جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
دراسات عليا

الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين

رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية – علم النفس التربوي

من طالب الماجستير

أمجد حامد عباس فرحان الجميلي

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

فؤاد محمد فريح الجابري

1444هـ 2022م

"يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ"

(سورة المجادلة: 11)

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)** المقدمة من طالب الماجستير **(أمجد حامد عباس فرحان الجميلي)** قد جرى بإشرافي في كلية التربية للعلوم الإنسانية –جامعة الأنبار، وهي جزءُ من متطلبات نيل درجة الماجستير/ **علم النفس التربوي.**

التوقيع:
الاسم: أ. م. د. فؤاد محمد فريح
التاريخ: / / 2022

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:
أ. م. د. فؤاد محمد فريح
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ : / / 2022 م

إقـرار المقوم الـلغوي

أشهد أنّي قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)** المقدمة من طالب الماجستير **(أمجد حامد عباس فرحان الجميلي)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ **علم النفس التربوي**، ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع:
الاسم واللقب العلمي: ا. م. د أسامة محمد سويلم
مكان العمل: جامعة الأنبار– كلية التربية للعلوم الإنسانية
التاريخ: / / 2022

إقــرار المقوم العلــمي والسلامة الفكرية (1)

أشهد أنّي قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)** المقدمة من طـالب الماجستير **(أمجد حامد عباس فرحان الجميلي)** إلـى كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية –جامعـة الأنبـار، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كمـا أتعهـد بمراعـاة الدقـة فـي التقويم، وعـدم الاكتفـاء ببحـث الإطـار العـام للرسـالة ومـنهج البحـث العلمـي والعمـل علـى ضـمان السـلامة الفكريـة، وعـدم هـدم النسـيج الـوطني واللحمة الوطنية، والطلب من مقدم الرسالة بحذف الفقرات والعبارات المسيئة لها، وبخـلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة، ولأجله وقعت.

التوقيع:
الاسم واللقب العلمي: أ. م. د. مناف فتحي عبد الرزاق
مكان العمل: جامعة كربلاء–كلية التربية للعلوم الإنسانية
التاريخ: / / 2022

إقــرار المقوم العلــمي والسلامة الفكرية (2)

أشهد أنّي قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)** المقدمة من طالب الماجستير **(أمجد حامد عباس فرحان الجميلي)** إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية–جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كما أتعهد بمراعاة الدقة في التقويم، وعدم الاكتفاء ببحث الإطار العام للرسالة ومنهج البحث العلمي والعمل على ضمان السلامة الفكرية، وعدم هدم النسيج الوطني واللحمة الوطنية، والطلب من مقدم الرسالة بحذف الفقرات والعبارات المسيئة لها، وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة، ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ. م. د. نيران يوسف جبر

مكان العمل: الجامعة المستنصرية –كلية التربية

التاريخ: / / 2022

إقــرار المقوم الإحصائي

أشـهد أنّ قرأت الرسالة الماجستير الموسومة بـ **(الـذكاء النـاجح وعلاقتـه بأسـاليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)** المقدمة من طالب الماجستير **(أمجد حامد عباس فرحان الجميلي)** إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية– جامعة الأنبار، وهي جزءُ من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية الإحصائية.

التوقيع:
الاسم واللقب العلمي: ا. د. مصطفى اسماعيل نايف
مكان العمل: جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الصرفة
التاريخ: / / 2022

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أننا أعضاء لجنة المناقشة أننا قد أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)** المقدمة من طالب الماجستير **(أمجد حامد عباس فرحان الجميلي)** قد ناقشنا الطالب في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، ونعتقد بأنه جدير بالقبول لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي وبتقدير ( ).

التوقيع:
الاسم واللقب: ا. م. د. عبد الكريم الكبيسي
التاريخ: / /2022
(عضواً)

التوقيع:
الاسم واللقب: ا.م.د. محمد أبراهيم حسين
التاريخ: / /2022
(عضواً)

التوقيع:
الاسم واللقب: ا.م.د. فؤاد محمد فريح
التاريخ: / /2022
(عضواً ومشرفاً)

التوقيع:
الاسم واللقب: ا. د. أياد هاشم محمد
التاريخ: / /2022
(رئيساً)

صادق عليها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– جامعة الأنبار

أ. د. طه إبراهيم شبيب
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية/ وكالة
/ / 2022

الإهداء

أبـي العطـوف.... قـدوتي، ومثلـي الأعلـى فـي الحيـاة؛ فهـو مـن علَّمنـي كيـف أعيش بكرامة وشموخ.

أمي الحنون..... لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء.

إخوتي.... سندي وعضدي ومشاطري أفراحي وأحزاني (مصطفى، محمد، عبد الله).

أخـواتي .... منبـع المحبـة والابتسـامة الخالصـة وصـفاء قلـوبهن ونقـاء سريرتهن

زوجتي.... أسمى رموز الحب والإخلاص والوفاء، رفيقة الدرب وجليسة القلب (أم سارة)

أولادي.... فلذات كبدي وماء عيوني (غسان، سارة).

أصدقائي.... جميـع الأخـلاء والأصـحاب الـذين مشـوا معـي الـدرب وشـاركوني لحظات العسر واليسر

أهدي إليكم بحثي العلمي هذا.....

امجد

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمَّد وعلى اله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، فإني أشكر الله تعالى على فضله حيث أتاح لي إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولاً وآخرًا.

ثم أشكر أولئك الأخيار الذين مدوا لي يدَ المساعدة، خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم أستاذي ومثلي الأعلى ومشرفي على الرسالة فضيلة الأستاذ المساعد الدكتور (فؤاد محمد فريح) الذي لم يدَّخر جهدًا في مساعدتي، فقد فتح لي قلبه، ومنحني عطفه ووقته، وكنت أجلس معه بالساعات الطوال أقرأ عليه ولا يجد في ذلك حرجًا، وكان يحثني على البحث، ويرغِّبني فيه، ويقوّي عزيمتي عليه فله من الله الأجر ومني كل تقدير حفظه الله ومتّعه بالصحة والعافية ونفع بعلومه.

ومن وأجب العرفان لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى رئاسة وأساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية لما بذلوه من جهود عظيمة طيلة مدة دراستي الأولية وإلى اليوم، والتي كانت سبباً بعد توفيق الله في وصولي إلى ما أنا عليه الآن.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى (الأستاذ الدكتور عبد الواحد حميد ثامر الكبيسي، الدكتور ياسر خلف رشيد)، لما قدموه من جهود وملاحظات قيمة، والتي كانت سبباً في بلورة فكرة البحث وإنارة طريق الباحث حتى يكون قادراً على أنجاز هذا البحث فجزاهم الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل (زملائي– وزميلاتي) في قسم العلوم التربوية والنفسية الذين قدموا لي العون وتزويدي بالمصادر العلمية لإنجاز هذا البحث، كما اشكر أولئك الأخيار الذين كانوا لي عونًا (محمد، صلاح، عبد الرحمن، مجيد).

امجد

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الناجح وأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين، ومن ثم طبيعة العلاقة بين المتغيرين. كما حاولت الدراسة استكشاف طبيعة متغيري البحث الرئيسين (الذكاء الناجح وأساليب التعلق) وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية الجنس (ذكور – إناث)، المكان (بغداد – الأنبار)، والتحصيل الدراسي للوالدين.

ولأجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار "ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات" لقياس الذكاء الناجح المُكيف على البيئةِ العراقية من قبل الباحثة (العزاوي، 2008)، فضلاً عن إعداد مقياس لقياس أساليب التعلق للفئة المستهدفة في البحث.

وبعد ان تحقق الباحث من الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) لكل من الاختبار والمقياس وإجراء بعض التعديلات البسيطة للفقرات تم تطبيقهما على عينة الدراسة البالغة (200) طالب وطالبة من كلا الموقعين (بغداد– الأنبار) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وبعد تطبيق أداتي البحث وتحليل البيانات إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سيبرمان، أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى ما يأتي:

1. يتمتع أفراد العينة بمستوى عال من الذكاء الناجح.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المكان بين بغداد والأنبار ولصالح طلبة الأنبار.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التحصيل الدراسي للوالدين حيث ظهر ان متوسط الذكاء الناجح لدى الطلبة الذين كان تحصيل الأب ماجستير جاء أولا تلاه ذوي تحصيل الأب البكالوريوس ثم تحصيل الأب دكتوراه وأخيرا تحصيل الأب الثانوي.
5. يتمتع أفراد العينة بمستوى عال من أساليب التعلق.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المكان بين بغداد والأنبار.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التحصيل الدراسي.
9. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الناجح وأساليب التعلق لدى طلبة المتميزين.

ثبت المحتويات

الموضـوع	رقم الصفحـة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار الخبير العلمي	و
إقرار الخبير الإحصائي	ز
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	ط
شكر وامتنان	ي
ملخص الرسالة باللغة العربية	ك
ثبت المحتويات	ل – س
ثبت الجداول	ع
ثبت الأشكال	ف
ثبت الملاحق	ف
الفصل الأول: التعريف بالبحث	1-14
أولا: مشكلة البحث	2- 4
ثانياً: أهمية البحث	5- 11
ثالثاً: أهداف البحث	12
رابعاً: حدود البحث	12
خامسًا: تحديد المصطلحات	13- 14
الفصل الثاني: الاطار النظري ودراسات سابقة	15- 73
أولا: الاطار النظري	16- 58
أولاً: الذكاء الناجح	16- 44
مفهوم الذكاء	16- 19
النظريات التي فسرت الذكاء	19- 28
نظرية العاملين سيبرمان (Two Factors Theory: Spearman1904)	19- 20
نظرية القدرات العقلية (ثرستون)Mental abilities theory Thurston 1938	20- 22

م

نظرية العوامل المتعددة ثورندايك (1874-1949 Thorndike: Multiple Factors Theory)	22- 23
نظرية فيرنون في الذكاء (Vernon's Theory 1950)	23- 24
نظرية كاتل في الذكاء (Cattell's theory 1958):	24- 25
نظرية جيلفورد للذكاء (Guilford theory 1959)	25- 26
نظرية جاردنر في الذكاء المتعدد (Gardner's Theory 1983)	26- 28
نظريات الذكاء الناجح	28- 44
بنية نظرية الذكاء الناجح (النظرية الثلاثية في الذكاء)	32- 37
1.النظرية التركيبية (Componential sub theory)	32- 34
أولاً: ما وراء المكونات (Metacomponents)	32- 33
ثانياً: مكونات الأداء (Performance Components)	34
ثالثاً: مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components)	34
2 . النظرية التجريبية (Experimental theory)	35
3 . النظرية السياقية (البيئية) (Contextual theory)	35- 37
مكونات نظرية الذكاء الناجح	38- 40
أولاً: الذكاء التحليلي (Analytical Intelligence)	38- 39
ثانياً: الذكاء الإبداعي (Creative Intelligence)	39- 40
ثالثاً: الذكاء العملي (Practical Intelligence)	40
الموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية	41- 42
الفرق الذكاء الناجح والذكاءات التقليدية	42- 44
ثانيا: أساليب التعلق	44- 58
التطور التاريخي لأساليب التعلق	44- 47
العوامل المؤثرة في التعلق	48- 50
النظريات التي تناولت أساليب التعلق	51- 57
نظرية جون بولبي	51- 53
نظرية ماري انيزورث	54- 56
نظرية ريسو في التعلق	56- 57
نظرية بارثولوميود وهوريتز (Bartholomew Horowitz)	57
موازنة النظريات التي تناولت أساليب التعلق	57- 58

ثانياً: دراسات سابقة	59- 70
المحور الأول: دراسات سابقة تناولت الذكاء الناجح	60- 65
دراسة إبراهيم (2012)	60
دراسة السراي (2012)	61
دراسة الكعبي (2014)	62
دراسة الجنابي (2017)	63
دراسة ستيرنبرغ وكلينكنبيرد (1995)	64
دراسة ستيرنبرغ واخرون (2001)	65
دراسة ستيرنبرغ وجريجورينكو (2000)	65
المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت أساليب التعلق	66- 70
دراسة حسين (2016)	66
دراسة كتانه (2017)	67
دراسة عباس (2017)	68
دراسة بارثولوميو وهوروتيز (Bartholomeu & Horowitz 1991)	69
دراسة يـام (Yam 2012)	69
دراسة ماتايجا (Matayja 2014)	70
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	71- 73
جوانب الإفادة من الدراسات السابِقة	73
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	74- 108
أولاً: منهجية البحث Research Methodology	75
ثانياً: مجتمع البحث (Population of the Research)	76
ثالثاً: عينة البحث (Research sample)	76- 77
رابعاً: أداتا البحث (Research Tools)	78- 107
1. اختبار ستيرنبرغ الثلاثي المعدل للقدرات: Sternberg Triarchic Abilities Test-Modified-Level H	79- 90
2. مقياس أساليب التعلق	91- 107
خامسا: الوسائل الإحصائية (Statistical Means)	107- 108
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	109- 120
أولا: عرض النتائج ومناقشتها	110- 119

الهدف الأول: التعرف على مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين	110
الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)	111
الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد – الأنبار)	112- 113
الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الناجح على وفق متغير تحصيل الأب	113- 114
الهدف الخامس: التعرف على طبيعة أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين	115- 116
الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)	116
الهدف السابع: التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد – الأنبار)	117
الهدف الثامن: التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق على وفق متغير تحصيل الأب	118
الهدف التاسع: التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التعلق والذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين	119
ثانيا: التوصيات (Recommendations)	120
ثالثا: المقترحات (Suggestions)	120
المصادر العربية	121- 128
المصادر الأجنبية	129- 133

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	مجتمع البحث	76
2	عينة بحث الدراسة	77
3	عينة التجربة الاستطلاعية	81
4	متوسط الوقت المستغرق للإجابة تبعاً لكل قدرة	81
5	القوة التمييزية لاختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين	84
6	معامل الصعوبة لاختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين	86

7	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس	87
8	المؤشرات الإحصائية لعينة البحث لمقياس	89
9	عينة التحليل الإحصائي	93
10	معامل تمييز فقرات مقياس أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين	96
11	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين	99
12	يوضح قيمة مؤشر كايزر ماير اولكن لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين	100
13	نتائج التحليل العاملي لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين	101
14	المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعلق بوصفه عاملا عاما أو متعدد العوامل	104
15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء الناجح	110
16	الاختبار التائي لمتغير الذكاء الناجح على وفق متغير الجنس	111
17	الاختبار التائي لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد–الأنبار)	112
18	تحليل التباين من الدرجة الاولى للمقارنة بين درجات الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير تحصيل الأب	113
19	المتوسط الحسابي والانحارف المعياري والقيمة التائية المحتسبة لأساليب التعلق	115
20	الاختبار التائي للمقارنة في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير الجنس	116
21	الاختبار التائي للمقارنة في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المدرسة	117
22	تحليل التباين من الدرجة الاولى للمقارنة بين درجات أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير تحصيل الأب	118
23	العلاقة بين أساليب التعلق والذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين	119

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	بنية نظرية الذكاء الناجح/ النظرية الثلاثية في الذكاء.	37
2	يوضح طبيعة التوزيع لاختبار الذكاء الناجح	90
3	والمدرج التكراري لأساليب التعلق	107
4	متوسط الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين بحسب متغير تحصيل الأب	114

ثبت الملاحـــق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة	135
2	أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث في الحكم على فقرات أدوات الدراسة	136
3	اختبار ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات	137- 169
4	مقياس أساليب التعلق بصيغته الأولية	170- 173
5	مقياس أساليب التعلق بصورته النهائية	174- 175

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانيًا: أهمية البحث

ثالثًا: أهداف البث

رابعًا: حدود البحث

خامسا: تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث (The problem of Research)

عملت الثورة المعرفية والعلمية والتقنية على اجتذب أنظار واهتمام جميع التخصصات والقطاعات والمجالات والتي أخذت الفائدة من هذه الثورات من خلال إدماج نتائجها في المجالات الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية. والى سياق هذا التطور والتقدم العالمي، أصبح الاهتمام بالمتميزين والمبدعين ركيزة أساسية ومهمة في بنية المجتمعات الواعية والتي تحرص لمواكبة هذه التطورات والتقدم الذي يشهده العالم أجمع. إذ تُعتبر فئة المتميزين من الفئات التي لا يمكن تجاهل دورها في المجتمع التي لها أثر مباشر في تقدم المجتمعات. فالمتّفق عليه أن هذه الفئة تُمثل شريحة أساسية من القِوى الإنسانية بما تمتله من قدرات وإبداعات، كما أنها من أكثر فئات المجتمع التي لها القدرة على حل المشكلات والمساهمة في تحقيق تنمية مستدامة.

ونظرا لاعتبار التعليم أحد أبرز الوسائل التي تستخدم في تنمية القوى الإنسانية فقد قامت العديد من الدول المتقدمة بالاهتمام التلاميذ المتفوقون من خلال إعداد البرامج الدراسية المتنوعة القادرة على تحفيزهم وتمكينهم من مواصلة إبداعاتهم في شتى المجالات (آل عامر، 2008: 3).

وقد تعدّدت الأساليب المستخدمة في رعاية المتميزين، ابتداء من استخدام الأساليب المعاصرة في التعرف عليهم، والكشف عن أبرز خصائصهم، وما يحتاجون إليه من أجل تعريف أولياء أمورهم ومعلميهم بمختلف المراحل التربوية بطرق مناسبة للتعامل معهم، انتقالا إلى تقديم المناهج العلمية والبرامج الدراسية الملائمةُ لقدراتهم وحاجاتهم لمختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والمهنية، الأمر الذي ساهم بشكل مباشر في تقديم الرعاية والاهتمام المناسب لهم وفي تطوير مواهبهم وإبداعاتهم (السلطان، 2012: 2).

يُعَد الذكاء الناجح (Successful Intelligence) من العمليات المعرفية الأساسية التي تتفوق على المعلومات والمعارف في المساعدة على التكيف والسيطرة على الموارد الفردية والموارد الموجودة ضمن سياق المتعلم في مواقف الحياة المختلفة سواء أكانت هذه الموارد على شكل معلومات وخبرات لدى المتعلم أو أدوات متوافرة في الموقف الحياتي، وتبرز الحاجة للذكاء الناجح في وقتنا الحاضر، وذلك لكثرة المصادر الغنية بالمعلومات، والكم الهائل من المعارف التي يعجز العقل البشري عن حملها (Sternberg, 1998a: 71).

وشهد العصر الحالي الكثير من المشاكل والأزمات والتوترات والظروف الصعبة، التي تتطلب من أفراد المجتمع القدرة على مواجهتها وحلها، وهذا يتطلب منهم أن يتمتعون بذكاء لإيجاد الحلول لهذه المعضلات والأزمات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية لتحقيق تقدم في الميادين المتنوعة، (الخطيب، 2018: 13).

أن هذه الأزمات التي يتعرض لها الفرد يوميا، تسبب الكثير من المشكلات التي تطلب حلا مناسبا لها، فنشاط حل المشكلة في العمليات العقلية التي يتقنها الفرد أثناء سعيه من اجل الوصول إلى هدف ما، يتطلب استعمال سلوكيات خاصة في حلها وفق خطوات محدده (الزغول، 2003: 22).

والذكاء مفهوم جدلي، إذ احتدم الخلاف بين علماء النفس للوصول إلى تعريف محدد لهذا المفهوم، وتكمن صعوبة الأتفاق على تعريف محدد ومقبول من مختلف الاتجاهات النظرية في الطبيعة المجردة له، فبينما يساوي العديد من الباحثين والعلماء بين الذكاء والقدرة اللفظية ومهارة حل المشكلات، فإن آخرين يفضلون تعريفه بوصفه قدرة فردية على التعلم من خبرات الحياة اليومية والتكيف معها (أبو جادو، 2005: 5).

من جانب آخر يولد الأطفال وهم عاجزون تماما ويتوقف وجودهم على وجود الآخرين، وفي سياق الاعتماد على الآخرين، وبناء على استجابات الأم على وجه الخصوص تنشأ وتتطور علاقة الآخرين، وهذا التعلق جوهري لبقاء الطفل على قيد الحياة، فالأم السوية بدنيا وانفعاليا ترتبط بطفلها وتشعر بكل ما ينتابه من تقلبات من خلال اقترابها البدني منه، من خلال لمسه وشمه ومداعبته واحتضانه والغناء له والنظر إليه، ويستجيب الطفل بالتبعية لهذه السلوكيات من خلال الاقتراب والمناغاة والابتسام والرضاعة والتشبث بالأم (Be jamin & Virgink, 2005: 141).

حيث يعتمد الطفل على أسرته في تلبية احتياجاته النفسية والمادية والتربوية، وبما أن الطفل يعتبر الأضعف والأقل قدرة على مواجهة ظروف وضغوط الحياة المختلفة لذا فهو يحتاج إلى رعاية متعددة، ففقدان أحد أفراد الأسرة خاصة أحد الوالدين يؤدي إلى شعوره بعدم الأمان الأمر الذي قد يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها وقد يشعر بعدم قدرته على مواجهة ضغوطات الحياة فيصبح أكثر قلقا ويتوقع الخطر والسوء لنفسه أو لأسرته (الشريف، 2002: 23).

فالحرمان من الرعاية الأسرية نتيجة فقدان أحد الوالدين أو كلاهما قد ينشأ عنه العديد من المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية ل لأطفال ومن المحتمل أن يصابوا بالأمراض النفسية نتيجة القلق وعدم الشعور بالأمان ومن الم مكن أيضا أن يصابوا بحالات فقدان الثقة بالنفس بسبب الخبرات السابقة وسوء المعاملة لهم كما أنهم يفتقدون الأمان والتقدير الاجتماعي (فقيهي، 2006: 21).

كما يشير بولبي إلى أن التعلق حاجة أساسية لا يمكن إهمالها أو تجاهلها حتى لا يؤدي ذلك إلى إعاقة نمو شخصية الطفل، فالأطفال يولدون ولديهم العديد من الحاجات النفسية كالحاجة إلى الحب والأمان والحاجة إلى إقامة علاقات آمنة مع أشخاص يمدونهم بالتقبل والمساندة والدعم (كرم الدين، 2001: 19).

من المعروف ان للأسرة دور في بناء شخصية الأطفال في مختف النواحي النفسية أو الاجتماعية أو الشخصية والانفعالية وحتى العقلية منها لذلك يهيم الباحث في دراسة البحث الحالي على معرفة مدى تأثير أساليب تعلق الأطفال مع أسرهم في الذكاء الناجح.

قد أشارت الأدبيات في علم النفس التربوي، وعلم نفس التفكير إلى ان أغلب الطلبة يتمتعون بمستوى من الذكاء ناجحا ولكنه يقتصر على ذكاء تحليلي أو قدرة تحليلية فحسب، وذلك لأن هذا النوع من الذكاء أو القدرة يمكن الحصول عليه من خلال الكتب، أي من خلال الاطلاع. بمعنى أن أغلب الطلبة لم يصلوا إلى الذكاء العملي والإبداعي إلا ما ندر (إبراهيم، 2012: 23).

ومن جهة أخرى رابطة التعلق بالوالدين لا تتوقف في نهاية فترة الطفولة بل تستمر حتى مرحلة الرشد ولها تأثير على السلوك بطرق مختلفة، فالتعلق يشكل رابطة وجدانية قوية وثابتة لفترة طويلة نسبيا، يكون فيها الطرف الآخر هام في التعامل المتبادل، ويكون لدى الطفل رغبة مستمرة في الحفاظ على القرب منه (كفافى،1997 :19). وتقف المشكلة في هذا البحث على مدى تأثير أساليب التعلق على الأطفال وصولا إلى مراحل المراهقة من عمرهم. إضافة إلى معرفة ما يمتلكونه الطلبة المتميزين من قدرات في الذكاء الناجح بجوانبه (التحليلية، الإبداعية، والعملية). وما مدى العلاقة بين أساليب التعلق والذكاء الناجح لديهم.

ثانياً: أهمية البحث (The Importance of the Research)

يعد الشباب في منظور كل الأمم مرتكزا مهما ترتكز عليه لتحقيق طموحاتها وأهدافها حيث اتجهت مؤسساتها الاجتماعية والتربوية إلى إعداد خططها وبرامجها التي تساهم في تنميه طاقات وقابليات هذه الشريحة لاستثمارها في تنفيذ مشاريعها المستقبلية وضمان تقدمها نحو الأفضل، ويعد الأطفال ضمن المرحلة الثانوية اللبنة الأساسية التي يقع على عاتقها مسؤوليات النهوض والتطور بما تملكه من إمكانيات علمية وعقلية وجسدية قادرة على تحقيق ما تصبوا إليه هذه المجتمعات من أهداف وآمال (الكعبي، 2014: 5).

حيث يصف الأفراد في الحياة اليومية بعضهم بعضا بالذكاء، وقد ارتبط الذكاء منذ القدم في أذهان الناس باليقظة والنباهة، لارتباطه بسلوك وأعمال ترتبط بالمهارة في معاملة الناس لبعضهم البعض، فلقد أهتم به الفلاسفة منذ القدم، وأصبح بعد ذلك مجالا يتناوله كثير من العلوم، وعلى رأسها علم النفس الحديث، بصفته أحد المظاهر المرتبطة بالقدرات العقلية المهمة والتي يمكن قياسها بموضوعية وبصورة عملية مقننة (المصري، 2018: 13).

حيث ان الذكاء مصطلح يشمل القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وبناء الاستنتاجات، وسرعة التصرف، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللغات، وسرعة التعلم، كما يتضمن أيضا حسب بعض العلماء القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين. (إبراهيم، 2014: 32).

كما يُعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظت باهتمام علماء النفس والباحثين منذ ظهوره، حيث قاموا بدراسته من جوانب متعددة، وقدموا العديد من النظريات التي تفسر طبيعته وأبعاده وبنيته (محمد، 2008: 12)، كما أن مفهوم الذكاء يتسم بتعدد تعريفاته وتنوعها نظرا لعدم وضوح المقصود منه على وجه التحديد، مما أدّى إلى اختلاف وجهات نظر علماء النفس حول تعريفه تعريفا علميا محددا، بل وصل الأمر إلى عدم الاتفاق على مقياس موحد للذكاء، إلا أن هذا لم يمنع علماء النفس والمستفيدين منه من الاستمرار في محاولتهم لتعريف الذكاء وبناء مقاييس الذكاء تميز بالثبات والصدق في التنبؤ بمستوى الذكاء للأفراد (حسين، 2003: 50).

كما يعد موضوع الذكاء من الموضوعات الحيوية المهمة التي يهتم بها علماء النفس نظرا لارتباطه الحيوي بميادين الحياة المختلفة الأكاديمية والمهنية والفنية والاجتماعية وغيرها، إذ أن الدماغ الإنساني الذي يمثل غاية الجزء الأساس في الجهاز العصبي المركزي هو في غاية التعقيد من حيث التركيب، ويعمل في غاية الدقة والكفاءة، وما التقدم الذي حققته الإنسانية عبر التاريخ إلا بفضل القدرة الذهنية العالية التي يتمتع بها الدماغ، والجانب المهم من وظائف تلك القدرة هو الذكاء (الزغول والهنداوي، 2009: 313).

كلما تعددت النظريات والاتجاهات تعددت النظرة إلى الذكاء، لكن مرد هذه الخلافات يرجع إلى غموض في موضوع الدراسة وهو الدماغ وعملياته، وسيبقى موضوع اجتهاد العلماء كلما تعمقوا في بحوثهم ودراساتهم للدماغ البشري، واهتمامهم بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب نموه وتطويره، وهذا يوضح اهتمام المجتمعات في عصرنا الحاضر بالثروة البشرية وأهميتها في تحقيق التنمية الاجتماعية، حيث ازداد اهتمام العديد من المجتمعات في عصرنا الحالي بالرأسمال البشري في تحقيق التنمية، ونتيجة لذلك فقد اهتم العلماء بقياس العقل البشري والبحث عن طبيعة ومفاهيم الذكاء لديه، حيث ركز معظمهم على التطبيقات العملية للذكاء (العيد، 2011: 7).

ومع مضي أكثر من قرن على ظهور مصطلح الذكاء، نلمس مدى التوسع الذي رافق تطور المفهوم، فالذكاء الذي ارتبط بالعمليات العقلية المجردة وقدرة الفرد على التكيف مع بيته، أصبح لصيقا بمتطلبات الحياة والتطور العقلي والاجتماعي والنفسي والانفعالي والإنساني، فالمحدد التقليدي لدرجة الذكاء وهي اختبارات الورقة والقلم والتي ترتبط بالإنجاز الأكاديمي أو المدرسي، والتي تتم فيها المقارنة بين الأفراد في حل مسائل معروف إجاباتها سلفا في مدة زمنية محددة، لم تعد هي المعيار المعتمد لاستشراف مستقبل الفرد ودرجة إمكاناته المستقبلية. فالتحديات المتنوعة التي يواجه ها الفرد في حياته والتعقيد في المتطلبات الوظيفية جعلت النجاح في الحياة لا يتواءم مع المعايير القديمة القائمة على التمعن في المعلومات وحل المشكلات. وهذا يجعلنا نفرق بين الفرد الذي يخطط ويقيم الحلول ويبدع نتاجات جديدة قادر على تطبيقها في حياته كل يوم، والفرد الذي بخطط ويقيم الحلول في الاختبارات التقليدية فقط ويحقق نجاحات عالية ولكنه غير قادر في التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بنفس الكفاءة (الفضلي، 2008 :32).

وقد تباينت وجهات نظر العلماء حول دراسة الذكاء وأنواعه خصوصا المشتغلين بمجال الذكاء ان الذكاء أساس في العلاقات الاجتماعية باختلافها بين الأفراد والذي يشمل القدرة على ان يستجيب استجابة ملائمة للأحداث أو المواقف المحيطة، والبحث في مجال القدرات العقلية والمعرفية وأصبح من صميم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس (الكعبي، 2020: 32).

وهنا قدم (Gardiner, 2005) فكرة جديدة عن الذكاء بقوله انه ليس هناك وحدة كلية من نوع واحد من الذكاء تعد عامل النجاح الحاسم في الحياة ،ولكن توجد درجات عريضة تشمل أنواع من الذكاء، وكان قد قدم ثمانية أنواع من الذكاءات، وذلك لان اختبارات الذكاء لا تقيس ما تزعم أنها تقيسه بل هناك قصور في مقايس الذكاء، ومقايس المهارات الدراسية إذ تعجز عن التنبؤ دون خطا بحيث سيحالفه النجاح في الحياه فالذكاء اكبر من مجرد إجابات قصيرة عن أسئلة قصيرة أو إجابات تتبنى بالنجاح في مجال اكاديمي ولان الذكاء تاريخ نمائي ولهذا فمن العبث اختزاله عند نقطة قياس لحظي (Gardiner, 2005: 35).

ولقد أدى اختلاف العلماء والباحثين في تعريف الذكاء إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية في موضوع الذكاء للوصول إلى تعريف ملائم وكذلك تحديد السمات الأساسية إذ يمكن جراء ذلك إيقاع التطبيقات العملية لرفد المنظومة التعليمية بالوسائل والأساليب اللازمة للحصول على مستوى راقٍ من التعلم والأداء (Sternberg & Grigorenko, 2007 :13).

قدم (Sterenberg, 2003) مفهوما جديدا للذكاء فأصبح ينظر إليه بشكل أوسع واشمل فلم يعد مفهوم الذكاء يقتصر على طبقة معينة في المجتمع دون أخرى، أو أفراد أو مجتمع معين بل أصبحت نظريته شاملة للجميع أي أصحاب المهن، والمبدعين، والمعلمين، والموظفين، والمزارعين، وغيرها فربما يكون من بين هؤلاء الأفراد ذكي ناجح صاحب موهبة عالية في مهنته ومن دون أن يتعرض لاختبارات الذكاء التقليدية لأنه بكل سهولة يستطيع أن يجتازها لما يمتلكه من قدرات عالية يستطيع من خلالها خلق حالة من التوازن بين فرص الحياة المختلفة (Sterenberg, 2003:24).

تُعَد النظرية الثلاثية للذكاء الناجح لستيرنبرغ مدخل عمليات معرفية لفهم الذكاء، ويشمل الذكاء الناجح على المهارات والمعرفة المطلوبة للنجاح في الحياة، وفقاً لتعريف الفرد نفسه للنجاح، داخل نطاق السياق الاجتماعي للفرد. ويُفضل "ستيرنبرغ" مصطلح الذكاء الناجح كي يُؤكد أن الذكاء يُعَد

أكثر مما تُقيسه اختبارات الذكاء العقلية فالذكاء يتعلق بالنجاح في الحياة. وإن هذه النظرية تَشتمل على ثلاثة قدرات، وهي: التحليلية والإبداعية والعملية (القرعان، 2003: 31).

وقد اقترح "ستيرنبرغ" أن السلوك الذكي هو نتاج تطبيق استراتيجيات تفكير، والتعامل مع مشكلات جديدة بإبداع وسرعة، والتكيف مع سياقات، وذلك باختيار وإعادة تشكيل البيئة (أبو علام، 2010: 299). ان الفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يكون قادرا على أن يطور المهارات اللازمة للنجاح كما يعرفها هو من جانب منظوره الشخصي، ويتمكن من الوصول للنجاح وتحقيق أهدافه عن طريق القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg & Grigorenko, 2002: 276).

وتتضح أهمية الذكاء الناجح في إن الفرد الذي يمتلك ذكاء ناجحا، بقدر ما يواجه من ظروف فريدة وجديدة، بقدر ما تتطور قدراته ويستطيع النجاح في التكيف مع الظروف المتغيرة من حوله، لأن الذكاء الناجح هو القدرة على التعلم والتفكير باستعمال النماذج والعلاقات المكتشفة سابقا لحل مشكلات جديدة في سياقات غير مألوفة (Borich, 1996: 65).

وفي السياق نفسه لكل جيل همومه ومشكلاته وطموحاته والشباب هم أكثر فئات المجتمع تأثرا بأحداث الحياة وغالبا ما تبقى آثارها لمرحلة الرشد معكوسة على معالم شخصيتهم (العظماوي، 1988: 433). حيث هناك العديد من الحاجات الأساسية التي يحتاجها الفرد في حياته ومن أهم هذه الحاجات الحاجة إلى الانتماء وبناء علاقات مع الآخرين والمحافظة على هذه العلاقات، وتتخذ هذه العلاقات العديد من الأشكال منها العلاقات التفاعلية داخل الأسرة، والعلاقات التفاعلية مع الأصدقاء، وتستمر هذه العلاقات طوال مراحل حياة الفرد، فقد أشار بولبي أن هناك العديد من المراحل التي يمر بها الفرد في حياته منذ طفولته ومن هذه المراحل مرحلة الكمون والتي يكون فيها الطفل في عمر السادسة أو السابعة وتستمر حتى بداية تغيرات البلوغ حيث أشار بولبي أن هذه المرحلة يكون فيها التعلق نمو طبيعي في سلوك الطفل (Benjamin & Virgink, 2005: 32).

ومن هذا المنطلق تعد أساليب تعلق الراشدين بشكل عام امتدادا لتلك التي تكونت لديهم في طفولتهم المبكرة فالأطفال يعيشون في ظل ظروف مختلفة ويتعرضون لأساليب تنشئة اجتماعية متعددة ولها الأثر البالغ في تشكيل اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين في تحديد علاقاتهم الشخصية المستقبلية (أبو غزال وجرادات، 2009: 45).

وأشار العديد من الباحثين إلى أن الطريقة التي يتعلق فيها الطفل بالشخص القائم على رعايته في الطفولة المبكرة هي الأكثر تحديدا لطريقة ونمط تعلقه في مرحلة المراهقة بمختلف الأشياء التي يمكن أن تكون هدفا ل لتعلق في المستقبل مثل شريك الحياة أو الجماعة الاجتماعية (Hendricks, 1986: 392). إذ أكد بولبي (Bowlby, 1988) أن نماذج التعلق يركب ويبنى تدريجيا خلال خبرات الطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة وفيما بعد أي في مرحلة المراهقة والرشد تصبح ثابتة نسبيا أي تسمح بنوع ما من التغيير، بمعنى أنها ثابتة بالشكل الكافي لأخذها بالحسبان وتبرير دراستها (Bowlby, 1988: 10).

ونظرًا لأهمية التعلّق كمظهر مؤثر وفعّال من مظاهر النمو النفسي، لكونه مصدراً حيوياً من مصادر تكوين شخصية الفرد في المستقبل، لذا أثار التعلق اهتمام العديد من نظريات علم النفس، ومن بينها التيارات الرئيسة في علم النفس المعاصر، وإن تباينت اتجاهاتها في تفسير نشأته، ومن ثم تحديد جذوره كمظهر مهم من مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي للفرد. من هنا تتجلى أهمية مراجعة نتائج بحوث عملية حديثة والدراسات النظرية التي أجريت في هذا الميدان حديثًا، لتلمس جوانب الفائدة المرجوة منها، واستقراء ما يفيد مجتمعنا في مجالات تنشئة الطفل وتكوين بذور شخصيته في المراهقة، وانعكاسات هذه وتلك على جوانب حياته في الرشد مستقبلا (قاسم، 2004: 2).

حيث أكدت دراسة هاتفيلد ورابسون (Hatfield & Rapson, 1987) أن الأطفال الذين لديهم نمط تعلق قلق بالأم يميلون إلى تطوير تعلقات عاطفية فيما بعد في مرحلة المراهقة والرشد بشكل أكثر من أقرانهم الذين لا يعانون من هذا القلق (Mitchell & Doumas, 2004).

أشار (وايزمان وآخرون، 2006) إلى ان كلا من الرعاية الوالدية والتعلق الأمن قد ارتبطا سلبيا بشكل دال بالشعور بالوحدة بينما ارتبط كل من التعلق القلق والتجنبي إيجابيا مع الشعور بالوحدة وقد هدفت دراستهم إلى التحقق من العلاقة التعلق ونوعية الرابطة الوالدية المبكرة المدركة من جهة والشعور بالوحدة من جهة أخرى وتألفت عينة الدراسة من (146) طالبا جامعيا (Wiseman & Sharabany, 2006 :19).

وأظهرت دراسة ميشيل ودوماس أن الأفراد ذوي التعلق المنشغل والخائف لديهم مستويات عالية من الاكتئاب والقلق مقارنة بالأفراد من ذوي التعلق الأمن (Mitchell & Doumas, 2004: 10).

وفي مجال علاقته بالتكيف أجرى بوليك (Polek, 2008) دراسة بعنوان الفروق في أساليب التعلق بين الشرق والغرب ودور أساليب التعلق في تكيف المهاجرين لأوروبا، بهدف التعرف على البعد الذي تؤديه أساليب التعلق في التكيف بعد الهجرة، وقد وجد أن نمطي التعلق (الأمن، التجنبي) تهيئ الناس للهجرة، وأن النمط الأمن يساعدهم على التكيف بعد الهجرة (Poropat, 2010: 36).

وأما في دراسة (هونتسنجر ولوكن، 2004) التي كشفت إلى أن الطلبة من ذوي التعلق الأمن والرافض كان لديهم تقدير أعلى من ذوي التعلق الخائف والمنشغل وان الطلبة من ذوي التعلق الأمن كان مستوى تقدير الذات لديهم أعلى من ذوي التعلق الرافض، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلق والسلوك الصحي وتقدير الذات وتألفت عينه الدراسة من (793) طالبا وطالبة من جامعة (Huntsinger & Luecken, 2004: 13).

الأهمية النظرية.

- من خلال الاطلاع والبحث في الدراسات السابقة النظرية والعلمية التي تناولت كلا المفهومين الذكاء الناجح وأساليب التعلق، وأهميتهما لنجاح المتعلم وتحسين أدائه المعرفي لم يجد الباحث دراسة تجمع المتغيرين معا. فيما وجد الكثير من الدراسات لكل متغير منفردا عن الآخر أو بناء برامج لتطوير الذكاء الناجح. لذا تعد هذه الدراسة طرح حديث في ربط هذين المتغيرين مما ستعمل على تشكيل إضافة نوعية للجانب النظري في مجال التربية والتعليم.
- تسليط الضوء على مفهوم حديث في علم النفس المعرفي ألا وهو الذكاء الناجح الذي جاء به العالم (ستيرنبرغ).
- توفير بعض المعلومات عن طبيعة دور المؤسسات التعليمية والتربوية ودور الأسرة والمجتمع الذي يعيش ويتعايش فيه الطلبة المتميزين ومعرفة طبيعة أساليب التعلق السائدة في مرحلة الطفولة ومدى تأثيرها على القدرات المعرفية للطفل.
- إثراء الجانب المعرفي النظري فيما يتعلق بالتعرف والكشف عن مدى تأثير أساليب التعلق لدى الأطفال في مستقبلهم المهني والتعليمي والمعرفي والدور الكبير الذي تتبناه علاقة الطفل مع الأسرة بصورة عامة ومع الأم بصورة خاصة.

- تنبثق أهمية أخرى في البحث الحالي هي في طبيعة التعامل مع هذه الشريحة من المجتمع حيث بالإضافة إلى كونهم متميزين فهم أيضا ضمن مرحلة المراهقة حيث ان عملية الكشف عن نمط تعلق غير امن يكون من الممكن التعامل مع بصورة أفضل وأسهل من مرحلة الرشد بالإضافة إلى ذلك تطوير القدرات المعرفية والعقلية لديهم وتيسيرها بما يخدم مستقبلهم المهني والتربوي.

الأهمية التطبيقية.

- تساعد هذه الدراسة على إظهار العلاقة بين الذكاء الناجح وأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين.
- أهمية دراسة أساليب التعلق الأربعة حيث لم أجد إلا دراسة واحدة لها في البيئة العراقية وكانت العينة طلبة الجامعة (حسين، 2016) لذا تكمن الأهمية في دراستها بأساليبها الأربعة على الطلبة المراهقين بصورة عامة والمتميزين بصورة خاصة وعلى حد علم الباحث.
- كما وتتبين أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي يمكن الوصول إليها، فاذا كان الذكاء الناجح متدنيا، فهذا يتطلب إعادة النظر في العملية التربوية وما تنطوي عليه من مناهج ومساقات دراسية وطرائق تدريس واستعمال النشاطات المرافقة للمنهاج والتي من شأنها ان تساعد في تنمية الذكاء الناجح، أما إذا كان مستوى الذكاء الناجح مرتفع فهذا يتطلب توظيف هذا المستوى واستثماره في زيادة ورفع التحصيل الدراسي لدى الطلبة ويمكن الإفادة من هذا المستوى في مجالات الحياة كافة سواء كانت أكاديمية أم اجتماعية.

ثالثا: أهداف البحث (Aims of the Research)

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

1. مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين.
2. دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).
3. دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد– الأنبار).
4. دلالة الفروق في الذكاء الناجح على وفق متغير تحصيل الأب.
5. طبيعة أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين.
6. دلالة الفروق في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).
7. دلالة الفروق في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد– الأنبار).
8. دلالة الفروق في أساليب التعلق على وفق متغير تحصيل الأب.
9. طبيعة العلاقة بين أساليب التعلق والذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين.

رابعا: حدود البحث (Limits of the Research)

1- الحد البشري يقع ضمن الطلبة المتميزين في مرحلة الثانوية.

2- الحد المكاني ضمن محافظتا الأنبار وبغداد.

3- الحد الزمني ضمن العام الدراسي (2021، 2022).

خامسا: تحديد المصطلحات (Definition of the Terms)

أولاً: الذكاء الناجح (Successful Intelligence): عَرفهُ كل من:

❖ "**ستيرنبرغ**" (**Sternberg,1997**)، **بأنه:**

القدرة على تحقيق الفرد للنجاح في الحياة الخاضعة لمعايير الشخصية، ضمن حدود السياق الثقافي والاجتماعي، فيما يتطلب من ذكاء إبداعي أو ذكاء تحليلي او ذكاء عملي وذلك من خلال استعمال الفرد لمهارات تشغيلية في الذكاء الناجح، ومنها: تشكيل البيئة، اختيار البيئة، والتكيف مع بيئته (Sternberg, 1997: 124)

❖ **ستيرنبرغ (Sternberg, 2005).**

هو القدرة اللازمة للفرد على تحقيق أهدافه في الحياة ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي من خلال الاستفادة من نقاط القوة أو الضعف من اجل التكيف مع البيئة وتشكيلها وتحديدها وعن طريق استعمال مزيج من القدرات (التحليلية والعملية والإبداعية) وبشكل متوازن (Sternberg,2005:18).

التعريف النظري.

تبنى الباحث تعريف (Sterenberg, 2005) للذكاء الناجح كونه اعتمد نظريته في تبني اختبار الذكاء الناجح وأبعاده الثلاثة (التحليلية والعملية والإبداعية) في البحث الحالي.

التعريف الإجرائي.

وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عن طريق إجابته على فقرات الاختبار لغرض قياس قدرات وأبعاد الذكاء الناجح الثلاثة (التحليلية والعملية والإبداعية).

ثانياً: أساليب التعلق (Attachment Styles)

❖ **ماين (1985).**

هي الفروق الفردية في التمثيل العقلي والنفسي في علاقة التعلق وهي أساليب آمنة وغير آمنة في تنظيمات التعلق والتي من الممكن فهمها بأفضل شكل على أنها مصطلحات تشير إلى أساليب خاصة من نماذج العمل الداخلية للعلاقات والتي لا توجه المشاعر والسلوك وإنما الانتباه والذاكرة والمنظومة المعرفية بالكامل" (Main, et.al., 1985 :67).

❖ **بولبي (1988).**

التأثيرات الناتجة عن الارتباط القائم بين الطفل والشخص القائم على رعايته (وفي أغلب الأحيان الأم) في نشوء مفهوم الذات لدي الطفل وتطوير وجهة نظره عن العالم الاجتماعي أو محيطه الاجتماعي والتي تؤثر في سلوكه وعلاقاته اللاحقة وفي المراحل العمرية اللاحقة وهي على نوعين التعلق الأمن والتعلق غير الآمن (Bowlby, 1988: 43).

❖ **هازان (1988).**

بانها أول نظام ينشأ على أساسه أول ارتباط حقيقي للطفل بمقدم الرعاية الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة، والذي يكون فيما بعد مصدرا حيوي من مصادر تكوين شخصيته وتحديد سلوكياته نحو الآخرين مستقبلا (Hazan, 1988: 106).

التعريف النظري لأساليب التعلق:

لقد تبنى الباحث تعريف **بولبي (1988)** لأساليب التعلق لأنه تعريف النمط المتبنى والذي اعتمد بدوره على نظرية بولبي المتبناة في البحث الحالي.

التعريف الإجرائي:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب خلال إجابته على فقرات مقياس أساليب التعلق وكما تبنته نتائج البحث الحالي.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولا: إطار نظري:

المتغير الأول: الذكاء الناجح

المتغير الثاني: أساليب التعلق

ثانياً: دراسات سابقة:

عرض الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الناجح

المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التعلق

الموازنة بين الدراسات من حيث التشابه والاختلاف

الإفادة من الدراسات السابقة

أولاً: إطار نظري (Theoretical Framework).

سيستعرض الباحث ظهور وتطور متغيرات الدراسة (الذكاء الناجح – أساليب التعلق) موضحاً طبيعة هذه المفاهيم والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها كما سيعرض الباحث النظريات النفسية التي عمدت على تفسير تلك المفاهيم، وإبعادها المختلفة، كما سيستعرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات، العربية والأجنبية على حد سواء، وذكر أهداف كل دراسة من هذه الدراسات، ومناقشة النتائج التي جاءت بها من أجل الإفادة منها في تفسير نتائج الدراسة، وسيتم العرض كالآتي:

أولاً: الذكاء الناجح.

مفهوم الذكاء.

إنّ التعرُف على المصطلحات والمفاهيم التي تستخدم في أي دراسة يمثل خطوة أساسية في سبيل التمكن من فهم كافة عناصر وأجزاء البحث، وحتى لا ننطلق من فراغ في البحث لا بدّ من الاستناد لمجموعة حقائق التي توصلت إليها النتائج في الدراسات السابقة فيما يتعلق بموضوع البحث الحالي، الأمر الذي من شأنه أن يقدم صفة العمق والشمول لها، وذلك عن طريق الاستفادة من التراكم المعرفي وتوجيه مسارها إلى ما هو مناسب.

ظهرت العديدة من المحاولات للوقوف على معنى الذكاء في اطار علم النفس الحديث، سعت بمجملها إلى الوقوف على مكوناته وظائفه وتحديد العمليات المعرفية أو العقلية التي قد ينطوي عليها، وكذلك أهتمت في إخضاعه إلى القياس العلمي الموضوعي والدقيق. وقد بينت نتائج المحاولات اختلافا كثيرا بين الباحثين في صدد معنى أو مفهوم الذكاء، وقد يعود سبب ذلك إلى انهم أخذوه من خلال زوايا أو منطلقات نظرية متعددة وحاول كل منهم ان يؤكد احدى وظائفه أو بعضها، هذا وفي الإضافة إلى ان الذكاء يتسم أساسا بطبيعة معقدة فهو لا يعتبر شيء مادي محسوس يمكن تثبيته أو قياسه أو عزله، كما انه لا يعتبر بنية أو حالة، إنما هو صفة أو خاصية لنشاط الإنساني ذو الطبيعة الديناميكية المستمرة التطور والتحول (ميخائيل، 1972: 75).

إجمالاً وبعد الاطلاع على عدة دراسات سابقة والنظريات التي حاولت تفسير مفهوم الذكاء فقد وجد الباحث جملة من الأسئلة التي لازالت البحوث تدور حولها محاولة الإجابة عنها وهي التي كانت الأساس في هذا الاختلاف ومنها:

1. هل الذكاء قدرة فطرية (موروثة) أم قدرة بيئية (مكتسبة)؟

2. هل الذكاء قدرة واحدة عامة تتدخل في الأنشطة والعمليات العقلية كافة، أم يشتمل على مجموعة قدرات منفصلة؟
3. إذا كان الذكاء بناء افتراضيا يشمل مجموعة قدرات عقلية، فما هذه القدرات التي تندرج تحت مفهوم الذكاء؟
4. هل الذكاء سمة يتصف بها الفرد أم كينونة تولد معه وتتطور عبر مراحل النمو؟ بمعنى آخر هل الذكار وراثي أم بيئي؟

هذه التساؤلات زادت من صعوبة مفهوم الذكاء مما أدى إلى تعدد مفاهيمه وتعاريفه فلكل عالم من علماء النفس مفهوم وتعريف خاص به، وان هذا التنوع دفع علماء النفس إلى تبني تعريف إجرائي للذكاء يزيل هذا الغموض فعرف الذكاء بأنه (هو ما تقيسه اختبارات الذكاء) (Guenher, 1998: 29).

قاد هذا التعريف الأولي إلى ان تقسم تعريفات الذكاء إلى محاور ثلاث:

تعريفات المحور الأول تؤكد على الأساس العضوي للذكاء، حيث ينظر للذكاء على انه قدرة عضوية والتي لها أساس في البناء الجسماني. وان المحور الثاني من هذه التعريفات فتؤكد على الناحية الاجتماعية للذكاء، فالذكاء لدى أصحاب هذه التعاريف يراد فيه العوامل الناتجة عند التفاعل الاجتماعي، وكذلك القدرة على ادراك الحالة الفرد المزاجية أو التمييز فيما بينها وبين ادراك نواياهم. وان ذكاء العملي للفرد أو قدرته على مواجهة المشكلات التي قد يصادفها تأثر كبير في هذه العوامل الاجتماعية. وتبعا لهذا التعريف يكون الفرد في ثقافة متحضرة اذكى من الفرد في ثقافة بدائية أخرى لتعقد الثقافة المتمدنة عن الثقافة البدائية بصرف الرؤية عن الاستعداد البيولوجي المتوارث الذي تؤكده التعريفات المحور الأول (حُسين، 2003: 39).

ويَضُم المحور الثالث من التعريفات النفسية التي تعتبر من أكثر التعاريف إفادة في المجالات التربوية والنفسية. حيث أنها تعمل على وصف الذكاء كما يظهر في نوع سلوك معين ومن التعريف النفسية المنتشرة تعريف ألفرد بينيه (A.Binet) الذي ذهب إلى أن الذكاء هو القدرة على الحكم السليم وهو يشمل أربعة عناصر رئيسية:

1. توجيه الفكر في اتجاه معين، والاستمرار في هذا الاتجاه.
2. الفهم.

3. الابتكار.

4. نقد الأفكار ووزن قيمتها.

وفي مطلع القرن العشرين جاءت محاولات "بينيه وسيمون" لوضع مقياس لقياس الذكاء بهدف تحديد قدرات الطلبة العقلية واكتشاف الآخرين الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية ومن اجل وضع البرامج الخاصة بهم. صمم (Binet & Simon) عددا من الاختبارات تشتمل على مهمات تقيس قدرات عقلية مثل التذكر والانتباه والاستيعاب والابتكار وقد انتقلت هذه الاختبارات إلى أمريكا وتم تعديلها بما يتناسب مع البيئة الأمريكية واستخدمت لقياس ذكاء الأفراد في مجالات عدة ولا سيما في اختيار وتوزيع الجنود الأمريكان على المهمات المختلفة وأصبحت فيما بعد تعرف باسم (مقياس ستانفورد بينيه) (الزغول، 2009: 130).

وعلى الرغم من تعدد تعريفات الذكاء واختلاف الأُطر النظرية التي ترتكز عليها، إلا أنها تُؤكد جميعاً إن الذكاء يعني قُدرة الفرد على التوافق للمواقف الجديدة والمتباينة، وتفترض قابلية الكائن الحي في تغيير سلوكه بما يتناسب والظروف الخارجية التي يتعرض لها (رمزي، 1997: 187). على ذلك نستطيع أن نتبين أنواعاً مختلفة من الذكاء من بينها الذكاء المجرد، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الميكانيكي، الذكاء الفني، الذكاء العملي، الذكاء الأكاديمي (الصافي، 2006: 26).

وهناك نوع آخر للذكاء ظهر بصورة حديثة ألا وهو الذكاء الناجح حيث يهتم بفهم نجاح الفرد في سياقه الثقافي الاجتماعي، فقد ينجح الفرد في سياق ما، بينما قد يخفق في سياق ثقافي آخر (Sternberg, 2004: 186).

قدم ستير بيرغ نظرية الذكاء الناجح مدفوعا بإدراكه لقصور مقاييس الذكاء التقليدية عن الإحاطة بجميع جوانب الذكاء الإنساني الذي كانت له تجربة شخصية مع هذه الاختبارات. لقد نحا ستير بيرغ نحوا آخر في محاولته تفسير طبيعة الذكاء تخلى فيه عن المنهج التحليلي العاملي؛ لأنه لم يكشف عن العمليات العقلية الواقعية التي ينتجها الناس في حياتهم العملية، واقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء في استلهمها من تحليل الأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة، وتوصيل ستير بيرغ إلى نظرية مركبة مكونة من ثلاثة أبعاد هي:

- الذكاء والعالم الداخلي للفرد. الذكاء والعالم الخارجي للفرد.
- الذكاء والخبرة أو العلاقة بين العاملين الداخلي والخارجي للفرد (Sternberg, 2000: 21).

وانطلاقا من هذا الإدراك لمحدودية الذكاء كما يستخدم في اختيارات الذكاء التقليدية، طور ستير نبرع نظريته في الذكاء فيما أسماها الذكاء الناجح (Successful Intelligence) وهو الذكاء اللازم للنجاح في الحياة بوجه عام وليس فقط في السباق الأكاديمي، فالذكاء الناجح – وفقا لما يراه ستير بيرغ – هو استعمال مجموعةُ متكاملةُ من القدراتِ اللازمة للنجاح في الحياة كما يتحدد هذا النجاح في سياق اجتماعي ثقافي معين، وبالتالي يعتمد سيترنببرغ في تعريف الذكاء الناجح على قدرة الفرد على التعرف على جوانب القوة والضعف لديه، وعلى تدعيم جوانب القوة وتصحيح أو تعويض جوانب الضعف. وينظر ستير بيرغ إلى الذكاء على انه ذو أبعاد متعددة، وأن هناك طرائق متعددة للتعبير عن الموهبة، ويرى أن الذكاء الناجح صمم لمساعدة جميع الطلبة للإفادة من مواهبهم وقدراتهم بالإضافة إلى التعويض عن المجالات التي لم تتطور فيها مواهبهم بنفس المقدار (Sterenberg, 2000: 25).

النظريات التي فسرت الذكاء.

1. نظرية العاملين سيبرمان (Two Factors Theory: Spearman1904)

يعتبر شارلز سيبرمان مؤسس نظرية العاملين، حيث يرى ان الأفراد والأسر تختلف في القدرات العقلية، وان هذا الاختلاف ينتقل عبر الأجيال من خلال الجينات الوراثية.

تعتبر أولى النظريات التحليل العاملي التي تعتمد على المنهج التحليل الإحصائي حيث توصل "سيبرمان" كمحصلة لاستخدامه المنهج الإحصائي المعروف بالتحليل العاملي العديد من البيانات إلى وجود عاملين في الذكاء وهما: عامل عام (General Factor) وهو الذكاء العام والذي يرمز له بالرمز (G) ويمتلكه جميع الأفراد لكنه يوجد بنسب متفاوتة لديهم، وعوامل خاصة (Specific Factors) تشير إلى قدرات خاصة ويرمز لها بالرمز (S)، كالقدرات اللفظية والبصرية وغيرها من القدرات بنسب متفاوتة أيضاً بين الأفراد (John, et al., 2007: 44).

ويتميز العامل العام وهو الذكاء الفطري الوراثي بأنه لا يتأثر بالبيئة، أما العوامل الخاصة التي يختص كل منها بعملية معينة دون غيرها من العمليات، فهي وإن كانت ذات أساس فطري إلا أنها قابلة للتنمية أو التدهور والتخلف. وهنالك العديد من الاختبارات التي تقيس هذه القدرات العقلية ومن أشهرها اختبار ستانفورد بينيه الذي يقيس القدرة العقلية العامة «العامل العام» ويتضمن عدة اختبارات

فرعية لقياس قدرات عقلية خاصة «العوامل الخاصة» مثل التذكر، إدراك العلاقات، القدرة اللغوية، حل المشكلات، إكمال الجمل، الترتيب، الفهم، الاستدلال والحكم والتي تُكوِّن في مجملها قياس القدرة العقلية العامة لدى الفرد. وبالتالي فإن هذه النظرية توضّح لنا أن أي مهمة عقلية تتطلب للقيام بها عاملين أساسيين هما الذكاء العام والقدرات الخاصة وتتطلب أيضاً تفاعلهما معاً (Gage & Berlinner, 1991: 65).

ويرى سيبرمان ان الأفراد يختلفون فيما بينهم في الذكاء نظرا لتفاوت وجود العامل العام لديهم لأنه يعد العامل الأساسي في تحديد القدرة البكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة (الزغول، 2009: 130).

مازالت هذه النظرية موجودة إلى حد كبير في علم النفس الحديث اليوم. يدرس الباحثون هذه النظرية ويعملون على إعادة صياغتها في البحوث الحديثة. مازال العامل جي يُدرس بشكل مستمر في الأبحاث الحالية. وعملت البحوث لدمج المواضيع النفسية الحديثة في نظرية العاملين لسبيرمان. وكان مفهوم الطبيعة ضد التنشئة أحد المواضيع التي دُرست من خلال العامل جي لسبيرمان. تظهر الأبحاث أنه على الرغم من أن العوامل البيئية تؤثر على العامل جي بشكل مختلف، وُجد أن الأثر يكون أكبر في وقت مبكر من الحياة، مقارنةً بمرحلة البلوغ حيث لا يوجد تأثير يُذكر. تبين وجود أثر كبير للعوامل الجينية على العامل، جي في الذكاء (Bouchard, 2009 :34).

2. نظرية القدرات العقلية (ثرستون) (Mental Abilities Theory Thurston 1938)

في عام 1938م خرج العالم ثير ستون (Thurston 1887-1955) باتجاه معارض تماماً لما نادى به (سيبرمان) حول طبيعة الذكاء، حيث يرى (ثر ستون) أنه لا وجود لما يسمى بـ(العامل العام) الذي يقف خلف جميع أنواع النشاط العقلي، وإنما اعتقد بوجود عدد من العوامل أطلق عليها "القدرات العقلية الأولية"، وأن السلوك الذكي يعد نتيجة لهذه القدرات التي تختص كل منها بوظيفة عقلية معينة. (كماش، 2018: 131) حيث قام ثير ستون بتحليل البيانات المستمدة من عدد متباين من اختبارات القدرات العقلية وخلص إلى ان سيبرمان قد أفرط في تبسيط مفهوم الذكاء واستنتج وجود مجموعة من القدرات التي اطلق عليها القدرات العقلية الأولية وهي:

1. القدرة اللغوية أو القدرة علي فهم المعاني (Verbal Comprehension Ability).

وتتمثل هذه القدرة في فهم التشابهات اللفظية أو معرفة معاني الكلمات أو ترتيب الجمل وتظهر هذه القدرة فيما نمارسها من أعمال تحتاج إلى مهارة ودقة في الأداء اللفظي مثل فهم سؤال الامتحان، أو فهم قصة والتعليق عليها، أو في فهم آراء غيرنا من الناس وأفكارهم وتقاس هذه القدرة بالاختبارات التي تتطلب من الفرد تجميع الكلمات المتشابهة والمترادفة أو المتناقضة وتكوين كلمات ذات بداية أو نهاية معينة ومعرفة معاني الكلمات.

2. القدرة على الطلاقة اللفظية (Word Fluency Ability).

تتمثل هذه القدرة في استحضار الكلمات بسرعة وتظهر في قدرة على استرجاع الألفاظ أو تأليف كلمات بحروف معينة أو تكوين كلمات ذات بدايات ونهايات معينة (الدسوقي، 2010: 74).

3. القدرة المكانية (Spatial Ability).

تتمثل في القدرة على التصور البصري المكاني وهي تشمل إدراك العلاقات المكانية الثابتة والمتغيرة، وهي تقاس بالاختبارات التي تتطلب من الفرد إدراك العلاقات المكانية، ومثال اختباراتها تكوين شكل من عدد من القطع الصغيرة، أو تكوين رسم معين من عدد من الخطوط أو تتبع أحد الخطوط من بين مجموعة من الخطوط المتشابكة.

4. القدرة علي الاستدلال والتفكير (Reasoning Ability).

تتمثل في القدرة على فهم المبادئ أو المفاهيم الضرورية لحل المشكلات، وتظهر هذه القدرة حينما يجابه الفرد موقف يحتاج منة إلى التنبؤ بنتائج أفعاله أو حينما يخطط لمشكلة ما، ويتكون اختبار هذه القدرة من سلاسل من الحروف الهجائية ويطلب من المفحوص ان يدرس كل سلسلة على حدة ليستنتج النظام الذي تسير علية ويكملها بحرف واحد.

5. القدرة العددية (Numerical Ability).

تتمثل في القدرة على التعامل مع الرموز والأعداد وحل المسائل الحسابية وذلك بأجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة في سهولة ودقة ويسر، وتقاس بالاختبارات التي تتطلب من الفرد السرعة والدقة في إجراء العمليات الحسابية البسيطة (الشمري، 2017: 23).

6. القدرة علي السرعة الإدراكية (Perceptual Speed Ability).

تتمثل هذه القدرة في سرعة التعرف علي أوجه الشبة والاختلاف بين الأشكال وسرعة تصنيف الكلمات، وتقاس بالاختبارات التي تتطلب من الفرد سرعة إدراك التشابه أو الاختلاف أو التطابق بين الأشكال والصور والرسوم.

7. القدرة علي التذكر المباشر (Immediate Memory Ability).

تتمثل في القدرة علي الاسترجاع أو التعرف المباشر على الأشكال والكلمات والرسوم أو الاسترجاع المباشر لحالات اقتران أو الارتباط بين الكلمة والعدد أو بين عدد وآخر، وتقاس بالاختبارات التي تتطلب السرعة في تذكر عدد مرتبط بعدد آخر أو بكلمة وكذلك التعرف علي الأشكال والصور.

8. القدرة الاستنباطية (Deductive Ability).

تتمثل في القدرة على استخلاص نتائج مترتبة لمجموعة مقدمات، وتقاس بالاختبارات التي تتطلب القاعدة أو المبدأ العام على الحالات الجزئي (حجازي والشريفين، 2016: 18).

3. نظرية العوامل المتعددة ثورندايك (Multiple Factors Theory: Thorndike 1874-1949)

يعد عالم النفس الأمريكي إدوارد ثورندايك (1874-1949) من أوائل علماء النفس الأمريكان الذين اعتقدوا بإمكانية فهم ماهية الذكاء من خلال دراسات التعلم، حيث يرى أن قدرة الإنسان الفكرية تعتمد على اكتساب المعرفة وليس على عامل القدرة العقلية.

بناء على ذلك نجده من أوائل الذين عارضوا النظريات التي تعزو الفروق الفردية إلى سرعة النشاط العقلي، فنجد أنه من المعارضين لنظرية العالم سيبرمان. حيث رفض ثورندايك فكرة وجود العامل العام في لجميع الاختباراتِ العقلية، وكان رأيه ان هذا تبسيط مموه نتج عن قلة أفراد العينة المستخدمة في النظرية، وكذلك قلة عدد الاختبارات التي تم تطبيقها على العينة. مما أدى إلى اختزال القدرات العقلية في عامل واحد، حيث يعتقد بوجود عوامل أخرى مثل الذاكرة والإدراك والاستدلال (إبراهيم وشيبان، 2012: 17).

معنى ذلك ان جوهر هذه النظرية يتناغم حالياً مع نتائج أبحاث الدماغ من حيث ان الذكاء في جوهرة مجموعة من الوصلات المتشابكة العصبية وبالرغم من ان ثورندايك يرى ان أي نشاط عقلي يختلف عن أي نشاط عقلي آخر إلا انه يلاحظ وجود عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة تؤكد القول بوجود ثلاثة أنواع مختلفة من الذكاء هي:

1. الذكاء الميكانيكي (Mechanical Intelligence): هو القدرة على معالجة الأشياء المادية، والمواد العلمية، ويتجلى ذلك في المهارات اليدوية، والحسية، والحركية، واستخدام الآلات والأجهزة ونحو ذلك. كالرياضة والطباعة وميكانيكا الآلات، والفك والتركيب ل لأجهزة الميكانيكية.
2. الذكاء المُجرد (Abstract Intelligence): يشمل القُدرات العقلية التي تعالج المعاني والألفاظ، والأفكار والرموز، والمعادلات والرسوم البيانية.
3. الذكاء الاجتِماعي (Social Intelligence): يشمل القُدرات التي تعتمد على علاقة بين الفرد ولآخرين والتفاعل معهم، ومقدرة | التكيف مع الظروف الاجتماعية (الزغول، 2009: 131).

وعلى الرغم من أن ثُورندايك يرَى أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء منفصلة أو مستقلة عن بعضها، إلا أن هناك نوعا من الارتباط بين هذه الأنواع، مما يدل على وجود علاقة بينها، وأنها ليست مُستقلة تماما معا حذا بثور نديك إلى أن يغير موقفه في كتابه (قياس الذكاء 1947) (الفقيهي، 2005: 18)

4. نظرية فيرنون في الذكاء (Vernon's Theory 1950).

قدم عالم النفس البريطاني فيرنون (Vernon, 1950) نظرية هرمية لعامل المجموعة لبنية قدرات الإنسان العقلية تعتمد على التحليل العاملي. كان للبنية العقلية التي اقترحها قدرة عامة (g) في أعلى مستوى تندرج تحتها عوامل رئيسة، وثانوية، ومحددة. كانت العوامل الرئيسية هي اللفظية التعليمية والمكانية الميكانيكية في حين تضمنت المجموعة الثانوية عوامل، مثل العلاقة اللفظية والعددية، والقدرات الحركية النفسية، يشار إلى العوامل المحددة (في الطبقة السفلي في التسلسل الهرمي) إلى نطاقات محدودة من السلوك نظرا إلى أن نظرية فيرنون تضمنت كلا من عامل عام وعوامل المجموعة، فإنه قد ينظر إليها على أنها حل وسط بين نظرية العامل الثنائي لسبيرمان (التي تتكون من g، s لكنها لم تتضمن عوامل المجموعة) من جهة، ونظرية العوامل المتعددة لثير ستون (التي لم تشتمل على عامل عام) من جهة أخرى (ستير نبيرج وآخرون، 2011: 82).

حيث اقترح "**فيرنون**" في الخمسينات من القرن العشرين تنظيما هرمياً لبنية الذكاء يتألف من عدة مستويات على النحو التالي:

أولاً: العامل العام: ويقع في قمة الهرم ويرتبط إيجابيا بكافة القدرات العقلية الأخرى في الهرم.

ثانياً: طائفة العوامل اللفظية– التربوية: وتتعلق بالطلاقة اللغوية والقدرات اللفظية المرتبطة واستخدام اللغة والكلام.

ثالثاً: طائفة العوامل الثانوية: وتتعلق بقدرات معينة كالتفكير الابتكاري وحل المشكلات والقدرات العددية.

رابعاً: طائفة العوامل المكانية والميكانيكية: وتتعلق بقدرات إدراك المكان والموقع والحجم والشكل إضافة إلى القدرات المرتبطة بمعالجة الأشياء وأداء المهارات الحركية المتعددة (Anderson, 1995: 35).

5. نظرية كاتل في الذكاء (Cattell's theory, 1958).

يعتقد كاتل أن هناك مجموعتان فقط من القدرات العقلية مع اختلافات ثانوية بين القدرات الخاصة بين كل مجموعة، المجموعة الأولى يسميها كاتل بالذكاء المتبلور أو المحدد ويضم قدرات الاستدلال، والمهارات العددية، واللفظية وهذه الأنواع من القدرات تؤكد في المدرسة، والمجموعة الثانية الذكاء السائل أو المنطق السائل هو القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات في الظروف التصورية بمعزل عن المعرفة المكتسبة (Bernstein et al., 1994: 385-386).

ونتيجة لذلك يعتقد كاتل آن درجات اختبارات الذكاء المتبلور تتأثر بدرجة كبيرة بالخبرة وبالتعليم الرسمي. ويرى كاتل أن كلا من الذكاء السائل والمتبلور يكونا متضمنا في الاختبارات التي تقيس القدرات على الاستدلال الرياضي والاستدلال القرائي والقياس المنطقي كاختبارات ستانفورد – بينه ووكسلر (أبو حطب، 2011: 129).

والذكاء المتبلور هو الذكاء اللفظي غالبا ينتج عن التربية وتراكم المعلومات والمهارات في ثقافة معينة القدرات المتبلورة، قد عرفها كاتل القدرات المكتسبة جزئيا من خلال التبادل الثقافي وفقا لمستواه الأساسي التي تضم نمو وتطور المفردات اللغوية، والإدراك اللفظي والبراعة في استخدام الأرقام (جابر،1997: 200) اي هو حصيلة الإنجاز الفكري على مدى حياة الشخص، ويتبلور في حصيلة

الشخص من المفردات والمعارف العامة. وهو يتطور بتقدم العمر، حيث تميل الخبرات إلى توسيع معرفة الشخص.

اما الذكاء السائل فهو القدرة على تحليل المشكلات وتحديد أساليبها والعلاقات التي تستند إليها واستقرائها باستخدام المنطق. وهو ضروري لحل جميع المشكلات المنطقية في حقول العلوم والرياضيات، وحل المشكلات التقنية. والمنطق السائل يتضمن الاستقراء والاستنباط. الذكاء المتبلور هو القدرة على استخدام المهارات والمعرفة والخبرة. وهو لا يعتمد على الوصول للمعلومات من الذاكرة طويلة الأمد. الذكاء السائل والمتبلور مترابطان ببعضهما البعض وتسعى معظم مقاييس نسب الذكاء قياس المتغيرات. على سبيل المثال، يقيس «مقياس ويشلر لذكاء البالغين» الذكاء السائل على مقياس الأداء بينما يقيس الذكاء المتبلور على المقياس اللفظي. تستند درجة الذكاء العامة على مجموع هذين المقياسين (Cattell, 1971 :275)

6. نظرية جيلفورد للذكاء (Guilford theory, 1959).

تستند هذه النظرية بشكل أساسي إلى العقل، وتتساوى في ذلك مع أفكار سبيرمان وثيرستون، حيث توصل في ستينيات القرن الماضي نتيجة لابحاثه المتعددة في مجال القدرات العقلية المتعددة الى نموذج جديد في تفسير الذكاء جيلفورد في تفسيره للذكاء على أنه مكون من ثلاثة أبعاد اطلق عليها (اوجه الذكاء) هي:

1. بعد المحتوى: ويتعلق بالمادة أو المحتوى موضوع المعالجة، وينقسم هذا البعد إلى خمسة مكونات أو تصنيفات فرعية: (المحتوى البصري، المحتوى السمعي، المحتوى الرمزي، محتوى المعاني، المحتوى السلوكي).
2. بعد العمليات: ويتعلق بالعمليات التى تعالج المحتوى، وينقسم هذا البعد إلى ست عمليات هي (المعرفة، ذاكرة التسجيل، ذاكرة الإحتفاظ، الإنتاج التباعدي، الإنتاج التقاربي، التقويم).
3. بعد الناتج: ويتعلق بالصيغ التى تنتج عن معالجة العمليات للمحتوى، وتأخذ النواتج المختلفة لهذا البعد ست صيغ: (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات، التضمينات) (أبو جادو، 2009: 34).

يعد النموذج الثلاثي الأبعاد الذي اقترحه جيلفورد تطورا جديدا في مجال فهم طبيعة الذكاء الإنساني فقد أضاف العديد من الأبعاد والقدرات التي أغفلتها النظريات السابقة مثل التفكير المتشعب والتفاعل الاجتماعي والحكم الاجتماعي وغيرها إلى بنية الذكاء كما وأعطى دفعة جديدة لإعادة النظر في بناء وتصميم المناهج الدراسية من حيث التنويع في محتويات وخبرات المناهج إذ لا تقتصر على خبرات معينة الأمر الذي يتيح للمتعلم توظيف عمليات عقلية متعددة على هذه الخبرات (الزغول، 2009: 134).

وعلى الرغم من أن نظرية جيلفورد "**Guilford** " تمتع بقدر كبير من الاتساق والتنظيم مقارنة بغيرها من النظريات، لم يجعلها ذلك في مأمن من الانتقادات التي مست الجانب المنهجي منها، ومست إلى جانب ذلك الجوانب التقنية والوسائل والأدوات المستخدمة. ومن بين هذه الانتقادات: ثقة جيلفورد في نتائج الاختبارات التي أجريت في مختبره في جامعة ساوث كاليفورنيا (على الرغم من قلة عددها وصغر حجم العينة، واعتمادها كليا على اللغة وإغفالها الأداء الحركي). وعلى الرغم من تلك الانتقادات تُعَد نظرية جيلفورد (Guilford) إلا أنها قدمت هذه النظرية أساساً رصيناً للكشف عن القدرات الإبداعية، من خلال بطارية (جيلفورد) لقياس هذه القدرات. وتعتبر ذات بناء محكم ومنطقي، وتنطوي على نوع من الاتساق في بنائها، ولكن هناك بعض الشك حول النتائج التطبيقية لها. (علي، 2012: 21)

7. نظرية جاردنر في الذكاء المتعدد (Gardner's Theory, 1983)

استثارت نظرية الذكاء المتعدد اهتمام العديد من التربويين في أمريكا وحول العالم إلى الحد الذي أدهش "جاردنر" نفسه، وقد بدأ جاردنر تطوير فلسفته التربوية على أساس نقد اختبارات الذكاء التقليدي باعتبارها ضيقة الأفق ولا تراعي سوى نوعين فقط من أنواع الذكاء هما: الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي، وبدلا من ذلك اعتبر جاردنر ان التقييم يجب ان يتضمن جميع أنواع الذكاء. بحيث يمكن الحصول على بروفيل عقلي لكل إنسان، وبالتالي يصبح هدف التقييم مساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم المختلفة وتنميتها بما يحقق أهدافهم، وبالتالي فإن نقطة البدء في التطبيقات التربوية لنظرية الذكاء المتعدد كانت بناء النظام التربوي على أساس الفروق الفردية بين الناس في نظامهم العقلي، وبالتالي في نقاط قوتهم وضعفهم (Gardner, 2007: 31).

واستطاع جاردنر تصنيف أنواع الذكاء وهي:

1. **الـذَكاء اللغوي:** يتمثل في حساسية الفرد للأصوات أو المقاطع أو المفردات أو المعاني اللغوية وهذا الذكاء يوجد لدى الشعراء والأدباء والمطربين والإعلاميين.
2. **الذَكاء الرياضي:** يدل على القدرة على الاستدلال الرِياضي ومعالجة العلاقات الرياضيةُ المنطقية وإتقان المُهمات الرياضية العَددية وهذه القدرات تتوفر عند المُختصين في الفيزياء والرياضيات أو المواد العلمية الأخرى.
3. **الـذَكاء المُوسـيقي:** يمثل القدرة على ابتكار وإنتاج النغمات والإيقاعات الموسيقية ومثل هذه القدرات تتوفر لدى الموسيقيين والعازفين والمطربين.
4. **الـذَكاء المَكـاني:** يمثل القدرة على إدراك المكان أو الشكل وأداء تحويلات للمُدركات بصرية المُتعلقة في المكان، توجد هذه القدرات لدى المهندسين والمعماريين والفنانين والنحاتين.
5. **الـذكاء الحركـي والجسـمي:** هو قدرة الفرد على السيطرة على الحركات المختلفة وإتقان مهارات حركية دقيقة والعمل على التعامل مع الأشياء بمهارة فائقة، توجد هذه القدرة لدى اللاعبين والرياضيين والجراحين ومحترفي الرقص.
6. **الذَكاء الاجتماعي:** يمثل القدرة الفرد على فهم الآخرين والتجاوب بشكل تلقائي مع الأفراد من ذوي الرؤى والدوافع المتعددة والقدرة على تشكيل العِلاقات الاجتِماعية وتكوين صداقات إضافة إلى قدرة الفرد على التعرف على رغبات الأشخاص الآخرين وتوجد مثل هذه القدرات لدى المعالجون النفسانيون وموظفي العلاقات العامة ورجال المبيعات ورجال الدين.
7. **الـذكاء الشخصـي:** يتمثل في القدرة على التعرف على المشاعر الذاتية وتحديد إمكانات الذات ونقاط الضعف والقوة فيها.
8. **الذكاء الطبيعي:** ويظهر في القدرات المحورية وكيفية إدراك الكائنات الحية وتصنيفها والتميز بين أفراد الأنواع وأدراك وجود الآخرين ويرسم العلاقات بين عدة أنواع نظاميا وغير نظامي.
9. **الـذكاء الوجودي:** ويتمثل في قدرة الفرد في التفكير في الوجود الإنساني وماهية وجود الآخرين وأبعاد ذلك الوجود (جابر، 2008: 235)

أن هذه النظرية تتجلى أهميتها في استحضار الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يمكن التمييز بين متعلمين لهم قدرة فائقة على الاستنباط والاستنتاج، في حين فئة أخرى بارعة في التحليل اللغوي، بينما الفئة الثالثة تظهر مهارتها في تفاعلها مع الآخرين وهكذا، بالإضافة إلى أن جاردنر يؤكد على أن الذكاءان المتعددة وفق نظريته بمثابة قدرات تمكننا من إنتاج شيء مؤثر له أهمية في ثقافتنا، ومجموعة مهارات تساعد الفرد على حل المشكلة بطريقة إبداعية (الحل الإبداعي للمشكلات) (إبراهيم، 2018: 28).

نظريات الذكاء الناجح.

نتيجة للاهتمام المتزايد بموضوع الذكاء قدم ستيرنبرغ (Sternberg) رؤيا جديدة مكملة لما جاء بها العالم جاردنر (Gardiner) إذ قدم مفهوما جديدا لذكاء واختزله بثلاثة أقطاب (التحليلي– العملي– الإبداعي) كما أنه لم ينف ما جاء به "جاردنر" إذ أثار إلى وجود رؤيا مُشتركة بين المنظُورين، فعلى سبيل المثال يمكن للفرد ان يستعمل قدرات إبداعية وتحليلية عملية (حسب نظرية الذكاء الناجح) في المجال اللغوي أو المجال الموسيقي أو غيره من المجالات الأخرى التي تحددها نظرية (Sternberg, 2002: 233).

يميز ستيرنبرغ وجريجورينكو (Stemberg & Grigorinko) الذكاء الناجح عن باقي الأنواع من الذكاء من حيث أنه نظام متكامل لمجموعة من القدرات التي نحتاج إليها للنجاح في الحياة كما يدركها أو يعرفها الفرد ضمن سياق أو منظومة اجتماعية ثقافية معينة، فالأفراد ينجحون من خلال معرفتهم للنقاط التي تميزهم او لنقاط قوتهم ليستفيدوا منها بأقصى درجة ممكنه، وبنفس الوقت يدركون نقاط نقصهم أو ضعفهم ويسعون إلى إيجاد الطرق والبدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها. كما يتميز الأفراد الذين يتمتعون بذكاء النجاح بقدرتهم على التكييف وتشكيل واختيار بيئاتهم من خلال الموازنة في استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (الجاسم، 2010: 128).

وتُعَد هذه النظرية من النظريات الحديثة التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني، إذ أصبح اهتمامه ليس بالعمليات المعرفية فحسب بل تعداه إلى العَلاقة بين هذه العمليات والسلوك الذكائي في الحياة الواقعية (العزاوي، 2004: 44).

وانطلاقاً من إدراك محدودية الذكاء كما يستخدم في اختبارات الذكاء التقليدية، طور ستيرنبرغ نظريته في الذكاء فيما بعد وبما أسماها الذكاء الناجح (Successful Intelligence) وهو الذكاء اللازم للنجاح في الحياة بوجه عام وليس فقط في السياق الأكاديمي. فالذكاء الناجح (وفقا لما يراه ستيرنبيرغ) هو إستخدام مجموعةُ متكاملة من القدراتِ اللازمة للنجاح في الحياة كما يتحدد هذا النجاح في سياق اجتماعي ثقافي معين، وبالتالي يعتمد "سيترنبيرغ" في تحديد مفهوم الذكاء الناجح على قدرة الفرد على التعرف على جوائب القوة والضعف لديه، وعلي تدعيم جوانب القوة وتصحيح أو تعويض جوانب الضعف (Sternberg, 2000: 12).

وقد لقيت هذه النظرية دعماً من العديد من علماء علم النفس المعرفي لذا فهي تكتسب أهمية خاصة في هذا المجال، فقد استمر "ستير نبرغ" في العمل على نظريته بالتعديل والتطوير والبحث وخرج بتصورٍ جديدُ لها فأطلق عليها "النظريةُ الثلاثيةُ في الذكاءِ الناجح". ويتم استِعمال هذه النظريةُ بصورة كبيره من قبل التربويون والباحثين السيكولوجيين ذلك لأنها تُعَد محور الاهتمام في الأوساط التربوية في الثلاثون صنة الأخيرة من القرن العشرين وحتى يومنا هذا، كما إنها تزود الباحثين بأطر نظرية عملية للنظريات التي يتم التعامل معها لإعطائها نوعا من المعنى، مثل نظرية معالجة المعلومات ونظريات الذكاء الأخرى التي تقوم بتعامل مع العناصر الفِكرية والعمليات الفكرية التي تُؤثر في الذكاء أي التي تعمل ضمن مساحة عريضة هي مساحة الثقافة الاجتماعية (Sternberg, 1984: 320).

ويُعد "**ستيرنبرغ**" من أبرز علماء النفس المعرفيين الذي درسوا معالجة مفاهيم الذكاء والإبداع والموهبة من الناحيتين النظرية والتجريبية، وأكد أن كل نظرية تستند إلى انموذج نظري يضُم ثلاثة مكونات كما يظهر في العناوين التي حملتها، وهي:

1) النظرية الثُلاثية في الذكاء الإنساني (A Triarchic Theory of Human intelligence)

2) النظرية الثُلاثية للموهبة العقلية (A Triarchic theory of Intellectual Giftedness)

3) النظرية الثُلاثية الأوجه للإبداع (A Three-facet model of creativity).

ويُلاحظ ان الذكاء يُشكل المحور الأساس لنظرياته الثلاث من خلال التفاعل والتداخل بين الوظائف العقلية (أبو جادو، 2006: 24).

أهتم ستيرنبرغ (Stenberg) بدراسة الذكاء الانساني بوصفه نظاما متكاملا يؤثر ويتأثر بعدد من الخبرات الشخصية والمواقف والمتغيرات الخارجية ومدى قدرة الفرد على تحقيق التوافق بين هذه المتغيرات معا، واعتمد في تفسير مفهوم الذكاء الأسلوب التجريبي الذي يعتمد على المقارنة بين مجموعات مختلفة من الإفراد في أدائهم لبعض المهام التجريبية المحددة (Sternberg, 1991: 187).

وهو يرى أن الذكاء بصورة عامة نشاط عقلي موجه نحو تكيف مقصود مع المحيط الحقيقي المهم في حياة الفرد ونحو اختيار وتشكيل ذلك المحيط واستنادا إلى ذلك فان ستيرنبرغ يحدد ثلاثة انواع من الذَكاء الإنساني هن: الذَكاء التحليلي (Analytical Intelligence) ويضم القدرة على التفكير التحليلي والتقلدي، ويتميز به المتفوقون أكاديميا، والذكاء الإبداعي(Creative intelligence) ويضع القدرة على التفكير الإبداعي والتفكير في حل المشكلات، وهو ما يتميز به المخترعون والمبدعون امثال "اينشتاين و"نيوتن" اذ يقومون بربط معلومات لم يكن بالإمكان الربط بينها من قبل، والذكاء العملي (Practical Intelligence) ويضم القدرة على التَعامل مع المشكلات الاجتِماعية والاستجابة للمطالب الحياة اليومية (Sternberg, 1988: 85).

ولقد وضع (Sternberg, 1998) عدة مبررات لأهمية نظرية الذكاء الناجح اهمها:

1. الرغبة في الخروج من النطاق الضيق الذي بنيت عليه نظريات الذكاء التقليدية التي تركز في قياسها على فئة صغيرة تمتلك قدرات عقلية عليا تمنحها الفرصة في الحصول على درجات عالية عند أداء الاختبارات لذا فان نظرية الذكاء الناجح قد وضعت مجموعة من المقاييس المتنوعة الأنواع مختلفة من المواقف الصعبة التي يمكن أن يتعرض لها الفرد في حياته و تتطلب منه أيجاد حل مناسب لها بما يناسب الظروف والمواقف.
2. التعرف على الطرائق والأساليب التي تساعد على تشكيل الذكاء لدى الأفراد، والذي يساعدهم على النجاح في الحياة ليس على مستوى عالمي فقط، فالمجتمعات الإنسانية تختلف واحدة عن الأخرى في رؤيتها فيما يتعلق بالحل الملائم والذكي للمواقف التي يتعرض لها الأفراد (Sterenberg, 2005: 189- 201).

3. يُحدد النجاح ضمن منظور السياق الثقافي والاجتماعي، ولا يحدث بصورة مجرده، إنما حسب معايير وتوقعات التي قد يضعها الفرد أو الآخرون.
4. قدرة الشخص على التمييز أو الإفادة من قدراته للتصحيح أو التعويض عن نُقاط ضعفه، آخذين بنظر الاعتبار ان كل شخص يتميز بقدرات تختلف عن الآخرين.
5. قدرة الفرد على التشكيل والتكيف واختيار البيئة، وذلك من خلالِ تكييف السلوك أو التفكير ليتلاءم بصورة أحسن مع البيئة التي يعملُ ضمنها أو اختيار بيئات جديدة (Sternberg, 1985: 131).

في الحياة لايوجد افراد فاشلون في كل شيء او جيدون في كل شيء، فالاختلاف في طريقة تحديد الأهداف والسعي بطرق مختلفة للوصول إلى النجاح هو الأساس. لذا تعدد فكرة النجاح لدى كل فرد وفي كل بيئة ثقافية، فالناس تمتلك مفاهيم متنوعة للنجاح، وطريق النجاح ليس احاديا بل متعدا ومتنوعا، وهذا الأمر يدعم علم وجود معالجة واحدة تطق على جميعالأفراد وعى كل المجتمعات وفي مختلف الازمنة (Sternberg, 2005b: 189- 202).

ويَرى المربون والأكاديميون أن هناك فجوة كبيرة بين النظرية والممارسة وأن النظريات تفقد الكثير مما ينبغي تحقيقه عند تطبيقها، وبالتالي ينبغي تجسير الهوة بين النظريات والممارسات التربوية وذلك من خلال الوضوح ومعرفة كيفية ترجمة النظريات النفسية والتربوية إلى ممارسات تعليمية. وتقدم نظرية الذكاء الناجح واحداً من الحلول المحتملة لهذه المشكلة من خلال تزويد المربين والأكاديميين بنظام من المبادئ في التدريس، والذي يساعد في ترجمة الأفكار وتحويلها إلى ممارسات على أرض الواقع، لأن هذه المبادئ تُعبر عن منظومة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم بالاعتماد على القُدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg et al., 1998: 11).

بنية نظرية الذكاء الناجح (النظرية الثلاثية في الذكاء):

تستند نظريةُ "ستيرنبيرغ" الثلاثية في الذَكاء الناجح على نظريةِ معالجة المعلومات وتشتمل على ثلاثة نظرياتُ فرعية وهي: النظرية التركِيبية، والنظرية التجرِيبية، والنظرية السِياقية، وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستعمل لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين، وكيف يستعملون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم. وفيما يأتي توضيح لهذه النظريات الفرعية:

1. النظرية التركيبية (Componential sub theory).

تمثل هذه النظرية الفرعية مكونات معالجةَ المعلومات التي تفعل التمثل الداخِلي للخبرة، وتستعمل هذه النظرية أيضا لوصف الفعاليات العقليةُ الداخلية للمتعلم (Helga, 1991 :186).

حيث تركز على الآليات العقلية (Mental Mechanisms) الفرد، وترى أن الذكاء ينبغي أن يفهم من خلال ثلاث جوانب متداخلة هي: العالم الداخِلي للفرد والذي يتضمن (العمليات العقلية، البناء العقلي، القاعدة المعرفية) العالم الخارجِي للفرد والذي يتضمن (بيئة العمل، بيئة المنزل)، والجانب الثالث المهم هو خِبرات الفرد والتي تتضمن (جدية المهام المعطاة له والمواقف التي قد يتعرض لها الفرد)، ويميز ستيرنبرغ بين ثلاث أنواع من المكونات التي يعدها المصدر الأساس للفروق الفردية في الذكاء واصفا تصورا يقوم على ربط القدرات العقلية بعملية التفكير المتضمنة لتلك القدرات (Linn, 1989: 112). وهذه المكونات هي:

أولاً: ما وراء المكونات (Metacomponents):

وهي عمليات عقلية عليا التي تستعمل في التخطيط الإجرائي والمراقبة وتقييم أداء الفرد لمهمه ما، وتشبه ما وراء المكونات (Metacomponents) ما أسماه براون (Brown) بالعمليات ما وراء المعرفية (Metacognitive Processes) (Sternberg, 1990 :185).

والعمليات ما وراء المعرفية هي عمليات تنفيذية بطبيعتها، يستعملها الطالب عندما يخطط ويلاحظ ويقيم التعلم أو الأداء، وتتمثل هذه العمليات بمعرفة الفرد لمدى معرفته والوعي بها، ومعرفته كذلك بعملياته المعرفية والانفعالية، وبالتالي قدرته على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي للمعرفة، وبشكل أكثر تحديدا فالعمليات ما وراء المعرفية تُمثل الوعي بمدى اكتساب مهارات التنظيم والقدرة على تطبيق هذه المهارات بالإضافة إلى مهارات التعرف أو التمييز. ومن الأمثلة على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التحليل والتخطيط والملاحظة، واستراتيجيات الاختيار والتعميم والمراجعة والتقييم والانتباه التلقائي (أبو زيتون، 2004: 28). وهناك عشرة مكونات ما وراء معرفية يُعتقد أنها الأكثر أهمية في السلوك الذكي، هي:

1. تمييز المشكلة بأنها نوع من المشكلات المألوفة (التي تعرض لها الفرد سابقاً).
2. تعريف طبيعة المشكلة.

3. انتقاء مجموعة من العمليات ذات المستوى الأدنى لأداء المهمة، فبمجرد أن يُحدد الفرد ما المطلوب منه لحل المشكلة لا بد أن يُقرر كيف يحلها، أي أن ينتقي مجموعة من المكونات أو العمليات اللازمة للأداء. وانتقاء مكون خطأ أو مجموعة من العمليات يَمكُن أن يؤدي لحلول خطأ للمشكلات.
4. انتقاء استراتيجية لأداء المهمة، أي تحديد كيفية تجميع مكونات الأداء ذات المستوى الأدنى مع بعضها وأداء المهمة لا يتطلب انتقاء المكونات الصحيحة فحسب، وإنما يستلزم أيضاً، اختيار تتابع صحيح لهذه المكونات.
5. اختيار واحدة أو أكثر من التمثيلات العقلية للمعلومات.
6. اتخاذ قرار بكيفية توزيع المصادر (الإمكانات) المتاحة لحل المشكلة.
7. المُراقبة أو المحافظة على مسار الفرد في أداء المهمة، ومعرفة ما تم عمله وما ينبغي عمله.
8. فهم التغذية الراجعة الداخلية والخارجية والتي تهتم بنوعية أداء المهمة.
9. معرفة كيفية التعامل مع التغذيةُ الراجعةُ التي يم الحصول عليها.
10. إتمام العمل بناء على التغذية الراجعة (Sternberg, 1985 :215).

وتظهر أهمية ما بعد الأداء في الذكاء فوق العادي في دور مفاضلة البدائل لاختيار الأداء والتنفيذ المناسبين للمهمات الحياتية التي تواجهنا، أي أن الفرد ذا القدرة على اختيار استراتيجيات فاعلة لحل المشكلات ومراقبة الأداء وكيفية توزيع الوقت المناسب بحسب نوع العمل الذي يقوم به الفرد والانتقال إلى طريقة جديدة عند فشل الطريقة الأولى هو أكثر احتمالاً لتحقيق نجاح ممكن في المهمات الحياتية (Smith, 1999 :463).

ثانياً: مكونات الأداء (Performance Components).

وهي اللبنة الأساسية للعمليات المعرفية المسؤولة عن حل المشكلات مع مجموعة من العمليات المعرفية الضرورية واللازمة لأداء مهمة معينة، وتشمل مكونات الأداء ما يلي:

أ. التشفير ويقصد به العملية التي يتم عن طريقها ترميز المثيرات الموجودة التي نخص المشكلة تمثيلات داخلية في الذاكرة.
ب. الاستنتاج: ويقصد به عملية إيجاد العلاقة بين الأشياء التي تختلف أتشابه مع بعضها في جوانب معينة.

ج. التطبيق: ويقصد به عملية القيام بتطبيق الاستنتاج الذي تم اكتشافه سابقا على وضع أو موقف جديد (الكعبي، 2014: 97).

ثالثاً: مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components).

هي العمليات المستعملة في اكتساب وتعلم المعلومات الجديدة، ويعتقد ستيرنبرغ أن أهم العناصر المحددة لاكتساب المعرفة ومن ثم لوظيفة الذكاء هي الترميز الذي يتم من عن طريق المعلومات الجديدة الملائمة للموضوع عن المعلومات غير الملائمة التي يقابلها الفرد، والتجميع الانتقائي وهي العملية التي يتم فيها دمج وترتيب المعلومات التي تم ترميزها انتقائيا بطريقة خاصة تسهم في تماسكها الداخلي إلى أقصى حد ممكن (إبراهيم، 2011: 43).

وتشمل مكونات اكتساب المعرفة ثلاث عمليات، هي:

1. **الترميز الاختياري (Selective Encoding):** والتي تتم من خلالها التمييز ما بين المعلومات غير المتصلة بالموضوع والمعلومات المتصلة بالموضوع، حيث يتم ترميز الأولى وتجاهل الثانيةُ.
2. **التَجميع الاختياري (Selective Assembly):** وهو جمع المعلومات المرمزة بصورة اختياريا بمظهر أو شكل متكامل.
3. **المقارنة الاختيارية (Selective Comparison):** والتي من خلالها يتم مقارنة وإيجاد علاقات دائمة بين ما تم ترميزه وتجميعه والمعرفة الدائمة في البناء المعرفي للفرد، أي ربط المعلومات الجديدة المكتسبة بالمعلومات التي اكتسبت بالماضي (Sternberg, 1990 :198).

2. النظرية التجريبية (Experimental theory).

تعمل هذه النظرية على ربط بين الذكاء والخبرة التي يمرُ بها الفرد، إذ يرى "بيري"(Berry) ان احد الأسباب التي انطلقت منها النظرية التجريبية هو أن مفهوم التغير البيئي عنصر أساسي في عملية التراكم الخبرات عند الفرد والتي هي أساس التعلم (Berry, 1981 :225). حيث ان الفرد تتكون لديه الخبرات الخاصة من خلال تفاعله مع ما يحيط به، وتركز هذه النظرية على مدى فاعلية الشخص في تعلم مهارات جديدة، فالشخص الأكثر ذكاء يعالج المعلومات بمهارات أكبر من الشخص

الأقل ذكاء فقد يحتاج شخص عدة ساعات لينجز مهمة ما إلا انه من الممكن قد يحتاج شخص ثاني ساعة لإنجاز مهمة مماثلة (البيلي، 139:1997).

ويُصور "ستيرنبرغ" خبرات الفرد على هيئة امتداد يقع في أحد طرفيه المواقف والأحداث والخبرات التي ألفها الشخص واعتاد عليها ويقع على الطرف الآخر المواقف والخبرات والأحداث الجديدة في حياته، وحينما يتفاعل الفرد مع هذه المتغيرات من حوله فإنه يترتب على ذلك أن يألف بعضا منها بحيث يستطيع أن يؤديها ويتفاعل معها بصورة آلية مما يُساعد على الاحتفاظ بجزءٍ من طاقتهِ وانتباهه للخبرات الجديدة عليه (Sternberg, 1984: 318). والفرد المتفوق عقليا هو الفرد الذي لديه نوع من التنظيم التجريبي الذاتي (self–Management) وان الأسس النفسية للتفوق العقلي والتنظيم التجريبي الذاتي تتمحور حول ثلاث عمليات أساسية هي (حسين، 2003: 32).

1. فصل المعلومات ذات العلاقة بالخبرة الجديدة عن المعلومات غير المتعلقة بها.
2. توليف أجزاء المعلومات أو غير متجمعة معا في كل موحد ذي معنى.
3. ربط المعلومات المكتسبة الجديدة بالمعلومات السابقة.

3. النظرية السياقية (البيئية) (Contextual theory).

تعكس النظرية السياقية الفرعية اعتقاد "ستيرنبرغ" إن الهدف الرئيس للسلوك الذكي هو تحقيق الأهداف العملية (Sternberg, 1997a: 423) وتركز هذه النظرية على أهمية الربط بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد وضرورة التكيف مع المحيط أو إعادة تشكيله إذا استدعى الأمر ذلك (البيلي وآخرون، 1997: 140).

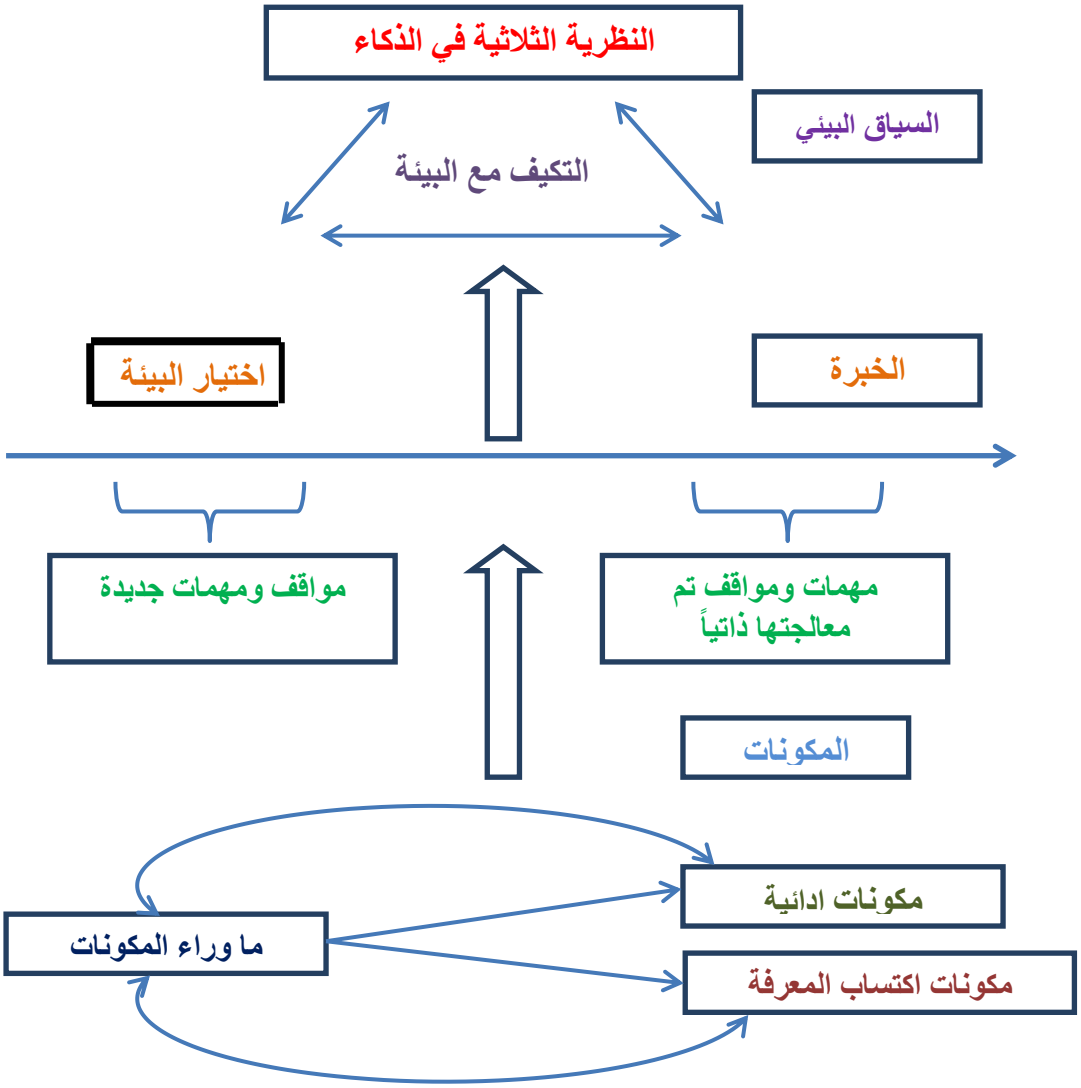
ويرى "كول" (Cole) وزملاؤه أنه لا يوجد شخص لديه مستوى ذكاء يتماشى مع الثقافات المختلفة، أي بمعنى أن لكل ثقافة مستوياتها الذكائية الخاصة بها، وهنا لابد من الإشارة إلى أن النتائج التي توصلت إليها مختبرات المقارنة العقلية تؤكد هذا الأمر، حيث تستخرج النتائج من خلال الظروف المحيطة (Sternberg, 1984 :359).

ويرتبط الذكاء الناجح بالواقع المحيط بالفرد، فهو يحاول أن يصل إلى تكيف عالٍ مع البيئة المحيطة به، وفي حالة فشله في تحقيق هذا التوافق أو التكيف فإنه يقوم بمحاولة لتشكيل البيئة بما يتفق مع ميوله واستعداداته واتجاهاته، وإن تغيير الفرد للواقع الذي يعيش فيه بما يتفق مع احتياجاته

ومطالبه يمثل ركناً مهماً من أركان الذكاء، وإذا فشل الفرد في تحقيق التكيف مع البيئة أو إعادة تشكيلها فإنه يختار بيئة جديدة تتفق مع اتجاهاته ومطالبه وهذا يتوقف على قدراته المعرفية (علوان، 1995: 65).

وتبعاً لهذه النظرية فإن الذكاء الناجح يعتمد على أسلوبين، هما:

1. قُدرة الفرد من خلال عمله اليومي على أداء المهمات بصورة متميزة دون تعليم مسبق.
2. مقارنة سلوك الفرد مع السلوك المثالي للإنسان الذكي (الحروب، 1999: 87).



الشكل (1): بنية نظرية الذكاء الناجح/ النظرية الثلاثية في الذكاء

(Sternberg & Grigorenko, 2002: 90)

مكونات نظرية الذكاء الناجح:

يرى "ستيرنبرغ" أن هناك ثلاثة مكونات أو قُدرات مرتبطة بالذكاء الناجح، وهي:

أولاً: الذكاء التحليلي (Analytical Intelligence).

هذا النوع من الذكاء ينشط التفكير التحليل سواء كان مهارة أو قدرة عقلية، كما انه يعد أساسا المكونات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والعلمي فضلا عن عدة مكونا مساهما في حل المشكلات واتخاذ القرار، وتختص عمليات التفكيرُ التحليلي بمعرفة الجوائب الناقصةُ غير المكتملة وكذلك نواحي الغموض مع بيان التناقضات في البيانات أو المعطيات المطروحة إزاء مشكلة ما ويتطلب هذا الموقف ممارسة تحليلية تقع ضمن حدود عدم اكتمال المعلومات (أبو جادوا، 2006: 41).

وتعتمد دراسة هذا النوع من القدرات وفقا لنظرية ستيرنبرغ للذكاء الناجح على معرفة وفهم العمليات المعرفية المتضمنة في هذا السلوك والتي يحد دها في ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات، وهي (المكونات التنظيمية، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة) (Janet & Samuel, 2001: 349).

وقد بين ستيرنبرغ أن الذكاء التحليلي ينمو ويتطور مع نمو الفرد، وأن الأشخاص الذين يقضون وقتا أطول في حل المشغلات وفك رموز المسألة في المرة الأولى، ويتوصلون إلى استراتيجية مناسبة للحل، سيحتاجون وقتا أقل عند مواجهة مسألة مشابهة فيما بعد، ويؤكد ستيرنبرغ أنه قد لا يكون لنوع الاستراتيجية المتبعة أي دور في الاختلافات بين الأفراد، ولكن تنشأ الفروقات من توفر فرص أكبر، وأفضل للتعلم والتدريب على استراتيجية معينة، وهذا يُشير إلى أن المهارات التحليلية يمكن تعلمها بالتدريب والممارسة (Sternberg & Grigorenko, 2002).

وتركز القدرات التحليلية على عمليات تحليل المعلومات، وتحديد العلاقات، وبناء الاستنتاجات من المعلومات المتاحة، والكشف عن التناقضات، والتوصل إلى نتائج منطقية، وهذا يتطلب تفكير منتظما، ومتتابعاً ومتسلسل الخطوات، حيث يستخدم أسلوب السبب والنتيجة لتحليل المشكلات، وتتطلب عملية حل المشكلات خطوات أساسية تشكل دورة ذات استمرارية. فحل مشكلة ما قد ينشأ عنه مشكلة أخرى فمثلا، حل مشكلة التنقل باختراع السيارات أوجد مجموعة من المشكلات مثل الاختناقات المرورية، والتلوث، وحوادث المرور، وينطبق هذا أيضا على المشكلات ذات الطبيعة

الإنسانية، فحل مشكلة طالب لديه سوء تكيف مع البيئة المحيطة قد تتبعه مشكلة حول طبيعة العلاقات السائدة مع أقرانه (Sternberg, 2000: 34).

ويمكن اختصار مراحل طريقة التفكير التحليلي من خلال الآتي:

1. مشكلة قد تواجه الشخص تدفعه إلى القيام بالنشاط ضروري تمهيدا للوصول إلى حل غير مألوف للمشكلة.
2. الملاحظة والمشاهدة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة من أجل فهمها وتحلِيلها.
3. صياغة الفروض وذلك بعد جمع المعلومات المطلوبة، وتحقيق من المشكلة وتحليلها.
4. تطبيق الفروض وبرهانها وإثباتها بمعلومات أخرى، وبما لدى الفرد من خبرة سابقة.
5. العمل على الوصول إلى نتائج قطعية واكتشاف القوانين أو القواعد العامة (Sternberg & Grigorenko, 2007: 153).

ثانياً: الذكاء الإبداعي (Creative Intelligence).

يرى "ستيرنبرغ" ان الفرد الذي يتميز بذكاءٍ إبداعي يَكُون قادراً وبشكل خاص على الإبداع والابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات، ومن الجدير بالذكر إن الاختبارات التقليدية للذكاء لا تقيس الإبداع كما هو الحال بالنسبة لاختبار "ستانفورد بينيه" واختبار "ووكسلر" (Sternberg & Grigorenko, 2002 :272).

يتكون هذا النوع من الذكاء – حسب رأي "ستيرنبرغ"– عند الأفراد الذين يمتلكون القدرة على الحدس والاستبصار، أو الذين يتمتعون بالخبرة وتكون لديهم القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وغير المألوفة، وهؤلاء الأفراد الأذكياء إبداعيا ليس من الضروري أن يكونوا متميزين في اختبارات الذكاء التقليدية، ولذا فأن الأفراد الأذكياء إبداعيا قد لا يكونوا بين أولئك الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار الذكاء التقليدي، ولكن يكونوا من بين الذين يقدموا إنجازات في المجالات المختلفة، وعلى الرغم من أن علماء النفس يتحدثون أحيانا عن عامل الذكاء إلا انه ليس هناك أي شخص جيد في كل شيء ولقد حدد الأشخاص الذين هم القادة الفكريين الإيجابيين في المجتمع نقاط القوة والضعف لديهم ووجدوا طرقا للعمل بفعالية ضمن هذا النمط من القدرات فلا توجد طريقة واحدة للنجاح في عمل يناسب الجميع (Sterenberg, 2005: 198).

ويتضمن الذكاء الإبداعي قدرتين أساسيتين هما:

الأولى: الجدة المرتبطة بالأصالة أو القدرة على التعامل مع الجديد وهي تتضمن قُدرة الفرد على استعمال معلومات سابقة وقدرة تنظيم مكوناته الأدائية، ليتعامل مع المواقف أو المشكلة الجديدة بصورة توافقية.

الثانية: القدرة على تحويل المهارات الجديدة المتعلمة في المواقف التي لم يسبق مواجهتها سابقا إلى مهارات آلية لا تستنفذ مصادر الذاكرة بصورة كبيرة والانتباه، وبالتالي فالإفراد اكثر قدرة على تحويل المهارات الجديدة إلى مهارات آلية الأقدر على اكتساب المزيد من المعلومات بدرجة أسرع من الأشخاص الأبطا في القيام بهذا التحويل (Sterenberg, 1998: 69).

ثالثاً: الذكاء العملي (Practical Intelligence).

ويعني القُدرة على صياغة أفكار جديدة والربط بين أفكار غير مترابطة والتعامل مع المهام غير المألوفة بأسلوب تلقائي حيث يشتمل الذكاء العملي على تطبيق الأفراد قدراتهم في أنواع مختلفة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية سواء في العمل أم في المنزل، وعليه فأن الذكاء العملي يتضمن تطبيق الفرد لمكونات الذكاء على الخبرات لكي يتكيف ويشكل ويختار بيئة مناسبة، فالأفراد يختلفون في توازنهم للتكييف والتشكيل والاختيار، وفي المقدرة على إحداث التوازن بين هذه المسارات الثلاث الممكنة، وهذا يشير إلى أن الذكاء العملي أكثر من مجرد التكيف مع البيئة الذي يعد الدعامة الأساسية للتعاريف النظرية التقليدية للذكاء. (البيلي، 1997: 140).

ميز (Sterenberg, 2005) بين (التكييف، والتشكيل، والاختيار) في التكيف مع البيئة، وتعد القدرة على التكيف مع البيئة مهمة في الحياة ولاسيما للأفراد الذين يدخلون في بيئة جديدة مختلفة تماما عن البيئة التي عاشوا فيها في السابق، إذ قد لا يتمكن الأفراد من نقل المهارات التي أظهروها في البيئة السابقة إلى البيئة الجديدة (Sterenberg, 2005: 190).

وللذكاء العملي ثلاثة مكونات هي:

أ. التكيف: هي قدرة الفرد عل تكوين علاقة ناجحة مع البيئة، فيحاول الفرد أن يغير من نفسه ليتناسب مع بيئته.

ب. التشكيل ويسمى النموذج والبنية، هنا يحاول الفرد تغيير البيئة ليتناسب مع نفسه.

ج. تحديد البيئات (الاختيار): هو قيام الفرد بالبحث عن بيئة تتناسب معه لكي تلبي جميع احتياجاته ورغباته وقدراته (العلم، 2019: 18).

الموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية:

يتطلب العمل الإبداعي تطبيق قدرات التفكير الثلاث (التحليلية والإبداعية والعملية) والموازنة فيما بينها، وتُعَد القدرة التحليلية في الغالب قدرة على التفكير الناقد، فالشخص الذي يتمتع بهذه المهارة يحلل ويقيم الأفكار. ولدى كل شخص أفكار جيدة وأخرى سيئة، وان هذا ينطبقُ على الأفراد جميعهم بما فيهم الفرد المبدع الذي يستخدم القدرات التحليلية المطورة بشكل جيد، للوصول إلى مضامين الأفكار الإبداعية والعمل على اختبارها، والقدرة الإبداعية هي ما يُنظر إليها بشكل عام على إنها الإبداع، وهي القدرة على توليد أفكار جديدة ومثيرة، وعادة ما يُعَد الشخص مبدعاً إذا كان مفكراً تركيبياً بشكل جيد، يستطيع إيجاد ترابط بين الأشياء لا يستطيع الآخرون تمييزها بشكل تلقائي (Sternberg & Grigorenko, 2000: 20).

أما القدرة العملية هي القُدرة على ترجمة النظرية إلى ممارسة وترجمة الأفكار المُجردة إلى إنجاز عِملي ملموس، تشير مضامين نظرية الاستثمار في الإبداع إلى أن الأفكار الجيدة لا تُسوق نفسها، لكن الشخص المبدع يستعمل القدرات العملية لأقناع الآخرين بأن الفكرة جديرة بالاهتمام، وبذلك يمكن القول إن القدرة العملية تُمكننا من التمييز بين الأفكار التي يكون لها قُبول لدى الآخرين (Sternberg & Grigorenko, 2005: 94).

والشخص الذي يستخدم القدرات الإبداعية فقط في التفكير ربما يأتي بأفكار إبداعية لكنه لا يتمكن من تمييزها، والشخص الذي يستخدم القدرة التحليلية فحسب ربما يكون ناقداً مميزا لأفكار الآخرين لكنه لا يستطيع توليد الأفكار الإبداعية، أما الشخص الذي يتميز بالقدرة العملية فقط قد يكون بمقدوره الترويج للأفكار التي قد تكون لها قيمة والتي ليس لها قيمة على حدٍ سواء. وخلاصة القول إن الفرد يحتاج التفكير الإبداعي لتوليد الأفكار، والتفكير التحليلي للحكم على جودة هذه الأفكار، بينما يحتاج إلى التفكير العملي لتوظيف هذه الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها (Sternberg & Grigorenko, 2000: 23).

يرى "ستيرنبرغ" أن الفرد الذي يمتلك الذكاء الناجح يتميز بنقاط قوة لدية ويستفاد منها بأكبر قدر ممكن وفي نفس الوقت يمتلك نقاط ضعف إلا انه يجد الطرق لِتصحيحها والتعويض عنها. وفقًا لستيرنبرغ، لا يمكن تحديد الذكاء من خلال اختبارات الذكاء مثل مقاييس ستانفورد بينيه، ويجب تحديد الذكاء من حيث كيفية أداء الفرد في عالمه اليومي، حيث إن الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء ناجح

قادرون على تحديد وتحقيق فكرتهم الخاصة عن النجاح داخل ثقافتهم، فالأشخاص الذين يتمتعون بذكاء ناجح يتمتعون بالمهارة في التكيف مع بيئتهم وتعديلها لتناسب احتياجاتهم، ونظرًا لأن الذكاء يعتمد بشكل كبير على الثقافة التي يعيش فيها الفرد، فإن الفرد الذي يعتبر ذكيًا في ثقافة ما قد لا يعتبر ذكيًا في ثقافة أخرى (الجدوع، 2020: 68).

حيث تشير نظرية الذكاء الناجح إن الفرد الذي يمتلك الذكاء الناجِح هومن يطور مهاراته وقدراته اللازمةُ للنَجاح كما هي أو كما يعرفها من وجهةِ نظره الشخصِية، فهو الفرد الذي يمكن ان يصل إلى النجاح عن طريق ما يمتلكه من قدرات (تحليلية، وعملية، وإبداعية) فقد يكون الفرد موهوبا بواحدة من هذه القدرات (الأبعاد) أوقد يكون موهوبا في جميعها بطريقة يوازن فيها بين هذه القدرات حتى يصل إلى النجاح.

ويؤكد (Sternberg, 2005) أنه بقدر ما يواجه الفرد من ظروف جديدة وفريدة من نوعها بقدر ما تتطور قدراته على النجاح والتكيف مع الظروف من حوله، فالنجاح يقاس بالمهارة في استعمال القدرات وليس بوجود هذه القدرات، فقد يكون الأفراد موهوبين بواحدة من هذه القدرات وقد يكونون موهوبين في جميعها، أوقد يكونون غير موهوبين في آية واحدة منها، ومع هذا يمكن القول إن مجالات الموهبة من الممكن أن تتطور مع الوقت لان الفرد يستطيع أن يطور قدراته عن طريق اختلاطه في المدرسة والمنزل وبيئة العمل بما يتطلبه الدور الذي يقوم به (أبو جادو، 2006: 341).

الفرق بين الذكاء الناجح والذكاءات التقليدية.

تهتم التربية الحديثة بتنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة جسمياً وعقلياً واجتماعيا ووجدانيا، كما تهتم بإعداده الحياة دائمة التغيير سريعة التطوير ليصبح قابل للتكيف مع متغيرات الحياة، وتعد المعرفة والمهارات العملية ركنان أساسيان من أركان عملية التربية، وأحد المكونات الأساسية للنواتج التربوية للتعلم؛ وذلك لما للمعرفة والمهارة العملية من أهمية في تكوين شخصية المتعلمين وقدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة.

وقد برزت حديثاً برامج ونظريات تراعي أساليب التعلم والتفكير لدى الطلاب وتفضيلاتهم المعرفية نتيجة التطور الهائل والكم الكبير من المعلومات وسهولة الوصول للمعلومة ، ومن هذه النظريات نظرية الذكاء الناجح ستيرنبرغ (Sternberg) التي تعد إطارا عاماً لتزويد الطلاب بالطرق المناسبة للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية من خلال تنمية قدراتهم على التحليل والتقييم والمقارنة

والتمييز وتوظيف ما تم تعلمه في الحياة اليومية وتدريبهم على مهارات توليد الأفكار والتخيل وطرح الأسئلة وصولاً إلى تنمية مقدرتهم التحليلية والإبداعية والعملية وتحظى نظرية الذكاء الناجح بميزه مهمة، فهي تعد من النظريات التي جمعت بين الفكر التطبيقي والنظري في آن واحد، مما يسهل التوظيف التربوي للنَظرية، كما أن نظرية الذكاء الناجح تحاول أن تعالج إشكاليات قديمة تمس النظام التعليمي، والتي منها وجود مجموعة من الحاصلين على معدلات عالية من النجاح في دراستهم إلا أنهم غير قادرين على التأقلم وفقاً لمتطلبات الحياة العملية وطبيعتها أو أنهم لا يستطيعون تحقيق التميز المتوقع منهم حسب ما هو وارد في شهاداتهم ووثائقهم التربوية، وكذلك عدم قدرة الخريجين بشكل عام على التلاؤم مع متطلبات سوق العمل والحاجة على تأهيلهم، بالإضافة إلى أنها تحاول معالجة المفهوم المحدد لفكرة الذكاء المحدود في اختبارات الذكاء التقليدية، وكذلك محدودية فهم كلمة النجاح (الجاسم، 2010: 85).

جاردنر Gardner في نظرية الذكاءات المتعددة يبرز وجود أنواع من الذكاءات، ألا وهي: الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي والمنطقي والفراغي والموسيقي والجسدي الحركي والطبيعي والشخصي والاجتماعي والوجداني، وبهذه فإن " جاردنر " يقدم مجالات منفصلة يعمل من خلالها نوع معين من الذكاء فيمتلك الفرد قدرات أحدها بصورة أكبر من القدرات الأخرى لأنواع الذكاءات الأخرى، في حين أن " ستيرنيرغ " Sternberg يجعل كل قدرة من قدرات ذكاء ما تعمل مع الأخرى بشكل مكمل فيمتلك الفرد جميعها بصورة متوازنة، كما أن مجالات ذكاء ستيرنبرغ ترتبط باستمرار الحياة والنجاح فيها أما مجالات " جاردنر " يمكن الاستغناء عن بعضها لاستمرار الحياة كالذكاء الموسيقي مثلاً (Sternberg & Grigorenko, 2002: 24).

يختلف الذكاء الناجح عن الذكاءات الاخرى من حيث القدرات التي يتكون منها هذا النوع من الذكاء حيث انه يعمل على توظيف القدرات التحليلية والابداعية والعملية واستثمارها؛ لتحقيق أقصى درجة من النجاح في البيئة والحياة اليومية، وفيه يستخدم التحليل في التعامل مع حل المشكلات والتعامل مع المواقف المختلفة، والحكم على جودة الأفكار حيث أن الذكاء التحليلي يقوم بالعمليات اللازمة لمعالجة المعلومات، ويستخدم الإبداع كقدرة تكميلية للتحليل الصياغة جيدة للمشكلات وتوليد الأفكار أي تشكيل بينات جديدة والذكاء العملي لاستخدام هذه الأفكار في الحياة اليومية للتكيف واختيار البيئة المناسبة" (نشواتي، 2003: 36).

ومع الانفجار المعرفي الهائل، الذي يتعرض له الإنسان، لم يعد الهدف هو معرفة المعلومة أو كيفية الوصول إليها؛ بل اصبح الهدف كيفية التفاعل معها بشكل إيجابي. وأدى هذا إلى إبراز أهمية فهم عمليات التفكير والذكاء، حتى يمكن الوقوف على كيفية التعامل بشكل إيجابي مع المعلومات، ومن هذا المنطلق تتميز نظرية الذكاء الناجح عن النظريات الاخرى في تناولها لمفهوم الذكاء.

يرى ستيرنبرغ ان الذكاء الناجح يختلف عن الذكاءات التقليدية في عدة جوانب منها:

أ. **الاختيار والتشكيل والتكيف:** يُعرف أحد تعاريف الذكاء بالقُدرة على التكيف مع البيئة الموجودة وهذا التعريف يحدد الشخص الذكي بالقدر الذي يستطيع فيه التكيف مع البيئة الموجودة، والنتيجة هي إعطاء الفرد جانباً سلبياً على حساب البيئة، وهو يهمل الأشخاص الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً معينة، ويسعون لتحقيقها خلال فترة حياتهم.

ب. **معايير تقييم المصداقية المتوقعة:** يرى "ستيرنبرغ" أنه لا يمكن قياس الذكاء الناجح بالمهام والاختبارات المتنوعة التقليدية، ولا يَمكُن أيضاً أن يُبرهن على مصداقيته من خلال العلامات المدرسية.

ج. **الأداء في الحياة:** يذكر "ستيرنبرغ" أن الاختبارات التقليدية للذكاء تَقيس أداء الطالب المدرسي في التحليل والتذكر، وهي لا تُركز على الأداء في العمل المستقبلي بعد التخرج من المدرسة، ولذلك فإن هذه الاختبارات ليست المعيار الأفضل لكل جوانب الأداء المدرسي جميعه (Dawn & Pattil, 2005: 103).

ثانيا: أساليب التعلق

التطور التاريخي لمفهوم أساليب التعلق:

منذ أكثر من ستة عقود بدا "جون بولبي" "John Bowlby " بحوثه المتعلقة بالعلاقة بين الأم والطفل وعلى وجه الخصوص البحث عن السؤال التالي "لماذا تكون الأم مهمة جدا بالنسبة للطفل؟ "هذا السؤال مهد الطريق لسنوات كثيرة من البحث حول الارتباط الوثيق بين الأم والطفل الذي يسمى "برباط التعلق" ولقد ألف "بولبي" ثلاثة كتب ومن بينها "التعلق والفقدان" 1969، ومنذ ذلك الحين تطورت البحوث في مجال التعلق وتمت دراسته في مجالات كثيرة من علم النفس مثل: علم النفس الفسيولوجي والإكلينيكي والاجتماعي وعلم النفس التطوري وتم ربطه مع مدى واسع من المواضيع وتم

دراسته على مختلف الأعمار وكلا الجنسين **لذا** يعتبر بولبي من أوائل الذين بحثُّوا في موضوع التعلق (Cassidy & Shaver, 1999: 17).

يرى "بولبي" أن التعلق نظام دوري سلوكي موجود في العقل يعمل على التنسيق بين البحث عن الأمن والأمان من خلال الأشخاص المحبوبين وبين اكتشاف العالم المحيط بالطفل. فالأمان عند "بولبي" يتحقق من خلال تأمين علاقة قوية مع والدته أو مقدم الرعاية له ومنه يحصل على الأمن الخارجي، أما الأمن الداخلي فيحصل عليه من خلال إحساسه بأنه آمن، ويتأثر هذا الإحساس بتواجد مقدم الرعاية عند الطفل بشكل مستمر وخاصة عند حاجته له (Benjamin & Virginia, 2005).

وقد انبثق مفهوم أساليب التعلق (Attachment Styles) من نظرية "بولبي" للتعلق التي أجريت في إطارها كثير من الدراسات والتي كشفت عن وجود أساليب متباينة للتعلق (Feeny & Noller, 1999: 281). وهي (التعلق الآمن، التعلق غير الآمن)، ويتميز الفرد في التعلق الآمن بأن لديه مستوى عالي من تقدير الذات وتقدير الآخرين ومستويات عالية من المهارات الاجتماعية ونظرة إيجابية للذات وللآخرين ومستويات عالية من الاعتمادية المتبادلة ورضا عن العلاقات مع الأفراد والثقة بهم، كما يتميز الفرد في التعلق غير الآمن بان لديه مستويات منخفضة عن الذات وعن الآخرين ومستويات عالية من القلق الاجتماعي، ومستوى عالي من الاعتماديةِ والشك وسوء التوافق النفسي، والشعور بالوحدة وسوء التوافق الاجتماعي وتدني المهارات الاجتماعية، وتقدير منخفض للذات ومستوى عالي من القلق الاجتماعي والإكتاب والخوف من الفشل (أبو غزال وجرادات، 2009: 48).

وتؤكد اينزوورث وبلنهر ووترز (Ainsworth, Blehar, and Wall, 1987) أن التعلق ليس نمطاً واحداً بل ثلاثة أساليب هي:

- نمط التعلق الآمن (Secure Attachment Style).
- نمط التعلق التجنبي (Avoidant Attachment style).
- نمط التعلق القلق (Anxious–Ambivalent Attachment Style).

أما نمط التعلق الآمن فأنه يعد أكثر الأساليب شيوعا حيث تزيد نسبته عن 50% بين الأفراد، ويتميز الأطفال ذوو التعلق الآمن بأنهم يظهرون قلقاً منخفضاً عند مغادرة الأم، ويبدون فرحاً وابتهاجاً عند عودتها، ويستكشفون البيئة عندما تكون الأم قريبة، كما يتميزون بتفاعلاتهم الاجتماعية الإيجابية

مقارنة بالأفراد ذوي النمط غير الآمن، ويتميزون بالثقة وعدم الخوف من الفشل في مجال العمل، وهم أكثر رضاً وتوافقاً في حياتهم الاجتماعية (Papalia, old & Feldman, 2004: 22).

وأما النمط التجنبي (Avoidant) فهو غير آمن ومخيف؛ إذ لا يكترث الطفل كثيراً بابتعاد الأم، ولا عند عودتها أيضا، وكأنه يستوي لديه وجودها من عدمه، ومن ثم يبدي تعلقاً ضعيفاً بها، كما أنه يسعى إلى تجنب الآخرين ويظهر ضعفاً في المهارات الاجتِماعية وتدنيا في الكفايات الانفعالية (Bartholomew & Horowitz, 1991: 17).

وأما نمط التعلق القلق (Anxious–Ambivalent Attachment Style) فإن الطفل يكون أحياناً مهموماً مشغول البال، وربما يكون هذا النمط أكثر تعقيدا، فالأطفال مضطربو المزاج حتى قبل مغادرة الأم، يبدون قلقاً وغضباً متطرفاً عند مغادرتها، ومزيجا من السعادة والمقاومة عند عودتها، كما أنه يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية وتفاعله مع الآخرين (Kim, 2005: 43).

ويعود الفضل إلى هازان وشيفر (Hazan & Shaver) في توسيع دراستهما لأساليب التعلق لتشمل مرحلة الرشد، وفيما بعد قام كل من بارثولوميو وهوروتز (Bartholomew & Howartiz) بتطوير نمطا رابعا ومتقدما لأساليب تعلق الرشدين اطلق عليه اسم النمط غير المنظم/ غير الموجه أو الخائف يتضمن بعدين البعد الأول يتضمن التميز بين الذات والآخرين، والبعد الثاني يتضمن إيجابي/ سلبي وينسجم هذا النموذج مع النماذج العاملة الداخلية التي افترضها بولبي (نموذج الذات ونموذج الآخرين) وبناءا على ذلك فان الناتج أربعة أساليب لتعلق الراشدين ثلاثة أساليب غير آمنة وهي (النمط المنشغل، النمط المتجنب، النمط الخائف) ويضاف اليهم نمطا آمنا واحد وهو النمط الآمن (أبو غزال وجرادات، 2009: 47).

كما توصلت ماهلر (Mahler) من خلال دراساتها المتتابعة عن الطفل إلى تحديد ثلاث مراحل رئيسة تميز علاقة الطفل بأمه، وأن هذه المراحل هي التي تساهم في تكوين شخصية في فترة ما بعد الطفولة وتحقيق التطور الفردي من خلال عملية الانفصال ويقصد بها العملية التي يخرج فيها الفرد من الطفولة المتأخرة من مرحلة الاندماج العاطفي والانصهار التام والتبعية إلى تكوين فردية خاصة ومستقلة، يمكن تلخيص المراحل بما يأتي:

المرحلة الأولى:

وهي تدعي بالمرحلة التوحدية، ويطلق عليها كذلك بمرحلة التكامل الطبيعي وهي توافق الأسابيع الأولى من حياة الطفل، وهنا لا يستطيع الطفل أن يميز بين الحقيقة الخارجية والحقيقة الداخلية التي بين نفسه والآخر، وعليه يكون الطفل غير قادر على الفصل بين ذاته والأم، وتسيطر في هذه المرحلة النرجسية التامة والتوازن للميكانيزمات، الفيزيولوجي وتمتد هذه المرحلة إلى بداية الشهر الثاني.

المرحلة الثانية:

تدعى بالمرحلة التكافلية (التعايشية) ويطلق عليها أيضا بمرحلة العلاقات التكاملية الطبيعية، وتبدأ مع بداية الشهر الثاني، وهنا يصبح الطفل يعي بغموض أو أن ما يقلل ضغطه وتوتره يأتي من الخارج.

وتشير ماهلر (Mahler) إن هذا التوتر مرتبط بمحاولة الطفل آنذاك الفرق بين الذات والأم، التي يصبح الطفل يعدها كموضوع منفصل عليه، ولكنها هي المسؤولة عن تحقيق إشباعه وإرضائه، ويحكم هذه المرحلة مبدأ اللذة، فكل ما يحقق اللذة والأسباع جيد والعكس صحيح. وتمتد هذه المرحلة إلى نهاية الشهر الرابع.

المرحلةُ الثالثة:

تسمى المرحلة هذه بالتشخيصية وتمر هذه المرحلة بثلاثة أطوار كالآتي:

أ. الطور التفريقي: ويتميز هذا الطور بتطور الأنشطة والأعمال الاستكشافية لدى الطفل، فيتعرف على الأشياء المحيطة به، ويبدأ في التفريق في صورة الجسم بينه وبين أمه، إلى أن يدرك كونه منفردا عن أمه، وتبدأ من الشهر الخامس وحتى الشهر التاسع. وهي بداية الولادة النفسية، ومع ذلك يبقى الطفل متعلقا جدا بحضور الأم.

ب. طور الممارسة والتدريبات: ويمتد من السنة الأولى إلى بداية السنة الثانية. في هذه المرحلة يبدأ الطفل بالابتعاد عن الأم نتيجة اللعب والحركة والاعتماد الجسمي، وتتطور الاستقلالية لدي الطفل، إذ لا يصبح الطفل خائفا بالابتعاد عن أمه أو غيابه، ولكن مع ذلك فانه يعود بصورة متكررة ودورية إلى امه كلما اعترضه عارض أو صعوبة ليستعيد الارتياح والراحة النفسية.

ج. طور التقارب: وهي مرحلة تدوم حتى نهاية السنة الثانية، وفيها يبدأ الطفل بإقامة علاقات مع الأم بذات منفصلة تماما عنها، وتحدث في هذه المرحلة أزمة التقارب بين الخوف من البعد عنها، والرغبة في الابتعاد عنها، ويصبح الطفل هنا قادر على استخدام استعداداته الخاصة الحماية نفسه في حالات الابتعاد عن الأم أو غيابها (Mahler, 1991: 19)

العوامل المؤثرة في التعلق.

1. حدوث خلل في علاقات التفاعل والتناغم بين الطفل والقائمين على رعايته، يصعب بناء خبرات تعلق سوي، مما يؤدي إلى حدوث خلل أو تشوه في هذه الخبرات نتيجة لمشكلات إما لدي الطفل أو مع القائمين على رعايته وتعليمه وتنشئته.
2. **شخصية الطفل (Child Character)**: وتعتبر شخصية الطفل لها دور كبير في التأثير على التعلق والارتباط، فالطفل الهادئ الذي يسهل التعامل معه وإرضائه لديه قدرة على مواجهة مشاكل التعلق وصعوبات نمو التعلق الأمن مع الآخرين وهذا على العكس من الطفل سريع الغضب أو غير المتجاوب فإن قدرته على مواجهة الصعاب في نمو التعلق تكون بطيئة وصعبة نوعا ما، ويكون أقل قدرة على التفاعل الإيجابي مع مقدمي الرعاية (Pery, 2006: 158).
3. **مقدمو الرعاية (Care givers)**: يمكن أن تعيق سلوك مقدمي الرعاية تعلقه أو ارتباطه بالأخرين، فالآباء الناقدون والرافضون والمتسلطون والسلبيون ينتجون أطفالا يتجنبون التواد الانفعالي مع الأخرين، بل قد يعزلون أنفسهم عن الخبرات الاجتماعية المختلفة وينسحبون من مواقف التفاعل الاجتماعي كافة في المراحل العمرية التالية.

ومن جانب مقابل ربما لا تتجاوب الأم مع طفلها نتيجة معاناتها من الاكتئاب أو تعاطي المخدرات أو العنف الأسري، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر سلبا في الاتساق في معاملة طفلها (Benjamin & Vgink, 2004: 28).

4. **البيئة (Environment)**: يمثل الخوف عائق رئيسي للتعلق أو الارتباط السليم مع الآخرين. فان عاش الفرد في بيئة غير مناسبة انفعاليا له نتيجة واضطراب البيئة والتهديد العام وعدم اتساق بيئته، من الممكن ان يواجه الفرد صعوبات كبيرة في علاقات التفاعل الودي مع مقدمي الرعاية له، والذين ممكن ان يعيشوا في بيئةِ منزلية يزداد فيها العدوان الأسري، ومناطق اللاجئين ومناطق الحروب والنزاعات، يكونون أكثر عرضة لتطور مشكلات التَعلق أو الارتباط مع الآخرين (Cassidy, 1988: 30).
5. **التطابق وعدم التطابق (Fitting and Unfitting)**: من المهم النشأة وتطور علاقات التعلق الأمن للأطفال أن يكون هناك حد أدنى التطابق والتناسق بين قدرات الطفل وتكوينه المزاجي وقدرات الأم وتكوينها المزاجي على وجه الخصوص. وهناك من الآباء من يكونون على ما يرام

حال تعاملهم مع أبنائهم هادئون طيبون يسهل ترضيتهم وتهدئتهم في حين ينزعجون ويستاؤون ويتضايقون ويشعرون بالعجز إذا تعاملوا مع أبنائهم سريعي الغضب، مضطربو المزاج، وكما إن عملية الانتباه إلى قراءة كل من الآخر (الطفل، الأم) للقرائن غير اللفظية، والتجاوب المناسب كلا ل لآخر أمرا مهما لتعزيز خبرات التِعلق التي تؤدي إلى صيغ تعلق سوي أو صحي، وفي بعض الأحيان قد يكون أسلوب التواصل والاستجابة الذي ألفته أو اعتادت عليه الأم في التعامل مع طفلها في الأسرة غير مناسب أو غير متطابق مع طفل آخر في الأسرة نفسها. والإحباط المتبادل للتنافر النفسي يعيق بطبيعة الحال الارتباط والتعلق بين الطفل والأم (Jennifer et al., 2001: 37).

6. **الأساس البيولوجي للتعلق (The biological basis of attachment):** إن دافع البقاء علي قيد الحياة بعد من الدوافع الأساسية لدي جميع الكائنات الحية، فالطفل بطبيعته يولد عاجز، الأمر الذي يجعله يعتمد في بقائه حيا على الأشخاص المحيطين به والذين يقدمون الآخرين من خلال الرعاية له، وعلى وجه الخصوص الأم، فتنشا وتتطور العلاقات لدى الطفل مع اعتماده الكامل عليهم، مما يؤدي إلى التعلق بهم، حيث يعتبر هذا التعلق أساسي في بقاء الطفل على قيد الحياة، وترتبط الأم انفعاليا وجسديا بطفلها وتشعر به من خلال اقترابها الجسدي منه واحتضانه ولمسه والنظر إليه ومداعبته، ومن الطبيعي أن يستجيب الطفل لهذه السلوكيات من خلال المناغاة (Benjamin & Virginia, 2004).
7. **الثقافة (The culture):** أشارت النظريات في علم النفس أن مصطلح التعلق على أنه عالمي ثقافيا، فحينما يشعر المراهق بالخطر والتحدي، فإن عليه أن يستعمل أحد أشكال تعلقه كقاعدة أمنة لتهدئته (Van Zundoorn, 2008: 35) في حين أشارت الأبحاث عبر الثقافات المختلفة إلى وجود فروق في أساليب التعلق عبر الثقافات، ففي اليابان مثلاً، بعد اعتماد الطفل على والديه أمرا مرغوباً فيه وملائما، حتى لو كان يعد الاعتماد شكلا غير امن من أساليب التعلق في الغرب (حسين، 21:2016).

وبينت دراسة تاكاشي (Takashi 1986) في دراسة تناولت العلاقة بين الأم وطفلها في اليابان أن أساليب التعلق أكثر شبها بالتعلق لدى الغرب وهي التعلق الأمن بنسبة (68%) والتعلق غير الأمن (32%) وهذا يشابه ما أوجدته دراسة (أينزورف) في الموقف الغربي (Ainsworth et al., 1978).

لكن المثير للاهتمام في هذه الدراسة اليابانية، هو عدم ظهور نمط التعلق التجنبي ويعزو (تاكاشي) هذه الفروق إلى العامل الثقافي (Takashi, 1986 :12).

8. **النمو الاجتماعي والمعرفي:** كشفت معظم نتائج الدراسات التي تناولت علاقة المراهق بأبويه وأقرانه عن وجود دور إيجابي للآباء والأقران في حياة المراهق وأهمية التفاعل معهم. وذهب بعضها إلى أن هذا التفاعل، يمكنهم من إظهار سلوكهم في إطار تفاعلي يؤدي إلى التبادل المعرفي فيما بينهم وإلى نمو التطور الاجتماعي لديهم.

إذ أشارت دراسة كل من واتر ووينفيلد (Water & Weinfield 2000) إلى أن المراهق الأمن يكون أقدر على التفاعل الاجتماعي، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى تضييق المراهقين في درجات متفاوتة بالاستناد إلى علاقة الأمن مع الوالدين وأن علاقة الأمن والطمأنينة في العلاقة مع الوالدين تنعكس مع درجة التفاعل مع الأقران (عايدي، 2008: 24).

بينما يرى لوي (Loie, 1990) أن التعلق غير الأمن بالأقران في مرحلة المراهقة هو انتقاد لمصدر مهم من مصادر تكوين الهوية، إلا أن لوي يرى أن التعلق الزائد بالأقران قد يكون له آثار سلبية في النمو والتوافق لبعض المرأهقين إذ يكون التعلق على حساب قدرانهم الخاصة ونجاحهم الأكاديمي، ومن ثم تمثل عامل خطورة كسوء التوافق لبعض المراهقين (الشمري، 2005: 32).

النظريات التي تناولت أساليب التعلق:

➢ نظرية جون بولبي:

يعد بولبي من أوائل الذين بحثوا في طبيعة التعلق وتعتبر نظرية التعلق الايثولوجية من أهم وأكثر النظريات التي وضحت وفسرت مفهوم التعلق إذ يعتقدُ بولبي أن كل طفل لديه مجموعة من السلُوكيات الفطرية التي تقرب مقدمو الخدمات منه وتساعد من فرصة بقائه على قيد الحياة (Bowlby)، ويرى بولبي أن الطفل يشكل لديه نماذج عاملة داخلية عندما يتفاعل مع الآخرين وهذه النماذج عبارة عن مجموعة من التوقعات التي ظهرت نتيجة تفاعل الطفل مع مقدم الرعاية، ولها علاقة بتواجد أو غياب مقدم الرعاية ومدى تقديمه للدعم وقت التوتر والغضب للطفل بحيث تصبح هذه العلاقات موجهات للعلاقات الحميمية في المستقبل (Bowlby, 1977: 45).

إن الملاحظات التي جمعها بولبي عند عمله مع الأطفال الذين يعانون من مشاكل نفسية لفتت انتباهه إلى أهمية العلاقات العائلية المبكرة، وتأثير الخبرات المبكرة على الوظيفة النفسية للطفل، وقد أشارت كتابات بولبي إلى أنه يعتقد أن التعلق يمارس تأثيراً في أفكار الأفراد وانفعالاتهم وسلوكياتهم في أثناء دورة الحياة (Bowlby, 1988: 26).

ويشير بولبي أيضاً إلى ان الطفل خلال النمو وزيادة عمره تبدا تجربتهُ مع الفرد الذي يقوم برعايته، لاسيما الأم، وحسب نوع التعلق يتكون في داخلهُ أنموذج ينظر فيه نفسه، كما يرى الآخرون، فالطفل الآمن يرى نفسه محبوبا ويرى الآخرين محبين له وبالإمكان الاعتماد عليهم، أما الطفل الذي لم تكون عنده أساليب تعلق بالقائم على رعايته بشكل أمن صحيح، يكون عرضة إلى الكثير من المشكلات الاجتماعية أو الاضطرابات العاطفية، لكن ليس كالأطفال المطمئنين والمستقرين عاطفياً، وليس كل الأطفال يكونون كالطفل الذي يمر بتجربة تعلق آمن ومطمئن يستطيع ان يعيش بصورة متناغمة مع من حوله حينما يكبر ويكون اكثر تعاونا واستجابةً لوالديه وهو طفل، ويستطيع أن يتعامل مع إخوانه الصِغار بشكل هادى ومطمئن وممكن ان يكون علاقات مع أقرانه ويكون سلوكه الاجتماعي إيجابياً معهم بمشاركتهم ألعابه ويتعاطف معهم عند تعرضهم لمواقف محزنة ويبدي لهم سلوك المساعدة، أما الطفل الذي مر بتجربة تعلق مُضطربة قد يكون ذو مَزاج عكر وهو طِفل صغير، وفي مرحلة الطفولة المُتوسطة يظهر عنده اضطِراب التحدي المعارض، وتظهر في مرحلة المراهقة عنده أعراض اكتئابية (Bowlby, 1982: 220-221).

ولقد أوضح بولبي أن التعلق هو العمل على التوازن بين رغبات الطفل في اللعب واكتشاف العالم المحيط به، وفي ذات الوقت حاجته إلى الشُعور بالأمن والاطمِئنان، فهو قد لا يستطيع أن يفعل هذين الأمرين ان لم يتأكد من ان توجد قاعدة آمنة يرجع لها عندما يشعر بانه خائف أو مهدد أو مُحتاج إلى حماية، لهذا يتعلق الطفل بالفرد الذي من الممكن ان يمنحه الأمان ويرى أيضا ان حاجة الطفل إلى الأمان مهمة وأساسية مثل حاجته للطعام، وليست بسبب الطعام، كما يرى المحللون النفسيون ويبدأ التعلق عند الطفل بالشخص الذي يوفر له الرعاية والاهتمام، ويكون ذلك واضحاً من عمر (6 – 7) أشهر (Bowlby, 1988: 121).

وتعتمد نظرية بولبي على توضيح مراحل تطور العلاقة والارتباط بين الطفل ومقدم الرعاية وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التمييز المحدود نحو الآخرين (من الميلاد وحتى الشهر الثاني)

تجذب الطفولة المسؤولين عن الطفل للاهتمام به، ولكنه في هذه المرحلة لا يستطيع أن يفضل شخص على آخر، ولكن تميزه يكون مقصوراً على مستوى الإدراك السمعي والحسي ويقتصر على الأشياء الملموسة وليس إدراكاً على مستوى الأمور النفسية.

المرحلة الثانية: مرحلة التمييز مع قدرة محدودة على التفضيل (من الشهر الثاني حتى الشهر السابع)

ويبدأ الطفل في التمييز بين المحيطين به ويكون أكثر ارتباطاً في التفاعل مع القائمين على رعايته (الأم والأب) والتعامل مع الأشخاص الآخرين المحيطين به في الأسرة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفضيل تقع ما بين (7 –12 شهراً).

وفيها تظهر بوضوح علامات التفضيل لشخص عن آخر (يبكي حينما يبتعد عن والدته ليأخذه شخص آخر، ويكون قلقاً حينما يحمله شخص غريب).

المرحلة الرابعة: مرحلة القاعدة الأمنة (تقع ما بين 12–18 شهر).

ويستعمل الطفل علاقاته القوية مع القائمين على رعايته كقاعدة أمينة للتعامل مع الغرباء واستكشاف العالم الخارجي فيعود إليهم إذا أحس بالخطر وكلما زاد قربه من عائلته زاد إحساسه بالأمان.

المرحلة الخامسة: مرحلة المشاركة في تنسيق الهدف (من 18 شهراً حتى نهاية الطفولة)

وفي هذه المرحلة يدرك الطفل أن عليه أن يقبل رفض المسؤولين عنه لبعض تصرفاته ويتفهم غضبهم حرصاً منه على أن يحافظ على علاقته القوية بهم، يمكن من خلال هذه المراحل معرفة أي اختلال يحدث للطفل من خلال مقارنة سلوكه بهذه المراحل (Benjami & Virgina, 2004: 140).

وقد أكد بولبي أن تحمل الطفل الانفصال المؤقت عن الأم يزيد عند اقترابه من نهاية مرحلة الطفولة حيث أن الطفل يشعر بالأمان عند وجود شخص مألوف في المواقف الصعبة أو الغريبة، على أن يكون هذا الشخص يشعره بالأمان، على أن يزيل هذا الأمان أي شعور بالتهديد والحرف والمرض لدى العمل، وأن يكون الطفل على علم ووعي بالأماكن التي يكون فيها مقدم الرعاية وأنه من الممكن أن يلتقي به بعد فترة زمنية قصيرة، ومن الجدير بالذكر أن التعلق يقل تكراره بعد العام الثالث للطفل وينخفض أكثر في مرحلة المراهقة والتي تتميز ببداية التعلق والانجذاب نحو الآخرين خارج اطار العامة وفي فترة الرشد يبقى التعلق ردة فعل طبيعية أثناء الضغط النفسي أو المرض الشخص، ويكون التعلق لدى الأشخاص الموثوق بهم والمعروفين، ويكون مصاحبا للعاطفة والاقتراب من الشخص المتعلق يغلق الشعور بالأمان وفقدانه بسبب الحزن.

وفي خلال هذه المرحلة (المراهقة) يظل ذلك السلوك عبارة عن استجابة طبيعية في أثناء المرض أو أوقات الشدة والضغط النفسي، ويظهر سلوك التعلق في محاولة الاقتراب من الأفراد المعروفين أو الموثوق فيهم، ويصاحب سلوك التعلق أقوى العواطف الإنسانية، فالتهديد بالفقدان يسبب القلق والفقدان الداخلي يسبب الحزن، والاقتراب من الشخص المتعلق به يخلق الإحساس بالأمان (Shaver, 1993: 63- 65).

➢ **نظرية ماري انيزورث:**

تعد ماري انيزورث "Mary Ainsworth" من ابرز من اسهم في البحث وبشكل تجريبي في مجال أساليب التعلق لدى الأطفال واستنادا إلى نموذج بولبي حيث قامت بدراسة عرفت باسم (الموقف الغريب) لاختبار التوازن ما بين التعلق والسلوك الاستكشافي لدى الأطفال.

ويتكون الموقف الغريب من الخطوات التالية:

1. يقوم المجرب بتعريف الأم وطفلها على الغرفة التي سيتم إجراء التجربة فيها.
2. يسمح للطفل باستكشاف الغرفة لمدة ثلاث دقائق وتقوم الأم بمراقبة طفلها دون ان تتدخل.
3. يدخل الغرفة شخص غريب ويبقى صامتا لمدة دقيقة، ثم يتحدث إلى الطفل لمدة دقيقة، ثم يقترب من الطفل، وتترك الأم الغرفة دون ان يلاحظ طفلها ذلك.
4. لا يلعب الشخص الغريب مع الطفل ولكن يحاول ان يجعله مرتاحا عند الحاجة.
5. بعد مرور ثلاث دقائق تعود الأم إلى الغرفة وتقوم بإلقاء التحية وتداعب طفلها، وعندما يعود الطفل إلى اللعب تغادر الأم الغرفة مرة ثانية لكن هذه المرة تغادرها قائلة Bye-Bye.
6. يحاول الشخص الغريب تهدئة الطفل واللعب معه، وبعد مرور ثلاث دقائق تعود الأم ويغادر الشخص الغريب الغرفة. وأثناء ذلك يتم ملاحظة وتسجيل جميع سلوكيات الطفل وردود فعله عند انفصاله عن امه وعودتها آلية.

وأظهرت نتائج الدراسة ان هناك أساليبا متسقة متمايزة نوعيا للطريقة التي يتفاعل فيها الطفل مع أمهاتهم، وبينت الدراسة ان بعض الأزواج المكونة من الأمهات والأبناء الذين لاحظت سلوكهم استطاعوا ان يتوصلوا إلى علاقات آمنة ومريحة، بينما أظهرت البعض الآخر نوعا من العلاقات القلقة والغير آمنة واتصفت بالتوتر وشابها الكثير من الصعوبات في تنظيم أنشطة مشتركة (الريماوي وآخرون، 2011: 522-519).

وصنفت هذه النظرية التعلق على ثلاثة أساليب رئيسة كالآتي:

النمط الأول: التعلق الآمن (Security Attached).

يكون الطفل متعلقا بأمه كمصدر للأمن، ولكنه يجعلها كنقطة انطلاق أمن في حياة ما بعد الطفولة إلى المراهقة والرشد، فينطلق من خلالها لاستكشاف ما حوله، ثم يرجع الطفل إلى أمه (قاعدة الأمان) ليستمتع بحنانها والشعور بالأمان معها، وهنا تؤدي الأم دورا مهما جدا في الوصول بالطفل إلى ذلك النوع من التعلق، فتدعمه نفسيا، من خلال تشجيعه لاكتشاف الأشياء والأشخاص، ولا تكون

عائقا يمنعه من التواصل بحجة الخوف عليه، فالأم الجاهزة انفعاليا والمتمتعة بحساسية عالية للطفل تمكنه من أن ينمي تعلقا آمنا. إن الأم اليقظة لإشارات الطفل، والحاضرة عند حاجته لها تعزز لديه الثقة بالكبار. فالطفل يعمم هذه الثقة على الآخرين، فهو لا يشعر بالخوف والفزع عند مشاهدة شخص غريب للمرة الأولى (العبيدي، 2006: 35).

النمط الثاني: التعلق القلق (Anxiety Attachment)

وفيه يكون الطفل متعلقا بأمه بشدة، ويبدي مقاومة للشخص أو الموقف الذي يريد أن ينتزعه من حضن أمه، وبذلك يفشل في استكشاف المحيط الذي يحيط به، بل ويبدي غضبا وانفعالا عند عودة الأم له فإنه يعاقبها على ما فعلته معه من تركها له، وهنا لم تدعم الأم الطفل نفسيا، وستجعل انفصاله عنه صعبا وفيه يكون الطفل غير متأكد من أن الأم سوف تكون متواجدة ومتجاوبة ومتعاونة عند الاحتياج (أي يتعرض لحرمان جزئي من الأم أو أن يكون اتجاه الأم غير ودود نحو طفلها) (يمينه، 2010: 76).

إن الحالات التي تندرج تحت هذه الفئة كثيرة جدا وعلى كل درجات الشدة، ابتداء من هذا الطفل الذي تتركه أمه يصرخ لعدة ساعات إلى الأطفال الذين ترفضهم أمهم تماما. وبسبب هذا التشكك في تواجد وتجاوب الأم يكون الطفل عرضة لقلق الانفصال، ميال للتشبث الزائد بالأم، ويشعر بالقلق حيال استكشافه للعالم الخارجي، وهذا النمط يظهر فيه الاضطراب بوضوح، إذ تكون فيه الأم متواجدة ومتعاونة في بعض الأحيان فقط وليس بصفة مستمرة، كما ينشأ أيضا من الانفصال أو التهديد بالترك كوسيلة للتحكم في الطفل وهنا يشب الطفل وهو لديه مزيج من عدم الأمان والخوف والحزن مع الرغبة في الحميمة المتبادلة مع العدوانية غير الصريحة أحيانا. فنجده يسعي ل لحصول على الانتباه بطريقة مفرطة والفوز بوالديه ربما عن طريق السلوك بلطف وجاذبية. كما يكون مندفعا ومتوترا وسريع الإصابة بالإحباط أو سلبيا عاجزا ومستسلماً (الطفيلي، 2004: 187).

النمط الثالث: التعلق التجنبي (Altjunba Attachment).

وفيه لا يكون لدى الطفل أية ثقة بأنه يجد التجاوب والتعاون عند الاحتياج للرعاية، بل الرفض والصد. وعند درجة معينة يحاول الطفل أن يكتفي بنفسه عاطفيا فيحتفظ بوالديه بعيدا عنه، منشغلا بأنشطته وألعابه الشخصية متجاهلا أي مبادرات قد تنشا من الوالدين. وقد يصبح فيما بعد الشخص نرجسيا أو ينشا بما يسمي الذات الزائفة، وهذا النمط، الذي يكون فيه الاضطراب طافيا، ينشا من

الرفض والصد المستمر ل لام عند احتياج الطفل إليها، الذي قد يؤدي عند الشدة إلى المرض أو الوفاة. وهنا ينشئ الطفل في عزلة عاطفية ونفسية، عدوانيا مضادا للمجتمع، كما نجده يسعى للحصول على الانتباه بطريقة مفرطة.

يتضح مما سبق ذكره أنه كلما كان الحرمان تاما في السنين الأولى من الحياة أصبح الطفل منعزلاً، غير مبال بالمجتمع، بينما كلما تخلل حرمانه مدة من الإشباع هاجم المجتمع وقاسى مما يختلج في نفسه من تضارب مشاعر الحب والكراهية للأشخاص أنفسهم (حداد، 2001: 163).

- **نظرية ريسو في التعلق.**

يضيف ريسو (Rios) إلى أساليب الشخصية في نظرية (الانيكرام) التي تعد ضمن تأثير التعلق Attachment نمط المنجز، نمط المخلص ونمط صانع السلام، ويفسر "ريسو" كل نمط من هذا الأساليب الثلاثة وفقا لأسلوب الفرد التوافقي الذي اكتسبه عن صورة الذات لديه، ففي النمط المنجز ويرى ان الأفراد في نمط المنجز قد اكتسبوا أسلوبا توافقيا لصورة الذات ولمشاعرهم ساعين عن طريقه إلى حصولهم على التقبل وتقدير الآخرين ،فهم يصبحون ذوي تعلق ومودة بمن يحمل لهم نظرة إيجابية وتقبل، أما أصحاب النمط المخلص فهم من ذوي التعلق العميق ولكنه محدود، حيث تقتصر علاقاتهم التعلقية بعدد محدود طالما تضمن لهم شعورا بالراحة والاستمرار في الحياة، فعلى سبيل المثال (ان أصحاب النمط المخلص يستمرون في علاقة زواج سيئة أو عمل غير مريح طالما اعتقدوا بانها من الممكن ان تقلل من شعورهم بالقلق وعدم الأمان) (Riso, 2003: 3).

وأخيرا أصحاب النمط صانع السلام فمن وجهة نظر "ريسو" فهم يفضلون تشكيل علاقاتهم التعلقية مع الأفراد من ذوي المبادئ والقيم لاعتقادهم بأن مثل هذه العلاقات توفر لهم الشعور بالحرية والسلام، وبشكل يضمن عدم تعرض منطقة الراحة لديهم لأي نوع من أنواع العبث (Riso, 1995: 2). وملخص وجهة نظر ريسو هو ان الفرد يظهر ثلاث أشكال للعلاقة عندما يتفاعل مع الآخرين وهي كالاتي:

1. التعلق Attachment.
2. الإحباط Frustration.
3. الرفض Rejection.

ففي النمط المنجز يشعر الفرد بالتعلق، أما أصحاب النمط المخلص فيشعر بالإحباط لمحدودية علاقاته، أما الرفض فنجده في النمط صانع السلام فهم يرفضون تقبل الأشخاص الذين لا يؤمنون بالمبادئ والقيم، وعلى أساس هذه الأشكال تبنى شخصيتنا وهنا تتدخل عملية التثبيت (Fixation) حيث يرى "ريسو " ان أحد هذه الأشكال تثبت لدى الفرد وعن طريقها يتم تحديد نمط شخصيته وخصائصها وتحديد استجاباته نحو الآخرين (Chou, 2000: 14).

- **نظرية بارثولوميود وهوريتز (Bartholomew Horowitz).**

اقترح من بارثولوميود وهوريتز (Bartholomew & Horowitz 1991) وجهة نظر مختلفة عن نظرية بوليي في تفسير أساليب تعلق الراشدين تسمى نموذج العمل الداخلي يتعلق بالذات والآخرين، أي النموذج العمل الداخلي للذات والنموذج العمل الداخلي للآخرين كما يأتي:

1) التعلق الأمن: أفراد هذا النمط يكونون (إيجابياً مع الذات وإيجابياً مع الآخرين)، ويتصف أصحاب هذا النمط بالإحساس بالجدارة والاعتقاد بأن الآخرين مستجيبون له.
2) التعلق المنشغل: أفراد هذا النمط يكونون (سلبيين مع الذات وإيجابين مع الآخرين) ويتصف أصحاب هذا النمط بالإحساس بعدم الجدارة والبحث عن القبول الذاتي والاستحسان من الأشخاص المهمين.
3) التعلق المتخوف: أفراد هذا النمط يكونون (سلبيين مع الذات، سلبيين مع الآخرين) ويتصفون بعدم الراحة والاطمئنان بالعلاقات الحميمية والإحساس بأن الآخرين غير موثوق فيهم.
4) التعلق المنبوذ: أفراد هذا النمط يكونون (إيجابياً مع الذات/ سلبياً ويتصف أفراد هذا النمط بشعورهم بالنبذ أو الرفض من الآخرين وأن الآخرين غير موثوق فيهم، مع إنهم يشعرون والاستقلال (Bartholomew & Horowitz, 1991: 13- 25).

موازنة النظريات التي تناولت أساليب التعلق:

تؤكد نظرية بولبي على الطبيعة التبادلية لعمليةِ التعلق. وذلك خلال الفروض النظرية الأخلاقية عن التعلق، التي رأت أن التعلق لا يحدث فقط نتيجة لاستجابات غريزية مهمة لحماية وحفظ حياة الصغير، بل إنه يؤدي دوراً مهماً الحماية وحفظ الجنس البشري كله، لأن لسلوكيات الطفولة من بكاء أو ابتسام أو رضاعة أو رغبة في الالتصاق بالآخرين ومتابعتهم أثراً فعالاً لا يمكن إغفاله، إذ يرى بولبي ان حاجة الأطفال إلى التعلق مهمة وأساسي كحاجتِه للطعام وليست بسبب الطعام كما يرى

المحللون النفسيون، لذا تعد وجهة نظر بولبي مقبولة في الوقت الحاضر، من تأكيدها نوعية العلاقة بين والطفل والاستجابة الحساسة لصرخات الطفل ومناغاته وابتسامته التي تكون مسئولة عن نوعية التعلق سواء كان أمنا قلقاً.

أما نظرية (Ainsenworth) فقد ركزت في أبحاثها على مفهوم القاعدة الآمنة للسلوك بالنسبة للفرد، وقد اتفقت مع (بولبي) في أن نوعية الرعاية الوالدية، ودرجة حساسية مقدم العامل الحاسم في إنتاج التعلق الأمن، وصنفت أساليب التعلق على ثلاثة أساليب التعلق الأمن والتعلق القلق والتعلق التجنبي، وأعطت صورةٍ واضحة عن هذه الأساليب، إلا تميز نمطاً رابعاً فضلاً عن هذه الأساليب، كونها استندت على بيانات مختبرية، بينما تحكم السلوك الإنساني والظروف والمواقف التي يمر بها، وهذا يمكن ملاحظتها في البيئة الطبيعة التي تعطي صورة أدق وأوضح.

أما وجهة نظر ريسو فقد أكدت على مبدأ التثبيت حيث يرى ريسو ان نمط شخصية الفرد وخصائصها تثبت عن طريق ثلاثة أشكال وهي (التعلق، الإحباط، الرفض) وبواسطتها يتم تحديد استجاباتنا نحو الآخرين.

وأخيراً افترضت نظرية (بارثولومبو) و(هورتيز) وجهة نظر مختلفة عن نظرية بولبي في تفسير أساليب التعلق تسمى بنموذج العمل الداخلي يتعلق بالذات والآخرين، وعلى أساس ذلك تم اشتقاق أساليب التعلق الأربعة (التعلق الأمن والمنشغل والمتخوف والمنبوذ).

ومن خلال ما تم طرحه من نظريات فأن الباحث اعتمد نظرية التعلق لجون بولبي إطارا نظريا كونها نظرية شاملة تناولت موضوع التعلق بكل تفاصيله وأساليبه.

ثانياً: دراسات سابقة.

بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة، من مصادر مختلفة ومنها شبكة الإنترنيت والمجلات العربية أو الأجنبية على حد سواء، وذلك لغرض الحصول على دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة (الذكاء الناجح، أساليب التعلق) ولم يجد الباحث أي دراسة سابقة قد تناولت متغيرات مشابهة للدراسة الحالية معا بالطريقة نفسها التي هي عليها الآن، وهذا سوف يزيد من أهمية متغيرات هذه الدراسة، وذلك لعدم تناول متغيرات هذه الدراسة سابقا بالصيغة نفسها، لذلك سوف يقوم الباحث بعرض هذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني من محورين، ويتضمن المحور الأول الدراسات التي تناولت مفهوم (الذكاء الناجح)، والمحور الثاني يتضمن الدراسات التي تناولت مفهوم (أساليب التعلق)، وبعدها سوف يقوم الباحث بعمل موازنة بين هذه الدراسات من حيث التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات، وذلك لغرض الإفادة من تلك الدراسات في إنجاز الدراسة الحالية.

المحور الأول: دراسات سابقة تناولت الذكاء الناجح

دراسة إبراهيم (2012)	الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**ادوات الدراسة**
– الذَكاء الناجِح واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. –دلالة الفروق في الذكاء حسب متغيري الجِنس والتخصص. – العَلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات ما وراء المعرفة.	الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط	بلغت العينة النهائية (400) طالباً وطالبة، بواقع (208) طالباً، و(192) طالبة من طلبة الإعدادية ضمن محافظة بغداد، الذين اختيروا بطريقة طبقية عشوائية.	أختبار "ستيرنبيرغ الثلاثي للقدرات" لقياس الذكاء الناجح المكيف على البيئة العراقية بناء مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.
النتائج			
1. يمتلك أفراد العينة القدرات الثلاثة (التحليلية، والعملية، والإبداعية) المُكونة للذكاء الناجح. 2. لا أثر لمتغيري الجنس والتخصص في القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، فضلاً عن أنه لا يظهر تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الدراسي في القدرات الثلاثة. 3. أفراد العينة لا يستعملون أي استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة والضبط، والتقييم). 4. الطلبة الذكور من أفراد العينة يستعملون استراتيجية التخطيط بدرجة متوسطة، إلا أنهم لا يستعملون استراتيجيتي المراقبة والضبط، والتقييم، أما الإناث فلا يستعملن استراتيجيات ما وراء المعرفة الثلاثة. 5. يوجد أثر لمتغيري الجنس والتخصص في استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة، إذ كان الطلبة الذكور، وطلبة التخصص العلمي يستعملون استراتيجيات ما وراء المعرفة أكثر من أقرانهم الإناث ومن طلبة التخصص الأدبي، فضلاً عن أنه لا يوجد تفاعل بين هذين المتغيرين في استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة (إبراهيم، 2012).			

دراسة السراي (2012)	الذكاء الناجح على وفق عوامل الشخصية الستة الذكاء الناجح على وفق عوامل الشخصية الستة (HEXACO) عند طلبة الجامعة		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
1. الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة. 2. أي من أبعاد الذكاء الناجح الثلاثة التحليلي، والعملي، والإبداعي (الأكثر شيوعا لدى طلبة الجامعة. 3. دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري: أ-النوع (الذكور، والإناث) ب -التخصص (العلمي، والإنساني) 4. عوامل الشخصية الستة) HEXACO (لدى طلبة الجامعة). 5. أي عوامل الشخصية الستة (HEXACO) الأكثر شيوعا. 6. دلالة الفروق في عوامل الشخصية الستة (HEXACO) لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري: أ-النوع (الذكور، والإناث) ب-التخصص (العلمي، والإنساني) 7. الذكاء الناجح على وفق عوامل الشخصية الستة (HEXACO)	- معامل ارتباط بونيت بايسيرال - معادلة كيورد - ريتشاردسون - معادلة الصعوبة - معامل بيرسون - الاختبار التائي لعينة واحدة - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين - تحليل التباين الأحادي - تحليل التباين الثنائي - معادلة افا كرونباخ	طلبة الجامعة المستنصرية (الدراسة الصباحية) من النوعين الذكور، والإناث (ولكلا التخصصين) العلمي، والإنساني البالغ عددهم (٣٠٠) طالبا وطالبة.	اختبار الذكاء الناجح الذي تكون من (٣٢) فقرة موزع على ثلاثة أبعاد (قدرات) وهي (التحليلي، والعملي، والإبداعي)، مقياس HEXACO (Le ،2014) e&Ashton
النتائج			
1. أن أفراد عينة البحث ومن كلا النوعين (الذكور، والإناث) والتخصصين (العلمي، والإنساني) لديهم ذكاء ناجح بإبعاده الثلاث مجتمعة. 2. أن أفراد عينة البحث يمتلكون الذكاء (القدرة) الإبداعي لأنه كان العامل الأكثر شيوعا بين طلبة الجامعة وبمستوى متوسط. 3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الناجح في البعد التحليلي تبعا لمتغير النوع ولصالح (الذكور)، وفي البعد الإبداعي على وفق متغير النوع ولصالح (الذكور). 4. إن أفراد عينة البحث لديهم عوامل الشخصية الستة (HEXACO)، لكن الأكثر شيوعا هو (عامل يقظة الضمير) (السراي، 2012)			

دراسة الكعبي (2014)	إدارة الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الناجح وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العَينة**	**أدوات الدراسة**
1. إدارة الهوية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. 2. الفروق في إدارة الهوية الاجتماعية لدى طلبه الجامعة تبعا لمتغيرات (النوع، التخصص). 3. الذكاء الناجح لدى طلبه الجامعة. 4. الذكاء الناجح لدى طلبه الجامعة تبعا لمتغيرات (النوع، التخصص) 5. حل المشكلات لدى طلبه الجامعة. 6. حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات (النوع، التخصص) 7. مدى إسهام المتغيرات المستقلة (الذكاء الناجح وحل المشكلات) بصورة مجتمعة في التباين الكلي للمتغير التابع (إدارة الهوية الاجتماعية) لدى طلبة الجامعة.	- معادلة كيورد – ريتشاردسون - معادلة الصعوبة - معامل بيرسون - الاختبار التائي لعينة واحدة - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين - تحليل التباين الأحادي - تحليل التباين الثنائي - معادلة افا كرونباخ - معادلة LSD لغرض المقارن بين المتوسطات الحسابية لمعرفة دلالتها	طلبة جامعة بغداد من النوعين الذكور، والإناث (ولكلا التخصصين) العلمي، والإنساني البالغ عددهم (406) طالبا وطالبة.	مقياس إدارة الهوية الاجتماعية وفقاً لمنظور (تاجفل) اختبار الذكاء الناجح مقياس حل المشكلات وفقاً لمنظور (ستيرنبرغ).
النتائج			
وقد توصل الباحث للنتائج الآتية: 1. إن طلبة الجامعة يتمتعون بإدارة الهوية الاجتماعية. 2. يتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من الذكاء الناجح. 3. إن طلبة المرحلة الجامعية لديهم القدرة على المشكلات. **4.** وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الهوية الاجتماعية والذكاء الناجح وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة (الكعبي، 2014)			

دراسة الجنابي (2017)	علاقة الذكاء الناجح بالذاكرة التكيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العَينة**	**أدوات الدراسة**
1. درجة الذكاء الناجح لدى مجموعة البقاء. 2. درجة الذكاء الناجح لدى مجموعة التنقل. 3. درجة الاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بالبقاء لدي مجموعة البقاء. 4. درجة الاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بمواقف الحياة الأخرى لدى مجموعة التنقل. 5. العلاقة بين الذكاء الناجح والاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بمواقف الحياة الأخرى لدي مجموعة التنقل. 6. الفرق في العلاقة بين الذكاء الناجح والاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بالبقاء لدى مجموعة البقاء	- معامل الارتباط الثنائي الأصيل لاستخراج الصدق - معامل بيرسون - الاختبار التائي لعينة واحدة - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين - تحليل التباين الأحادي - تحليل التباينُ الثنائي - معادلة افا كرونباخ - الاختبار الزائي لتعرف على الفرق بين معاملات الارتباط	طلبة المرحلة الإعدادية من مركز محافظة القادسية بلغت (400) طالب وطالبة، وتم تقسيمهم بصورة عشوائية إلى عينتين متكافلتين من حيث العدد، الجنس، التخصص	اختبار ستيرنبرغ الثلاثي لقياس القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والذي تم تكيفه من قبل (العزاوي، 2008) اختبار (نايرن 2007) الذي صممه لتعرف على اكثر المعلومات التي يحتفظ بيها الفرد في ذاكرته وهل هي معلومات ذات صلة بالبقاء
النتائج			
1. طلبة المرحلة الإعدادية يمتلكون قدرات الذكاء الناجح (التحليلية، والعملية، والإبداعية) في المجموعين لمشهدي البقاء ومشهد التنقل. 2. لا يوجد فرق بين المجموعتين التين تعرضتا لمشهدي البقاء والتنقل في قدرات الذكاء الناجح تبع لمتغير الجنس 3. طلبة المرحلة الإعدادية لديهم قدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بالبقاء على قيد الحياة. 4. طلبة المرحلة الإعدادية لديهم قدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي تخص مواقف الحياة الأخرى. 5. لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في قدرة الاحتفاظ بالمعلومات التي تخص مواقف الحياة الأخرى يحتفظ طلبة الجامعة بالمعلومات ذات الصلة بالبقاء اكثر من الاحتفاظ بالمعلومات التي تخص مواقف الحياة الأخرى. 6. لا يوجد فرق في علاقة الذكاء الناجح والاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بالبقاء تبعا لمتغير الجنس. 7. يرتبط الذكاء الناجح بالاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بمواقف الحياة الأخرى لدى مجموعة التنقل (الجنابي، 2017).			

دراســـــــة ســـــــتيرنبرغ وكلينكنبيرد (1995)	النموذج الثلاثي في التشخيص، التدريس والتقييم للطلبة الموهوبين		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
تطبيق الإنموذج الثلاثي في عمليات الكشف عن الطلبة الموهوبين وتَعليمهم وتَقييمهم، قياس ثلاثة أنواعٍ من القدرات "**التحليليـــــة والإبداعيـــــة والعلمية**" في ثلاثة مجالاتٍ، وهـــي: اللفظيـــة والكميـــة والشكلية، من خلال نوعين من الأسئلة هي الاختيار من متعدد وأسئلة مقالية.	الاختبـــار التـــائي لعينـــة واحـــدة، وتحليـــل التبـــاين الثنـــائي، ومعادلـــة شـــيفيه للمقارنـــات البعديـــة المتعـــددة، ومعامـــل ارتبـــاط بيرسون، والاختبار التـــائي لدلالـــة معاملات الارتباط	وتكونت العينة من (65) طالباً وطالبة، (43) منهم أمريكيـــون مـــن أصـــل إنجليـــزي، و(6) مـــنهم أمريكيون من أصل العينة الفعلية التي تم استكمال المعلومـــات عنهـــا (62) طالبـــاً وطالبـــة، بواقـــع (37) أناث و(25) ذكور التحقوا بالبرنامج الخاص بهذه الدراسة.	اختبـــار ســـتيرنبرغ الثلاثـــي للقدرات وكان الهدف منها قيـــاس ثـــلاث أنـــوع مـــن القـــــدرات (التحليليـــــة والابداعيـــة والعمليـــة)فـــي ثـــلاث مجـــالات اللفظيـــة والكمية والشكلية من خلال نـــوعين مـــن الأســـئلة وهـــي الاختيار من متعدد وأسئلة مقالية
النتائج			
وأشارت النتائج فيما يتعلق بالتعيينات الإبداعية وكذلك الجزء الخاص بالإبداع في الاختبار النهائي، إلى أن أفضل النتائج التي تم الحصول عليها من الطلبة الذين تم الكشف عنهم من خلال تميزهم في القدرات الإبداعية وتم الحاقهم بالمجموعة التي تدرس بطريقة تؤكد على القدرات الإبداعية، بينما كانت النتائج الأسوأ هي للطلبة الذي الحقوا بالمجموعة التي تركز على التدريس الإبداعي، ولم يتم الكشف عنهم من خلال قدراتهم الإبداعية، وهذا ينطبق تقريباً على الجزء الخاص بالذكاء العملي، ولكن الجزء المفاجئ هو الجزء التحليلي، إذ أن الطلبة الذين تم الكشف عنهم من خلال التميز في الجزء التحليلي حصلوا على أدنى العلامات في الاختبار النهائي في الجانب التحليلي عكس ما هو متوقع، والذي فسره "**ستيرنبرغ**" بأنه يرجع للدافعية إذ إن اغلب الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة كانوا من ذوي القدرات التحليلية المرتفعة، وهؤلاء الطلبة هم عادةً يؤدون بشكل متميز في الاختبارات المقننة، ووجدوا أنفسهم في مجموعة تركز على مهمات اعتادوا على أن يحصلوا على علامات كاملة عليها بجهد قليل(Sternberg & Clinkenbeard, 1995).		

دراسة ستيرنبرغ وآخرون(2001)	**"العَلاقة بين الذكاء الأكاديمي والذكاء العملي**		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
استقصاء العَلاقة بين الذكاء الأكاديمي والذكاء العملي، من خلال ما يسمى بالمعرفة الضمنية (Tacitc Knowledge) لأفراد أمريكيين في الآسكا.	الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط	تكونت العينة من (261) من الأطفال الذين تم تقدير مهاراتهم العملية من خلال الراشدين أو الرفاق في الدراسة، وتكونت العينة أيضاً من سبعة تجمعات، ستة منها ريفية، وواحد يقع ضمن الضواحي	وقد تم قياس الذكاء الأكاديمي من خلال مقاييس تقليدية للذكاء السيال والمتبلور، كما تم قياس الذكاء العملي من خلال اختبار المعرفة الضمنية المكتسبة في المناطق الريفية على مقياس الذكاء المتبلور
النتائج			
وأظهرت النتائج ان أطفال المناطق الريفية تفوقوا على أطفال المناطق الحضرية في مقياس المعرفة الضمنية، وتفوق أفراد العينة في اختبار المعرفة الضمنية على اختبار الذكاء الأكاديمي في التنبؤ بالمهارات العملية لأطفال المناطق الريفية الذين تم تطوير الاختبار لهم (Grigorenko al et, 2001).			

دراسة ستيرنبرغ وجريجورينكو (2000)	**""التدريس بإتباع النظرية الثلاثية يُحسن من الإنجاز المدرسي**		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
تعرف ما إذا كان التدريس من أجل الذكاء الناجح يُساعد الطلبة في الإفادة من نقاط القوة لديهم للتصحيح أو التعويض عن نقاط ضعفهم	الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط	وبلغت العينة (213) من طلبة الصف الثالث (106) ذكور و(107) أناث في ولاية كارولينا، في الوقت ذاته أجريت دراسة متزامنة في منطقة أخرى في كاليفورنيا تكونت من (141) من طلبة الصف الثامن (68) منهم ذكور، و(73) إناث بيض ينحدرون من الطبقة المتوسطة تعرضوا لبرنامج مكثف في علم النفس لـ(10 أجزاء) على مدار ثلاث أسابيع.	بناء برنامج تربوي اكاديمي بثلاث طرائق الأولى باستعمال التدريس بالطريقةِ التقليدية، والثانية بطريقةِ التفكير التحليلي، والثالثة بالطريقةِ المستندة إلى نظرية الذكاء الناجح (التفكير التحليلي والإبداعي والعملي).
النتائج			
وأظهرت النتيجة تحسن الأداء الاكاديمي للطلبة بطرق التدريس المعتمدة على نظرية الذكاء الناجح لـ"**ستيرنبرغ**". وتلك النتائج تؤكد أهمية النظرية على تحسين الأداء العلمي للطلبة، وتجعل دراستها للمناهج ضرورة علميةُ لمساعدة المتعلم (Sternberg, Troff & Grigorenko, 2000).			

المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت أساليب التعلق.

دراسة حسين (2016)	**أساليب التعلق وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة**		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
1. أساليب التعلق لدى طلبة الجامعة 2. مستوى الانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة 3. التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق بين الذكور والإناث 4. التعرف على دلالة الفروق في الانفتاح على الخبرة بين الذكور والإناث 5. التعرف على العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلق والانفتاح على الخبرة	الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط القيمة الزائية	شملت عينة (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية، حيث تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من (4) كليات وبكلا الاختصاصيين (العلمي والإنساني).	مقياس فان اودنهوفن (2003) لقياس أساليب التعلق مقياس كوستا وماكري (1992) للانفتاح على الخبرة والذي قام بترجمته (الحجيمي، 2010)
النتائج			
1. تمتع عينة البحث بالنمط الأمن ثم يليه النمط المنشغل ثم النمط المتجنب وأخيرا النمط الخائف. 2. ان طلبة الجامعة المستنصرية لديهم مستوى مرتفع من الانفتاح على الخبرة. 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكو والإناث على وفق الأساليب (الأمن، الخائف، المتجنب) ما عدا النمط (المنشغل)، كما لا توجد فروق بين التخصصات العلمية والإنسانية في كل من النمط الأمن والخائف والمنشغل والمتجنب. **4.** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والإنسانية في الانفتاح على الخبرة (حسين، 2016).			

دراسة كتانه (2017)	أساليب التعلق وعلاقته بالاكتئاب لدى الأطفال الأيتام في محافظة نابلس		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
1. التعرف على أساليب التعلق وعلاقته بالاكتئاب لدى الأطفال الأيتام 2. التعرف على الفروق في أساليب التعلق وفقآ لمتغير الجنس 3. التعرف على الفروق في الاكتئاب بين الأطفال الأيتام والغير أيتام	الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط القيمة الزائية	تم الحصول على عينة الدراسة البالغ عددها (376) إلا ان الدراسة تم تطبيقها على (313) لرفض بعض الأسر المشاركة في الدراسة من خلال القوائم المسجلة في وزارة التنمية الاجتماعية في محافظة نابلس في فلسطين.	مقياس ماركوس لقياس أساليب التعلق ومقياس بيرلسون لقياس الاكتئاب
النتائج			
1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلق تبعا لمتغيرات الدراسة. 2. وجود فروق تبعا لمتغير الجنس فكان لدى الأيتام الذكور تعلق غير آمن أعلى منه لدى الإناث. 3. وجود فروق تبعا لمتغير جنس المتوفي حيث ان التعلق غير الأمن ظهر اكثر لدى الأطفال يتيمي الأب. 4. توجد فروق تبعا لمتغير نمط تربية الطفل اليتيم فالنمط المتسلط كان له دور في وجود التعلق غير الآمن. 5. فروق تبعا لمتغير مكان السكن حيث أن الأيتام الذين يسكنون المخيمات كان لديهم تعلق غير آمن أكثر من أقرانهم في القرى والمدينة. 6. فروق تبعا لمتغير الوضع الاقتصادي فالأيتام الذين لديهم وضع اقتصادي متدني كان لديهم تعلق غير امن. 7. لا يوجد فروق تبعا لمتغير عمر الطفل اليتيم (كتانه، 2017).			

دراسة عباس (2017)	أساليب التعلق وعلاقته بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
1. التعرف على نسبة توزيع أساليب تعلق المراهقين بوالديهم ونسبة توزيع أساليب التعلق المراهقين بالصديق. 2. إيجاد الفروق في أساليب التعلق وفق متغير الجنس والتخصص. 3. والتعرف على السلوك الاجتماعي لدى المراهقين ودلالة الفروق وفقا لمتغيري الجنس والتخصص.	الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط القيمة الزائية	بلغت عينة البحث (480) طالب وطالبة من طلاب تربية من طلاب تربية بغداد الكرخ والرصافة	مقياس (julliewr .yam (2012 لقياس أساليب التعلق لدى المراهقين بعد ان تمت ترجمته مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي
النتائج			
1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلق الوالدي، أو بين أساليب التعلق بالصديق وفق متغيري الجنس والتخصص. 2. لا تتمتع عينة البحث الحالي بجانب من السلوك الاجتماعي الإيجابي. 3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي الإيجابي وفق متغيري الجنس والتخصص. 4. عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلق الوالدي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، عدا نمط التعلق الأمن الذي كان ارتباطه إيجابياً. 5. عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلق بالصديق والسلوك الاجتماعي الإيجابي، عدا نمط التعلق الآمن الذي كان ارتباطه إيجابياً (عباس، 2017)			

دراسة بارثولوميو وهوروتيز (1991 Bartholomeu & Horowitz)	أساليب تعلق الراشدين: اختبار لنموذج التصنيفات الأربعة		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
استهدفت الدراسة وضع نموذج جديد لأساليب التعلق ذات أربعة تصانيف باستعمال مقياس متعدد الأبعاد	التحليل العاملي الاستكشافي معامل الفا كرونباخ معامل ارتباط سبيرمان	وتكونت عينة الدراسة من (77) طالب وطالبة بواقع (40) من الإناث و(37) من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) سنة، مع أقرانهم من العمر والجنس نفسه	مقياس (Relationship Questionnaire RQ) وهو مقياس تقرير ذاتي تقيس تعلق الراشدين
النتائج			
ظهرت النتائج أن الإناث حصلن على درجات عالية أكثر من الذكور على نمط تعلق (المشغول) حينما حصل الذكور على درجات عالية على نمط تعلق (النبذ) مقارنة بالإناث. أما فيما يتعلق بارتباط أساليب التعلق الأمن والنابذ مع مقياس مفهوم الذات وكذلك مع تقديرات تعلق الأصدقاء، في حين ارتبطت أساليب التعلق الخائف والمشغول سلبياً مع مقياس مفهوم الذات.			

دراسة يام (Yam 2012)	تقيم أساليب التعلق لدى الصينيين والكمبوديين والأوربيين من أصل أمريكي		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
تقييم ثبات وصدق مقياس تعلق الراشدين، لبرينان وكلارك وشاتير (Brenon , Clark and 1998 Shaver) عبر الثقافات على عينة من الصينيين والكمبوديين والأوربيين من أصل أمريكي. استكشاف أساليب التعلق على هذه العينات، لتحقيق أهداف البحث	التحليل العاملي الاستكشافي معامل الفا كرونباخ معامل ارتباط سبيرمان	ثم إجراء دراستين، تضمنت دراستين الأولى عينة مؤلفة من (75) من الصينيين من أصل أمريكي و(75) مشتركاً من الأوربيين من أصل أمريكي، في حين تضمنت الدراسة الثانية (٩٣) مشتركاً كمبوديا من أصل أمريكي	مقياس تعلق الراشدين، ل برينان وكلارك وشاتير (Brenon, Clark 1998 and Shaver)
النتائج			
1. المقياس يتمتع بثبات عال. 2. وجود فروق دالة عبر العينات (عرقي أو اثني) في التجنب والقلق. 3. وجود تأثير دال للمتغيرات الثقافية في العلاقات الاجتماعية (أعزب، متزوج) ومكان الولادة. 4. وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة في نمط التعلق القلق بين الآباء والأبناء لدى الصينيين والكمبوديين والأوربيين من أصل أمريكي 5. أظهرت الدراسة أيضاً ان هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة نمط التعلق التجنبي فيما بين الكمبوديين والأوربيين من أصل أمريكي وأبنائهم (Yam, 2012).			

دراسة ماتايجا (Matayja 2014)	تعلق الراشدين والسايكوباتولوجي: الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي والعوامل المعرفية		
الأهداف	**الوسائل الإحصائية**	**العينة**	**أدوات الدراسة**
1. دراسة العلاقة الارتباطية لأساليب التعلق لدى الراشدين 2. قابلية التأثر المعرفي للاكتئاب والتعلق 3. استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأعراض الشدة النفسية لاختبار	وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ومعامل ارتباط بيرسون	كانت العينة مؤلفة من (٢٥٩) مشتركاً، بواقع (150) من الإناث و(١٠٩) ذكراً	مقياس لقياس أساليب التعلق لدى الرشدين
النتائج			
1. أشارت نتائج أن التعلق القلق كان مرتبطاً مع رد الفعل الانفعالي والعزل الانفعالي، فضلاً عن قابلية التأثر المعرفي بالنسبة للقلق والاكتئاب. 2. وكان التعلق التجنبي مرتبطا مع العزل الانفعالي وقابلية التأثر المعرفي بالنسبة للقلق والاكتئاب 3. قابلية التأثر المعرفي بالنسبة للتعلق غير مرتبطة مع كل من القلق والاكتئاب. 4. لم يتوسط قابلية التأثير المعرفي ولاستراتيجيات التنظيم العاطفي العلاقة الارتباطية بين تعلق الراشدين وأعراض الشدة الانفعالية			

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

بعد استعراض الدراسات السابقة سيتم موازنة هذه الدراسات بالدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

أولاً: الأهداف.

لما كانت الدراسات ذات اتجاهين (اتجاه استعرض دراسات حول الذكاء الناجح واتجاه آخر استعرض أساليب التعلق) لذا تباينت الدراسات من حيث تحديدها للأهداف تبعاً للمشكلة التي عالجتها كل دراسة. حيث قامت دراسة ستيرنبرغ وكلينكنبيرد (1995) على تطبيق النموذج الثلاثي في التشخيص والتدريس والتقييم للطلبة الموهوبين، في حين قامت دراسة ستيرنبرغ وجريجورينكو (2000) بالتعرف هل ان التدريس باتباع النظرية الثلاثية للذكاء يحسن من الإنجاز المدرسي. أما دراسة ستيرنبرغ وآخرون (2001) عملت على استقصاء العَلاقة بين الذكاء الأكاديمي و الذكاء العملي من خلال ما يسمى بالمعرفة الضمنية (Tacitc Knowledge) لأفراد أمريكيين في الآسكا.

أما في الدراسات العربية هدفت دراسة إبراهيم (2012) إلى الكشف عن الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أما دراسة الكعبي (2014) هدفت إلى دراسة إدارة الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الناجح وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة في حين هدفت دراسة الجنابي (2017) إلى دراسة علاقة الذكاء الناجح بالذاكرة التكيفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أما دراسة السراي (2021) عملت على دراسة الذكاء الناجح على وفق عوامل الشخصية الستة الذكاء الناجح على وفق عَوامل الشخصية الستة (HEXACO) لدى طلبة الجامعة.

أما الدراسات التي استعرضت أساليب التعلق، واستهدفت عَلاقة أساليب التعلق بمتغيرات أخر مثل أما دراسة بارثولوميو وهوروتيز (Bartholomeu & Horowitz 1991) التي استهدفت إلى وضع نموذج جديد لأساليب التعلق ذات أربعة تصانيف باستعمال مقياس متعدد الأبعاد، وفي دراسة يام (Yam 2012) هدفت إلى تقيم أساليب التعلق لدى الصينيين والكمبوديين والأوربيين من أصل أمريكي، أما دراسة ماتايجا (Matayja, 2014) هدفت إلى دراسة تعلق الراشدين والسايكوباتولوجي والدور الوسيط للتنظيم الانفعالي والعوامل المعرفية.

أما في الراسات العربية حيث هدفت دراسة حسين (2016) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلق والانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة، أما دراسة كتانه (2017) قامت على دراسة علاقة أساليب التعلق بالاكتئاب لدى الأطفال الأيتام في محافظة نابلس، أما دراسة صفاء (2017) هدفت إلى دراسة أساليب التعلق وعلاقته بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والدراسة الحالية استهدفت دراسة هذين المتغيرين الذكاء الناجح وأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين وتقصي العَلاقة بينهما.

ثانياً: العينات.

تباينت العينات في الدِراسات السابقة من حيث حجمها، فقد كانت بين (65) فرداً كما في دراسة ستيرنبرغ وكلينكنبيرد (1995) وهي أصغر عينة في الدراسات التي تم استعراضها، وكانت أكبر عينة لهذه الدراسات هي (406) فرداً في دراسة الكعبي (2014) الارتباطية. أما الدراسة لحالية فقد تكونت العينة من (200) طالباً وطالبة.

كما تباينت العينات في الدِراسات السابقة من حيث النوع، إذ اشتملت على عينات تقع ما بين مرحلة الطفولة إلى المرحلة الرشد، وعينات اشتملت تلامذة المرحلة الابتدائية وصولاً إلى طلبة المرحلة الجامعية، وعينات من الموهوبين مثلما في دراسة "ستيرنبرغ كلينكينبرد" (Sternberg & Clinkenbeard, 1995)، ودراسات أخرى تم استعراضها.

في حين كانت عينة الدراسة الحالية من طلبة المتميزين ضمن المرحلة المتوسطة، إذ إن "اختبار ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات" أعد أصلاً لقياس الذكاء الناجح لمثل هذه الفئة ومن كلا الجنسين، كما ان مفهوم التعلق له دور وتأثير بارز في مثل هكذا مرحلة عمرية، وقد تناولت معظم الدراسات كلا الجنسين مما دفع الباحث إلى تطبيق بحثه على الجنسين لمعرفة الفروق بينهما في القدرات الثلاثية التي تضمنتها نظرية الذكاء الناجح وأساليب التعلق لديهم ومما لا شك فيه أن تناول كلا الجنسين أفضل مما لو اقتصر البحث على جنس واحد دون الآخر.

ثالثاً: الأدوات المستعملة.

تباينت الدراسات السابقة في استعمال نوعية الأداة المناسبة لجمع البيانات، إذ اعتمدت (دراسة الراوي، دراسة الكعبي، دراسة الجنابي) (اختبار ستيرنبرغ الثلاثي لقياس القدرات التحليلية والإبداعية والعملية) أما ستيرنبرغ في دراسته (2001) استخدم اختبار المعرفة الضمنية المكتسبة لقياس الذكاء العملي في المناطق الريفية، أما في دراسته مع جريجورينكو (2000) قام ببناء برنامج تربوي اكاديمي بثلاثة طرائق: الأولى باستعمال التدريس من خلال الطريقة التقليدية، والثانية من خلال طريقة التفكير التحليلي، والثالثة بالطريقةِ المستندة إلى نظرية الذكاء الناجح (التفكير التحليلي والإبداعي والعملي في حين اعتمدت الدراسات التي تناولت مفهوم التعلق أدوات مختلفة كما في دراسة حسين (2016) حيث اعتمدت (مقياس فان اودنهوفن 2003)، بينما اعتمدت دراسة (كتانه، 2017) (مقياس ماركوس

لأساليب التعلق)، أما دراسة بارثولوميو وهوروتيز (Bartholomeu & Horowitz 1991) اعتمدت مقياس (Relationship Questionnaire RQ) في حين استخدمت دراسة يام (Yam 2012) مقياس تعلق الراشدين، لبرينان وكلارك وشاتير (Brenon, Clark and Shaver 1998).

أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث بإعداد اختبار "ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات" الذي تم ترجمته من قبل الباحثة العزاوي (2008)، وإعداد مقياس على وِفق نظَرية (بولبي) مكون من 27 فقرة موزعة على ثلاث مجالات لقياس أساليب التعلق.

رابعاً: الوسائل الإحصائية.

أشارت الدراسات السابقة إلى الوسائل الإحصائية المستعملة. وقد كانت من أبرز الوسائل التي أشارت إليها هذه الدراسات هي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) لعينة واحدة لتعرف الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة والمتوسطات النظرية، تحليل التباين الأحادي والثنائي، أما الدراسة الحالية فقد استعملت وسائل إحصائية سيتم ذكرها في الفصل الرابع.

خامسا: النتائج.

اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها وذلك لاختلاف أهدافها، ومجتمع دراستها، وحجم عيناتها، والأدوات المستعملة فيها، وأساليب قياسها، وسيتم التطرق لنتائج تلك الدراسات عند مناقشة نتائج البحث الحالي، ومقارنة النتائج بعضها مع البعض.

جوانب الإفادة من الدراسات السابِقة.

استعرض الباحث بعضاً من الدراسات السابقة للإفادة منها في عدة مجالات، وهي:

1. صياغة أسلوب العرض للبحث.
2. تحديد الأهداف وانتقاء الأسلوب الأفضل لتحقيقها.
3. التعرف على الطرائق التي اتبعتها الدراسات في اختيار عيناتها.
4. التعرف على الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات، وما تقتضيه من إجراءات تضمن لها الدقة والموضوعية والقدرة على القياس.
5. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة من أجل التوصل إلى النتائج.
6. الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها والإفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثا: عينة البحث

رابعا: أداتا البحث

خامسا: الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته.

يتضمن هذا الفصل سلسلة من الإجراءات التي قام بها الباحث لتحقيق الأهداف المطلوبة في البحث الحالي، وذلك من خلال تحديد منهجية البحث والمجتمع واختيار العينة المناسبة من المجتمع الأصلي ممثلة له، واتباع الخطوات العلمية لبناء أدوات البحث الحالي وتطبيقها وتحديد الوسائل الإحصائية، وذلك من اجل معالجة البيانات وتحليل النتائج التي توصل إليها الباحث والتي يمكن عرضها على النحو الاتي:

أولاً: منهجية البحث Research Methodology

تشير منهجية البحث إلى الطرائق أو الإجراءات التي يتبعها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود في تحقيق حل مشكلته البحثية أو بمعنى آخر الطريقة أو البرنامج الذي يحدد درب الوصول إلى الحقيقة، أو مجموعة القواعد التي يتبعها الباحث في إعداد بحثه، وبعبارة أخرى فإن منهجية البحث تعني إتباع طرائق لتقصي أو سبر أغوار الحقائق أو الكشف عن غموض أو اكتشاف شيء جديد ما (مشكلة) يسعى الباحث إلى جمع معلومات عنها من أجل تحليلها ومناقشتها، وعليه فإن منهجية البحث عنصر مهم من عناصر البحث التربوي (عبيدو، 2014: 34).

لذا فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كونه يعتبر أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ولكونه أنسب المناهج لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، والكشف عن الفروق من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة، إذ إن المنهج الوصفي يهتم بوصف وعرض الظاهرة التي يريد دراستها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها وعن شكلها لأن الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الوقائع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبير كيميا أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات تعلقها أو ارتباطها مع ظواهر أخرى مختلفة غيرها (الشربيني وآخرون، 2013: 259).

ثانياً: مجتمع البحث (Research Population).

يقصد بالمجتمع المجموع الكلي للإفراد ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، والتي يسعى الباحث إلى تعميم النتائج عليها، وبعبارة أخرى فأن مجتمع البحث يعني جميع أفراد الظاهرة التي يروم الباحث ان يدرسها أو جميع الأشياء الذين يكونوا موضوع مشكلة البحث، أي إنه كل العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة (دياب، 2003: 89).

تضمن مجتمع البحث الطلبة المتميزين في محافظتي الأنبار وبغداد للعام الدراسي (2020، 2021) حيث بلغ المجموع الكلي لمجتمع الدراسة (7091) موزعين على أربع مديريات لكلا الجنسين ذكور وإناث بواقع (3598) ذكور و(3493) إناث وكما موضح في جدول (1).

جدول (1): مجتمع البحث

الجنس / المنطقة	ذكور	إناث	المجموع
الكرخ الأولى	943	405	1348
الكرخ الثانية	1542	2038	3580
الكرخ الثالثة	908	882	1790
الأنبار	205	168	373
المجموع	3598	3493	7091

*حصل الباحث على البيانات من مديرية الكرخ الأولى بموجب تسهيل المهمة المرقم (ص.ب\ 219) في ملحق (1)

ثالثاً: عينة البحث (Research sample).

وهو الجزء الذي يتم اختياره من مجتمع البحث الكلي بقصد إجراء الدراسة. وعليه يتم اختيارها بصوره عشوائية أو قصدية تبعاً لأسلوب إجراء الدراسة (عليان،2001: 160)، تألفت عينة البحث الحالي من (200) طالب وطالبة من أربعة مديريات تم اختيارها بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي كما موضح في الجدول (2).

جدول (2): عينة بحث الدراسة

الجنس / المنطقة	ذكور	إناث	المجموع
بغداد/ الكرخ الأولى	20	20	40
بغداد/ الكرخ الثانية	15	15	30
بغداد/ الكرخ الثالثة	15	15	30
الأنبار	50	50	100
المجموع	100	100	200

- **خطوات اختيار العينة:**

مرت عملية اختيار العينة بالخطوات الآتية:

1. تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة: إذ قام الباحث في هذه الخطوات بتحديد المجتمع الأصلي لدراسته تحديداً واضحاً ودقيقاً.
2. تحديد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة: إذ قام الباحث في هذه الخطوة بإعداد قائمة بأفراد هذا المجتمع بعد تحديده بدقة، وكان بحاجة إلى سجلات حديثة وشاملة للمجتمع حصل عليها من المديريات أعلاه.
3. اختيار عينة ممثلة للمجتمع: إذ قام الباحث باختيار عينة ممثلة من هذه القائمة، وبأي عدد في حالة كون أفراد المجتمع متجانسين، أو اختيار عينة بالعدد المناسب في حالة كون أفراد المجتمع متباينين، وعلى وفق شروط معينة بحيث تمثل المجتمع الأصلي.

وتشير الدراسات النفسية إلى أنه يتم اختيار العينة في الدراسات الوصفية بنسبة (20 %) من أفراد المجتمع عندما يكون المجتمع صغيراً نسبياً (بضع مئات) و(10 %) لمجتمع كبير (بضعة آلاف) و(5 %) لمجتمع كبير جداً (عشرات الآلاف) (عليان، 2001: 169).

وعمل الباحث خلال الدراسة الحالية على اتباع الخطوات الثالثة أعلاه والإفادة منها في طريقة اختياره لعينة البحث عن طريق تحديد المجتمع الأصلي، والذي يتمثل بطلبة المتميزين، وعن طريق تكوين إطار للمتغيرات التي يمكن أن تتوزع عليهم، والتي تتعلق بـ(النوع، والعمر، والتحصيل الدراسي للوالدين) واختيار مجموعة من هذه المتغيرات لإجراء الدراسة عليها في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة، ومن ثم اختيار عينة توجد فيها مثل هذه المتغيرات التي يريد الباحث دراستها.

رابعاً: أداتا البحث (Research Tools).

يقصد بأداة البحث هي الوسيلة التي تجمع بوساطتها المعلومات والبيانات حول مشكلة الدراسة أو الإجابة عن أسئلة البحث أو لفحص فروضه، لذا يجب على الباحث أن يقرر مسبقاً الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته، وأن يكون ملماً بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات بما يتناسب ومشكلة البحث وأهدافه والمنهجية التي اتبعها لتنفيذ البحث، وليتمكن من تحقيق أهداف بحثه وتفسير نتائجها بشكل دقيق (عليان، 2001: 89).

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توافر أداتين، الأولى: لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة المتميزين، والثانية: لقياس أساليب التعلق لديهم وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العَلاقة بموضوع البحث، فضلاً عن البحث في شبكة المعلومات (الأنترنيت)، "إذ إن مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة تُساعد على أن يكتسب الباحث بَصيرة بموضوع البحث، وفهمه لأسباب ما يوجد في مجال البحث من تناقضات، فضلاً عن مساعدة الباحث على تحديد وضع دراسته تاريخياً، وكيف أو ماذا سيُضيف بحثه للمعرفة القائمة" (أبو علام، 2009: 101) تبين للباحث ان افضل أداة لقياس الذكاء الناجح كان اختبار ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات، في حين لم يجد الباحث مقياس ملائم لقياس أساليب التعلق لدى عينة البحث الحالي مما أدى إلى قيام الباحث ببناء مقياس لأساليب التعلق، وسيتم استعراض أداتي البحث وعلى النحو الآتي:

أولاً: اختبار سترنبرغ الثلاثي المعدل للقدرات. (Sternberg Triarchic Abilities Test–Modified–Level H)

لقياس الذكاء الناجح اعتمد الباحث اختبار "روبرت ستيرنبرغ" (R. Sternberg) الثلاثي المعدل للقدرات (*) الذي أعده للمرحلة الثانوية (Sternberg Triarchic Abilities Test–Modified–Level H)، ويتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية تقيس القدرات التحليلية والعملية والإبداعية من خلال تسعة اختبارات فرعية من نوع الاختيار من متعدد، فضلاً عن الاختبار العاشر "هو عبارة عن اختبار مقالي يتكونُ من ثلاث أسئلة"، كل سؤال يقيس نوعاً واحداً من أنواع القدرات الثلاثة. وقد استعمل "ستيرنبرغ" هذا الاختبار في العديد من الدراسات التجريبية التي أجراها، وهو لا يقيس القدرات التقليدية، إذ يقيس القدرات التحليلية والعملية والإبداعية (Sternberg,1993a :105) والتي بجملتها تمثل الذكاء الناجح. ويتكون اختبار "ستيرنبرغ" في صورته الأصلية من (10) اختبارات فرعية. وتُطبق هذه الاختبارات على الفئات العمرية من (15–18) سنة. ويُفضل أن تعطى الاختبارات الفرعية التسعة الأولى في جلسة واحدة، ويمكن تطبيق الاختبار بشكل فردي أو جماعي. ويتكون كل اختبار فرعي من أربعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربعة خيارات. واستغرق تطبيقُ كل اختبار من الاختبارات التسعةَ الأولى خمسة دقائق، مع إمكانية الزيادة في الوقت لبعض الطلبة إذا اقتضى الأمر ذلك، أي إن تطبيق الاختِبارات الموضوعية التسعة الأولى يستغرق (45) دقيقة أو اكثر إذا لزم الأمر (بحسب التجارب البحثية التي قام بها ستيرنبرغ).

تم تعريب هذا الاختبار وتعديله بما يلائم البيئة العراقية من قبل الباحثة (العزاوي، 2008)، وطبق على طلاب المراحل الإعدادية في المدارس العراقية، ولتحقيق أهداف البحث لجأ الباحث إلى تَبني هذا الاختبار. ويتكون اختبارُ "ستيرنبرغ" الثلاثي للقدرات المعدل والمطبق في البيئةِ العراقية من (36) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تتوزع هذه الأسئلة على (9) أجزاء، كل (3) أجزاء تقيس نوع من أنواع القدرات الثلاثة، إذ تُقيس الأجزاء (1 و2 و3) القدرة التحليلية، والأجزاء (4 و5 و6) تقيس القدرة العملية، أما الأجزاء (7 و8 و9) فتقيس القدرة الإبداعية، وبواقع (4) أسئلة لكل جزء، ويتكون

(*) استعمل "ستيرنبرغ وزملاؤه في دراساتهم (Sternberg & Clinkenbeard, 1995: 255-260)، و(Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard & Grigorenko, 1996 :129-137)، (Sternberg, Troff & Grigorenko, 1998 :1-11)، مصطلحات الذكاء (Intelligence)، والقدرة (Ability)، والتفكير (Thinking) كمرادفات لبعضها البعض. وقد أشارت الأدبيات إلى إن "القدرة مرادفة للذكاء" (محمد، 1996: 2).

كل سؤال من جملة أو رسوم يليها (4) إجابات محتملة، واحدة من هذه الإجابات صحيحة، وعلى المستجيب أن يختار إجابة واحدة، وقد تم عرض أمثلة توضيحية قبل استعراض الأسئلة والرسوم في كل جزء. ويتضمن الاختبار فضلاً عن ذلك جزءً عاشراً يتضمن ثلاثة أسئلة مقالية، يقيس الأول القدرة التحليلية، والثاني يقيس القدرة العملية، أما الثالث فيقيس القدرة الإبداعية، وتتطلب الإجابة على كل سُؤال كتابة مقالة لا تقل عن مقدار صفحتين، وبوقت قدرهُ (15) دقيقة لكل سؤال. وقد قام الباحث بعد التواصل مع واضع الاختبار والباحثة التي قامت بتعريبه بحذف هذا الجزء من الاختبار، وذلك لصعوبة تصحيحه بشكل موضوعي، وعدم انسجامه مع أجزاء أخرى للاختبار لغاية التحليل الإحصائي، وقد أيد واضع الاختبار والباحثة التي قامت بالتعريب إمكانية ذلك، كما أيد مجموع المحكمين الذين عرض عليهم الاختبار هذه الخطوة، فضلاً عن الاستناد إلى دراسة أجراها ستيرنبرغ وزملائه" استهدفت فحص صدق بناء فَقرات الاختِيار من متعدد، فقد استعمل فقرات اختيار من متعدد ولم يستخدم الأسئلة المقالية في الجزء العاشر، لأنها لا تنسجم مع فقرات الاختبار لأغراض التحليل العاملي الذي أجراه "ستيرنبرغ وزملاؤه" (العزاوي، 2008: 113).

إعداد ورقة الإجابة لاختبار ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات:

أعد الباحث ورقة للإجابة تضمنت في صفحتها الأولى معلومات عامة عن المستجيب، وهي: (اسم المدرسة، وتحديد جنس المستجيب، والعمر، والتحصيل الدراسي للوالدين). وصُممت الصفحات اللاحقة لتتضمن إجزاء الاختبار كله، وأمام كل جزء أرقام الأسئلة التي تُمثله، وأمام كل سؤال توجد أربعة مربعات في كل مربع حرف يمثل بديلاً من بدائل الإجابة، وعلى المستجيب أن يَقرأ السؤال في استمارة الاختبار ويضع دائرة حول الحرف الذي يُمثل إجابته في ورقة الإجابة (ملحق).

وضوح تعليمات الاختبار وفقراته:

تُعَد تعليمات الاختبار بمنزلة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته لفقرات الاختبار، لذا روعي عند تكييف الاختبار أن تكون التعليمات مُبسطة ومفهومة، ولكي تكون الإجابات صريحة أشير في التعليمات إلى أن ما سيحصل عليه الباحث من معلومات هي لأغراض البحث العلمي فحسب، لذا لم تتضمن صفحة التعليمات فقرة خاصة باسم المفحوص لطمئنتهِ، وذلك لأن أدبيات القياس والتَقويم التربوي والنَفسي تُشير إلى إن عدم ذكر اسم المفحوص يُطمئنه ويخفض من

عامل المرغوبية الاجتماعية (جون وروبرت، 1982: 234)، فضلاً عن ذلك تشير تلك الأدبيات إلى ضرورة عدم الإشارة إلى اسم الاختبار أو الهدف منه بما يقلل من احتمالات تزييف الإجابة (فائق وعبد القادر، 1972: 518).

وبهدف التحقق من مدى وضوح التعليمات في اختبار "ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات" وفقراتُه، والتعرف على الصعوبات التي من الممكن ان تواجه عملية التطبيق، واحتساب متوسط الزمن المستغرق للإجابة، لذا طبق الباحث الاختبار على عينة سُحبت من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية مُكونة من (50) طالباً وطالبة ضمن مديرية تربية الأنبار ومديرية تربية الكرخ الأولى بواقع (25 طالب) و(25 طالبة). جدول (3).

جدول (3): عينة التجربة الاستطلاعية

المنطقة / الجنس	بغداد (الكرخ الأولى)	الأنبار	مجموع
ذكور	13	12	25
إناث	12	13	25
مجموع	25	25	50

وقد طُلب من أفراد العينة قراءة تعليمات الاختبار وفقراته، والاستفسار عن أي غموض يوجههم، وإبداء ملاحظاتهم حول الفقرات وبدائل الإجابة، ومن خلال هذا الإجراء اتضح للباحث أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة لأفراد العينة، وبلغ متوسط الوقت المُستغرق للإجابة على اختبار "ستيرنبرغ" الثلاثي للقدرات كما مُوضح في الجدول (4).

جدول (4): متوسط الوقت المستغرق للإجابة تبعاً لكل قدرة

نوع القدرة	الوقت المستغرق للإجابة
التحليلية	20 دقيقة
العملية	15 دقيقة
الإبداعية	20 دقيقة
الاختبار بشكل كامل	50-55 دقيقة

صدق الاختبار:

1. الصدق الظاهري.

يُعَد التحليل المنطقي للفقرات ضرورياً في بداية إعداد الفقرات، لأنه يُؤشر إلى مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أُعدت لقياسها. ومن الضروري فحص الفقرات فحصاً منطقياً من الخبراء للتثبت من مدى مطابقة شكلها الظاهري للسمة التي أُعدت لقياسها قبل تحليلها تجريبياً، لأن هناك عَلاقة بين التحليل المنطقي للفقرات وتحليلها إحصائياً، إذ إن الفقرة التي تَكُون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة المراد قياسها تزداد قدرتها على التمييز وتزداد معاملات صدقها (الكبيسي، 2001: 17).

وبما إن حكم الخبراء يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يُعطى المقياس لأكثر من محكم، ويمكن تقييم درجة التحليل المنطقي للفقرات من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين:

وسيتم استعراض التحليل المنطقي للاختبار على النحو الآتي:

عرضَ الباحث الاختبار مع تعليماته وتعريفاته والفقرات التي تقيس كل جزء من أجزائه (الملحق 3) على مجموعة خبراء متخصصين في مجال العلوم التربويةِ والنفسية بلغ عددهم (12) خبيرا (الملحق 2)، وطُلب منهم فحص الفقرات والأسئلة والأشكال والرسوم فَحصاً منطقياً وتقدير مدى صلاحيتها في قياس كل نوع من أنواع القدرات الثلاثية التي أعدت لقياسها، وبناءً على آرائِهم وملاحظاتهم تَم قبول الفقرات والأسئلة جميعها، فضلاً عن ذلك فقد كان الباحث قد حدد وقتاً للإجابة استناداً إلى رأي "ستيرنبرغ" الذي حَدد وقت الإجابة للاختبارات (الأجزاء) الفرعية التسعة بـ(45) دقيقة، إلا أن الخبراء والمحكمين قد اعترضوا على تحديد وقت معين للإجابة، وفضلوا بدلاً عن ذلك أن يقوم الباحث من خلال تجربة استطلاعية بتحديد الوقت المستغرق للإجابة عن كل جزء من أجزاء الاختبار. وقد تم تعديل بعض الكلمات لغوياً لتكون اكثر ملاءمة للطلاب (الملحق3). فيما عدا ذلكَ قد تم موافقة محكمين والخبراء على جميع فقرات اختبار "ستيرنبرغ الثلاثي للقدرات" جميعها، وبنسبة (100%).

أما "ستيرنبرغ" فقد تحقق من صدق اختباره بصورتهِ الأصلية من خلال ملاءمته وتحقيقه للهدف المقصود منه، ومن خلال ارتباطه بمعاملات ارتباط مقبولة وجوهرية مع مجموعة من الاختبارات، أهمها "اختبار واطسن–جلاسر" للتفكير الناقد (Watson– Glaser Thinking Appraisal)، وكانت معاملات الارتباط (0.50) مع الجزء التحليلي، و(0.32) مع الجزء العملي، و(0.53) مع الجزء الإبداعي. وكانت معاملاتُ الارتباط هذه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). وكانت

معاملات الارتباط مع اختبار المفاهيم الاتقاني (Concept Mastery Test) كالآتي: (0.49) مع القدرة التحليلية، و(0.21) مع القدرة العملية، و(0.43) مع القدرة الإبداعية. وكانت معاملات الارتباط مع اختبار "الاستبصار الإبداعي" (Homemade Test of Creative Insigtful Problems) (0.47) مع القدرة التحليلية، و(0.21) مع القدرة العملية، و(0.59) مع القدرة الإبداعية، ومن المُلاحظ أن معاملات الارتباط مع القدرة العملية دائماً كانت هي الأدنى (أبو جادو، 2006: 221).

2. صدق البناء.

أولاً: استخراج القوة التمييزية لفقرات اختبار الذكاء الناجح.

تشير القوة التميزية الى قدرة الفقرة في التمييز بين الافراد الجيدين في الصفة التي يقيسها الاختبار عن الافراد غير الجيدين. وقد تم حساب القوة التمييزية ولأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بتحليل فقرات المقياس إحصائيًا والكشف عن تميزها وارتباطها بالدرجة الكليّة، فالفقرات التي تمتلك قوة تميزية هي الفقرات التي تميز بين المستجيبين ذوي الدرجات العالية والمستجيبين ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه الفقرات، وفي حالة عدم قدرة الفقرة على التمييز على وفق هذه الصورة فإنَّها تكون عديمة الفائدة ويجب حذفها من الصورة النهائية للمقياس. وقد استعمل الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين كإجراء مناسب في عملية تحليل الفقرة.

المجموعتان المتطرفتان (Extreme Groups Method):

لأجل حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار الذكاء الناجح قام الباحث بالخطوات الآتية:

أ. تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (200) طالب وطالبة من المتميزين ومن ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

ب. ترتيب الاستمارات تنازليًا بحسب درجتها الكلية من الأعلى إلى الأدنى.

ج. تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات واللتان تمثلان مجموعتان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Anastasi, 1976: 208)، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (54) استمارة.

د. تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس من خلال طرح عدد الذين أجابوا بصورة صحيحة على الفقرة في المجموعة الدنيا من عدد الأفراد الذين أجابوا بصورة صحيحة على الفقرة في المجموعة العليا. مقسوما على عدد أفراد المجموعة العليا أو الدنيا. ووفقا لمعيار ايبل Ebel فان الفقرة أو الموقف تكون جيدة إذا كانت قوتها التمييزية 0.40 فأكثر تكون جيدة جدا والفقرات بين 0.30-0.39 تكون جيدة أما الفقرات بين 0.20-0.29 فهي حدية يمكن ان تخضع للتحسين بينما تكون الفقرات ضعيفة ان كانت قوتها التمييزية 0.19 فما دون، وبموجب ذلك فإن جميع فقرات الاختبار كانت مميزة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): القوة التمييزية لاختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين

تسلسل	معامل التمييز	تسلسل	معامل التمييز
1	0.22	19	0.28
2	0.29	20	0.20
3	0.33	21	0.20
4	0.21	22	0.42
5	0.26	23	0.26
6	0.44	24	0.20
7	0.29	25	0.39
8	0.27	26	0.44
9	0.26	27	0.28
10	0.31	28	0.28
11	0.22	29	0.28
12	0.25	30	0.42
13	0.20	31	0.57
14	0.33	32	0.48
15	0.29	33	0.20
16	0.22	34	0.26
17	0.26	35	0.30
18	0.20	36	0.20

ثانيا: استخراج صعوبة الفقرات.

ان الغاية من إيجاد صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جدا والفقرات الصعبة جدا فليس من المنطقي ابقاء الفقرات السهلة التي يجيب عليها جميع الأفراد او الفقرات التي يفشل الجَميع في الاجابة عليها لانها ستكون مضللة للنتائج، ولتحقيق صعوبة الفقرة قام الباحث بالاجراء الاتي:

أ. تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (200) طالب وطالبة من المتميزين ومن ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

ب. ترتيب الاستمارات تنازليًا بحسب درجتها الكلية من الأعلى إلى الأدنى.

ج. تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات واللتان تمثلان مجموعتان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Anastasi, 1976: 208)، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (54) استمارة.

د. تم حساب معامل الصعوبة للفقرة من خلال جمع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا إلى عدد الإجابات الصحية في المجموعة الدنيا ثم تقسيم الناتج على عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا. وطبقا لمعيار بلوم وآخرون Bloom تحذف الفقرة التي يقل معامل صعوبتها عن 0.20 لأنها فقرة صعبة جدا والفقرة التي يزيد معامل يزيد معامل صعوبتها عن 0.80 لأنها سهلة جدا. وبموجب ذلك فإن جميع فقرات الاختبار كانت صالحة. والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): معامل الصعوبة لاختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين

تسلسل	معامل الصعوبة	تسلسل	معامل الصعوبة
1	0.55	19	0.27
2	0.22	20	0.32
3	0.28	21	0.34
4	0.33	22	0.31
5	0.20	23	0.27
6	0.37	24	0.34
7	0.20	25	0.45
8	0.26	26	0.56
9	0.46	27	0.56
10	0.33	28	0.54
11	0.27	29	0.47
12	0.36	30	0.45
13	0.27	31	0.47
14	0.31	32	0.57
15	0.38	33	0.32
16	0.36	34	0.31
17	0.29	35	0.24
18	0.29	36	0.21

ثالثا:علاقة الفقرة بالمجموع الكلي.

يهتم هذا الاجراء في معرفة فيما اذا كانت الفقرة او الموقف في الاختبار تسير في نفس المسار الذي يتحرى عنه الاختبار كله لذلك يعد هذا الاسلوب من ادق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي لمواقف المقياس او الاختبار. وقد تم استخراج علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للاختبار بين درجات الافراد على كل فقرة او موقف وبين درجاتهم الكلية على الاختبار وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس

تسلسل	معامل الارتباط	تسلسل	معامل الارتباط
1	0.20	19	0.24
2	0.28	20	0.10
3	0.35	21	0.15
4	0.15	22	0.36
5	0.29	23	0.18
6	0.34	24	0.12
7	0.26	25	0.28
8	0.19	26	0.25
9	0.29	27	0.22
10	0.20	28	0.25
11	0.17	29	0.22
12	0.25	30	0.25
13	0.16	31	0.24
14	0.10	32	0.35
15	0.28	33	0.18
16	0.12	34	0.21
17	0.16	35	0.27
18	0.14	36	0.24

خامساً: ثبات الاختبار Test Reliability.

يُشير معنى ثبات لاختبار إلى ان يكون الاختبار قادرا على إعطاء نفس النتائج تقريباً اذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، يَعُد الثبات من الشروط التي ينبغي توافرها في المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، إذ ينبغي أن تَتسم هذه المقاييس والاختبارات بالاتساق والثبات فيما تُقيسه (Alken,1989:58).

وبعبارة أخرى فان مُصطلح الثبات (Reliability) يشير إلى دقة المقياس عند القياس او الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المستجيب، ولابد من تحديد درجة الموثوقية في البيانات التي يقدمها المقياس، والتي تتمثل في اتساق القياسات أو الملاحظات التي يحصل عليها، ويمكن التحقق من هذه الموثوقية بصفة عامة، أما بتكرار

تطبيق الاختيار نفسه على المفحوصين أنفسهم تحت نفس الشروط والظروف نفسها او باستعمال أدوات أخرى مماثلة (أبو حطب وسيد عثمان، 135:2008).

وقد تم التحقق من معامل ثبات الاختبار بطريقتين، هما:

1. **طريقة التجزئة النصفية (Split- Half Reliability)**: تستعمل هذه الطريقة عندما تكون طريقة إعادة الاختيار مكلفة جدا، أو يوجد احتمال لأن تكون مضللة في نتائجها، ولحساب الثبات بالتجزئة النصفية يطبق الاختيار كاملاً على مجموعة من الأفراد في جلسة واحدة، ثم يقسم أداء الأفراد على الاختبار على جزأين (نصفين) متناظرين، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات هدين الجزأين (عمر وآخرون، 2010: 275)، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (200) طالب وطالبة اختيروا عن طريقة العينة الطبقية العشوائية، كما في جدول (3) يوضح ذلك، حيث بلغ معامل ثبات جزأي الفقرات (0.27).
2. **طريقة ألفا كرونباخ(Alpha- Cronbach Method)**: تعتبر طريقة الفا كرونباخ إحدى الطرق المستعملة في حساب الثبات، وهي مشتقة من قانون كورد– ريشارد سون، وتقوم هذه الطريقة على أساس حساب الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس أيضا معامل التجانس، كما أن معامل الفا كرونباخ يعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، فإذا كانت قيمة الفاكرونباخ مرتفعة فهذا يدل على ثبات الاختبار (النبهان، 2004: 248).

حيث استخدم الباحث مُعادلة الفاكرونباخ للوصول إلى معامل ثبات الاختبار وبعد التطبيق بلغ معامل الثبات (0.49) وهذا يدلُ على ان الاختبار يتسم بالثبات وهو معامل ثَبات جيد، إذ يرى كرونباح ان المقياس أو الاختبار يكون دقيقا عندما يكون مُعامل الثبات فيه مرتفع إذ يمكن الاعتماد عليه في التطبيق (Kuijpars, 2013:5).

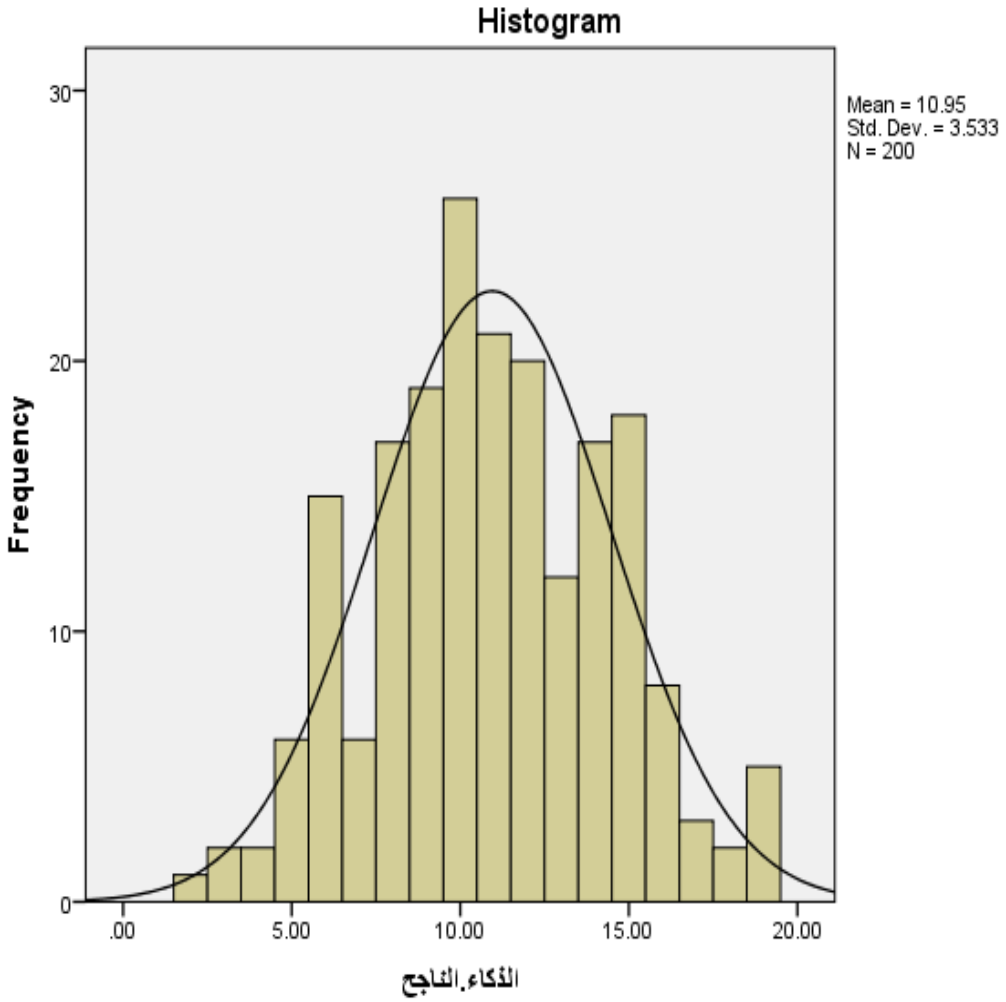
المؤشرات الاحصائية لاختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين.

تم الحصول على تلك المؤشرات من خلال تطبيق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لجميع أفراد عينة البحث والبالغ عددها (200) طالب وطالبة متميزة، والجدول (8)، يبين المؤشرات الإحصائية لعينة البحث لمقياس.

جدول (8) المؤشرات الإحصائية لعينة البحث لمقياس

اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين	
العدد	200
Missingالمفقود	0
Mean الوسط الحسابي	10.9500
Medianالوسيط	249800
Modeالمنوال	11.0000
Std. Deviationالانحراف المعياري	10.00
Varianceالتباين	.53269
Skewness الالتواء	12.480
Std. Error of Skewnessالخطأ المعياري للالتواء	0.042
Kurtosis التفرطح	0.172
Std. Error of Kurtosisالخطأ المعياري للتفرطح	0.342
Range المدى	17.00
Minimumاقل درجة	2.00
Maximumاكبر درجة	19.00
Totalالمجموع	2190.00

ومن مؤشرات التفرطح والالتواء التي تم استخراجها لاختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين والتي تقترب من القيمة المعيارية للتوزيع الاعتدالي، ومن خلال التقارب الموجود بين درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، ممكن ان نستنتج ان تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة البحث الحالي من خصائص التوزيع الاعتدالي، مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس وبالتالي إمكانية تعميم النتائج، والمدرج التكراري في الشكل (2) يوضح ذلك.



شكل (2): يوضح طبيعة التوزيع لاختبار الذكاء الناجح

ثانيا: مقياس أساليب التعلق.

بعد إطلاع الباحث على الدراسات العربية السابقة والأجنبية ذات العلاقة بمتغير أساليب التعلق وأبعاده المختلفة بأهداف البحث، ولعدم توفر أداة مناسبة لعينة البحث للمرحلة العمرية لجأ الباحث إلى البحث في الدراسات السابقة، وحصل على كتب ودراسات باللغة الإنكليزية احتوت على مقاييس متعددة منها ذات علاقة بالبحث ساعدت الباحث على بناء مقياس يتناسب مع عينة البحث ومنها:

- **مقياس التعلق من إعداد باراثولوميو (Bartholomew, 1991).**

وهو مقياس تقرير ذاتي مصمم لقياس التعلق في المراهقة، ويتكون من (36) فقرة موزعة على أربعة أساليب لتعلق المراهقين وهي التعلق الأمن والتجنبي والخائف والتعلق التجنبي الطارد، والأساليب الأربعة مشتقة من بعدين هما نموذج الذات والآخرين.

- **مقياس تعلق الراشدين من إعداد جريفين وبارثولوميو (Griffin & Bartholomew, 1994).**

هو نوع من مقاييس التقارير التي تصف مشاعر الفرد حول علاقاته مع الآخرين قديماً وحديثاً، ويتكون المقياس من (17) فقرة موزعة على أربعة أساليب تتضمن تعلق (أمن، مشغول البال، تعلق تجنبي طارد وخائف).

- **مقياس تعلق الراشدين المنقح من أعداد كولينز (Collins, 1996).**

وهو مقياس وضع لقياس أساليب تعلق المراهقين بوالديهم، من نوع مقاييس تقرير ذاتي التي يقدمها الفرد عن نفسه، ويتكون المقياس من (18) فقرة موزعة على ثلاثة أساليب للتعلق (آمن ومشغول البال وتجنبي) ويحتوي كل نمط على (6) فقرات.

- **مقياس الخبرات في العلاقات الحميمة (الوثيقة) من أعداد برنيان وكلارك وشيفر (Clatk & Berian).**

وهو مقياس تقرير ذاتي للتعلق مكون من (36) فقرة ويتكون من أربعة أساليب للتعلق في آمن ومشغول البال وتجنبي طارد وخائف) اشتُقت من بعدي وجهات النظر عن الذات والآخرين.

- **مقياس الخبرات في العلاقات الحميمة (الوثيقة) المنقح من أعداد فلاري وبيكر (Flary & Spieker)**

وهو مقياس تقرير ذاتي مكون من (36) فقرة تستفسر عن مشاعر الفرد في سياق علاقاته الوثيقة، اعتمد على عاملي التجنب والقلق في قياس التعلق، وهي مقاييس تستفسر عن مشاعر وسلوكيات الفرد في إطار العلاقات الأسرية والعلاقات العامة.

- **مقياس تعلق المراهق بأقرانه من أعداد ويلكنسن وآخرون (Wilkinson et al., 2000).**

ويتكون المقياس بصورته النهائية من (15) قفرة تصف علاقة المراهق بأقرانه.

- **مقياس أساليب التعلق ليام (Yam, 2012).**

الذي يتكون من مقياسين فرعيين (أساليب التعلق الوالدي) و(أساليب التعلق بالصديق) يتناول المقياس بعدين لأساليب التعلق لدى المراهق والبالغ وهما (نمط التعلق الوالدي) و(نمط التعلق الصديق).

الواضح من المقاييس أعلاه أنها غير ملائمة لعينة البحث للأسباب التالية:

1. أنها أجريت على عينات تختلف عن عينة البحث الحالي.
2. أنها أجريت في بيئات مختلفة عن البيئة العراقية.
3. غير مناسبة للفئة المستهدفة (الطلبة المتميزين).
4. تختلف في النظرية المتبناة ومجالاتها حيث اعتمد الباحث (نظرية بولبي) لأساليب التعلق من اجل بناء مقياس (أساليب التعلق) قام الباحث بالخطوات الآتية:

1. تحديد المفهوم وفق تعريف (بولبي) الذي تبناه الباحث، إذ عرفه انه "التأثيرات الناتجة عن الارتباط القائم بين الطفل والشخص القائم على رعايته (وفي غالب الأحيان الأم) في نشوء مفهوم الذات لدى المراهق مستقبلا وتصوير وجهة نظره عن العالم الاجتماعي التي تؤثر في سلوكه وعلاقاته العمرية اللاحقة".
2. تحديد نظرية (بولبي) كإطار نظري لإعداد المقياس.
3. تحديد مجالات أساليب التعلق وفق النظرية التي اعتمدها الباحث والمتمثلة بـ(النمط الآمن، النمط القلق، النمط التجنبي، النمط الخائف).

4. تحديد سلم البدائل الخماسي (تنطبق عليَ دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) أخذت أوزان مختلفة عند التصحيح لاحتواء المقياس على فقرات إيجابية وفقرات سلبية إذ قام الباحث بإعطاء الفقرات الإيجابية الدرجات على التوالي (1.2.3.4.5) والفقرات السلبية عكس ذلك.

5. إعداد فقرات المقياس بصورته الأولية.

الخصائص السيكو مترية لمقياس أساليب التعلق.

إن الهدف من تحليل فقرات المقياس عن طريق الوسائل الإحصائية هو التحقق من خصائصها السيكو مترية، وتحديد العلاقة بين ما تقيمه المفردات وبين استجابات الأفراد لها، وذلك للتعرف على المفردات الغامضة أو المربكة أو التي تشجع على التخمين، والمفردات بالغة السهولة أو الصعوبة، إذ إنها لا تكشف عن الفروق الفردية في السمة التي تقيسها الأداة، وبذلك لا تمييز بين مستويات هذه السمة كما أنها لا تسهم بأي قدر في صدق المقياس أو ثبات درجاته، كما تفيد المراجعة الفنية للمفردات وتحسينها بحيث تسهم كل فقرة إسهاماً إيجابياً فيما يقيسه المقياس، كما يساعد تحليل الفقرات أيضاً في التعرف على جوانب الضعف التي ربما تجعل بعض مفردات المقياس غير صالحة، واستبقاء المفردات التي تفي بخصائص تحقيق الغرض من استعمال المقياس في مجالات التقويم المختلفة. وإعادة استعمالها إذا تطلب الأمر ذلك (علام، 2000: 267).

من اجل التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس عمد الباحث إلى استخراج مؤشرات الصدق والثبات للمقياس على عينة بلغت (200) طالب وطالب من الطلبة المتميزين جدول(9) وبعدة طرق وعلى النحو التالي:

جدول (9): عينة التحليل الإحصائي

الجنس / المنطقة	ذكور	إناث	المجموع
بغداد/ الكرخ الأولى	20	20	40
بغداد/ الكرخ الثانية	15	15	30
بغداد/ الكرخ الثالثة	15	15	30
الأنبار	50	50	100
المجموع	100	100	200

صدق المقياس (Scale Validity).

يشير الصدق إلى ما إذا كان المقياس يقيس فعلا ما أعد لقياسه أو ما أردنا له أن يقيسه، أو أنه مدى تلبية المقياس للأغراض والاستعمالات الخاصة التي صمم من أجلها (مخائيل، 2015: 86). لغرض التحقق من صدق المقياس عمد الباحث إلى التحقق من الاتي

1. **الصدقُ الظاهري (Face Validity).**

يُشير هذا النوع من الصدق إلى الكيفية التي يبدو عليها المقياس مناسبا لقياس الظاهرة التي وضع من أجلها، ويسمى أحياناً (بالصدق الصوري أو الشكلي)، لأن صدقه يتوقف على ما يبدو للفاحص بأن فقرات المقياس تتعلق بالموضوع الذي وضع المقياس له، ويتحقق ذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من صلاحية فقراته لقياس الموضوع الذي وضع لأجله المقياس (كوافحة، 2010: 116). بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأولي، وعلى وفق التعريفات النظرية الموضوعية لأساليب التعلق، وتحديد بدائل الإجابة وطريقة تصحيحها قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الأولية، (ملحق3) على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والقياس النفسي، والبالغ عندهم (12) محكماً (ملحق 2) للتعرف على الصدق الظاهري، وطلب الباحث في ورقة التعليمات من السادة الخبراء بيان صلاحية كل فقرة من الفقرات لقياس السمة الموضوعة في كل مجال، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك أو حذفها، واعتمد الباحث نسبة (80 %) فأكثر كنسبة اتفاق لتحديد صلاحية الفقرة، واستبعاد أي فقرة لم تحصل على هذه النسبة. بلغ عدد الفقرات التي تم تأشيرها على أنها صالحة (27) فقرة، بينما بلغ عدد الفقرات التي تم الاتفاق على حذفها من المقياس (5) فقرة فقط.

- **عينة وضوح التعليمات (التجربة الاستطلاعية).**

بعد صياغة فقرات المقياس وتعليمات الإجابة عليه وجد الباحث أنه من الضروري تطبيق هذه الأداة مبدئياً للتأكد من سلامة الفقرات ووضوحها لغوياً لدى أفراد العينة، وحساب الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات المقياس، ولتحقيق هذه الأهداف، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (50) طالباً وطالبة من الطلبة المتميزين الذين طبق عليهم المقياس بصيغته النهائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الموقعين (بغداد، الأنبار) موزعين على وفق متغيري (النوع، والمنطقة)، وبعد تطبيق المقياس تبين أن فقرات المقياس وتعليمات الإجابة واضحة، والوقت المستغرق للإجابة كان من (15–20) دقيقة، بمتوسط (17.5) دقيقة. جدول (3).

- القوة التمييزية لفقرات المقياس.

حيث تمثل القوة التميزية للفقرات من خطوات مهمة في بناء المَقاييس، ولأجل البقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن الدقة في قياس ما وضعت لقياسهُ قام الباحث بتحليل فقرات المَقياس إحصائيا والكشف عن التميز وارتباطها بالدرجة الكلية، حيث ان الفقرات التي تمتلك قوة تميزية هي الفقرات التي تميز ما بين المستجيبين ذوي الدَرجات العالية والمستجيبين ذوي الدرجات الواطِئة في المفهوم الذي تقيسه تلك الفقرات، وفي حال عدم قُدرة الفَقرة على التَمييز على وفق هذه الصورة فإنَّها قد تكون عديمة الفائدة ولذلك يجب حذفها من المقياس بصورة نهائية.

وقد استعمل الباحث أسلوب المجموعتان المتطرفتان (Extreme Groups Method) في عملية تحليل الفقرة.

لأجل حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس قام الباحث بالخطوات الآتية:

أ. تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (200) طالبا وطالبة متميزة ومن ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

ب. ترتيب الاستمارات تنازليًا بحسب درجتها الكلية من الأعلى إلى الأدنى.

ج. تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات واللتان تمثلان مجموعتان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Anastasi, 1976: 208)، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (54) استمارة.

استخراج الوَسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم تم تطبيق الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا لكل فَقرة عند مستوى دلالة (0.05). بعد إجراء التحليل الإحصائي أشارت النتائج إلى أَنَّ جميع الفقرات كانت مميزة عدا الفقرات 3 (أثق بالأخرين ونواياهم) والفقرة 5 (أجد صعوبة في الوثوق تماما بالأخرين) في مجال النمط الآمن والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): معامل تمييز فقرات مقياس أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار التائي
1	المجموعة العليا	54	3.83	1.07	2.16
	المجموعة الدنيا	54	3.35	1.23	
2	المجموعة العليا	54	3.46	1.11	2.87
	المجموعة الدنيا	54	2.83	1.16	
3	المجموعة العليا	54	2.74	1.37	0.35
	المجموعة الدنيا	54	2.64	1.34	
4	المجموعة العليا	54	3.25	1.20	2.33
	المجموعة الدنيا	54	2.62	1.42	
5	المجموعة العليا	54	3.72	1.27	1.52
	المجموعة الدنيا	54	3.33	1.37	
6	المجموعة العليا	54	3.64	1.23	3.04
	المجموعة الدنيا	54	2.88	1.29	
7	المجموعة العليا	54	4.01	1.03	6.02
	المجموعة الدنيا	54	2.70	1.22	
8	المجموعة العليا	54	3.59	1.40	4.77
	المجموعة الدنيا	54	2.33	1.33	
9	المجموعة العليا	54	3.57	1.38	6.71
	المجموعة الدنيا	54	2.00	1.02	
10	المجموعة العليا	54	3.42	1.44	4.95
	المجموعة الدنيا	54	2.16	1.17	
11	المجموعة العليا	54	3.72	1.48	3.81
	المجموعة الدنيا	54	2.66	1.38	
12	المجموعة العليا	54	3.81	1.21	7.41
	المجموعة الدنيا	54	2.18	1.06	
13	المجموعة العليا	54	3.92	1.14	8.32
	المجموعة الدنيا	54	2.14	1.07	
14	المجموعة العليا	54	3.62	1.15	7.80
	المجموعة الدنيا	54	1.98	1.03	
15	المجموعة العليا	54	3.87	1.09	7.11
	المجموعة الدنيا	54	2.24	1.27	
16	المجموعة العليا	54	3.96	1.22	5.45
	المجموعة الدنيا	54	2.59	1.38	

17	المجموعة العليا	54	3.79	1.18	5.66
	المجموعة الدنيا	54	2.48	1.22	
18	المجموعة العليا	54	3.62	1.21	2.58
	المجموعة الدنيا	54	3.01	1.23	
19	المجموعة العليا	54	4.12	1.15	3.81
	المجموعة الدنيا	54	3.27	1.172	
20	المجموعة العليا	54	4.00	1.09	3.38
	المجموعة الدنيا	54	3.22	1.28	
21	المجموعة العليا	54	3.33	1.44	2.29
	المجموعة الدنيا	54	2.74	1.23	
22	المجموعة العليا	54	3.64	1.49	4.13
	المجموعة الدنيا	54	2.48	1.43	
23	المجموعة العليا	54	3.79	1.20	5.15
	المجموعة الدنيا	54	2.55	1.29	
24	المجموعة العليا	54	3.53	1.41	2.53
	المجموعة الدنيا	54	2.83	1.47	
25	المجموعة العليا	54	3.09	1.26	2.77
	المجموعة الدنيا	54	2.61	1.54	
26	المجموعة العليا	54	2.77	1.32	2.03
	المجموعة الدنيا	54	2.50	1.45	
27	المجموعة العليا	54	3.33	1.49	2.41
	المجموعة الدنيا	54	2.94	1.35	
28	المجموعة العليا	54	3.72	1.26	4.28
	المجموعة الدنيا	54	2.55	1.55	
29	المجموعة العليا	54	3.79	1.33	5.80
	المجموعة الدنيا	54	2.35	1.24	
30	المجموعة العليا	54	3.27	1.40	4.79
	المجموعة الدنيا	54	2.07	1.19	
31	المجموعة العليا	54	3.40	1.20	5.17
	المجموعة الدنيا	54	2.16	1.28	
32	المجموعة العليا	54	3.53	1.31	4.52
	المجموعة الدنيا	54	2.40	1.28	

صدق البناء Construct Validity.

إن مفهوم صدق البناء هي تسميات لنوع واحد لذا أحيانا يسمى صدق التكوين الفرضي وصدق المفهوم، كما أن صدق البناء هو صدق مستمد من إطار نظري محدد ومعين للظاهرة الموضوعة للقياس مبيناً مكونات تلك الظاهرة سواء أكانت تلك المكونات مشتركة أم مستقلة عن بعضها الآخر، ويعد بذلك واحداً من أنواع الصدق المعتمدة في كثير من المقاييس التربوية والنفسية، ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخصيصة المراد قياسها أو في مفهوم نفسي معين (الشكرجي، 2009: 14).

كما أن صدق المفهوم يهتم بجمع الدلائل الضرورية، والتي يتم بوساطتها التعرف على مدى قدرة درجة المقياس في أن تكون مؤشرا على السمة التي يفترض أن يقيسها المقياس، أي: يتناول العلاقة بن نتائج المقياس، وبين المفهوم النظري والذي يهدف المقياس لقياسه (مجيد، 2014: 104).

تحقق الباحث من صدق بناء المقياس من خلال:

- **علاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.**

ويقصد بها إيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة من فقرات المقياس والأداء على المقياس بأكمله، إذ إنَّ من مميزات هذا الأسلوب ان يقدم مقياسًا متجانسًا في فقراته. ويمكن التحقق من صدق المقياس عن طريق ارتباط فقراته بمحك خارجي أو داخلي وأفضل محك داخلي هو الدرجة النهائية للمقياس نفسه ولغرض التحقق من صدق المقياس اعتمد الباحث على الدرجة الكلية للمقياس والتي تُعدُّ محكًا داخليًا يمكن عن طريقها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس إذ جرى استعمال معامل ارتِباط بيرسُون لاستخراج العَلاقة الارتباطية بين كل من الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال عينة التحليل ذاتُها للفقرات والتي بلغت (200) طالبا متميزا فتبين أَنَّ جميع الفقرات ترتبطُ بالدرجةِ الكلية للمقياس ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) عدا الفقرات (3.5) اللتان تنتميان إلى النمط (الآمن). وهما ذاتا الفقرتان اللتان سقطتا في الإجراء السابق (المجموعتين المتطرفتين)، والفقرة 25 (ينتابني الخوف من الأفراد الآخرين) والفقرة 26 (اشعر بالخوف حين اعتمد على نفسي) والفقرة 27 (غالبا ما أكون خائفا من ثقتي بالأخرين) في مجال النمط الخائف والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين

ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي
1	0.19	17	0.30
2	0.18	18	0.19
3	0.05	19	0.31
4	0.20	20	0.18
5	0.11	21	0.15
6	0.18	22	0.36
7	0.37	23	0.34
8	0.32	24	0.17
9	0.47	25	0.17
10	0.32	26	0.17
11	0.30	27	0.13
12	0.42	28	0.30
13	0.57	29	0.40
14	0.53	30	0.34
15	0.42	31	0.38
16	0.43	32	0.30

وبموجب معيار التمييز وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي فقد بلغ عدد الفقرات مقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين بصيغته النهائية 27 فقرة بعد حذف الفقرات (3.5.25.26.27) لتدني مستوى قوتها التمييزية وانخفاض معامل ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي للفقرتين 3.5.

- **التحليل العاملي الاستكشافي والتحري عن البنية العالمية المكونة له**

من اجل الكشف عن صدق البناء للمقياس تم استعمال التحليل العاملي الاستكشافي والتحري عن البنية العالمية المكونة له. ولتحقيق ذلك تم استعمال التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسة حيث اخضع (200) استمارة إلى التحليل وقد أسفر التحليل عن جودة وصلاحية مصفوفة الارتباطات الخاصة بالتحليل على وفق مقاييس أو محقات الحكم على قابلية المصفوفة للتحليل العاملي وكالاتي:

- ان اغلب معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا حيث بلغت بين (0.66-0.32) عند مستوى دلالة 0.05. وهي جميعها أكبر من 0.30 مما يشير إلى توفر الحد الأدنى من الارتباطات بين المتغيرات.
- ان القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (0.0001).
- ان قيمة مؤشر كايزر ماير اولكن (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) لكفاية المعاينة بلغت (0.83) وهو يزيد عن (0.50) مما يشير إلى ملائمة عينة البحث وكفايتها لإجراء التحليل العاملي. وان مستوى الارتباط بين كل متغير بالمتغيرات الأخرى في مصفوفة الارتباطات كاف لإجراء التحليل العاملي. الجدول (12) يوضح ذلك (تيغزة، 2012: 13).

جدول (12): يوضح قيمة مؤشر كايزر ماير اولكن لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين

.624	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	
1021.200	Approx. Chi-Square	Bartlett's Test of Sphericity
351	Df	
0.000	Sig.	

وقد أسفر التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية Principle Components عن استخلاص أربعة عوامل يزيد جذرها الكامن على الـ(1) وعند تدوير العوامل بطريقة التدوير المتعامد Varimax (لـ 25) مرة اتضح ان هناك استقرارا بتشبع الفقرات على كل منهما. اذ تشبعت على العامل الأول ثمان فقرات هي (8-7-11-10-12-13-27-9) والعامل الثاني ست فقرات هي(18-24-15-21-17-14) وعلى العامل الثالث سبع فقرات هي (2-1-5-4-6-26-16) وأخيرا العامل الرابع تشبعت عليه 6 فقرات هي (20-25-19-23-3-22) علما ان معاملات الارتباط بين العوامل كانت ضعيفة إذ تراوحت بين (0.008-0.117) مما يشير إلى استقلالية كل عامل منها والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج التحليل العاملي لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين

تسلسل الفقرة في المقياس	الفقـــــرات	المجال	التشبع
8	يقلقني ما يتصوره الآخرين عني	الأول (عامل القلق)	0.66
7	اشعر بالقلق لكوني وحيدا		0.66
11	أخشى فقدان حب أصدقائي لي		0.57
10	أخشى ان لا يقمني الآخرين بقدر الذي استحق		0.55
12	يقلقني عدم اهتمام أصدقائي بي		0.54
13	اشعر أنى أحب الآخرين أكثر من حبهم لي		0.46
27	اشعر بالقلق من احتمال فقدان أحد أصدقائي		0.42
9	أخشى من أذى الآخرين لي إذا ما تقربت كثيرا منهم		0.36
18	اشعر بالراحة عندما لا يتدخل الآخرين في شؤوني	الثاني (عامل المتجنب)	0.61
24	أخشى انفصالي عن والدي		0.59
15	من المهم لي ان اشعر بالاستقلالية عن الآخرين		0.57
21	أخشى ان يصيبني الأذى إذا سمحت لنفسي ان أثق كثيرا بالأخرين		0.56
17	أحب الاعتماد على نفسي دون طلب المساعدة		0.53
14	أجد صعوبة في إعطاء الثقة للأخرين		0.41
2	اشعر بالاطمئنان عندما أكون قريب من الآخرين	الثالث (عامل الأمن)	0.53
1	من السهل علية إقامة علاقة مع الآخرين		0.53
5	مساعدة الآخرين لي تشعرني بالأمان		0.52
4	من السهولة التقرب من الأخرين		0.47
6	اشعر بعدم الأمان عندما لا يعتمد على الآخرين		0.47
26	أخشى المواقف التي تجعلني اختلف مع الآخرين		0.41
16	اشعر بأنني لست بحاجة ماسة لأخرين		0.38
20	اشعر بالعصبية عندما يصبح شخص قريب جدا مني	الرابع (عامل الخائف)	0.64
25	ارغب بتكوين صداقات جديدة لكني خائف		0.64
19	افعل ما بوسعي لتجنب الآخرين		0.47
23	امتنع من البوح بأسراري لاحد		0.39
3	اشعر بالأمان عندما اعتمد على أصدقائي		0.38
22	أتجنب ان أكون من الأشخاص الذين تسلط الأضواء عليهم		0.32

وعليه فان مقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين بصيغته النهائية يتكون 27 فقرة موزعة على أربعة أساليب، يضم النمط الآمن (7 فقرات)، النمط القلق (7 فقرات)، النمط المتجنب (6 فقرات)، النمط الخائف (6 فقرات).

ثبات المقياس Test Reliability.

يشير معنى الثبات إلى ان يكون المِقياس قادرا على إعطاء النتائج نفسها تقريبا اذا أعيد تطبيقه على المَجموعة نفسها من الأفراد، وبعبارة أخرى فإن مصطلح الثبات reliability يشير إلى دقة المقياس القياس أو الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المستجيب، ولابد من تحديد درجة الموثوقية في البيانات التي يقدمها المقياس، والتي تتمثل في اتساق القياسات أو الملاحظات التي يحصل عليها، ويمكن التحقق من هذه الموثوقية بصفة عامة بإحدى وسيلتين، أما بتكرار تطبيق الاختيار نفسه على المفحوصين أنفسهم تحت نفس الظروف أو باستعمال أدوات أخرى مماثلة (أبو حطب وسيد عثمان، 2008: 135). وقد تم التحقق من معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1) طريقة التجزئة التصفية (Split -Half Reliability).

تستخدم طريقة التجزئة عندما تكون طَريقة إعادة الاختبار باهظة، أو يوجد احتمال ان تكون مضللة في النتائج (عندما ترفع درجات المفحوصين في التطبيق الثاني كنتيجة للممارسة في بعض اختبارات القدرات) ولحساب الثبات من خلال التجزئة النصفية يطبق الاختبار كاملا على مجموعةٍ من الأفراد جَلسة واحدة، ثم يقسم أداء الأفراد على الاختبار على جزأين (نصفين متناظرين)، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين (عمر وآخرون، 2010: 225)، قام الباحثُ بتطبيق المقياس على عينة مقدارها (200) طالب وطالبة اختيروا بطريقة العينة العَشوائية الطبقية. وبعد إجراء التحليل الإحصائي بلغ معامل ثبات جزأي الفقرات (0.92) وقد استخدم الباحث معامل ارتباط سيبرمان – بروان لإيجاد العلاقة بين جزئي الفقرات، أما المِقياس بصوره كلية فقد بلغ معامل الثبات (0.93) فإنه يعتبر مؤشرا جيدا على ثَبات المقياس لان معامل الثَبات للمقياس يزيد عن (0.70) (احمد، 2000: 129).

2) طريقة ألفا كرونباخ (Alpha –Cronbach Method).

تعتبر طريقة الفاكرونباخ إحدى الطرق المستعملة في حساب الثبات ، وهي مشتقة من قانون كورد– ريشارد سون، وتقوم هذه الطريقة على أساس حساب الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، ويسمى أيضاً معامل التجانس، كما أن معامل الفاكرونباخ يعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل سبات درجات المقياس، فإذا كانت قيمة الفاكرونباخ مرتفعة فهذا يدل على ثبات المقياس (النبهان، 2004: 284) لذلك استعمل الباحث معادلة الفاكرونباخ للحصول على معامل ثبات المقياس، وبعد تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (0.7) وهذا يدل على أن المقياس يتسم بالثبات وهو معامل ثبات جيد، إذ يرى كرونباخ أن المقياس يكون دقيقاً عندما يكون معامل الثبات فيه مرتفع إذ يمكن الاعتماد عليه في التطبيق (Kuijpers, 2013: 5).

وصف المقياس بصورته النهائية.

يتألف مقياس أساليب التعلق (Attachment Styles) من (27 فقرة) حرص الباحث وبشكل كبير على أن تكون تعليمات المقياس دقيقة وواضحة لدى عينة الباحث، إن طلب من الطلبة إبداء آرائهم حول فقرات المقياس بكل صراحة وموضوعية عن طريق اختيارهم لأحد البدائل الخمسة لفقرات المقياس، والتي يرى أنها تنطبق عليه بوضع إشارة (تضع الإشارة وليس الكلمة) أمامها، والتوضيح للمستجيب بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجاباتهم الأغراض البحث العلمي، ولا يطلع عليها سوى الباحث، ولزيادة الوضوح قام الباحث بإعطاء أمثلة توضح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، أما بدائل الإجابة وطريقة تصحيح المقياس فقد اعتمد الباحث وحسب الدراسات السابقة على طريقة (ليكرث) الخماسية في إعداد بدائل الإجابة بحيث تضم المقياس البدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) للإجابة عن فقرات المقياس وتم إعطاؤها درجات (1.2.3.4.5) على التوالي، أما الفقرات السلبية فقد تم إعطاؤها (5.4.3.2.1) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس بصيغته الأولية (135)، بينما تكون أقل درجة (27) وبمتوسط فرضي (81). وبمتوسط فرضي (81).

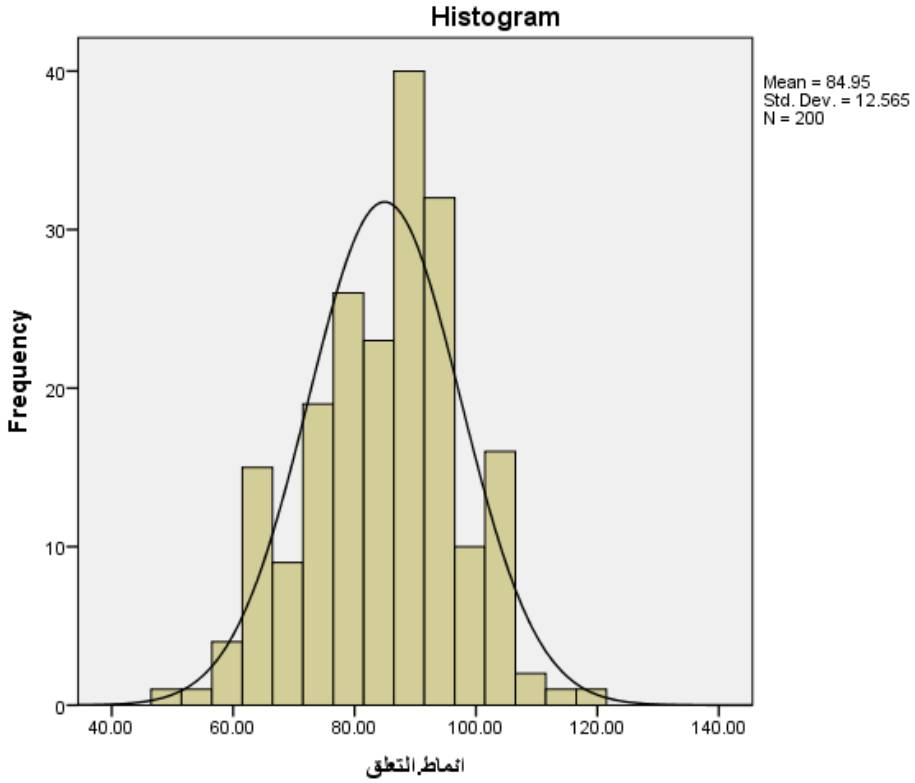
المؤشرات الاحصائية لمقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين.

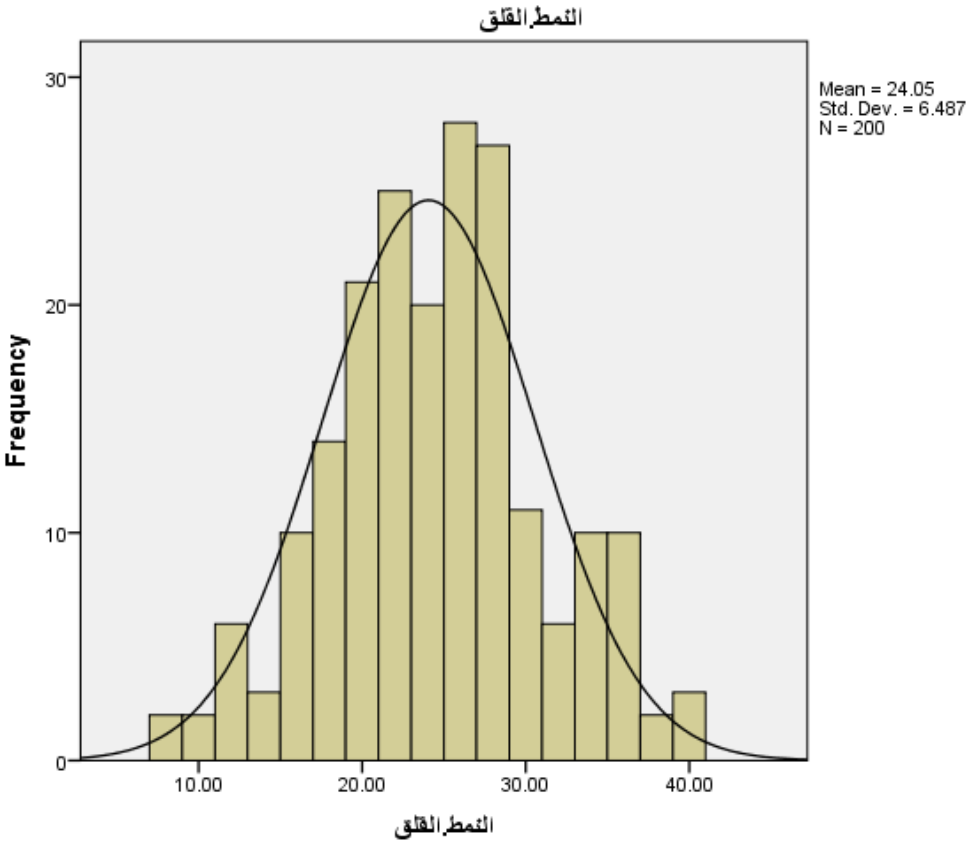
تم الحصول على تلك المؤشرات من خلال تطبيق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لجميع أفراد عينة البحث والبالغ عددها (200) طالب وطالبة متميزة، والجدول (14)، يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعلق بوصفه عاملا عاما أو متعدد العوامل، لعينة البحث لمقياس.

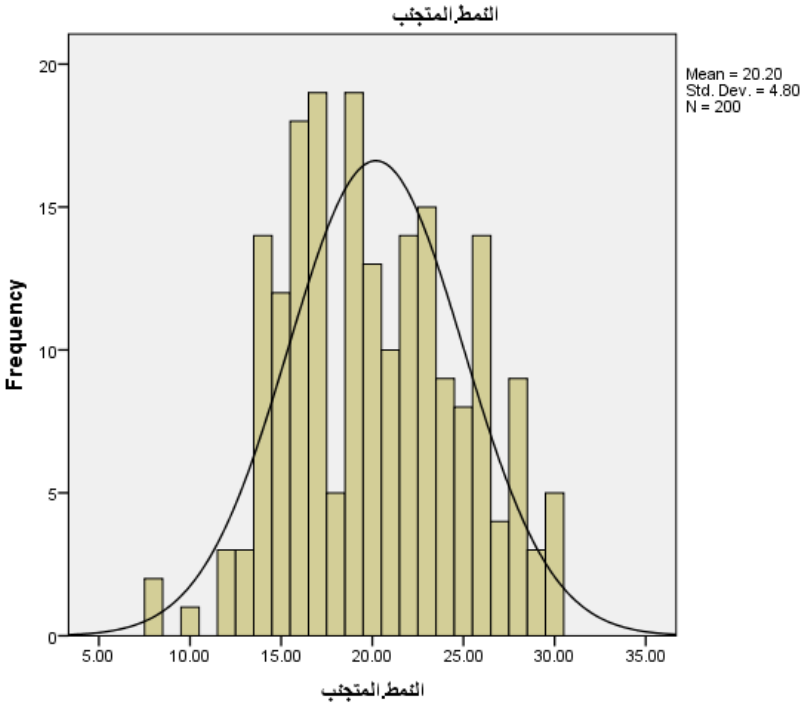
جدول (14): المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعلق بوصفه عاملا عاما أو متعدد العوامل

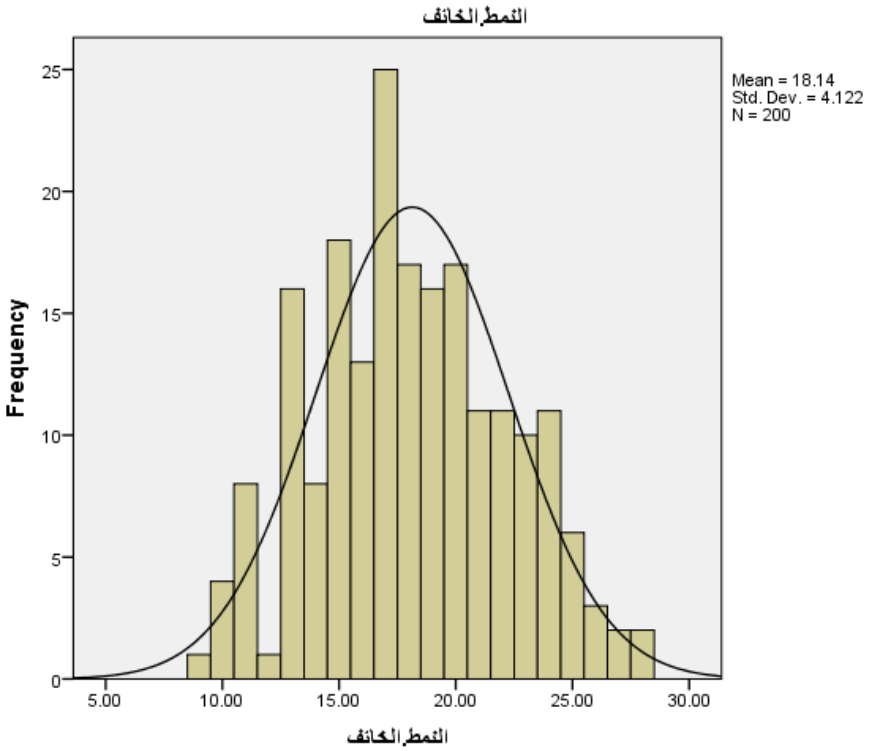
مقياس التعلق لدى الطلبة المتميزين	أساليب التعلق	النمط القلق	النمط المتجنب	النمط الآمن	النمط الخائف
Valid Nالعدد	200	200	200	200	200
Missingالمفقود	0	0	0	0	0
Mean الوسط الحسابي	84.94	24.05	20.19	22.56	18.13
Medianالوسيط	87.00	24.00	20.00	23.00	18.00
Modeالمنوال	87.00	27.00	17.00[a]	24.00	17.00
Std. Deviationالانحراف المعياري	12.56	6.48	4.80	4.66	4.12
Varianceالتباين	157.88	42.08	23.04	21.77	16.99
Skewness الالتواء	0.17-	.018	.107	-.213	.116
Std. Error of Skewnessالخطأ المعياري للالتواء	0.17	.172	.172	.172	.172
Kurtosis التفرطح	0.24-	0.16-	0.67-	0.37-	0.53-
Std. Error of Kurtosisالخطأ المعياري للتفرطح	0.34	0.34	0.34	0.34	0.34
Range المدى	71.00	31.00	22.00	22.00	19.00
Minimumاقل درجة	49.00	8.00	8.00	10.00	9.00
Maximumاكبر درجة	120.00	39.00	30.00	32.00	28.00
Sumالمجموع	16989.00	4811.00	4039.00	4512.00	3627.00

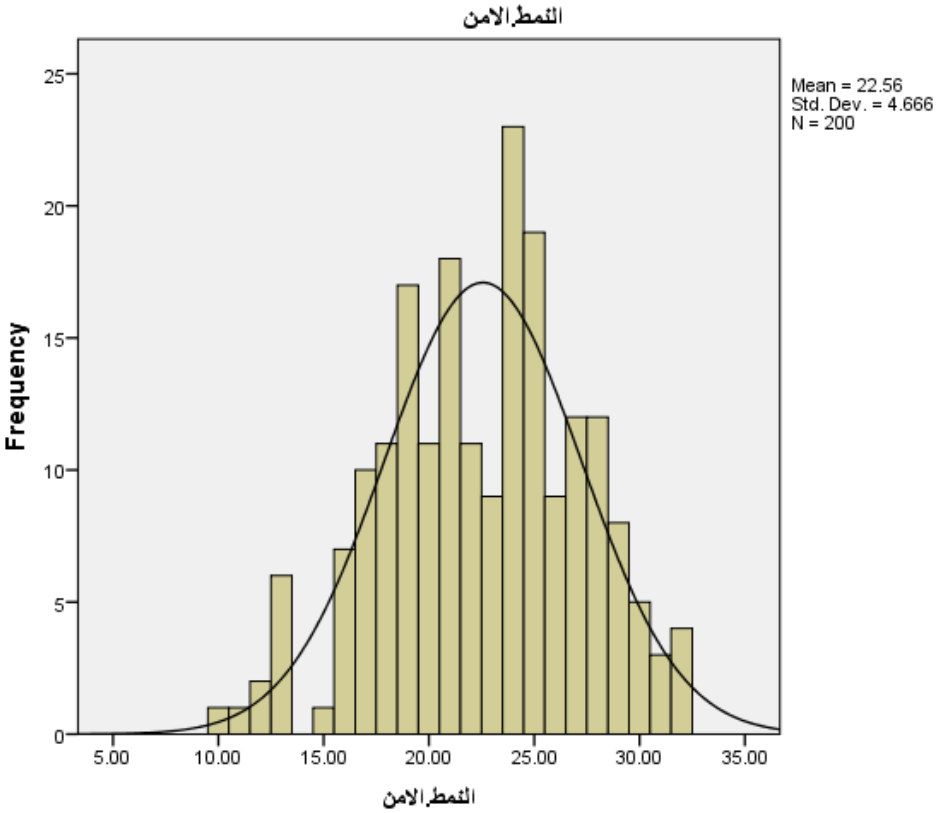
ومن مؤشرات التفرطح والالتواء التي تم استخراجها لمقياس متعة التعلق لدى الطلبة المتميزين والتي تقترب من القيمة المعيارية للتوزيع الاعتدالي، ومن خلال التقارب الموجود بين درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، ممكن ان نستنتج ان تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة البحث الحالي من خصائص التوزيع الاعتدالي، مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس وبالتالي إمكانية تعميم النتائج، والمدرج التكراري في الشكل (3) يوضح ذلك.


Histogram
Mean = 84.95
Std. Dev. = 12.565
N = 200
Frequency
0
10
20
30
40
40.00
60.00
80.00
100.00
120.00
140.00
انماط التعلق


النمط القلق
Mean = 24.05
Std. Dev. = 6.487
N = 200
Frequency
0
10
20
30
10.00
20.00
30.00
40.00
النمط القلق


النمط المتجنب
Mean = 20.20
Std. Dev. = 4.80
N = 200
Frequency
0
5
10
15
20
5.00
10.00
15.00
20.00
25.00
30.00
35.00
النمط المتجنب


النمط الخائف
Mean = 18.14
Std. Dev. = 4.122
N = 200
Frequency
0
5
10
15
20
25
5.00
10.00
15.00
20.00
25.00
30.00
النمط الخائف



خامسا: الوسائل الإحصائية Statistical Means.

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة والتحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لغرض معالجة البيانات والوسائل الإحصائية الآتية:

1) **الاختبار التأني لعينة واحدة (T-Test)**: استعمل لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة، والمتوسط الفرضي للمقياس.
2) **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test)**: أستعمل للتعرف على دلالة الفروق بين درجات المجموعة العليا والدنيا والمجموعات المتطرفة لحساب القوة التمييزية للمقياس، وفي حساب دلالة الفروق بين أفراد العينة في متغيري البحث.
3) **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)**: استعمل في إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (معامل الاتساق الداخلي)، وفي إيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية.

4) **معامل سيبرمان – براون (Spearman–Brown)**: استعمل لحساب معامل الثبات لنصفي المقياس.

5) **معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach–Alpha)**: للاتساق الداخلي، استعمل لحساب معامل الثبات لأدوات الدراسة.

6) **تحليل التباين الأحادي (One Sample Statistics)**.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولا: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

ثانيا: التوصيات

ثالثا: المقترحات

أولا: عرض النتائج ومناقشتها.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث بعد تطبيق مقياس أساليب التعلق واختبار الذكاء الناجح، ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها في الدراسة، ومن ثم الخروج بمجموعة الاستنتاجات، وعدد التوصيات والمقترحات، في ضوء تلك النتائج، وكما يأتي:

الهدف الأول: التعرف على مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء الناجح على عينة البحث التطبيقية البالغة (200) طالباً وطالبة من الطلبة المتميزين. بعد ان قام الباحث بتحليل البيانات احصائيا، اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة قد بلغ (10.55) بانحراف معياري مقداره (3.53). عند تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (16.12) كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء الناجح

المتغير	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري SD	N	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة t-test	مستوى الدلالة
الذكاء الناجح	10.55	3.53	200	18	-16.21	دالة

يتبين من الجدول أعلاه ان عينة البحث لا تتمتع بمستوى ذكاء ناجح. ولا تتفق هذا النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (السراي 2021) ودراسة (الكعبي 2014) ودراسة (الجنابي 2017). يمكن تفسير هذه النتيجة في ضَوء النظرية المتبناة حيثُ يرى "ستيرنبرغ" ان الأفراد الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عال من الفئات غير الاعتياديين مثل الموهوبين والمتميزين لديهم قدرة كبيرة على الحصول على درجات عالية نسبياً على الذكاء الناجح بمكوناته الثلاثة (التحليلي، الإبداعي، العملي) وذلك لان الذكاء العام يفعّل مكونات الذكاء الناجح الثلاثة التي تزود بالتالي المكون الأول (الذكاء العام) بالتغذية الراجعة للنجاح في مواقف الحياة الا ان نتيجة هذا البحث لا تتفق مع ما اشارت اليه النظرية ربما لصعوبة الاختبار او الظروف التي قد يمر بها الطلبة المتميزين من قلة إمكانيات دراسية او ابنية في العراق وبالأخص ان الانبار خرجت من وقت قريب من ظروف الحرب والاحداث الأخيرة المعروفة.

ويرى الباحث أيضا ان الطلبة المتميزين شريحة متعلمة تعليماً جيداً قائماً على أساس علمي وأكاديمي سليم، الا ان التأثيرات المحيطة بالطلبة قد تؤثر بصورة ملفتة على سير العملية التربوية والعلمية وان الطلبة التي يتعامل معهم البحث ذوي اعمار صغيرة.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

من اجل التعرف على تأثير المتغيرات الديمغرافية في متغير البحث الرئيسي، قام الباحث بأجراء بعض التحليِلات الإحصائية للتعرف على دلالة تِلك الفروق. حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور التي عددها (100) طالب قد بلغ (11.94)، وانحراف معياري قدره (3.29)، أما عينة الإناث التي عددها (100) طالبة كان المتوسط الحسابي للعينة (9.96) وبانحراف معياري قدره (3.49) وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (4.11) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (198) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى ان هناك فروق في مستوى الذكاء الناجح بين الطلبة الذكور والإناث ولصالح الطلبة الذكور والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16): الاختبار التائي لمتغير الذكاء الناجح على وفق متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الذكاء الناجح	الذكور	100	11.94	3.29	4.11	دالة
	الإناث	100	9.96	3.49		

تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي أجريت على عينات أخرى منها دراسة (إبراهيم، 2012) والتي أجريت على طلبة المرحلة الإعدادية، بينما تختلف مع دراسة (الكعبي، 2014). يمكن تفسير هذه النتيجة بان كلا الجنسين من الذكور والإناث يمتلكون انوع مختلفة من الذكاءات لكنهم يختلفون في طريقة التعبير عنها، وان المجتمع وكأغلب مؤسساته ضمنها المؤسسة الأولى (الأسرة) تشجع الإناث على نمو الذكاءات التي تتعلق بالجانب العاطفي والانفعالي ومن ثم التعبير عن تلك الذكاءات، في حين ان الذكور ينشؤون على التكيف مع الصعوبات والتوترات التي تواجههم في حياتهم، وهذا يشبر بوضوح إلى ان كل من الذكور والإناث لهم حصتهم من الذكاء إلا ان الاختلاف يكون في طريقة التعبير عنها (مبيض، 2003: 74).

الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد – الأنبار).

للكشف على طبيعة هذا الهدف قام الباحث باستخدام استجابات العينة البالغ عددُها (200) طالب على اختبار الذكاء الناجح ومعالجتها إحصائياً، أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى ان المُتوسط الحِسابي لعينة طلبة بغداد والبالغ عددها (100) طالب قد بلغ (9.76) وبانحراف معياري (3.62)، أما المتوسط الحسابي لطلبة الأنبار كان (12.14) وانحرافه المعياري (3.01)) وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (5.04) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (198) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى ان هناك فروق في مستوى الذكاء الناجح بين الطلبة المتميزين في محافظة بغداد ومحافظة الأنبار ولصالح الطلبة المتميزين في مدارس الأنبار والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17): الاختبار التائي لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد–الأنبار)

المتغير	مكان المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الذكاء الناجح	الأنبار	100	12.14	3.01	5.04	دالة
	بغداد	100	9.76	3.62		

لتفسير هذه النتيجة يرى (ستيرنبرغ) ان الذكاء الناجح قد يختلف حسب السياق الثقافي والاجتماعي للفرد، فبعض الأفراد يكونون أكثر قدرة على تحقيق مُستويات مرتفعة من الذكاء الناجح وبالتالي تحقيق أهدافهم في الحياة في بيئات اجتماعية وثقافية اكثر من أفراد آخرين في بيئات أخرى على الرغم من انهم يمتلكون نفس مستويات الذكاء (Sternberg, 2015 Sternberg : 2005). كما يرى ان ليس هناك طريقة واحدة يحقق من خلالها المعلمون النجاح في مجال العمل الواحد، إذ يمكن لكل معلم أن يتفوق بطريقة مختلفة عن الآخر وهذا قد يفسر سبب الاختلاف في الذكاء الناجح بين كلا المحافظتين (الزعبي، 2017: 178).

كما يرى الباحث ان هذه النتيجة منطقية إلى حد ما من خلال ما شاهده من إمكانات تنظيمية وإدارية لدى المدارس في كلا المحافظتين، ففي مدارس المتميزين في محافظة الأنبار مثلا كان هناك من التنظيم والإدارة وحسن التعامل مع الطالب من الناحية الأكاديمية والغير أكاديمية الشيء الكثير، لكن هذا لا يقلل من شأن مدارس المتميزين في العاصمة بغداد، إلا ان النقطة الجوهرية هي في نوعية

الطلبة ومستواهم العلمي مثال ذلك ان مدارس الأنبار لديها قانون لبقاء الطالب في المدارس من عدمه، وهو ان أي طالب ينخفض معدله الفصلي عن 75% فانه يستبعد من المدرسة، في حين لم تكن هذه الفقرة موجودة لدى مدارس بغداد، وهذا قد يكون من العوامل التي رجحت كفة الطلبة المتميزين في محافظة الأنبار على الطَلبة المتميزين في محافظة بغداد.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الناجح على وفق متغير تحصيل الأب.

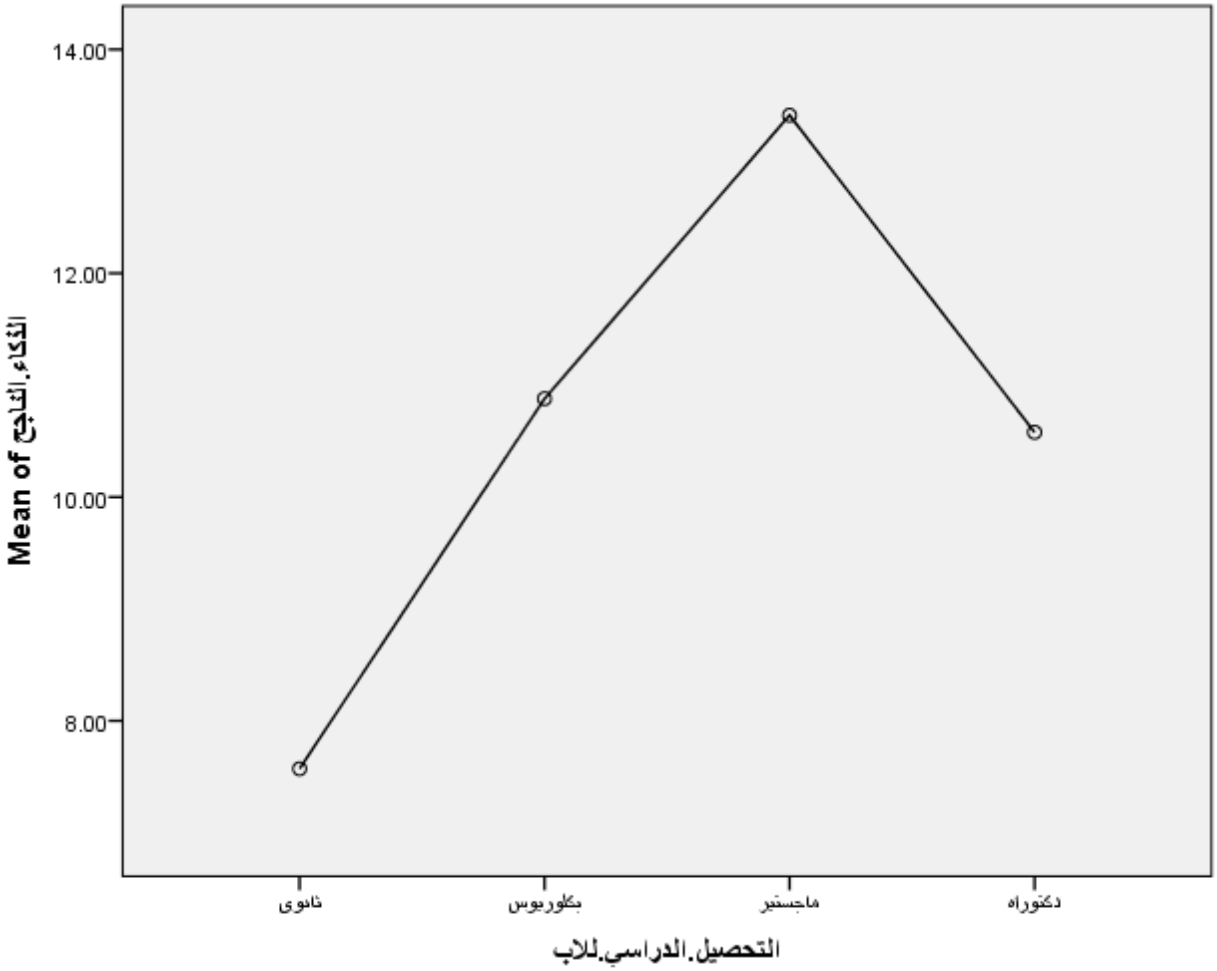
ذهب الباحث في هذا الهدف الى استعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى One Way ANOVA للمقايسة بين درجات الذكاء الناجح بحسب متغير تحصيل الاب، اذ كانت القيم الفائية المحسوبة للاختبار (5.30) اكبر من القيمة الفائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (196-3) والبالغة (2.65). مما يشير الى ان الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين يتأثر بمتغير تحصيل الاب. والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18): تحليل التباين من الدرجة الاولى للمقارنة بين درجات الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير تحصيل الأب

البعد	مصدر التباين source of variance	مجموع التربيعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	متوسط مجموع التربيعات Mean Square	قيمة اختبار F
الذكاء الناجح	بين المجموعات Between Groups	186.336	3	62.112	5.300
	ضمن المجموعات Within Groups	2297.164	196	11.720	
	المجموع الكلي Total	2483.500	199		

وعند إجراء التحليل الثانوي لنتائج تحلِيل التباين باستعمال اختبار نيومان كولز ستيودنت Student-Newman-Keuls للمقايسة بين المتوسطات ظهر ان متوسط الذكاء الناجح لدى الطلبة الذين كان تحصيل الأب ماجستير جاء أولا بمتوسط حسابي بلغ (13.41) تلاه ذوي تحصيل الأب البكالوريوس بمتوسط بلغ (10.87) ثم تحصيل الأب دكتوراه بمتوسط بلغ (10.57) وأخيرا تحصيل الاب الثانوي بمتوسط بلغ (7.57) والشكل (4) يوضح ذلك. يمكن تفسير النتيجة الى ان الذكاء الناجح يرتبط بالواقع المحيط بالفرد، فالفرد يحاول أن يصل إلى تكيف عالٍ مع البيئة المحيطة به،

وفي حالة فشله في تحقيق هذا التوافق أو التكيف فإنه يقوم بمحاولة لتشكيل البيئة بما يتفق مع ميوله واستعداداته واتجاهاته، وإن تغيير الفرد للواقع الذي يعيش فيه بما يتفق مع احتياجاته ومطالبه يمثل ركناً مهماً من أركان الذكاء، واذا فشل الفرد في تحقيق التكيف مع البيئة أو إعادة تشكيلها فإنه يختار بيئة جديدة تتفق مع اتجاهاته ومطالبه وهذا يتوقف على قدراته المعرفية (علوان، 1995: 65). بكلمة أخرى ان هناك علاقة طردية بين تفاعل الأب مع الأبناء ومعدلات الذكاء لدى الأبناء حيث تزيد معدلات الذكاء لديهم كلما زاد تفاعل الأب معهم، وقد أثبتت مجموعة من الأبحاث التي طرحت في علاقة الأب بأبنائه، أن تواصل الأب مع الأبناء ومشاركته لهم في مختلف النشاطات يساهم في رفع معدلات الذكاء عندهم وبالتالي تعزيز القدرة على التحصيل الدراسي وتحقيق مستويات عالية.



شكل (4): يوضح متوسط الذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين بحسب متغير تحصيل الأب

الهدف الخامس: التعرف على طبيعة أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب التعلق على عينة البحث التطبيقية البالغة (200) طالب وطالبة من الطلبة المتميزين. بعد تحليل البيانات احصائيا اشارت النتائج الى ان المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة قد بلغ (84.94) وبانحراف معياري مقداره (12.56). ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي (81) استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة. اشارت نتائج التحليل الاحصائي الى ان مستوى أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين كان عالياً وذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199). وللتعرف على نمط التعلق السائد لدى العينة قام الباحث باحتساب النسبة المئوية لكل نمط. اشارت نتائج التحليل الأحصائي الى ان نمط التعلق الأمن كان النمط الاكثر شيوعاً بين افراد العينة (48.97%)، ثم النمط القلق (23.47%)، ثم النمط المتجنب (16.33%)، واخيرا النمط الخائف (11.23%). وللتعرف على دلالة الفرق لكل نمط احصائيا قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة. اشارت نتائج التحليل الاحصائي الى ان جميع الأساليب كانت ذات دلالة احصائية، والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحتسبة لأساليب التعلق

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار T	الدلالة 0.05
أساليب التعلق	200	84.94	12.56	81	4.44	دال
النمط الأمن		24.05	6.48	24	4.72	دال
النمط المتجنب		20.19	4.80	18	2.12	دال
النمط القلق		22.56	4.66	21	6.46	دال
النمط الخائف		18.13	4.12	18	2.46	دال

يتبين من الجدول أعلاه ان العينة تستخدم أساليب تعلق مختلفة، إلا ان النمطين السائدين هما التعلق الآمن والقلق. تتفق هذه النتيجة مع دراسات أجريت لكن على عينات مختلفة أشارت إلى ان التعلق الأمان هو الأكثر شيوعا حيث تزيد نسبته عن 50% بين الافراد (Feldman, & Papalia, 2004). كما تتفق مع دراسة حسين (2016) ودراسة كتانه (2017).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الذي تبناه الباحث في ان طبيعة العلاقة الإيجابية مع مقدمي الرعاية (الأم والأب) قد ساهمت مساهمة فاعلة في إحساس هؤلاء الأطفال بأنهم أكثر أمانا، سيما وان جميع أفراد العينة لم يكونوا من فاقدي الأم أو الأب أو كلاهما معاً وهو ما

يسميه "بولبي" الأمان الخارجي. كما ان وجود مقدم الرعاية بشكل مستمر وخاصة عند احتياج الطفل له وهو ما يسميه "بولبي" الأمان الداخلي قد يساهم في إحساس الطفل بأنه أمن (Benjamin & Virginia, 2005).

الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

من أجل التعرف على تأثير متغير النوع في المتغير الرئيسي (أساليب التعلق) قام الباحث ببعض التحليلات الإحصائية للوقوف على دلالة تِلك الفروق إذ أشارت نتائجُ التحليل الإحصائي إلى ان المتوسط الحسابي لذكور عددهم (100) طالب على مِقياس أساليب التعلق قد بلغ (83.92)، والانحراف المِعياري (12.86)، أما عينة الإناث البالغ عددهم (100) طالبة على نفس المقياس فقد كان المتوسط الحسابي (85.97)، والانحراف المعياري (12.23)، وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (1.15) اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) وبالتالي هي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20): الاختبار التائي للمقارنة في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
أساليب التعلق	الإناث	100	85.97	12.23	1.155	غير دالة
	الذكور	100	83.92	12.86		

تتفقُ هذه النتيجة مع دِراسة (عباس، 2017) ودراسة (حسين، 2016)، بينما تختلف مع دراسات أخرى مثل دراسة (العبيدي، 2006) ودراسة (تاماكان وتاكاهاشي، 2013).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية المتبناة حيث أشارت إلى ان التعلق سلوك يمتد عبر دورة الحياة ويعتمد على مقدم الرعاية بغض النظر عن جنس الطفل، وبطبيعة الحال النتيجة هذه تشير إلى ليس هناك فرق في التربية في مجتمعنا العراقي بين الذكور والإناث، كما أنها تعد متسقة مع الواقع النظري كون عينة البحث من الذكور والإناث عاشوا طفولة متشابهة إلى حد كبير من حيث طبيعة العلاقة بين الأطفال ومقدمي الرعاية لهم.

الهدف السابع: التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المكان (بغداد– الأنبار).

من اجل تعرف على نتيجة هذا الهدف قامَ الباحثُ بإجراء بعض التعديلات الإحصائية للتعرف على أساليب التعلق لدى العينة على وفق متغير مكان المدرسة. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى ان المتوسط الحسابي لعينة طلبة بغداد والبالغ عددها (100) طالب قد بلغ (86.08) وبانحراف معياري (13.40)، أما المتوسط الحسابي لطلبة الأنبار كان (83.81) وانحرافه المعياري (11.62) وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (1.27) اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (198) ومستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى انه ليس هناك فروق في مستوى أساليب التعلق بين طلبة مدارس بغداد والأنبار، والجدول(21) يوضح ذلك.

جدول (21): الاختبار التائي للمقارنة في أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير المدرسة

المتغير	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
أساليب التعلق	بغداد	100	86.08	13.40	1.27	غير دالة
	الأنبار	100	83.81	11.62		

أشارت النظريات الحديثة أن مصطلح التعلق عالمي ثقافيا، فحينما يشعر المراهق بالخطر والتحدي، فإن عليه أن يستعمل أحد أشكال تعلقه كقاعدة أمنة لتهدئته (Zundoorn, et al., 2008: 35 –10). في حين أشارت الأبحاث عبر الثقافات المختلفة إلى وجود فروق في أساليب التعلق عبر الثقافات، ففي اليابان مثلاً، يعد اعتماد الطفل على والديه أمرا مرغوباً فيه وملائما، حتى لو كان يعد الاعتماد شكلا غير امن من أساليب التعلق في الغرب (Rothbaum et al., 2000: 42) وبينت دراسة تاكاشي (Takashi 1986) في دراسة تناولت العلاقة بين الأم وطفلها في اليابان أن أساليب التعلق أكثر شبها بالتعلق لدى الغرب وهي التعلق الأمن بنسبة (68%) والتعلق غير الأمن (32%) وهذا يشابه ما أوجدته دراسة (أينزورف) في البيئة الغربية (Ainsworth et al., 1978).

ويرى الباحث ان أساليب التعلق لا تختلف بصورة كبيرة بين الأطفال، لكوننا نتعامل مع بيئة واحدة تقريبا، حيث ان المجتمع العراقي ذو نسيج واحد وثقافة واحدة إلى حد كبير وعلى وجه الخصوص بين بيئتي الأنبار وبغداد وهذا ما يفسر عدم وجود فرق في أساليب التعلق بينهما.

الهدف الثامن: التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلق على وفق متغير تحصيل الأب.

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى One Way ANOVA للمقايسة بين درجات أساليب التعلق بحسب متغير تحصيل الاب، اذ كانت القيم الفائية المَحسوبة للاختبار (2.48) اصغر من القيمةِ الفائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (196-3) والبالغة (2.65). مما يشير الى ان أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين لا تتأثر بمتغير تحصيل الاب والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22): تحليل التباين من الدرجة الاولى للمقارنة بين درجات أساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين على وفق متغير تحصيل الأب

البعد	مصدر التباين source of variance	مجموع التربيعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	متوسط مجموع التربيعات Mean Square	قيمة اختبار F
أساليب التعلق	بين المجموعات Between Groups	62.12	3	20.70	2.48
	ضمن المجموعات Within Groups	31356.27	196	159.98	
	المجموع الكلي Total	31418.39	199	180.68	

يوضح (بولبي) أن التعلق يمثل حاجة الطفل إلى الشُعور بالأمان أو الاطمئنان، فهو بمقدوره أن يفعل هذا الأمر ان لم يتأكد من وجود قاعِدة آمنةُ يرجع إليها حين يشعر بانه مهدد أو خائف أو محتاج إلى حِماية، لذلك يتعلق الطفل بالفرد الذي يمنحه هذا الأمان، حيث يشير التعلق إلى رابطة عاطفية يشكلها الشخص نحو شخص معين آخر أن الرابط الأولي غالباً ما يظهر باتجاه الأم ومن ثم يصبح ملحقاً بمجموعة مفهوم صغيرة أخرى من أشخاص معينين (الشمري، 2005: 26). ولقد أظهرت الدراسات انه إذا نشأ الطفل في ظروف يحصل فيها على رعاية من أكثر من شخص كالأم والأب والأجداد، فانه يكون مستعداً لإقامة علاقات تعلق تكون في اغلبها علاقات تعلق آمنة بغض النظر عن المستوى العلمي لمقدمي الرعاية.

الهدف التاسع: التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التعلق والذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين.

من اجل التعرف على طبيعة علاقة متغيري البحث الرئيسيين (أساليب التعلق والذكاء الناجح) استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. بعد إجراء التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسُون أشارت نتائجُ التحليل الإحصائي إلى ان هناك عِلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري البحث (أساليب التعلق والذكاء الناجح) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (−0.165) وهي علاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05 وعند الاستدلال عن قيمة معامل الارتباط من خلال تحويله إلى قيمة تائية ومقايستها مع القيمة الجدولية للاختبار التائي عند درجة حرية 198 ومستوى دلالة 0.05 ظهر ان القيمة التائية لمعامل الارتباط تساوي −2.35 وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة −1.98 مما يشير إلى ان العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية وغير خاضعة للصدفة. والجدول (23) يوضح ذلك.

جدول (23): العلاقة بين أساليب التعلق والذكاء الناجح لدى الطلبة المتميزين

ت	معامل الارتباط بين المتغيرين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	النتيجة
	0.165−	2.35−	1.96	دالة

حيث توصيل ستير بيرغ إلى إدراك لمحدودية الذكاء كما يستخدم في اختيارات الذكاء التقليدية، لذا طور ستير نبرع نظريته في الذكاء فيما أسماها الذكاء الناجح (Successful Intelligence) وهو الذكاء اللازم للنجاح في الحياة بوجه عام وليس فقط في السباق الأكاديمي، فالذكاء الناجح – وفقا لما يراه ستير بيرغ – هو استعمال مجموعةُ متكاملة من القُدرات اللازمة للنجاح في الحياة كما يتحدد هذا النجاح في سياق اجتماعي ثقافي معين، وبالتالي يعتمد سيتر بيرغ في تعريف الذكاء الناجح على قدرة الفرد على التعرف على جوانب القوة والضعف لديه، وعلى تدعيم جوانب القوة وتصحيح أو تعويض جوانب الضعف، وبطبيعة الحال لأساليب التعلق الدور البارز في التأثير في تلك الجوانب عن طريق التنشئة التربوية والتعامل الذي يتلقاه الطفل من مقدم الرعاية، حيث أشارت كيرنر وستيفنس (1996) إلى ان المراهقين الذين يعيشون في بيئة أسرية يسودها الأمن والأمان (التعلق الآمن) يكون لديهم اكثر شعوراً بالقيمة الذاتية، ولديهم القدرة على الاضطلاع بالمسؤولية المناسبة لهم ولمهاراتهم، ولديهم القدرة على التغلب على الصعوبات وحل المشكلات، ولديهم المرونة والقدرة على بذل الجهد والتعاطف والمشاركة التطوعية لمساعدة الآخرين.

ويرى الباحث ان طبيعة العلاقة بين المتغيرين تكمن في طبيعة العينة المتمثلة في الطلبة المتميزين ضمن سن المراهقة وبالتالي يكون الاعتماد على مقدمي الرعاية بصورة كبيرة.

ثانيا: التوصيات (Recommendations).

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بجملة من التوصيات منها:

1. تبصير وزارة التربية والتعليم بإغناء المناهج الدراسية بما يساعد على تنمية الذكاء الناجح وبجميع قدراته (التحليلية، الإبداعية، العملية) بوضع مجموعة أنشطة وبرامج.
2. ضرورة توعية الوالدين بأهمية تقديم الرعاية والحب والاهتمام والتعاطف للأطفال مما له من نتائج إيجابية على سعادة الطفل وتشكيل قدراته لتكوين علاقات انفعالية صحيحة ودية مع الآخرين، وتبصيرهم بالنتائج السلبية على حياة المراهق فيما بعد إذا تلقى خبرات سلبية مهددة الآمنة النفسي وعدم تلبية احتياجاته.
3. ربط التعليم بالحياة العملية، من خلال ربط المناهج وطرائق التدريس والتقييم بالحياة العملية، وجعل التعليم والتعلم وظيفياً.
4. دعم الطلبة اللذين يمتلكون ذكاءً ناجحا وتطويره في مختلف مجالات حياتهم عن طريق المشاركة الفعالة في البرامج والأنشطة العلمية والمعرفية والعملية لدى الطلبة.
5. إرشاد الأمهات من قبل المؤسَسات التربوية أو الصحية وتثقيفهن من خلال الندوات والبرامج بأهمية العلاقة ما بينها وبين طفلها وما لذلك من دور بتكوين أساليب تعلق آمنة لديه.

ثالثا: المقترحات (Suggestions).

استكمالاً لمتطلبات الدراسة الحالية فإن الباحث يتقدم بمجموعة من المقترحات منها:

1. إجراء دراسات خاصة بالذكاء الناجح وربطها بمتغيرات أخرى مثل (اليقظة الذهنية، عادات العقل المنتجة، الإبداع الجاد).
2. إجراء دراسة للتعرف على أساليب التعلق وعلاقتها ببعض سمات الشخصية كالانبساط والاستقلالية التهديد الاجتماعي وغيرها.
3. إجراء دراسة لتعرف أثر الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي والدراسي للوالدين في الذكاء الناجح وأساليب التعلق لدى الطلبة في مراحل دراسية أخرى.
4. التوجه إلى تعميم ندوات الغرض منها إكساب أولياء الأمور التنشئة التربوية السليمة بما يناسب متطلبات الواقع الحالي.
5. الاهتمام بفئة الطلبة المتميزين ومعاملتهم معاملة خاصة الغرض منها الوصول بهم إلى أفضل مستوى ممكن.

المـصـــــادر

المصادر العربية

1. القرآن الكريم.
2. إبـراهيم، بتـول (2018). بعـض الـذكاءات المتعـددة وعلاقتهـا بالصـحة النفسـية لـدى الطلبـة الموهوبين، رسالة ماجستير، جامعة السويس، السودان.
3. إبراهيم، فاطمة مدحت (2012). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
4. إبراهيم، نبيل رفيق (2011). الذكاء المتعدد، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. إبراهيم، هشام، نورا، شيبان (2012). نظرية العوامل المتعددة، مجلة جامعة تشرين، المجلد 4، العدد 34.
6. أبو جادو، صالح محمد علي (2009). علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر.
7. أبو جادو، محمود محمد علي (2006). نظرية الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي) برنامج تطبيقي، ط1، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. أبو جادوا، محمود محمد علي (2006). نظرية الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي) برنامج تطبيقي، ط1، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. أبـو حطـب، فـؤاد وسـيد عثمـان وآمـال صـادق (2008). القيـاس النفسـي، ط 4، مكتبـة الأنجلـو المصرية، القاهرة، مصر.
10. أبو حطب، فؤاد (2011). القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
11. أبـو حمدان، علـي عبد الجليل (2008). اثر برنـامج تدريبي فـي تنميـة مهـارات الـذكاء النـاجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، عمان، الأردن.
12. أبو زيتون، جمال (2004). اثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الاكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
13. أبو علام، صلاح الدين محمود (2009). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

14. أبو علام، صلاح الدين محمود (2000). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

15. أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم (2009). أساليب تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1، الأنترنيت.

16. أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم (2009). أساليب تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1 .

17. احمد، محمد عبدالخالق (2000). اختبارات شخصية، ط1، دار المعرفة، القاهرة، مصر.

18. آل عامر، جنان سالم (2008). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية حل المشكلات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، السعودية.

19. آل كاسي، عبدالله علي وآخرون (2019). برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح للتنمية والإبداع، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 2، ص382.

20. الشريف، محمد يوسف (2002). المساندة الاجتماعية وتقدير الشخصية كعوامل مخففة للاضطرابات ما بعد الصدمة لدى اسر فلسطينية عانت من الفقد. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

21. البيلي، محمد عبدالله وآخرون (1997). علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، بيروت، لبنان.

22. تيغزة، محمد بوزيان (2012). التحليل العاملي والتوكيدي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

23. جابر، جابر عبد الحميد جابر (1991). الذكاء ومقاييسه، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

24. جـــابر، عبد الحميد (2008). أطر التفكير ونظرياته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

25. الجاسم، فاطمة احمد(2010). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية، ط1، ديبونو للطبع والنشر، عمان، الأردن.

26. الجدوع، محمود احمد (2020). نظرية الذكاء الناجح، مجلة سفير برس، العدد3، ص 18.

27. الجنابي، زينه نزار (2017). علاقة الذكاء الناجح بالذاكرة التكيفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

28. جون، نيل، وروبرت، م. البرت (1982). التجريب في العلوم السلوكية. مقدمة في أساليب البحث العلمي. ترجمة: موفق الحمداني، وعبد العزيز الشيخ. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. بغداد.

29. حجازي، تغريد عبد الرحمن، الشفرين، نضال كمال (2016). نظرية القدرات العقلية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 21.

30. حداد، عفاف شكري (2001). مصادر الدعم الاجتماعي والتوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المساء معاملتهم من قبل أسرهم في الأردن.

31. الحروب، أنيس (1999). نظريات وبرامج في تنمية المتميزين والموهوبين، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32. حسين، بسمة علي (2016). أساليب التعلق وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

33. حسين، محمد عبدالهادي (2003). تربويات المخ البشري، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34. الخطيب، بلال عماد (2018). مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ط1، 179.

35. الدسوقي، مجدي محمد (2010). علم النفس التربوي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

36. دياب، سهيل رزق (2003). مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

37. الربيعي، ياسين حميد عيال (2002). استراتيجيات التعلم لدى طلبة الإعدادية المتميزين وغير المتميزين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد بجامعة بغداد.

38. رمزي، طارق محمود (1992). مقدمة في علم النفس، الطبعة الأولى، منشورات جامعة صنعاء.

39. الريماوي، محمد عودة، وآخرون (2011). علم النفس العام، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

40. الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (2009). مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

41. الزغول، عماد عبد الرحيم (2009). علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

42. الزغول، عماد عبد الرحيم (2003). نظريات التعلم، ط1، دار الشرق، عمان، الأردن.

43. ستيرنبيرج، روبورت وسكوت كوفمان (2011). دليل جامعة كيمبريدج للذكاء، ترجمة: داود سليمان وعنتر صبحي، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية.

44. السراي، تبارك صلاح (2012). الذكاء الناجح على وفق عوامل الشخصية الستة (HEXACO) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

45. الشربيني، زكريا ويسرية صادق ومحمد سالم محمد والسيد خالد مطحنة (2013). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، مكتبة الشقري للطباعة، الرياض.

46. الشمري، مريم خلف مطرود (2005). أساليب تعلق المراهق بالوالدين وعلاقتها بالسلوك العدواني، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية الآدب.

47. الشمري، مدين نوري طلاق (2017). نظريات الذكاء، كلية التربية، جامعة بابل.

48. الصافي، عدنان غازي محمود (2006). بناء اختبار ذكاء لقياس القدرات العقلية للطلبة المتقدمين للقبول في جامعة النهرين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.

49. الطفيلي، امتثال زين الدين (2004). علم نفس النمو (من الطفولة إلى الشيخوخة)، ط 1، بيروت، دار المنهل اللبناني.

50. عايدي، أميرة فكري محمد (2008). أساليب التعلق وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم الصحة النفسي.

51. عباس، صفاء عبدالرحيم (2017). أساليب التعلق وعلاقته بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

52. عبيدو، علي إبراهيم علي (2014). جودة البحث العلمي، الأخلاقيات– المنهجية– الأشراف دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية، مصر.

53. العبيدي، هيثم ضياء (2006). أساليب تعلق الراشدين السابقة في فترة طفولتهم وعلاقتها بتعلقهم بالجماعة الاجتماعية حاضرا، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

54. العتــوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن.

55. العزاوي، ياسمين طه إبراهيم (2004). الخصائص السيكومترية لبعض اختبارات ذكاء الأطفال بعمر 5–6 سنوات "دراسة مقارنةً"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

56. العزاوي، آمال إسماعيل حسين (2008). إعداد معايير وطنية لاختبار الذكاء ثلاثي الأبعاد لستينبرغ لطلبة المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية.

57. عزيز، عز الدين احمد (2009). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس الأساس في أربيل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة صلاح الدين.

58. العظماوي، إبراهيم كاظم (1988). معالم من سيكولوجية الطفولة والشباب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

59. علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته– وتوجيهاته المعاصرة، ط 1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

60. علوان، نادية زكي (1995). اتجاهات حديثة في تعريف الذكاء، مجلة علم النفس، العدد 31، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

61. علي، إسماعيل إبراهيم (2012). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيقية ، مكتبة المنهل .

62. عليان، ربحي مصطفى (2001). البحث العلمي، أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية للطباعة للنشر، عمان.

63. عمر، محمود وحصه عبد الرحمن وتركي السبيعي وأمنه عبد الله (2010). القياس النفسي والتربوي، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

64. العيد، وليد (2018). الذكاء والذكاءات المتعددة، دار الكف العلمية، بيروت، لبنان.

65. فائق، احمد، وعبد القادر، محمود (1972). مدخل علم النفس العام. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

66. الفضـــــلي، فضيلة جابر (2008). العلاقة بين الذكاء الناجح والعمليات فوق المعرفية لدى الطلبة المراهقين ضمن متغيرات ديموغرافية في دولة الكويت، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

67. فقيهى، محمد (2006). المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

68. الفقيهي، عبد الواحد أولاد (2005). بيداغوجية الذكاءات المتعددة وتحقيق الذات لدى المتعلم (رسالة غير منشورة) الرباط، جامعة محمد الخامس.

69. قاسم، نادر فتحي (2004). الاتجاهات الحديثة والبحوث في ظاهرة التعلق كأحد مظاهر نمو الشخصية. أستاذ مساعد في الصحة النفسية. أنترنيت.

70. القرعان، عبد الجليل (2003). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية ستيرنبرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي/ علمي)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

71. الكبيسي، كامل ثامر (2001). العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ. العدد 25. ص: 157-173.

72. كتانه، لبنى حسين (2017). أساليب التعلق وعلاقته بالاكتئاب لدى الأطفال الأيتام في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

73. الكعبي، هشام مهدي كريم (2014). إدارة الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الناجح وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

74. كفافي، علاء الدين (1997). الصحة النفسية، دار الهجرة للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر.

75. كماش، يوسف لازم (2018). استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1، دار دجلة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

76. كوافحة، تيسير مفلح (2010). القياس والتقييم، وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

77. كرم الدين، ليلى (2001). دور الأسرة في بناء شخصية الطفل وتنميته. في بحوث مؤتمر عين شمس بعنوان (دور تربية الطفل في الإصلاح الحضاري) القاهرة.

78. محمد، صلاح الدين عبد القادر (2008). تقدير الذكاء الناجح وعلاقته بالتوافقية لدى عينة من الفائقين وغير الفائقين– برنامج إرشادي مقترح، قسم دراسة الطفولة، جامعة بنها، القاهرة، مصر.

79. محمد، علا عبد الرحمن (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الإبداعي عند الأطفال ،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

80. مخائيل، امطانيوس (2015). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

81. مخائيل، امطانيوس (1972). اختبارات الذكاء والشخصية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، منشورات جامعة دمشق.

82. المصري، عامر، عيسى، إيهاب (2018). الذكاء العاطفي والذكاء الوجداني، القاهرة، مصر.

83. النبهان، موسى (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

84. نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي، دار الفرقان، اربد.

85. يمينة، عبد الله (2010). عدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقته بجنوح المراهقين دراسة ميدانية بمركزي إعادة التربية، باتنة، الجزائر.

86. أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم (2009). أساليب تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1، الأنترنيت.

المصادر الأجنبية

1. Anastasi, A. (1976). Essential of Educational Measurement, (2nd), NJ, Englewood gliffs, prentice– Hall.
2. Sternberg, Robert (2003). Cognitive Psychology (3rd ed.) Wadsworth Thomson leaning USA.
3. Alken, L. R. (1989). Psychological Testind and Assessment, Boston: Allyn & Bacom.
4. Anderson, J. R. (1995). Learning and memory: An integrated approach. John Wiley & Sons, Inc.
5. Bartholomcw, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of Four Category Model. Journal of Personality and Social Psychology, 61.
6. Bartholomew, K., and Horowitz, L. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A test of four- category model. Journal of Personality and social psychology, 61(2), 226-244.
7. Benjamin James Sadock, M.D & Virginia Aloctt Sadock, M. D (2005). Kaplan & Sadocn's, Comprehensive Tickets Book of Psychiatry, Seven Edition, Clinical Psychiatry.
8. Benjamin James Sadock, MD & Virginia Alcott Sadock, M. D (2004). Kaplan & Sadocn's, Synopsis of Psychiatry, Behavioral Sciences, Clinical Psychiatry
9. Bernstein, D.A. & et al. (1994). Essentials of psychology. Boston: Houghton Mifflin Company.
10. Berry, J.W., (1981). Cultural Systems and Cognitive Styles, Newyork, In M. Friedman, J. P. Ds and N. O'Connor (eds), Intelligence and Learning, New york, Plenum.
11. Borich, Gary, D., (1996). Effective Teaching Methods, (3rd ed.), (New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
12. Bouchard, j, j (2009). Genetic influence on human intelligence(spearmans); how much 'Anuals of human Biology, p(527)
13. Bowlby, J. Attachment and (1982). Loess: (Vol.1) Attachment (2nd Ed). New York: Basic books. 11
14. Bowlby, J. (1977). Attachment and Loss: (Vol. 2), Separation: Anxiety and anger; New York, Basic.

15. Bowlby, J (1988). A Secure Bale. Parent Child Attachment- and Healthy Human Development. New York: Basic.
16. Cassidy, J (1988). Child- Mother Attachment and the Self in Six Years Old, Child Development, 59.
17. Cassidy, J, Main, M., Kaplan, N. (1985). Security in infancy childhood: A move to the Level of representation, Monographs of the Society for Research in child Development, 50 (1-2, Serial No, 209)., 66- 104.
18. Cattel, R. B (1971). Abilities: their structure, growth, and action. New York: Houghton Mifflin ISBN, 395
19. Chou, T. (2000). A directional theory of the Enneagram. Enneagram Monthly (57), January. New York. USA.
20. Dawn, P. Flanagan & Pattil, Harrison, (2005). Contemporary Intellectual Assessment (2Ed), the Gulfford Press, New York, London.
21. Feeny, J. Noller, P. (1999). Attachment style as apredicatior of Psychology, 58, 281-291.
22. Gage, N. L., & Berlinner, D. C. (1991). Educational Psychology, (5th Ed), Boston, Houghton Mifflin.
23. Gardner, g. (2005). Multiple intelligenes as a partner in school improvement Educational Leader ship 55(1).
24. Gardner, H. (2007). Five Minds for future, Boston: Harvard Business school press.
25. Guenther, R. K. (1998). Human Cognition. Prentice - Hall Inc.
26. Helga, A. H. Rowe, (1991). Intelligence Reconceptualization and Measurement, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale,New Jersey.
27. Hendrick, C. & Hendrick, S. (1986). A Theory and Method of Love, Journal of Personality and Social Psychology, 50.
28. Huntsinger, E. Luecken, L. (2004). Attachment relationships and Health behavior, The meditational role of self–esteem Psychology and Health, 19, 515-526.
29. Janet, M. Gllist & Samuel, Messick, (2001). Intelligence and Personality Lawrence Erlbaum Associates Publisher, Mahwah, New Jersey.
30. Jennifer and, dana, f. (2001). The effect of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relation skips, journal of instructional psychology, vo.7.

31. Kim, Y. (2005). Emotional and Cognitive Consequences of Adult and adult attachment: The Mediating effect of the self. Personality and Differences, 39, 913-923.
32. Kuijpers, Renske E; van der Ark, L. Andries and Croon Marcel A. (2013). Testing hypotheses involving Cronbach alpha using marginal models, British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, British Psychological Society. P.5.
33. Linn, Robert, L. (1989) Intelligence Measurement, Theory, and Public Policy. USA University of Illinois Press.
34. Mahler, t.m, lanon, r. (1991). adolescence perceptions of mothers and fathers prosocial actions and empathic responses. youth and society 22/3
35. Main, M., Kaplan, N. Cassidy, J. (1985). Security in infancy childhood: A move to the Level of representation, Monographs of the Society for Research in child Development, 50 (1-2, Serial No, 209), 66- 104
36. Mateja, m.s (2014). Prosocial behavior: helping sharing, and caring behaviors kat assessor: keith Melville, ph.D fielding graduate institute October, 11
37. Owen, S.V. Forman, R, D &Moscow, H. (1981). ducational Pschology: An in entroduction, (2nd ed). Owen & Robin Froman.
38. Papalia, D. E., Olds, S. W., and Feldman, R. D. (2004). Human Development (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies. Inc. U.S.A.
39. Perry. Bruce D.MD. Duane Rungan (2006). Bonding and Attachment in Maltreated Children, Ph.D. Texas University.
40. Poropat, E. A. (2010). AN examination of the relationship between personality and citizenship performance in academic and workplace settings, Unpublished doctoral dissertation, University of Queensland.
41. Riso, Don. Richard. Russ, Hudson. (2003). Q & Aon object relation: with regard to the Enneagram types. The Enneagram Institute press, 3355 Main st. route 209 stone Ridge. New York.
42. Riso, H. T. (1995). Discovering your Personality type; the new Enneagram Questionnaire Houghton Mifflin company, 215 park Evenue south, Boston. New York .
43. Shaver, p. r. (1993). Adult romantic attachment theory and evidence, ind. Perlman & w . jones (eds) (vol.u). green witch.jai.

44. Smith, P. K. (1999). Understanding Children's Development Malden, BlackWell Publishers, Inc.
45. Sternberg, R. (2000). Handbook of Intelligence, Cambridge, UK, Cambridge University Press, (18), p396-420.
46. Sternberg, Robert, (2001). Teaching for Successful Intelligence, Published by Skylight Profession Development.
47. Sternberg, Robert, and Grigorenko, E. L., (2002). The Theory of Successful Intelligence as Basis for gifted Education, Gifted Child Quarterly,46(4).
48. Sternberg, Robert, and Grigorenko, Elena, L., (2005). Teaching for Successful Intelligence, Principles Procedures, and Practices, Proceedings of the 4th Arab Scientific Conference For Nurturing the Gifted and Talented Students.
49. Sternberg, Robert, J. and Clinkenbeard, P. R., (1995). A Diarchic Model of Identifying, Teaching and Assessing Gifted Student, Roeper Review, 17(4).
50. Sternberg, Robert, J. and Cruso, D. R., (1985). Practical Models of Knowing in Einser and K. J. Renage (Eds) Learning and Teaching the Way of Know, Chicago, University of Chicago Press.
51. Sternberg, Robert, J., (1984). A Conceptualist View of Nature of Intelligence, International Journal of Psychology, North Holland.
52. Sternberg, Robert, J., (1985). Atriachic Theory of Human Intelligence, Cambridge, England, Cambridge University Press.
53. Sternberg, Robert, J., (1990). Metaphor of Mind Conceptions of the Nature of Intelligence, New york, Cambridge University.
54. Sternberg, Robert, J., (1993a). Sternberg Triachic Abilities Test, Unpublished test.
55. Sternberg, Robert, J., (1997a). What does it mean to be smart? Educational Leadership.
56. Sternberg, Robert, J., (1998). Metacognition, Abilities and Developing expertis, whet make an export student.
57. Sternberg, Robert, J., (1998a). Principles of Teaching for Successful Intelligence, Vol,33.
58. Sternberg, Robert, J., (1998b). Applying the Triachic Theory of Human Intelligence in The Classroom, In. R. J., Sternberg, and W. M. Williams

(Eds), Intelligence, Instruction, and Assessment, Mahwa, N. J. Lawrence Erblaum Association, New Jersey and London.

59. Sternberg, Robert, J., (2002a). Raising the Achievement of all Students, Teaching for Successful Intelligence, Educational Psychology Review. 14(4), 383-393.
60. Sternberg, Robert, J., (2005). An Evaluation of Teacher Training for Triarchic Instruction and Assessment the IERI Research Community Projects.
61. Sternberg, Robert, J., (2005b). Triarchic Theory of Successful Intelligence in the Classroom, Cambridge University Press, (4).
62. Sternberg, Robert, J., and Grigorenko, E. L., (2004). The Theory of Successful Intelligence in the Classroom.
63. Sternberg, Robert, J., and Grigorenko, E. L., (2007). Teaching for Successful Intelligence, second Edition, Corwinpress
64. Sternberg, Robert, J., Grigorenko, E. L., (2000). Teaching for Successful Intelligence, Published by Skylight Profession Development.
65. Sternberg, Robert, J., Julie, Chini, (2001). The Education Theory of Robert Sternberg, www.Newfoundation.com/callery.
66. Sternberg, Robert, J., Torff, B., and Grigorenko, E. L., (1998). Teaching Triachically Improves School Achievement, Journal of Education Psychology, 90 (3).
67. Sternberg,Robert,J.,(1988). The Triarchic Mind, Cambridge University Press.
68. Sternberg, Robert, J., (1991). Contextual Reference Domains and Verification What is Relevant and What is not Sentence Verification, Journal of Memory and Language.
69. Takahashi, k. (1986). Examining the strange -situation procedure with Japanese mothers and 12- month- old intends development psychology 22 (2)
70. Van, i. j.zundoorn, m.h. (2008). Adult attachment represent taion, parentcl responsiveness, and infant attachment , psychological bulletin 117. Wicom.
71. Wiseman,H, May seless, O, Sharabany, R. (2006). Why are They Lonely? Perceived quality of early relationships and Loneliness in First– year university students. Personality and Individual Differences, 40, 237-248
72. Yam, j.v. (2012). Parent and romantic Patterns attachment styles among Chinese / chicness- American and European Americans.
73. Hazan, C. (1988). Abiased over view of the study of love. Journal of Social and Personality Relationships, 5, No.

الـــــــمـلاحـــق

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education & Scientific Research
University Of Anbar
College of Education for Humanities
Dean Assistant for Scientific Affairs & Postgraduate Studies.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الانسانية
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

العدد: ص. ع/ ١٩٧ استثمار الطاقة النظيفة طريقنا نحو التنمية المستدامة التاريخ: ٠٧/ ٠٧ /٢٠٢٢م

هيأة رعاية الموهوبين- مدرسة الموهوبين في الأنبار
مدرسة المتفوقات للبنات

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة..

نظراً لما نعهده فيكم من روح التعاون العلمي والمعرفي، ومن أجل تعزيز التواصل الاكاديمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة ومؤسسات المجتمع، يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (امجد حامد عباس فرحان/ قسم العلوم التربوية والنفسية) في الحصول على البيانات المطلوبة لغرض تهيئة متطلبات بحثه الموسوم بـ(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين)، وبناءً على طلبه زود بهذا التأييد.

شاكرين تعاونكم .. مع الاحترام

أ. د. ياسر خلف رشيد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠٢٢/٢/٢٠

نسخة إلى:
- ✓ مكتب السيد العميد... للعلم.. مع الاحترام.
- ✓ مكتب معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا.. للعلم .. مع الاحترام.
- ✓ وحدة الدراسات العليا .. ملفة الطالب ..مع الأوليات.
- ✓ الصادرة.

Iraq-Anbar –Ramadi
العراق- الانبار- الرمادي
E- mail: education.hum@uoanbar.edu.iq
https://www.uoanbar.edu.iq/HumanitarianEducationCollege/

ملحق (2)

أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث في الحكم على فقرات أدوات الدراسة

ت	الاسم واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1	ا. د. م. صافي عمال صالح	علم النفس التربوي	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
2	ا. د. وحيده حسين	علم النفس المعرفي	الجامعة المستنصرية\كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ. د. صفاء حامد	علم النفس التربوي	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
4	ا. د. عبدالواحد حميد الكبيسي	القياس والتقويم	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	د. سعادة حمدي سويدان	طرائق تدريس	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	ا. د. امل اسماعيل	القياس والتقويم	الجامعة المستنصرية\كلية التربية للعلوم الإنسانية
7	ا. د. ابتسام سعدون	علم النفس العام	الجامعة المستنصرية\كلية التربية للعلوم الإنسانية
8	ا. د. لمياء ياسين زغير	علم النفس المعرفي	الجامعة المستنصرية/كلية الآداب
9	د. عبد الكريم الكبيسي	علم النفس الشخصية	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
10	د. رباح حامد فليح	لغة	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
11	د. عمار عوض العبيدي	علم النفس المعرفي	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية
12	د. بلال طارق حسين	القياس والتقويم	جامعة الانبار\كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق (3)

جامعة الأنبار

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ ماجستير

الطلبة الأعزاء ....

يروم الباحث الى القيام بدراسة تتناول بعض القضايا النفسية التي يواجها الطلبة في حياتهم المدرسية والتربوية، ونظرًا لما تتمتعون به من روح التعاون فأن الباحث يضع بين يديكم اختبار، آملًا منكم الاجابة عليه بما تمتلكونه من قدرات . بوضع علامة (√) امام البديل الذي ترى انه الاختيار المناسب . علمًا ان الإجابة لأغراض البحث العلمي فقط، وان الباحث سيحرص على السرية التامة للإجابات والتعامل معها بموضوعية .

شاكرًا لِحُسن التعامل ووفرة الوقت

ملاحظة: يرجى ملئ المعلومات الاتية قبل الاجابة على الاختبار

المدرسة

العمر

الجنس ذكر انثى

التحصيل الدراسي للوالدين

مع الشكر والامتنان

الباحث/طالب الماجستير
امجد حامد عباس

أشراف الدكتور
فؤاد محمد فريح

تعليمات تطبيق الاختبار

عزيزتي الطالبة.....
عزيزي الطالب.....

هذا الاختبار الذي بين يديك الغرض منه هو اختبار لمعلوماتك العامة، وإن إجابتك عن الأسئلة ليس الغرض منها إعطاء درجة نجاح أو رسوب وإنما لأغراض البحث العلمي، اقرأ كل سؤال بدقة وحدد أية واحدة من الإجابات هي الصحيحة وعليك أن تضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة في الورقة المنفصلة المرفقة مع الاختبار.

ولكي تجيب على الاختبار إقرأ التعليمات الآتية وخذها بالحسبان:

1. **لاتفتح ورقة الأسئلة قبل أن تسمع إشارة البدء بذلك.**
2. **لاتضع أي إشارة أو حل على كراسة الاختبار وينبغي وضع الحلول في ورقة خاصة بالحلول.**
3. **استعمل ورقة الإجابة المنفصلة التي تتطلب وضع الإجابة في المكان المناسب وتأكد من وضوح خطك، وينبغي اختيار إجابة واحدة لكل سؤال.**
4. **يوجد مع أسئلة الاختبار مثالان لكل جزء اقراهما جيداً ومن ثم اقرأ السؤال التالي وحدد الإجابة الصحيحة له .**

مع الشكر والامتنان

الباحث

أمجد حامد عباس

الجزء الأول:

كل سؤال يحتوي على كلمات غير معروفة (مجهولة) وقد وضع تحتها خط، اقرأه بإمعان واختر كلمة واحدة من الاختيارات المعطاة التي هي أقربها إلى الكلمة المجهولة التي وردت في السؤال.

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:

مثال(1):

كان لون Z أخضر ، لذا بدأت بعبور الشارع.
Z تعني على الارجح :

أ – السيارة.
ب- الاشارة .
ج - الضوء.
د – الشجرة.

مثال (2):

اليوم كان حاراً وعدد من الناس خرجوا إلى ضفاف البحيرة Y كانت على سطح البحيرة وبعضها كان يسحب متزلجين .

Y تعني على الأرجح :

أ - أمواج.
ب – زوارق.
ج – عوامات.
د – بط.

س/1

وصل احمد برحلته الاولى إلى القمر منذ (1800) سنة عن طريق قصتين وقد تمثلت إحدى القصتين في سفينة كانت تبحر في مياه مجهولة ونتيجة عاصفة مفاجئة قذفت السفينة بأتجاه القمر . أما القصة الاخرى حول رحلة لبطل تدرب لفترة طويلة بأستخدام أجنحة طائر كبير ثم طار به فيما بعد إلى الفضاء ووصل إلى المكان المقصود .

احمد يعني على الأرجح :

أ - رجل فضاء.
ب – قارئ.
ج - عالم.
د - مكتشف .

س/2

إذا تجاهل أي محل من محلات البيع بالتقسيط زبائنه الدائمين من أجل التركيز على شيء جديد، ربما يكتشف أن مبيعاته لن تزداد كما إن ابتكار وسائل جديدة لإثارة الاهتمام قد لا تكون كافية لتعويض الخسارة لأن الانخفاض في المبيعات سببه عدم قناعة زبائنه الدائمين ألذين أخذوا يتسوقون من أماكن أخرى.

شيء يعني على الأرجح :

أ - منتوج .
ب - زبون .
ج - اعلان تجاري.
د – استثمار.

س/3

عند النظر بإمعان إلى الأشارة الأولى لـ مدينة سافرت اليها، فانك تقف بسكون وصمت علئ حافات جبل عظيم في الغيوم حتى أن القمم الثلجية لا يمكن تمييزها من السحابة البيضاء التي تحتضنه وعندما تشرق الشمس فإن أشعتها تسطع على الثلوج كإنها قوس قزح .

المدينة تعني على الأرجح :

أ -الفجر .
ب-الأرض.
ج -الشتاء.
د -الحياة.

س/4

تأتي الأخبار في هذه الايام بصورة متسارعة بحيث نجد أنفسنا نستمع وقد استحوذت علينا المعلومات المتناقضة دون أن نستوقف أنفسنا للتفكير في M ، وبالطبع فإننا في بعض الأحيان ليس لدينا فهم لما نسمعه أو نقرأه، ولكن في أحيان أخرى تصنع الأخبار من أنصاف الحقائق أو مواقف غامضة خارجة عن سياقها.

M تعني على الأرجح:

أ- المغالطة.

ب -النتيجة المنطقية.

ج -عدم الإتساق.

د - السبب.

الجزء الثاني:

كل سؤال مما يأتي يحتوي على سلسلة من الأرقام وكل رقم منها يرتبط برقم أو أكثر من الأرقام التي قبله عن طريق قاعدة ما، جد هذه القاعدة وضع الرقم الذي يكمل التتابع في السلسلة.

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:

مثال(1):

12	16	20	24	

أ- 30

ب- 28

ج- 26

د- 22

مثال(2):

	1	4	1	3	1	2

أ- 1

ب- 4

ج- 5

د- 6

س/5

	27	11	3	1-	3-	4-

أ- 62

ب- 39

ج- 43

د- 59

س/6

	5	64	4	27	3	8	2

أ- 125

ب- 100

ج- 121

د- 81

س/7

	16	49	100	169	256

أ- 1

ب- 4

ج- 8

د- 9

س/8

	18	48	6	12	2	3

أ- 66

ب- 192

ج- 132

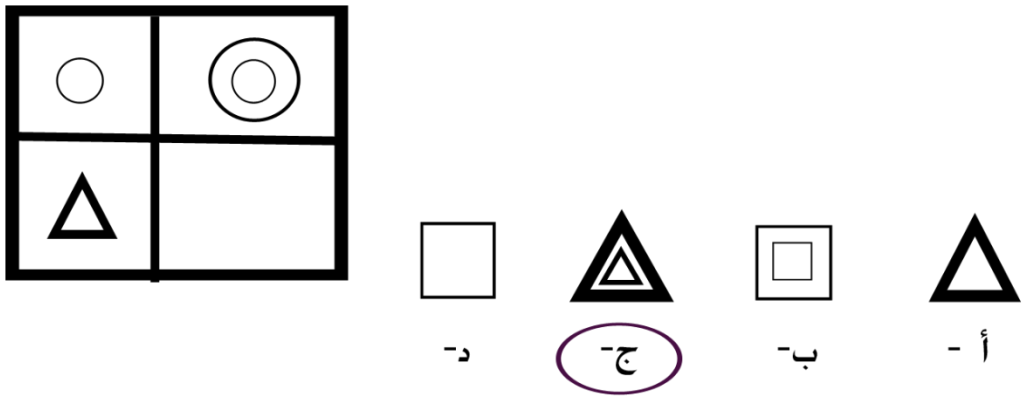
د- 144

الجزء الثالث:

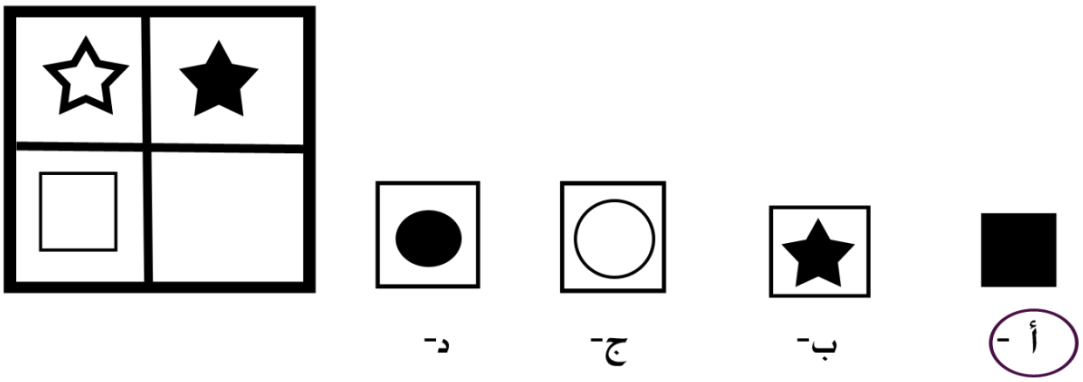
في كل سؤال هناك شكلان في الصف الأعلى داخل المربع الكبير يتسقان بطريقة معينة ، إختر شكلاً من خارج المربع يتسق بالطريقة نفسها التي اتسق فيها الشكلان في الصف الأعلى.

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:

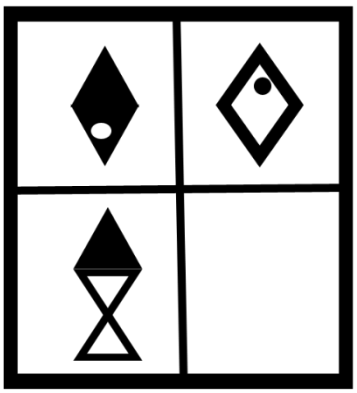
مثال(1):

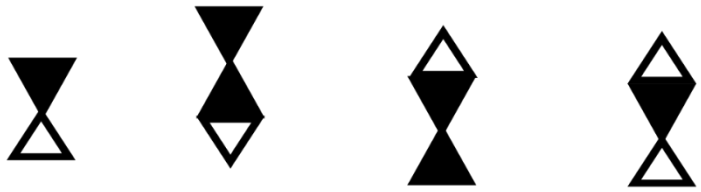


مثال 2



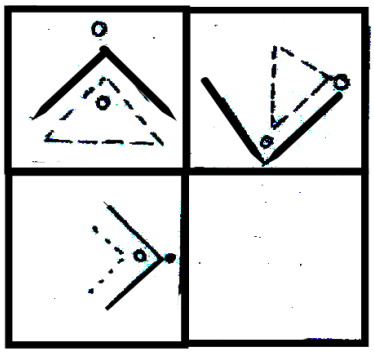
س / 9





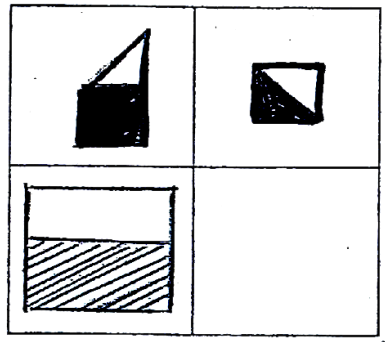
أ - ب- ج- د-

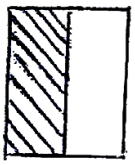
س / 10

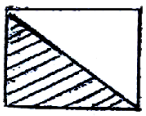


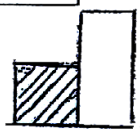
أ - ب- ج- د-

س / 11



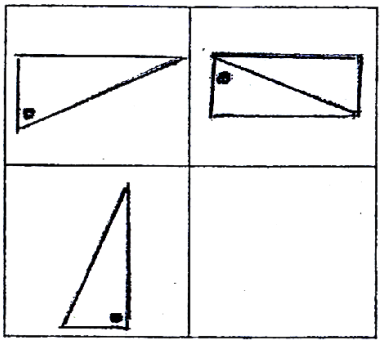






أ - ب- ج- د-

س / 12



أ - ب- ج- د-

الجزء الرابع:

كل سؤال يعطيك معلومات حول موقف في مدرسة ثانوية، إقرأ كل سؤال بإمعان وإختر الإجابة التي تقدم الحل الأمثل.

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:

مثال(1)

حصلت نادية على بعثة دراسية لكلية تغطي كل تكاليف الدراسة باستثناء الكتب والتجهيزات وقد توقعت بأنها ستحتاج مايقارب 250.000دينار لكل سنة ، والإستقلال المالي بالنسبة لها ضروري جداً. ما هو الحل الأمثل الذي يوفر لها النقود التي تحتاجها وتبقى مستقلة مالياً ؟

أ- تستعمل النقود التي تتمنى أن تستلمها من هدايا التخرج بدلاً من صرفها في شراء ملابس جديدة للكلية .

ب- تخبر مديرها في عملها الصيفي بأنها سوف تعمل ساعات إضافية توفر لها النقود التي تحتاجها .

ج - تستلم القرض المالي المخصص للطلاب .

د - تقترض النقود من والديها .

مثال(2)

إنتقلت عائلة أحمد من مدينتها إلى مدينة أخرى خلال السنة ماقبل الأخيرة في المرحلة الاعدادية وبالرغم من مرور شهرين على إدراج إسمه طالبا جديداً في المدرسة لكنه ما زال لا يقيم صداقة مع أحد وبدأ يشعر بالملل والوحدة ، ولأحمد هواية مفضلة هي كتابة القصص .

ما هو الحل الأمثل لهذه المشكلة؟

أ- يعمل ضمن فريق عمل الجريدة في المدرسة .

ب- يقضي وقتاً أكثر في البيت لكتابة الأعمدة للجريدة.

ج - يحاول أن يقنع والديه بالعودة الى مدينته.

د - يدعو صديقه المقيم في مدينة أخرى لزيارته خلال عطلة نصف السنه .

س/13

سعاد في الصف السادس الإعدادي تريد الحصول على معلومات لكليات عريقة لكي تلتحق بها لتكون متميزة في مجال الرياضيات.

أي من الحلول المثبتة أدناه تكون أفضل وأسرع مصدر للمعلومات؟

أ- تسأل كلاً من المرشدة التربوية في المدرسة الإعدادية التي من المحتمل أن يكون لديها ملف معلومات عن برامج أقسام الرياضيات، ومدرسة الرياضيات التي تستطيع تقدير مزايا البرامج المختلفة .

ب - تسأل مدرسة اللغة الانكليزية التي درست في كلية عريقة ولديها ولدان يدرسان أيضاً في كليات عريقة.

ج – تستشير المكتبة المركزية للجامعة لتطلع على المعلومات المتوفرة من دليل الكليات و المصادر التي تقارن بين الكليات .

د- تسأل المرشدة التربوية في المدرسة الإعدادية التي من المحتمل أن يكون لديها ملف معلومات عن برامج أقسام الرياضيات.

س/14

أنت تشك بأن أقرب أصدقائك في المدرسة يتعاطى نوعاً من العقاقير المهدئة (المخدرات)، إفترض أنك تريد أن تجد الوسيلة الأكثر فاعلية لتساعده والتي من الممكن أن تجنبه أي مساءلة قد يتعرض لها.

أي من الحلول الآتية هي الأفضل ؟

أ - تطلب من والديك النصيحة حتى لو كنت خائفاً بأنهم سوف يخبرون عائلة صديقك وربما يسألونك عن أصدقائك الأخرين الذين قد يتعاطون مثل هذه العقاقير.

ب - تستفسر من صديقك عن حقيقة تعاطيه مثل هذه العقاقير وتقترح عليه أن يطلب المساعدة من المرشد التربوي في المدرسة .

ج - تكتب تقريراً عن الشكوك التي تراودك الى أحد مدرسيك أو المرشد التربوي أو مدير المدرسة طالباً منهم أن لا يتعرض صديقك لأي عقوبة .

د - تقدم له بعض الكتابات حول مضار تعاطي مثل هذه العقاقير موضحاً له إهتمامك في هذا الجانب وبالآثار التي تنتج عن تعاطيها.

س/15

هاني يريد أن يبحث عن مهنة له كمدرب سباحة محترف ويتوقع الحصول على مهنة مدرب فريق السباحة في نادي الشباب هذا الصيف، لكن مدير النادي أبلغه بأنهم قرروا أن يعينوا شخصاً آخر .

أي من الحلول الآتية هي الأفضل والتي تزوده بالمدخول المالي الصيفي مع خبرة تتعلق بأهداف مهنته؟

أ – يستمر بالتقديم إلى وظيفة مدرب فريق سباحة حتى يستنفذ كل الإحتمالات وإذا فشلت الخطة مفترضاً بأنه بذل قصارى جهده يقترض النقود من أصدقائه.

ب - يرفض أي عمل في هذا الصيف ما لم يحصل على مهنة مدرب فريق السباحة وبدلاً من ذلك يقضي الصيف لتمرين نفسه في السباحة .

ج - يتحدث إلى مدرب الفريق حول فرصة مناسبة للتطوع كمساعد مدرب في السباحة ويستغل وقت المساء بأكمله للعمل في السوق المحلي .

د - يسأل المدير إن كانت هناك وظيفة شاغرة للعمل كمنقذ ويأمل أنه حالما يحصل على هذه الوظيفة سوف يتمكن من إظهار موهبته في تعليم السباحة .

س/16

أنت تخطط لأقامة حفلة وتريد أن تدعو جميع زملائك،لكن واحد من أقرب أصدقائك أخبرك بأنه سوف لن يأتي الى الحفلة إذا دعوت شخصاً اخر لديه معه سوء تفاهم، أنت تشك أن صديقك هذا يريد أن يختبر إخلاصك ولكنك لا زلت تريد أن تدعو الشخص الاخر على الرغم من إعتراض صديقك، إفترض أنك تريد أن تؤكد إخلاصك لصديقك وفي الوقت نفسه لاتتجاهل الشخص الاخر.

ما هو الحل الامثل لهذه المشكلة؟

أ - لاتدعو الشخص الأخر ولكن تعتذر وتحاول أن تشرح له لماذا أنت ترغب أن تحترم طلب صديقك.

ب - تدعو الشخص الأخر وتخبر صديقك بأنك تأمل أن يختار الحضور بكل الأحوال.

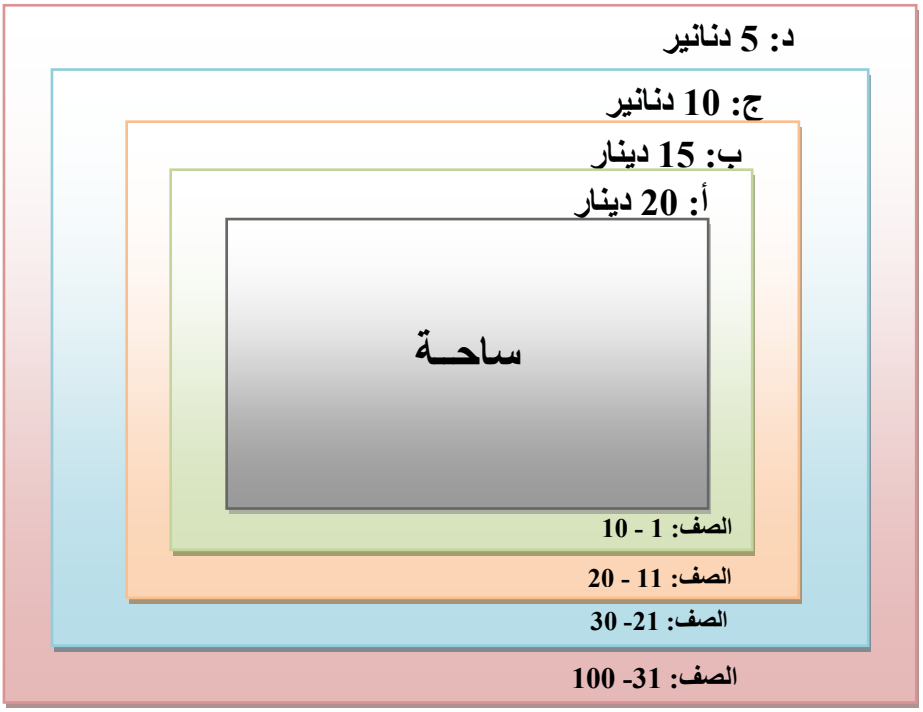
ج - تدعو الشخص الأخر وبعد ذلك تناقش أسبابك مع صديقك وتحاول أن تؤكد له إخلاصك .

د - تقرر أن تقيم حفلة أخرى في موعد لاحق وتدعو الشخص الأخر لها بدلاً من هذه الحفلة.

الجزء الخامس :

كل سؤال يتطلب منك إستخدام معلومات حول أشياء يومية إقرأ الأسئلة بإمعان وإختر الإجابة الأفضل.

ضع دائرة حول الحرف أو الاجابة التي تختارها .



مثال(1)

إن تذاكر المباريات الكبرى بيعت بسرعة لكن لا يزال متوفر منها القليل بالأسعار الموضحة في المخطط أعلاه ،مصطفى وأخوه قطعوا تذاكر في القسم (أ) لكن والديه إستقرا في مقاعد في الصف(25)، كم يكلف سعر التذاكر الأربع لهذه العائلة؟

أ- 40 ديناراً.

ب- 50 ديناراً.

ج- 60 ديناراً.

د- 90 ديناراً.

مثال(2)

ماجد يريد أن يشتري تذاكر لمقعدين سويةً لكن أخبروه أنه يوجد هناك تذاكر فقط في الصف 8، 12، 49وفي الصف 95، .100 أي من الإختيارات الآتية تعتبر خاطئة بالنسبة للتكلفة الكلية لتذكرتين في الصفوف المذكورة ؟

أ- 10 دنانير.

ب-20 ديناراً.

ج- 30 ديناراً.

د- 40 ديناراً

س/17

إستعمل وصفتي الطهو للإجابة عن السؤال :

لعمل الشوكلاته	لعمل حلوى (الجوز)
2قطع زبد	1قطعة زبد
1كوب سكر	1كوب سكر
2 بيضة	1بيضة
2 كوب طحين	1كوب طحين
8 غرام من مسحوق الشوكولاته	1 كوب جوز
الناتج 36 قطعة	الناتج 24قطعة

أنت عندك المكونات الآتية:

4 قطع زبد

5 كوب سكر .

6 بيضات .

7 كوب طحين .

8-2 غرام مسحوق الشوكلاته .

3 كوب جوز.

فإذا أردت أن تعمل (72) قطعة شوكولاته و(72) قطعة من حلوى الجوز سوف تحتاج كذلك الى

شراء:

أ- 2 قطع من الزبد وبيضة واحدة .

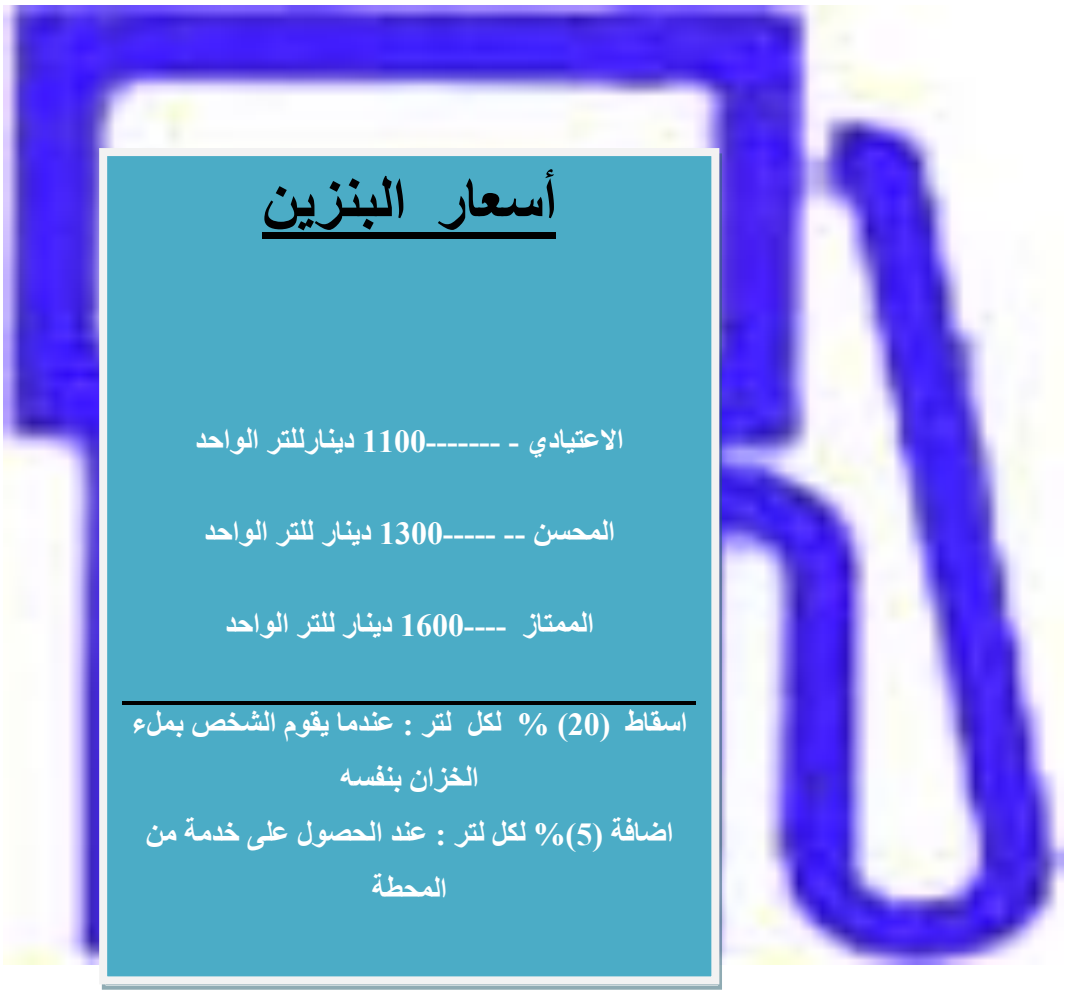
ب- 2 قطع من الزبد وكوب طحين .

ج- 3 قطع من الزبد وكوب سكر .

د- 3 قطع من الزبد وبيضة واحدة .

إستخدم الجدول أدناه للإجابة على السؤال 18

إفترض أن البنزين يباع بالأسعار الأتية:



س/18

إذا كانت سيارتك تعمل بالبنزين الممتاز أو المحسن، وكان لديك 15000 دينار أي من كميات البنزين يمكن أن تشتري؟

أ- 10 لتر من البنزين الممتاز مع الحصول على خدمة من المحطة .

ب- 15 لتر من البنزين المحسن مع ملء الخزان بنفسك .

ج 15 لتر من البنزين الإعتيادي مع الحصول على خدمة من المحطة .

د 10 لتر من البنزين الممتاز مع ملء الخزان بنفسك .

إستخدم الجدول أدناه للإجابة عن السؤال (19)، والسؤال (20)

درجات اختبار الرياضيات

الاختبار	هيفاء	مها
1	65	86
2	84	91
3	72	88

س/19

إذا كان النجاح في الإمتحان النهائي يأخذ في الإعتبار درجات أعلى اختبارين، ما هي الدرجة الأدنى التي تستطيع هيفاء أن تحصل عليها وتبقى محافظة على المعدل (س)؟

إذ أن س يتراوح بين (69,5 إلى 79,5)

أ- 57

ب- 58

ج- 64

د- 65

س/20

إذا كان النجاح في الإمتحان النهائي يعادل درجات إختبارين ولكن مها غابت عن الإمتحان .فحصلت على درجة صفر فماذا سيكون معدلها النهائي؟

أ- 44
ب- 53
ج- 66
د- 88

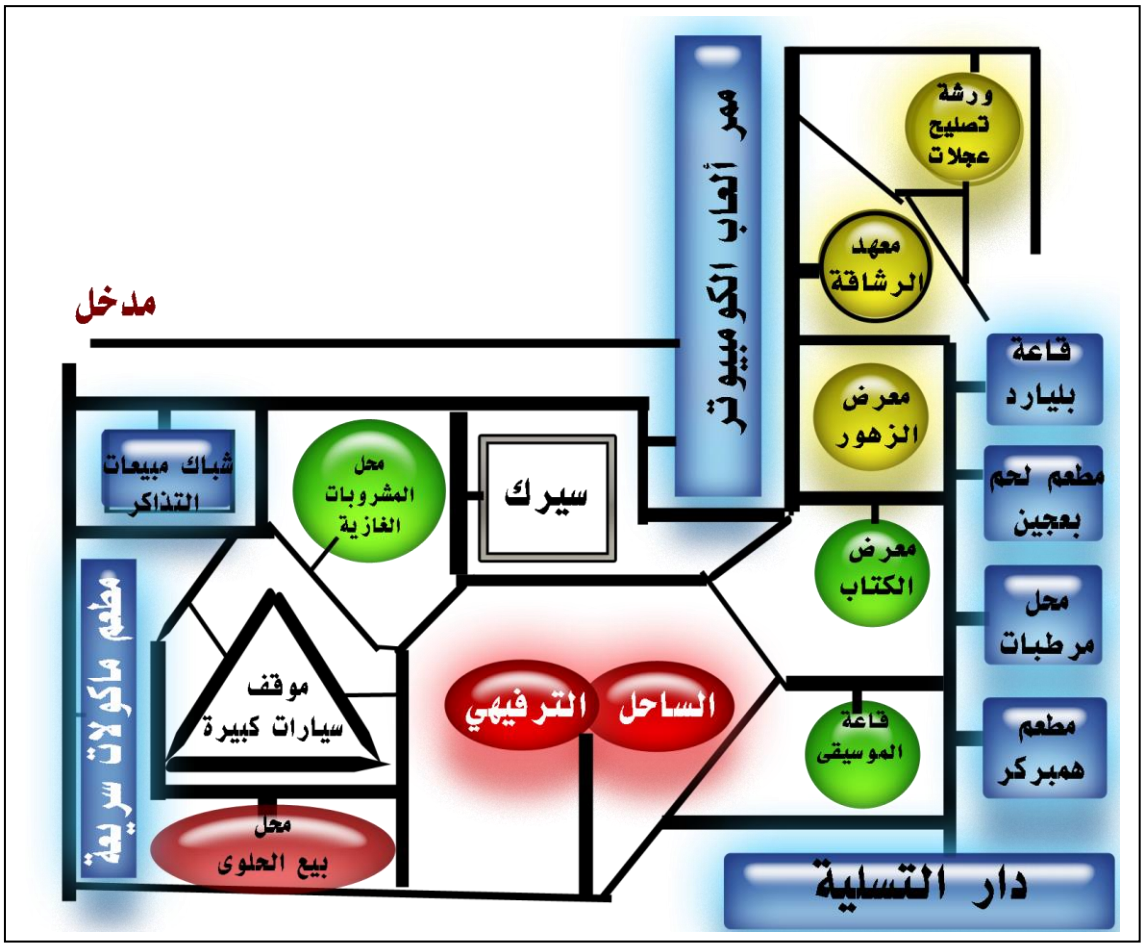
الجزء السادس:

الأسئلة الآتية تتطلب منك أن تجد طرقاً على الخارطة وتختار الطريق الأفضل لتسلكه. إقرأ الأسئلة بإمعان وإختر الإجابة الأفضل .

أدناه خارطة لساحة ألعاب تسلية ولكي تذهب من مكان إلى أخر يجب أن تسلك الطريق المضلل بالأسود .

إستعمل الخارطة للإجابة على المثال 1 و 2 :

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:



مثال(1)

أنت في مطعم الهمبركر وتريد أن تذهب إلى شباك مبيعات التذاكر لمقابلة صديقك ، فإذا سرت من الطريق الأقصر فأنك ستمر عبر المدخل إلى...

أ - محل المرطبات وممر ألعاب الكومبيوتر .

ب - قاعة الموسيقى و السيرك .

ج - قاعة الموسيقى ومحل المشروبات الغازية .

د - معرض الكتاب و السيرك .

مثال(2)

إذا سرت من محل المرطبات إلى ممر ألعاب الكومبيوتر ، وسار صديقك من قاعة البلياردإلى الساحل الترفيهي، أي من هذه الطرق الأكثر إحتمالاً أن تمر بها أنت وصديقك ؟

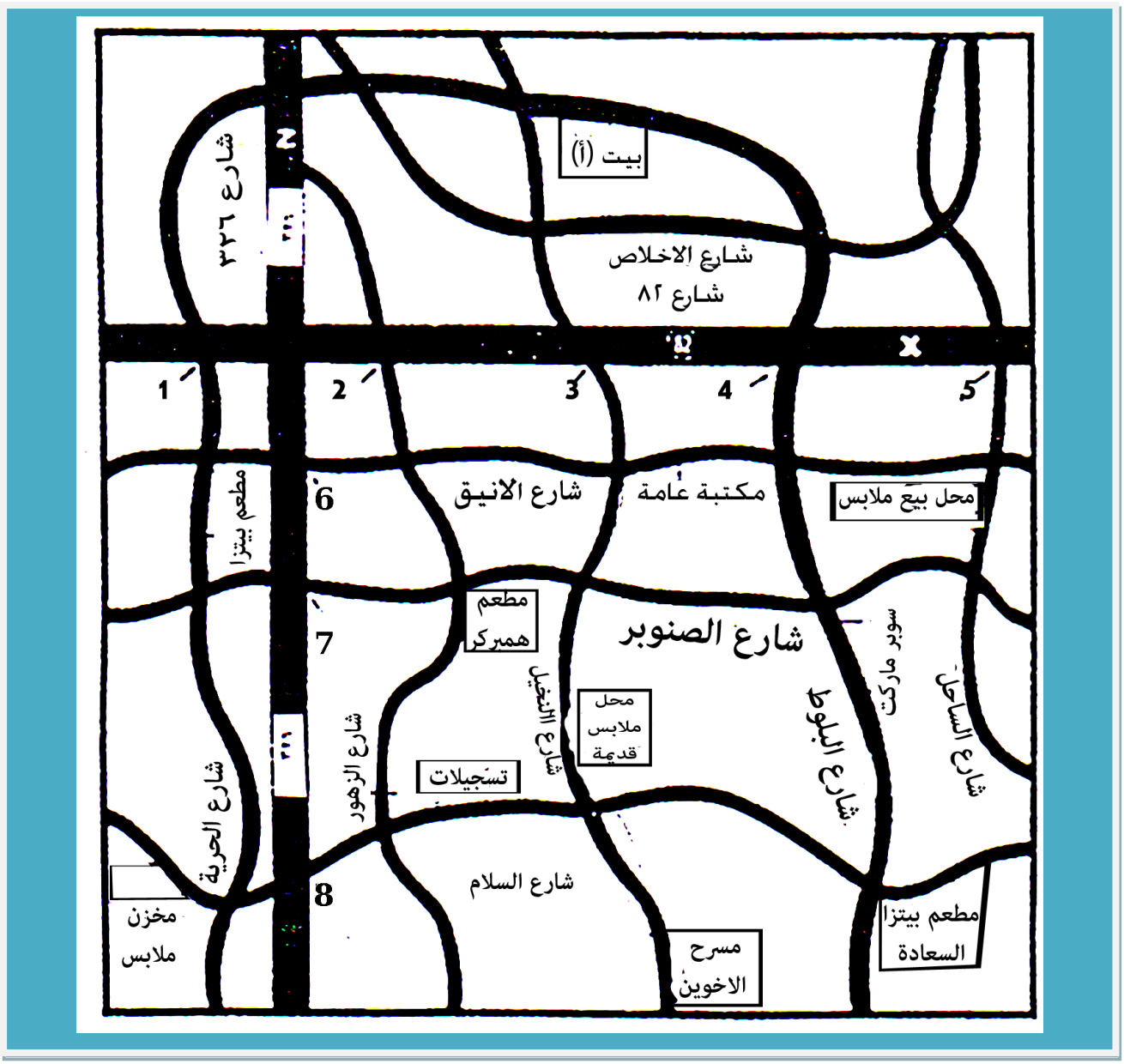
أ - معهد الرشاقة.

ب - قاعة الموسيقى .

ج -مطعم لحم بعجين.

د -معرض الزهور.

الخارطة في الأسفل توضح جزءاً من مدينة كبيرة، إستخدم الخارطة للإجابة عن السؤالين 21 و 22 :



س/21

أراد شخص إفتتاح موقعين لغسل السيارات ، أي موقعين معا من المحتمل أن يجذبا أغلب الزبائن؟

أ- موقع 1,2

ب- موقع 8,2

ج- موقع 4,3

د- موقع 5، 8

س/22

بعد أن حضر سامر لتأدية بروفة في المسرح، أراد أن يقود سيارته إلى البيت (أ) الموجود في الخارطة فأذا أراد أن يتجنب إزدحام المرور في شارع الأنيق وشارع (النخيل) ويأخذ الطريق البديل الأقصر فسوف يقود إلى...

أ -غرب شارع (السلام)الى الطريق 326

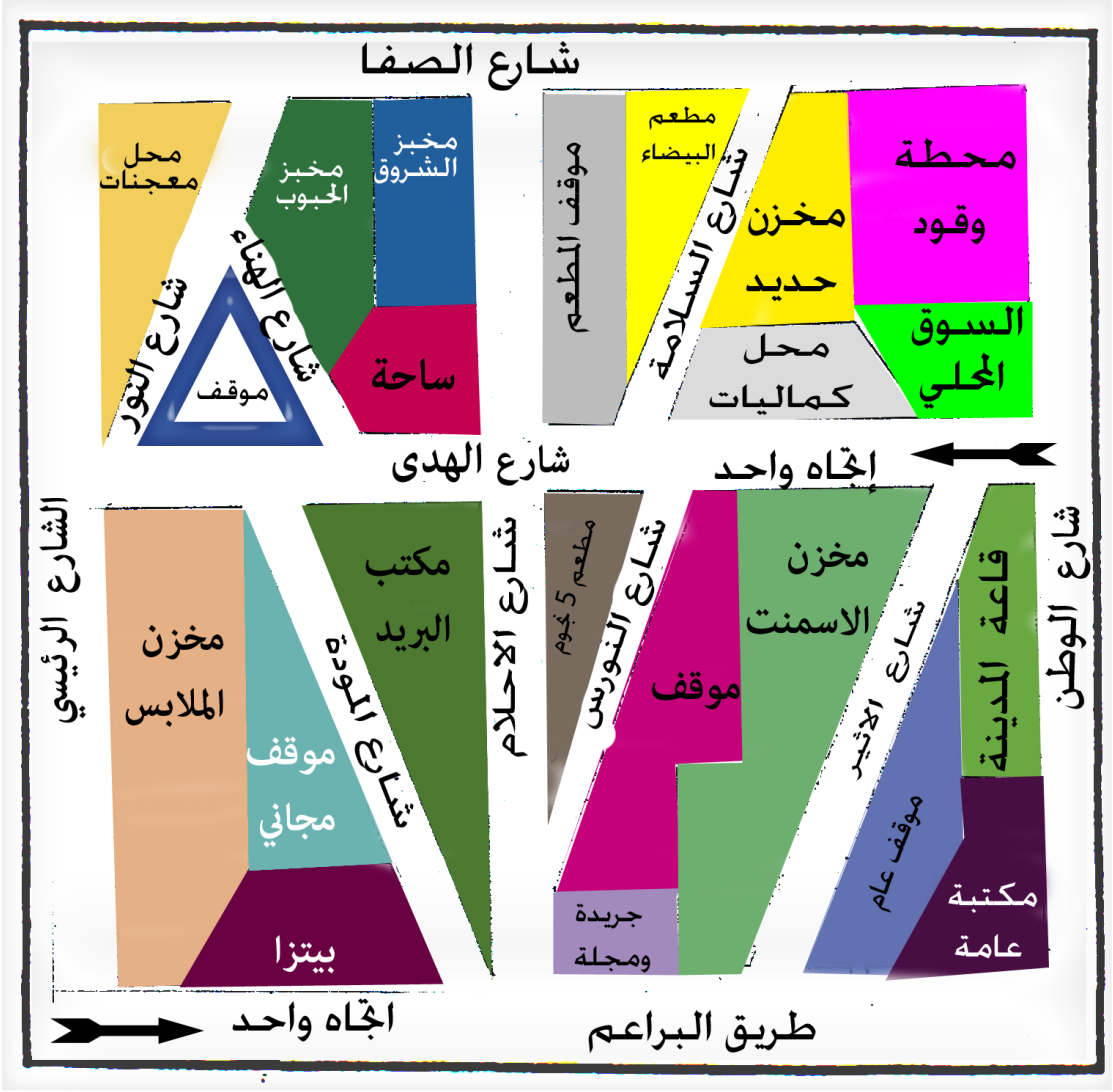
ب - غرب شارع الصنوبر الى شارع الزهور .

ج - شرق شارع(السلام) الى شارع البلوط .

د - شرق شارع الصنوبر الى شارع البلوط .

أدناه خارطة لمدينة صغيرة .السهم يبين إتجاهات السيارة أو الشاحنة التي تسلك الشارع إذا لم يكن

هناك سهم فأن المرور سيكون بأتجاهين متعاكسين .إستخدم الخارطة للإجابة على السؤال 23 ،24



س/23

أنت تغادر المكتبة لمقابلة صديق في موقف السيارات فأذا سرت أنت في أقصر طريق فستمر من:

أ -غرب طريق البراعم الى شارع الأحلام .
ب -شمال شارع الوطن الى شارع الهدى .
ج -شمال شارع الأثير الى شارع الهدى .
د -غرب طريق البراعم الى شارع المودة .

س/24

إذا كنت في محطة الوقود وسألك رجل يقود سيارة عن الأتجاهات إلى مطعم البيتزا وأخبرته عن أسهل الطرق للمرور ودون أن يخالف القانون فستخبره أن يذهب الى:

أ- جنوب شارع الوطن، غرب شارع الهدى، جنوب شارع المودة .
ب- جنوب شارع الوطن، جنوب غرب شارع الأثير، غرب طريق البراعم .
ج -غرب شارع الصفا، جنوب الشارع الرئيسي، شرق طريق البراعم .
د -غرب شارع الصفا، جنوب شارع الأحلام، غرب طريق البراعم .

الجزء السابع:

في أسفل كل سؤال هناك ثلاث كلمات تحتها خط، وأول كلمتين تحتهما خط توجد بينهما علاقة من نوع معين ، اختر كلمة من الأختيارات تربطها علاقة بالكلمة الثالثة التي تحتها خط مثلما إرتبطت الكلمتان الأولى والثانية .

يحتوي كل سؤال على جملة إفتراضية، عليك الأفتراض بأنها صحيحة في بعض الحالات ستكون هذه الجملة هامة بالنسبة لك لمساعدتك في إختيار الأجابة الصحيحة وفي بعضها لن تكون هذه الجملة مفيدة بالنسبة لك. فكر في هذه الجملة ثم قرر أي كلمة من المجموعة اللاحقة ترتبط مع الكلمة الثالثة بنفس الطريقة التي ترتبط بها أول كلمتين.

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:

مثال(1)

تسقط النقود من الأشجار

الثلج بالنسبة **للأنجراف كالدولار** بالنسبة لـ :

أ – قائمة.

ب– الأنحدار.

ج– البنك.

د – الأخضرار.

مثال(2)

الطيور تعيش في الكهوف

السمك بالنسبة **للحراشف كالطير** بالنسبة لـ :

أ-الشجرة.

ب-البيضة.

ج -الريش.

د -العش .

س/25

الطيور تغرد في مجاميع

الممثل بالنسبة لحواره مع نفسه **كالكناري** بالنسبة لـ :

أ -عصفور .

ب -صوت عالٍ .

ج -عزف منفرد .

د -موسيقى .

س/26

إرجاء التنبؤ

المؤرخ بالنسبة **للماضي كالمتنبأ** بالنسبة لـ:

أ -الحاضر .

ب -الذاكرة .

ج -المستقبل.

د -التأخير .

س/27

الألوان متناغمة

الطعم بالنسبة **للسان كالظل** بالنسبة لـ:

أ -الأذن.

ب -الضوء .

ج -الصوت .

د -الصبغة .

س/28

البحر يبكي

الماء بالنسبة **للرمل كالمحيط** بالنسبة لـ:

أ -الملح.

ب -الدموع.

ج -الساحل .

د -شهقة.

الجزء الثامن :

هناك عمليتان رياضيتان جديدتان الاولى تسمى (كراف) والثانية (فلكس) وفيما يأتي شرح للعملية الاولى (كراف):

س كراف ص = س + ص .....إذا كانت س أصغر من ص

لكن س كراف ص =س – ص ....إذا كانت س أكبر أو تساوي ص

مثال (1)

كم يساوي 4 كراف 7 ؟

11 = 4 +7

8 كراف 2 ؟

6 = 2 -8

العملية الثانية (فلكس)

أ فلكس ب =أ +ب إذا كانت أ أكبر من ب

أ فلكس ب =أ ×ب إذا كانت أ أصغر من ب

أ فلكس ب =أ +ب إذا كانت أ =ب

مثال(2)

كم يساوي 4 فلكس 7 ؟

$4 \times 7 = 28$

س/29

كم يساوي 13 كراف 5 ؟

أ. 5 ب. 18 ج. 13 د. 8

س/30

كم يساوي 3 فلكس 7,5 ؟

أ. 10.5 ب. 21.5 ج. 22.5 د. 4.5

س/31

كم يساوي 7 كراف 7 ؟

أ. -7 ب. 49 ج. 14 د. صفر

س/32

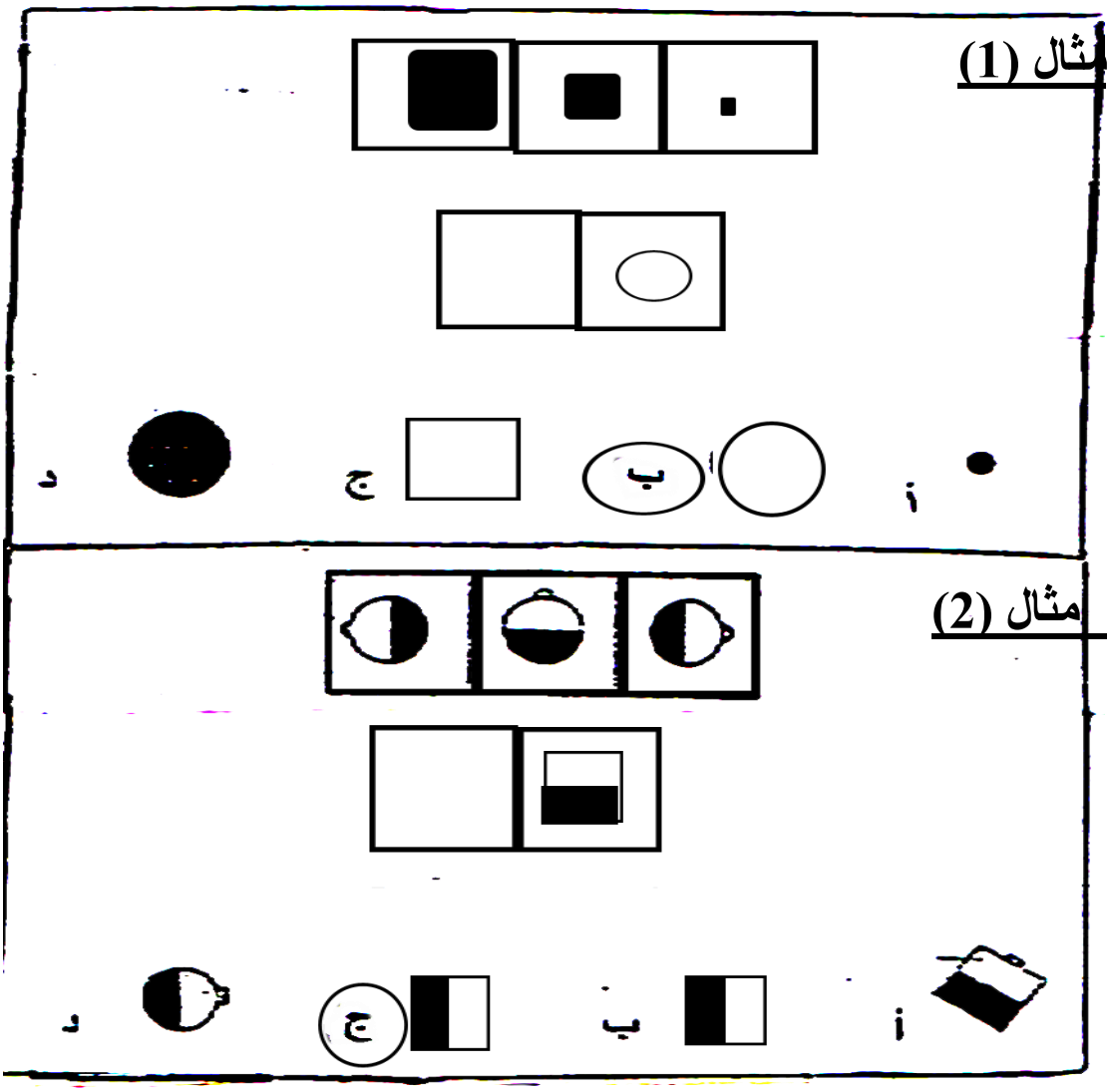
كم يساوي 100 فلكس 50 ؟

أ. 2 ب. 150 ج. 1 د. 50

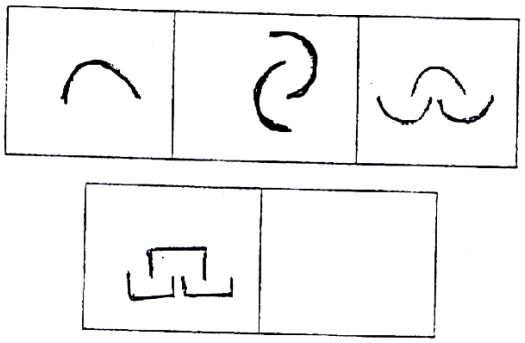
الجزء التاسع:

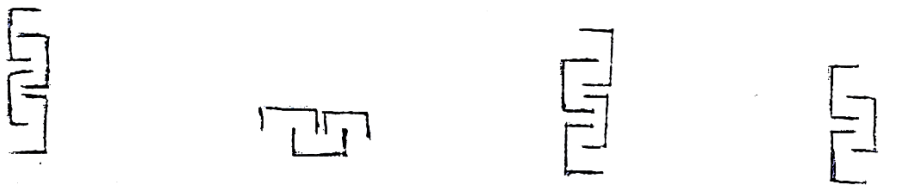
في كل سؤال هناك أشكال في الصف الأول لمجاميع ترتبط معاً بعلاقة معينة لتكون إنموذجاً كما تتبع الأشكال في الصف الثاني الإنموذج نفسه، قرر ما هو الشكل الذي يلائم المربع الفارغ .

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تختارها:



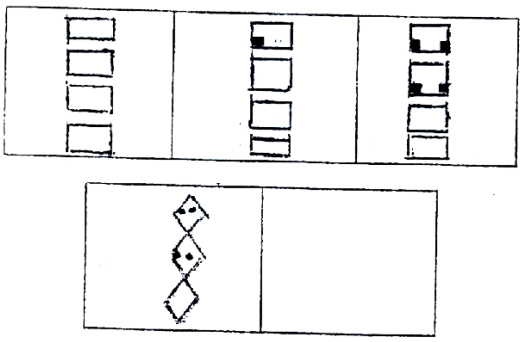
س/33

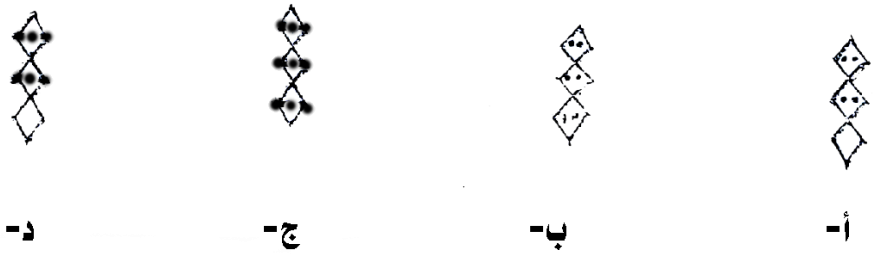




د- ج- ب- أ-

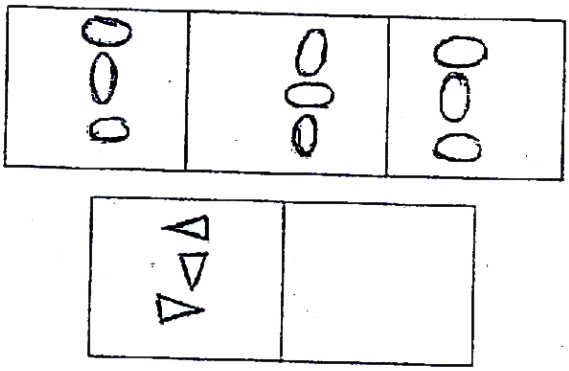
س / 34

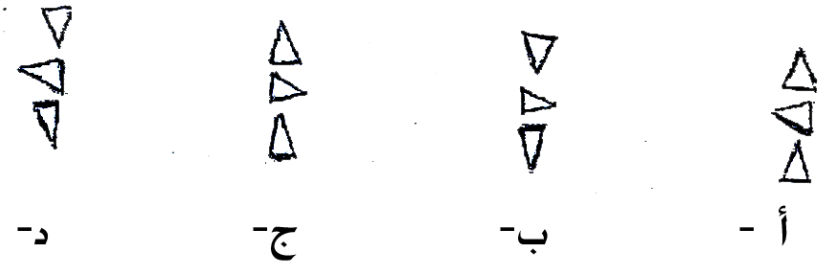




د- ج- ب- أ-

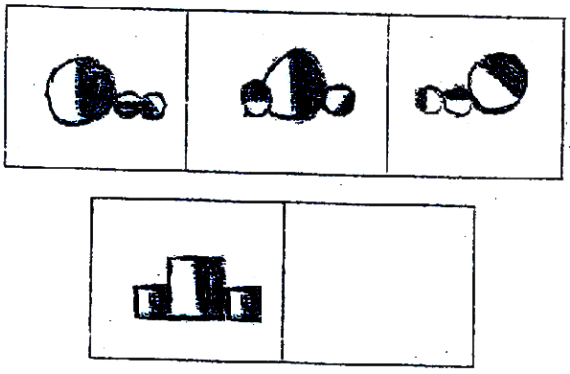
س/35

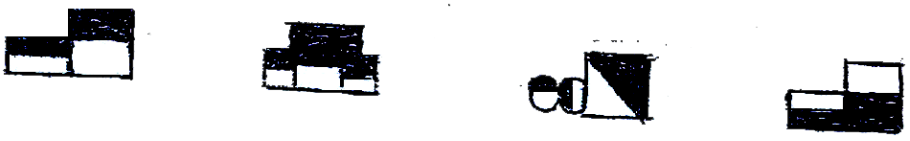




أ - ب- ج- د-

س/36





أ - ب- ج- د-

		أ	ب	جـ	د
الجزء الأول	س1				
	س2				
	س3				
	س4				
الجزء الثاني	س5				
	س6				
	س7				
	س8				
الجزء الثالث	س9				
	س10				
	س11				
	س12				

الجزء الرابع	س13	أ	ب	جـ	د
	س14	أ	ب	جـ	د
	س15	أ	ب	جـ	د
	س16	أ	ب	جـ	د
الجزء الخامس	س17	أ	ب	جـ	د
	س18	أ	ب	جـ	د
	س19	أ	ب	جـ	د
	س20	أ	ب	جـ	د
الجزء السادس	س21	أ	ب	جـ	د
	س22	أ	ب	جـ	د
	س23	أ	ب	جـ	د
	س24	أ	ب	جـ	د

الجزء السابع	س25	أ	ب	جـ	د
	س26	أ	ب	جـ	د
	س27	أ	ب	جـ	د
	س28	أ	ب	جـ	د
الجزء الثامن	س29	أ	ب	جـ	د
	س30	أ	ب	جـ	د
	س31	أ	ب	جـ	د
	س32	أ	ب	جـ	د
الجزء التاسع	س33	أ	ب	جـ	د
	س34	أ	ب	جـ	د
	س35	أ	ب	جـ	د
	س36	أ	ب	جـ	د

ملحق (4)

مقياس أساليب التعلق بصيغته الأولية

جامعة الأنبار

كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ ماجستير

استبانة تقدير المحكمين لصلاحية فقرات أساليب التعلق

الأستاذ الفاضل الدكتور..... المحترم

تحية طيبة.....

يروم الباحث إجراء بحث(الذكاء الناجح وعلاقته بأساليب التعلق لدى الطلبة المتميزين). وتحقيقا لأهداف البحث يتطلب بناء مقياس لقياس **أساليب التعلق Attachment Styles** لدى طلبة المتميزين . وقد اطلع الباحث على عدد من المقاييس والأدبيات السابقة وبذلك حصل على عدد من الفقرات التي تقيس كل نمط من هذه الأساليب فضلا عن عدد من الفقرات التي حاول الباحث صياغتها وذلك من خلال استيعابه لمفهوم أساليب التعلق، وقد اعتمد الباحث **(نظرية التعلق)** لدى بولبي التي تنص "هي التاثيرات الناتجة عن الارتباط القائم بين الطفل والشخص القائم على رعايته (وفي غالب الأحيان الام) في نشوء مفهوم الذات لدى المراهق مستقبلا وتطوير وجهة نظره عن العالم الاجتماعي التي تؤثر في سلوكه وعلاقاته العمرية اللاحقة وهي على أربعة أساليب

1-النمط الآمن. **2-النمط القلق.**

3-النمط المتجنب. **4-النمط الخائف.**

وقد صاغ الباحث (32) فقرة تقيس أساليب التعلق ونظر لما عرفتم به من خبرة ودراية علميتين في مجال تخصصكم .يرجى إبداء ملاحظاتكم عن مدى صلاحية فقرة القياس في قياس البعد المراد قياسه وذلك بوضع علامة (√) في حقل صالحة اذا كانت صالحة وتقيس البعد المراد قياسه، والعلامة نفسها في حقل غير الصالحة ولا تقيس البعد المراد قياسه، وإجراء التعديل الذي ترونه مناسبا في حقل التعديل، علما ان بدائل المقياس خماسية وهي(تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا).

مع جزيل الشكر والتقدير..

فؤاد محمد فريح امجد حامد عباس

أولا: النمط الآمن Secure Style وعرف على أنه: إفراد هذا النمط المتعلقين بأمان هم أقل حاجة في قبول الآخرين الا أنهم من الممكن ان يطورا الألفة نسبيا مع الآخرين وبسهولة، فضلا عن ان هولاء الإفراد يمكن أن يقرروا البقاء في حالة من الاعتماد على الذات فهم لا يخافون من الهجر

او الترك ولا من الألفة العاطفية، كونهم يعدون أنفسهم مستحقين الحب، فلديهم الآمال والتوقعات بأنّ الآخرين يمكن الوثوق بهم والوصول إليهم (Cooper,Shaver and Collins,1998).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	من السهل علي أقامة علاقات مع الآخرين			
	اشعر بالاطمئنان عندما أكون قريب من الاخرين			
3	أثق بالآخرين ونواياهم			
4	اشعر بالامان عندما اعتمد على أصدقائي			
5	اجد صعوبة في الوثوق تماما بالأخرين			
6	من السهولة التقرب من الاخرين			
7	مساعدة الاخرين لي تشعرني بالامان			
8	أشعر بعدم الامان عندما لا يعتمد علي الآخرين			

ثانيا: النمط القلق Anxious Style :هو النمط الذي يفترض على ان إفراده يضفون طابعا سلبيا للذات ويجعلون من الآخرين أنموذجا ايجابيا، لذا عد هذا النمط الخاص بهم معبرا عن حاجتهم الماسة للألفة وبشكل مماثل مخاوف قوية من الرفض في علاقاتهم العاطفية Cooper,Shaver and (Collins,1998).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أشعر بالقلق لكوني وحيدا			
2	يقلقني مّا يتصوره الآخرين عنّي			
3	أشعر بالقلق من احتمال فقدان أحد أصدقائي			
4	اخشى ألا يقيمني الأخرين بقدر الذي استحق			
5	اخشئ فقدان حب أصدقائي لي			
6	يقلقني عدم اهتمام أصدقائي بي			

7	اشعر اني احب الاخرين اكثر من حبهم لي			
8	اجد صعوبة في إعطاء الثقة للاخرين			

ثالثا: النمط المتجنب Avoidant Style : هو النمط الذي يفترض على إفراده ان يشتركوا بنموذج ايجابيا للذات ونموذج سلبي للآخرين، لذا فأنهم يقرون ويعترفون بعدم الراحة والألفة والعلاقات العاطفية ويفضلون الحفاظ على مستويات عالية من العزلة الانفصالية في علاقاتهم مع الإقران.(Sumer and Gungor,1999).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	من المهم لي إن اشعر بالاستقلالية عن الآخرين			
2	اشعر بأنني لست بحاجة ماسة للآخرين			
3	أحب الاعتماد على نفسي دون طلب المساعدة			
4	اشعر بالراحة عندما لا يتدخل الآخرون في شؤوني			
5	افعل ما بوسعي لتجنب الاخرين			
6	اشعر بالعصبية عندما يصبح شخص قريب جدا مني			
7	اخشى ان يصيبني الأذى اذا سمحت لنفسي ان اثق كثيرا بالأخرين			
8	اتجنب ان أكون من الأشخاص الذين تسلط عليهم الأضواء			

رابعا: هو النمط الخائف Fearful Style:هو الذي يفترض على ان إفراده يشتركوا بنماذج عاملة سلبية داخلية للذات وللآخرين كونهم متخوفين من كل رفض ومن كل علاقة عاطفية Sumer and Gungor,1999). الفقرات التي تقيس هذا النمط هي:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	ينتابني الخوف من الافراد الآخرين			
2	اشعر بالخوف حين اعتمد على نفسي			
3	غالبا ما أكون خائفا من ثقتي بالآخرين			

4	امتنع من البوح بأسراري لأحد			
5	أخشى انفصالي عن والدي			
6	ارغب بتكوين صداقات جديدة لكني خائف			
7	اخشى المواقف التي تجعلني اختلف مع الاخرين			
8	اخشى من اذى الاخرين لي اذا ما تقربت كثير ا منهم			

ملحق (5)

مقياس أساليب التعلق بصورته النهائية

جامعة الأنبار

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ ماجستير

الطلبة الأعزاء ....

يروم الباحث الى القيام بدراسة تتناول بعض القضايا النفسية التي يواجهها الطلبة في حياتهم المدرسية والتربوية، ونظرًا لما تتمتعون به من روح التعاون فأن الباحث يضع بين يديكم مقياس ، آملًا منكم الاجابة عليه. بوضع علامة (√) امام البديل الذي ترى انه الاختيار المناسب . علمًا ان الإجابة لأغراض البحث العلمي فقط، وان الباحث سيحرص على السرية التامة للإجابات والتعامل معها بموضوعية

شاكرًا لِحُسن التعامل ووفرة الوقت

ملاحظة: يرجى ملئ المعلومات الاتية قبل الاجابة على الاختبار

المدرسة

العمر

الجنس ذكر انثى

التحصيل الدراسي للوالدين

مع الشكر والامتنان

الباحث/طالب الماجستير
امجد حامد عباس

أشراف الدكتور
فؤاد محمد فريح

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	من السهل علية اقامة علاقة مع الاخرين					
2	اشعر بالاطمئنان عندما أكون قريب من الاخرين					
3	اشعر بالأمان عندما اعتمد على أصدقائي					
4	من السهولة التقرب من الأخرين					
5	مساعدة الاخرين لي تشعرني بالأمان					
6	اشعر بعدم الأمان عندما لا يعتمد على الاخرين					
7	اشعر بالقلق لكوني وحيدا					
8	يقلقني ما يتصوره الاخرين عني					

9	أخشى من اذى الاخرين لي إذا ما تقربت كثيرا منهم					
10	أخشى ان لا يقمني الاخرين بقدر الذي استحق					
11	أخشى فقدان حب أصدقائي لي					
12	يقلقني عدم اهتمام أصدقائي بي					
13	اشعر أنى أحب الاخرين أكثر من حبهم لي					
14	أجد صعوبة في إعطاء الثقة للأخرين					
15	من المهم لي ان اشعر بالاستقلالية عن الاخرين					
16	اشعر بأنني لست بحاجة ماسة لأخرين					
17	أحب الاعتماد على نفسي دون طلب المساعدة					
18	اشعر بالراحة عندما لا يتدخل الاخرين في شؤوني					
19	افعل ما بوسعي لتجنب الاخرين					
20	اشعر بالعصبية عندما يصبح شخص قريب جدا مني					
21	أخشى ان يصيبني الأذى إذا سمحت لنفسي ان اثق كثيرا بالأخرين					
22	اتجنب ان أكون من الأشخاص الذين تسلط الأضواء عليهم					
23	امتنع من البوح بأسراري لاحد					
24	أخشى انفصالي عن والدي					
25	ارغب بتكوين صداقات جديدة لكني خائف					
26	أخشى المواقف التي تجعلني اختلف مع الاخرين					
27	اشعر بالقلق من احتمال فقدان أحد أصدقائي					

Abstract

The current study aimed to identify the successful intelligence and attachment styles of outstanding students, and then the nature of the relationship between the two variables. The current study also attempted to explore the nature of the two main research variables (successful intelligence and attachment styles) according to some demographic variables, gender (males- females), location (Baghdad- Anbar), and parents' academic achievement.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared the "Sternberg Triple Abilities Test" to measure the successful intelligence adapted to the Iraqi environment by the researcher (Al-Azzawi, 2008), in addition to preparing a scale to measure the attachment patterns of the target group in the current research.

After the researcher verified the psychometric characteristics (honesty and stability) for each of the test and scale and made some simple adjustments to the paragraphs, they were applied to the study sample of (200) male and female students from both locations (Baghdad- Anbar) who were selected by stratified random sampling method. After applying the two tools of research and statistical analysis of the data using the following statistical methods: the t-test for one sample, the t-test for two independent samples, the Pearson correlation coefficient, and the Saberman correlation coefficient, the results of the statistical analysis indicated the following:

1. The sample members have a high level of successful intelligence.
2. There are statistically significant differences according to the gender variable and in favor of males.
3. There are statistically significant differences according to the location variable between Baghdad and Anbar and in favor of Anbar students.
4. There are statistically significant differences according to the parents' academic achievement variable, as it appeared that the average successful intelligence of the students whose father had a master's degree came first, followed by those with the father's bachelor's degree, then the father's doctorate, and finally the father's secondary achievement.
5. The sample members have a high level of attachment styles.
6. There are no statistically significant differences according to the gender variable (male-female).
7. There are no statistically significant differences according to the location variable between Baghdad and Anbar.
8. There are no statistically significant differences according to the academic achievement variable.
9. There is a statistically significant relationship between successful intelligence and attachment styles among outstanding students.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education & Scientific Research
University of Anbar
College of Education for Humanities
Department of Educational & Psychological Sciences

Successful intelligence and its relationship to Attachment Styles among Gifted students

A Thesis
Submitted to the Council of
College of Education for Humanities / University Of Anbar in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in the Educational and Psychological Sciences

By
Amjed Hamed Abass Al-jumaeli

Supervised by
Assist. Prof. Dr. Fuad Muhammad Freh Al Jabri

1444 A.H **2022 A.D**