



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم: التسلسلي: 2019/.....

رقم التسجيل: 075115828

أنماط التفكير وعلاقتها بالتحصيل في مقياس المنهجية لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

تخصص: توجيه وإرشاد

شعبة: علوم التربية

إعداد الطالبة:

● صليحة سليمان

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	د. السعيد بوجلال
مشرفا ومقررا	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	د. جميلة عزوق
مناقشا	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	د. عبد الحق بركات

السنة الجامعية: 2018-2019م

شكر

﴿لَا يَسْتَكْبِرُ اللَّهُ مَنْ لَا يَسْتَكْبِرُ النَّاسُ﴾ رَوَاهُ أَحْمَدُ (7755)، وَابْنُ دَاوُدَ (4198)

أتوجه بكل عبارات الشكر والتقدير والاحترام لأستاذتي المشرفة الدكتورة "جميلة عزوق" التي كان له الفضل الكبير -بعد الله عز وجل- في إتمام هذه الدراسة منذ البداية وحتى طرحها للمناقشة. فشكرا لها لسعة صدرها وشكرا لها لإنفاقها من وقتها.

ثم شكرا لها لكرمها العلمي.

والشكر موصول إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لما سيبدونه من ملاحظات وعلى ما بذلوه من جهد في قراءة هذا العمل.

كما أرفع شكري إلى أساتذة ومؤطرين وطلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة. الشكر لكل من مد يد العون في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد.

الإهداء

الحمد لله الذي وفقني لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا

أما بعد:

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدي

العزيزة.

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم ييخل بشيء من أجل دفعي إلى طريق النجاح،

الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى رياحين حياتي إلى إخوتي.

إلى من علمونا حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجلى عبارات في العلم إلى

من صاغوا لنا علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام.

أهدي هذا البحث المتواضع ... راجية من المولى عز وجل أن يجد القبول والنجاح.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف المسيلة، والتعرف على أثر كل من التخصص والمستوى الدراسي على أنماط التفكير، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق خطوات المنهج الوصفي وذلك بالحصول على معدلات التحصيل في مساق المنهجية للسداسي الأول من محاضر الطلبة وتطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (1991)، على عينة تكونت من (120) طالبا، وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج ما يلي:

- أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس كانت بالترتيب التالي، ص نمط التفكير التشريعي والتنفيذي في الترتيب الأول يليه نمط التفكير الهرمي فالخارجي وأخيرا نمط التفكير العالمي.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ والتحصيل في مساق المنهجية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس.
- وجود فروق دالة إحصائية في الأنماط الثلاث للتفكير المحافظ والهرمي والأقلي فقط أما بقية الأنماط فلا توجد فروق دالة إحصائية.

Abstract:

The present study aimed to identify the relationship between thinking patterns according to Sternberg theory and achievement in the methodology course of Master students at the Department of Psychology at the University of Mohammed Boudiaf of M'Sila and to identify the impact of specialization and level on thinking patterns. Descriptive approach by obtaining the achievement rates in the methodology course for the first semester of the students' records. The thinking methods of Sternberg and Wagner (on a sample from 1991) (120 students) and applying The results of the study were as follows:

- The patterns of thinking prevalent among the master students in the psychology department were in the following order: The legislative and executive thinking style in the first order followed by the hierarchical thinking pattern External and finally the pattern of global thinking.
- There is no statistically significant correlation between thinking patterns according to Sternberg theory And the achievement in the methodology.
- There are no statistically significant differences in the thinking patterns due to the specialization variable among the master students of the psychology department. There are statistically significant differences in the conservative and hierarchical thinking patterns. The rest of the patterns do not exist.

Keywords; Sternberg theory, The thinking methods of Sternberg and Wagner, The patterns of thinking.

قائمة المحتويات	
الصفحة	المحتوى
	شكر
	إهداء
	ملخص الدراسة
	قائمة المحتويات
	قائمة الجداول
أ-ب	مقدمة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
4	1- بناء إشكالية الدراسة.
6	2- أهداف الدراسة.
6	3- أهمية الدراسة.
7	4- الدراسات السابقة.
14	5- فرضيات الدراسة.
15	6- التعريفات الإجرائية للدراسة.
الفصل الثاني: أنماط التفكير	
17	تمهيد
18	1- التفكير
18	1-1- مفهوم التفكير
19	1-2- أهمية التفكير
20	1-3- خصائص التفكير
20	1-4- أدوات التفكير
21	1-5- عمليات التفكير
22	1-6- مستويات التفكير
23	1-7- افتراضات ومسلمات مهمة حول التفكير
25	2- أنماط التفكير
25	2-1- تعريف أنماط التفكير
26	2-2- تصنيفات أنماط التفكير
29	2-3- المبادئ المميزة لأنماط التفكير

30	2-4-العوامل المؤثرة على أنماط التفكير
30	2-5-النظريات التي تناولت أنماط التفكير
39	خلاصة
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
41	تمهيد
42	1. مفهوم التحصيل الدراسي.
43	2. مبادئ التحصيل الدراسي.
46	3. أهداف التحصيل الدراسي.
47	4. قياس التحصيل الدراسي.
48	5. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
54	6. شروط التحصيل الدراسي الجيد.
55	خلاصة
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
57	تمهيد
58	أولاً: الدراسة الاستطلاعية:
58	1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية
58	2-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.
61	ثانياً: الدراسة الأساسية:
61	1-مجالات الدراسة.
62	2-منهج الدراسة.
62	3-عينة الدراسة.
63	4-أدوات الدراسة.
63	5-المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
63	خلاصة.
الفصل الخامس، ص عرض ومناقشة النتائج	
65	تمهيد
66	1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة.
69	2-مناقشة نتائج الدراسة.
73	3-الاستنتاجات

75	خاتمة
77	قائمة المراجع
84	الملاحق

قائمة الجداول		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير التخصص	58
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى	59
03	توزيع بنود أساليب التفكير لستيرنبرغ	59
04	معاملات الارتباط والدرجة الكلية للمقياس الفرعي	60
05	قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التفكير	61
06	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المستوى والتخصص والجنس.	62
07	يمثل خصائص عينة البحث حسب متغيرات الدراسة.	62
08	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سيادة أنماط التفكير مع ترتيبها	65
09	معاملات الارتباط بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية.	66
10	نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير التخصص	67
11	نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير المستوى الدراسي	68

تعتبر أنماط التفكير من المفاهيم الحديثة نسبياً التي ظهرت في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس وقد حظي هذا المفهوم باهتمام العلماء والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات لتفسيره وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه، حيث تساعد أنماط التفكير على فهم حقيقي لقدرات واستعدادات الأفراد، فالحكم على بعض الطلبة بأنهم غير أكفاء أو لديهم قصور في بعض القدرات قد يكون حكم غير واقعي؛ فقد لا يرجع ذلك لنقص في قدراتهم بقدر ما قد يعزى لأساليب تقديم المادة العلمية وطرائق التقويم التي قد لا تتناسب مع أنماط تفكيرهم، مما يفرض وضع موضوع أنماط التفكير لدى الطلبة في الاعتبار عند عملية التدريس في المواقف التعليمية المختلفة. وقد اهتم الباحثون بمفهوم أساليب التفكير كونه من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية في جميع مراحلها سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظراً لأن معرفتنا بأساليب التفكير المفضلة لدى المتعلمين تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم. وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية.

إذ يعد التحصيل الدراسي من أسمى الأهداف التربوية ومن العمليات التي تسعى كل منظومة تربوية على تحقيقها والوصول إلى أعلى درجاتها، ويعد مساق المنهجية من بين المقررات الدراسية التي تشغل بال الطالب في الجامعة مما يلاقيه من صعوبات نظرية على مستوى التحصيل، أو على المستوى العملي في ممارسته لخطوات البحث العلمي أثناء إنجازه لمذكرات التخرج.

لذلك فإن دراسة مساق منهجية البحث العلمي والتحصيل الجيد فيه يكتسي أهمية كبرى بالنسبة للطلاب والأستاذ معاً، الأمر الذي يدفع بجميع عناصر العملية التعليمية إلى التعرف على العوامل المؤثرة في ذلك سواء بصفة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة ما يتعلق بالطالب وخصائصه؛ حيث باتت هذه الأخيرة العامل الأهم في عمليات التعلم التي من خلالها ينبغي أن تطوع طرائق التدريس وأساليبه مما يحتم على المعلم أن يكون قادراً على منح التعلم للمتعلمين بفرص متكافئة من خلال احترام مبدأ الفروق الفردية من التعليم إلى التقويم مروراً بالقياس والتقييم.

ولكي يتم الإلمام بالموضوع وبمتغيراته تمّ تناوله وفق التقسيم الآتي:

الفصل التمهيدي الذي خصص لتوضيح الإطار العام للدراسة من تحديد للإشكالية وصياغة الفروض إلى إبراز أهداف الدراسة وأهميتها، ثمّ تم عرض الدراسات السابقة وأخيراً تحديد التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

والجانب النظري الذي احتوى على فصلين تضمنت متغيرات الدراسة، حيث تم التطرق في الفصل الثاني لأنماط التفكير من خلال الإحاطة بمصطلح التفكير من حيث أهميته وخصائصه وأدواته وأهميته ومستوياته ومسلماته، ثم أنماط التفكير من حيث تعريف نمط التفكير وتصنيفاته ومبادئ الميزة له والعوامل المؤثرة فيه والنظريات التي تناولته.

أما الفصل الثالث فقد خصص لتناول متغير التحصيل الدراسي من حيث تعريفه ومبادئه وأهدافه والعوامل المؤثرة فيه وشروط التحصيل الجيد.

أما الجانب الميداني فقد احتوي على فصلين:

الفصل الرابع الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة، وتتضمن الدراسة الاستطلاعية والغرض منها ومكان وزمان إجرائها ثم الدراسة الأساسية من حيث مجالاتها والمنهج المتبع وعينيتها وأدواتها والمعالجة الإحصائية المستخدمة فيها.

فيما خصص الفصل الخامس لعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، ثم وضع الاستنتاجات والخاتمة وأخيرا الخروج باقتراحات على ضوء النتائج.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

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

1- تحديد إشكالية الدراسة:

انطلاقاً من وظيفة الجامعة المتمثلة في نشر المعرفة العلمية، يأخذ تدريب الطلبة على عملية البحث العلمي وإكسابهم مهاراته قصد التمكن من إعداد الأبحاث العلمية اهتماماً كبيراً ضمن المقررات والمناهج الدراسية طيلة مدة التكوين الجامعي سواء على المستوى النظري من خلال مساقات تهتم بتعليم منهجية البحث العلمي، أو على المستوى العملي من خلال تكليف الطلبة بإعداد الدراسات العلمية ضمن مشاريع التخرج.

فمساق المنهجية من المقررات الدراسية التي تدرس في الجامعة والتي تتناول خطوات البحث العلمي، التي هي عبارة عن قواعد وخطوات لحل مشكلة ما بطرق علمية دقيقة بإتباع المنهج العلمي، التي تتطلب من الطالب أن يعمل تفكيره، وأن يستخدم مهارات التفكير العلمي، التي تعبر بشكل آخر عن خطوات البحث العلمي والمتمثلة في، ص "تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختبار الفروض، التفسير، التعميم" (رزوقي، وعبد الكريم، 2015، ص88).

لذلك فإن دراسة مساق منهجية البحث العلمي تكتسي أهمية كبرى بالنسبة للطلاب من حيث أن الهدف من دراسته لمساق المنهجية أن ينشأ لديه الأسلوب والطريقة العلمية الصحيحة من جهة، وباعتبارها من متطلبات اجتياز الطالب للدراسة الجامعية بنجاح من جهة أخرى. غير أن الفروق الفردية مثل ما تتضح في جميع سمات الأفراد فإنها على مستوى التحصيل للطلاب أوضح، ولعل من بين أكثر المساقات التي تؤرق طلبة التخصصات الإنسانية والاجتماعية على الخصوص ما تعلق باكتساب مهارات المنهج العلمي. التي يندرج تحته حسب إبراهيم، ص "أنواع جديدة من التفكير مثل التأمل، الجسدي، النافذ، الإبداعي، التحليلي، العلائقي، الواقعي" (إبراهيم، 1997، ص 06).

وينال موضوعي التفكير والتعلم وأساليبهما اهتمام الباحثين لأنهما يعدان من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظراً إلى معرفتنا بأساليب التفكير والتعلم الذي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية. حيث أن التفوق في التعليم الدراسي لا يعكس قدرات الطالب الفعلية بل يعكس طريقة الطالب وأساليبه المفضلة في استخدام تلك التفكير (الجميل، 2013، ص 3).

وهذا ما أشارت إليه دراسة أبو هاشم وكمال عن أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، حيث دلت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ، كما دلت النتائج على أسلوب التعلم

الاستيعابي وأساليب التفكير التشريعية والتنفيذية الأكثر تمييز المستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة (أبو هاشم وكمال، 2007، ص 1).

حيث يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة نسبياً ظهرت في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام العديد من العلماء والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات لتفسيره وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه حيث تساعد أساليب التفكير على فهم حقيقي لقدرات واستعدادات الأفراد (النجار، 2010، ص 161).

ويضيف ستيرنبرغ، ص "الكثير من الطلبة نعتقد بأنهم أغبياء، فهم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح ولكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التدريس التي يستخدمونها معهم، الاعتقاد بأن الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص قدراتهم العقلية ولكن بسبب أساليب تفكيرهم التي لا تتطابق مع أساليب من يقومون بعملية التقويم، وبصورة خاصة في التدريس فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا أن نصل إليهم ونتواصل معهم (العنوم وآخرون، 2007، ص 35).

وقد أشارت دراسة جريكورينكو وستيرنبرغ (1997) إلى حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلبة ودرجة انضباطهم عندما يكون تعلمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب تعلم. إذ أن إتاحة الفرصة للطلبة لكي يتعلمون بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم وزيادة درجة الدافعية لديهم (العنوان، 2010، ص 2).

لذلك فإن الطلبة بحاجة إلى تعلم الكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات والاستفادة منها، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعالة تساعد على القراءة المركزة والاستماع الجيد والتطبيق الفعال لما يكتسبونه من معلومات، وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من الطلبة نحو التعلم، إلا أن التعلم عندهم يتدهور ويتراجع، قد يعزى ذلك إلى أن الطلبة لا يجدون الفرصة الحقيقية لاستخدام أساليب تعلمهم وتفكيرهم الفعالة في البحث عن المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها (العيودي، 2010، ص 3).

وانطلاقاً مما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تقصي طبيعة العلاقة بين أنماط التفكير لدى طلبة مستوى الماجستير بقسم علم النفس بجامعة المسيلة والتحصيل في مساق المنهجية من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ماهي أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الماجستير بقسم علم النفس؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ والتحصيل الدراسي في مساق المنهجية لدى طلبة الماجستير لقسم علم النفس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في أنماط تفكير طلبة الماستر بقسم علم النفس ترجع لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى الدراسي؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة.
- الكشف عن العلاقة بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى الطلبة.
- التعرف على الفروق في أنماط التفكير لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي.

3- أهمية الدراسة، ص

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

إن الكشف عن أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة مما يستدعي التعرف على أساليب التعلم لارتباطها الوثيق بأنماط التفكير وتداخلها مما يساعد أعضاء التدريس في الجامعة على اختيار طرائق تدريس مناسبة في التخصصات الأكاديمية المختلفة وعلى رأسها مساق المنهجية، التي تعد عمدة البحث العلمي وعموده الفقري فوظيفة المنهجية أن ينشأ لدى الطالب الأسلوب والطريقة العلمية في إنجاز البحوث والدراسات العلمية التي تعود بالفائدة على المجتمع.

ويعد التحصيل في مساق المنهجية من أسمى الأهداف والعمليات التي تسعى لها الجامعة على تحقيقه والوصول إلى أعلى درجات لأنه يعكس مدى فهم الطالب لهذا المساق الذي من خلاله يؤدي لإنجاز البحوث والدراسات بطريقة علمية منظمة مما نجدهم الوطن ويساهم في تطوره ورفقه.

وتعد شريحة الطلاب شريحة مهمة من شرائح المجتمع لما لها دور فعال في بناء المجتمع وتقدمه لكونهم قاب قوسين من الالتحاق بسوق العمل، وذلك من خلال مساعدة الطلبة على التعرف على أنماط تفكيرهم وأساليب تعلمهم مما يؤدي إلى تعزيز نقاط القوة فيها وتجاوز نقاط الضعف وتجاوزها.

كما أن معرفة أساليب التعلم وأنماط التفكير المفضلة لدى الطلبة، قد تؤدي إلى تطابق هذه الأساليب مع من يقومون بعملية التعليم مما يؤدي إلى خلق حالة من التوافق والتفاعل بين المدرس والطالب مما يؤدي إلى تحصيل جيد في مساق المنهجية.

4- الدراسات السابقة:

1- تعتبر الدراسات السابقة هي الركيزة والسند في الدراسة يراد القيام بها حيث وجدنا العديد من الدراسات التي تناولت أنماط التفكير ومنها:

4-1-الدراسات العربية:

1- دراسة شلبي (2002): هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية، وأجريت على عينة تكونت من (417) طالبا وطالبة، استخدم الباحث قائمة "ستيرنبرغ" لأساليب التفكير، ص التشريعي، التنفيذي، والقضائي الكلي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والخارجي وتوصلت إلى عدم وجود تأثير للأسلوب الأقلي، ومن النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي والقضائي والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، كما وجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعي والملكي مع التحصيل الدراسي و وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي.

2- دراسة طاحون (2003): أجرى دراسة عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة في كل من مصر والسعودية وعلاقتها بالجنس والعمر والتحصيل الدراسي، تكونت الدراسة من (191) طالبا من جامعة الزقازيق و(197) طالبا من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في أساليب التفكير التي يفضلها الطلبة المصريون عن تلك التي يفضلها الطلبة السعوديون وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العينة المصرية في أسلوب التفكير التركيبي لصالح التخصصات الأدبية وفي أسلوب التفكير التحليلي لصالح التخصصات الإنسانية فيما لم تظهر فروق دالة إحصائية عند العينة السعودية.

3- دراسة المنصور (2004): أجرى المنصور دراسة عن أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات تكونت عينة البحث من (100) من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات مع الإشارة الى أن هناك فرضية تقول بوجود علاقة بين أساليب معينة في التفكير بين الأداء على مقياس حل المشكلات كما أن، البحث حاول الإجابة عن السؤال الآتي، ص هل هناك فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير السائدة. في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس؟

وبعد اختبار الفرضية وما انبثق عنها من فرضيات فرعية وفي محاولة للإجابة عن السؤال تم التوصل إلى

النتائج الآتية:

- ليست هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات.
- ليست هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- ليست هناك فروق في المستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4- دراسة أبو هاشم وكمال (2007): هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت العينة من (318) طالبا وطالبة بجامعة طيبة، منهم (146) طالبا، (172) طالبة، طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005)، وقائمة أساليب التفكير لستينبرغ وواجنر (1991) والحصول على معدلات التحصيل الدراسي، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والصور البيانية، ومعاملات الارتباط، والتحليل العاملي، وتحليل الانحدار المتعدد، ص أظهرت النتائج ما يلي:

- 1- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التعلم (التكيفي -التقاربي -الاستيعابي -التباعدي)، وبعض أساليب التفكير (التشريعي -التنفيذي -الحكمي -العالمي -المحلي -المتحرر -المحافظ -الهرمي -الملكي -الأقلي -الفوضوي -الداخلي -الخارجي) لدى طلاب الجامعة.
- 2- تمايز أساليب التعلم لطلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم.
- 3- أن أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تميزا للذكور بينما كان الأسلوبين التقاربي والتشريعي الأكثر تميزا للإناث.
- 4- أسلوب التعلم الاستيعابي أساليب التفكير التشريعي والخارجي الأكثر تميزا للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة.
- 5- يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي -الملكي -الهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة.
- 6- أن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي الأكثر تميزا لطلاب التخصصات الأدبية (اللغة العربية -اللغة الانجليزية) بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تميزا للتخصصات

العلمية (الرياضيات - الحاسب الآلي) في تميز الطلاب الرياضيات بأسلوب التفكير العلمي، وتميز طلاب الحاسب الآلي بالأسلوب الفوضوي.

5- دراسة الجميلي (2013): هدفت الدراسة الحالية أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية التعرف على:

- 1- أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية.
 - 2- أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية.
 - 3- الفروق في أساليب التفكير السائدة وفق متغير (الجنس، التخصص).
 - 4- الفروق في أساليب التعلم السائدة وفق متغير (الجنس، التخصص).
 - 5- مدى إسهام أساليب التفكير بأساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعة العراقية.
- وتألفت عينة البحث من (1180) طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية هي (جامعة بغداد، جامعة الموصل، جامعة البصرة) تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من (3) كليات عملية و(3) كليات إنسانية من كل جامعة، من الذكور والإناث.
- وقام الباحث ببناء مقياسين إحداهما لقياس أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون (1982)، وثاني لقياس أساليب التعلم وفق نموذج بيجز (1987).
- أما الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، تحليل التباين الثنائي، تحليل الانحدار).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- إن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى ثم يأتي أسلوب التفكير التركيبي في المرتبة الثانية مقارنة بأساليب التفكير الأخرى (التحليلي، العملي، الواقعي) التي جاءت بالترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي.
- 2- إن أساليب التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي أسلوب دافعية التعلم السطحي في المرتبة الأولى، ثم تأتي أساليب (دافعية التعلم التحصيلي، ودافعية التعلم العميق، إستراتيجية التعلم العميق، إستراتيجية التعلم السطحي، إستراتيجية التعلم التحصيلي) التي جاءت بالترتيب الثاني والترتيب الثالث والرابع والخامس والسادس على التوالي.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي (البراغماتي)، ولصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي، أما أسلوب التفكير (التركيبي، المثالي، التحليلي) لم تظهر فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، توصلت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الإنساني في أسلوب التفكير التركيبي، ولصالح التخصص العلمي في أسلوب التفكير التحليلي، أما أساليب التفكير (المثالي، العلمي، الواقعي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

4- أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس في جميع أساليب التعلم، أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع أساليب باستثناء أسلوب (إستراتيجية التعلم التحصيلي)، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية.

5- وجود إسهام لأساليب التفكير مجتمعة بالتنبؤ بأساليب التعلم، وإن أساليب التفكير المثالي والتركبي متنبئين سالبين بأسلوب بدافعية التعلم العميق بنسبة أكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى، أما أسلوب التفكير الواقعي فكان متنبأ إيجابياً بإستراتيجية التعلم العميق، في حين كان أسلوب التفكير المثالي متنبأ إيجابياً بأسلوب إستراتيجية التعلم التحصيلي بنسبة أكبر من بقية أساليب التفكير الأخرى. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

6- دراسة العسيري (2015): هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعن العلاقة بين تلك الأساليب وأبعاد الدافعية العقلية، كما هدف للكشف عن الفروق بينهم في تلك الأساليب والدافعية العقلية، تكونت العينة من (223) طالب وطالبة من كلية التربية، (104) من طلاب، (119) من الطالبات اختيروا عشوائياً، أسفرت نتائج البحث عن أن معظم أساليب التفكير تميزت بمستوى مرتفع لدى طلبة كلية التربية حيث كان هناك عشرة أساليب في هذا المستوى، بينما ثلاث أساليب للتفكير حققت مستوى متوسطاً لدى أفراد العينة.

وأُسفر البحث عن فروق دالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير (التشريعي) لصالح الطالبات، بينما كانت الفروق بينهم في أسلوب التفكير (التنفيذي، الهرمي، الأقلي، الداخلي) دالة إحصائية عند المستوى (0.05) لصالح الطالبات أيضاً، وفيما يتعلق بالفروق بينهم في أبعاد الدافعية العقلية فقد كانت الفروق دالة إحصائية عند المستوى (0.05) في بعد "التركيز العقلي" لصالح الطالبات، وأما علاقة أساليب التفكير بأبعاد الدافعية العقلية، فقد كانت دالة بين جميع أساليب التفكير وكل من "التركيز العقلي" و"التوجه نحو التعلم" في حين لم يكن ارتباط كل من التفكير (التشريعي والتنفيذي) ببعدي "الحل الإبداعي للمشكلات" و"التكامل المعرفي" دالاً، كما لم تكن هناك دلالة لارتباط أسلوب التفكير (الهرمي) ببعد "التكامل المعرفي"، أيضاً فإن ارتباط التفكير (الخارجي) ببعد الحل "الإبداعي للمشكلات" لم يكن دالاً، وأخيراً فإن التفكير

(التحرري) لم يكن ارتباطه دالا ببعدي "الحل الإبداعي للمشكلات" و"التكامل المعرفي"، وقد نوقشت نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

7- دراسة الجهني (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والشعور بالسعادة، والتعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب جامعة الطائف، وما مستوى الشعور بالسعادة لديهم، والفروق في أساليب التفكير والسعادة لدى الطلاب تبعاً لمتغير العمر، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية، تكونت عينة الدراسة من (288) طالب من طلاب كلية التربية في جامعة الطائف، متوسط أعمارهم (23.7) سنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير وقائمة أكسفورد للسعادة. وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها، ص أن أسلوب التفكير التشريعي هو أكثر الأساليب شيوعاً لدى طلاب الجامعة، وأن مستوى الطلاب على مقياس السعادة مرتفع، ووجد ارتباط دال بين بعض أساليب التفكير والسعادة وجاء أقوى ارتباط مع أسلوب المحافظ والفوضوي، كذلك جاءت الفروق وفقاً لفئة السن غير دالة في كل الأساليب ما عدى الأسلوب العالمي، وجاءت الفروق وفقاً للحالة الاقتصادية والاجتماعية غير دالة في كل الأساليب، ولم توجد فروق وفقاً لفئة السن والحالة الاقتصادية، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدد من التوصيات منها تقديم دورات تدريبية وتوعية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب عن أساليب التفكير، وكيفية اكتشافها للاستفادة من الإمكانيات الكامنة لدى الطلاب، لما لها علاقة بمستوى السعادة النفسية.

4-3-الدراسات المحلية:

1- دراسة كروش والعربي (2017): جاءت الدراسة الحالية بعنوان أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس والتخصص الدراسي)، وعليه حاول البحث الإجابة على الإشكالية التالية: هل هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ و أنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي؟

وللإجابة على إشكالية البحث اعتمدنا المنهج الوصفي، وإذ اختيرت العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر بوهراي حيث بلغت (400) تلميذ وتلميذة، من كلا الجنسين (ذكور وإناث) ومن كلا التخصصين (العلمي والأدبي)، ولقياس متغيرات البحث وظف مقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم، وبعد المعالجة النظرية والميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية، ص عدم وجود علاقة ارتباطية

دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز، وعدم وجودها عند الجنسين وحتى لدى العلمين والأدبين.

2- دراسة قدور بن عباد (2014):

-تحديد استراتيجيات التفكير السائدة لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران.

-تحديد العلاقة ونوعها وقوتها بين استراتيجيات التفكير حسب الجنس والتخصص.

-ولاختبار هذه الفرضية اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران قوامها 220 فردا، مستعملة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجتر (1991) والذي عربه وكيفه السيد محمد أبو هاشم (2004) على البيئة العربية، وهذا بعد التأكد من صدقه وثباته على البيئة الجزائرية من خلال دراسة استطلاعية على عينة قوامها 75 فردا.

وبعد جمع المعطيات وتحليلها باستعمال نظام الحزم الإحصائية (spss20) توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أسلوب التفكير الشائع عند أفراد عينة الدراسة هو الأسلوب التشريعي ثم يليه مباشرة الأسلوب الهرمي، فالمتحرر.

-أما الذكور فيفضلون الأسلوب التشريعي، الهرمي، فالملكي.

-وعن الإناث فيفضلن الأسلوب الهرمي، التشريعي، فالمتحرر.

- أما فيما يخص تفضيل أسلوب التفكير حسب التخصصات فتتج بأن معلمي اللغة العربية يفضلون الأسلوب التشريعي، الهرمي، فالمتحرر.

- أما فيما يخص أساتذة المناجنت فيفضلون الأسلوب التشريعي، المتحرر، فالهرمي.

- في حين نجد أساتذة الإلكترونيك يفضلون الأسلوب الهرمي، التشريعي، فالملكي.

-أما أساتذة الرياضيات فيفضلون الأسلوب الهرمي، التشريعي، فالخارجي.

4-2-الدراسات الأجنبية، ص

2- دراسة هوانج وتشايو (1994): أجرى هوانج وتشايو دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى

الطلبة اليابانيين في الجامعات الأمريكية، وتكونت العينة من (58) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير، وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التحليلي، وعلاقة سلبية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التركيبي، كما أظهرت ارتفاع درجات الطلبة في

أساليب التفكير المثالي، والتحليلي، والعملي، وتفوق الطلبة الذكور في نمط التفكير التركيبي، على الإناث، أما بقية أنماط التفكير، فليس هناك أثر للجنس ذو دلالة إحصائية.

3- دراسة جريجيو رينكو وستيرنبرغ (1997): هذه الدراسة هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات، مثل القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي باستخدام نموذج "ستيرنبرغ" تكونت عينة الدراسة من (199) طالبا وطالبة بالمدارس العليا المتفوقين والموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، بينما وجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بأسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن القدرات العقلية.

4- دراسة بيرنارد وزانج وكالنج (2002): هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وتكونت العينة من (429) طابا وطالبة من الطلاب الجدد بجامعة (manila, de la salle) طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال يبين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي.

5- دراسة زهانج: علاقة أساليب التفكير بالأداء الأكاديمي (2004) تكونت العينة من (212) طاب وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وقياس تورنس، لأنماط التعلم والتفكير ودرجات التحصيل الأكاديمي وباستخدام التحليلي العاملي ومعاملات الارتباط وتحليل التباين، أظهرت نتائج البحث تمايز عوامل قائمه لستيرنبرغ عن عوامل قائمة أنماط التعلم لتورانس، ووجدت علاقة سالبة دال إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وأسلوب التفكير (العالمي، والتحرر) بينما كانت العلاقة موجبة ودال. مع الأسلوب المحافظ.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق للدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية مدى اهتمام الباحثين النفسيين والتربويين بموضوع أنماط التفكير من حيث هو أحد مظاهر الفروق الفردية في جانبها العقلي، انطلاقا من كونه جانبا مؤثرا على أداء الأفراد في مختلف المجالات؛ حيث تناولت دراسة العسيري (2015) العلاقة بين أساليب التفكير والشعور بالسعادة، وتناولت دراسة المنصور (2004) أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات، بينما هدفت دراسة الجهني (2015) إلى التعرف عن العلاقة بين أساليب التفكير وأبعاد الدافعية العقلية، الأمر

الذي يشير إلى أهمية أنماط التفكير في إبراز الاختلافات الموجودة بين الأفراد في تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة، ولعل ابرز ما اهتم به الباحثون، المواقف التعليمية ومدى تأثيرها بأنماط التفكير لدى الأفراد خاصة منها جانب التعلم والتحصيل الدراسي، كما جاء في دراسة أبو هاشم وكمال (2007) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، ودراسة كروش والعربي (2017) التي تناولت بالبحث أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أما دراسة هوانج وتشايو (1994) فقد هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى الطلبة اليابانيين في الجامعات الأمريكية وفق نظرية هاريسون وبرامسون، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، كما هدفت دراسات كل من بيرنارد وزانج وكالنج (2002)، وشلي وبرانسون (2002)، وزهانج (2004) إلى تناول علاقة أساليب التفكير وفق نموذج ستيرنبرغ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في التخصصات الأكاديمية المختلفة، وفي المراحل التعليمية.

وقد توصلت الدراسات في مجملها إلى وجود علاقة بين أنماط التفكير وبقية المتغيرات المتناولة، لا سيما متغير التحصيل الدراسي، الذي اتضح أن علاقته بأنماط التفكير تتراوح بين السالبة والموجبة باختلاف أساليب التفكير، فيما بينت دراسة المنصور (2004) عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير وحل المشكلات.

مما جعل موضوع أنماط التفكير من المواضيع المثيرة للاهتمام خاصة وأنه من المفاهيم الحديثة من جهة، ومن جهة أخرى لدوره في فهم الاختلافات بين الأفراد في بعض الخصائص والسلوكيات مما يعين على حسن التعامل معهم بمراعاة مبدأ الفروق الفردية، خاصة بالنسبة لعناصر العملية التربوية والتعليمية؛ طلبة كانوا أو معلمين أو غيرهم فإن أداءهم يتوقف على فهم خصائص الأفراد وبالتالي التمكن من منح الجميع حقه في المعرفة بفرص متكافئة، ولعل ضعف مستوى التحصيل الأكاديمي على مستوى الجامعات من القضايا المثيرة للتساؤل حول الأسباب والعوامل المؤدية لذلك. الأمر الذي جعل التوجه إلى البحث في العلاقة بين أنماط التفكير لدى الطلبة والتحصيل في مساق منهجية البحث الذي يعدّه أغلب الطلبة خاصة في التخصصات الإنسانية والاجتماعية من بين أكثر المساقات صعوبة.

5- فرضيات الدراسة:

-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماجستير لقسم علم النفس.

-توجد فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير بين طلبة قسم علم النفس (ماجستير) تعزى لمتغير التخصص.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير بين طلبة قسم علم النفس ماستر تعزى لمتغير المستوى.

6- التعريفات الإجرائية:

-أنماط التفكير نموذج ستيرنبرغ: يرى ستيرنبرغ أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس،

ص

-الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلّي) والوظيفة وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي) والنزعة تشمل (المتحرر، المحافظ) والمستوى يشمل (العالمي، المحلي) والمجال يشمل (الخارجي، الداخلي).

ويعرفها ستيرنبرغ بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة وإنما تفضيل لاستخدام القدرات.

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدى قائمة من أساليب التفكير لستيرنبرغ النسخة المختصرة والتي قام بترجمتها أبو هاشم (2006م).

-التحصيل:

هو حدوث عملية التعلم التي نرغبها، ويعني التحصيل في هذه الدراسة المستوى الذي وصل إليه الطالب في التحصيل لمساق المنهجية كما يستدل عليه من درجة التي حصل عليها الطالب من اختيار مساق المنهجية المعد من قبل الأساتذة سواء كانت هذه الاختيارات شفهية أو تحريرية أو كلاهما معا.

-مساق المنهجية:

هو المقرر الدراسي لمستوى الماستر الذي يتناول خطوات البحث العلمي بهدف تمكين الطلبة الدارسين من المهارات البحثية.

الفصل الثاني

أنماط التفكير

تمهيد

1- التفكير

- 1-1- مفهوم التفكير
- 2-1- أهمية التفكير
- 3-1- خصائص التفكير
- 4-1- أدوات التفكير
- 5-1- عمليات التفكير
- 6-1- مستويات التفكير
- 7-1- افتراضات ومسلمات مهمة حول التفكير

2- أنماط التفكير

- 1-2- تعريف أنماط التفكير
- 2-2- تصنيفات أنماط التفكير
- 3-2- المبادئ المميزة لأنماط التفكير
- 4-2- العوامل المؤثرة على أنماط التفكير
- 5-2- النظريات التي تناولت أنماط التفكير

خلاصة

تمهيد:

يتناول في هذا الفصل موضوع التفكير الإنساني الذي يعرف على أنه، ص "قدرة من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية الأخرى التي لا يستطيع أن تستخدم التجريد والرموز" (السيد، 1991، ص 277).

ومن خلاله سنتعرض إلى مفهوم التفكير وأهميته، خصائصه، أدواته، مستوياته بالإضافة إلى مسلمات وافتراضات حوله، بالتركيز على مفهوم أنماط التفكير كأحد المظاهر التي تبرز مبدأ الفروق الفردية وما تعنيه سواء للفرد ذاته أو للمحيطين به في فهم الذات وفهم البيئة، ومنه في سبل التعامل في المواقف المختلفة، ولعل من أكثر ما يؤكد أهميته اهتمام الباحثين المعاصرين الذي أفرز وجهات نظر مختلفة برزت في أهم النظريات المفسرة لأنماط التفكير، التي تم التركيز على إحداها في هذه الدراسة (نظرية ستيرنبرغ لأنماط التفكير)، بالإضافة إلى تصنيفها والعوامل المؤثرة فيها.

1- التفكير:

1-1- مفهوم التفكير:

- التفكير أمر مألوف لدى الناس ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم وأشدّها استعصاء في التعريف.

إن التفكير بمعناه العام يشير إلى البحث عن المعنى سواء كان هذا المعنى موجودا بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرا ونحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من مفرقات موجودة. (رجب، 2013، ص 116)

- لغة: جاء في الصحاح، ص التفكير والتأمل والاسم منه الفكر والفكرة (الزبيدي، 457/3).

التفكير من الفكرة، بالكسر والفتح، وهو إعمال الخاطر أو النظر في شيء وتردد القلب فيه، وقال سيبويه، ص لا يجمع الفكر... ولا النظر. والفكرة كالفكر وقد فكر الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى، والتفكر اسم التفكير. (ابن فارس، 446/4، ابن منظور، 65/5).

- اصطلاحاً: فهو مفهوم مجرد ومعقد يعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ويشتمل على أبعاد ومكونات شائكة هي:

أ) عمليات معرفة معقدة.

ب) معرفة خاصة بمحتوى المادة.

ج) استعدادات وعوامل شخصية.

من بين تعاريف التفكير نجد عدة تعاريف كل حسب وجهة نظر صاحبه:

- تعريف جون ديوي: التفكير بأنه طريقة منهجية منظمة لحل مشكلة أو أزمة موجودة، وقد ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها فهو الأداة الصالحة لمعالجة والتغلب عليها وتبسيطها.

- أما جيب (1995): فيرى أن التفكير عملية عقلية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتمييز والمقارنة والاستبدال، وكلما اتجهنا إلى المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا (رجب، 2013، ص 116) الاكتفاء باللعب.

- وعرفه ماير: "بأنه يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة".

- أما جونثان بارون: فأكد على أن التفكير مهم جدا في حياتنا اليومية فإنه يساعد في التخطيط للأهداف الفردية وعمل لتحقيقها أو حل مشكلة ما، أو معرفة ماذا تعتقد أو نأخذ من غيرنا أو نترك (قطامي، 2005، ص 15).

- كما جاء في الخلاف (2010): أن التفكير يعني الوصول إلى المجهول بالاعتماد على المعلوم وأنه نشاط يقوم به الفرد حين يشعر أنه يواجه صعوبة ما فيحاول بالتفكير التغلب على ما يواجهه.

- كما عرفه ديوي: بأنه ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثيل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقد ما، من طريق معتقدات سابقة عليه. (العيصرة، 2011، ص 21)

1-2- أهمية التفكير:

تتم المدرسة بتنمية تفكير التلميذ ليتمكن من الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات التي تواجهه داخل المدرسة أو خارجها، ولعل السبب الرئيسي في الاهتمام في التفكير واحتلاله مركز صدارة أهداف المدرسة، أن التلميذ يتلمس خطواته الأولى في المدرسة، فإنه يتميز برغبته المستمرة في التساؤل وفي معرفة ما يحدث حوله، لذلك يجب استثمار هذه الرغبة لتنمية تفكيره، أو تعليمه التفكير على أسس عقلانية وموضوعية، فتعليم التفكير أهم بكثير من اكتساب المعرفة.

"الفرد مهما بلغت طاقته لا يستطيع أن يسيطر على أكثر من جزء يسير في الكم الهائل للمعرفة والمعلومات، فالمعارف مهمة ولكنها غالبا ما تصبح قديمة ولكن مهارات التفكير تبقى دائما جديدة ومتجددة".
وهناك أسباب تدفع إلى الاهتمام بتعليم التلاميذ مهارات التفكير منها:

- يسهم التفكير في مساعدة التلاميذ لفهم المحتوى الدراسي وذلك يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- يعمل التفكير على مساعدة التلاميذ على رفع مستوى الكفاءة غير التقليدية في عصر ارتبط فيه النجاح والتفوق بالقدرة على التفكير.
- يسهم التفكير في تكوين شخصية التلميذ وبنائها بطريقة صحيحة ليكون عضوا صالحا في مجتمعه، مساهما في تنميته مستقبلا (إبراهيم، 2005، ص 42).
- ينمي التفكير قدرة التلميذ على استقلال في الوصول إلى النتائج الصحيحة في المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته الدراسية أو حياته الخاصة.
- يعطي التفكير التلميذ إحساسا بالسيطرة على أفكاره، وينمو لديه شعور الثقة بالنفس.
- ينمي التفكير مهارات الجانب الوجداني عند التلميذ، لأن التفكير لا ينمو في فراغ عاطفي، فالمشاعر والأحاسيس تمثل قلب السلوك الإنساني وتشكل القوة الدافعة لتوجيهه نحو تحقيق الهدف (إبراهيم، 2005، ص 43).

1-3- خصائص التفكير:

يمكن تحديد أهمها في الآتي:

- 1- التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، ودائما يحدث في مواقف معينة (العتوم، 2004، ص198).
- 2- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا وعمقا مع نمو الفرد وتراكم خبراته (لافي، 2006، ص 36).
- 3- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخدامها في موقف ما (أبو جادو، نوفل، 2007، ص 29).
- 4- التفكير بأخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.
- 5- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير، يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير) والمواقف أو الخبرة.
- 6- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفضية، رمزية، كمية، منطقية مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية (العتوم، 2009، ص 21).
- 7- التفكير يدل على خصائص الفرد الشخصية، حيث إن نظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله ينعكس على تفكيره (سليمان، 2010: 17).
- 8- التفكير الجيد يسند إلى قاعدته من المعلومات والخبرات الجيدة الموثقة التي يستحضرها المفكر لحظة التصدي لموقف مشكل (عطية، 2015: 40).

1-4- أدوات التفكير:

-للتفكير أدوات لا يتم بدونها ومن هذه الأدوات:

الاسترجاع: وهو شرط أساسي لتفكير فبدون استرجاع ما تعلمناه من قبل لا نستطيع حل مشاكلنا أو إيجاد حلول لتمرين رياضي ولا يقتصر الأمر على مجرد عملية استرجاع المعلومات بل يقتضي إعادة تنظيم ما تعلمناه وتحليله وتوظيفه لذلك الفرض خاصة إذا كنا أمام موقف يتطلب حل مشكلة أو ابتكار شيء جديد، والجدير بالذكر أننا نستطيع استرجاع الماضي بطريقة مختلفة نذكر منها ما يلي:

أ- الصورة الذهنية: وهي التي يستطيع الفرد بواسطتها تصور أو تخيل الماضي عن طريق الصور الحسية واللفظية للمواقف الماضية.

ب- الكلام الباطن واللغة الصامتة: الكلام الباطن هو حديث داخلي يحدث فيه الفرد نفسه.

ج- الأفكار العامة والمعاني الكلية: يستطيع الفرد بواسطتها التفكير في مستوى أرقى وأعلى من مستوى الإدراك الحسي، والمعنى الكلي هو فكرة تخرج بها الصفات.

د- التجريد: فهو لا يتم إلا من خلال اللغة والرموز ويتطور بتطورها وهو عملية عزل بعض الصفات المشتركة أو تجريدتها عن أشياء أخرى ليست موجودة في شيء معين (عبد العزيز، 2013، ص 28.29.30).

هـ- اللغة: إننا عندما نفكر فإننا نفكر بالكلام واللغة ونخرج أفكارنا في كلمات إذ أن التفكير نفسه يعبر عن كلام أو حديث داخلي (طبي، 2005: 18).

ومنه نستنتج أن للتفكير أدوات لا يتم بدونها كالاسترجاع والذي يحوي على الصورة الذهنية، الكلام الباطن واللغة الصامتة، الأفكار العامة والمعاني الكلية، التجريد، اللغة.

1-5-عمليات التفكير:

تعتبر العمليات المعرفية إحدى المكونات الرئيسية للتفكير ومن أهم تلك العمليات ما أوردها مارزينو وزملاؤه (1988) في كتابهم أبعاد التفكير والتي يمكن تعليمها باستخدام المحتوى الدراسي المقرر وهي:

أ- الاستيعاب، ص هي عملية يقوم الفرد فيها بتفسير المعلومات ويربطها ويدمجها بما لديه من معرفة سابقة في بنائه المعرفي وهذا يتطلب من المعلم تنظيم التعلم الجديد بحيث يتوقع المتطلبات السابقة من المعارف أو المهارات الأساسية التي سبق للمتعلّم أن اكتسبها من تعلمه، ثم اختيارها قبل البدء بعملية التعلم.

ب- حل المشكلات: يرى علماء النفس المعرفي أن حل المشكلات عملية تفكير لأنها تتصل بتطبيق المعرفة، فحاجة الفرد إلى حل المشكلة تبدو عندما يكون الحل غير متيسر أو عندما لا يكون الجواب تلقائياً، فحل المشكلة يتمثل في تطبيق المعرفة وانتقال أثر التعلم.

ج- عملية اتخاذ القرارات: ترتبط هذه العملية وتوثيقها بعملية حل المشكلات، فالقرار هو الحل الأمثل للمشكلة يقترح اختياره من عدة بدائل وبالرجوع إلى بعض المعايير.

وهناك عدة نماذج متعددة لعملية اتخاذ القرار منها ما طوره ويلز ورفاقه ويشمل على أربع عمليات هي:

1-تحديد الهدف أو الغاية (مجال اتخاذ القرار).

2-توليد الأفكار والخيارات ذات الصلة.

3-إعداد الخطة لاتخاذ القرار (وضع خط).

4-اتخاذ الإجراء المناسب (تنفيذ الخطة).

د- الاستقصاء: يعرف الاستقصاء بأنه:

- 1- نمط من التعلم يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها.
- 2- عملية الوصول إلى إجابات عن أسئلة وجمع المعلومات وتنظيمها واكتشاف علاقات بين هذه المعلومات إلى استنتاج مبادئ وتعميمات ومعالجة وتحقيق واختبار صدق فرضيات معينة بعد ذلك.
- 3- سؤال يستدعي اهتمام الطلبة، والنتائج العادية لاستقصائهم هو جواب لسؤال أو حل لمشكلة (دياب، 2000، ص 25-49).

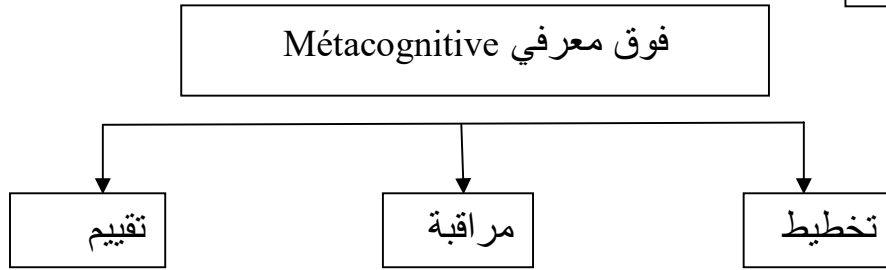
1-6- مستويات التفكير:

يعتمد شكل التفكير ومستواه بصورة مباشرة على المهمة أو النشاط العقلي والذي يقوم به الفرد، فإذا كانت المهمة الذي يقوم بها من النوع الذي يقوم على استرجاع المعلومات أو ذكر أو وصف ظاهرة بسيطة فإن الفرد يستجيب لذلك بطريقة آلية دون جهد عقلي كبير، أما إذا كان النشاط العقلي المطلوب نشاط يحتاج إلى إصدار أحكام أو اقتراح بدائل، فإنه سيجد نفسه أمام مهمة عقلية تحتاج إلى جهد ذهني سيتم بالتعقيد مما يستدعي استخدام بنى عقلية أكثر تعقيدا (المصري، 2003، ص 7)، لذا حدد بعض الباحثين والمهتمين بموضوع التفكير مستويين رئيسيين لهذه العلمية الذهنية، تتمثل في الآتي:

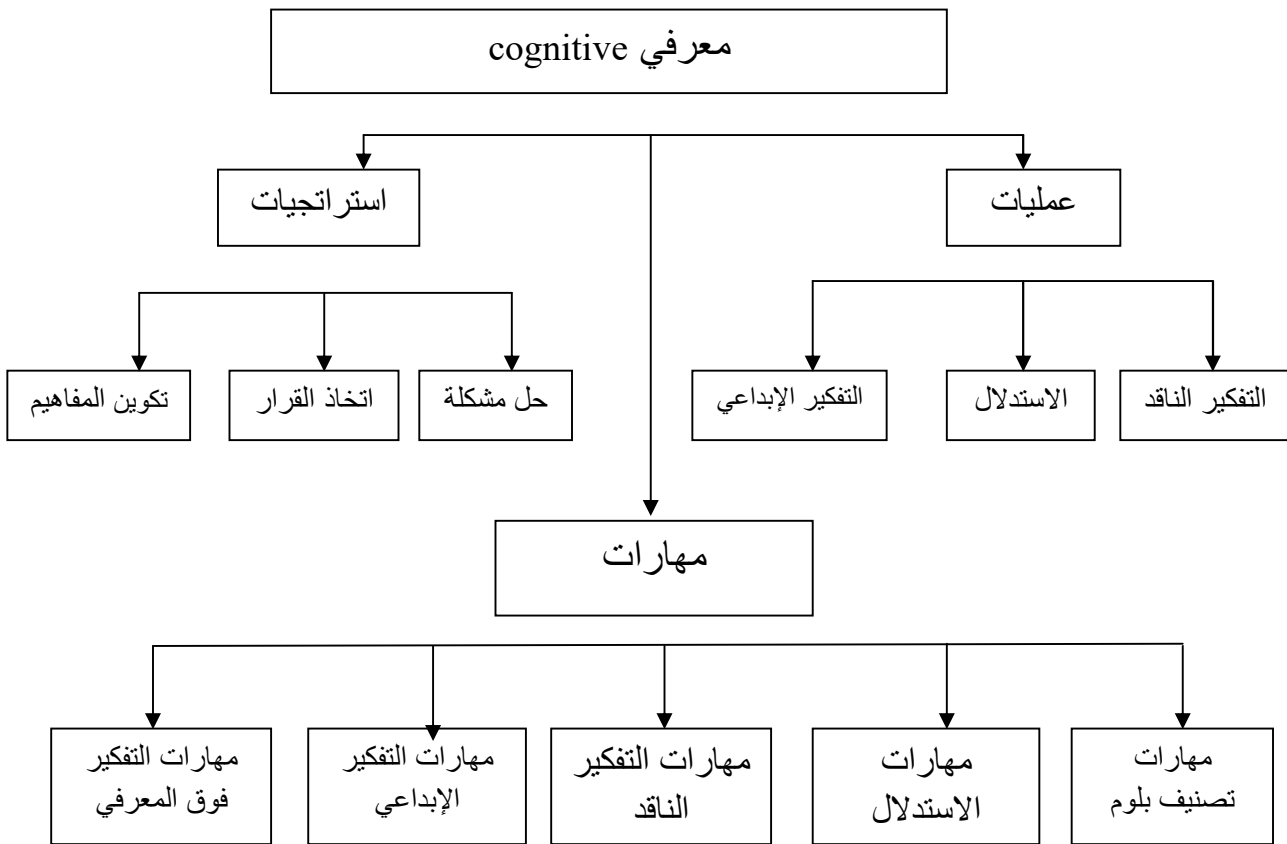
- 1- تفكير مستوى أدنى أو أساسي، ص وهو عبارة عن أنشطة عقلية غير معقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم، للمجال التعريفي أو العقلي المتمثلة في المستويات المعرفة التذكر والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتلخيص، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.
- 2- تفكير من مستوى أعلى أو تفكير مركب، ص يتضمن هذا المستوى مستويين من التفكير يتفاوتان في التعقيد.

- مستوى معرفي، ص ويشمل عمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.
- مستوى فوق (أو ما وراء) المعرفي، ص أكثر تعقيدا ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم (جروان، 2007، ص 46).

المستوى الأول:



المستوى الثاني:



الشكل رقم (01): يوضح مستويات التفكير

(جروان، 2007، ص 47)

1-7- افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير:

يرى العديد من المربين وجود محورين من التفكير ينبغي على الطلبة الالتزام بهما من أجل أن يتعلموا كيف يرفعون من مستوى تفكيرهم، فهم بالدرجة الأولى بحاجة إلى القدرة على تحديد أجزاء معينة من تفكيرهم وهم بالدرجة الثانية بحاجة إلى القدرة على تقييم استخدام هذه الأجزاء وتمثل هذه النقاط العديدة الآتية افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير وهي:

1- إن التفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة، ويتم ذلك عن طريق تحديد وجهة النظر أولاً والبحث عن وجهات نظر أخرى وتحديد نقاط القوة وجوانب الضعف فيها ثانياً، وبذل كافة الجهود الممكنة للعمل بعقل مفتوح لتقييم جميع وجهات النظر ثالثاً وأخيراً.

2- إن أي تفكير له هدف محدد أو أهداف محددة، حيث لا بد من صياغة ذلك الهدف أو تلك الأهداف بوضوح والتمييز بالوقت نفسه بين الأهداف المنبثقة من تفكيرك وبين الأهداف الأخرى ذات العلاقة، والتدقيق من وقت لآخر للتأكد من السير حسب الهدف أو الأهداف المهمة والواقعية.

3- إن أي تفكير يعتمد أصلاً على بيانات ومعلومات وأدلة حيث ينبغي حصر المطالب بتلك المدعومة بالبيانات والمعلومات والتي نمتلكها أولاً ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع مواقفنا وتلك التي تدعمها ثانياً والتأكد أن جميع المعلومات التي نستخدمها واضحة ودقيقة وترتبط بالسؤال الذي يدور حول القضية المطروحة ثالثاً، والتأكد من أننا قمنا بجمع المعلومات الكافية رابعاً وأخيراً.

4- إن أي تفكير يمثل محاولة لاكتشاف شيء أو طرح بعض الأسئلة أو حل مشكلة ما ويكون ذلك عن طريق أخذ قدر من الوقت لصياغة سؤال له علاقة سؤال له علاقة بالقضية المطروحة بشكل دقيق، مع توضيح ذلك السؤال بطرق متنوعة من أجل بيان معناه ومجاليه ثم العمل على تجزئة السؤال له جواب واحد أو أنه مجرد رأي، أو أنه يتطلب التفكير في العديد من وجهات النظر المطروحة (سعادة، 2006، ص 58).

كما جاء في أبو جادو ونوفل (2007) الافتراضات التالية للتفكير:

1- التفكير يقوم على مجموعة من الافتراضات، ص إذ لا بد من توضيح الافتراضات وما إذ كانت تعبر عن وجهة نظر معينة أم لا.

2- يتم التعبير على التفكير من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة، ص إذ لا بد من تحديد المفاهيم الرئيسية وشرحها بوضوح ثم تحديد المفاهيم البديلة والتأكد من استخدام المفاهيم بدقة.

3- يحتوي التفكير على استنتاجات نستطيع من خلالها الوصول إلى الحلول والأحكام العامة أو الملاحظات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات.

4- التفكير له توابع وتطبيقات أو تأثيرات، ص حيث ينبغي التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير ثم البحث عن الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لهذه التطبيقات، بعدها الاهتمام بجميع ما يتبع من نتائج لعملية التفكير (37).

2- أنماط التفكير:

إن النجاح في العمل والحياة لا يعتمد على كم وعدد مهارات التفكير التي تتقنها، بل يعتمد على كيف نفكر، فالأفراد يفكرون بطرق مختلفة وهذا يعتمد على أنماطهم في التفكير، إن فهمنا لنمط التفكير يزيل كثيرا من سوء الفهم الذي يحدث بين وجهات النظر المختلفة بين الأفراد، إن المتتبع لعملية التفكير يجدها متنوعة ومتعددة الجوانب وهذا يرتبط ارتباطا وثيقا بالظروف التي تحيط بالفرد، فكثير من الأفراد تربطهم الظروف العامة التي تعدل مسار تفكيرهم أو تحدد نمط التفكير الذي يستخدمونه لحل المشكلات.

2-1- مفهوم أنماط التفكير:

إن النمط هو الطريقة المتصلة بالتفكير، فهو ليس قدرة بل هو طريقة استخدام القدرة، حيث إننا لا نملك نمطا واحدا بل نملك عددا من الأنماط، فالأفراد قد يكونون مساوين في قدراتهم، ومع ذلك فهم من أنماط مختلفة، إن الأفراد الذين تتوافق أنماطهم مع موقف معين، عادة ما يحكم عليهم أنهم يمتلكون قدرات عالية على الرغم من أنهم لا يمتلكون هذه القدرات، إنهم فقط متوافقون مع الوضع.

-تعريف أنماط التفكير:

-لغة: هو الطريقة، يقال ألزم هذا النمط أي الطريقة، والنمط أيضا، ص الضرب من الضروب والنوع من الأنواع، يقال ليس هذا من ذلك النمط أي من ذلك النوع والضرب. يقال هذا في المتاع والعلم وغير ذلك. والنمط من العلم والمتاع وكل شيء نوع منه، والجمع من ذلك كله أنماك ونماط، والنمط أيضا جماعة من الناس أمرهم واحد (ابن منظور، دت، ص 4187).

ويشير مصطلح نمط في اللغة العربية إلى المثال أو النموذج الذي يحتذى أو ينقل، كما يدل على الأسلوب والشكل والمثال والقالب والفئة والصورة والنوع... الخ، مثال ذلك أنماط الشخصية والأنماط الأدبية وهناك نمط أسلوب (ابن منظور، دت، ص 4187).

-اصطلاحا: يرى بعض الباحثين أن نمط التفكير متعلم يتم تطويره من خلال مواقف ومثيرات كان قد استخدمها سابقا، وتثبت صحتها وفعاليتها وبالتالي أصبح يميل إلى تكرارها حتى أصبحت سلوكا دائما لديه وفق هذه الواجهة يمكن القول إن نمط التفكير متعلم، يكتسبه الفرد من خلال استجابته للمثيرات التي يواجهها، والاستجابات المعززة المتكررة والتي تشكل نمطا تفكيريا لديه.

-ويرى سكينر أن التفكير هو أسلوب يسيطر به الفرد من أجل التحكم في البيئة أو أي عناصر آخر محيطه به وبذلك يكون نمط التفكير لديه متعلما.

-أما الموقف المعرفي فهو يختلف عما ذهب إليه السلوكيون، حيث أن نمط التفكير بالنسبة للمعرفين محكوم بعوامل نهائية، ولا يمكن تسريعه وإنما المرحلة النمائية هي التي تحدد نمط التفكير لدى الفرد، لذلك يكون تفكيره حسيا حركيا ويكون عمليا ماديا مجردا (طبي، 2005:25).

-كما يشير ستيرنبرغ (2004) إلى أن مفهوم أساليب التفكير يعين مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والأعمال وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلبة بصورة خاصة لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية، وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية (34).

وتشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمواقف التي يتعرض لها الفرد.

فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستعمل عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (الجميل، 2013:28).

-ويعرف بارون (1995) نمط التفكير بأنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية.

-ويعرف هاريسون وزملاؤه أساليب التفكير هي، ص "مجموعة الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات" (بوقفة، 2006:65).

2-2- تصنيفات أنماط التفكير:

توجد عدة أنماط وصور للتفكير قدمها العديد من علماء التربية نذكر بعضها فيما يلي:

-قدم ماير أنواعا من أنماط التفكير مرتكزا على العملية العقلية الموصلة إلى النتيجة وهذه الأنماط هي:

1-التفكير بالمحاولة والخطأ.

2-التفكير بإعادة بناء الموقف (سلوك حل المشكلات).

3-التفكير الاستقرائي.

4-التفكير الاستنباطي.

-فيما افترض أنماطا أخرى للتفكير استنادا إلى العمليات الذهنية المستخدمة تارة، وإلى النتائج المترتبة عليها تارة أخرى وهذه الأنماط هي:

1- التفكير بالمحاولة والخطأ.

2- التفكير الخرافي.

3- التفكير بعقول الآخرين.

4- التفكير العلمي.

- في حين صنف السرور (2002) أنماط التفكير إلى:

1- التفكير الشخصي.

2- التفكير العلمي.

3- التفكير التأملي.

4- التفكير في حل المشكلات باستخدام الاستبصار.

5- التفكير التنبؤي.

6- التفكير العلمي السلوكي.

7- التفكير من خلال التعلم بالملاحظة (375).

- بينما يرى الجمل (2001) أن أنماط التفكير هي:

1- التفكير التصوري.

2- التفكير التأملي.

3- التفكير الابتكاري.

4- التفكير الاستدلالي.

5- التفكير الاستبصاري.

6- التفكير الترابطي (28).

- ويرى عفانة (1995) أن أنماط التفكير السليمة في الرياضيات الحديثة:

1- التفكير الاستقرائي.

2- التفكير الاستدلالي.

3- التفكير الربطي.

4- التفكير التفحصي.

5- التفكير الناقد.

6- التفكير الحدسي.

7- التفكير الفوق معرني.

8- التفكير البصري. (38)

- ويرى سيد عثمان وفؤاد أبو حطب أن أنماط التفكير السليمة هي:

1- التفكير القائم على الطلاقة.

2- التفكير القائم على المرونة.

3- التفكير الحدسي.

4- التفكير الاستدلالي.

5- التفكير الابتكاري.

6- التفكير الناقد.

- ويحدد المفتي أسلوبان رئيسيان للتفكير وهما:

1- **الأسلوب العلمي:** ويشمل التفكير التأملي، التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي.

2- **الأسلوب غير العلمي:** ويشمل التفكير الخرافي، التفكير الميتافيزيقي، التفكير بعقول الآخرين (السنكري، 2003، ص 56، 57، 58).

تصنيف أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة هناك من صنف أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة مع اختلاف بعض الباحثين في عدد الأزواج التي يعرضونها وكذلك وقوع بعض الخلط في مقابلة بعض الأنماط التي ليست متناظرة مثل مقابلة التفكير الاستكشافي للتفكير التحليلي أو مقابلة التفكير الإبداعي للتفكير الناقد، وهذا عرض لأغلب هذه الأزواج من أنماط التفكير، ص (بوقفة، 2006، ص 63)

1- التفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ مقابل التفكير القائم على الجانب الأيسر.

2- التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبي.

3- التفكير السطحي مقابل التفكير المتعمق.

4- التفكير الفعال مقابل التفكير غير الفعال.

5- التفكير البسيط مقابل التفكير المعقد.

6- التفكير المحسوس أو العياني مقابل التفكير المجرد أو التجريدي.

7- التفكير الداخلي (الذاتي) مقابل التفكير الخارجي (الموضوعي).

8- التفكير الاستقرائي مقابل التفكير الاستنباطي (الاستنتاجي).

9- التفكير النظري مقابل التفكير العملي.

- 10- التفكير المثالي أو الخيالي مقابل التفكير الواقعي.
- 11- التفكير التباعدي أو التشعبي مقابل التفكير التقاربي أو التجميعي.
- 12- التفكير الجانبي مقابل التفكير الرأسي.
- 13- التفكير الشامل مقابل التفكير الجزئي.
- 14- التفكير العلمي مقابل التفكير الخرافي أو الأسطوري.
- 15- التفكير المرن مقابل التفكير المتصلب (المتحجر أو المتعلق).
- 16- التفكير السوري أو التفكير السليم مقابل التفكير المرضي أو المضطرب.
- 17- التفكير المركب مقابل التفكير التحليلي.
- 18- التفكير الاستدلالي مقابل التفكير الحدسي.
- 19- التفكير الايداعي مقابل التفكير التقليدي أو المألوف.
- 20- التفكير الناقد مقابل التفكير التبريري أو المسابير (بوقفه، 2006، ص 64).

2-3- المبادئ المميزة لأنماط التفكير:

وضع جريكورينكو وستيرنبرغ (1997) عدة مبادئ يرون أن أساليب التفكير تتميزها نذكر منها:

- 1- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
- 2- الاتفاق بين الأساليب والقدرات وليست القدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح الذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد.
- 3- اختيارات الحياة في حاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات.
- 4- الأفراد لديهم بروفيلات أو أنماط من أساليب وليس فقط أسلوب وحيد.
- 5- الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة.
- 6- يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم.
- 7- تختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.
- 8- الأساليب تكتسب اجتماعيا.
- 9- تتباين أساليب التفكير تبعا لتباين مراحل الحياة.
- 10- الأساليب قابلة للقياس.
- 11- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير.
- 12- الأساليب الذات قيمة في وقت معين ربما لا يكون ذات قيمة في وقت آخر.

13- نحن نخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات (ستيرنبرغ، 2004، ص 130، 162).

2-4-العوامل المؤثرة على أنماط التفكير:

من خلال الدراسات التي قام بها كل من زان وستيرنبرغ توصلنا إلى مجموعة من العوامل التي يرون أنها تؤثر في أساليب التفكير والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1-الثقافة، ص للثقافة تأثير على القدرات التي يمتلكها الأفراد حيث وجد أن الثقافة التي تركز على تنمية التفكير الإبداعي مثلاً تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحررة، وبكل تأكيد فإن الثقافة تدفع أفرادها إلى تعلم معارف وعلوم وتنمية قدرات معينة.

2-الجنس: يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش بها الفرد حيث تحدد الدور المتوقع لكل من الذكر والأنثى، لذلك نجد أن الذكور يتجهون في الغالب إلى تبني كل من الأسلوب التشريعي والتحرري في حين تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظة.

3-العمر: يرى ستيرنبرغ أن الأسر تشجع النواحي التشريعية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، لكن مستوى الإبداع ينخفض بعد دخولهم لها بسبب ما يقرره المعلم على طلابه (افعل-لا تفعل) فيكون عليه التنفيذ فقط، وفي مرحلة المراهقة يعود الأسلوب التشريعي إلى الطالب وهذا راجع إلى الفلسفة التي تتبناها المدرسة.

4-الأنماط الوالدية: يتأثر الفرد بالطريقة التي يتعامل بها والديه من حيث تشجيعهم على طرح الأسئلة التي تعزز تفكيرهم ولتنمية الأسلوب التشريعي لديهم.

5-التعليم والوظيفة: للتعليم دور مهم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية ويرى ستيرنبرغ أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة في التعليم (الجهني، 2015، ص 90).

2-5-النظريات التي تناولت أنماط التفكير:

1-نظرية غريغورك 1982، ص بعد إحدى عشر سنة من البحث والتجريب وبلاستعانة بنظريات القدرات الوسطية توصل غريغورك إلى تصميم أداة لتخطيط أسلوب التفكير تستخدم في عملية تحليل الذات، وتساعد نظرية القدرات الوسطية على أن العقل قنوات يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أخرى أكثر كفاية فاعلية.

-وقد حدد غريغورك أربعة قنوات للتفكير وقال إن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية:

1-التفكير المادي العشوائي: الفرد الذي يعتمد هذا النمط من التفكير:

أ- يهتم بالمثل العليا.

ب- يستطيع أن يستكشف أفكار الآخرين.

ج- يتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية.

د- ميل البيئة المنظمة العامرة بالحركة ويكره الأماكن المغلقة.

هـ- مولع بالمغامرة ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل.

و- ابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها.

2- أسلوب التفكير المادي التتابعي: المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب:

أ- يميل إلى الهدوء والنظام ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة.

ب- ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة ومنظمة ومتصلة ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسببها لها معتمدا على الذاكرة القوية من دون الاهتمام بالنظريات التجريدية.

ج- يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاية وأقل كلفة.

3- أسلوب التفكير التتابعي التجريدي: المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب:

أ- هادئ في تصرفاته، عادل في أحكامه.

ب- واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي.

ج- يفكر بطريقة منطقية.

د- يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجهد واجتهاد.

هـ- ينفق وقته فيما يعود عليه بالنفع.

و- يفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن.

ز- يميل إلى الاستقلالية في العمل.

4- أسلوب التفكير التجريدي العشوائي: صاحب هذا النوع من التفكير:

أ- حساس بقلق.

ب- يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها ويتأقلم مع الآخرين بسهولة ويقوم معهم علاقات صداقة.

ج- يتمتع بذاكرة قوية وخيال واسع.

د- ميل إلى تجميع الأشتات.

هـ- لا يهتم بتوليد الأفكار.

و- يصاب بالإحباط لأنفه الأسباب.

وقد حدد غريغورك نمطين من القدرات التي يمكن المتعلم من استخدام قنواته العقلية بكفاءة عالية وهما:
- الإدراك، ص وبه يتلقى المتعلم المعلومات، فيفكر بها ويستوعبها سواء كانت هذه المعلومات مجردة أو محسوسة.
التنظيم، ص وهي قدرة المتعلم التي يلتقطها والتعامل معها على هيئة تنابعية (الجميل، 2013، ص 30، 32).

2- نظرية هاريسون ورامسون 1982:

- صنف هاريسون ورامسون التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو استراتيجياته إلى مجموعة الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف على النحو الآتي:

أ- التفكير التركيبي.

ب التفكير العملي.

ج- التفكير المثالي.

د- التفكير التحليلي.

هـ- التفكير الواقعي.

- ينتمي هذا التصنيف إلى نظرية التفكير التي توضح العلاقة بين هذا التصنيف وكل من التفكير الوظيفي، التفكير الذاتي (النصفين الكرويين بالمخ) استراتيجيات برونر لتعلم المفهوم، الأساليب المعرفية (العرفانية).

أ- التفكير التركيبي: ويعني بما يأتي:

1- التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون.

2- القدرة على تركيب الأفكار المختلفة.

3- التطلع إلى وجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل تجهيزاً.

4- الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.

5- إتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل إلى ذلك.

والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل ويستخدم بكثرة التبريرات التالية، ص ضروري أولاً، أكثر وأقله نسبياً، وما النتيجة الحاصلة.

- ولا يهتم الفرد التركيبي بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

ويفترض عدم إمكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق وإنما الاستنتاجات التي يجب التوصل إليها، كما

يفترض أن الصراع بين الفكرة ونقضها هي عملية ابتكارية، ومن هنا نجد الاتساق التركيبي يختلف عن الآخرين

(جمل، 2005، ص 30، 31).

-التفكير المثالي: يفترض الفرد المثالي إمكانية الملاءمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة ويمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخا وثابتا بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف والاستراتيجيات الرئيسية للفرد المثالي هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد، إذ يرغب في أن يعيش الناس معا في حب وتجانس وهذا يتم إذ اتفقوا على أهداف عامة.

-التفكير العلمي: يعتقد الفرد ذو التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدرجية والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية والمهم عنده ماذا يحدث؟ والعوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق إذا كانت متناسبة للموقف، الإستراتيجية الأساسية للفرد العلمي هي المدخل التوافقي وهي إستراتيجية كلية تعتقد على مبدأ بين هما ما نفعل؟ والاعتماد الكلي على المواقف وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكا عشوائيا وإنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف (الميلات، 2015، ص 40، 41).

-التفكير التحليلي: يقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع تكوين النظرة الشمولية.

-التفكير الواقعي: لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي ولكنهما يختلفان في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة، ويعني التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية، هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه وشعار صاحب هذا التفكير هو الحقائق هي الحقائق.

وقد وضع هاريسون وبرامسون بروفيلات التفكير عن الأفراد فهناك صاحب التفكير المسطح حيث تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بالأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية فهذا الشخص أقل عاطفة وانفعالا وأقل قابلية للتنبؤ وهو يستخدم فئة من الأساليب ولكن بطريقة عشوائية، ويؤدي التفكير المسطح إلى إنصاف صاحبه باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه، أما صاحب التفكير أحادي الجانب فإنه يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة.

والتفكير ثنائي البعد فهو يستخدم ثلاثة أنواع من أساليب التفكير الخمسة وهو شخص نادر الوجود نسبيا (المنصور، 2004، ص 432، 433).

3-نظرية كوستا (1985): حدد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها وهذه المراحل هي:

أ-المهارات المنفصلة للتفكير: وتشمل مجموعة من جوانب عقلية منفردة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير.

ب- إستراتيجيات التفكير: وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الإستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المنفردة والحلول المبتكرة للمشكلات، وهي الإبداع والطلاقة، والتفكير المجازي، وتحدي الصعاب والحدس وتصميم النماذج والاستبصار والخيال.

ج- التفكير الابتكاري: وتشمل هذه المرحلة على مجموعات من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المنفردة والحلول المبتكرة للمشكلات وهي، ص الإبداع والطاقة والتفكير المجازي، وتحدي الصعاب والحدس وتصميم النتائج والاستبصار والخيال.

د- الروح المعرفية: يرى كوستا إنه مع توافر المستويات السابقة لا بد من وجود الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام وهو ما أسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية (تفتح الذهن، البحث عن البدائل، التعامل مع المواقف الغامضة، إدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير) (الجميل، 2013، ص 44، 45).

4- نظرية جاينس: قدم جاينس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهذه المستويات على النحو التالي:

أ- مستوى حل المشكلات: ويشمل على المشكلة وتحديدها وتوضيح المشكلة وصياغة الحلول المناسبة وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة وصياغة الحلول البديلة واختيار أفضل الحلول، وتطبيق الحل ثم قبوله والوصول إلى النتائج النهائية.

ب- مستوى اتخاذ القرارات: ويشتمل على صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض فتحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، واختيار دراسة البدائل وترتيبها واختيار أفضلها وتقويم المواقف.

ج- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

د- مستوى التفكير التباعدي: تتضمن إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة) وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

هـ- مستوى التفكير التقويمي: ويشتمل على التمييز بين الحقائق والآراء والحكم على مصداقية المصدر والتعرف على المشكلات وتحليلها وتقويم الفروض وتصنيف البيانات والتنبؤ بالنتائج.

و- مستوى الفلسفة والاستدلال: ويستخدم في هذا المستوى المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (العنزي، 2009، ص 15).

5-نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987): أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخا فريدا خاصة به مثل بصمة الإصبع، وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال، منها أبحاث سبيري والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليل المنطقي) والمخ الأيمن المتضمن الإبداع، وأبحاث ماكلين التي انتهت نظريته اسمها المخ الثالوثي أو المخ المنطقي أو المخ المتوسط، المخ البدائي، وقد قام هيرمان بدمج نظريتي سبيري وماكلين لو خرج بنظرته الرباعية للمخ وهذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

1- الجزء الأيسر العلوي من الدماغ: ويرمز له بالرمز (A) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بالخصائص التالية.

- يجب العمل على الحقائق ويتعامل مع الحقائق والقضايا بدقة وطرق مدروسة.
- ويعالج المشكلات بطريقة تخضع إلى المنطق والعقلانية.
- يميل إلى التعامل باللغة والأرقام ويهتم بالتعامل مع التقنيات والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة إليه.
- يفضل تحليل الحقائق وبناءا على هذه الخصائص فإن هذا الشخص يفضل طريقة التفكير المرتبط بالجانب الأيسر العلوي للدماغ سوف يميل إلى حل المشكلات ومعالجتها بطريقة منطقية تستند إلى الدقة ولن تظهر العاطفة في معالجة المشكلات ومن ثم فإن عملية تقويم الحقائق مهمة بالنسبة إليه.

2- الجزء الأيسر السفلي من الدماغ: ويرمز له بالرمز (B) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، ويجب أن تكون الحقائق مرتبة ومنظمة وبيئة العمل مستقرة وثابتة، ويشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة يميل إلى إنجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب وبناءا عليه فإن الشخص الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي للدماغ سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، ولديه أولية بالنسبة للأمن، كما يمتاز بقراءته للتفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم (الجميل، 2013، ص 46، 47).

3- نصف الدماغ الأيمن السفلي: ونمط التفكير المرتبط به يرمز له بالرمز (C) ويكون الشخص المسيطر لديه هذا الجزء متعاطفا اتجاه الناس ولديه القدرة على استخدام اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الاتصال عن طريق لغة الجسد وأعضاء الجسم وتحميل الوجه وتعابيرها ويشعر بالتعاطف مع الآخرين ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليست بطريقة منطقية، وشعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديدة وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية ويستمتع بالتفاعل مع أبناء المجتمع.

يفضل ذو نمط التفكير (C) العمل التعاوني ونقاش المجموعات، والعمل الكتابي والقرائي ولغة الجسد وتحميل الوجه وتمثيل الأدوار، يسعى إلى التواصل وبناء العلاقات مع الآخرين، ويمتاز بالعاطفة والمشاعر المرهقة والبدئية الحسية والالتزام الروحي والأخلاقي.

4- نصف الدماغ لأيمن العلوي: ونمط التفكير المرتبط به يرمز له بالرمز (D) ويمتاز هذا الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يرى ويدرك الصور والأشياء وبشكل كلي وليس جزئي، ولا تعينه التفاصيل ويفضل التغيير والتجريب للوصول إلى الأشياء والأفكار الجديدة ويستمتع بعمل عدة أشياء بنفس الوقت، لا يقتنع بسهولة ويبحث عن بدائل أخرى لكي يقتنع، ويستمتع بالمخاطر والتحديات ولديه حساسية عالية اتجاه المشكلات، والقدرة على إعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها البعض بطرق وتراكيب غير مألوفة ولا يميل إلى عمل الأشياء دائما بالطريقة نفسها، ويجب أن يجد روابط بين الأشياء، ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين ويعتمد على الإحساس والعاطفة وليس على المنطق في مواجهة المشاكل وهو شخص حدسي لديه قدرة عالية على التخيل والتخطيط الاستراتيجي.

- يفضل ذو نمط التفكير (D) الأنشطة الحرة من مثل العصف الذهني والتشبيهات المجازية والصور البصرية والخرائط العقلية والنظرة الكلية ويمتاز بتكيفه الجيد مع البيئة، ويجب دمج المفاهيم والعناصر المجزأة في شيء جديد، ولا يحب العمل ضمن طرق مقيدة ومرتبلة، ويعتمد على الخيال كثيرا ويهتم بالمستقبل وقد يكون مثير ويميل للمخاطر والتحدي (الميلات، 2015، ص 52، 57).

6- نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ 1988م، ص وهي من أكثر النظريات شيوعا وتقبلا والت تقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة في العالم لتحديد (13) أسلوبا في ضمن 5 مجالات هي:

أ- الجانب الوظيفي للسلطة: ويشمل هذا المجال أساليب التفكير التالية:

- 1- **الأسلوب التشريعي:** ويميل صاحبه إلى عمل المشاريع وكتابة القصص والشعر والموسيقى وغيرها.
- 2- **الأسلوب التنفيذي أو الإجرائي:** ويميل صاحب هذا الأسلوب إلى كتابة البحوث والتقارير والتصاميم الفنية.
- 3- **الأسلوب القضائي:** ويميل صاحبه إلى التقييم وإصدار الأحكام وانتقاد الآخرين (العتوم، 2004، ص 202، 203).

ب- أشكال السلطة: هناك أربع أشكال للسلطة تتفرع عن هذا المجال:

- 1- **الأسلوب الملكي:** يميل الأشخاص فيه إلى الاستقلال وينهمكون في انجاز مهامهم بصدد فعله، ويمارسون الأعمال من خلال دوافعهم المحددة ولديهم ميل لتجاهل كل العقوبات التي قد تحول دون تحقيق أهدافهم ويميلون لدراسة العلوم والتاريخ والرسم والأعمال التجارية.

2- **الأسلوب الهرمي:** ويكون صاحبه مهتما بالترتيب والأولوية وتحديد الأولويات حسب الحاجة وقد تواجهه مشكلة في حالة كانت حاجتهم متناقضة مع حاجات المؤسسة التي يعمل فيها وتفكيره يعتمد على المنطق والوضوح.

3- **أسلوب الأقلية:** الفرد في هذا الأسلوب يشبه النمط الهرمي من حيث الميل إلى أداء أكثر من عمل في الوقت نفسه حيث أن الشخص المتميز بهذا الأسلوب يكون مدفوعا بجملة من الأهداف المتعددة التي يعتقد إنها متساوية الأهمية بالنسبة له، وبذلك لا يدرك أولوياته.

4- **الأسلوب الفوضوي:** يميل صاحبه إلى العشوائية في مواجهة المشكلات وعدم التخطيط، كما أنه يرفض الأنظمة وخاصة الصارمة منها، يبدي مقاومته للنظام الذي يقيد حركته، ومن المحتمل أنه يواجه مشكلة مع الأنظمة المدرسية بسبب عدم وضوح أهدافه، وبالإضافة إلى أنه لا يتم الأعمال المطلوبة منه (العسيري، 2015، ص 66، 67).

ج- **مستويات السلطة:** ويندرج تحت هذا المجال أسلوبين للتفكير هما:

1- **الأسلوب الشمولي أو العالمي:** يمتاز أصحاب هذا النمط الاهتمام بالقضايا الرئيسية أكثر من الاهتمام بتفاصيل الأمور ويفضلون التعامل مع القضايا والمفاهيم المجردة، ولديهم المقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة والعموميات، وتجاهل التفاصيل.

2- **النمط المحلي:** يفضل أصحابه المهمات التي يتم فيها التركيز على التفاصيل، ويفضلون التعامل مع القضايا والمشكلات المحددة أكثر من الاهتمام من المشاكل العامة، ويجزؤون المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن حلها دون الاهتمام بالمشكلة الكلية، كما يهتم أصحاب هذا النمط بالتفاصيل وجمع المعلومات المحددة حول المشكلة، ويناقشون تفاصيل القضايا أكثر من الصور الكلية للموضوع ويتجهون نحو المواقف (عطيات، 2012، ص 1137، 1138).

د- **مدى السلطة:** ويندرج تحت هذا المجال أسلوبين هما:

1- **الأسلوب الداخلي:** يتوجه هؤلاء الأفراد إلى العمل بشكل منطوي وفردى ومنعزل، ويتميزون بالتركيز الداخلي ويستعملون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

2- **الأسلوب الخارجي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق ولديهم حس اجتماعي ويكونون علاقات اجتماعية ويساعدون في حل المشكلات الجماعية (الجهني، 2015، ص 8، 9)

3- **الأسلوب المحافظ:** يتصف الأفراد ذو الأسلوب المحافظ في التفكير بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة ويميلون إلى تجنب المواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن.

4- **الأسلوب المتحرر:** يميل أفرادهم إلى عدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة بشكل دائم، وإلى البحث في إمكانية تغييرها وتطويرها، فهم يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد والتغيير في كل من الحياة والعمل (العنزي، 2009، ص 21).

الخلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل إلى جانب من أهم الجوانب المكونة للسلوك البشري، وهو التفكير الذي يتضمن الأسلوب الذي يعالج به الفرد المعلومات والمعارف التي يكتسبها أثناء تفاعله مع الخبرات اليومية، وبالضبط إلى ما ينطوي عليه هذا التفكير من انحرافات معرفية يمكن أن تعوق تفكيره السليم، وإلى الأنماط الصحيحة التي من شأنها أن تساعد الفرد على تغيير وتعديل مسالكه ومعتقداته الفكرية الخاطئة.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد

1. مفهوم التحصيل الدراسي.
2. مبادئ التحصيل الدراسي.
3. أهداف التحصيل الدراسي.
4. قياس التحصيل الدراسي.
5. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
6. شروط التحصيل الدراسي الجيد.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أسمى الأهداف التربوية، ومن العمليات التي تسعى كل منظومة تربوية على تحقيقها والوصول إلى أعلى درجاتها، وإذا كان النظام التربوي يهدف إلى إعداد الإنسان إعداداً جيداً مما يجعله قادراً على المساهمة في بناء مجتمعه، فإن ذلك يتوقف على مدى تحصيل الفرد لما تعلمه من خبرات خلال السنوات التعليمية التي مر بها والوصول إلى مستوى جيد من التحصيل يتطلب مجموعة ظروف اجتماعية ومدرسية باعتبار المتعلم يتأثر بمحيطه المدرسي.

إن عملية انتقال المتعلم من مستوى دراسي إلى آخر مرهون بتحصيله الدراسي الذي يؤهله للنجاح، فالتحصيل الدراسي من أهم الموضوعات التي شغلت العديد من الأبحاث والدراسات خاضعا لتأثير أنماط التفكير.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

1-1- المفهوم اللغوي: جاء في لسان العرب، حصل، الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون في الحساب والأعمال ونحوها حصل الشيء يحصل حصولاً، والتحصيل، تمييز ما يحصل، تحصل الشيء، تجمع وثبت (ابن المنظور، 1985).

إذن التحصيل يعني ما أدرك المرء من المعلوم والمعارف والخبرات والمهارات ونالها وثبتت وبقيت في ذهنه.

1-2- المفهوم الاصطلاحي: التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير منذ بدايات التربية وعلم النفس وحتى الآن وذلك في كل الأنظمة التربوية والتعليمية وفي مختلف التخصصات والميادين وخاصة ميدان علم النفس التعليمي وذلك لما له من أهمية في حياة التلاميذ والطلاب وما يحيطون بهم من أولياء أمور وهيئات تدريس وإدارة ولا يعود ذلك إلى القيمة الاجتماعية فقط له وإنما لأنه يعبر عن مستوى النشاط العقلي للفرد، ومع ذلك فإن العلماء والباحثين المهتمين بدراسة هذا المفهوم لم يستقروا بعد على معنى واحد واضح له. ومن على العموم فلا بأس من الإشارة فيما يلي إلى أهم التعريفات التي أعطت لهذا المفهوم.

- فقد عرفه الخالدي (2003): التحصيل الدراسي بأنه: نشاط عقلي معرفي للتلميذ، يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليه في أدائه لمتطلبات الدراسية (92).

- وعرفه النبال (2002): مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحانات آخر العام (104).

- أما بودخيلي (2004) فقد عرف التحصيل، ص الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين وهي الثمرة التي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل وهي الاختبارات التي تكتسي طابعاً موضوعياً وذلك متى حرص القائمون على التقنين الموضوعي السليم لها، وقد تكون على العكس من ذلك شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي الذي يراد معرفة مدى إحاطة التلميذ به، أو معرفة مدى هضمه لمحتواه (326).

- أما إبراهيم عبد المحسن الكناني فيرى أن، ص التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما (سعد الله، 1991، ص 47).

ومن بين تعاريف لعلماء غربيين نجد تعريف:

- شابلن (1968): مستوى معين محدد من الأداء أو الكفاءة العمل الدراسي، يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المتقنة أو كليهما.

- روبير لافون (1973): المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال البرامج المدرسية قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي.

- جيمس دريفر (1975): مستوى الأداء في سلسلة من الاختبارات المقننة التي عادة ما تكون تربوية (برو، 2010، ص 207، 208).

2- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون في مختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية والبدagogية وذلك من أجل الزيادة في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ومساعدتهم على الانضباط وتحقيق التفوق والنبوغ والامتياز ومن بين هذه المبادئ ما يلي:

1-2- مبدأ الحداثة والتجديد: ويعني إضفاء الحركية والجديّة على الجانب التحصيلي للمتعلم، والتحصيل لا يكون فقط إلا بالتلقين، وإنما بإخضاع المتعلم لمسائل ومواقف تعليمية جديدة بحيث يجبر المتعلم على بذل جهد كافٍ ومحاولة الشخصية لإيجاد حل مناسب للموقع الذي وجد نفسه فيه وهذا الأمر تدريباً له على التفكير واستعمال قدراته العقلية في حل المشكلات التي تواجهه في المستقبل.

فالتحصيل الدراسي هنا هو الدينامية والدينامية التي تعطي الخبرة أو التحصيل المعرفي معنى إيجابياً يفيد الفرد في حياته الحاضرة أو المستقبلية كما أن الروتين يقضي على روح الاكتشاف والإبداع، والتجديد لدى المتعلم والتي تؤثر في مستوى تحصيله الدراسي.

لذا وجب على القائمين على التعليم أن يخضعوا المتعلم دوماً إلى مواقف تعليمية وتدريبية جديدة، تجعله أكثر اعتماداً على محاولاته الفكرية وقدراته العقلية على إيجاد الحلول والتي تؤثر إيجاباً على مستوى تحصيله الدراسي.

فالحداثة تخلق لدى المتعلم روح التحدي والعمل والتفكير العلمي والمنطقي وهي عناصر تساعد على رفع مستوى تحصيله (هنودة، 2013، ص 99).

2-2- مبدأ الجزاء: أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته وهو يتخذ شكلين إما الثواب وإما العقاب والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسية أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على تأكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذ ما ارتبط بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء واكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيداً، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلميذ في كل مرة

يظهرون فيها تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدءوا فيه، تلك المناسبات الذي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يجربون، والمبادرة في الإسهام في الأنشطة والبحث عن إجابات للأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة، والعمل لإكمال الواجبات والمهام المطلوبة منهم وزيادة تعاملهم، مع زملائهم وتفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية وبهذا يزداد التعلم ويتحسن النشاط ويتحقق التحصيل الدراسي المرغوب فيه (برو، 2010، ص 241).

2-3- مبدأ الدافعية: تعرف على أنها حالة داخلية جسمية أو نفسية تشير السلوك في ظروف معينة وتواصل حتى ينتهي إلى غاية معينة (راجع، 1972، ص 68): أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر السلوكية فتعرف بأنها، ص "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف أو غاية محددة معينة" (النبال، 2002، ص 171). ولبدأ الدافعية تأثير مباشر على التحصيل لدراسي لمتعلم، فاستعداداته وميوله وتعلقه بالمادة الدراسية من أهم العوامل التي تدفعه نحو تحقيق الهدف، ولهذا وجب على الأطراف الفاعلة مساعدة المتعلم على تقوية دافعيته نحو التحصيل الدراسي الأفضل وذلك بخلق الجو الدراسي المناسب. (هنودة، 2013، ص 101).

2-4- مبدأ الواقعية: يجب أن تكون المادة العلمية مرتبطة بواقع التلميذ مما يمكنه من فهمها واستيعابها بشكل أسهل، وفي هذا المجال يذهب خليل المعاينة إلى أنه يفترض أن تكون المادة الدراسية المقدمة للمتعلم مرتبطة بحياته الاجتماعية، حتى يسهل عليه تعلمها وبالتالي تحصيل معلوماته بالشكل المطلوب.

فواقعية المعلومات التي يكتسبها المتعلم في المدرسة تمكنه من استيعابها وتوظيفها أثناء تفاعلاته اليومية داخل مجتمعه مما يساعده على التكيف المطلوب، فالواقعية تجعل تلك المعلومات المقدمة عملية وذات فاعلية أما الإبقاء عليها في المجال النظري فقط دون وجود فضاء لإسقاطها عليه واستعمالها فيه فإن ذلك يضعف من استيعابها وتحصيلها (راشد، 1999، ص 81).

2-5- مبدأ الفعالية: تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس سواء في إستراتيجيات وأساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم وغيرها، لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم الدراسي لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيع أحد غيره فعله لذلك فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فعالا ونشطا ومنظما ومسهلا ومثيرا للدافعية التعلم عند تلاميذه وذلك من خلال اهتمامه وتركيزه وتأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

أ- الكشف عن استعداد أن تلاميذه لتعلم واكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.

ب- تحديد الأهداف التعليمية وخاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.

ج- اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التعلم وتقديمها في وقتها المناسب.

د- اعتماد أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.

هـ- توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

و- استخدام الوسائل التعليمية والتعلمية التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية وفاعلية.

ز- إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة وتبادل الرأي وقبول النقد وغير ذلك مما يؤدي إلى تجنب الفشل

وتحقيق النجاح (قطامي، 1919، ص 177، 178).

2-6- مبدأ الاهتمام، ص إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ ولاشك أن الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة والمدرسة معاً، ويخلقان فيه النشاط والفاعلة، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، ويبدل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، الشيء الذي يساعده على تدليل الصعوبات التي تصادفه، ولهذا فالمطلوب من المدرس بالخصوص في هذا المبدأ العمل على:

أ- تهيئة الحجرة (الدراسة) الذي يجد التلميذ ما يشبع حاجاته وتحقيق رغبات.

ب- الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه.

ج- تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل.

د- اعتماد الترغيب مع التلاميذ لأنه يقوي حوافزهم ويجعل الواحد منهم أشد إصراراً على إنجاز وتحقيق هدفه (علي، 1998، ص 259).

2-7- مبدأ التدريب: من المؤكد أن التعلم واكتساب التلميذ للسلوكيات المختلفة يتأسس في كثير من الأحيان على كثرة التدريب العملي على الأساليب والمهارات وأوجه النشاط المتنوعة شريطة أن يربط هذا التدريب بحاجات التلميذ وقدراتهم وميولهم ومصادر اهتماماتهم ونواحي نشاطهم، وأن يتنوع بين الشفوي والكتابي لأن كثرة التدريب في الوقت المناسب يعتبر بمثابة تثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المسطرة، ومن ثم فإن هذا المبدأ يمكن اعتباره من الأساليب الهامة التي يمكن من زرع روح المنافسة وتطوير وتنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي والعلمي للتلميذ وتحسين تحصيله الدراسي (برو، 2008، ص 244).

وهكذا نجد أن المبادئ السالفة الذكر تؤدي دوراً هاماً في عملية التحصيل الدراسي الجيد سواء من حيث

كسب الحقائق أو حل المشكلات.

3- أهداف التحصيل:

يهدف التحصيل في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لها تم تعلمه في الموارد الدراسية المقررة وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية (العدل، 1996، ص 82) وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها في ما يلي:

3-1- إمكانية تقييم المتعلمين وبالتالي تفسيهم إلى فصول دراسية وإلى شعب لأن مستوى تحصيل المتعلم يعتبر مؤشراً لمتقدمه في فصل دراسي.

3-2- تقرير نتيجة المتعلم من حيث الانتقال إلى صف دراسي أعلى من صفه الحالي أو من حيث الرسوب، أو الفصل من المدرسة إذا استوفى حقه من الرسوب (الدويك، 1998، ص 24).

3-3- تمكن من معرفة النواحي التي يجب مراعاتها في تدريس البرامج إضافة للمعلومات وقد تشمل هذه النواحي المهارات والاتجاهات النفسية.

3-4- يمكن الاستفادة عند انتقال المتعلم من مؤسسة إلى أخرى حتى يتم وضعه في الصف المناسب.

3-5- الوقوف على نقاط القوة والضعف عند المتعلمين والعمل على علاج هذا الضعف واستدراكه في الوقت المناسب.

3-6- يسمح التحصيل الدراسي للمتعلم بإعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط في خصائص نحو متعلمين آخرين.

3-7- تعمل نتائج المحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للمتعلم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الاختبارات.

3-8- الإرشاد والتخطيط التربوي، حيث يقوم المتعلم بالتخطيط السليم لدرسته إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته.

3-9- الحصول على علاقات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة اتجاه المعلمين ومنها الرفاهية واتخاذ إجراءات تحسسية وتدريبية (بوسنة، 2007: 85)

وخلاصة القول فإن التحصيل الدراسي يسعى إلى تحقيق غاية كبرى وهي تحديد صور الأداءات الفعلية الحقيقية للتلاميذ والتي من خلالها يتم تحديد مستقبلهم الدراسي والمهني.

4- قياس التحصيل الدراسي:

تعرف التربية بأنها عملية بناء وتحرر الغرض منها إحداث تغيرات مرغوبة في الأفراد وفي سلوكهم سواء كان معرفيا يرتبط بالمواد المدرسية التي يتعلموها في المدرسة أو سلوكا وحدانيا أو نفسيا حركيا (محمود وشريف، 1993، ص 95)، وعلى هذا تلجأ المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغيرات في جوانب التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نتائج التعليم كلها، كالقادرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات وتطبع آثار التعلم في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهات هو الطريقة في معالجة الأمور، وقدرته على النقد البناء التمهيد واتفاق ما اكتسبه من مهارات وخبرات مفيد (بركات، 1995، ص 143).

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى آخر لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمها له في حجرة الدراسة أم لا (صالح، ص 370).

ونظرا لأهمية هذا القياس لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة في هذا الغرض نذكر منها ما يلي:

أ- الاختبارات التقليدية:

1. العلامات الدراسية اليومية: يقوم الأستاذ بإلقاء الدرس على تلاميذه داخل القسم وأثناءه يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس، يبنى عليها فيما بعد التقييم.
2. الأعمال المنزلية: ويقصد بها الوظائف والبحوث المنزلية التي يكلف بها التلميذ ويصححها المعلم فيما بعد، ويظهر لهم مواقع الخطأ ويعمل على توجيههم.
3. الاختبارات الشفوية: وفيها يقوم المدرس بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ مباشرة، وتكون الإجابة عليه شفويا من قبل التلميذ وإذا أخطأ ينتقل إلى تلميذ آخر وهذه الاختبارات تساعد التلميذ على أن يكون يقظا (جرو، 2009، ص 124).
4. اختبار المقال والمناقشة: وهنا تتاح للتلميذ فرصة لإظهار قدرته على التعبير والتنظيم والتعميم وهي عبارة عن سؤال حر يطرح لجميع التلاميذ وتكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة وتكون الإجابة على شكل مقال أدبي أو علمي أو فلسفي عند بعض المستويات المتقدمة، وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه وحفظه لينشئ الإجابة على شكل مقال، ويمكن للمقال أن يظهر قدرة التلميذ على اختيار الأفكار والحقائق المهمة وقدرته على ربطها والتنسيق بينهما وهذا يعكس أثره على عادات استذكار التلميذ (الجسماني، 1994، ص 396). والتقييم يكون على أساس اللغة الواردة، الأساليب اللغوية، والكلمات المختارة والأفكار التي يطرحها وتسلسلها والتحليل وصحة المعلومة المقدمة.

ب- الاختبارات الحديثة: أو الاختبارات المقننة أو الاختبارات الموضوعية نذكر منها:

1. اختبار الخطأ والصواب: من أشهر الأسئلة الموضوعية نظراً لسهولة إجابتها وهو عبارة عن مجموعة من العبارات القصيرة تتضمن حقائق معينة يطلب فيها من المتعلم أن يضع علامة صحيح أمام الإجابة الصحيحة وخطأ أمام الإجابة الخاطئة، وأثناء التصحيح تنال الإجابة الصحيحة درجة وتخصم درجة من المتعلم إذا كانت خاطئة (إبراهيم، 1980، 619).
2. اختبار التكميل أو ملء الفراغ: يكتب هذا النوع إجابات ناقصة ويطلب من المتعلم تكميلها، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة المصطلحات والتواريخ والتعريفات وحل المسائل الحسابية (الجسماني، 1994، 408).
3. اختبار المطابقة أو المقابلة: يتضمن عدة أنواع من المواقف الاختيارية التي تقدم مختلف الدرجات من الواقعية فأحياناً ما يسأل عن تعريف آلة أو قطعة من جهاز ثم يشير إلى وظائفها وفوائدها، أو الاستماع إلى صوت آلة معطلة ومن الصوت يجد المتعلم سبب العطل ويقترح الخطوات المناسبة لإصلاحها (هنودة، 2013، ص 113).
4. اختبار النسبة: وفيه يعطي المتعلم قائمتين ويطلب منه نسبة وربط ما في القائمة الأولى بما يناسبه في القائمة الثانية (جبالي، 1995، ص 223).
5. الاختبار المتعدد: الاختيار هو الذي تعطى فيه للمتعم عدة بدائل للإجابة، إذ يكون ثلاثة أو أربعة، وتشير الدراسات إلى أفضل هذه الأسئلة التي تحتوي على أربعة بدائل ويجب أن تمتاز بالدقة والوضوح (عبد الهادي، 1999، ص 58) وتكون الإجابة بوضع علامة أمام الجواب الصحيح (المختار) مع أن طريقة اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الخاطئة وهذا ما يعرف باسم البحث عن الصواب (مذكور، 1987، ص 432).
6. اختبار الأداء المقلد: ويتطلب هذا الاختبار التأكيد على خطوات معينة، فيتوقع من المتعلم أداء وتقليد نفس الحركات.
7. اختبار عينة العمل: يعتبر هذا النوع تجسيداً لأعلى الدرجات الواقعة فهو يتطلب من المتعلم أداء واجبات واقعية مثله للأداء الكلي وتؤدي تحت ضغط ومراقبة (البغدادى، 1998، ص 198، 202).

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك وجهات مختلفة حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي فهناك من يرى أنه يتوقف عن عاملين اثنين الأول عامل الجد أو الاجتهاد والثاني عامل الميل.

وهناك من يرى أن التحصيل الدراسي يتوقف على ثلاثة عوامل:

الأول: الفرد نفسه، مثل ذكائه وقدراته المختلفة.

الثاني: المثير مثل سهولة وصعوبة المقرر أو الاختبار.

الثالث: الزمن الذي يدرس فيه المقرر أو أدى فيه الاختبار.

وهناك من يرى أن التحصيل الدراسي يتوقف على مجموعتين من العوامل:

الأولى: العوامل الداخلية كالقدرات الخاصة والجهد والتخطيط والحالة الانفعالية.

الثانية: العوامل الخارجية كالخط والظروف المنزلية والمدرسية (برو، 2009، ص 246، 247).

وهناك وجهة نظر أخرى يرى صاحبها أن التحصيل الدراسي يتوقف على أربعة عوامل، ص المحيط

المدرسي، البيت، رفقاء الشارع، وسائل الإعلام، وأهمها التلفزيون (بودخيلي، 2004، ص 330).

ومن بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ما يلي:

4-1- العوامل الأسرية: ويتضمن ثلاث نقاط أساسية وهي:

5-1-1- التوافق الأسري: تلعب الأسرة دورا هاما في التحصيل الدراسي لأبنائها، فالأسرة التي تعاني من حالات

التصدع والانحيار بسبب العلاقات المتوترة بين الأبوين والشجار المستمر بين الأفراد كذلك المعاملة السيئة والإهمال

من جانب الوالدين للأبناء والمتمثلة في الكراهية والنبد والتهديد والعقاب والإيذاء الجسدي، تعد من العوامل التي

تساهم في تدني مستوى التحصيل الدراسي (طلعت، 1980، ص 58).

5-1-1- المستوى الاقتصادي للأسرة: إن المستوى الاقتصادي للأسرة سواء من حيث قوته أو ضعفه يعتبر من

العوامل الأساسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ، فالتلميذ الذي يعيش في أسرة عالية الدخل يكون تحصيله

الدراسي مقبولا ولاشك أنه بمقدور أسرته تلبية حاجياته وخاصة ما تعلق بالشروط الضرورية والوسائل التعليمية

اللازمة للدراسة، أما التلميذ الذي يعيش في أسرة فقيرة دخلها محدود أو عديم سوف يكون تحصيله الدراسي غالبا

ضعيفا ودون المستوى المطلوب لأن أسرته لا تستطيع أن توفر له الإمكانيات الضرورية من غذاء ورعاية صحية

ووسائل معرفة وغير ذلك مما يؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة من حين إلى آخر للبحث عن أعمال خارج البيت

بغية سد بعض الحاجات (بركات، 1995، ص 354).

5-1-2- المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين: إن المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين خصوصا ولجميع أفراد

الأسرة عموما يؤثر تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي للتلميذ المتمدرس فالتلميذ الذي يعيش في أسرة يسودها جو

ثقافي وتعليمي مناسبين يكون في الغالب متفوقا دراسيا، لأنه بمقدور أسرته توفير الجو الثقافي العام الذي يساعده

على زيادة معلوماته العامة، وكذلك توفير الجو الملائم للاستذكار وتحته على العناية بدراسته، والقيام بواجباته

المنزلية، ومساعدته في ذلك وتشاركه نجاحه ومعنويا وماديا وهذا كله يقوي تحصيله الدراسي، أما التلميذ الذي

يعيش في أسرة مستواها الثقافي والتعليمي ضعيف أو منعدم يكون في الغالب مستواه منخفض وذلك بسبب ما

يعانيه من فقر أو نقص في الخبرات والتجارب التي تزيد معارفه، فيجد صعوبة في متابعة الدراسة وهذا ما يعرقل نجاحه وتفوقه الدراسي.

ومما سبق يبين أن العوامل الأسرية تؤثر بالإيجاب أو السلب على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ

5-2- العوامل الذاتية بالمتعلم: ويمكن تقسيم العوامل الخاصة بالمتعلم إلى ثلاث عوامل هي:

5-2-1- العوامل العقلية: تتمثل في قدرات التلميذ العقلية كالذكاء وسرعة النباهة والذاكرة، إضافة إلى القدرات الخاصة كالقدرة على التمييز، وهذه القدرات سواء الفطرية منها أو المكتسبة بالتعلم والتدريب والقدرات والخبرات تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وقد بينت نتائج الدراسات أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي كما أظهرت ارتباطا متفاوتا بالمواد الدراسية ويشير عطية (1959) إلى ذلك وذكر معظم البحوث بينت وجود علاقة بين معظم القدرات العقلية وبين بعض التخصصات الدراسية، حيث وجدت علاقة بين الاختبارات الميكانيكية وبين كلية الهندسة والمدارس الصناعية (النعمي، 2003، ص 9) إن معظم العلماء التربويين يؤكدون على مسألة وجود ارتباط قوي بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

ويظهر مهما سبق أن للعوامل العقلية وبخاصة الذكاء أعظم الأثر في التحصيل الدراسي للفرد.

5-2-2- العوامل النفسية: وتعتبر من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل الدوافع، الميول، القلق، الإحباط، الحرمان، الشعور بعدم الأمن ونقص الثقة في النفس من السلوكات التي تشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنجاح مما يشعر بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة (قريشي، 2002، ص 72) ومن أهم العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي نذكر ما يلي:

5-2-1- الدافعية للإنجاز: كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة ايجابية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوي الدافعية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة (خليفة، 2000، 29).

5-2-2- الثقة بالنفس: وهي تمكن المتعلم من مواجهة كل ما يعترضه من أمور سلبية، فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساسي للتعلم لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتشمل ثلاثة مبادئ:

1- الميل إلى التعبير عن أفكار بثقة.

2- الميل إلى الحديث بكل راحة.

3- الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة (بن ساسي، 2007، ص 81).

5-2-2-2- الاتزان الانفعالي: إن انبساط المتعلم واتزانه الانفعالي يؤدي إلى تحصيل أفضل، بينما قلق المتعلم يساهم في تدني تحصيله، والقلق يتزايد في أوساط التلاميذ ضعيفي المستوى كما بين (شون) أن عدم استقرار الفرد من الناحية الانفعالية يؤثر على قدراته الخاصة بالتركيز والعمل المدرسي رغم أنه قد يكون ذكياً أو متوسط الذكاء (فهمي، 1997، ص 244).

5-2-2-3- مفهوم الذات: أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والتحصيل التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات كثيراً ما تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على تحمل المسؤولية ومواصلة البحث وصياغة الأهداف وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، وبهذا يكون تكوين المفهوم الإيجابي من قبل المتعلم عن ذاته وقدراته من العوامل الأساسية بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي الجيد (برو، 2009، ص 251).

وهكذا يبين مما سبق فإن العوامل النفسية لها بالغ الأثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، الأمر الذي يتطلب من مختلف العناصر المؤثرة (المدرسة، الأسرة) العمل على تسريح وبناء مقومات إيجابية لهذه العناصر لدى المتعلم.

5-3- العوامل الجسمية: وهي ذات الصلة بالحالة العامة العضوية للمتعلم، لها دور كبير في عملية التحصيل الدراسي إيجاباً أو سلباً فالمتعلم الذي يتمتع بصحة جيدة ولا يعاني من أي مرض وخاصة المزمنة منها بإمكانه مواصلة دراسته ومتابعتها دون انقطاع مما يؤدي إلى التحصيل الجيد والتفوق وهذا عكس الذي يعاني من أمراض معينة.

إذ يضطر للتغيب أو الانقطاع لمدة طويلة قصد العلاج مما يؤدي إلى قلة التحصيل الدراسي أو انعدامه وبالتالي إلى التأخر، ومن العوامل الجسمية المؤثرة على التحصيل الدراسي هي:

5-3-1- البنية الجسمية العامة: لقد اتضح من خلال المتابعة الميدانية والملاحظة العيانية أن قوة صحة البنية الجسدية يصفه عامة تساعد المتعلم على الانتباه والتركيز والمتابعة. وهذا بالتالي يؤثر على تحصيله الدراسي إيجاباً، أما إذا كان ضعيف البنية فيكون في أغلب الأحيان أكثر قابلية للتعب والإرهاق والإصابة بالأمراض المختلفة ذلك لأنه وجد الكثير من استقراء كثير من حالات المتعلمين الذين كانوا يعانون من بعض المشكلات التربوية والنفسية، إن نسبة كبيرة منهم لديهم ضعف عام في البنية الجسمية، الأمر الذي يترك أثراً سلبياً واضحاً على تحصيلهم الدراسي (طه، 1999، ص 46).

5-3-2- الحواس: إن سلامة الحواس وخاصة حاسي السمع والبصر تساعد المتعلم على إدراك ومتابعة الدروس التي تقدم له بشكل دائم ومستمر، وهذا مما يساعده على تنمية معلوماته وخبراته، أما إعاقته فيحول دون ذلك،

أضف الأثر النفسي الذي قد تحدثه هذه الإعاقة عند المتعلم خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين، الشيء الذي يؤثر على تحصيله الدراسي سلبيًا (برو، 2009، ص 250).

5-3-3- الخلو من العاهات الجسمية: إن وجود بعض العاهات الجسمية لدى المتعلم خاصة ما يتعلق بصعوبات النطق وعيوب الكلام الأخرى كنطق بعض الكلمات بالحذف أو الإبدال أو القلب أو الزيادة، إضافة إلى اختلال السمع واختلال النظر. بسبب الحول أو غير ذلك، قد تشعره بالنقص، فيعتقد أنه موضع مراقبة الآخرين وتقييمهم مما يسبب له بعض المضايقات التي تحول بينه وبين تركيزه على الدراسة ومن ثم يقل تحصيله الدراسي، وعليه فإن خلو المتعلم من العاهات الجسمية أيا كان نوعها يساعده على التحصيل الدراسي الجيد (برو، 2009، ص 250).

ومنه فإن سلامة الجسم وسلامة الحواس أمر ضروري لأن ذلك يمثل العامل الأساسي في تطور ونمو المستوى التحصيلي للمتعلم بشكل عادي.

5-4-العوامل المدرسية: هناك عدة عوامل مدرسية تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلمين إيجاباً أو سلباً منها ما يتعلق بالجو الاجتماعي المدرسي، ومنها ما يتعلق بالتنظيم التربوي ومنها ما يتعلق بالأستاذ وغير ذلك ومن أهم العوامل التي لها تأثير على التحصيل الدراسي ما يلي:

5-4-1- الجو الاجتماعي المدرسي: ويعتبر من العوامل الهامة ذات الأثر الملموس في الموقف التعليمي عموماً، ويقصد به العلاقة الاجتماعية التربوية التفاعلية بين أفراد الجماعة المدرسية، بين الأستاذ والمتعلم وبين المتعلم وزملائه، وبين المتعلم والهيئة الإدارية، فإذا كان الجو يسود الود والمحبة والدفء والصبر والعدل وعدم التحيز والمرونة والتعاطف ومراعاة الفروق الفردية وروح التعاون وتحمل المسؤولية كان لذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي للمتعلم (عبد العزيز، 2002، ص 34).

5-4-2- استقرار التنظيم التربوي: إن استقرار التنظيم التربوي ضروري منذ بدء العام الدراسي، من حيث التوزيع السليم للأساتذة على الأقسام المستويات التعليمية المختلفة، وضرورة الاستقرار فيها وعدم التنقل من قسم إلى آخر أو من مستوى إلى مستوى آخر أو من مؤسسة إلى أخرى بعد مرور وقت على انتظام الدراسة لأن هذا يسبب تأخر في الدروس بالنسبة للمتعلمين نتيجة غياب الأستاذ، بالإضافة إلى ضرورة ضبط البرنامج التعليمي المقرر وتوزيعه على مدار السنة الدراسية، حتى لا يصاب المتعلم بالفشل جراء عدم مواكبته له، وكذا توفير الكتب المدرسية التي يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً من حيث المادة العلمية والطريقة التربوية وكل الأمور المتعلقة بحسن الطباعة من وضوح الكتابة مثلاً، كما يجب ضرورة توفر الأقسام الدراسية على التهوية اللازمة والإضاءة الجيدة وتوفير الهدوء، لأن كل هذه الأمور لها آثارها على التحصيل الدراسي الجيد (اللقاني، 1995، ص 12).

5-4-3-المعلم: الكل يعلم أن المتعلم هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف لأنه العنصر الأساسي في تنفيذ السياسة التعليمية، لذا فإن كفاءة المعلم العلمية والمهنية تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب والتي ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية الطالب نحو التحصيل الدراسي ومن أهم سلوكيات المعلم حرصه على الإرشاد والنمذجة تعزيزه واهتمامه، ومساعدته للطلاب لتوظيف قدراته وتقوية جهوده مما يدعم تحصيله الدراسي (هنودة، 2013، ص99).

وتشير جلجل (2001) أن هناك ثلاث مكونات للعلاقة بين المعلم والمتعلم:

1. كفاءة المعلم التي تقابل بالاحترام من جانب المتعلمين.
2. دفء المعلم الذي يقابل بالعاطفة من جانب المتعلمين.
3. عدالة المعلم والتي تقابل بالتعاون من قبل المتعلمين. (38)

وتقول الغريب (1976): "إن المعلم هو الذي لديه فكرة واضحة عن الأهداف التربوية التي يسعى لتحقيقها بالطرق التي تمكنه من نقل التراث الثقافي للتلاميذ، وفق استعداداتهم وقدراتهم حتى يتم تعليمهم وزيادة تحصيلهم الدراسي وتعويدهم على طريقة الحياة التي ينشدها المجتمع. (197)

5-4-4-المنهاج التربوي المقرر: ويقصد به هنا مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي يهيئها النظام التربوي القائم من اجل تقديمها في إطار مؤسساته التعليمية للتلاميذ بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وبهذا المعنى فهو يشمل المقررات الدراسية والأهداف وطرائق التعليم والمعينات التعليمية وأساليب التقويم، ويظهر اثر المنهاج التربوي في التحصيل الدراسي من خلال المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم المختلفة وأساليب التقويم، فكلما كانت أكثر علمية واتصالا بالتلميذ وأكثر ملائمة له. كلما دفعته لزيادة بذل الجهد أكثر، ومن ثم فالمنهاج التربوي الفعال يؤدي وإلى شك إلى تمكين التلاميذ من الفهم والاستيعاب الجيد وبالتالي الحصول على نتائج جيدة، ولهذا يتوجب الاهتمام به وبناءه على أسس نفسية واجتماعية مستوحاة من نظريات علمية هدفها الوصول إلى مستوى التحصيل الدراسي المرغوب (برو، 2009، ص 253).

ومما سبق فإن العوامل المدرسية لها الأثر الكبير في عملية التحصيل الدراسي سواء بالسلب أو الإيجاب.

6- شروط التحصيل الجيد:

توصل العلماء إلى مجموعة من الشروط التي تجعل التحصيل الدراسي جيد نذكر منها ما يلي:

6-1-النضج: هو عملية نمو متتابع يشمل جميع الجوانب الشخصية للتلميذ أو الطالب بيولوجيا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويحدث بطريقة لاشعورية، ويستمر حتى في وقت النوم وهو في الغالب يعزى إلى عوامل وراثية

ومظاهره تبدو واضحة، ولذلك فالمطلوب من المعلمين جميعهم التعرف على حقائقه المختلفة. وذلك بدراسة طبيعة كل تلميذ في كل مراحل تعلمه من أجل معرفة تحديد مدى وما وصل إليه من نمو ونضج، وهذا بغية تهيئة مواقف التعليم المناسبة لمستواه على أساس سيكولوجي سليم، لأنه كلما كان مستوى النضج مرتفعاً كان التلميذ أقدر على التعلم وعلى تعديل سلوكه والوصول إلى الحد اللازم لتعلم واكتساب الخبرات والمهارات المراد تعلمها والعكس (صادق وأبو حطب، 1996، ص 526، 429).

6-2-الدافع: وهو المحرك نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، فكلما كان الدافع قويا كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا وتشير إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع أو إطفائه، فالتعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة التعلم، والتغير الإيجابي في سلوك المتعلم (العيسوي، 2004، ص 41).

6-3-التكرار: والمفيد منه هو القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة، ومعرفة معنى ما تعلمه الفرد. والتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لا بد أن يصاحبه لتوجيه نحو الطريقة المثلى حول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء (هنودة، 2013، ص 103).

6-4-التدريب في التكرار الموزع والمركز: ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب، فقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان، وكذلك إن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب نجد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقباله على التعلم باهتمام كبير، وقد أثبتت الدراسات أن التدريب الموزع أحسن من المتصل (العيسوي، 2004، ص 197).

6-5-الطريقة الكلية والجزئية: يفضل معظم العلماء استخدام الطريقة الكلية إذا كانت المادة الدراسية غير مجزأة، واستخدام الطريقة الجزئية في حالة تعذر أجزاء المادة أو صعوبتها.

6-6-نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها: كلما كانت المادة مرتبطة منطقياً ومتراكبة الأجزاء، واضحة المعنى تكون سهولة الحفظ والمراجعة (الدمهوري، 1987، ص 9).

6-7-التسميع الذاتي: للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل الجيد وهو عملية يقوم بضاها التلميذ أو الطالب محاولاً استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص المكتوب، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة ويمكن أن يكون بصوت مرتفع أو منخفض جداً لا يسمعه إلا هو (العيسوي، 1984، ص 200).

6-8- التوجيه والإرشاد: لاشك أن التلميذ بحاجة إلى توجيه وإرشاد مستمرين من جانب أساتذته يشرحون له الصواب ويصححون له الخطأ، إلا أن الأساتذة ينبغي لهم أن يعرفوا جيدا متى يكون التلميذ بحاجة إلى توجيهاتهم وإرشاداتهم ومتى يكون من الأفيد تركه يحاول الاعتماد على نفسه في محاولات الفهم والتعلم والتحصيل حتى إذا ما تأكد عجزه وحاجته إلى توجيهاتهم تدخلوا غي الوقت المناسب، لأنه عندئذ تكون فائدة التوجيه والإرشاد أكثر (طه، 1999، ص 105).

6-9- النشاط الشخصي: ويعتبر أمثل السبل لاكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالتعليم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الشخصي للمتعلم بحيث أن المعلومات التي يتحصل عليها المتعلم عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا في ذهنه وأكثر بعدا عن النسيان والزوال (العسيوي، 1984، ص 198).

6-10- الممارسة: يتمثل هذا الشرط في شروط التحصيل الجيد في أن المتعلم لا يتحقق دون الممارسة، فالاستماع إلى الشروحات والتحليلات والتفسيرات النظرية لا يكفي، إذن من المؤكد أنه لا يستطيع أحد مهما كانت قدراته تعلم واكتساب المعارف والمهارات وأساليب التفكير والقيم والاتجاهات والسلوكيات المختلفة، وما إلى ذلك من مرة واحدة إذ لا بد من توافر الممارسة العملية الفعلية لضمان الوصول إلى درجة كافية من النجاح والإتقان والتفوق (إبراهيم، 2003، ص 115).

ومما سبق ينبني أن شروط التحصيل عديدة ومتداخلة لهذا أوجب الأخذ بها ومراعاتها مجتمعة لا متفرقة.

خلاصة:

إن التطرق في هذا الفصل للتحصيل الدراسي يسهل علينا معرفته أكثر وكذا مختلف العوامل المؤثرة فيه فالتحصيل هو من أهم العمليات التربوية والأهداف السامية التي تنشدها مختلف الأنظمة التربوية العالمية التي تسعى للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي أفضل مستعملة في ذلك كل الوسائل المعنوية والمادية.

إن عملية التحصيل الدراسي ثمرة كل الجهود المبذولة من طرف الأنظمة التربوية المختلفة التي تهتم بتوفير الوسائل المادية، الفيزيائية، العوامل المدرسية والعوامل التي تؤثر على عملية التحصيل الدراسي الذي يبقى هو أسمى أهداف المنظومة التربوية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

- الغرض من الدراسة الاستطلاعية
- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: الدراسة الأساسية:

- مجالات الدراسة.
- منهج الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية هي وسيلة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة، إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتدعيم الجانب النظري وتأكيد فيه وفي هذا الفصل يتم استعراض الإجراءات المنهجية المتبعة وذلك بإعطاء فكرة حول مجال الدراسة الجغرافي والديمقراطي والزمني، والدراسة الاستطلاعية، ثم نبيان المنهج المتبع والأدوات المستخدمة في المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات والهدف من الدراسة هو البرهنة على صحة الفروض أو خطئها، وفيما يلي عرض للفصل المنهجي.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي، نظراً لارتباطها بالميدان، من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة، فحسب الباحث "عبد الرحمن العسيوي" الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه كما تسمح لنا بالتأكد من صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث (العسيوي، 2004، ص 55).

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى حساب الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وتقييم صلاحيته.

2- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بقسم علم النفس جامعة محمد بوضياف بالمسيلة في الفترة الممتدة من 03 فيفري إلى غاية 28 فيفري 2019.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختارت الباحثة العينة العشوائية البسيطة تكونت من 30 طالبا، 17 طالبا من السنة الأولى ماستر، و 13 طالبا من السنة الثانية ماستر من قسم علم النفس.

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

1- من حيث التخصص:

جدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير التخصص

النسبة %	التكرار	التخصص
60%	18	علوم تربوية
40%	12	علم النفس
100%	30	المجموع

من خلال الجدول رقم (01) يتضح أن قيمة تكرارات تخصص علوم التربية البالغ (18) بنسبة (60%) يفوق قيمة تكرارات تخصص علم النفس البالغ (12) بنسبة (40%).

2- من حيث المستوى:

جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى.

المستوى	التكرار	النسبة %
السنة الأولى ماستر	21	70%
السنة الثانية ماستر	9	30%
المجموع	30	100%

من خلال الجدول رقم (02) يتضح أن قيمة التكرارات لسنة الثانية ماستر (09) بنسبة (30%) يقل عن تكرارات لسنة أولى ماستر (21) بنسبة (70%).

الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

1- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (1991):

وتقيس ثلاث عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أستطيع أن أحدد، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً). وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة، ويوضح الجدول (3) توزيع البنود على أساليب التفكير.

جدول (03): توزيع بنود أساليب التفكير لستيرنبرغ.

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	1.14.27.40.53	الهرمي	8.21.34.47.60
التنفيذي	2.15.28.41.54	الملكي	9.22.35.48.61
الحكسي	3.16.29.42.55	الأقلي	10.23.36.49.62
العالمي	4.17.30.43.56	الفوضوي	11.24.37.50.63
المحلي	5.18.31.44.57	الداخلي	12.25.38.51.64
المتحرر	6.19.32.45.58	الخارجي	13.26.39.52.65
المحافظ	7.20.33.46.59		

وقام أبو هاشم (2007) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية علي عينة من (537) طالبا من مختلف كلية جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ درجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية.

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من خصائصها السيكومترية بالاعتماد على الصدق البنائي للقائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات. وفيما يلي توضيح للنتائج المتحصل عليها:

جدول (04): معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الأبعاد	الفقرات					
التشريعي	الفقرات	1	14	27	40	53
	معامل الارتباط	**0.46	**0.51	**0.36	**0.51	**0.63
التنفيذي	الفقرات	2	15	28	41	54
	معامل الارتباط	**0.51	**0.59	**0.56	**0.63	**0.18
الحكومي	الفقرات	3	16	29	42	55
	معامل الارتباط	**0.55	**0.79	**0.59	**0.64	**0.63
العالمي	الفقرات	4	17	30	43	56
	معامل الارتباط	**0.60	**0.75	**0.55	**0.60	**0.46
المحلي	الفقرات	5	18	31	44	57
	معامل الارتباط	**0.67	**0.65	**0.58	**0.74	**0.38
المتحرر	الفقرات	6	19	32	45	58
	معامل الارتباط	**0.52	**0.59	**0.55	**0.75	**0.44
المحافظ	الفقرات	7	20	33	46	59
	معامل الارتباط	**0.31	**0.69	**0.62	**0.81	**0.41
المهرمي	الفقرات	8	21	34	47	60
	معامل الارتباط	**0.40	**0.67	**0.73	**0.76	**0.75
الملكي	الفقرات	9	22	35	48	61
	معامل الارتباط	**0.67	**0.71	**0.45	**0.62	**0.25
الأقلي	الفقرات	10	23	36	49	62
	معامل الارتباط	**0.60	**0.44	**0.64	**0.59	**0.65
الفوضوي	الفقرات	11	24	37	50	63
	معامل الارتباط	**0.61	**0.66	**0.48	**0.30	**0.53
الداخلي	الفقرات	12	25	38	51	64
	معامل الارتباط	**0.70	**0.39	**0.75	**0.36	**0.51
الخارجي	الفقرات	13	26	39	52	65
	معامل الارتباط	**0.44	**0.37	**0.52	**0.69	**0.81

* دال عند (0.05)، ** دال عند (0.01).

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن كل العبارات مرتبطة بالبعد الذي تنتمي إليه، بحيث تراوحت قيم الارتباطات بين (0.25 - 0.81) وهي دالة عند 0.01، باستثناء ثلاث فقرات فقط (الفقرة رقم 50، رقم 61، والفقرة رقم 63) فهي دالة عند 0.05، وبالتالي فهي نتائج تؤكد مدى صدق المقياس وصلاحيته للدراسة الأساسية.

ثانيا: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لكل أسلوب وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (05): قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التفكير.

م	الأسلوب	معامل الثبات	م	الأسلوب	معامل الثبات
1	التشريعي	0.52	4	الهرمي	0.68
2	التنفيذي	0.46	9	الملكي	0.43
3	الحكمي	0.65	10	الأقلي	0.53
4	العالمي	0.56	11	الفوضوي	0.53
5	المحلي	0.56	12	الداخلي	0.45
6	المتحرر	0.50	13	الخارجي	0.51
7	المحافظ	0.47			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمقياس تراوحت بين (0.43-0.68) وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لإمكانية تطبيق المقياس في الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- مجالات الدراسة، ص يتمثل موضوع الدراسة في أنماط التفكير وعلاقته بالتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة قسم علم النفس ماستر فدراستنا تقتصر على المجالات التالية:

1-1- المجال البشري والمكاني: يتمثل في عينة من طلبة علم النفس ماستر بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة مستوى 1 و2 لتخصص علوم تربية وعلم النفس.

1-2- المجال الزمني: يتمثل المجال الزمني في المدة التي نزلت فيها الباحثة إلى الميدان للشروع في الجانب التطبيقي حيث امتدت الفترة الزمنية للدراسة من فيفري إلى غاية نهاية أفريل 2019.

2- منهج الدراسة: اتبع في الدراسة الحالية خطوات المنهج الوصفي التحليلي، اعتبارا أننا قمنا بجمع معطيات من الواقع دون التدخل فيه، والتعامل مع الظاهرة كما هي.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع البحث في العدد لإجمالي لطلبة علم النفس وعلوم التربية في مستوى ماستر 1 و2، باستبعاد تخصص علم النفس العيادي ماستر (1) بسبب عدم برجة مقياس المنهجية. وبلغ عددهم 285. طالبا وطالبة من الذين يزاولون دراستهم بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة للموسم الدراسي 2018/2019. أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها 120 طالبا من بنسبة 31.41% من بين 150 استمارة التي وزعت. وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية.

وقد جاءت مواصفات عينة الدراسة كما هي معروضة في الجداول التالية:

جدول رقم (06): توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المستوى والتخصص والجنس

المجموع	إناث	ذكور	
36	24	12	السنة الأولى ماستر علم النفس العمل والتنظيم
96	87	9	السنة الأولى ماستر إرشاد وتوجيه
29	24	5	السنة الأولى ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي
38	31	7	السنة الثانية ماستر علم النفس العيادي
28	21	7	السنة الثانية ماستر علم النفس العمل والتنظيم
39	36	3	السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه
17	12	7	السنة الثانية ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي
285	235	50	المجموع

يظهر من خلال الجدول رقم (06) أن مجتمع البحث 285 طالب وطالبة، منهم 235 من الإناث و50 من الذكور، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار التخصصات الشاملة أي التعامل مع أفراد العينة وفق تخصصي علم النفس وعلوم التربية.

جدول رقم (07): يمثل خصائص عينة البحث حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
المستوى الدراسي	ماستر 1	68	56.66%
	ماستر 2	52	43.34%
التخصص الدراسي	علم النفس	43	35.83%
	علوم التربية	77	64.16%

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن طلبة ماستر (1) بتكرار (68) ونسبة (56.66%) أكثر عددا من طلبة ماستر (2) بتكرار (52) ونسبة (43.34%). كما أن طلبة تخصص علم النفس بتكرار (43) ونسبة (35.83%) أقل عددا من طلبة تخصص علوم التربية بتكرار (77) ونسبة (64.16%).

4- أدوات الدراسة: إن أي دراسة ميدانية تعتمد على مجموعة من الأدوات التي تعين الباحث على جمع المعلومات ولهذا فإن دراستنا اعتمدت على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (1991).

4-1- مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ: هو مقياس من إعداد ستيرنبرغ وواجنر وقد قام أبو هاشم (2007) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكمومترية على عينة مكونة من (537) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود.

وتقيس ثلاث عشر أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أستطيع أن أحدد، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما). وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم تفرغ البيانات في الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج "حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية" spss حيث تم فيه التحليلات التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- معامل الثبات (ألفا كرونباخ).
- معامل الارتباط (بارسون).
- اختبار (T) للفروق.

خلاصة:

إن عرض منهجية البحث والتعرف على ميدان الدراسة له أهمية كبرى من حيث التطرق للمنهج المستخدم، والذي على ضوئه تم معالجة الموضوع والبيانات الميدانية كذلك مصادر جمع المادة في هذه الدراسة والتي من خلالها يتم الوصول إلى النتائج لإبراز ما أسفرت عنها في جانبها النظري والميداني مما يساعد على تقديم مجموعة من المقترحات التي يراها الباحث ضرورية للاهتمام بموضوع الدراسة (أنماط التفكير وعلاقته بالتحصيل في مساق المنهجية).

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة.

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- الاستنتاجات

تمهيد:

بعد أن تم في الفصل السابق عرض لإجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبين المنهج المستخدم في الدراسة والأدوات وكذلك الأساليب المستخدمة في التحليل الكمي لاستجابات أفراد الدراسة. سنتناول في هذا الفصل بالشرح والتحليل للنتائج التي توصلنا إليها من اختبار الفروض، حاولنا اختبارها لتكون أساساً لحل المشكلة التي قامت عليها الدراسة، وسوف يتم تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

1- عرض نتائج الدراسة:

فيما يلي من عرض للنتائج التي عنها الدراسة على ضوء تساؤلاتها وفرضياتها.

1-1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: الذي نصه، ص ما هي أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سيادة أنماط التفكير، وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (08): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة سيادة أنماط التفكير مع ترتيبها

م	أنماط التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التشريعي	25.0667	6.19	الأول
2	التنفيذي	25.0667	5.51	الأول
3	الهرمي	24.7167	5.95	الثاني
4	الخارجي	24.5667	-5.62	الثالث
5	الملكي	24.1000	-5.36	الرابع
6	المتحرر	24.0924	-5.68	الخامس
7	الحكمي	23.7917	-5.29	السادس
8	الفوضوي	23.6250	5.28	السابع
9	المحلي	23.4750	5.70	الثامن
10	الأقلي	23.4500	5.96	التاسع
11	الداخلي	23.3782	-5.47	العاشر
12	المحافظ	23.2712	5.30	الحادي عشر
13	العالمي	22.3833	5.27	الثاني عشر

يتضح من خلال الجدول السابق أن أسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي هما أكثر الأساليب شيوعاً لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس يليها أسلوب التفكير الهرمي فالخارجي وجاء في الترتيب الأخير العالمي بناء على المتوسط الحسابي وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجهني والتي توصلت إلى سيادة أسلوب التفكير التشريعي لدى طلبة الجامعة ثم يليه أسلوب التفكير الهرمي فالمتحرر وجاء في الترتيب الأخير أسلوب التفكير الداخلي.

1-2- النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه، ص توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير والتحصيل الدراسي في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بارسون للمتغيرات الكمية لاختبار العلاقة بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول (09): معاملات الارتباط بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية.

أنماط التفكير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	أنماط التفكير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التشريعي	-0.005	0.958	الهرمي	0.020	0.826
التنفيذي	0.037	0.688	الملكي	0.006	0.950
الحكمي	0.001	0.988	الأقلي	-0.075	0.415
العالمي	0.017	0.853	الفوضوي	0.070	0.447
الخلي	0.064	0.491	الداخلي	0.117	0.206
المتحرر	-0.022	0.813	الخارجي	0.055	0.551
المحافظ	-0.079	0.397			

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين متغير التحصيل في مساق المنهجية ومختلف أنماط التفكير حسب نظرية ستيرنبرغ تقترب من الصفر، ما يعبر عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس بجامعة المسيلة.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الرئيسة والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس بجامعة المسيلة وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة علم النفس بجامعة المسيلة.

1-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: ينص هذا الفرض على أنه يوجد فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير

بين طلبة (الماستر) لقسم علم النفس تعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام (ت) للفروق بين مجموعتين غير متساويتين، والجدول الموالي يوضح

النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية
التشريعي	علم النفس	43	24.67	6.53	0.51	0.60	118
	علوم التربية	77	25.28	6.03			
التنفيذي	علم النفس	43	24.34	6.10	1.06	0.28	118
	علوم التربية	77	25.46	5.15			
الحكمي	علم النفس	43	23.51	5.66	0.43	0.66	118
	علوم التربية	77	23.94	5.11			
العالمي	علم النفس	43	22.39	5.11	-0.01	0.98	118
	علوم التربية	77	22.37	5.39			
المحلي	علم النفس	43	22.60	6.40	1.25	0.21	118
	علوم التربية	77	23.96	5.25			
المتحرر	علم النفس	43	23.69	6.01	0.56	0.57	118
	علوم التربية	77	24.31	5.52			
المحافظ	علم النفس	43	23.69	6.01	1.50	0.13	118
	علوم التربية	77	23.80	6.52			
المهمري	علم النفس	43	23.58	6.40	1.56	0.11	118
	علوم التربية	77	25.35	5.64			
الملكي	علم النفس	43	23.23	6.04	1.32	0.18	118
	علوم التربية	77	24.58	4.92			
الأقلي	علم النفس	43	22.34	5.91	1.51	0.13	118
	علوم التربية	77	24.06	5.94			
الفوضوي	علم النفس	43	23.48	5.50	0.21	0.83	118
	علوم التربية	77	23.70	5.19			
الداخلي	علم النفس	43	23.39	5.32	-0.02	0.98	118
	علوم التربية	77	23.36	5.59			

الخارجي	علم النفس	43	23.67	5.84	1.30	0.19	118
	علوم التربية	77	25.06	5.47			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة (ت) للفروق وفق متغير التخصص غير دالة في كل الأنماط حيث تراوحت بين (0,01) و (1,56)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع أنماط التفكير بين طلبة علم النفس مستوى الماستر تعزى لمتغير التخصص، أي أن متغير التخصص لا يؤثر في أسلوب أو نمط التفكير.

1-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: ينص هذا الفرض على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة ماستر

لقسم علم النفس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للحساب الفروق بين مجموعتين غير متساويتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التشريعي	السنة الأولى	68	25,59	6,24	118	1,02	0,30
	السنة الثانية	52	24,42	6,13			
التنفيذي	السنة الأولى	68	25,57	5,37	118	1,11	0,26
	السنة الثانية	52	24,44	5,67			
الحكومي	السنة الأولى	68	24,33	5,33	118	1,24	0,21
	السنة الثانية	52	23,12	5,22			
العالمي	السنة الأولى	68	22,77	5,38	118	0,89	0,37
	السنة الثانية	52	21,90	4,93			
المحلي	السنة الأولى	68	24,13	5,45	118	1,41	0,16
	السنة الثانية	52	22,66	5,94			
المتحرر	السنة الأولى	68	24,74	5,67	118	1,39	0,16
	السنة الثانية	52	23,28	5,64			
المحافظ	السنة الأولى	68	24,34	5,42	118	2,43	0,016
	السنة الثانية	52	22	14,91			
المهرمي	السنة الأولى	68	25,78	5,83	118	2,21	0,029
	السنة الثانية	52	23,40	5,89			
الملكي	السنة الأولى	68	24,69	5,46	118	1,35	0,17

			5,20	23,37	52	السنة الثانية	
0,001	3,41	118	5,82	25,06	68	السنة الأولى	الأقلي
			5,58	21,48	52	السنة الثانية	
0,37	0,89	118	5,52	24,01	68	السنة الأولى	الفوضوي
			4,99	23,14	52	السنة الثانية	
0,32	0,98	118	5,60	23,83	68	السنة الأولى	الداخلي
			5,31	22,83	52	السنة الثانية	
0,27	1,09	118	5,64	25,07	68	السنة الأولى	الخارجي
			5,57	23,94	52	السنة الثانية	

يتبين من خلال الجدول رقم (11) وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة قسم علم النفس (ماستر) تعزى لمتغير المستوى في ثلاثة أنماط فقط من أنماط التفكير وهي (الأقلي، المحافظ والهرمي) أما باقي أنماط التفكير الأخرى فلا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة قسم علم النفس (ماستر) تعزى لمتغير المستوى وهذا يعني أن متغير المستوى في هذه الأنماط لا يؤثر في نمط تفكير الطلبة. حيث كانت الفروق لصالح طلبة ماستر (1) في الأنماط الثلاثة.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

بالرجوع للنتائج المتعلقة بهذا التساؤل نجد أن أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير التنفيذي هما أكثر الأساليب شيوعاً لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس يليه أسلوب التفكير الهرمي فالخارجي وجاء في الترتيب الأخير العالمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجهني والتي توصلت إلى سيادة أسلوب التفكير التشريعي لدى طلبة الجامعة ثم يليه أسلوب التفكير الهرمي فالمتحرر وجاء في الترتيب الأخير أسلوب التفكير الداخلي.

كما تتفق مع دراسة العسيري والتي توصلت إلى سيادة أسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي والقضائي فالملكي فالهرمي وجاء في الترتيب الأخير أسلوب التفكير الأقلي. ودراسة أبو هاشم وكمال والتي توصلت إلى سيادة أسلوب التفكير التشريعي للطلبة الحاصلين على تقارير جيدة وممتازة، بينما كان الأسلوب الخارجي هو المميز للطلبة الحاصلين على تقارير جيد جداً هذا بالنسبة تقديراً للطلبة. كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية لتتفق مع دراسة قدور بن عباد والتي توصلت إلى سيادة أسلوب التفكير التشريعي، الهرمي، المتحرر في حين أن آخر أسلوبين ترتيبهما الأسلوب العالمي ثم الأسلوب المحافظ.

إن شيوع هذه الأساليب الأولى لدى طلبة (ماستر) مؤشر جيداً لسيادة ثقافة الإبداع والابتكار وهذا ما يؤكد ستيرنبرغ (2004) حيث أوضح أن أسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي والهرمي والمتحرر يؤكد أن الثقافة الحيطية تعزز الإبداع والاكتشاف. فأسلوب التفكير التشريعي يرتبط بالإبداع واستخدام الأفكار الجديدة في مواجهة المهام والأشياء والقضايا المختلفة، كما أنه يشير إلى استقلالية الطالب في هذه المرحلة من التعليم فقد أصبح أكثر اعتماداً على نفسه ومع طبيعة هذه المرحلة، حيث تعكس مدى ما يتمتع به الطلبة من إمكانيات ذاتية وأنشطة ووجود فرص لممارستهم أنشطة لا منهجية تتطلبها الدراسة الجامعية.

وانطلاقاً من الإطار النظري فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة حسب لسترنبرغ أن أصحاب الأنماط التشريعي والتنفيذي غالباً ما ينزعون لتنفيذ الخطط والتعاليم والخضوع للقوانين، هذا يتفق مع شعورهم بـسؤولياتهم الفردية نحو الالتزام بمثل هذه الممارسات وأما ما يتعلق بأسلوب التفكير الهرمي فهو يفيد باستقلالية التفكير والانحماك في إنجاز المهام الموكلة إليهم مع الترتيب والأولوية. أما أسلوب التفكير الخارجي الذي ظهر في الترتيب الثالث، فهو يشير إلى تفضيل العمل الجماعي والتوجه نحو الآخرين وربما كان ذلك بسبب طبيعة المرحلة الجامعية التي تتطلب ممارسة هذا الأسلوب.

وأما ما يتعلق بأسلوب التفكير الحكمي فهو ينتمي إلى ما يسميه ستيرنبرغ مجال وظائف التحكم العقلي الذاتي كالتشريعي والتنفيذي فالطلبة وفقاً لهذا الأسلوبين يستمتعون بتقييم القوانين والقواعد والإجراءات والتوجه نحو الحكم على الأفراد من خلال أفعالهم، وقد يعزى ذلك إلى ماتفرضه عليهم المرحلة الدراسية التي يعيشونها فدراساتهم الجامعية تركز مثل هذه السلوكات. وأما أسلوب التفكير الملكي فهو ينتمي إلى نفس مجال الأسلوب الهرمي أو هي (أشكال السلطة).

وظهور أسلوب التفكير المتحرر في الترتيب الخامس فقد يشير إلى التفكير ما وراء القواعد والقوانين الموجودة، ويسعون إلى التغيير بهدف طرح أفكار جديدة، حيث أن الطالب الجامعي حتى وإن أبدى بعض الإذعان والانقياد لأشكال السلطة في بعض المواقف فإنه أميل للتحرر انسجاماً مع طبيعة المرحلة العمرية (المراهقة). الأمر الذي يؤكد ظهور أسلوب التفكير المحافظ والعالمي في المراتب الأخيرة ويمكن النظر لهذه النتيجة في ضوء ما يميز هذين الأسلوبين من خصائص فالأول منهما حيث لا يرغب من يتسم بهذا النمط في التغيير وإنما يحافظون على القواعد والقوانين المتعارف عليها أما أسلوب التفكير العالمي فقد كان أقل أنواع التفكير شيوعاً لدى عينة البحث وهذا النمط من التفكير يفضل الأفراد الذين يتصفون به التعامل مع المشكلات المجردة نسبياً ولا يحبون التفاصيل، حيث يميلون للإدراك الكلي أولاً ثم الجزء ولذلك فإن السيطرة الدماغية لديهم في الجانب الأيمن. وقد يعزى هذا إلى طبيعة التخصص الدراسي الذي ينتمي إليه أفراد البحث؛ كتخصص إنساني بعيد عن التجريد،

أقرب للتعامل بما هو حسي وملموس إضافة إلى حضور المشاعر، حيث أن تخصصات علم النفس وعلوم التربية تعمل على تمكين الطالب من تطبيق المعرفة التخصصية في ميادينها.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أسفرت النتائج على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماجستير حيث قدرت جميع قيم معاملات الارتباط بين أنماط التفكير والتحصيل في مساق المنهجية معدومة كما هو موضح في الجدول أعلاه. هذه النتيجة تعني أن طريقة تفكير الطلبة مرتبطة بالتحصيل ولها علاقة بالطريقة التي يتبعونها في اكتساب الخبرات المعرفية وهذا ما لم يتفق بالنتيجة التي توصل إليها الباحثون بيرناردو وزانج وكالنج (2002) والتي هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الفلسطينيين وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي الداخلي) والتحصيل الدراسي.

وجاءت دراسة شلي (2002) معارضة للدراسة الحالية حيث هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ والتحصيل وأسفرت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائي بين كل من الأسلوب التشريعي والملكي مع التحصيل الدراسي ووجود ارتباط موجب دال إحصائي بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي.

كما جاءت نتيجة زهانج (2004) معارضة لنتائج الدراسة الحالية والتي هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي وأسلوب التفكير (العالمي والمتحرر) بينما كانت العلاقة موجبة ودالة مع الأسلوب المحافظ. ونفس النتيجة توصل إليها جريجورينكو وستيرنبرغ من خلال الدراسة التي قاما بها بهدف التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض المتغيرات مثل القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي، على عينة من طلبة المدارس العليا للمتفوقين والموهوبين في (و،م،أ) وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائي بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي) بالتحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط سالب دال إحصائي بأسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي.

كما جاءت نتيجة دراسة هوانج وتشايو (1994) معارضة لنتائج الدراسة الحالية والتي هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى الطلبة الفلسطينيين في الجامعات الأمريكية وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي ونمط التفكير التحليلي، وعلاقة سلبية بين التحصيل الأكاديمي والتفكير التركيبي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب نذكر منها:

- أن الدراسات المتشابهة المتناولة للعلاقة بين أنماط التفكير والتحصيل قد تناولت متغير التحصيل العام أي أنه يشمل جميع المواد الدراسية التي يدرسها الطالب، والتي قد تتضمن مواد تتأثر بصورة توضح أسلوب التفكير، في حين خضعت الدراسة الحالية مساق منهجية البحث، هذا الأخير الذي قد يتأثر التحصيل فيه بالعوامل الخارجية للعملية التعليمية كطرق التدريس.
- والأساليب المتبعة، ومدى تركيزها على التدريبات العملية حيث أن هذه الأخيرة تساهم في إكساب المهارات البحثية بغض النظر عن خصائص الطالب النفسية والعقلية.
- كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى العملية التقييمية والأساليب المعتمدة في تقييم الطالب ومدى موضوعيتها ومناسبتها لقياس مستوى التحصيل الفعلي للطالب.
- ضف إلى ذلك أن ظروف التطبيق لم تكن مساعدة الحصول على استجابات الطلبة بصورة إيجابية، إذ أن الظروف التي مرت بها المؤسسة الجامعية واضطراب حضور الطلبة، واضطراب تجاوبهم مع المناخ الدراسي ككل سببه له الأثر في الحصول على النتائج الصادقة والموضوعية.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير لدى طلبة قسم علم النفس تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم وكمال (2007) التي أشارت إلى وجود فروق في نمط التفكير التشريعي لصالح الطلبة في التخصصات الأدبية، ودراسة نوفل وأبو عواد (2012) التي أشارت إلى أن طلبة التخصصات العلمية أكثر تفضيل لنمط التفكير الأحادي من طلبة التخصصات الإنسانية، وقد تميز طلبة الكليات الإنسانية بأنماط التفكير (القضائي والعالمي، المتحرر، المحافظ، الملكي، الأحادي والفوضوي) التي تتطلب القدرة على المقارنة والنقد والتقييم وحل المشكلات بصورة شمولية وتجاهل القضايا والعقوبات التي لا تتعلق بالأمور المطروحة للتفكير، وكسر الروتين والاهتمام بالعموميات أكثر من التفاصيل، واستخدام الذكاء في التعامل مع الآخرين، ودراسة (عطيات) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير التشريعي والمحلي والداخلي لصالح طلبة الكليات العلمية وفروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير القضائي والعالمي والمتحرر والمحافظ والملكي والأحادي والفوضوي ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، دراسة الجميلي (2013) اتفقت في جزء مع الدراسة الحالية من حيث النتائج حيث أسفرت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات تفضيل أنماط التفكير العملي والواقعي والمثالي، وتعارضت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص الإنساني في أسلوب التفكير التركيبي، ولصالح التخصص العلمي في أسلوب التفكير التحليلي.

كما أن هذه النتيجة لا تتفق مع النتائج التي توصل إليها طاحون (2003) في الشطر الأول من الدراسة التي أجراها على عينة من طلبة الجامعة بمصر وعينة أخرى من طلبة بجامعة السعودية حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين التخصصات الدراسية وطريقة تفكير الطلبة، في حين تتفق مع نتيجة الشطر الثاني من الدراسة وخاصة بالعينة السعودية، حيث أن طاحون توصل إلى عدم وجود فروق بين تخصصات الطلبة وبين أساليب تفكيرهم. ويمكن تفسير عدم ظهور الفروق في أنماط التفكير لدى أفراد عينة الدراسة الحالية لانتماء أغلبهم للشعب الأدبية في التعليم الثانوي، وهي المرحلة التي تتبلور فيها شخصية الطالب في جميع نواحيها النفسية والعقلية.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أنماط التفكير لدى الفرد وإن كانت قابلة للتغيير فإن الفارق الزمني بين المستويين لا يعد مدة كافية لتغيير نمط التفكير، خاصة وأن الظروف البيئية المعاشة تتسم بالثبات تقريباً مما يؤدي إلى محافظة الطالب على نفس نمط التفكير في نفس المرحلة الدراسية، لا سيما وأن الطلبة قد تميزوا فيها بأنماط تفكير يتسم أصحابها بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة ويميلون إلى تجنب المواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن والاهتمام بالترتيب والأولوية وتحديد الأولويات حسب الحاجة وقد تواجه الشخص الذي يتصف بهذا النمط مشكلة في حالة كانت حاجته متناقضة مع حاجات المؤسسة التي يعمل بها وتفكيره يعتمد على المنطق والوضوح، ولعل هذه الصفات تنسجم مع طبيعة المهمات التعليمية للطلبة.

3- الاستنتاجات:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنماط التفكير السائدة لدى طلبة ماستر لقسم علم النفس هي أسلوب التفكير (التشريعي، التنفيذي) في الترتيب الأول ثم يليه أسلوب التفكير (الهرمي) ثالثاً فالخارجي وجاء في الترتيب الأخير العالمي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير (وفق نظرية ستيرنبرغ) والتحصيل الدراسي في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة الماستر لقسم علم النفس وفق متغير التخصص.
- توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة الماستر لقسم علم النفس تعزى لمتغير المستوى في ثلاثة أنماط للتفكير الأخرى فلا توجد فروق دالة إحصائية.

خاتمة

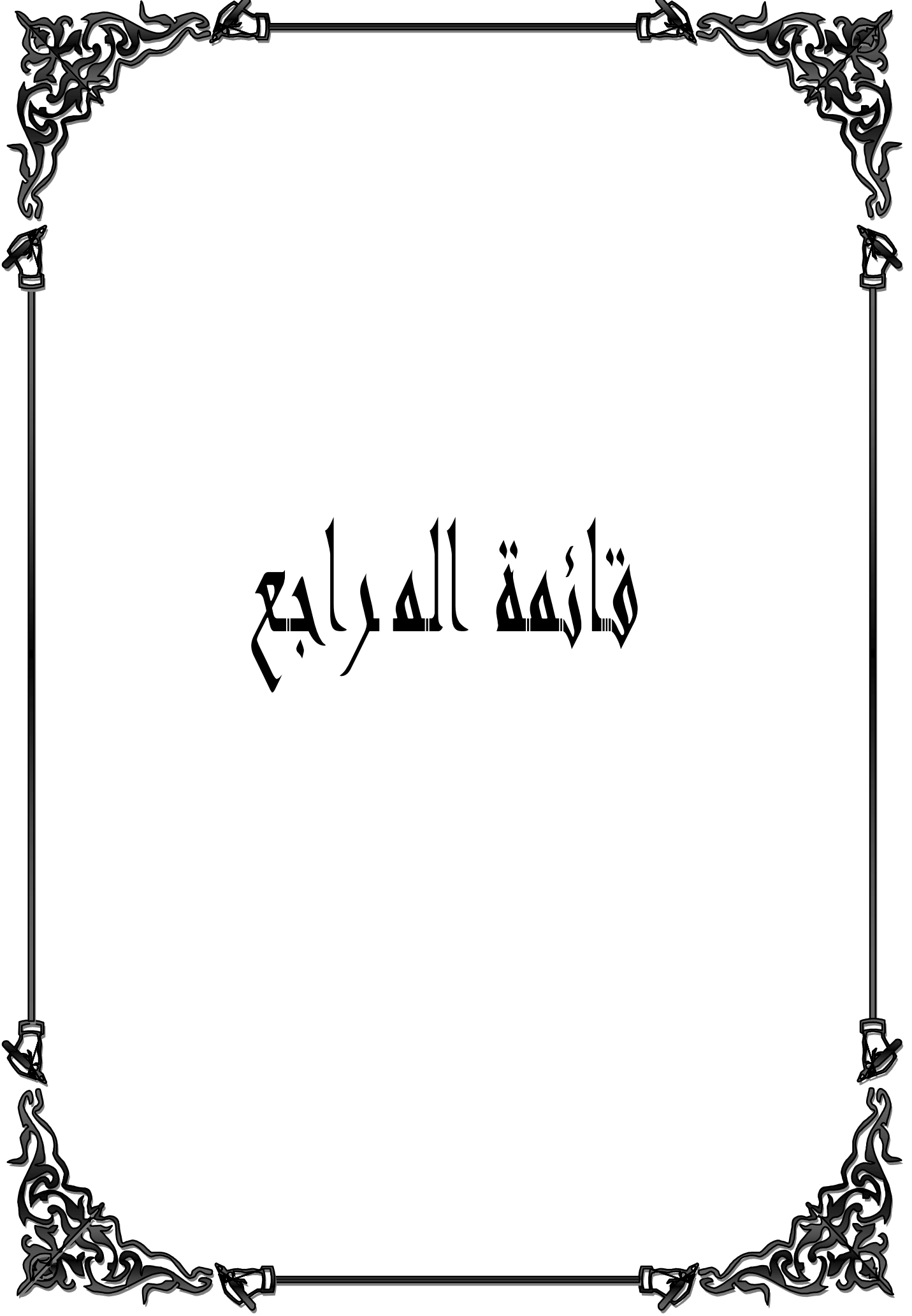
من خلال ما تمت الإحاطة به سواء في الجانب النظري أو الجانب الميداني لهذه الدراسة التي تناولت أنماط التفكير وعلاقتها بالتحصيل في مساق المنهجية لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس فقد تبين أن موضوع التفكير وأنماطه يعد من بين المواضيع الجديرة بالبحث والاهتمام من طرف الطلبة والباحثين في علم النفس وعلوم التربية لما له من الأثر الكبير في تحديد خصائص الفرد العقلية والنفسية ومن ثم إلى فهم الذات وفهم الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل ما يمكن تحقيقه على جميع الأصعدة، إضافة إلى الأهمية التي يكتسبها مساق المنهجية كونه يهدف إلى اكساب الطلبة مهارات البحث العلمي مما يجعله العمود الفقري للبحث العلمي التي تعمل الجامعة على الارتقاء به لما يعود على المجتمع بالمنفعة والفائدة.

وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة قد أسفرت عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ والتحصيل في مساق المنهجية مع عدم وجود أثر للمستوى الدراسي والتخصص على أنماط التفكير، إلا أن هذا لا ينفي ذلك قطعياً، إذ أن نتائج الدراسات السابقة جاءت تثبت العلاقة، مما يفتح الباب أمام الطلبة والباحثين مستقبلاً من أجل البحث أكثر في هذا الموضوع والتعمق فيه من خلال محاولة تفادي محددات البحث الحالي والاستفادة منها من خلال التغيير في مجتمع البحث، أو ميدانه، بالإضافة إلى العمل على تقصي علاقة أساليب التفكير وفق نماذج ونظريات باختيار أخرى أدوات جديدة ملائمة لهذا الغرض.

- الاقتراحات:

على ضوء نتائج الدراسة نورد بعض الاقتراحات.

1. تبصير الطلبة بمختلف مظاهر الفروق الفردية وعلى رأسها أنماط التفكير وأنماط التعلم للاستفادة منها واستغلالها في ممارساتهم العلمية والعملية .
2. تمكين أعضاء هيئة التدريس من مراعاة الفروق الفردية أثناء عملية التدريس، وتوظيف مختلف جوانبها بهدف بلوغ الطالب أقصى ما يستطيع في تحصيله العلمي.
3. القيام بدراسات تتطرق لأنماط التفكير وفق مختلف النظريات على عينات مختلفة من حيث المستوى الدراسي والتخصصات العلمية والإنسانية.



قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، مجدي عزيز (1980). استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (1997). التفكير من منظور تربوي. دار الحديث، القاهرة.
3. ابن منظور (د.ت). لسان العرب. دار التراث العربي، بيروت. لبنان.
4. أبو جادو، صالح محمد. نوفل. محمد بكر (2007). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط1. دار المسيرة، عمان.
5. أبو هاشم، السيد محمد، كمال، صافيناز أحمد (29-31 أكتوبر 2007). أساليب التعليم والتعلم المميزة لطلاب في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. ندوة التحصيل العلمي للطلاب الجامعي. الواقع والطموح جامعة طيبة، المدينة المنورة.
6. بركات، محمد خليفة (1995). علم النفس التعليمي ط2.. دار المعرفة، بيروت.
7. بركات، محمد خليفة (1979). علم النفس التعليمي. ط3. ج1. الكويت.
8. برو، محمد (2009). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه دولة في علوم التربية.
9. البغدادى، محمد رضا (1998). الأهداف والاختبارات ومناهج طرق التدريس. الدار الفكر العربي، القاهرة.
10. بن ساسي، عقيل (2007). فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ 3 متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.
11. بودخلي، مولاي محمد (2004). طرق التحفيز المختلفة وعلاقته بالتحصيل الدراسي. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
12. بوسنة، محمود (2007). قياس المبادئ الأساسية ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون، الجزائر.
13. بوقفة، جمعي (2006). العلاقة بين أنماط التفكير والتفائل والتشاؤم. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المعرفي. جامعة باتنة.
14. جبالي، نور الدين (1995). نحو التقويم التربوي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باتنة، الجزائر خليفة (مقال).
15. جرو، كمال (2008). الاتصال بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلميذ. دراسة ميدانية بمتوسطة فضيلي. رسالة ماجستير، تخصص تغيير اجتماعي. الجلفة.

16. جروان، عبد الرحمان فتحي (2002). تعليم التفكير. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
17. جروان، فتحي عبد الرحمان (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط2. دار الفكر، عمان. الأردن.
18. الجسماني، عبد العالي (1994). علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية. ط1. الدار العربية للعلوم، بيروت.
19. جلجل، نصرة عبد الحميد (2001). التعليم المدرسي مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
20. جمل، محمد (2001). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم. ط1. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
21. الجميلي، مؤيد حامد جاسم (2013). أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلبة العراقيين. أطروحة مقدمة من مجلس كلية التربية للعلوم، ابن هيثم جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي.
22. الجهني، عبد الرحمان بن عبيد بن سالم (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى السعادة لدى عينة من طلاب الطائف. المجلة الدولية المتخصصة، المجلة 4. العدد 2. أيلول 2015.
23. الحلاق، هشام سعيد (2010). التفكير الإبداعي. ط1. مطابع الهيئة العامة السورية، سوريا.
24. الخالدي، أديب محمد (2005). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. ط1. دار وائل للنشر، عمان. الأردن.
25. الدمنهوري، رشاد صلاح (1999). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. مصر.
26. الدويك، تسيير (1998). الإدارة التربوية المدرسية والإشراف التربوي. ط2. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
27. دياب، سهيل رزق (2000). تعليم مهارات التفكير وتعلقها بمناهج الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا، غزة.
28. راجح، أحمد عزت (1999). أصول علم النفس. ط12. دار المعارف، القاهرة.
29. رجب، هناء حسن (2014). التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه. ط1. دار الكتب العلمية، عمان.
30. رزوقي، رعد مهدي. عبد الكريم. سهيمي (2015). التفكير وأنماطه. الجزء الأول. دار المسيرة، عمان.
31. الزبيدي، مرتضى (د.ت). تاج عروس. دار صادر، بيروت.

32. ستيرنبرغ، روبرت (2004). أساليب التفكير ترجمة، ص عادل الأعصر. ط1. مكتبة النهضة، القاهرة.
33. السرور، نادية (2001). مقدمة في الإبداع. ط1. دار وائل للنشر، عمان.
34. سعادة، جودت أحمد (2006). تدريس مهارات التفكير. دار الشروق، الأردن.
35. سعد الله، الطاهر (1999). علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
36. سعيد، عبد العزيز (2013). تعليم التفكير ومهاراته. ط3. دار الثقافة للنشر، الأردن.
37. سليمان، فاطمة سلمان مصدر (2010). مهارات التفكير في التكنولوجيا المتضمنة في كتاب التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها.
38. السنكري، بدر محمد بدر (2003). أثر نموذج فان هایل في تنمية مهارات التفكير الهندسي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير جاءت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير لقسم مناهج التدريس، بغزة.
39. سهام، طي (2005). أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى عينة من المصابين بالحروق. رسالة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المعرفي.
40. السيد، عبد الحليم محمود (1991). علم النفس العام بدون طبعة. دار غريب للطباعة، القاهرة.
41. صادق، أمال، أبو حطب، فؤاد (1996). علم النفس التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
42. طلعت، عبد الرحيم حسن (1981). علم النفس الاجتماعي. دار الثقافة للنشر. القاهرة. مصر.
43. طه، فرج عبد القادر (1999). علم النفس وقضايا العصر. ط3. دار المعارف، القاهرة.
44. عبد العزيز، صالح (2002). التربية وطرق التدريس. ط3. دار المعارف، القاهرة. مصر.
45. عبد الهادي، جودت عزت، العزة، سعيد حسني (1999). التوجيه المهني ونظرياته. ط1. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
46. عبد الهادي، نبيل (1999). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي. ط1. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
47. العبودي، سهام علي عبد الله (2010). أساليب التعلم لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين لدى المرحلة الإعدادية وفق بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنان، جامعة بغداد.
48. العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي. ط1. دار المسيري، الأردن.

49. العتوم، عدنان يوسف، دياب الجراح، عبد الناصر، موفق، بشارة (2009). تنمية مهارات التفكير. ط2. دار المسيرة للنشر، الأردن.
50. العدل، عادل محمد محمود (1996). التنبؤ بالتحصيل من بعض المتغيرات غير المعرفية. دراسات نفسية دورية علمية سيكولوجية ربع سنوية محكمة، المجلد السادس. العدد الأول يناير. جمهورية مصر العربية.
51. العسيري، محمد علي (2016). أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك السعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 5. العدد 5.
52. العسيوي، عبد الرحمان محمد (1998). علم النفس بين النظرية والتطبيق. دار النهضة العربية، بيروت.
53. العسيوي، عبد الرحمان محمد (2001). مجالات الإرشاد والعلاج النفسي. دار الراتب الجامعية، بيروت. لبنان.
54. عطيات، مظهر محمد (2013). أنماط التفكير في نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة علوم التربية مجلد 40. ملحقة 3.
55. عفانة، عزو (1995). تخطيط المناهج وتقييمها. ط3. الجامعة الإسلامية، غزة.
56. العلوان، أحمد فلاح (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بالمتغيرين الجنس. التخصص. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة 7. عدد خاص.
57. العنزي، فرحات بن سالم ربيع (1430هـ). دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى الزواج لدى عينة من المجتمع السعودي، رسالة دكتوراه في علم النفس (إرشاد نفسي).
58. العياصرة، وليد رقيق (2010). التفكير السابر والإبداع. ط1. دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
59. الغريب، رمزية (1967). التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. ط2. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
60. قدور بن عباد، هوارية (سبتمبر 2014). استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص (جامعة وهران الجزائر). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 46.
61. قريشي، محمد (2002). القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
62. قطامي، نايفة (2005). تعليم التفكير للأطفال. ط2. دار الفكر، الأردن.
63. قطامي، نايفة (2013). نموذج شوارتز ونموذج التعليم. ط1. دار المسيرة للنشر، الأردن.
64. قطامي، يوسف (1999). علم النفس المدرسي. ط2. دار الشروق، عمان. الأردن.

65. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2013). التفكير الجانبي. تدريبات وتطبيقات عملية. ط1. مركز ديونو لتعليم التفكير، الأردن.
66. كروش، كريمة غريب العربي (سبتمبر 2017). مقال حول أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بأنماط التعلم وفق بيجز (دراسة ميدانية على تلامذة المرحلة الثانوية باختلاف الجنس. والتخصص). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30.
67. اللقاني، أحمد حسن. محمد. فارغة حسن (1995). التدريس الفعال. ط3. عالم الكتب، القاهرة.
68. مجدي، عزيز إبراهيم (2005). المنهج التربوي وتنمية الفكر. ط1. دار الكتب، الأردن.
69. محمود، أبو غلام رجاء. شريف. محمود نادية (1985). الفروق الفردية وتطبيقاتها. ط1. دار القلم، الكويت.
70. مذكور، أحمد علي (1987). منهج التربية الإسلامية. ط1. مكتبة الفلاح، بيروت. لبنان.
71. المصري، قاسم محمد (2003). تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية مطبعة الروزنا، ط1. عمان. الأردن.
72. المنصور، غسان (2005). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات. دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس. الأساسي في مدارس دمشق الرئيسية. مجلة جامعة دمشق، مجلد 23. العدد الأول.
73. النجار، حسني زكريا السيد (2010). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها وبالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية. المجلد 20. العدد 3.
74. النعيمي، الحسين بن حيدر محمد (2003). العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. السعودية.
75. النبال، مایسة أحمد (2002). التنشئة الاجتماعية. دار المعرفة الجامعية، الأزراطة. مصر.
76. هنودة، علي (2013). التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي الأقسام النهائية بثانوية الشهيد بادي مكي بزرية الوادي. نموذج مكمل لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي. بسكرة.
77. الهيلات، مصطفى قسيم (2015) مقياس هيرمان لأنماط التفكير. ط1. مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان. الأردن.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

مقياس أنماط التفكير ل: ستيرنبرغ تعريب: السيد أبو هاشم

الاسم واللقب:

المستوى الدراسي:

التخصص:

التعليمات: تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل مفردة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية:

لا تنطبق عليك إطلاقا	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماما
1	3	3	4	5	6	7

علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

الرقم	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
01	عندما تواجهني مشكلة ما، فأني استخدام أفكارتي واستراتيجياتي الخاصة في حلها							
02	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة							
03	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
04	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
05	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
06	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات والبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
07	الترم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
08	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فأني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
09	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فأني التزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل الشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين							
13	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من							

الملاحق

							خلال الأصدقاء	
							أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها	14
							أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني	15
							أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	16
							عند أدائي لعمل ما، فإنني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل	17
							عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإنني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع	18
							عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	19
							عندما أكون مسؤولاً عن عمل، فإنني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً	20
							عند البدء في أداء مهمة ما، فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة	21
							عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيس فقط	22
							أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي	23
							عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإنني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها	24
							عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف	25
							في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإنني أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين	26
							أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها	27
							استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة	28
							أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر	29
							أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به	30
							أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها	31
							أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي	32
							أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة	33
							عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جاد بمدى أهمية كل مشكله وبأية طريقه أنعامل معها	34
							لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي	35
							عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها	36

الملاحق

							أهمية بالنسبة لي ولزملائي	
							أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية	37
							أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما	38
							أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح في التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	39
							عند أدائي لمهمة ما، فيني أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة	40
							أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان	41
							أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	42
							أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا	43
							أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل	44
							أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقي في أداء المهمة	45
							أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها	46
							عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه، المشكلات طبقا لأهيتها	47
							أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك	48
							لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها، فيني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي	49
							عند مناقشة أو كتابة أفكار في فيني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني	50
							أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي	51
							عند البدء في مشروع أو عمل ما، فيني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	52
							أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكار الخاصة في أدائها	53
							أفضل أن أتبع فواعل أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما	54
							استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء	55
							عند الحديث عن أفكار أو كتابتها، فيني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها	56
							اهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها	57
							أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها	58
							عندما تواجهني مشكلة ما، فيني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة	59
							عند البدء في مشروع أو عمل ما، فيني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها	60
							لا بد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره	61
							عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فيني أركز على الجوانب الأكثر أهمية	62

الملاحق

							بالنسبة لرفاقي بالجماعة	
							أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية	63
							أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد إلى الآخرين	64
							أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	65

الملحق رقم 02: معدلات التحصيل في مقياس

المنهجية لطلبة الماستر 1 و2 للسداسي الأول

2019-2018

9.67	29
7	30
12.3	31
13.17	32
10.3	33
11.17	34
7.33	35
11.5	36
12	37
9.83	38
16.33	39
10.83	40
13.17	41
14.67	42
14.67	43
15.5	44
15.67	45
12	46
11.33	47
8	48
16.83	49
5	50
13.67	51
8.67	52
11.33	53
11	54
12.67	55
16	56
16	57
14	58
14.33	59
15.67	60
16.33	61

التحصيل	
9.08	1
11.33	2
10	3
13.67	4
13.58	5
11.33	6
13	7
12.33	8
10	9
14.33	10
13.67	11
13.5	12
10.5	13
11.33	14
10.17	15
12.25	16
13.75	17
13.58	18
9.75	19
12	20
10.66	21
12.83	22
10.33	23
11.33	24
7.67	25
10.67	26
6	27
10.33	28

5.67	95
10	96
8.33	97
10.67	98
6	99
9.67	100
7.33	101
5.67	102
6	103
5.67	104
8.33	105
6.33	106
9.33	107
9.33	108
4.33	109
7	110
9.67	111
10	112
5.67	113
9.33	114
11	115
8.67	116
10	117
11.33	118
8.67	119
11	120

11.33	62
12.67	63
10.33	64
16	65
7.33	66
11	67
14	68
11.33	69
8.67	70
6.5	71
7.5	72
9.69	73
8.33	74
5.33	75
6.33	76
8.33	77
6	78
5.33	79
8.67	80
7.33	81
8.33	82
9.3	83
8.33	84
6.33	85
14	86
5.67	87
8.67	88
5.67	89
10	90
7	91
5	92
4.67	93
7	94