطيبة التي يتمتع بها المدرس، وفيها شاكل ذلك من مواصفات، أكثر مما يتمثل في طريقته التدريسية وقدرته الأكاديمية، فمما جاء في دراسة (كونجر وبيترسون، 1983: 400) يميل المراهقون في مجتمعنا إلى التفضيل وبالتالي إلى التجاوب بطريقة أكثر ايجابية مع الأساتذة الذين يتسمون بالدفء ويمتلكون قدرا عاليا من تقدير الذات وقوة الأنا ويكونون بالإضافة إلى ذلك شديدي الحماس وقادرين على اتخاذ مبادرة ومبدعين، وسماعين للاقتراحات ومتزنين وقادرين على التكيف وعلى التكيف والتخطيط، مهتمين بالعلاقات الأسرية والجماعية وواعين بالفروق الفردية الكائنة ما بين الأطفال ميالين إلى التوجيه الفردي، وبالإضافة إلى هذا فإن المكافئات والمدح له أثر إيجابي على تحصيل الطلاب المدرسي فالمراهقون يرغبون في الحصول على الثناء والمدح وأما الصغار يرغبون في الحصول على الحلويات والهدايا الصغيرة.

التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء:

مما لا شك فيه أن هناك علاقة معتدلة قائمة بين نسبة الذكاء المرتفع والتفوق الدراسي، وذلك إذا قيس التفوق الدراسي عن طريق الدرجات التي يحصل عليها الفرد في المواد الدراسية، أو من حيث حرصه على الانتظام في الدراسة. فيميل التلاميذ أصحاب نسب الذكاء المرتفع إلى الحصول على درجات مرتفعة في المواد المدرسية، إلى جانب رغبتهم في دراستهم المدرسية (النيال، 2006: 120).

فقد حاولت بعض الدراسات تقدير متوسط نسب ذكاء الأفراد الذين ينجحون في مراحل التعليم المختلفة وكانت معاملات الارتباط في هذه الدراسات تتراوح بين 0.30 _0.70 مما يدل على وجود علاقة موجبة واضحة بين نسبة الذكاء وبين النجاح في الدراسة.

غير أن هذه العلاقة ليست تامة، فهناك بعض الحالات لطلبة حاصلين على نسب ذكاء عالية ولكنهم ليسو ناجحين في أعمالهم المدرسية بطريقة مرضية. وهناك أيضا حالات لطلبة نسب ذكائهم غير عالية ولكنهم يدون أعمالهم المدرسية بنجاح.

وقد قام محمد عبد الغفار 1982 بمحاولة التوصل إلى معادلة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي وتبين من هذه المعادلة أن هناك عدة متغيرات تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي منها القدرات العقلية العامة والقدرة اللغوية، والقدرة على التفكير والدافع للانجاز . هذا يعني أن الاهتمام كان ينصب على الجانب العقلي في تفسير تباين التحصيل عند التلاميذ (الطحان، 1990: 8).

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه في نهاية الفص هو أن التحصيل الدراسي يعتبر معيارا يمكن في ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلميذ ومصدرا لتقديره واحترامه من طرف المحيطين به وهو يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات الطالب وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، إلا أنه يتأثر ببعض المتغيرات منها التنشئة الوالدية الرفاق، والبيئة الصفية، ويقاس بالدرجات التي يتحصل عليها.

الجانب التطبيقي

تمهيد:

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظمة قصد الوصول إلى حل للمشكلة أو تفسير ظاهرة أو إيجاد علاقات بين المتغيرات.

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري لموضوع البحث سيتم في هذا الفصل عرض منهجية الدراسة الميدانية والمتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجالات الدراسة، عينة الدراسة، ووسائل جمع البيانات وأخيرا التقنيات الإحصائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية المرحلة المهمة لكل بحث علمي حيث يهدف الباحث من خلالها إلى التعرف على الظاهرة المراد دراستها في الواقع وهذا بغية التعرف والتقرب منها أكثر، ولقد قمنا بالدراسة الاستطلاعية بمتوسطة كشرود رابح والتي قمنا فيها بالاتصال بمدير المؤسسة والطاقم الإداري من أجل الحصول على الموافقة لإجراء البحث كما قمنا بمعاينة عينة البحث وخصائصها كما قمنا باختبار العينة التي سنقوم من خلالها بحساب ثبات وصدق أداة الاستبيان وتعديلها كما تعرفنا من خلال الدراسة على حيثيات البحث والمنهج الذي يمكن إتباعه من أجل القيام بالدراسة.

2-تعريف المنهج:

تعني لفظة منهج في اللغة، الطريق الواضح، وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى (لكل جعلنا منكم شرعه ومنهاجا) (سورة المائدة آية 48) كما ورد ذكرها في قول لابن عباس رضي الله عنه (لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى تركك على طريق ناهجة).

واصل كلمة نهج المستخدمة في الأدبيات التربوية، هو ترجمة للمصطلح curriculum في اللغة الأنجلوساكونية والمشتقة أصلا من كلمة curerez في اللاتينية، وتعني إلى حد ما مضمار أو ميدان (مدرج إغريقي للألعاب الرياضية)، وتعني أيضا سير أو سريان...الخ.

2_1_ تعريف المنهج المستخدم:

المنهج الوصفي:

يعتبر هذا المنهج مظلة واسعة ومرنة قد تتضمن عددا من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات التطورية والميدانية وغيرها. إذ أن المنهج الوصفي يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذالك من جوانب تدور حول مشكلة أو ظاهرة معينة والتعرف على حقيقتها في ارض الواقع. ويعتبر بعض الباحثين بأن المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الأخرى باستثناء المنهجين التاريخي والتجريبي. لأن عملية الوصف والتحليل للظواهر تكاد تكون مسألة مشتركة وموجودة في كافة أنواع البحوث العلمية. ويعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم (أي ما هو كائن) وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات. كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها.

3_ مجالات الدراسة:

أ-المجال المكاني:

تم إجراء البحث في متوسطة كشرود رابح الواقعة ببلدية عين الأشياخ ولاية عين الدفلى.

ب-المجال الزماني:

تم إجراء هذا البحث في السداسي الثاني من سنة (2019) وبالضبط بين (29، 30، 04_2019).

ب-المجال البشري:

تم اختيار عينة بطريقة عشوائية من بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط حيث بلغ عدد أفراد العينة 80 تلميذ.

4-عينة الدراسة:

تعرف بأنها مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى أنه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي تم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله.(رشيد ذرواني،2002: 65).

ومجتمع الدراسة في هذه الدراسة تمثلت في تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطة كشرود رابح، عين الأشياخ.

5-تعريف العينة العشوائية:

هي العينة التي يكون فيها احتمال اختبار جميع المفردات متساوية ومعروفة ويمكن حسابه أما فيما يتعلق بخصائص أفراد العينة فهم تلاميذ متمدرسين في مستوى السنة الرابعة متوسط من التعليم المتوسط تتراوح أعمارهم ما بين (14) و(15) سنة كما تضمن عددا أفراد العينة (80) تلميذ متكونين من(30) ذكر و(50) أنثى.

الجدول(1): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	30	%37.5
إناث	50	%62.5
المجموع	80	%100

التعليق على الجدول:

نستنتج من خلال الجدول السابق أن عدد أفراد العينة متساوي.

6_ التقنيات الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة من أجل الوصول إلى معالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية وموضوعية على عدة أساليب إحصائية وصفية واستدلالية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نذكر منها:

- **الحسابي:** وقد استخدم لحساب متوسطات درجات الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- **الانحراف المعياري:** يقيس انحرافات الدرجات عن المتوسطات، وهو ضروري لحساب صدق أدوات القياس وفي مقارنة المجموعات.

_ **معامل ارتباط بيرسون:** وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للبحث عن العلاقة الارتباطية بين متغيرين كميين.

_ اختبار T-Test لعينتين مستقلتين.

_ معامل ألفا لكرومباخ.

7-أدوات تحليل الدراسة ووسائل جمع البيانات:

عند القيام بأي بحث والانتهاء من عرض الجانب النظري لابد من استعمال وسائل وتقنيات من أجل الحصول على معلومات وبيانات تتعلق بموضوع البحث وذالك لضمان نتائج قريبة عن الموضوعية.

وفي هذه الدراسة استعملنا اختبار الذكاء لجون رافن واستعنا بكشوف النقاط للتلاميذ أي معدل الفصل الثاني وذالك بغرض معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

7_1_ أدوات الدراسة:

_ اختبار جون رافن للذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة العادي).

_ كشوف نقاط التلاميذ في الفصل الدراسي الثاني .

7_2_ وسائل جمع البيانات:

أ_ اختبار المصفوفات المتتابعة العادي "لجون رافن":

الذي يتألف من خمس مجموعات هي المجموعات أ، ب، ج، د، هـ وكل منها يتكون من 12 مفردة أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار 70 مفردة وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة والمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ما تكون واضحة بذاتها إلى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجيا، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه في المبدأ المتضمن فيها. ويعطى نظام ترتيب المفردات داخل كل مجموعة تدريجيا مقننا على طريقة العمل فيها.

وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء ، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة.

وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطا مختلفا من الاستجابة:

فالمجموعة (أ) تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة.

والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال .

والمجموعة (ج) تتطلب التغيير المنتظم في أنماط الأشكال.

والمجموعة (د) تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منتظمة.

والمجموعة (هـ) تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها.

وهكذا ترتب المجموعات بطريقة متتابعة، وفي رأي رافن أن هذا التتابع يتم حسب مستويات صعوبة أو تعقد العمليات العقلية المعرفية، فبينما تتطلب المجموعات الأولى والأكثر سهولة الدقة في المقارنة والتمييز والتماثل، تتطلب المجموعات الأخيرة والأكثر صعوبة القدرة على إدراك العلاقات المنطقية، ويذكر رافن في هذا الصدد أن اختبار المصفوفات المتتابعة العادي يمكن أن يصنف بأنه "اختبار للملاحظة والتفكير الواضح"، كما يهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ابتداء من المستوى الذي يستطيع الطفل عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص الذي يكمل به النمط الشكلي ويمتد إلى

قياس القدرة القصوى للشخص على المقارنة والاستدلال. وعلى الرغم من أن درجات الراشدين تميل إلى التجمع في النصف العلوي من مجموعات المفردات فإنه يوجد عدد كاف من المفردات للتمييز بينهم.

ويعطى اختبار المصفوفات المتتابعة العادي للمفحوص، بصرف النظر عن عمره الزمني بنفس التتابع للمجموعات الخمس، ثم يطلب منه القيام بالعمل تبعا لمعدله الخاص وفقا لسرعته الخاصة، وبدون مقاطعة منذ أن يبدأ العمل حتى ينتهي منه، ويمكن أن يعطى فرديا وجماعيا.

وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشرا على (الطاقة العقلية) للفرد، كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من المجموعات الخمس على تحديد درجة اتساق التقدير الذي يعطيه الاختبار، كما تفيد في تحديد الدلالة السيكولوجية للتفاوت في درجات الاختبار.

(فؤاد أبو حطب،1989: 16 _17)

_ الإعداد للاختبار:

يجلس كل مفحوص على مقعد مريح وأمامه منضدة تتسع لكراسة الاختبار وورقة الإجابة.يبدأ الفاحص بتوزيع أوراق الإجابة ثم نطلب من التلاميذ ملئ البيانات المتمثلة في تحديد الجنس ذكر أو أنثى ومعدل الفصل الثاني، بعد ذالك قمنا بتوزيع كراسات الاختبار وطلبنا من التلاميذ ألا يفتحوا الكراسات قبل أن يأذن لهم. بعد أن يستعد الجميع عندئذ نطلب من التلاميذ أن يفتحوا الكراسات على الصفحة الأولى وفتحنا نحن أيضا كراسة الاختبار على الصفحة الأولى بحيث يراه جميع التلاميذ ونقول لهم: في أعلى الصفحة مكتوب مجموعة (أ) وعندكم في ولرقة الإجابة، العمود الأول مكتوب أعلاه مجموعة (أ) أيضا هذا الشكل الذي أمامنا هو الشكل (أ1) ما هذا الشكل؟ أنتم تلاحظون أن الجزء العلوي عبارة عن شكل غير كامل، أي أخذت منه قطعة تركت فراغا، وفي الجزء السفلي تجدون عددا من القطع الصغيرة كل منها يمكنه أن يملأ الفراغ الموجود في الجزء العلوي. ونشير إلى هذه القطع، ولكن قطعة واحدة فقط منها هي التي تكمل الشكل الموجود في الجزء العلوي. أنظروا معي، هل تصلح القطعة 1 (ونشير إلى القطعة) لا شك أنها لا تصلح فهي خطأ، وكذالك القطعة رقم 2، 3 فهي خطأ أيضا لأنها لا تكمل الشكل، ما رأيكم في القطعة 6 إنها تكاد تكمل الشكل ولكننا لو وضعنا هذه القطعة في الفراغ لا يصبح الشكل كاملا وبالتالي فإن القطعة 6 خطأ أيضا، الآن نرجو من كل واحد منكم أن يختار القطعة الصحيحة بين القطعتين 4، 5 بحيث تكمل الشكل تماما، وهنا الإجابة الصحيحة إذن على هذا السؤال هي القطعة رقم4

(نتأكد من أن الجميع قد سجلوا الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة) لاحظوا أنه في صفحة من كراسة الاختبار يوجد شكل مأخوذ منه قطعة تركت فراغا وإلى أسفل يوجد عدد من القطع الصغيرة التي تملأ الفراغ، والمطلوب منكم في كل مرة تحديد القطعة الصحيحة التي تكمل الشكل الكبير، وكتابة رقمها أمام الرقم الدال على الصفحة في ورقة الإجابة، لاحظوا أن الاختبار ليس صعبا ولكن المطلوب أن تنتبهوا جيدا إلى طريقة الإجابة، أجيبوا عن الاختبار بدقة وعناية وبالترتيب، حاولوا ألا تتركوا شيئا منه دون إجابة، واستمروا من بداية كراسة الاختبار حتى نهايتها . لا تسرعوا وأجيبوا بحرص، وأجيبوا عن أكبر عدد ممكن من صفحات الاختبار.

ليس هناك وقت محدد للإجابة، يمكنكم أن تأخذوا أي وقت تشاءون ، تذكروا أنه في كل مرة هناك قطعة صغيرة واحدة فقط هي الصحيحة وتكمل الشكل.

الآن أقلبوا الصفحة وابدؤوا إجابة الصفحة الثانية أ2 فقط بأنفسكم والآن استمروا بهذه الطريقة بأنفسكم حتى يصل كل منكم إلى نهاية كراسة الاختبار.

_ تعليمات التسجيل والتصحيح:

أعدت لهذا الاختبار ورقة إجابة بحيث يمكن تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح، ودرجة المفحوص في الاختبار هي العدد الكلي للمفردات التي يجيب عليها إجابة صحيحة، وقد أعد رافن جدولا للدرجات المتوقعة في كل مجموعة من المجموعات الخمس اقترح استخدامه لتقدير مدى اتساق المفحوص في أدائه وذلك بطرح الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بالفعل في كل مجموعة، وفي رأيه أنه لو انحرفت درجة المفحوص الكلية بمقدار أكبر من 2 فإن درجته في الاختبار لا تدل، على أساس قيمتها الظاهرية، على تقدير متسق لقدرته العقلية العامة، أما في الأغراض العامة فإن هذه الدرجة الكلية تبدو صادقة نسبيا حتى ولو كانت الفروق أنفة الذكر أكبر من 2.

ب_كشوف النقاط الفصل الثاني:

وهي عبارة عن استمارة تعرض فيها النتائج التقويمية الخاصة بالتلميذ والمتمثلة في الدرجات التي يتحصل عليها في مختلف مواد الدراسة، من خلال الفروض والاختبارات التي تطبق عليه في الفصل أو السنة الدراسية.

الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الحالية

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

- **صدق المقارنة الطرفية:**

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27 % من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27 % من الدرجات الدنيا في الاختبار، وهذا للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين المجموعتين: مرتفعي الدرجات على الاختبار ومنخفضي الدرجات وكانت النتائج كالتالي:

الجدول(2): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين (اختبار المصفوفات المتتابعة)

العينة	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن=8		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	9.76	1.86	31.22	1.73	31،-43	0.01

يتبين من الجدول (2) أن: قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين، وهو ما يعتبر مؤشرا من مؤشرات الصدق.

- **صدق التجانس الداخلي:**

للتحقق من صدق التجانس الداخلي لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، فقد تم ايجاد قيم معاملات الارتباط بين كل بند من الاختبار والدرجة الكلية.

الجدول(3): معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل بند من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم ودرجاتهم الكلية على الاختبار

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
01	0.19**	16	0.39**	31	0.43**	46	0.13*
02	0.25**	17	0.42**	32	0.51**	47	0.11*
03	0.24**	18	0.55**	33	0.53**	48	0.81*
04	0.37**	19	0.56**	34	0.42**	49	0.51*
05	0.37**	20	0.55**	35	0.57**	50	0.15*
06	0.42**	21	0.48**	36	0.32**	51	0.35*
07	0.49**	22	0.54**	37	0.42**	52	0.27**
08	0.46**	23	0.30**	38	0.51**	53	0.18*
09	0.36**	24	0.37**	39	0.26**	54	0.11*
10	0.37**	25	0.32**	40	0.19**	55	0.16*
11	0.19*	26	0.44**	41	0.24**	56	0.30*
12	0.54**	27	0.45**	42	0.66*	57	0.15*
13	0.42**	28	0.43**	43	0.19**	58	0.51*
14	0.49**	29	0.51**	44	0.24**	59	0.15*
15	0.46**	30	0.53**	45	0.66*	60	0.35*

نلاحظ من خلال الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في كل بند ودرجاتهم في الاختبار ككل دالة إحصائيا عند 0.01 أو 0.05 وقد تراوحت ما بين0.11كأدنى قيمة و0.66

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام طريقة كيودر ريتشاردسون الصيغة 20 وطريقة ألفا لكرونباخ.

- **طريقة كيودر ريتشادسون 20 Kuder_ Richardson formula:**

تهدف طريقة كيودر وريتشاردسون إلى التوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات التي تكون درجات مفرداتها ثنائية، إما واحد صحيح أو صفر بمعنى أن إجابة الفرد على أي بند في الاختبار سوف يمنح عليها إما واحد صحيح أو صفر، وعليه تم اختيار هذه الطريقة لأنها مناسبة لاختبار رافن للمصفوفات المتقدمة.

الجدول(4): معامل الثبات بطريقة كيودر ريشاردسون الصيغة 20 (اختبار المصفوفات المتتابعة)

مجموع معاملات الصعوبةX معاملات السهولة	تباين درجات الأفراد	عدد بنود الاختبار	قيمة معامل الثبات بطريقة كيودر ريشاردسون
8.56	47.40	60	0.82

نلاحظ من خلال الجدول أن الاختبار على درجة عالية من الثبات بطريقة كيودر ريشاردسون الصيغة 20، بحيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.82

- **طريقة التجزئة النصفية:**

قمنا بتقسيم الاختبار إلى نصفين، النصف الأول يحوي البنود ذات الأرقام الفردية والنصف الثاني يحوي البنود ذات الأرقام الزوجية وهذا بعد إعادة ترتيبها من أسهل بند إلى أصعب بند (بعد حساب معاملات السهولة)، ثم التحقق من تجانس درجات النصفين لاختيار الطريقة المناسبة.

الجدول(5): تجانس درجات نصفي اختبار المصفوفات المتتابعة

تباين درجات النصف 01	تباين درجات النصف 02	ف المحسوبة	ف المجدولة	مستوى الدلالة
12.48	23.10	1.22	1.98	0.05

من خلال مقارنة قيمة "ف" المحسوبة والتي كانت أقل من قيمة "ف" المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 تم اختيار طريقة سبيرمان _براون نظرا لتجانس درجات الأفراد على نصفي المقياس.

الجدول(6): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون (اختبار المصفوفات المتتابعة)

طريقة حساب الثبات	معامل الارتباط بين درجات النصفين	قيمة معامل ثبات المقياس
التجزئة النصفية (سبيرمان _ براون)	0.85**	0.93

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج الأفراد على المقياس على درجة عالية جدا من الثبات بلغت 0.93 بطريقة سبيرمان _براون للتجزئة النصفية.

- **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول(7): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لاختبار المصفوفات المتتابعة

	قيم معامل الثبات
الدرجة الكلية	0.84

نلاحظ من خلال الجدول أن اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على درجة عالية من الثبات، بحيث بلغ معامل الثبات 0.84

ومن خلال ما سبق نستنتج أن اختبار رافن للمصفوفات المتابعة (النسخة القياسية أو المعيارية) يتميز بدرجات جيدة من الصدق والثبات، وعليه يمكن اعتماد الاختبار كأداة مناسبة لعينة دراستنا دون إجراء أية تعديلات على البنود.

خلاصة الفصل:

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض نتائج الدراسة الأساسية، فقد اشتمل على منهج الدراسة، نتائج الدراسة الاستطلاعية، والتي هدفت الباحثتان في خلالها إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ومدى صلاحيتها للاستعمال في الدراسة الأساسية، كما اشتمل هذا الفصل على وصف المجتمع الذي انتقيت منه عينة البحث والتي جرى عليها تطبيق الأدوات الأساسية لهذه الدراسة بعد توضيح كيفية إعدادها وتطبيقها وما تتمتع به من خصائص.

تمهيد

_عرض وتحليل وتفسير النتائج.

_ الاستنتاج العام.

الخاتمة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد:

بعد تفريغ المقياس والحصول على معدلات أفراد العينة للفصل الثاني للسنة الدراسية 2018_2019 تم معالجة البيانات المتوصل إليها إحصائيا، وهي عملية جد مهمة في أي بحث علمي إذ من خلالها يتم الوصول إلى نتائج الدراسة.

وفي هذا الفصل سوف نقوم بعرض النتائج الخاصة بكل فرضية وكذا مناقشتها للخروج في النهاية باستنتاج عام.

1_ عرض وتحليل النتائج:

أ_ عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الذكاء

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الإناث ودرجات الذكور على مقياس رافن النسخة المعيارية للذكاء، وتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بعد التأكد من اعتدالية توزيع بيانات المجموعتين (الذكور والإناث)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول(8): اعتدالية توزيع درجات كل من الذكور والإناث على مقياس رافن للذكاء

الجنس	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكور	0.19	29	غير دال sig=0.20	0.87	29	غير دال sig=0.20
إناث	0.15	52	غير دال sig=0.20	0.94	52	غير دال sig=0.22

نلاحظ من خلال الجدول أن درجات أفراد المجموعتين الذكور والإناث تتوزع اعتداليا على مقياس رافن للذكاء بالنسبة للاختبارين Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk وبالتالي فإن اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين يمكن تطبيقه، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(9): دلالة الفروق بين الجنسين في الذكاء

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
الذكور (ن= 29)	42.13	8.96	-0.03	غير دال احصائيا عند مستوى 0.01
الإناث (ن= 52)	42.19	6.94		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار "ت" التي بلغت 0.03-غير دالة احصائيا، وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الذكاء، أو بعبارة أخرى لا يختلف مستوى الذكاء لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الجنس.

وعليه نرفض الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في الذكاء.

_ تفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء.

للتحقق من الفرضية استعملنا اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لكشف الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء، ودلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (3) على أن قيمة "ت" بلغت (0.03) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يجعلنا لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية، ولا نستطيع قبول فرضية البحث.

لهذا فإن الدراسات النفسية الحديثة توجه أنه لا يوجد فارق يذكر بين الذكور والإناث في الذكاء ولكن الفروق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الإناث فعدد العباقرة أكثر بين الذكور وكذلك عدد

ضعاف الذكاء ومرجع ذلك يتم تبريره أنه ولفترة طويلة في التاريخ لم يتم إعطاء المرأة الفرصة في إثبات قدراتها الذهنية وذكائها في العديد من المجالات.

أما اليوم فالبراهين العلمية تؤكد أن الذكاء لا يعتمد على جنس الإنسان فالفرص متشابهة في الإبداع العقلي والفكري بين الجنسين، ومن الأخبار في هذا الحقل ما أعلنته جامعة هارفارد لورنس سمرز (Lawrence Summess) في عام 2005 عندما أعلن أن هناك مواصفات جسدية ودماغية تمنع المرأة من الإبداع في العلوم بعكس الرجال مما أدى إلى ثورة كبيرة من قبل النساء العاملات في قطاع العلوم ومن قبل مختصين أمثال جوهاندلسمان من جامعة ويسكوتسون الذين أكدوا عدم وجود أية فروق على مستوى الجينات أو أية فروق أخرى تدعم أقوال سمرز مما تسبب في الاعتذار عن هذه الأقوال.

ب_عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التحصيل الدراسي.

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الإناث ودرجات الذكور في التحصيل الدراسي المتمثل في معدلاتهم الدراسية، وتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بعد التأكد من اعتدالية توزيع بيانات المجموعتين (الذكور والإناث)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول(10): اعتدالية توزيع درجات كل من الذكور والإناث في التحصيل الدراسي

الجنس	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكور	0.18	29	غير دال sig=0.21	0.91	29	غير دال Sig=0.22
إناث	0.14	52	غير دال sig=0.20	0.91	52	غير دال sig=0.20

نلاحظ من خلال الجدول أن درجات أفراد المجموعتين الذكور والإناث تتوزع اعتداليا على مقياس رافن للذكاء بالنسبة للاختبارين Kolmogorov–Smirnov و Shapiro–Wilk وبالتالي فإن اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين يمكن تطبيقه، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(11): دلالة الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
الذكور (ن= 29)	10.01	1.50	3.10	دال احصائيا عند مستوى 0.01
الإناث (ن= 52)	11.34	2.34		Sig=0.003

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار "ت" التي بلغت 3.10 دالة احصائيا عند مستوى 0.01 وعليه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التحصيل الدراسي، وبما أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من الإناث (11.34) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من الذكور (10.01) فالفروق لصالح الإناث، حيث أن الإناث لديهن مستوى من التحصيل الدراسي أفضل من الذكور.

وعليه نقبل الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

_ تفسير الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في التحصيل الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية استعملنا اختبار "ت" لكشف الفروق بين الجنسين في مستوى التحصيل الدراسي، ودلت النتائج المدونة في الجدول (5) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات

التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (3.10) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)

ويمكن إرجاع تفوق الإناث على الذكور في درجات التحصيل إلى محاولة الفتاة التخلص من القيم الاجتماعية التي لا تدعم موقف المنافسة في المرأة، وكذلك التخلص من النظرة المجردة إليها والإهمال الذي تعانيه في المجتمع من خلال التفرقة بينها وبين الذكر، لهذا تسعى وراء تحصيل دراسي جيد يمكنها من الحصول على الشهادة باعتبارها سلاحا في يدها، وإثبات وجودهن في المجتمع والتخلص من النظرة السلبية الموجهة إليهن، كما لديهن دافعية أكبر للتحصيل حيث يبثن روح المنافسة بينهم وبين الذكور مما يحفزهم على التعلم، ولديهم خطط دراسية مناسبة مما يجعلهن يدركن أهمية الدراسة ويتقن أدائهن وقدراتهم ويتوقعن الأفضل، بينما الذكور يعود سبب انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى أنهم يفتقرون إلى الدافعية للتعلم نتيجة النظرة السلبية الحالية إلى العملية التعليمية _ التعلمية باعتبارها غير مجدية اقتصاديا ولا تشكل مطمحا للتلاميذ ولاسيما الذكور منهم لأسباب اجتماعية وأخرى اقتصادية.

ومن خلال احتكاكنا بأفراد العينة طرحنا تساؤلات عن سبب رغبة الإناث في الدراسة ومن بين الإجابات المقدمة "أنها السبيل الوحيد للخروج من المنزل"، " عندما نتحصل على معدلات عالية تفرض وجودها في الأسرة".

وفي هذا السياق نجد دراسة "ميهر بيان Mahra bian" 1998 والتي كشفت أن الإناث أكثر اهتماما بالنشاطات الاجتماعية والأكاديمية في حين يتجه الذكور للأنشطة المهنية.

وتشير نتائج التعليم المتوسط في العام الماضي إلى أن نسبة الإناث أفضل من نسبة الذكور حيث بلغت 59.10 بالمئة للإناث و40.79 بالمئة للذكور، أما نسبة نجاح الفتيات في امتحان شهادة البكالوريا 65.03 بالمئة من النسبة الاجتماعية للناجحين في دورة جوان 2017 والتي بلغت 65.07 بالمئة.

ج_ عرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في الذكاء ودرجاتهم في التحصيل الدراسي (المعدلات الدراسية)، بعد التحقق من استيفاء بيانات العينة لشروط تطبيقه فهو: "يقوم على افتراض وجود علاقة خطية بين المتغيرين وأن مستوى قياسهما فتري أو نسبي، وتتوزع درجاتهما توزيعا اعتداليا" حسب **(صلاح مراد، 2000: 147)**

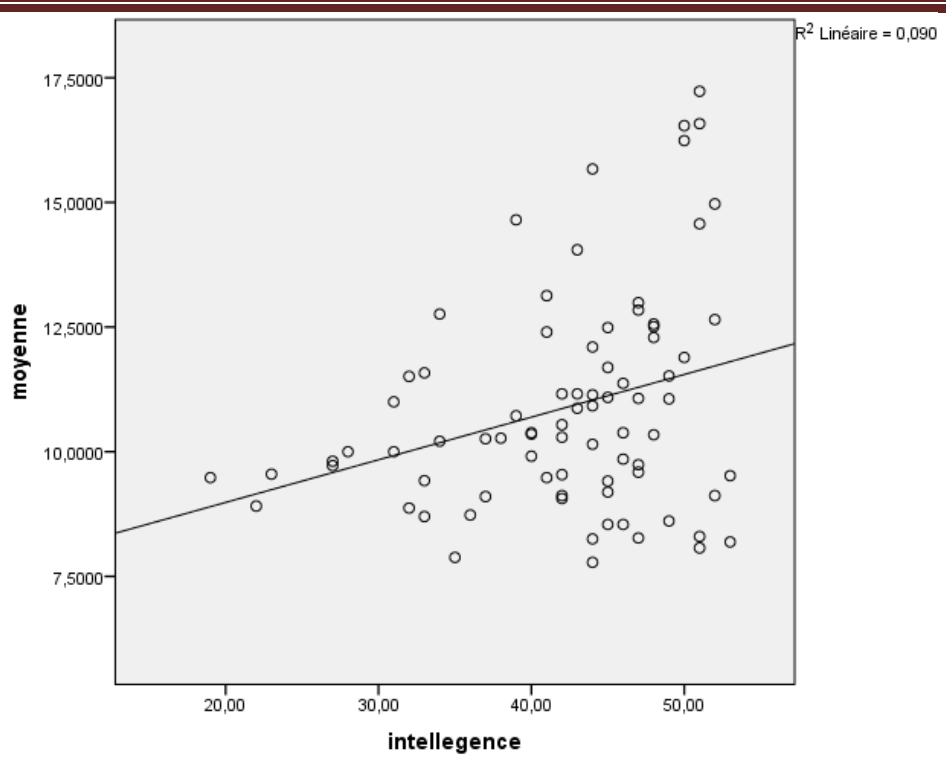
وفيما يلي عرض لاختبارات الاعتدالية ولوحات الانتشار

الجدول(12): اعتدالية توزيع درجات أفراد العينة في الذكاء وفي التحصيل الدراسي

المتغير	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الذكاء	0.14	81	غير دال sig=0.20	0.92	81	غير دال sig=0.20
التحصيل الدراسي	0.13	81	غير دال sig=0.20	0.91	81	غير دال sig=0.20

نلاحظ من خلال الجدول أن درجات أفراد العينة تتوزع اعتداليا على كل من الذكاء والتحصيل الدراسي بالنسبة للاختبارين Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk

أما بالنسبة لشكل العلاقة بين المتغيرين الذكاء والتحصيل الدراسي فيتضح من خلال لوحة الانتشار أنها خطية.



الشكل (1): لوحة انتشار توضح العلاقة الخطية بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

نلاحظ من خلال الشكل أن سحابة النقاط التي تربط بين المتغيرين تتمركز في اتجاه واحد تقريبا مما يوضح وجود علاقة خطية بين الذكاء والتحصيل الدراسي لأفراد العينة، وبالتالي يمكن حساب معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(13): يوضح قيمة معامل بيرسون ودلالته الاحصائية بين الذكاء والتحصيل الدراسي

المتغيران	الذكاء	الدلالة الاحصائية
التحصيل الدراسي	0.30**	دال احصائيا عند مستوى 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ارتباط درجات أفراد العينة في الذكاء ودرجاتهم في التحصيل الدراسي قد بلغت 0.30 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهو ما يعبر عن علاقة طردية بين المتغيرين، حيث أن التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط يرتفع بارتفاع درجات الذكاء لديه.

2_3_تفسير الفرضية الثالثة:

كشفت نتائج الفرضية الثالثة عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين درجات الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وبالرجوع إلى بيانات الجدول (7) نلاحظ أن معامل الارتباط بلغ (0.30) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وهي نتيجة تتفق مع دراسات كل من (خير الله والكناني 1996، الموسوي 2012، ولوتري Lautry 1996، وشين chen1997).

ويمكن تفسير العلاقة المتوسطة كون التلاميذ الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء يحصلون أيضا على رتب ودرجات عالية في المدرسة ومن ثم يحققون تفوقا دراسيا واضحا على عكس غيرهم الذين تكون درجات ذكائهم ضعيفة أو متوسطة.

كما أن هناك عوامل أخرى على غرار (الذكاء) مثل الدافعية حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ، فالمعلم مطالب بمعرفة الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى التحصيل الدراسي، كما انه مطالب باطلاع على أساليب استثارة الدافعية لدى التلاميذ من اجل توظيفها في العملية التعليمية قصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية، وكذلك الرغبة في التعلم والظروف الاقتصادية لديهم كالدخل المنخفض وسوء التغذية وقلق الامتحان بحيث يؤثر القلق بشكل كبير على التحصيل الدراسي.

أما بالنسبة للدراسات التي تعارض على عدم وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي نجد دراسة "لتستووبايل Tastu & Barlle 1983" و"داموسيس وديجارليه Damusis & Des Janlaris1977" وكلها توصلت إلى القول بعدم وجود روابط قوية بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

الاستنتاج العام:

جاءت هذه الدراسة بعنوان الذكاء وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد تم التحقق من الفرضيات التالية:

_ الفرضية الأولى والتي تنص على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الذكاء".

_ وأفادت الفرضية الثانية: "بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي".

_ أما الفرضية الثالثة فقد أفادت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابع متوسط".

وتوصلت الدراسة إلى:

1_ عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في الذكاء، بحيث تم معالجة الفرضية بواسطة اختبار "ت" وبلغت قيمتها (0.03)،وهذا راجع إلى الفرص المتشابهة في الإبداع العقلي والفكري بين الجنسين.

2_ وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور ودرجات الإناث في التحصيل الدراسي وتم معالجة الفرضية بواسطة اختبار "ت" التي بلغت (3.10)، وبما أن المتوسط الحسابي للإناث بلغ (11.34) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور (10.01) لصالح الإناث وهذا يدل على أن تحصيل الإناث أفضل من تحصيل الذكور وهذا راجع إلى أن الإناث لديهن دافعية أكبر للتحصيل والرغبة في الدراسة لتحقيق أهدافهن عكس الذكور.

3_ وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين المتغيرين حيث بلغت قيمة "بيرسون" المحسوبة (0.30)، حيث كلما ارتفعت درجة الذكاء كلما زادت درجة التحصيل الدراسي.

الـــخـــاتـــمـــة

الخاتمة:

إن الذكاء والتحصيل الدراسي عاملان متكاملان في تفسير النتائج الدراسية الحالية، فالتلاميذ الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء لديهم درجات تحصيل عالي عكس أقرانهم الذين يحصلون على درجات متدنية في قدرات الذكاء.

وهذا ما توصلنا إليه من خلال دراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث أثبتت نتائج دراستنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في الذكاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في التحصيل الدراسي كما توصلنا أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، أي كلما زادت درجة التحصيل الدراسي زادت درجة الذكاء.

وبالنظر إلى هذه النتائج ينبغي توعية الأساتذة والتلاميذ بأهمية استثمار هذه الطاقة في عملية التعلم والتحصيل الدراسي.

التوصيات:

- الإعتماد على روائز اختبارات الذكاء لتشخيص ضعف التحصيل الدراسي.
- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية الذكاء في مختلف المراحل الدراسية.
- ضرورة عقد مؤتمرات حول الذكاء.

الـــمـــلاحـــق

قائمة المراجع:

❖ باللغة العربية:

- إبراهيم نوفل، 2001، "علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الإجتماعي " رسالة دكتورة، جامعة دمشق كلية التربية.

- الحامد محمد بن المعجب،1996،"التحصيل الدراسي دراساته، نظرياته،واقعه والعوامل المؤثرة فيه، الطبعة الأولى، دار الصولتية، الرياض.

- الرشوان،2005، نماذج تعليمية تربوية معاصرة،دار وائل للنشر،عمان ط1.

- حمدان محمد زياد،1996، التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل حلول،الطبعة الأولى، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، دمشق.

- صالح، أحمد زكي (1978)، اختبار الذكاء المصور، النهضة المصرية، القاهرة مصر.

- نصر الله عمر عبد الرحيم 2001، تدني المستوى التحصيل الدراسي والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه، دار وائل، الطبعة 1.

_ قاسم علي الصراف، 2002، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الامارات، دون طبعة.

_ ابد، 1986،عالم الكتب الحديث.

_ أبو حماد، ناصر الدين (2011)، اختبارات الذكاء، الدليل والمراجع الميداني، إبد، عالم الكتب الحديث.

_ أحمد نواف، 2008، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة1.

_ الرحو، جنان سعيد (2005)، أساليب في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت.

_ السيد، فؤاد البهي (2000)، الذكاء، الطبعة الخامسة، القاهرة، دار الفكر العربية.

_ السيد، فؤاد البهي(1976)، الذكاء ومقاييسه، دار النهضة العربية، القاهرة.

_ الشيخ، سليمان الخضري(2008)، الفروق الفردية في الذكاء، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة.

_ العبيدي، غانم سعيد والجبوري، جنان سلطان (1981)، أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، الرياض، دار العلوم.

_ الفقي، اسماعيل محمد (2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

_ الفقي، اسماعيل محمد(2005)، في النمو الأخلاقي، النظرية، البحث، التطبيق، دار القلم، الكويت.

_ النبهان، موسى (2003)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

_ النيال، مياسة أحمد ودويدار، عبد الفتاح (2006)، علم النفس المعلمي والذكاء والقدرات العقلية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية.

_ أمال بن يونس،2008/2007،التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة بوزريعة.

_ ايزينك هانز، وليون، كامن، (1916 _1983)، مناظرة علمية حول الذكاء، طبيعته وتشكيله وعواقبها الاجتماعية، (ترجمة عمر الشيخ)، عمان، المطبعة الوطنية.

_ بياجيه، جان (2002)، سيكولوجية الذكاء، ترجمة: بولاند عمانوئيل، بيروت، كويدات للطبعة والنشر.

_ جابر، عبد الحميد جابر (1980)، الذكاء ومقاييسه دار النهضة العربية، القاهرة.

_ جلال، سعيد(2001)، القياس النفسي، المقاييس والاختبارات، القاهرة، دار الفكر العربي.

_ حمدان زياد 1987، التعليم الصفي تحفيزه وإدارته وقياسه، تهامة، جدة المملكة العربية السعودية.

_ سليمان، سناء محمد(2006)، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.

_ صادق عي الصراف،2009،القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتابالحديث، الامارات، بدون طبعة.

_ علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة،ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

_ علي مهدي كاظم،2001، القياس والتقويم في التربية والتعليم،دار الكندي للنشر.

_ فاخر عاقل(1982)، علم النفس التربوي، بيروت، دار العلم للملايين، ط9.

_ فاروق عبده فليلة، 2004،معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، دون طبعة.

_ كراجة، عبد القادر(1997)، القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)، الطبعة الأولى عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

_ معوض، خليل ميخائيل (1979)، القدرات العقلية، دار المعارف، الإسكندرية.

_ مولاي بودخيلي محمد (1989)، نطق التحضير المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون الجزائر.

_ ميخائيل، امطانيوس(2006)، القياس النفسي، الجزء الأول منشورات جامعة دمشق.

_ نايت ركس (1965)، الذكاء ومقاييسه، ترجمة عطية محمود هنا، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

_ الشيخ، سليمان الخضري(1990)، الفروق الفردية في الذكاء، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

_ العيسوي، عبد الرحمن محمد (2000)، التربية النفسية للطفل والمراهق، دار التراب الجامعية، بيروت.

_ شرقاوي، عبد العزيز سليمان (2015)، الذكاء بين النوعية والشمولية، دار المعارف، القاهرة.

_ عمر، محمود أحمد وفخرو، حصه عبد الرحمن والسبيعي، تركي، آمنة عبد الله (2010)، القياس النفسي والتربوي، عمان دار المسيرة.

– حمدان محمد زياد،2001،"تقييم التحصيل إختباراته واجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، الطبعة الأولى دار،التربية الحديثة للنشر والتوزيع، دمشق.

❖ باللغة الأجنبية:

- tukman.b.w.(1975) measunig educatioal outcomes. harcourt brace inc , new york ,jovanovitch.

_ good .c.v , (1973) ,d, ctionary of education 3 ed, new york, mc graw hill.

_ raven ,g.c , et al (1998) , manual for ravens progressive matrices and vocabalary ,scale, section 4 ; advanced progressive matrices, oxford psy chological pross.

_ wilman ,b,b,(1973) , dictionary of bechavioral science. new york, vam nostrad company.

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
intellegence	,141	81	,200	,926	81	,200

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
moyenne	,133	81	,201	,912	81	,200

a. Correction de signification de Lilliefors

Corrélations

		moyenne	intellegence
moyenne	Corrélation de Pearson	1	,301**
	Sig. (bilatérale)		,007
	N	81	81
intellegence	Corrélation de Pearson	,301**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	81	81

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tests de normalité

	sexe	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
moyenne	1	,183	29	,214	,915	29	,223
	2	,147	52	,207	,917	52	,202

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	sexe	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
intellegence	1	,199	29	,205	,874	29	,202
	2	,155	52	,204	,949	52	,228

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
moyenne	1	29	10,014483	1,5054131	,2795482
	2	52	11,348846	2,3492190	,3257781
intellegence	1	29	42,1379	8,96312	1,66441
	2	52	42,1961	6,94268	,97217

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
moyenne	Hypothèse de variances égales	3,987	,049	-2,755	79	,007	-1,3343634	,4842670	-2,2982727	-,3704541
	Hypothèse de variances inégales			-3,108	77,360	,003	-1,3343634	,4292768	-2,1890991	-,4796277
intellegence	Hypothèse de variances égales	1,155	,286	-,032	78	,974	-,05815	1,79756	-3,63681	3,52051
	Hypothèse de variances inégales			-,030	47,282	,976	-,05815	1,92753	-3,93523	3,81893