جامعـــة قاصـدي مربـــــــــاح - ورقلـــة -
كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعيـة
ميـــــدان العلـــوم الإجتماعيـــة

قســم :علم النفس وعلوم التربية
شعبـــة : علـــوم التربيـــة
تخصص : علم النفس التربـوي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

من إعداد الطالبتين :
آمال لعلام - سهى فريال سايح

بعنـــوان:

درجـة امتلاك بعض مهـارات التفكيـر التحليلي لدى طلبـــة الدكتـوراه بجامعة قاصدي مرباح ورقلـــــــة

نوقشت وأجيزت بتاريخ : 20 جوان 2023

لجنة المناقشـــــة

الاسم واللقب	المؤسسة	الصفة
عبد العزيز خميس	جامعة ورقلة	رئيسا
مفيدة زكور محمد	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
إسماعيل الأعور	جامعة ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي 2023/2022

شكـــر وتقديـــر

نتوجه بجزيل الشكر وخالص العرفان إلى الأستاذة المشرفة:

" مفيدة محمد زكور "

التي تكرمت بقبول الإشراف على هذه المذكرة ولم تبخل علينا

بالتوجيهات والملاحظات والنصائح.

كما نتقدم بوافر التقدير والاحترام لأعضاء اللجنة المحترمين على

عناء قراءة هذا العمل المتواضع وقبولهم مناقشته وتصويبه.

و لا يفوتنا أيضا الإنحناء إجلالا وإكبارا لمن كانوا ولا يزالون لنا قناديل

منيرة لدروب العلم ، من أساتذة في كلية علم النفس وعلوم التربية

بجامعة ورقلة والذين بفضلهم تسلقنا سلم العلم وبلغنا هذه المنزلة.

وكل الشكر لكل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد

راجين من المولى أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم

آمـال و سهـــى

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة، والكشف عن ترتيب درجات امتلاك هذه المهارات. كما هدفت إلى معرفة وجود فروق من عدمها في درجة امتلاك هذه المهارات في ضوء متغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

طبقت الدراسة على عينة من الطلبة بكليات الجامعة للسنة الجامعية 2023/2022 حيث بلغ قوامها (96) طالبا.

ولتحقق الدراسة أهدافها إعتمدت على المنهج الوصفي بنمطيه الاستكشافي و الفارقي، وفي جمع البيانات إستخدمت إستبيان لقياس مهارات التفكير التحليلي مكون من ستة أبعاد من تصميم الطالبتين. تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج Spss النسخة 26، وقد أظهرت النتائج الآتية:

- درجة امتلاك طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة لبعض مهارات التفكير التحليلي هي درجة مرتفعة.
- عدم وجود فروق في ترتيب درجات امتلاك هذه المهارات لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق تعزى للجنس أو التخصص في درجة امتلاك هذه المهارات لدى عينة الدراسة.

ABSTRACT:

The current study aimed to reveal the degree of possession of some analytical thinking skills among doctoral students at the university of ouargla, and to reveal the order of degrees of possession of these skills. It also aimed to know that there are differences or not in the degree of possession of these skills in the light of gender and specialization variables, and the interaction between them.

The study was applied to a sample of students in the faculties of the university for the academic year 2022/2023 , with a strength of (96) students.

to achieve its objectives, the study relied on the descriptive approach in its exploratory and differential patterns. In data collecting, a questionnaire was used to measure analytical thinking skills, consisting of six dimensions, designed by the two students.

The statistical treatment was done using Spss version 26 and it showed the following results:

The degree of possession of doctoral students at the University of Ouargla for some analytical thinking skills is a high degree.

-There are no differences in the order of degrees of possession of these skills among the study sample.

-There are no differences due to gender or specialization in the degree of possession of these skills among the study sample.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة	ب
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول والأشكال	ز
قائمة الملاحق	ط
مقدمة	01
الجانب النظري **الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها**	
1- تحديد مشكلة الدراسة	04
2- أهداف الدراسة	09
3- أهمية الدراسة	10
4- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة	11
5- حدود الدراسة	11
الفصل الثاني: مهارات التفكير التحليلي	
تمهيد	14
1- تعريف التفكير	14
2- مدخل لأساليب التفكير	19
3- مفهوم التفكير التحليلي	21
4- أهمية التفكير التحليلي	24
5- النظريات التي تناولت التفكير التحليلي	27
6- مهارات التفكير التحليلي	32
7- خطوات التفكير التحليلي	39
8- صفات المفكر التحليلي الجيد	41
9- إفتراضات التفكير التحليلي	45
10- التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير	47

11- معوقات التفكير التحليلي	55
12- تعليم مهارات التفكير التحليلي	57
خلاصة الفصل	61
الجانب الميداني **الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية**	
تمهيد	64
1- منهج الدراسة	64
2- الدراسة الاستطلاعية	64
3- الدراسة الأساسية	81
خلاصة الفصل	84
الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	86
1- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول	87
2- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	95
3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث	100
4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع	102
5- عرض وتحليل نتائج التساؤل الخامس	103
6- عرض وتحليل نتائج التساؤل السادس	104
7- عرض وتحليل نتائج التساؤل السابع	105
8- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثامن	107
9- تفسير ومناقشة نتائج التساؤلات (3- 4- 5- 6- 7-8)	108
الخلاصـــة العامة للدراسة	114
مقترحات الدراسة	115
قائمة المـراجـع	116
قائمة المـلاحـق	122

قائمة الجداول والأشكال

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
	قائمة الجـــداول	
1	يوضح تصنيف بلوم لعمليات التفكير	17
2	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	65
3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	66
4	يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى قياس الأبعاد للخاصية	72
5	يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى ملاءمة بدائل الأجوبة	73
6	يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى وضوح الفقرات	73
7	يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الأول من حيث الصياغة اللغوية	74
8	يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الثاني من حيث الصياغة اللغوية	74
9	يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الثالث من حيث الصياغة اللغوية	75
10	يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الرابع من حيث الصياغة اللغوية	76
11	يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الخامس من حيث الصياغة اللغوية	76
12	يوضح تعديل بعض الفقرات في اللبعد السادس من حيث الصياغة اللغوية	77
13	يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي	78
14	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية	78
15	يوضح قيم الثبات باستخدام معامل هوليسيتي	79
16	يوضح قيم الثبات بالتجزئة النصفية	80
17	يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ	81
18	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	82
19	يوضح توزيع فقرات الإستبيان على الأبعاد	82
20	يوضح التوزيع الإعتدالي لبيانات الدراسة	86
21	يوضح التوزيع الإعتدالي لبيانات الدراسة بعد حذف القيم المتطرفة	86
22	يوضح الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لكل بعد	87

23	يوضح ترتيب مهارات التفكير التحليلي	96
24	يوضح نتائج اختبار Z مع تصحيح بنفيروني	96
25	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات	100
26	يوضح نتائج ختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة تحديد الخصائص والمكونات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص	101
27	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات	102
28	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة تحديد العلاقات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص	102
29	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات	103
30	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة جمع المعلومات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص	103
31	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات	104
32	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة تنظيم المعلومات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص	105
33	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأولويات	106
34	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة الترتيب ووضع الأولويات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص	106
35	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ	107
36	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة التخمين والتنبؤ وفقا لمتغيري الجنس والتخصص	107
قائمة الاشكـــــــــال		
1	التفكير التحليلي جذع مشترك للعديد من عمليات التفكير الأخرى	48
2	التفكير التحليلي مقابل التفكير التركيبي	49

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنـــــــــــوان	رقم الصفحة
1	رخصة القيام بالدراسة الميدانية	123
2	توزع أفراد مجتمع الدراسة	124
3	أهم المراجع المعتمدة في تحليل المهارات تحليلا إجهاديا	125
4	أداة الدراسة في صورتها الأولية	126
5	قائمة الأساتذة المحكمين	129
6	إستمارة تحكيـــم	130
7	نتائج صدق الأداة	136
8	نتائج ثبات الأداة	145
9	أداة الدراسة في صورتها النهائية	147
10	نتائج التوزيع الاعتدالي	150
11	نتائج إختبار ت لعينة واحدة	151
12	نتائج التكرارات والنسب المئوية	153
13	نتائج تحليل التباين الثنائي	154
14	نتائج إختبار Z مع تصحيح بينفيروني	161

مقدمـــة

مـقـدمـة

يعتبر موضوع التفكير من أهم وأعقد المواضيع في علم النفس، ولطالما كان محلا للدراسة والبحث حيث يشير التراث النظري إلى العديد من الدراسات والأبحاث في هذا الموضوع كدراسة **نكرسن، ستيوارت مكلير Maclure. S** ، **ستينبرغ Sternberg** وغيرهم. ويرجع هذا الإهتمام لتعقد مفهومه من جهة ولأهميته كضرورة حتمية في حياة الإنسان من جهة أخرى .

لقد ربط وجود الإنسان بتفكيره، في مقولة **ديكارت** الشهيرة : "أنا أفكر إذا أنا موجود" في دلالة واضحة إلى أن هذه العملية تقوم عليها حياة الإنسان بأكملها وتنعكس على شخصيته وطريقة سلوكه.

إن التفكير هو الميزة الفريدة التي خص بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهو يمثل سلوكا ذهنيا معقدا يمكننه من التعامل والسيطرة على الموجودات البيئية، والمواقف المختلفة التي يواجهها أثناء تفاعلاته الحياتية في مختلف المجالات، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية... ويعمل على تمكين الفرد من اكتساب المعارف والخبرات، وتطوير أنماط السلوك، وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها، وحل المشكلات والاكتشاف والتخطيط واتخاذ القرارات. (الزغلول، ب ت، ص257)

لقد اختلفت وجهات نظر العلماء حول المفهوم الشامل للتفكير فقدموا عدة تعاريف مستندين إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، تعكس تعقد هذا مفهوم وتشابك أبعاده، كما تعكس تعقد العقل البشري وعملياته وليسهل تناول هذا المفهوم وقياسه، إستخدم العلماء مسميات وأوصاف عدة ليميزوا بها بين أنماط التفكير كالتفكير العلمي، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التفكير التحليلي والمعرفي والفوق معرفي وغيرها من المسميات.

مما لا شك فيه فإن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي قد يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها مما يميزه عن الآخرين، فيصنع لنفسه أسلوبا خاصا به في التفكير يتماشى وما لديه من خبرات داخلية وإمكانيات خارجية. (العتوم،2012، ص213)

إن من أساليب التفكير التي تناولها العلماء بالدراسة والبحث، أسلوب التفكير التحليلي وهو:" تلك العملية الذهنية التي تضع صاحبها في موقف يسمح له بملاحظة التفاصيل الصغيرة وإدراك الأجزاء المختلفة للمواقف مع تنمية وتطوير قدراته بالربط والاستنتاج والاستدلال، والوصول إلى حالة من التصور الشامل وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات." (الكبيسي،2018، ص03)

كما يعد التفكير التحليلي من أساليب التفكير التي يحتاج إليها أي فرد، بل أي طالب خلال مسار حياته العلمية والعملية، لمواجهة المواقف التي يتعرض لها بطريقة منهجية، في ظل التغيرات المتسارعة للأحداث حوله في عصر التكنولوجيا وتدفق المعلومة وتعدد مصادرها.

إن طلبة الدكتوراه وكغيرهم من الطلبة، ربما يكونون الأحوج إلى امتلاك هذا الأسلوب من التفكير وامتلاك مهاراته المختلفة، باعتبارهم في مرحلة علمية تتطلب الكثير من المهارة والدقة والموضوعية في التعامل مع متطلبات التحضير للأطروحة، والمشاركة في الملتقيات، ونشر المقالات، والكثير من العمل الجاد والدؤوب وتجاوز العقبات والعثرات، والصمود أمام كل ما قد يحول بينهم وبين نيل شهادة الدكتوراه. وكذلك باعتبارهم محط للأنظار، ومثارا للاهتمام، فقد وقع الإختيار عليهم كعينة بحث في هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاكهم لبعض مهارات التفكير التحليلي.

إن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على هذا الموضوع المهم من خلال التطرق إلى جانبين: نظري وميداني.

أولا: الجانب النظري ويحوي فصلين اثنين وهما:

الفصل الأول: بعنوان مشكلة الدراسة واعتباراتها ويتضمن: تحديد مشكلة الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة، وحدود الدراسة.

الفصل الثاني: بعنوان مهارات التفكير التحليلي ويتضمن: تمهيد، تعريف التفكير، تعريف أساليب التفكير مفهوم التفكير التحليلي، أهميته، بعض النظريات التي تناولته، مهاراته، خطواته، صفات التفكير التحليلي الجيد، إضافة الى افتراضاته وعلاقته ببعض المتغيرات، وأخيرا معوقات التفكير التحليلي، وكيف يتم تعليمه ثم خلاصة الفصل.

ثانيا: الجانب الميداني ويحوي فصلين كذلك وهما:

الفصل الثالث: بعنوان إجراءات الدارسة الميدانية، ويتضمن ثلاثة عناوين كبيرة أساسية وهي منهج الدراسة الدراسة الاستطلاعية (من حيث الهدف ووصف لعينة الدراسة، أداة الدراسة وخصائصها السيكو مترية).

تليها الدراسة الأساسية (من حيث عينة الدراسة، وصف أداة الدراسة في صورتها النهائية، والأساليب الإحصائية المستخدمة).

الفصل الرابع: ويتضمن عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، واختتم بخلاصة عامة ومجموعة من الإقتراحات، ثم المراجع التي اعتمد عليها، وأخيرا مجموعة من الملاحق.

الجانب النظري

مشكلة الدراسة واعتباراتهـــــا

1- تحديد مشكلة الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

5- حدود الدراسة

1- تحديــد مشكلة الدراسة:

يشهد العالم موجة من التقدم التكنولوجي السريع في مختلف مجالات الحياة، وبات من الضروري لأي دولة أن يكون لها مكانا وسط هذا التطور الحاصل، ولعل الوسيلة الأنجع لذلك هو الاهتمام بقضية البحث العلمي، حيث قالت **هنري لوجير** في هدا الصدد : " إن الفرق الجوهري بين دول نمت وحققت تقدمها بالفعل ودول أخرى مازالت تعاني من وطأة التخلف والتبعية، إنما هو فرق يتمثل فقط في مجالات البحث العلمي "

لو تأملنا هذه العبارة، لوجدنا فيها إشارة واضحة إلى أن التطور ما هو إلا نتيجة حتمية للبحث العلمي في شتى المجالات، التكنولوجية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية ...الخ، والجزائر كغيرها من الدول الساعية للنمو والتطور، أولت إهتماما ملحوظا بقضية البحث العلمي، وتجسد هذا الإهتمام في إنشاء فرق البحث الجامعي واتفاقيات التعاون مع الجامعات الأجنبية، والمشاريع الوطنية للبحث، وكذا مخابر البحث العلمي، حيث تعتبر هذه الأخيرة وحدات قاعدية أنشأت خصيصا لضمان تكوين طلبة الدراسات العليا من ماستر و دكتوراه. (فرشان، ب ت، ص113)

تعتبر الدراسات العليا مرحلة متقدمة من الدراسات الجامعية، ولها من الأهمية ما جعل المجتمع الجامعي يوليها اهتماما خاصا، فهي المنبع الذي يغذي الجامعة بالأساتذة والباحثين، وهي مصدر لاستزادة المعرفة والتعمق في التخصص، بحيث يصبح الطالب مؤهلا للمشاركات العلمية الجادة، في المؤتمرات والملتقيات والندوات والمحاضرات.

إنه لمن المؤكد كذلك أن أهمية الدراسات العليا تكمن في تخريج باحثين قادرين على البحث العلمي الجاد والهادف، والمساير لمختلف التطورات العالمية، كما تهدف لتنمية قدرات الطالب العقلية، والملكة البحثية والطريقة المنهجية، ويعتبر البحث فيها ميدانا رحبا ومرتعا خصيبا لإعمال العقل والفكر والابداع حين

يتعامل الطالب مع موضوع أطروحته من جميع جوانبها مبرزا من خلالها سعة تفكيره وقوة تصوره ومدى اتساع أفقه، العقلي والمعرفي والعلمي. (خدنة، 2018، ص13)

لقد أشار **العسكري** (2010) إلى الجامعة وأهميتها الكبرى في مجال البحث العلمي، حيث اعتبرها مخبرا حقيقيا لتحضير المعلومات والأفكار، وتسطير الأهداف الإستراتيجية للبناء ومواكبة التقدم العلمي والتكنلوجي، وذلك من خلال الجهود المشتركة للباحثين في حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع في مختلف الميادين.

تزايد أعداد الطلبة في الدراسات العليا بشكل عام وفي الدكتوراه بشكل خاص، والذين بلغ تعداهم في جامعة ورقلة لوحدها 1658 طالبا للموسم الجامعي 2023/2022، ناهيك عن أعدادهم في مختلف الجامعات الجزائرية، جعل من هذه الفئة محلا للدراسة والبحث من طرف العديد من الباحثين، منها دراسة **بشير معمرية** (2009)، **خطاب حسين** (2017)، **يسمينه خدنة** (2018)، **أبرعيم سامية** (2020)، **فرشان دليلة** (2022) وغيرها.

لم يكن البحث والإهتمام بهذه الفئة من قبيل الصدفة أو البحث من أجل البحث، وإنما جاء نتيجة كونها تمثل أعلى قمة في الهرم التعليمي، فلا يمكن لأي طالب إنجاز بحث علمي ناجح لما يتطلبه الأمر من الذكاء والعلم والثقافة الواسعة، وكذا الدقة والتحكم في التعامل مع المعلومة، وإنتاجها، والكثير من الجهد والحرص والمثابرة. كما لا يخلو الأمر، بل من الضروري واللازم بروز شخصية الطالب من خلال أسلوبه في التفكير ومستوى مهارات التفكير لديه في تعامله مع مشكلة بحثه، من صياغة للفروض وجمع للبيانات ثم تحليلها كيفا لتصنيفها وكميا لاستقراء دلالاتها. وتبرز هذه المهارات في طريقة مواجهته لمختلف الصعوبات التي قد تعترضه أثناء البحث سواء في حياته الأكاديمية أو الإجتماعية.

إن تحديد الطالب لحجم المشكلة التي تواجهه في بحثه ، أو التي يتعامل معها، وجمعه للمعلومات والحقائق حولها، ثم تحليلها للوصول إلى الحل المناسب لها بشكل منهجي علمي، يعكس أسلوبه في التفكير ومدى تطور مهارات التفكير لديه. فهو يستخدم كل خبراته وقابلياته لحل المشكلة وذلك في ضوء المعلومات المتجمعة في رصيده، من مصادره الذاتية أو مصادر خارجية ، يعمل فيها تفكيره ليقوده إلى المعرفة وإلى التوصل إلى معارف جديدة بشكل استنتاجات، و تتطور هذه العملية لترقى بالطالب إلى درجة تسمح له بنشر ما توصل إليه من معلومات ونتائج عن مشكلة بحثه عاكسا من خلالها مستواه الفكري والعلمي. (قنديلجي،2008، ص37)

لقد أكد **استنبرغ Sternberg** على حقيقة أهمية التفكير واستثمار مهاراته بقوله:" إن المعارف مهمة جدا ولكنها تصبح قديمة وممل تداولها أو تكرارها، وأما مهارات التفكير فتبقى جديدة وتتجدد بمدى وجود الانسان وتطور حياته وتفاعله وتمكنه من اكتساب الخبرات والمعارف والقدرة على استغلالها بغض النظر عن المكان والزمان." (البدران،2019، ص378)

كما يشير **المالكي** (2017) إلى أنه من بين أهم مهارات التفكير والتي قد يكون من الضروري توافرها لدى الطلبة، مهارات التفكير التحليلي، والتي قد تحقق لهم التنمية الشاملة بامتلاكهم العديد من المهارات الحياتية والأكاديمية الضرورية، كالإدراك ،والوعي، والوضوح في التفكير، والثقة في التعبير، وقوة الرأي والإقناع بالحجة، والإحاطة الشاملة بالموضوع، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة. وذلك ما تدعمه الدراسات مثل دراسة **عامر** (2007)، **الخياط** (2008) **الشافعي** (2009)، **حسام الدين** (2011)، والتي أشارت جميعها إلى أهمية التفكير التحليلي. (المالكي،2017، ص288)

مهارات التفكير التحليلي يمكن اعتبارها من المهارات الحاسمة في عالم التكنولوجيا اليوم ذلك لأنها تساعد على جمع المعلومات، والتوضيح والتخيل وحل المشكلات المعقدة في عصر تتدفق فيه المعلومات بشكل متسارع، ومن ثم يصبح من الضروري تطوير الموارد البشرية لتكون قادرة على التفكير التحليلي

ومعرفة كيفية حل المشكلات واكتساب مهارات التفكير وروح المبادرة، ومعرفة كيف تكتسب المعرفة من مصادر متعددة، والتعلم وبناء المعرفة، والتكيف في الوقت المناسب مع المواقف المتغيرة باستمرار والاستعداد لمواجهة التحديات. ولذا يتوقع من طلاب الجامعات تطوير مهارات التفكير التحليلي لديهم بأن لا يفهموا ما يتعلمونه فحسب، بل يجب أيضا التشكيك فيه وتقييمه وتقويمه، أي التفكير في الأفكار والتعمق في المعرفة وتقديم الآراء بطريقة منظمة وواضحة ومنطقية مدعومة بالحجة والبرهان.(TOJET،2017 .p86)

لتفكير التحليلي حسب **الحلاق** (2010) أحد أهم عناصر التفكير ، وإذا كان كذلك فإن مهاراته تعد مطلبا مهما وملحا بين ما يبذل من جهود واضحة من قبل العلماء والباحثين التربويين، في سعي منهم للوصول إلى جيل مفكر يملك القدرة على استيعاب الأحداث وقراءتها بشكل صحيح .

لقد قدم الباحثون العديد من المحاولات لدراسة مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعات، نذكر منها:

– دراسة **سورنات أريسفون بيشر Sornnate Areesphon Pichet**(2013) والتي هدفت إلى معرفة مدى تطور مهارات التفكير التحليلي لطلاب الدكتوراه، باستخدام خرائط المفاهيم، والتي خلصت إلى إمكانية تطوير هذه المهارات كما أشارت إلى أهمية مهارات التفكير التحليلي لطلاب الدكتوراه لاستكمال البحث وتطوير المعرفة والابتكار.

– **دراسة كايلي و يلمز Kayali and yilmaz** (2016) والتي هدفت للتعرف على مستوى مهارات التفكير التحليلي والعلاقة بينها وبين التفكير المنطقي لدى طلبة الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى المهارات كان مرتفعا مع وجود علاقة إرتباطية بين التفكيرين.

–كذلك دراسة **عباس رياض عزيز** 2020 والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بمعززات الإنتباه اللوني لدى طلبة الجامعة، حيث خلصت الدراسة إلى أن الطلبة يمتازون بقدر عال من التفكير التحليلي مع وجود إرتباط دال بين المتغيرين. (بوقصارة وفوطية،2022،ص157)

لقد أكدت دراسة **كايلي و يلمز** ، وكذا دراسة **عباس رياض عزيز** على امتلاك الطلبة لمهارات التفكير التحليلي وأكدت دراسة **سورنات** إمكانية تطوير هذه المهارات والرفع من مستواها.

إن كل ما سبق يطرح العديد من التساؤلات، ويفتح المجال واسعا للتعمق في موضوع التفكير التحليلي ومهاراته، ويدفع للمزيد من الدراسة والبحث والتعمق، ولعل هذا هو منبع ظهور الدراسة الحالية والتي جاءت للكشف عن درجة امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة، في ظل متغيري (الجنس/التخصص)، ولكن بشيء من التفصيل على خلاف ما جاءت به الدراسات التي تناولت هذا الموضوع والتي اقتصرت على أربعة مهارات كحد أقصى في تعاريفها الإجرائية (على حد ما اطلع عليه). أما الدراسة الحالية فقد تناولت ستة مهارات كل مهارة مثلت بعدا قائما بحد ذاته، خلص إليها بعد البحث والتقصي في التراث النظري للموضوع.

وبناء على ما سبق جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما درجة امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة؟
- ما ترتيب درجات امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

• هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

• هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأولويات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

• هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينها؟

2-أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلـــــى:

• الكشف عن درجة امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة.

• الكشف عن ترتيب درجات امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة .

• الكشف عما إذا كانت توجد فروق في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

• الكشف عما إذا كانت توجد الفروق في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

• الكشف عما إذا كانت توجد الفروق في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

• الكشف عما إذا كانت توجد الفروق في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

• الكشف عما إذا كانت توجد الفروق في درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأولويات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

• الكشف عما إذا كانت توجد الفروق في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

3-أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

3-1 الأهمية النظرية:

- إثراء مكتبة الكلية بما ستقدمه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات حول مهارات التفكير التحليلي. بحيث تمثل مرجعية وصفية عن طلبة الدكتوراه، في ظل عدم وجود دراسة محلية على حد العلم تناولت موضوع التفكير التحليلي.
- فتح المجال أمام الطلبة للمزيد من الدراسات في نفس الموضوع مع عينات أخرى أو أساليب تفكير أخرى مع نفس العينة.
- لفت إنتباه الطلبة إلى عينة دراسة مهمة (طلبة الدكتوراه) للبحث فيها وتوسيع آفاقهم ورفع مستوى طموحاتهم للوصول إلى هذا المستوى من التعليم العالي.
- وتكمن أهمية عينة الدراسة والمتمثلة في طلبة الدكتوراه، في كونها بلغت مستوى علمي عالي يفترض أن يرقى بمهارات التفكير التحليلي لديها إلى أعلى الدرجات، بحيث يواجهون متطلبات الحياة بأسلوب علمي منهجي للوصول إلى حلول للمشكلات واتخاذ قرارات تعكس مستواهم. كما تمثل هذه العينة نخبة المجتمع وإطاراته والذين بجودة عقولهم وتفكيرهم يتوقف حاضر المجتمع ومستقبله.

3-2-الأهمية العملية:

- وقوف الأساتذة وواضعي المناهج على درجة إمتلاك الطلبة لمهارات التفكير التحليلي والعمل على إصلاح الخلل إن وجد، ووقوف الطلبة على درجة إمتلاكهم لهذه المهارات والعمل على تنميتها وتطويرها.
- تسليط الضوء على أهمية تفعيل التفكير وإدراج مهاراته بشكل عام ومهارات التفكير التحليل بشكل خاص في المناهج الدراسية والتركيز عليها في مختلف المراحل الدراسية، وجعلها هدفا تربويا يوضع في مقدمة الأولويات من أجل الرقي بمخرجات العملية التربوية وإنتاج جيل قادر على استثمار ما اكتسبه من معارف ومهارات خلال مشواره الدراسي والتعامل بإيجابية مع متطلبات الحياة.
- إدراج تعلم وتعليم مهارات التفكير التحليلي كحاجة تدريبية في برامج تكوين الأساتذة في مختلف الأطوار الدراسية.

4-التعريف الاجرائي لمتغير الدراسة

مهارات التفكير التحليلي: هي قدرة طالب الدكتوراه على التعامل مع المشكلات من خلال: تحديد خصائصها ومكوناتها، وتحديد العلاقات بينها، ثم جمع المعلومات حولها، والقيام بمجموعة من العمليات كالتنظيم والترتيب، ووضع الأولويات ثم التخمين والتنبؤ. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته المتدرجة على فقرات استبيان التفكير التحليلي المعد من طرف الطالبتين في هذه الدراسة وهذا بالموسم الجامعي 2023/2022 .

5-حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بكليات جامعة قاصدي مرباح بورقلة.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2023/2022 والتي امتدت من 2023/01/18 إلى غاية 2023/04/23.

- **الحدود البشرية:** طلبة الدكتوراه بكليات جامعة ورقلة .
- **الحدود الموضوعية:**

المتغيرات: مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في الإستبيان المعد لأغراض الدراسة الحالية.

المنهج: إعتمدت هذه الدارسة على المنهج الوصفي بنمطيه الاستكشافي والفارقي، لمناسبته عملية رصد واقع الظاهرة وجوانبها المختلفة .

الأداة: إستخدمت الدراسة إستبيان للتفكير التحليلي، تم تصميمه من طرف الطالبتين ليناسب الدراسة الحالية. وهو مكون من 58 فقرة موزعة على ستة أبعاد (تحديد الخصائص والمكونات، تحديد العلاقات جمع المعلومات، تنظيم المعلومات، الترتيب ووضع الأولويات، التخمين والتنبؤ).

مهارات التفكير التحليلي

تمهيـد

1- تعريف التفكير

2- مدخل لأساليب التفكير

3- مفهوم التفكير التحليلي

4- أهمية التفكير التحليلي

5- النظريات التي تناولت التفكير التحليلي

6- مهارات التفكير التحليلي

7- خطوات التفكير التحليلي

8- صفات المفكر التحليلي الجيد

9- افتراضات التفكير التحليلي

10- التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير

11- معوقات التفكير التحليلي

12- تعليم مهارات التفكير التحليلي

خلاصة الفصل

تمهيد:

لكل دراسة إطار نظري ترتكز عليه وتجعل منه معيارا تستدل به على النتائج التي تتوصل إليها وتفسرها من خلاله ، وتستند الدراسة الحالية على هذا الفصل وما يحتويه من عناوين رئيسية وفرعية، حيث يستهل بمدخل عام للتعريف بالتفكير وأساليبه، ثم مفهوم التفكير التحليلي وأهميته باعتباره الموضوع الرئيسي للدراسة ثم يتطرق إلى أهم النظريات التي فسرت هذا المفهوم. وتليه مهارات التفكير التحليلي وخطواته وكذا صفات التفكير التحليلي الجيد. ولمزيد من الفهم والتعمق سيتم التعرض أيضا إلى افتراضاته وعلاقته بأنماط التفكير الأخرى وأخيرا معوقاته وتعليم مهاراته.

1- تعريف التفكير:

قدم العلماء والباحثين في موضوع التفكير الكثير من المحاولات لتعريفه، والعديد من النظريات التي حاولوا من خلالها تفسير هذه العملية الإنسانية البالغة الدقة. فتعددت وجهات النظر واختلفت التعاريف حيث نذكر منها:

جون ديوي (John Dewy) الذي يرى بأن التفكير طريقة منهجية منظمة لحل مشكلة أو أزمة موجودة وقد ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي والتغلب على هذه المشكلات فهو الأداة الصالحة لمعالجتها وحلها .

دي بونو De Bono يرى بأن التفكير عملية استكشاف للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف والذي قد يكون الفهم واتخاذ القرار، التخطيط وحل المشكلات أو الحكم على شيء. إنه المهارة التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة .

ويلبرج اعتبر التفكير عملا مهاريا، يتكون من عدة عمليات أو مهارات معرفية منفصلة وغير مرتبطة تستخدم بعد تجميعها لتحقيق الهدف المطلوب ويتطلب أمورا كثيرة منها: تحليل البيانات، بناء الفرضيات، تقويم المعلومات ...الخ. (حسن،2014، ص11)

كما يوجد العديد من التعاريف للتفكير كل حسب وجهة نظره، ولكن في شكله العام يعتبر التفكير عبارة عن: "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة ... فيقوم بمعالجة هذه المثيرات أو المعلومات، وتشمل هذه النشاطات تخزين هذه المعلومات والبحث عن معنى لها وتصنيفها ومقارنتها واستخدامها في حل المشكلات واتخاد القرارات وتحليلها ونقدها وتوليد معرفة جديدة اعتمادا عليها إلى غير ذلك من تلك النشاطات. فهو إذا عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة المعلومات (الكبيسي، 2013، ص19).

لابد من التفريق بين مصطلحي التفكير ومهارات التفكير فهما ليسا مترادفين:

فالتفكير هو استثمار المعلومات الحسية (مثل المعلومات والأفكار المخزونة في الذاكرة)، إنها عملية تكوين الأفكار وتقديم الأحكام، من أجل الحصول على معنى أو الاستيعاب، أو الحكم على قيمة ما،أو إصدار الأحكام،أوالتفهم ...إلخ إن هذه القضايا هي أنشطة عقلية معقدة متكونة من عمليات متعددة الجوانب ومن استثمار المعرفة والمعلومات الواسعة. في حين أن مهارات التفكير هي عمليات عقلية تتداخل مع بعضها عندما نبدأ بالتفكير. إن هذه المهارات وما شابهها هي الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفعال. إنها تستعمل مرارا وتكرارا لتنفيذ أية مهمة أو عملية تفكيرية هدفها الوصول إلى معنى أو رؤية أو معرفة. (مهارات التفكير التحليلي،2017،ص4)

بين **مارزانو** وآخرون أن ما نسميه مهارات التفكير هي عمليات إدراكية بسيطة كالملاحظة أو المقارنة أو الإستدلال، أما العمليات المسمات عمليات التفكير فهي أوسع وتتطلب وقتا أطول لاستكمالها فكل عملية من عمليات التفكير تتضمن مجموعة من مهارات التفكير الأساسية. فمهارات التفكير الأساسية تستخدم في

خدمة عمليات التفكير كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد و التحليلي...الخ، وهناك تمييز بين المهارات والإستراتيجيات، فالمهارة نشاط عقلي مثل التنبؤ أو التلخيص أو المقارنة. أما الإستراتيجية فهي طريقة محددة لتنفيذ تلك المهارة. ومن هذه الاستراتيجيات إستخدام مجموعة من قواعد التلخيص أو توظيف طريقة معينة للتنبؤ .

إن المهارة سلسلة متتابعة من الإجراءات Successive Chain of Procedures تتضمن معرفة ماذا ستفعل؟ ومتى تفعل؟ وكيف؟ وما الأدوات اللازمة؟ والنتائج؟ وما الذي ينبغي أخذه بعين الإعتبار، فالمهارة في التفكير تولي اهتماما كبيرا بالادراك وبالقدرة على الفهم وتوجيه الإنتباه، إنها مسالة استكشاف للخبرة وتطبيق للمعرفة، وهي معرفة كيفية التعامل مع المواقف، وخواطر المرء، وأفكار الآخرين، كما أنها تشتمل على التخطيط واتخاذ القرار والبحث عن الدليل والتخمين علاوة على العديد من جوانب التفكير .

تكون المهارة معرفية Cognitive أو نفسحركية psychomotor أو حسحركية Sensory Motor فالمهارة المعرفية تتمثل بعملية السيطرة والضبط وتوجيه العمليات الذهنية نفسها، حيث يستطيع المتدرب السيطرة على ذهنه بما يقوم به من عمليات واستراتيجيات معرفية ذهنية مرتبطة بأداءات وتدريبات للوصول إلى مرتبة المهارة، وبناءا على ذلك فإن المهارات المعرفية وصورها يمكن أن تحدد بما يستخدمه الذهن من عمليات بالإضافة للفترة الزمنية المستغرقة في المعالجة. وللمهارات المعرفية خصائص نلخصها كتالي : (مهارات التفكير التحليلي،2017،ص2)

أ/ إنها ترتبط بقدرات واستعدادات وميول وذكاء الفرد، وهي مختلفة من شخص إلى آخر، وأحيانا يمكن تنميتها وتطويرها عن طريق إتاحة الظروف المناسبة وأحيانا أخرى لا يمكن السيطرة عليها بسبب الوراثة.

ب/ قابلة للتعلم .

ت/ قابلة للنقل والممارسة.

ث/ قابلة للتوظيف في مواقف جديدة.

ج/ قابلة للتحسن بالتدريب والممارسة.

إن مهارات التفكير إجراءات أكثر تخصصا ونوعية نؤديها أداء حرفيا لتناول بها البيانات أو المعلومات تناولا مقصودا مباشرا لنحقق أهداف تفكيرنا أو لتقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا أو نخوضها أو لحل مشكلة ما أو اتخاد قرار ما.

بناء على ما سبق فإن لهذه المهارات أهمية كبيرة في تحقيق الأداء وتشكيل المهمات ولذلك لابد من تعلمها والتدرب عليها حتى الإتقان وهذا لا يتم إلا عن طريق الإصرار والثبات وحب الإستطلاع. فهي لا تتحقق أحيانا بالسرعة الممكنة بل يتوقف ذلك على طبيعة المهمة المراد تعليمها من ناحية، وعلى القدرات المعرفية العقلية للفرد من ناحية أخرى، وعلى المستوى البيئي أيضا. (الكبيسي،2013، ص19).

إذا ما عدنا إلى عمليات التفكير فقد صنفها **بنيامين بلوم** (1956) في كتابه Objective Taxonomy of Educational إلى ستة مستويات منظمة من أبسط العمليات وهي استرجاع المعرفة ، إلى أعقدها وهي إصدار أحكام بخصوص قيمة أو فائدة أو فكرة ما. (حسن،2014، ص15)

وفيما يلي تصنيف **بلوم:** (نشواتي،2003، ص75-76-77.....80)

جدول 01: يوضح تصنيف بلوم لعمليات التفكير

العملية	التعريف	الكلمات الاساسية
المعرفة	القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق.	يعرف ويصف ويسمي وينتج ويتبع
الاستيعاب	القدرة على استقبال المعلومات المتضمنة في موقف معين وفهمه والاستفادة منه.	يلخص، يحول، يدافع، يعيد صياغة يفسر
التطبيق	القدرة على استخدام الطرق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية جديدة.	يبني، يصنع، يشيد، يتنبأ ويعيد

التحليل	تجزئة الموقف إلى عناصره أو أجزائه الأولية المكونة له، لبيان طبيعة تكوينه.	يقارن، يصنف، يقسم، يميز، يحدد ويفصل
التركيب	وهي القدرات الازم توافرها للتأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة، ويؤكد عادة على الإنتاج الإبتكاري .	يصنف، يعمم، يعيد بناء شيء جديد
التقويم	القدرة على إصدار الأحكام الكمية والنوعية .	يقدر، ينقد، يحكم، يبرز، يجادل، ويؤيد

في حين صنف **جروان وفخرو** (2002)، سويد (2003)، والبنا وآخرون (2005) عمليات التفكير إلى: (حسن،2014، 16-17)

- **المقارنة:** وهي الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر والظواهر والعلاقات
- **التصنيف:** وهي تجميع الأشياء والظواهر على أساس ما يميزها من معالم مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة.
- **التنظيم:** وهي العملية التي يتم من خلالها ترتيب فئات الأشياء في نظام وفقا لما يوجد بين الفئات من علاقات متبادلة.
- **التجرد:** تعني إعمال الفكر على أساس ما يميز الموضوع من خصائص أو معالم عامة أساسية.
- **التعميم:** ويقوم على استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للشيء أو الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف وأشياء أخرى تشترك في هذه الخاصية.
- **الإرتباطات المحسوسة:** يتطلب التفكير عادة عمليات عقلية عكسية، وهي الإنتقال مرة أخرى من التجريد والتعميم إلى الواقع المحسوس، وهذا الإرتباط بين المجرد والمحسوس يمثل شرطا مهما للفهم الصحيح.

- **التحليل:** وهو العملية العقلية التي يتم بها تجزئة الظاهرة الكلية المركبة إلى مكوناتها الجزئية، وتتضمن تحديد الخصائص والمكونات والتمييز بين الأشياء والتعرف على طرق الربط بين المكونات.
- **التركيب:** وهو عكس عملية التحليل ويقصد بها العملية العقلية التي يتم من خلالها إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحددت في عملية التحليل، أي هي عملية الحصول على مفهوم كلي من حيث أنها تتألف من أجزاء مترابطة.
- **الاستدلال:** يقوم الاستدلال العقلي على استنتاج صحة حكم معين من بين مجموعة من الأحكام ويؤدي الاستدلال الصحيح إلى تحقيق الثقة في ضرورة وحتمية النتائج التي يتوصل إليها.

من خلال ما سبق يتبين أهمية عملية التفكير وتعقدها في آن واحد، كما يتبين سبب لفتها للأنظار وجلبها للانتباه كأحد أكثر المواضيع جدلا ودقة في علم النفس والتي تستحق المزيد والمزيد من الدراسة والبحث ولعل هذه الأسباب مجتمعة هي سبب وجود هذه الدراسة للبحث عن هذا الموضوع المهم لدى طلبة الدكتوراه كعينة لا تقل عنه أهمية في مجتمع العلم.

2- مدخل لأساليب التفكير

كان "**تورنس**" أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، وهو يرى بأن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير.

أشار **قطامي** (1990) إلى أن أسلوب التفكير، كما يراه "أدلر" هو مؤشر على أسلوب الحياة حيث أن للمثقف أسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة أو الوحدة والتفاعل مع الآخرين. ويعزو "ستيربرغ" نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الإنسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة، وبين

الطرق التي يفكر بها الطلبة، أكثر من عزو ذلك إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن. (العتوم،2012،222)

ذكر **الربيعي والبدران** (2015) أن أساليب التفكير هي: "الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات والمهارات، وهي أيضا الطريقة التي يرتب وينظم بها مخزونه المعرفي، وقدرته على استرجاعه بطريقة حسية مادية أو شبه صورية أو رمزية"

من أهم تصنيفات أساليب التفكير وأشهرها تصنيف" **هاريسون وبرامسون** Harrison & Bramson " حيث صنفاها إلى خمسة أساليب وهي: (البدران، 2019 ،384)

أ/ أسلوب التفكير التركيبي: ويتمثل في قدرة المتعلم على التواصل حتى يتمكن من بناء أفكار جديدة، وهو الربط بين أفكار الآخرين وأفكاره، وهذا النوع من المتعلمين يمارس المهارات التي من خلالها يتمكن من الوصول إلى الإتقان.

ب/ أسلوب التفكير المثالي: وهو قدرة المتعلم على إعطاء وجهات نظر مختلفة حول الأشياء ويميل نحو الإهتمام باحتياجاته واحتياجات الآخرين وهو محب لمشاركة الآخرين ويسعى لتحقيق الأهداف الموضوعة وإلى التوجه المستقبلي وتجنب المجادلات.

ج/ أسلوب التفكير العملي: وهو قدرة المتعلم على التحقق مما هو صحيح بناء على خبرته الشخصية وهو عملي يهتم بالتجريب لإيجاد وسائل وطرائق جديدة ويركز على الجوانب الإجرائية.

د/ أسلوب التفكير الواقعي: ويقصد به قدرة المتعلم على الإعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها.

هـ/ أسلوب التفكير التحليلي: ويقصد به القدرة على التعامل مع المشكلات بطريقة منهجية صحيحة، من خلال جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والاهتمام بالتفاصيل الخاصة بها والتخطيط قبل إصدار القرارات بناء على ما تم التوصل إليه من المعلومات لتمكن من الوصول إلى استنتاجات منطقية.

مواطن القوة لأسلوب التفكير التحليلي تكمن في كونه يساعد الفرد على النظر إلى المشكلة من زاوية مختلفة، ويدفعه للتركيز على نتائج للقرارات التي يتخذها، كما أنه قد يكون جيدا في جمع المعلومات وفي زيادة مشاركة المجموعة، ويمكن أن يوفر معلومات قيمة، وهو مفيد جدا عندما يكون الموقف ذو أبعاد منطقية وتحليلية، وعلى الرغم من هذه المزايا لأسلوب التفكير التحليلي إلا أنه يستغرق عادة وقتا طويلا وقد لا يكون ملائما في بعض الأحيان. (أبو عواد وآخرون، 2014، ص575)

إذن ومن خلال ما سبق، يتبين لنا بأن للتفكير عدة أساليب يستخدمها الفرد وفقا للمواقف التي يتعرض لها، ووفقا لنوعية المشكلة التي تواجهه، ولكن أحد هذه الأساليب يكون دائما هو الصفة الغالبة في الفرد فيقال هذه شخصية واقعية أو شخصية علمية أو مثالية ...الخ، وما يسلط عليه الضوء في هذه الدراسة هو الجانب التحليلي في الأفراد، والمتمثلين في طلبة الدكتوراه ودرجة امتلاكهم لمهارات هذا الأسلوب من التفكير.

3- مفهوم التفكير التحليلي

3-1 التحليل لغة:

حل: تعني فك.

ويقال: حل المشكلة ونحوها، أي فكها .

حلل العقدة: حلها. وحلل الشيء أرجعه إلى عناصره.

أما التحليل: (تحليل جملة) بيان أجزائها ووظيفة كل منها. (أنيس ومنتصر،2008، ص193)

3-2 التحليل اصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التفكير التحليلي وتنوعت بين العلماء والباحثين:

يرى **زيتون** أن التحليل هو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها وإدراك ما بينها من علاقات وهو يتضمن: (غسان، 2008، ص39)

- تحليل المركبات إلى عناصرها.
- تحليل العلاقات وتحليل البناء التنظيمي للمادة.
- تحديد أوجه الشبه والإختلاف بين العناصر والأشياء.
- التمييز بين المكونات لمادة ما.

تتطلب مهارة التحليل قدرة المتعلم على التمييز بين الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث ظاهرة معينة أو مقارنة بين الأشياء كإيجاد أوجه الشبه والإختلاف أو تحديد العلاقات الترابطية بين العناصر والأشياء أو اكتشاف الغرض من بيانات متوفرة. (نفس المرجع السابق ص38)

يعرف **إبراهيم فودة** التفكير التحليلي على أنه: "الطرق المختلفة التي يمكن عن طريقها تقسيم الشيء الأصلي أو الأشياء الأخرى، كما يمثل القدرة على تحديد الفكرة أو المشكلة وتحليلها إلى مكوناتها وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة" (فودة،2013، ص20)

لقد ركز هذا التعريف على مهارة تحديد الأجزاء والمكونات أو العناصر الأساسية المشكلة للموقف كإحدى المهارات الأساسية للتفكير التحليلي.

أما **جودة سعادة** فيرى أنه: "ذلك النمط من التفكير الذي يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة." (سعادة ،2003، ص11)

إضافة إلى مهارة تحديد المكونات يضيف جودة سعادة مهارة إدراك العلاقات والروابط بين الأجزاء المكونة للموقف أو المشكل .

أيمن عامر يعرف التفكير التحليلي على أنه: "المقدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للواقع والأفكار والحلول والأشياء والمواقف وتفتيتها إلى أجزائها ... كما تسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء كالتصنيف والترتيب والتنظيم ... إلخ" (عامر،2007، ص07)

يشير هذا التعريف إلى بعض العمليات التي يمكن استخدامها بعد تجزئة الموقف أو المشكل وجمع المعلومات من خلال فحص الواقع، وهي عمليات التصنيف والترتيب والتنظيم.

أما **كريكوري** فقد عرفه بأنه "قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاد القرار فضلا عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الأشياء ليمكن الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق."

ويعرف أيضا على أنه: "عملية ذهنية يسير فيها الفرد وفق خطة منظمة يبدأ فيها مواجهة المواقف والصعوبات، بحيث يتم إدراكها في المحصلة النهائية، وهذا يعتمد على نوعية المعلومات التي يتلقاها وكيفية تنظيمها، ومن ثم يصل إلى حلول مبدئية ومؤقتة يقوم بإخضاعها للتحقق والتجريب للوصول إلى نتيجة تساعده في الحل." (نبيل. وليد، 2009، ص35)

لقد أشار تعريف **كريكوري** إلى مهارات أخرى بالإضافة إلى المهارات التي ذكرتها التعاريف السابقة وهي مهارة جمع المعلومات. وأكد كل من نبيل ووليد (2009) على أهمية هذه المهارة والاعتماد عليها للوصول إلى الحل الأنسب .

يشير "**سترينبرغ** "sternberg إلى أن التفكير التحليلي هو تفكير معرفي يحدث داخل النسق المعرفي للفرد وموجه لكل مشكلة تعليمية أو حياتية للوصول إلى حالة الإتزان الإنفعالي إذ أن عملية التفكير

التحليلي من العمليات الذهنية المعرفية التي يمارسها الفرد بصفة شبه دائمة، وكثيرا ما تواجهه اختيارات وبدائل عدة تتطلب منه تحليلها واختيار أفضل وأنسب البدائل بغية تحقيق هدفه بأكبر قدر من الفائدة أو أقل جهد ممكن. (البدران،2019، ص385)

حسب **ستنبرغ** فإن التفكير التحليلي عملية عقلية يمارسها الفرد بصفة دائمة أثناء مواجهته للتحديات اليومية وأشار إلى أنه يهدف إلى الوصول لحالة الإتزان الإنفعالي.

كما يقصد بالتفكير التحليلي أيضا: "القدرة على مواجهة المشكلات بحرص كبير وبطريقة منهجية تعتمد على جمع أكبر كم من المعلومات قبل اتخاد القرار." (الحلاق، 2010، ص11)

في هذا التعريف يشار إلى الهدف النهائي من التفكير التحليلي وهو اتخاد القرار ومواجهة المشكلات بطريقة منهجية.

بناء على ما سبق يتضح بأن التفكير التحليلي هو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد عند مواجهة مشكلة ما، بهدف فهمها وحلها واتخاذ القرار المناسب بشأنها، مما يحقق له التوازن النفسي والتكيف مع محيطه. ويدفعنا هذا المفهوم للتساؤل حول كيفية مواجهة طلبة الدكتوراه للمشاكل التي تعترضهم والقرارات التي يتوصلون إليها، وهل يمتلكون فعلا من مهارات التفكير التحليلي ما يؤهلهم لاتخاذ القرار المناسب وإيجاد الحلول المثلى بما يعكس المستوى العلمي والأكاديمي الذي وصلوا إليه؟

4- أهمية التفكير التحليلي

تتضح أهمية التفكير التحليلي باعتباره مؤشراً للقدرة على حل المشكلات الحياتية، فتطوير التفكير التحليلي يعد الهدف الأساسي والأول من ضمن أهداف البرامج التعليمية في جميع مؤسسات التعليم، فهو يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً وتقدماً، ويساعد الفرد على معالجة الرموز والمفاهيم، واستعمالها في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه.

إن الطلبة الذين يتعرضون إلى مواقف تعليمية –تعلمية تتطلب منهم إثباتات، وتفسيرات علمية ومنطقية وهذا ما يدعو إلى استخدام عملية التحليل الذهني لتلك المواقف، وتوظيف مهارات التفكير التحليلي الذي يتبع استراتيجيات محددة، متتابعة، منظمة، للتعامل مع هذه المواقف بشكل فعال. إذ يحث المتعلم ويستثيره لتوليد أكبر عدد ممكن من الإثباتات المتسلسلة والمنظمة والمتتابعة والمنطقية ضمن تلك المواقف التعليمية – التعلمية، لغرض فهمها واستيعابها، إذ يعد التفكير التحليلي بمهاراته العليا من الخصائص والصفات ذات القيمة لدى الأفراد بشكل خاص، وإن استعمال عملية التفكير التحليلي الناجح من قبل الطلبة يوفر لهم: (التفكير التحليلي،2022،ص5)

- التعلم المستقل، والفعال للاتصال بالمواضيع المطروحة بشكل أفضل.
- الفرصة لتطوير قدرات الإتصال، وتوظيف مهارات استيعابه، وتقييمه.
- إستخدام مهارات التحليل، التقييم، حل المشكلات الحياتية، إتخاذ القرار، تقديم المواضيع بفعالية.
- الفرصة الكافية للقراءة، والإستيعاب، وتحليل الحالة.
- التفكير بمبادئ، وتطبيقات اللغة بشكل واضح مهما كان فيها من رموز.
- خبرة الإستكشاف، والتقييم المحكي، والاتصال بالمعلومات لتنظيمها وتحريرها، وتقييم الأفكار فيها.
- القدرة على إدراك الأهداف، والمحددات عند تطبيق مهارات التحليل .
- جمع المعلومات، وتنظيمها، ومتابعتها، وتقييمها، في أثناء عملية التعلم.
- القدرة على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

كما ترجع أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي لما بينته العديد من الدراسات عن المعوقات المرتبطة بالتحليل التي تقف حائلا أمام حل المشكلات، والتي يتصل بعضها بالتفكير التحليلي، ويتصل بعضها الآخر بأهمية التكامل بين التفكير التحليلي والتفكير التركيبي، وقد رصد الباحثون منها ما يلي :(عامر،2007، ص27)

أ/ صعوبة عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات المختلطة بها، فيؤدي تناول المشكلة في صورتها المركبة أو الاستغراق في تفاصيلها الجزئية إلى صعوبة التمييز بين ما هو جوهري فيها وما هو هامشي قد تكون المشكلات الفرعية هامة، إلا أنها لا تمثل جوهر ما نبحث عنه، ويمكننا بالتحليل الدقيق والمنظم للمشكلة من التغلب على هذا العائق.

ب/ صعوبة إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة، فيفشل الفرد في إدراك التحولات والتغيرات التي تحدث في العلاقات بين الوقائع المختلقة أو التي تربط بين المفاهيم والتصورات المرتبطة بالمشكلة مما يعوقه عن الإحاطة الكلية بها.

ج/ التضييق الشديد لنطاق المشكلة فعزل المشكلة عن باقي السياق المحيط بها يجعلنا نفشل في الإحاطة بجوانبها المختلفة، ومن ثم ندركها إدراكا مبتورا وتقف تدريبات المرونة العقلية معينا للتغلب على هذا العائق.

د/ عدم استخدام كامل حواسنا في عملية الادراك، فتعتمد معظم ملاحظاتنا على حاسة البصر، متجاهلين الدور الكبير الذي تقوم به الحواس الأخرى في هذا الصدد، ففي كثير من المواقف تفوق هذه الحواس حاسة البصر في إدراك المشكلة على وجهها الصحيح فاستخدام الحواس المختلفة يفيد في تصحيح أخطاء بعضها البعض، فبينما تدرك العين جزء من الموقف تمكننا حاسة أخرى من إدراك جزء آخر فتتكامل الصورة على النحو الصحيح. وعليه فأهمية التفكير التحليلي هنا تكمن في التغلب على هذه المعيقات التي تحول بين الفرد والحل الأنسب للمشكلات التي تواجهه.

كما تتمثل أهمية التفكير التحليلي ومهاراته ، بأنها ما يحتاج إليه الفرد كونها مهارات حياتية يومية وتعد أمرا جوهريا في العالم المعاصر ، وأنها تساعد الفرد في السيطرة على المعوقات البيئية المحيطة به وتساعده على التكيف مع نفسه وأسرته وأفراد مجتمعه ،وتختصر الجهد اللازم لأداء مهمة ما .فهي تحقق النجاح له في مهماته الفكرية والعملية كما أنها إذا استغلت على نحو مفيد تعود على صاحبها بالسعادة

والرفاهية و تحقق فرص عمل أفضل لأصحابها و تساعد على حل المشكلات التي تواجه الفرد واتخاذ قرارات صائبة، تتعلق بمستقبله المهني والاجتماعي. فهي إذن تستفيد من الماضي وتطور من الحاضر وتشرف على المستقبل. (مهارات التفكير التحليلي،2017،ص9)

إن هذه المهارات تعمل على توسيع الإدراك للمتعلم بدلا من تقليصه وتعمل على تشجيعه على إيجاد الروابط بين المفاهيم المتوافرة والمخزنة سابقا في أبنيته المعرفية. وتولي اهتماما كبيرا بالقدرة على الفهم وتوجيه الإنتباه، إنها مسألة استكشاف للخبرة وتطبيق للمعرفة. وكيفية التعامل مع المواقف وخواطر المرء وأفكار الآخرين، كما تشمل التخطيط، البحث عن الدليل، فضلا عن العديد من جوانب التفكير وتزيد من مدى إصغاء الفرد للآخرين وتقلل من التمركز حول الذات وتساعد في استخدام التفكير للاستكشاف بدلا من استخدامه للدفاع عن وجهة نظر معينه، وتجعله أكثر احتراما وتسامحا مع أفكار الآخرين ويمتلك مزيدا من الثقة. (نفس المرجع السابق)

يواجه الطالب في مرحلة الدكتوراه العديد من الصعوبات والمشكلات، والتي قد تكون حائلا بينه وبين العديد من الخطوات التي ينبغي عليه السير فيها خلال مشواره الأكاديمي، ولعله ومن خلال ما تم التعرض له سابقا يمكن القول بأن التفكير التحليلي ربما هو الأسلوب الأنسب لتحدي الصعاب ومواجهتها والسير بخطى ثابتة نحو الهدف.

5- النظريات التي تناولت التفكير التحليلي

5-1-نظرية "مندكس: Minddex "

ترى هذه النظرية أن أسلوب التفكير هو الطريقة الخاصة بكل فرد في معالجة المعلومات, أي أنها الطريقة التي يكتسب بها المعرفة وينظم بها الأفكار ويشكل بها وجهات نظره وآرائه ويعبر من خلالها عن مكنونات ذاته للآخرين, ويقول "مندكس" في نظريته أن أصحاب الجانب الدماغي الأيسر ذوو أسلوب تفكيري

تحليلي وأصحاب شخصيات باردة, بينما أصحاب الجانب الدماغي الأيمن ذوو أسلوب تفكيري حدسي وأنهم أصحاب شخصيات دافئة, أما بالنسبة للناحية المادية والتجريدية من الدماغ, فالماديون يكون تفكيرهم وسيلي بينما التجريديون يكون تفكيرهم مفاهيمي تحليلي. (السراج، 2009، ص37)

مندكس يرى أن أسلوب التفكير هو الطريقة الخاصة بكل فرد في معالجة المعلومات والتعلم وبالتالي هي أسلوبه في السلوك وطريقته في الحياة.

2-5 -نظرية هاريسون وبرامسون: Harrison & Bramson

تكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الإرتباط بينه وبين سلوكه الفعلي كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغير .

لقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددا من الأساليب التي يتمكن من تخزينها، وتنمو هذه الأساليب وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية، مما يؤدي إلى تفضيل أساليب خاصة واستخدامها. وأكدت هذه النظرية أن أساليب التفكير هي فئات أساسية للطرائق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، وأن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الإتجاهين معا. (حسين والكعبي،2022، ص187)

قد يكون هذا الترتيب للأساليب أمرا نسبيا، فقد وجدت بعض الدراسات نتائج مغايرة كدراسة **أمال عوني عبد الهادي** (2021) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الدراسات العليا

بالجامعات الفلسطينية والكشف عن علاقتها بتنظيم الذات وتوصلت إلى أن أساليب التفكير كانت وفقا للترتيب التالي: العملي، المثالي، التركيبي، الواقعي ثم التحليلي. (الرياشي وآخرون،2021، ص135)

لقد صنف **هاريسون وبرامسون** أساليب التفكير على مجموعة من الطرائق الفكرية التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته، وبنيا هذا التصنيف إستنادا على السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن) ولكل منهما نمط مختلف عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات وفقا لنوع الأداء (منطقي–غير منطقي) ومحتوى الأداء (لفظي–تصوري) ونتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي (التركيبي، العملي، الواقعي، المثالي والتحليلي) .(حسين والكعبي،2022، ص187)

ذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تؤدي إلى فروق في أساليب التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلة، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير وبناء عليه فإن "هاريسون وبرامسون" يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي. وقد قدمت هذه النظرية تفسيرا واضحا وشاملا لأساليب التفكير الخمسة التي حددتها.

(السراج،2009 ،ص31)

هاريسون وبرامسون يريان أن للتفكير خمسة أساليب وأكثرها انتشارا واستخداما هو أسلوب التفكير التحليلي لأنه يقوم أساسا على تفصيل المعلومات والتخطيط باستعمال منظور منطقي ومنظم للوصول إلى الحقائق الدقيقة .

5-3-نظرية التحكم العقلي أو نظرية أساليب التفكير لستيرنبيرغ Sternberg :

تعد هذه النظرية من أحدث وأكثر النظريات شيوعا والتي جاءت لتفسر طبيعة أساليب التفكير، ظهرت النظرية في صورتها الأولى عام 1988 باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير "**ستيرنبيرغ**" من مسماها

عام 1990 لتصبح نظرية أساليب التفكير، ويؤكد **ستينبرغ** في نظريته أن معرفة أساليب التفكير للطلبة يساعد على ربط مهارات التعلم لديهم بقدراتهم العقلية الخاصة بهم مما قد ينعكس على اتجاهاتهم نحو تخصصاتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

في دراسة **لكانوجارسيا وهيوز** Canogarcia & Hughes (2000) حول أساليب التفكير وفقا لنظرية ستينبرغ والتعلم عند طلاب الجامعة حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير هذه الأساليب على الأداء الأكاديمي، جاءت النتائج مؤكدة وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي.

(السراج،2009، ص69)

يرى "**ستيرنبيرغ**" أن هناك ثلاث عشر أسلوبا للتفكير، تندرج تحت خمس فئات وهي تفضيلات في استخدام القدرات، ويمكن ان تكتسب من خلال التطبيع الإجتماعي، وتختلف باختلاف نمط الحياة، كما يمكن تعلمها وقياسها، وهذه الفئات هي: (نفس المرجع السابق ص44)

أولا: فئة الوظائف: وتشمل أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي.

ثانيا: فئة الأشكال: وتشمل أسلوب التفكير الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي.

ثالثا: فئة المستويات: وتشمل أسلوب التفكير العالمي أو الشمولي، المحلي أو التحليلي.

رابعا: فئة المجالات: وتشمل أسلوب التفكير الداخلي، الخارجي.

خامسا: فئة النزاعات أو الميول: وتشمل أسلوب التفكير المحافظ وأسلوب التفكير المتحرر.

وما يهمنا في هذه الدراسة هو فئة المستويات والتي تشمل:

أ/ الأسلوب العالمي (الشمولي): يتضمن هذا المستوى المشكلات العالمية التي تكون على مستوى مرتفع نسبيا من التجريد، مثل القضايا السياسية والموضوعات البحثية. ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيا، ويتجاهلون التفاصيل ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

ب/ الأسلوب المحلي (التحليلي): يشمل هذا المستوى المشكلات المحلية التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ، مثل تفاصيل تجربة أو حملة إعلامية ... ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات التي تتطلب عمل التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

يؤكد **ستينبرغ** على أهمية التحليل في معرفة أسلوب التفكير الذي يتبعه الأفراد، والفكرة الأساس التي ترتكز عليها هذه النظرية هي أن الناس يحتاجون إلى أن يكيفوا أنفسهم عقليا، وأن أساليب التفكير هي طريقهم في تحقيق ذلك. وأن للتفكير ثلاثة عشرة أسلوبا يندرج تحت خمس فئات ومن هذه الأساليب التفكير التحليلي والذي يتمكن من خلاله الفرد من تجزئة المشكلة والاهتمام بكل تفاصيلها .

5-4-النظرية المعرفيــة :

التفكير التحليلي من وجهة نظر المعرفيين هو تحليل المعلومات والبيانات التي يتعرض لها الفرد أثناء تفاعله مع البيئة بهدف الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد من الناحيتين الكمية والكيفية وحسن تنظيم البناء على زيادة فعالية التفكير بأنواعه المختلفة ومنها التفكير التحليلي إذ تكسب المثيرات موضوع التفكير معناه بسرعة، ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

أما **جانيه** فقد اعتمد على التفكير التحليلي في عرض نموذج "تحليل العمل" حيث أشار إلى ضرورة تحليل المعلومات للكشف عن القدرات العقلية المتضمنة في العمل، وهذا التحليل ضروري عندما يكون العمل مكونا من قدرات صعبة أساسية وقدرات فرعية، إذ يفيد في تحديد القدرات الأساسية للتعلم وتحليلها إلى قدرات فرعية بسيطة وتجزئة الموضوع المراد تعلمه إلى أجزاء متسلسلة هرميا بحيث يقود تعلم كل مهارة جزئية في السلسلة إلى تعلم المهارة الموالية حتى نصل إلى المهارة الأساسية. (مديد،2020، ص52)

النظرية المعرفية إذن ترى بأن التفكير التحليلي هو تحليل ما يستقبله الفرد من مثيرات والتي يتعرض لها أثناء تفاعله مع البيئة معتمدا على بنيته المعرفية في إدراكها وفهمها بهدف الوصول إلى حل للمشكلة التي تواجهه.

يتبين من خلال ما سبق بأن التفكير التحليلي كان محطا للاهتمام لدى العلماء والباحثين، فرغم تعدد وجهات النظر إلا أنها جميعا تتفق على أهمية هذا التفكير للفرد بشكل عام وللطلاب بشكل خاص كما أشار **استنبرغ** مما يجعل البحث في هذا الموضوع لدى الطلبة عامة وطلبة الدكتوراه بشكل خاص ذو نكهة خاصة ومثارا للعديد من التساؤلات.

6- مهارات التفكير التحليلي

المهارات هي الأساس الذي تقوم عليه عملية التفكير، فهي تعمل معا كنظام متكامل يتفاعل بعضها مع بعض، وهناك العديد من المهارات صنفها العلماء عدة تصنيفات كتصنيف **ليمان** Lipman 1991، **ومارزانو** وآخرون 1988، **وفيشر** Fisher 1999.... والتفكير التحليلي كغيره تعددت مهاراته واختلف تعدادها بين العلماء وبالإستناد على ما تم تناوله سابقا من تعاريف للتفكير التحليلي وما جاء في التراث النظري يمكن استخلاص مجموعة من مهارات التفكير التحليلي الأساسية وهي:

6-1 مهارة تحديد الخصائص والمكونات:

هذه المهارة تمكن من تحديد خصائص أو أجزاء شيء ما، عن طريق قواعد المعرفة المخزنة، ومن ثم العمل على توضيح الأجزاء المكونة للكل. (أبو جادو ونوفل،2007، ص96)

فمهارة تحديد الخصائص والمكونات تتطلب من الفرد معرفة، ومن ثم توضيح الأجزاء التي تكون معا الكل. إن تحليل السمات والمكونات يجب أن يساعد في التركيز على التفاصيل، وبنية الأشياء والأفكار والتصاميم

وهكذا، وهي أيضا مهارة مركزية في تكوين المفاهيم، فالسمات والمكونات تشير إلى أنماط المعلومات التي غالبا ما تصاحب مفاهيم معينة. (مهارات التفكير التحليلي،2017، ص26)

التفاصيل تتناول فكرة معينة وإعطاء تفاصيلها وتوسيعها ورسم خطوات تجعل من هذه الفكرة عملية. وهي مهارة لجعل الفكرة أكثر وضوحا وتكشف عن البدائل من أجل تعميق الفكرة وتكاملها. (حسين،2009، ص50)

إنها تتطلب من الفرد معرفة من خلالها يتم توضيح الأجزاء التي تكون الكل معا، كما تساعد في التركيز على التفاصيل وبنية الأشياء والأفكار والتصاميم.

2-6 مهارة تحديد الأنماط والعلاقات:

تمكن هذه المهارة من توضيح العلاقات الداخلية والتي يمكن أن تكون علاقة سبب ونتيجة أو علاقة رأسية أو علاقة زمنية أو علاقة جزئية أو علاقة الجزء بالكل أو علاقة تحويلية.

(مهارات التفكير التحليلي، 2017، ص27)

فهي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات السببية بين الحوادث المختلفة وهي جزء من عملية الفهم والاستيعاب وطرح الفرضيات وتحديد النتائج والتوابع وعملية حل المشكلات والبحث العلمي، وتساعد على التمييز بين الحقائق والآراء. (سعادة, 2003، ص205)

إنها قدرة الفرد على استخدام علاقات محددة بهدف التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف قيمة تؤدي إلى تطوير المفاهيم وقد تكون العلاقات سببية بحيث يتوقف حدوث أمر ما على حدوث أمر آخر، أو علاقات إرتباطية بين أمرين يحدث أحدهما قبل الآخر أو بعده أحيانا أو بصورة متتابعة طردية دون أن يكون أحدهما سببا في حدوث الآخر. (حسين، 2009، ص66)

يرى **دي بونو** في كتابه آلية العقل (The Mechanism of Mind) أن الدماغ يقوم بتنظيم المعلومات التي ترد إليه عبر الحواس بطريقة ذاتية التنظيم حيث يعمل الدماغ على تشكيل الأنماط والبحث

عنها فيما بعد. والمقصود بالنمط حسبه هو: التشكيلة المنظمة للخلايا العصبية التي يتألف منها الدماغ أو تنظيم المعلومات على سطح الذاكرة، فالنمط هو تسلسل عصبي متكرر إنه مفهوم أو فكرة أو صورة، كما يمكن أن يدل النمط على تسلسل زمني لمثل تلك الأفكار والمفاهيم، وقدرة الدماغ على تشكيل الأنماط والتعرف عليها والتعامل معها تجعله فعالا في تعامله مع ما يحيط به، وهذا يعطيه القدرة على سرعة التعرف على الأشياء وسرعة التفاعل معها، مما يتيح له المجال لاستكشاف ما حوله بفاعلية كبيرة.

إن اكتشاف العلاقات بين الظواهر وسببها يتأثر بخبرات الفرد وتفاعلاته مع الأشياء والمواقف أكثر من تأثره بالعمر الزمني أو الذكاء وكلما نما الفرد انتقلت تفسيراته من تفسيرات بدائية إلى تفسيرات أكثر واقعية.

(مهارات التفكير التحليلي، 2017، ص27)

3-6 مهارة جمع المعلومات:

هي المهارة المستخدمة في جمع المادة أو المحتوى المعرفي، إذ يمكن أن تكون على شكل بيانات مخزنة أو بيانات تم جمعها، وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما: (أبو جادو ونوفل،2007، ص 83)

- مهارة إجراء الملاحظة :.وهي الحصول على المعلومات من البيئة من خلال توظيف حاسة أو أكثر، وتمثل الملاحظة محور التركيز المعرفي لدى المتعلم كما تعتبر مهارة مهمة في مختلف العمليات العلمية كالتصنيف وصياغة الفرضيات والاستدلال العلمي، وهي أيضا القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات. (كوردي, 2010، ص83)
- مهارة صياغة الأسئلة: تتضمن توضيح القضايا والمعاني من خلال منهج الاستقصاء، فالأسئلة الجيدة توجه نحو المعلومات المهمة وتتم صياغتها بهدف توليد معلومات جديدة. (أبو جادو ونوفل،2007، ص 83)

وتكمن أهمية هذه المهارة في جعل المتعلم يتعلم كيفية الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بالمشكل المطروح عن طريق الوصول إلى مصادرها المتنوعة لمساعدته على التعامل مع المواقف ودعم نوعية سلوكه وحياته اليومية. (سعادة. 2003، ص 343)

إن الأهم في مواجهة أي مشكلة تتطلب اتخاذ القرار هو تكوين صورة واضحة للموقف من خلال جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة، وتحليلها سيسمح باتخاذ القرار الأفضل والأنسب. وبمعنى آخر يجب أن يكون الفرد قادرا على جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة التي يتعامل معها وفحصها

6-4 تنظيم المعلومات :

هي مجموع من الإجراءات التي تستخدم في ترتيب المعلومات بهدف فهمها وجعلها أكثر فاعلية، ويتمكن المتعلم من خلالها من صياغة مجموعة من الفروض بناء على المعلومات والخبرات المتوافرة لديه، من خلال مقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء وملاحظة الفروق بينها. ولهذه المهارة ثلاث مهارات فرعية وهي: (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 88)

أ/ المقارنة: وهي العمل على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات المعطاة أو بين المعلومات التي يتم البحث والاستقصاء عنها. إن العمل على إيجاد الشبه والاختلاف بين الأشياء يساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات الجديدة والمعلومات المخزونة بطريقة يسهل استرجاعها.

(مهارات التفكير التحليلي،2017، ص24)

في هذا السياق يشير **فورشتاين Feuerstein** إلى أن مهارة المقارنة تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية هي الدقة والتمييز وإصدار الأحكام على أوجه الشبه والاختلاف التي تعد الخطوة النهائية لمهارة المقارنة. (مهارات التفكير التحليلي،2017، ص24)

ب/ التصنيف: التصنيف يعني إيجاد نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وفصلها ضمن فئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى. وقد تكون من أهم مهارات التعلم والتفكير لأنها ترتبط بمعظم خبراتنا التعليمية في مختلف العلوم والمواد الدراسية .

كما ويقصد بمهارة التصنيف العمل على تجميع المعلومات بناءا على خصائصها الفريدة أو خصائصها المشتركة، ومن خلال هذه المهارة تصبح الأشياء الغريبة مألوفة في البناء المعرفي. وتبرز أهمية هذه مهارة في كونها تنظم وتسهل عملية التذكر، وتعمل على استرجاع المعلومات من الذاكرة بعيدة المدى إلى الذاكرة قصيرة المدى، وعملية التصنيف مهارة لازمة وضرورية لبناء المفاهيم في المعرفة الإنسانية التي تعتبر شرطا أساسيا للتفكير.

ج / الترتيب: ويقصد بها إخضاع المعلومات إلى التنظيم تبعا لمعيار معين محدد سلفا. إن هذه المهارة ذات صلة مباشرة بمهارة التصنيف، فوضع المعلومات في ترتيب معين يؤدي إلى تنظيم منطقي يسهم في عمليتي الفهم والتفكير . (نفس المرجع السابق)

6-5 الترتيب ووضع الأوليات :

يوضح **سعادة** على أنها تلك المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب معين أو تسلسل هرمي حسب أهميتها. وتعمل هذه المهارة على جعل الطالب يرتب الحلول المتوفرة لديه حسب أفضليتها للقضية المطروحة، أو حسب أهميتها للنقاش، وأن يحكم على مدى فعالية هذه المهارة في ضوء تطبيقاته الميدانية لها من جهة ومدى النجاحات التي تتحقق فيها من جهة ثانية. وهي تسير وفق الخطوات التالية: (سعادة, 2003، ص217)

- تحديد الخيارات أو البدائل المطروحة.
- وضع معايير أو محكات دقيقة لعملية الترتيب.

- اختيار البدائل أو الخيارات التي تتماشى مع المعايير الموضوعة.
- ترتيب البدائل وفقا لأهميتها على ضوء المعايير المختارة.
- الحكم على ما تم تطبيقه من خطوات لهذه المهارة في ضوء ما تم إنجازه فعلا وما لم يتم إنجازه وما الذي يمكن فعله في المستقبل بشكل مختلف.

كما تمثل هذه المهارة العملية التي يقوم من خلالها المفكر بتحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع الذي يفكر فيه، وهنا يبذل المزيد من الجهد لاختيار العوامل والحكم عليها بأنها ذات أهمية أكثر من غيرها. (حسين،2009، ص69)

6-6 التخمين أو التنبؤ :

مهارة التنبؤ هي توقع أو تصور أحداث جديدة بالاعتماد على معلومات سابقة. ويمكن اعتبارها نوعا خاصا من الاستدلال. فهي المقدرة على قراءة البيانات والمعلومات المتوافرة والإستدلال عبرها على ما هو أبعد من ذلك. وتهدف الأسئلة التي تقيس مهارة التنبؤ إلى التعرف على قدرة المفحوص على تجاوز حدود ما هو معلوم والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك بصورة أو بأخرى، وهذا يتم في ضوء تفسير المعلومات المتوافرة أو الاحداث الجزئية المتصلة بالظاهرة أو الحادثة) .(مهارات التفكير التحليلي،2017،ص30)

وتسعى هذه المهارة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها أن يكون الطالب قادرا على توقع نتيجة ما أو تخيل حل لمشكلة أو قضية معينة. كما أنها تعد عنصرا مهما في عملية طرح الفرضيات، وتستخدم في طرح المزيد من الحلول وهي أيضا عنصر مهم من عناصر مهارة تحديد العلاقات السببية للظواهر المختلفة. (سعادة. 2003، ص 561)

6-7 مهارة تحديد الاخطاء:

تهتم هذه المهارة بتحديد الأخطاء والعمل على تصحيحها، أو إجراء تغير في نمط التفكير، إذ قد يعتري بعض الأفكار التعارض أو يكتنفها الغموض أو الأخطاء العلمية. وهي بذلك تمكن الفرد من التفكير بالاتجاه الصحيح، ثم تحقيق الفهم المقبول والصحيح .(مهارات التفكير التحليلي،2017،ص28)

مهارة تحديد الاخطاء يجب تعلمها حالما يبدأ الفرد في ارتكاب الأخطاء فيصب تركيزه على فهم المبادئ التي يستند عليها الموضوع. (نفس المرجع السابق)

6-8 مهارة تحديد الأفكار الرئيسية:

تعرف هذه المهارة على أنها :"تلك المهارة التي تستخدم لتحديد واستخلاص الفكرة العامة للموضوع أو المشكل محل الدراسة". (إبراهيم,2016، ص21)

كما تعد هذه المهارة حالة من حالات التعرف على الأنماط والعلاقات، وتعد استراتيجية من استراتيجيات التلخيص ذات الأهمية الكبيرة في عملية تحديد الأفكار الرئيسية، وهي واحدة من مهارات التفكير المهمة، كما أن استراتيجية الاستدلال تلعب دورا مهما في تحديد الأفكار الرئيسة، حيث أن القدرة على تحديد الأفكار في موضوع ما تتطلب قدرة على الوصول إلى استدلالات بشأن هذه الأفكار، كما أن استراتيجية صوغ الأسئلة يمكن أن تحسن مهارة تحديد الأفكار الرئيسة عن طريق التدرب على صوغ مجموعة من الاسئلة.

(مهارات التفكير التحليلي،2017، ص28)

6-9 مهارة بناء المعايير:

أي القدرة على تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة والتي يمكن استخدامها في تقييم العناصر وفقا لأهميتها.

(إبراهيم,2016، ص21)

يعرف المعيار أيضا بأنه" قاعدة أو مبدأ يستثمر لإجراء محاكمات عقلية " فالمعايير هي أسباب موثوقة بصفة خاصة، فإذا ما كان علينا أن نصنف الأشياء وصفيا أو تقويميا فإن علينا استخدام أكثر الأسباب التي نستطيع إيجادها موثوقية وهذه الأسباب تعد معايير تصنيفية أو تقويمية.(مهارات التفكير التحليلي،2017، ص32)

والمهارات التي يمكن استخدامها في تنمية القدرات التحليلية تتمثل في: (أبو جادو, 2006، ص167)

- تحديد المشكلةIdentify Problem .
- تحديد المصادر Allocate Resources .
- إعادة تنظيم المعلومات Represent and Organize information .
- صياغة الاستراتيجياتFormulate Strategy .
- مراقبة استراتيجيات حل المشكلة Monitor Problem-Solving Strategy .
- تقييم الحلول Evaluate Solution .
- التفكير بشكل تحليلي Thinking analyically .

إذا ما نظرنا إلى التراث النظري نجد من الباحثين من جمع بين مهارتين في مهارة واحدة أو فصل مهارة إلى مهارتين كمهارات: المقارنة والمقابلة، التفريق بين المتشابه والمختلف، التجميع والتبويب إيجاد الأنماط، رؤية العلاقات، تحديد السبب والنتيجة .... إلخ .

فيما يتعلق بالدراسة الحالية فقد تناولت المهارات المتكررة في أغلب المراجع والمتمثلة في:

مهارة تحديد الخصائص والمكونات، مهارة تحديد الأنماط والعلاقات، مهارة جمع المعلومات، مهارة تنظيم المعلومات، مهارة الترتيب ووضع الأولويات، ومهارة التخمين أو التنبؤ.

7- خطوات التفكير التحليلي

ذكر التراث النظري عدة خطوات تنوعت بين التفصيل والاختصار نذكر منها:

حسب قطامي (1990): (أبو جادو، 2006، ص61)

- وجود مشكلة تواجه الفرد تدفعه إلى القيام بالنشاطات الضرورية للحل.
- الملاحظة والمشاهدة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة من أجل فهمها وتحليلها.
- وضع الفروض بعد جمع المعلومات، وتحقيق المشكلة وتحليلها.
- تحقيق هذه الفروض بعد جمع المعلومات والبرهان عليها وإثباتها بمعلومات أخرى، وبما لدى الفرد من خبرات سابقة.
- الوصول إلى النتائج القطعية والقوانين والقواعد العامة.

حسب "ديوي" في كتابه كيف نفكر How We Think: (قطامي،2007، ص433-434)

1- المشاهدة المقصودة، ويشترط فيها أن تكون مضبوطة وشاملة و تحدث في ظروف وأحوال متعددة.

2- التحليل والتوفيق، ويشترط فيهما: اختيار العناصر الضرورية الرئيسية .

ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه العناصر.

ملاحظة الظواهر الشاذة التي تتطلب اهتماما خاصا.

3- مخزون الذاكرة من خبرات سابقة ترتبط بالموضوع، ويقتضي أن تكون واسعة وغنية.

4- صياغة الفروض التي يمكن الوصول إليها.

5- تحقيق هذه الفروض بالتجريب والاختبار المستمرين.

6- الإستدلال بالمعلومات التي لها علاقة بالمشكلة.

7- الحكم والتعميم، ويتضمن ذلك أن تخلو هذه التعميمات من عناصر التحيز الذاتي.

وحسب مجدي: تتمثل خطوات التفكير التحليلي في: (حبيب، 1995، ص24)

- تعريف المشكلة بدقة.

- جمع المعلومات.
- البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.
- وضع محاكاة مختارة.
- إختيار أفضل بديل.
- إنجاز الحل.
- تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل وإذا كان الحل ليس هو الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية.

من خلال ما سبق من خطوات نلاحظ بأنه رغم الاختلاف الذي قد يلاحظ للوهلة الأولى إلا انه هناك اتفاق في تسلسلها كالتالي: الإحساس بالمشكلة وجمع المعلومات حولها، ثم وضع مجموعة من الفروض واختيار الأنسب منها واختبارها للتحقق من صحتها وتقييم نتائجها. وعلى ضوء هذه النتائج يتم حل المشكلة أو إعادة العملية من جديد.

إنها عملية منظمة، متسلسلة، وفق منهجية علمية، تمهد كل خطوة فيها للاحقتها مما يؤدي إلى الوصول للفهم الصحيح للمشكلات، وإيجاد الحلول الأنسب، واتخاذ القرار السليم. والشخص الذي يفكر تفكيرا منظما كالتفكير التحليلي، لا سيما إن كان قد وصل إلى مستوى علمي عالي كعينة الدراسة الحالية والمتمثلة في طلبة الدكتوراه، قد سيعكس فعلا مدى تمكنهم وكفاءتهم ومكانته العلمية.

8-صفات المفكر التحليلي الجيد

يذكر **رحمة** (1987) أن الحكم على الفرد بأنه مفكر تحليلي وجب توفر مجموعة من الصفات وهي:(قطامي، 2007، ص434)

- القابلية للشعور بوجود مشكلة معقدة: ويقتضي ذلك أن يكون الفرد قادرا على أن يميز بين المهم والأهم من الأحداث والأشياء والخبرات.
- قابلية معرفة طبيعة المشكلة معرفة واضحة، فلا يمكن تناول حل أي مشكلة ما لم تدرك طبيعتها، وماهيتها، وما لم تكن هنالك قدرة على صياغتها بدقة وتحديد.
- توافر الإستعداد على تذكر المشكلة ومعالجتها، حتى لا يخرج عن السياق العام لإيجاد الحل المناسب للمشكلة.
- الإستعداد لافتراض فرضية قوية وجريئة، ويفترض "رحمة" أن الجرأة في مثل هذه القضايا تؤدي إلى التبدل والتغير في الأوضاع التي يثبت عدم صلاحيتها للحياة.
- القدرة على صياغة الفروض التي تعتبر حلولا ذكية مؤقتة للمشكلة أو الصعوبة. فصاحب الذهن الخصب هو من يستطيع أن يتصرف في الألفاظ، فيختار ما يناسب المقام والوضع، إذ أن للأسلوب أثر نافذ في فهم المقصود من المشكلة.
- القدرة على اختبار الحلول المقترحة اختبارا ناقدا. وهذه الميزة من أهم ميزات التفكير التحليلي الجيد، إذ يستطيع من له القدرة في الاختبار النقدي ألا يقبل الحلول التي تم الوصول إليها، أو التي تقدم إليه بدون شرط أو قيد، وهذا ما يجعله ميالا إلى البحث والاستقصاء عن أفضل الظروف، وأنفعها، وأنسبها.
- القدرة والاستعداد لإهمال الفروض التي يظهر عدم صلاحيتها وموثوقيتها. وتتضمن هذه القدرة النظرة الفاحصة المختبرة للمشكلة، والوحدة في الهدف، والدقة في الاختيار والانتقاد. وتتطلب هذه القدرة أيضا الجرأة، وقوة الإرادة والتصميم، والاستمرار في العمل عليها، إذ يعتبر الفرد الذي يمتلك مثل هذه الخاصية فردا متكاملا ولديه شخصية متسقة ومتوائمة.

- القدرة والاستعداد لإعادة اختبار النتائج لإثبات موثوقيتها وصوابها وذلك باستخدامها في مواقف أخرى وظروف متشابهة.

بين **كريكوري** صفات الفرد ذو التفكير التحليلي في مقياسه ومنهاجه كالتالي: (الكعبي،2022، ص185)

- يحلل المواقف ويركز على البيانات ويدقق في الأرقام.
- منطقي ويستخدم عقله في إدراك المواقف.
- متأمل وواقعي.
- يجيد حل المشكلات وحازم في قراراته.
- له القدرة على التمييز وبكل سهولة بين الناس ويدرك طباعهم.
- يهوى جمع الحقائق وتحليل القضايا ويقدم حججا مثيرة للانتباه.
- له القدرة على تقويم مواقف الناس.
- يحتاج للأدلة والبراهين عند عرض أفكاره.

أشار "**هاريسون وبراميسون**" إلى أن الفرد ذو التفكير التحليلي يتميز بأنه: (البدران.2019، ص386)

- شخص تفصيلي ومنظم ويهتم بتفاصيل الأشياء والموضوعات.
- متحكم في سلوكه وأفعاله ومنطقي في تفكيره.
- يميل إلى استعراض كل البدائل والمقارنة بينها قبل اتخاذ أي قرار.
- قادر على تحقيق أهدافه ويرغب في حل المشكلات التي تواجهه ويسعى إلى ذلك بكل جدية واهتمام.
- يتحسن أداؤه وتزداد دافعية.

يضيف **جابر وقرعان** (2004) الخصائص المميزة للمتعلم ذي الأسلوب التحليلي فيتمثل أبرزها فيما يلي: (أبو عواد واخرون،2014، ص575)

- يتعلم بشكل أفضل عندما يكون ما هو متوقع منه واضحا.
- يفضل وجود خطة مكتوبة للمواضيع التي سيدرسها بشكل متسلسل مرفقة بالتواريخ.
- يستفيد أكثر عندما يكون هنالك خارطة أو مخطط توضح العلاقة بين المواضيع التي سيتم تعلمها.
- يفضل وجود تعليمات مكتوبة لجميع التعيينات والمشاريع المطلوبة.
- يتعلم بشكل أفضل عندما تكون هنالك إجراءات تعليمية مباشرة مثل المحاضرات وكتابة الملاحظات على السبورة وعرض الشرائح والاختبارات والتغذية الراجعة المنتظمة.
- يستوعب المعلومات بشكل أفضل عندما يدرس في خطوات متسلسلة بحيث أن كل خطوة تلي الخطة السابقة منطقيا.
- يتبع خطوات متسلسلة ومنظمة عندما يحاول حل مشكلة معقدة.

حسب **الرياشي** (2021) أن تكون مفكرا تحليليا بعني: (الرياشي،40،2021)

– أنك تستطيع جمع المعلومات وإجراء البحوث لتحديد الصحيح من الخاطئ ثم يمكنك استخدام هذه المعرفة لحل المشكلات، كما يعني أنه يمكنك التفكير بشكل مستقل واستخدام العقل والمنطق.

– أنه يمكن أن تكون مراقبا نشطا ومتعلما، متفتح الذهن مستمعا لجميع وجهات النظر والحجج والأفكار والمعرفة، منتقدا لأفكارك ومعتقداتك سلوكك لتحسينها وتطويرها محاولا تحديد الحلول الخاصة بك.

– كما يعني أيضا أن تكون ناقدا مع نفسك أيضا لا مع الاخرين فقط، صادقا بشأن نقاط ضعفك ونقاط قوتك وكيفية تأثيرها على قراراتك وسلوكك.

– أن تكون مفكرا تحليليا يعني أن تكون قادرا على التخطيط الدقيق قبل اتخاذ القرار، وتكون قادراً على جمع أكبر قدر من المعلومات دون تكوين نظرة شمولية عنها، ومهتما بالنظريات على حساب الحقائق ولديك القدرة

على التنبؤ والعقلانية، والتجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات.

– إذا الفرد ذو أسلوب التفكير التحليلي هو فرد قادر على الاهتمام بالتفاصيل في حل المشكلات التي يواجهها ويعتمد في التعامل معها بطريقة منهجية ومنطقية ويتخذ أصحاب هؤلاء الأسلوب من التفكير قرارتهم حول المشكلات على التخطيط واعتماد أكبر قدر من المعلومات، ويرى أصحاب هذا الأسلوب من التفكير أنفسهم بأنهم عمليون إلا أنهم مع اهتماماتهم على الأشياء في إطار عام يصلون إلى استنتاجات استنادا إلى المعلومات التفصيلية، مع استعمال المنظور المنطقي المرتب والمنظم ،ويعتمدون على البحث عن أفضل طريقة أو صيغة أو إجراء أو نظام يمكنهم من الوصول إلى الحل. ومقارنة مع أساليب التفكير الأخرى فأن أصحاب هذا الأسلوب من التفكير يفضلون الإستقراء والتنبؤ والعقلانية، إعتمادا على المعطيات والموضوعية والجانب الإجرائي، وعند حلهم المشكلات يهتمون بالتخطيط ومحاولة البحث بأفضل طريقة وتأكد من الأشياء ومحاولة معرفة ما يمكن أن يحدث في المستقبل.

يتبين من خلال ما سبق أنه ولربما يكون الطلبة في مرحلة الدكتوراه في حاجة ماسة لمثل هذه الصفات والتي إن دلت على شيء، فإنما تدل على الفكر المنهجي والعلمي، ونمط السلوك العملي الذي يحتاجه الطالب في هذه المرحلة العلمية الجادة والتي تبرز من خلالها حقا الصورة الحقيقية لشخصية الطالب ومدى نضجه ووعيه ونموه الفكري.

9- افتراضات التفكير التحليلي

يمكن استخلاص افتراضات التفكير التحليلي من خلال ما تقدم استعراضه، ومن خلال طبيعة هذا النوع من التفكير، وكذلك من خلال الافتراض الرئيسي الذي يتضمن "أن التفكير يمكن أن يعلم ويتم تعلمه". وهذه الافتراضات هي كالتالي: (قطامي،2007، ص438-439-440)

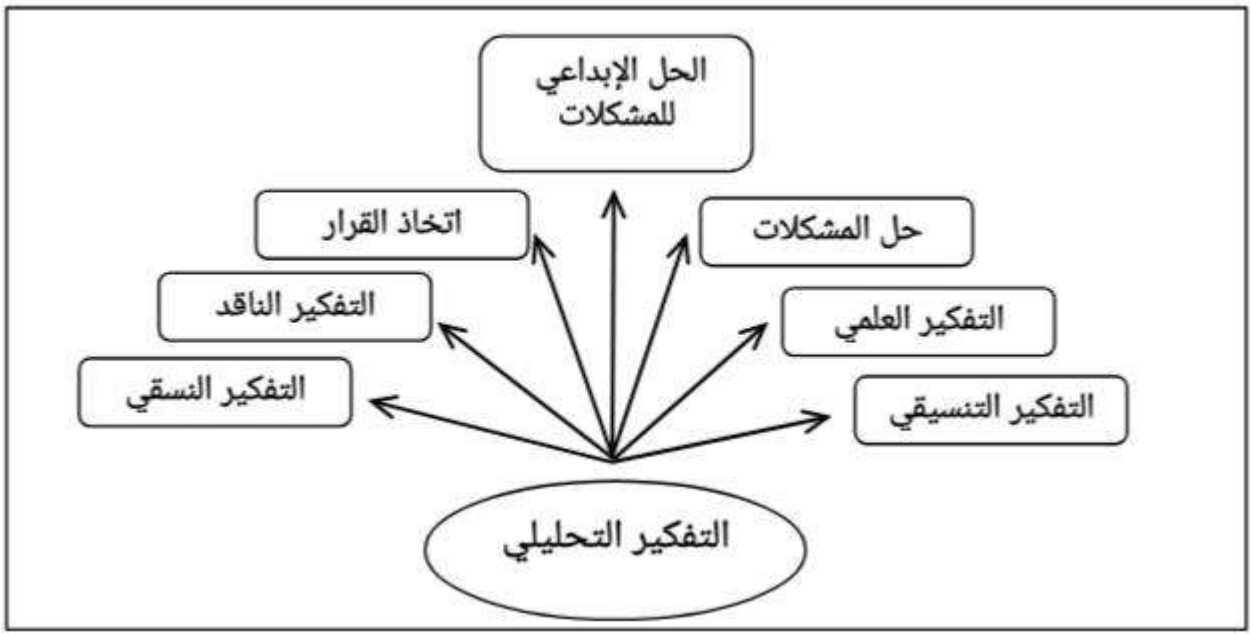
- أن التفكير التحليلي عملية ذهنية نشطة، يكون الفرد فيها واعيا ومنشغلا بما يواجهه، ويهدف إلى أن يتغلب على المشكلة وبذلك يكون نشطا.
- أنه تفكير يتضمن عمليات ذهنية متتابعة متسلسلة، تسير وفق نسق، وليست عمليات عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ.
- أن التفكير التحليلي يتطلب من الفرد استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف الأكثر نضجا والأكثر ارتباطا بالموقف المشكل الذي يواجهه.
- التفكير التحليلي ذو طبيعة محورية، أي أن كل الفعاليات الذهنية متمحورة ومتمركزة نحو الموقف المشكل لفهم طبيعته، وعناصره والعناصر المؤثرة فيه، وأساليب الخلاص منه.
- التفكير التحليلي تفكير هادف، يهدف إلى إيصال الفرد إلى حالة من الاتزان الذهني. ولذلك يكون سلوك الفرد مدفوعا، ومضبوطا بالهدف، ولهذا تزداد عمليات الضبط الذهني، وتصبح أكثر دقة كلما اشتدت صعوبة المشكل لفهم طبيعته، وسيطرتها على أداء الفرد ونشاطه.
- التفكير التحليلي يسير وفق خطوات منتظمة متتابعة، ويمكن أن تحدد كل خطوة بمعايير لتحديد مدى سويتها واتفاقها مع النموذج.
- التفكير التحليلي تفكير يختلف عن التفكير الاستبصاري والتفكير الآلي الوسيلي إذ انه تفكير يتطلب إدراكا، تنظيما واستبصارا، ويضع فروضا، ويختبر الفروض ليصل إلى النتائج، ثم يتحقق من النتائج ليصل إلى مرحلة التعميم.
- التفكير التحليلي تفكير صامت ذهني، يقوم على ممارسات عمليات ذهنية، ويستدل عليه من خلال الإجراءات التي يجريها الفرد في البيئة المحيطة، التي تظهر عليها آثاره وأفكاره.

- يمكن أن يسير التفكير التحليلي بمستوى بسيط لدى الأطفال، اذ يبدأ بنظريات وافتراضات بسيطة ويسير بتسلسل بسيط، إلى أن يتم اختبارها، ويصل إلى جواب مشكلة أعجبته ولو لبضع دقائق.
- يمكن ان يكون التفكير التحليلي تفكيرا معقدا، يتطلب تفكيرا صامتا يستغرق فترة طويلة من الزمن ويستدعي عمليات ذهنية منظمة تتطلب أنشطة ذهنية دقيقة وذكية، تعتمد على معطيات الموقف وخصائصه، وما فيه من متغيرات.
- أن التفكير التحليلي تفكير يمكن تعلمه وتعليمه، عن طريق تحليل عناصر الموقف إلى أجزائه الرئيسية وفهمها، ووضعها في نسق منتظم، والسير في ذلك بطريقة منتظمة.
- التفكير التحليلي يناسب كل الأعمار من الصغار إلى الكبار ولكن تتباين السرعات التي يسير فيها كل واحد منهم للوصول إلى الفهم والادراك ثم الحل.

كلما تعمقت الدراسة أكثر زادت أهمية التفكير التحليلي وضوحا، وزاد معه الفضول والرغبة في معرفة درجة امتلاك عينة الدراسة –طلبة الدكتوراه –لمثل هذا الأسلوب المهم في التفكير، وفيما إذا كانت هنالك فروق بينهم بناء على العوامل والمتغيرات التي اختيرت للدراسة والبحث؟

10- التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير

10-1-التفكير التحليلي كعملية: يقصد بالعملية في إطار علم النفس "سلسلة النشاطات الموجهة نحو هدف معين" او سلسلة التغيرات التي تأخذ شكلا معينا، وإذا نظرنا الى التفكير التحليلي من هذه الزاوية نجد انه يمثل احدى المراحل او الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيدا منه: مثل التفكير التنسيقي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والحل الإبداعي للمشكلات (لاحظ الشكل رقم 1). (عامر. 2007: 15)



الشكل (1): التفكير التحليلي جذع مشترك للعديد من عمليات التفكير الأخرى

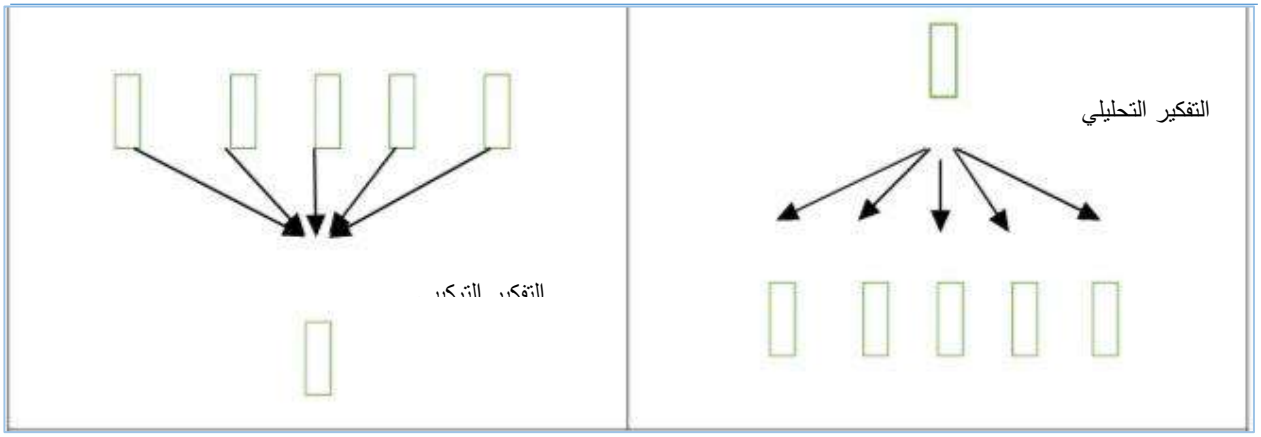
10- 2- علاقته ببعض أنماط التفكير: أبرز أيمن عامر علاقة التفكير التحليلي ببعض أنماط التفكير كالتالي:

10-2-1 علاقته بالتفكير البنائي والتركيبي: يقف التفكير التحليلي كمقابل لنمطين من أنماط التفكير وهما التفكير البنائي، والتفكير التركيبي فإذا كانت عملية التحليل تمكننا من تجزئة ما هو مركب، وما هو معقد إلى ما هو بسيط، فإن كلا من قدرتي "إعادة البناء"، و "التركيب " تؤديان إلى العكس، حيث تجمع بين الأجزاء المشتتة لتشكل مركبات أكثر تعقيدا.

والمفهومان الأخيران –إعادة البناء والتركيب–رغم أنهما يقفان كمقابل للتفكير التحليلي إلا أن هناك فروقا واضحة بينهما، فما يميز إعادة البناء عن التركيب هو أن المفهوم الأول (إعادة البناء) يعني الاقتصار على مجرد إعادة أجزاء الموقف إلى صورته الأولى، بينما المفهوم الثاني يعني إعادة تركيبه بشكل جديد إذ يتضمن التركيب أكثر من وضع الأشياء وإعادتها إلى حالتها الأولى بعد ان قمنا بتفتيتها الى أجزاء، فهو

عملية تؤدي في نهايتها الى تقديم شيء مختلف عما قمنا بتحليله. ونجد أن **بارتليت Bartelle** (2002) لخص الفروق بين المفهومين في عدة جوانب أساسية تشمل الآتي:

أ/ التفكير التحليلي يمكننا من تفتيت الأشياء إلى مكوناتها، سعيا إلى تحديد طبيعة هذه المكونات ومعرفة أجزاء الموقف أو الموضوع أو الشيء محل الاهتمام، بينما التفكير التركيبي يمكننا من فهم كيف تعمل أجزاء الموقف أو الموضوع معا في توافق وتكامل.



شكل (2): التفكير التحليلي مقابل التفكير التركيبي

ب/ إن التفكير التركيبي يحاول اكتشاف الأنماط المتكررة أو الموضوع الشائع عبر النسق أو الموقف محل الاهتمام، على نحو أعمق مما نجده في التفكير التحليلي.

ج/ عندما نمارس التفكير التحليلي نهتم بتحديد الاختلافات بين الأشياء، بينما عند ممارسة التفكير التركيبي يعني أكثر باكتشاف المتشابه بينها للوصول إلى النمط السائد الذي خلف التنوع الظاهر.

د/ إن ممارسة التفكير التركيبي أمر صعب من ممارسة التفكير التحليلي لأن التفاعلات القائمة بين الأجزاء تكون في حالة دينامية مما يجعل من الصعب أحيانا لاكتشاف الجوانب المشتركة بينها.

هـ/ يعتمد كل من التفكير التحليلي والتفكير التركيبي أحدهما على الاخر ويمثلان عمليتين متكاملتين. وهذه النقطة الأخيرة هي النقطة الأساسية التي ستتضح دلالاتها عند التمييز بين التفكير التحليلي والتفكير التنسيقي. (عامر،2007، ص08)

10-2-2 علاقته بالتفكير النسقي والتنسيقي:

أولهما التفكير النسقي: ويهتم بالتفاعل القائم بين أجزاء نسق واحد محدد (كالتفكير في العلاقات التي تربط بين أجزاء موضوع معين)، في حين يهتم التفكير الثاني التنسيقي بعلاقة النسق الواحد بباقي الأنساق المرتبطة به أي العلاقة بموضوع معين بمجموعة مواضيع أخرى كما هو واضح أن تركيز التفكير على العلاقات المكونة لنسق بعينه، يعبر عنه بأنه نمط من أنماط التفكير النسقي، في حين أن التفكير فيما يربط أكثر من نسق بباقي الأنساق، يمثل مثالا للتفكير التنسيقي.

إن أهم ما يميز التفكير التنسيقي هو اعتماده على كل من التفكير التحليلي والتفكير التركيبي والجمع بينهما معا. (عامر،2007،ص10)

أشارت الفقرة السابقة إلى الاعتماد المتبادل بين التفكير التحليلي والتفكير التركيبي أثناء مواجهة أي مشكلة، فإذا كان التفكير التحليلي يفتت الأشياء أو المواقف إلى أجزاء منفصلة، من خلال معرفة الاختلافات بين المكونات المشكلة لها، فإن هذه التجزئة قد تؤدينا إلى فقدنا المعنى الكلي أو الدلالة العامة للموقف محل اهتمامنا، وبالتالي نحتاج إلى التفكير التركيبي ليضفي معنى على ما تم تجزئته من خلال البحث عما هو مشترك، وتحديد المعنى العام وراء ما هو مجزأ، أي أننا نحتاج عندئذ للتفكير التركيبي.(المرجع السابق،ص 11)

وبالتالي فإن كلا النوعين من التفكير (التحليلي والتركيبي) يرتبط أحدهما بالآخر إلى حد كبير، ونحتاج إلى ممارستهما معا بشكل متناغم إذا كنا نسعى إلى الإحاطة الكاملة بأي موقف أو مشكلة نواجهها وتسمى القدرة على ممارسة التحليل والتركيب معا بالقدرة على التفكير التنسيقي .(نفس المرجع السابق،ص 11)

يعني التفكير التنسيقي، بهذا المعنى، القدرة على تحليل المهمة أو المشكلة أو الموقف في ضل مراعاة الهدف العام الذي تحلل من أجله المشكلة، ومراعاة ربط التحليل بهذا الهدف بشكل متأن. بمعنى آخر المقدرة على إدراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الأجزاء مع التعامل مع هذه الأجزاء وتحليلها دون التغافل عن كون هذه الأجزاء يكمن وراءها معنى كلي، فيمارس التحليل عندئذ في ظل مراعاة المعنى الكلي الأكبر.

(نفس المرجع السابق)

10-2-3 علاقته بالتفكير الناقد:

يخلط البعض بين التفكير التحليلي والتفكير الناقد ويرجع سبب هذا الخلط إلى اعتماد الأخير على الأول، وهو ما تبرزه بعض التعريفات المقدمة للتفكير الناقد، والتي تشير إليه بأنه:

"عملية تفكيرية مركبة عقلانية ومنطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتمادا على معايير أو قيمة معينة".(زيتون،2003، ص45)

هو أيضا: "إخضاع الفرد المعلومات للتحليل والفرز والتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تأكد صدقها وثباتها، بغرض التمييز بين الأفكار السليمة وتلك الخاطئة. " ورغم هذا، فأغلب الباحثين يجدون فروقا واضحة بين ما نقصده بالنقد فيسعى التحليل إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم

على مدى أفضلية أي جزء على باقي الأجزاء، في حين يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار، بعد المفاضلة بينها، ومحاولة استنتاج ما ليس ظاهرا فيها، بما يمكننا من اختيار الأفضل من بينها.

أشار كل من "**ستيرنبرغ** Sternberg " و "**أوهارا** O Hara" إلى أن القدرة التحليلية تتطلب الحكم على قيمة الأفكار، وتقرير ما يستحق الأخذ بها.(عامر،2007، ص12)

10-2-4 علاقته بالتفكير الإفتراقي (الإبداعي) والإلتقائي:

ميز "**جيلفورد**" في إطار عرضه لنموذجه عن بناء العقل "بين نمطين من التفكير: النمط الأول هو التفكير الإفتراقي، والذي يتمثل في العملية التي نحاول من خلالها إنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة والجديدة هذا النوع من التفكير يتم خلاله التشعب في التفكير أثناء بحثنا عن حلول للمشكلة محل اهتمامنا. أما النوع الثاني من التفكير، فهو التفكير الإلتقائي، وهو العملية التي نحاول من خلالها أن نصل إلى إجابة محددة عن سؤال مطروح علينا، وهو يجمع ما تم طرحه من أفكار متشعبة فيصنفها ويقيمها، ويختار أفضلها لتكون في بؤرة الإهتمام. وفي ضوء هذا التمييز يعد التفكير التحليلي أحد أشكال التفكير الإلتقائي، فإن تحليلنا للأجزاء لن يضيف جديدا، فكل ما سنفعله هو التحويل من الصورة المكتملة إلى الصورة المجزئة التفصيلية. ولا يضاف هنا لهذه الأجزاء شيئا بينما، يؤدي التفكير الإنتاجي الإفتراقي إلى إضافة أفكار جديدة. (نفس المرجع السابق،13)

10-2-5 التفكير التحليلي وحل المشكلات:

بصورة عامة يرتبط التفكير التحليلي بالمشكلات الحياتية؛ لأن التفكير التحليلي في جوهره نشاط ذهني يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة، وربما تكون المفاهيم أكثر الرموز أهمية في الموقف المشكل، ويمثل

التفكير التحليلي أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً، وهو ينجم عن القدرة على حل المشكلات التعليمية والحياتية المختلفة. (التفكير التحليلي،2022،ص14)

يتوجه الفرد عادة نحو إيجاد حلول للمشكلات ذات الأهمية الحيوية في حياته، وأن نشاط التفكير التحليلي لديه يزداد عندما يفشل في إيجاد الحلول بناء على مهاراته السابقة، مما يدفعه إلى البحث عن معلومات جديدة تساعده في إيجاد حلول للمشكلات الحياتية، التعليمية التي تواجهه.(نفس المرجع السابق)

كما أن التفكير التحليلي يتطلب تجزئة المشكلة، وجمع المعلومات حول عناصرها، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين للوصول إلى اختيار صحيح للفرضيات الموضوعة مسبقاً، وهذا يستدعي من الفرد – المتعلم –تعريف المشكلة، وتحديدها، ومعرفة جذورها، ولماذا حدثت عن طريق سؤال الفرد لذاته (من، ماذا، متى، أين، لماذا) حدثت المشكلة، وكيف سيتوصل إلى الحلول الصحيحة، والمناسبة، ويشير **ستيرنبرغ** أن الطلبة يمكنهم استثمار التفكير التحليلي الناجح لحل المشكلات التعليمية من الخطوات الآتية: (التفكير التحليلي،2022،ص15)

- تحديد المشكلة: ماهي المشكلة التي يواجهها تحديدا؟
- تحديد المصادر اللازمة لحل المشكلة: أي التفكير بعمق لتحديد كم الوقت، والجهد، الذي يلزم والتخطيط لبداية ونهاية العمل.
- اتباع إستراتيجية معينة في حل المشكلة
- مراقبة حل المشكلة: وهو الادراك فيما إذا كانت الأمور تسير على ما يرام، أم أن هناك مشكلات بحاجة إلى التعامل معها، وحلّها.
- تقييم حل المشكلة: فبعد إنهاء العمل المطلوب يطرح السؤال فيما إذا كان ما تم انجازه مناسبا أم يحتاج إلى تعديل أو تحسين.

إذن يعتبر التفكير التحليلي عملية منظمة لفهم المشكلة بعمق من خلال تحليلها وفهم العلاقة بين أجزائها وهو جزء من حل المشكلات حتى يتمكن الطالب من اتخاذ القرار الصحيح باستخدام مهارات التفكير التحليلي. (rama, bambang i،2022, P36)

في دراسة تجريبية **لبتشاري شنكاو** Patcharee chankaew وزملائه (2013) والتي هدفت إلى التحقق من قدرات التفكير التحليلي والمواقف اتجاه تعلم العلوم لطلاب الصف الحادي عشر من خلال تعليم العلوم والتكنولوجيا ،والهندسة والرياضيات المدمج والتعلم القائم على حل المشكلات في القياس الكيميائي .....حيث أشارت النتائج إلى أن أنشطة التعلم القائمة على حل المشكلات قد نجحت في تطوير قدرات التفكير التحليلي والمواقف اتجاه تعلم العلوم .....وبالتالي تمكن الطلاب من دمج معارفهم في مختلف المجالات لحل المشكلات وخلق ابتكارات جديدة. وقد أظهر حوالي 80 % من الطلاب درجات أعلى من المعيار المحدد. (patcharee،2013،p02)

تتبين من خلال هذه الدراسة العلاقة التبادلية القائمة بين التفكير التحليلي وحل المشكلات بحيث يساعد الأول في إيجاد الحلول للمشكلات وينمي الثاني من مهارات الأول بالممارسة والتدريب.

10-2-6 التفكير التحليلي واتخاذ القرار: ويقصد بعملية اتخاذ القرار: "الاختيار الذي يتم التوصل إليه بعد المفاضلة بين عدة اختيارات." (زيتون،2003، ص43)

كما يعني أيضا:

"عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادا على ما لدى الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته " (نفس المرجع السابق)

يدخل التفكير التحليلي في كل خطوة من خطوات اتخاذ القرار، فتحديد قيمة كل بديل يحتاج تحليلا مفصلا لاختيار الأنسب منها، ويكون هذا التحليل وفقا لمعايير متصلة بالقرار كمعيار الزمن والأهداف المنوطة فضلا عن التابعات المتوقعة، ويختلف تحليل البدائل أيضا تبعا لنمط القرار الواجب اتخاذه والمجالات التي سيطبق فيها. كما يستخدم التفكير التحليلي في عملية اتخاذ القرار لتحديد الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف. (عصر،2001، ص55)

من خلال ما سبق لا يختلف اثنان في أن أساليب التفكير المختلفة تعمل معا كنسق متكامل بحيث تكمل كل واحدة منها الأخرى وأن كان إحداها سائدا فإن ذلك لا يعني غياب الأساليب الأخرى، كما تبين أهمية التفكير التحليلي كعملية هامة في مختلف أساليب التفكير الأخرى. فهل يا ترى للتفكير التحليلي ومهاراته لدى عينة الدراسة –طلبة الدكتوراه –درجة مرتفعة تؤهله لأن يكون جزءا مهما في عملية تفكيرهم؟ أم درجة منخفضة تجعله دوره محدودا؟

11- معوقات التفكير التحليلي

عند التصدي لصقل مهارات التفكير التحليلي يواجهنا معوقان أساسيان يرتبطان بجوهر مفهوم التحليل:

المعوق الأول: يتمثل في صعوبة معرفة متى نتوقف عن التحليل وهو ما أطلق عليه "**بارتليت** Barllet" مصطلح "شلل التحليل"، فنظريا يمكن الإستمرار في تحليل أي شيء إلى ما لا نهاية، وما لم نربط تحليلنا للموقف بهدف محدد فإن التحليل قد يصبح معوقا للتفكير بدلا من أن يكون ميسرا له.

المعوق الثاني: هو أن التحليل، لا يقدم جديدا، فهو لا يفضي غالبا إلى إنتاج شيء جديد لأنه يفتت المكونات الأساسية إلى ما تتركب منه من مكونات فرعية ويحول ما هو معقد إلى ما هو بسيط.

(عامر،2007، ص28)

من هذا المنطق، ولتنمية مهارات التفكير التحليلي، إبتكر الباحثون عدة أساليب وتقنيات للتغلب على هذين المعوقين السابقين وتدريب الأفراد على كيفية التحليلي الفعال للمشكلات بما يسمح بتوجيه عملية التحليل وتنظيمها، والتدرب على متى يجب التوقف عن التحليل الزائد، مقابل أساليب أخرى صممت بهدف استخدام التحليل كبوابة لتوليد الأفكار الإبداعية. (نفس المرجع السابق)

المعوق الثالث: من العوامل المؤثرة في التفكير التحليلي هي عادات الحياة اليومية حيث يواجه بعض الطلاب صعوبة في تعلم المفاهيم كما تؤثر العوامل الداخلية الوراثية الأبوية والعوامل البيئة التي يعيشون فيها بما في ذلك المرافق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية. (cahyati & subali،2022،p33)

يضيف **عصر** (2001) أن البيئة التي تجري فيها عملية التحليل هي من السياقات الخارجة عن الذهن وعن ممارسة التفكير وعن السياق الداخلي للتفكير نفسه، وهي أيضا من الأمور التي تؤثر في تشكل قوام التفكير وتحدد نوعه. فالوقت المتاح للتفكير والمكان عنصران مهمان في البيئة، فالتحليل ه يحتاج لوقت قد يطول وقد يقصر لتطبيق مهاراته وتحليل المعطيات. كما أن المكان غير المعد للحوار المتعدد الاتجاهات يقلص الفرص لتناول المعرفة وتحليلها. (عصر،2001، ص40)

وعليه يمكن تلخيص معوقات التفكير التحليلي في أربعة نقاط وهي:

- التحليل عملية غير مضبوطة بحدود معينة.
- التحليل يعني تفكيك المركب ولا يأتي بشيء بجديد.
- يتأثر التفكير التحليلي بالعوامل الوراثية.
- يتأثر التفكير التحليلي بالعوامل البيئية.

لا بد أن طلبة الدكتوراه يتأثرون بهذه العوامل، والتي لها دور في تحديد درجة امتلاكهم لمهارات التفكير التحليلي، والتي ولربما تكون جزءا من تفسير النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة.

12- تعليم مهارات التفكير التحليلي

عرض **سعادة** استراتيجية تصلح لتعلم مهارات التفكير وتعليمها بصورة عامة وتتألف هذه الاستراتيجية من عدة مراحل كالاتي: (سعادة،2003، ص86)

أ- عرض مهارة التفكير بإيجاز: حيث لابد للمعلم من تحديد هدف الدرس والمتمثل في تعلم مهارة تفكير جديدة من جانب المتعلمين، تم تحديد اسم المهارة، وأخيرا تعريفها بدقة متناهية.

ب- توضيح المهارة ثم طرح مثال عليها: حيث يقوم المعلم بتوضيح طبيعة المهارة والأسس التي تقوم عليها ومجالات تطبيقها ميدانيا مع ربطها بالمنهج، وأخيرا طرح مثال واحد أو أكثر عليها مما يؤدي إلى ربطها بخبرات المتعلمين اليومية أو السابقة.

ت- توضيح خطوات التطبيق لهذه المهارة: حيث يبين المعلم بدقة خطوات تطبيق المهارة أمام المتعلمين ومبررات كل خطوة وعوامل نجاحها.

ث- مطالبة المتعلمين بتطبيق المهارة: حيث يطلب المعلم من المتعلمين تطبيق مهارة التفكير التي تم تعريفها وتحديد خطواتها وتطبيقها بدقة أمامهم على مجال آخر مشابه له يختارونه هم في ضوء عمل المجموعات، ومساعدته لهم عن طريق المرور على كل مجموعة منها للرد على كل استفساراتهم والاطلاع على ما توصلوا إليه من أمور والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها.

ج- مراجعة الخطوات السابقة: حيث يتأكد المعلم من فهم المتعلمين للمهارة من حيث تعريفها وأهميتها وطبيعتها وإمكانيات تطبيقها، فإن عليه أن يقوم بمراجعة خطوات تنفيذها معهم بدقة والتأكد من ربط المتعلمين لها في مجالات المنهج المدرسي المختلفة. وإذا لاحظ المعلم وجود عدم فهم لدى

التلاميذ في إحدى هذه الخطوات فإن عليه إعادة توضيح تلك الخطوات من جديد وطرح أمثلة اضافية عليها.

كما قد بين **أبو جادو** (2006) مجموعة من الأنشطة والتي اعتبرها مدخلا مساعدا في معرفة خطوات حل المشكلات وتطوير مهارات التفكير التحليلي حسب ستينبرغ:

- تشجيع الطلبة على صياغة وطرح الأسئلة وليس فقط الإجابة عنها، عند ذلك يجب على المعلمين تشجيع الطلبة على التمعن ووضع التساؤلات حول الموضوعات التي يدرسونها، وتشجيعهم على التفكير بأهمية هذه الأسئلة.
- مساعدة الطلبة في أن يقرروا ما المصادر التي يحتاجونها لإنجاز عمل ما، وبدلا من إخبار الطلبة بالمصادر التي يستخدمونها أو الوقت اللازم لأداء المهمة المطلوبة، على المعلم أن يدع الطالب ليقرر ويحدد المصادر والوقت اللازم لإنجاز العمل المطلوب منه.
- يطلب من الطلبة عادة حل المسائل (الرياضية مثلا) ويستطيع المعلمون مساعدة الطلبة على تنظيم تفكيرهم بجعلهم يظهرون طريقة عملهم في حل المشكلات أو بوضع خطوط عريضة أو خريطة للمفاهيم الخاصة بكتابة ورقة عمل، بعد ذلك يقوم المعلمون بإعطاء ملاحظات والتعليق على نوعية وقدرة الطلبة على التنظيم في حل المشكلات.
- تشجيع الطلبة على التخطيط لحل مشكلاتهم قبل البدء بحلها، وأن يكونوا تأمليين في حل مشكلاتهم أكثر من كونهم اندفاعيين، وعلى المعلمين أيضاً تشجيع الطلبة على مناقشة استراتيجياتهم المستخدمة قبل البدء في استخدامها في حل المشكلات، كما يستطيعون أيضاً الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة الآخرين حول نقاط القوة والضعف في استراتيجياتهم المستخدمة.

- يسلم الطلاب عادة العمل بشكله النهائي للمعلم، ويستطيع المعلم تشجيع وتطوير المراقبة من خلال جعلهم يسلمون المسودات الكاملة للتقارير أو الأعمال التي يعملونها ويقدم التغذية الراجعة للطلبة على هذه المسودات، كما يشجع الطلبة على التغذية الراجعة الذاتية لتحسين العمل الذي يقومون به.
- يشجع المعلم الطلبة على التقييم من خلال حثهم على التعبير بصراحة عن نقاط القوة والضعف في عملهم وعمل الآخرين، والتأكيد على النقد البناء.

في إشارة أخرى لتنمية مهارات التفكير التحليلي حسب **Erasmus** فإنه يمكن فعل الكثير مثل:

- القراءة النشطة للكتب وتحليل محتواها مع محاولة إيجاد الدوافع الرئيسية الكامنة وتوقع ما سيحدث بعد ذلك، مع طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها.
- استخدام ألعاب العقل وهي طريقة ممتعة وهادفة لتمرين العقل على التحليل كلعب الشطرنج والكلمات المتقاطعة وحل الألغاز ...
- الفضولية والاهتمام بالأشياء وطرح الأسئلة حولها مما يحسن الذاكرة والقدرة على حل المشكلات.
- التدرب على حل المشكلات التي تمثل تحديات يومية والبحث عن الحلول الممكنة وتخيلها وتجريبها.
- تدريب العقل باستخدام التطبيقات التعليمية المتنوعة كتطبيق Brain training وغيرها.

في دراسة **للادنبرج تيجنل** ladenburg. Tegnel (1998) وضع فيها برنامجا فعالا لتنمية التفكير ومهارات الكتابة ،اشترك فيها ثمانية طلاب بالدراسات العليا طلب منهم من خلال مشروع "مذبحة بوسطن" كأحد المواقف الخيالية كتابة تقارير خاصة بعمليات التفكير حيث تمكن الطلاب من تقديم موضوعات منفصلة تحليلية وإعطاء نتائج وأحكام حيث يقوم فيها الطالب بدور القاضي الذي يدرس أبعاد المذبحة وأسبابها ونتائجها ويقوم بتحليل عناصرها ثم يصدر حكما على المتهمين. هذا وقد نجحت مثل هذه

المواقف في إثارة الطلاب وتمكينهم من تفعيل مهارات التفكير الأساسية (التحليل، التركيب، التقويم) من خلال مواقف حياتية واقعية. (حبيب،2003،254)

العديد من الدراسات بحثت عن الطرق والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي بشكل خاص منها دراسة **عادل حميدي وصالح المالكي** (2017) والذي بين دور استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

دراسة **قاسم البري وتهاويل عطا الله سايج** (2020) والتي خلصت إلى دور استعمال استرتتيجية الدراما في تحسين مهارات التفكير التحليلي.

دراسة **راما قاهيتي وبامبانج سوبالي rama cahyati bambang subali** (2022) بينت تأثير استخدام الاستفسار الموجه (نموذج تعليمي: ينتقل فيه الطالب خطوة خطوة من تحديد المشكلة وصياغة الفروض وجمع البيانات والتحقق من النتائج فالتعميم) بدل أسلوب المناقشة في تنمية مهارات التفكير التحليلي ...الخ . وغيرها من الدراسات التي أشارت إلى العديد من الطرق والأساليب التي تساعد الطلاب وفي مختلف المراحل الدراسية في تنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم. وهذه الدراسات تجعلنا نصل إلى استنتاج مفاده أن تنمية مهارات التفكير لا يحده زمان أو مكان ولكن يكفي توفير البيئة المشجعة والأسلوب المناسب والوسيلة الفعالة، التي تحقق النمو والتطور في مستوى التفكير لدى الطلاب.

إذا ما رجعنا لعينة الدراسة الحالية والمتمثلة في طلبة الدكتوراه فهي أيضا يمكن زيادة كفاءة مهارات التفكير التحليلي لديهم والرفع من مستواها وتطويرها وهذا وفقا لما بينته نتائج الدراسة المشار إليها سابقا **للادنبرج تيجنل** ladenburg tegnel.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم تناوله سابقا يمكننا القول بأن التفكير التحليلي هو أسلوب من أساليب التفكير التي يمارسها الفرد أثناء مواجهته لموقف ما أو مشكلة معينة، وهو مجموعة من المهارات التي تعمل معا في علاقة تكاملية تبادلية، بهدف الوصول إلى الحل وتحقيق التكيف.

لقد تبين من خلال ما خلص إليه العلماء أهمية هذا الأسلوب من التفكير من خلال تقاطعه مع العديد من الأساليب الأخرى للتفكير، كالتفكير الناقد والتفكير الابداعي واتخاذ القرار وغيرها، سواء كتمهيد لها أو كخطوة من خطواتها.

كما أظهر التراث النظري أنه من الممكن تنمية مهارات التفكير التحليلي والرفع من مستواها من خلال العديد من الاستراتيجيات التربوية والتي تناولها الباحثون بالدراسة والتجريب.

إن هذا الاهتمام بالتفكير التحليلي راجع أصلا إلى أهمية التفكير بشكل عام في حياة الفرد وانعكاسه على شخصية الفرد ونمط حياته وتعاملاته وحتى نجاحه، والأهم من كل هذا وذاك تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

هذا ما جادت به قريحة البحث النظري في هذا الموضوع ويتطلع الأن بشوق لما سيسفر عنه الجانب الميداني من نتائج، حول درجة امتلاك نخبة الجامعة من طلبة الدكتوراه لبعض مهارات هذا الاسلوب من التفكير، والذي قد يعكس مدى نجاح المؤسسات التعليمية الجزائرية من عدمه في تكوين جيل مفكر يملك من مهارات التفكير ما يجعله مؤهلا للسير قدما في طريق النمو والتطور.

الجانب الميداني

إجراءات الدراسة الميدانيـــــة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1 الهدف من الدراسة الاستطلاعية

2-2 وصف عينة الدراسة

2-3 وصف أداة جمع البيانات

2-4 الخصائص السيكومترية للأداة

3- الدراسة الأساسية

3-1 عينة الدراسة الأساسية

3-2 أداة الدراسة

3-3 الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد

إن الهدف من هذا الفصل هو إعطاء صورة شاملة حول مجريات العمل الميداني، من تذكير بمنهج الدراسة، ووصف للإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق الأهداف المرجوة وذلك من خلال مرحلتين أساسيتين: مرحلة الدراسة الاستطلاعية، والتي يتم من خلالها وصف أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية وعرض العينة الاستطلاعية وخصائصها وطريقة اختيارها. ثم مرحلة الدراسة الأساسية من وصف للعينة الأساسية والأداة في صورتها النهائية والأساليب الإحصائية التي سيتم من خلالها معالجة بيانات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة مشكلة الدراسة الحالية هي التي تحدد نوع المنهج المتبع من بين المناهج المختلفة، وبما أن الدراسة تهدف إلى معرفة درجة امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بالإضافة إلى ترتيب درجة امتلاك هذه المهارات، وكذا الكشف عن الفروق في درجة امتلاكهم لهذه المهارات باختلاف الجنس والتخصص إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بنمطيه الاستكشافي والفارقي، باعتباره المنهج الأنسب لموضوع الدراسة والذي يهدف للكشف عن درجة امتلاك أفراد العينة لبعض مهارات التفكير التحليلي، وترتيب هذه المهارات مع الكشف عن الفروق في ظل متغيري الجنس والتخصص.

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1 الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه، والمتمثل في طلبة الدكتوراه.
- ✓ إختبار صلاحية أداة قياس مهارات التفكير التحليلي لجمع بيانات الدراسة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية وحساب خصائصه السيكومترية.
- ✓ ضبط أداة قياس مهارات التفكير التحليلي في صورتها النهائية.

✓ التعرف على صعوبات الدراسة الأساسية ومحاولة تفاديها.

2-2 وصف عينة الدراسة:

لقد تم اختيار هذه العينة بالضبط (طلبة الدكتوراه) باعتبار هذه المرحلة من أعلى وأهم المراحل العلمية التي قد يرتقي إليها الطالب الجامعي ، وطلابها هم إطارات المجتمع ومستقبله، وهي تمثل مجالا رحبا لتوسيع أفق المعرفة والتعمق فيها، أين تبرز شخصية الطالب ورقي تفكيره في تعامله مع المشكلة موضوع البحث بما يملكه من قدرات عقلية متقدمة ومهارات تفكير عالية، ناتجة عن تراكم المعرفة والتجربة ، كما أنها مرحلة تمنح طلابها المزيد من الخبرة والتدريب اللذان يرقيان بمستوى مهارات التفكير لدى الطلاب، ومنها مهارات التفكير التحليلي . والتي تمثل جوهر موضوع هذه الدراسة.

بالعودة إلى مجتمع الدراسة الحالية فقد بلغ عدده 1658 طالبا في مرحلة الدكتوراه موزعين على (09) كليات ومعهد (أنظر الملحق رقم02). والذي يمكن تلخيصه في الجدول التالي :

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

متغيرات الدراسة	الكليات التقنية	الكليات الإنسانية	المجموع
ذكور	**613**	**274**	**887**
إناث	**474**	**297**	**771**
المجموع الكلي	**1087**	**571**	**1658**

ونلاحظ من خلاله أن عدد الطلاب في الكليات التقنية هو 1087 طالبا, وعددهم في الكليات الإنسانية 571 موزعين بين 887 ذكرا و 771 أنثى.

أما عينة الدراسة الاستطلاعية فقد شملت 40 طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عرضية من بعض الكليات بتوزيع الاستبيان عليهم في نسخته الإلكترونية عبر الإيمايلات وذلك من خلال:

- الاتصال بمصلحة ما بعد التدرج بمقر المديرية العامة للجامعة .

- الاتصال بالعمداء ونواب العمداء والمصالح الخاصة بالتكوين فيما بعد التدرج في الكليات.

- الأساتذة المشرفين على طلبة الدكتوراه.

- مخابر البحث العلمي.

- وسائل التواصل الإجتماعي.

والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة:

جدول رقم 3: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

	الكليات التقنية		الكليات الإنسانية		العدد الاجمالي	
	العدد	النسب المئوية	العدد	النسب المئوية	العدد	النسب المئوية
الذكور	14	%35	02	%5	16	%40
الإناث	19	%47.5	05	%12.5	24	%60
المجموع	33	%82.5	07	%17.5	40	%100

من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أن نسبة الطلبة في الكليات التقنية تقدر بـ (82.5%) من المجموع الكلي للعينة موزعة بين (35%) ذكور و(47.5%) إناث. وفي الكليات الإنسانية تقدر نسبة الطلبة بـ (17.5%) موزعة بين (5%) ذكور و (12.5%) إناث. كما نلاحظ بأن النسبة الكلية للذكور هي 40% والإناث 60%.

و لقد تخلل توزيع الإستبيان على العينة بعض الصعوبات والعراقيل وهذا أمر لا يخلو البحث العلمي منه وفي أي مجال من المجالات، حيث إستوقفت الدراسة بعض المشاكل منها:

- العراقيل الإدارية على مستوى بعض مصالح التكوين لما بعض التدرج في بعض الكليات سواء بـ:
  - الغياب شبه الدائم للموظف المسؤول
  - عدم الرغبة في التعاون واختلاق الأعذار (في إحدى الكليات).

- صعوبة الحصول على عناوين البريد الالكتروني للطلبة، فبالرغم من التوجه للرقمنة والصفر ورقة إلا أنه لم يكن سهلا الوصول إلى العناوين الإلكترونية لأفراد العينة، فالعديد من المصالح صرحت بعدم امتلاكها لهذه المعلومات.

- عدم إجابة بعض الطلبة على الاستبيان رغم إرساله إليهم. والسؤال يطرح نفسه هل هو انشغال أم تماطل أم عدم اهتمام، أم أن الإستبيان لم يصل أصلا ؟

ورغم كل ما سبق لا يمكن إنكار حسن الإستقبال ورحابة الصدر ومد يد العون في الكثير من الكليات سواء من العمداء أو نوابهم، أو رؤساء مصالح، ومن وموظفين لا علاقة لهم بالعينة، وكذا من الأساتذة الأفاضل الذين يشرفون على الطلبة، والذين بفضلهم جميعا تمكنت الدراسة من بلوغ أهدافها.

3-2 وصف أداة جمع البيانات:

بناء على ما تقتضيه أهداف الدراسة، ورغم توفر العديد من أدوات قياس التفكير التحليلي لعدة باحثين في جامعات مختلفة، إلا أنه تم بناء أداة جديدة للتفكير التحليلي لسببين أساسيين هما:

- أغلب الدراسات السابقة اقتصرت دراستها على أربعة مهارات من مهارات التفكير التحليلي في حين تهدف هذه الدراسة إلى دراسة ستة مهارات.
- باعتبار المذكرة فرصة حقيقية وجادة لتطبيق كل ما تم اكتسابه من خبرات نظرية خلال سنوات الدراسة الجامعية حول بناء أدوات القياس.

ونتيجة البحث والاستقصاء تم بناء استبيان لقياس بعض مهارات التفكير التحليلي باعتباره أداة أولية تنقسم إلى ستة أبعاد حيث يترابط كل بعد منها بالآخر ترابطا منطقيا.

2-3-1 تحديد المهارات المطلوب قياسها:

تحتوي الأداة على ستة أبعاد يمثل كل بعد منها مهارة من مهارات التفكير التحليلي وفقا للتعريف الإجرائي لمتغير الدراسة (مهارات التفكير التحليلي) والذي كان نصه: "هي قدرة طالب الدكتوراه بجامعة ورقلة على التعامل مع المشكلات من خلال: تحديد خصائصها ومكوناتها، وتحديد علاقاتها ، ثم جمع المعلومات حولها والقيام بمجموعة من العمليات كالتنظيم والترتيب ووضع الأولويات ثم التخمين والتنبؤ، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته المتدرجة على فقرات استبيان التفكير التحليلي المعد من طرف الطالبتين في هذه الدراسة " .

2-3-2 تعريف المهارات إجرائيا:

أ- **مهارة تحديد الخصائص والمكونات:** تعني قدرة طالب الدكتوراه على وصف الموضوع وتفكيكه إلى أجزائه ومكوناته الأولية والإهتمام بتفاصيله.

ب- **مهارة تحديد العلاقات:** تعني قدرة طالب الدكتوراه على تحديد العلاقة بين المواضيع وبين مكوناتها وبين أسبابها ونتائجها.

ت- **مهارة جمع المعلومات:** تعني قدرة طالب الدكتوراه على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات الصلة بالموضوع لفهمه وتوضيحه.

ث- **مهارة ترتيب المعلومات:** تعني قدرة طالب الدكتوراه على إيجاد أوجه الشبه والإختلاف بين موضوعين أو أكثر وتصنيفها ليسهل التعامل معها.

ج- **مهارة الترتيب ووضع الأولويات:** تعني قدرة طالب الدكتوراه على التخطيط قبل اتخاذ القرار ووضع الأمور والأحداث في ترتيب معين حسب أهميتها.

ح- **مهارة التخمين والتنبؤ:** تعني قدرة طالب الدكتوراه على استخدام الخبرات والمعارف السابقة لتوقع الأحداث ونتائج القرارات في المستقبل.

2-3-3 تحليل المهارات تحليلا إجهاديا:

يسمح التحليل الإجهادي بمسح ما أمكن الوصول إليه من الدراسات والبحوث والكتب التي تناولت خصائص التفكير التحليلي، وحللت هذه الخصائص إلى فقرات والتي تعتبر مشتركة بين عدد كبير من الدراسات والبحوث والكتب، وبناء على ما سبق حددت مهارات التفكير التحليلي التي يتميز بها طالب الدكتوراه.

وعن طريق التحليل الإجهادي تم اختيار 6 أبعاد:

أ- **البعد الأول:** والذي اشتمل على أربعة عناصر تميز قدرة الطلبة على تحديد الخصائص والمكونات:

- التعرف على الموضوع بمختلف جوانبه.
- التركيز على التفاصيل وبنية الأشياء.
- تفكيك الموضوع الى عناصر.
- فهم أجزاء الموضوع.

ب-**البعد الثاني:** والذي اشتمل على أربعة عناصر تميز قدرة الطلبة على تحديد العلاقات:

- تحديد أوجه الشبه والاختلاف.
- العلاقات بين الموضوعات المختلفة.
- المقارنة بين الموضوعات المختلفة.
- العلاقات السببية والنتائج.

ت- **البعد الثالث:** والذي اشتمل على ثلاثة عناصر يميز قدرة الطلبة على جمع المعلومات:

- إجراء الملاحظة.
- العودة الى مصدر المعلومة.
- جمع المعطيات الخاصة بالموضوع.

ث-**البعد الرابع:** والذي اشتمل على ثلاثة عناصر تميز قدرة الطلبة على تنظيم المعلومات:

- البحث عن الصفات والخصائص المشتركة.
- الربط بين المعلومات الجديدة ومعلومات أخرى ذات علاقة معروفة لديهم.
- تحديد العناصر التي تنتمي والعناصر التي لا تنتمي.

ج- **البعد الخامس:** والذي اشتمل على ثلاثة عناصر تميز قدرة الطلبة على الترتيب ووضع الأولويات:

- وضع معايير أو محكات دقيقة لعملية الترتيب.
- تحديد العلاقات التي تربط تتابع الأحداث.
- تحديد العناصر حسب أهميتها.

ح- **البعد السادس:** والذي اشتمل على ثلاثة عناصر تميز قدرة الطالب على التخمين والتنبؤ:

- تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج.
- التنبؤ من خلال الاستقراء .
- التنبؤ من خلال الإستنتاج.

2-3-4 اقتراح البنود والوحدات:

بالرغم من قلة المراجع إلا أنه تم مسح ما أمكن من الدراسات والبحوث والكتب والمجلات التي اهتمت بدراسة مهارات التفكير التحليلي لاشتقاق فقرات الاستبيان (أنظر الملحق رقم 03) ، وكان المعيار في انتقاء هذه المهارات هو اتفاق ثلاثة دراسات على الأقل على وجود الخاصية، و روعي في إعداد هذه

الفقرات وضوح الصياغة والمعنى، وأن تكون المواقف المستعملة للتعبير عن المهارات قريبة من الممارسات الحياتية اليومية للعينة.

بعد صياغة فقرات الاستبيان بلغ عددها 71 فقرة، أعدت بحيث تتمايز الإستجابة عليها في مدى رباعي:

- ✓ نعم: عندما تتواجد الخاصية لدى الطالب.
- ✓ لا: عندما لا تتواجد الخاصية لدى الطالب.
- ✓ أحيانا: عندنا تتواتر ردود الخاصية لدى الطالب.
- ✓ محايد: عندما لا يعرف الطالب مدى وجود الخاصية لديه.

2-3-5 تعليمات الاستبيان:

أرفقت الأداة بتعليمات تطلب من الطالب أن يجيب على الاستبيان بوضع علامة (●) إلكترونيا أمام البديل المناسب، للفعل الذي ينطبق عليه فعليا في الواقع، وفق البدائل: نعم، أحيانا، لا، محايد

2-3-6 مفتاح التصحيح:

يطلب من الطالب الإجابة على 71 فقرة وتصحح الإجابات بناء على أوزان البدائل والمتمثلة على التوالي:

(1) لبديل الإجابة محايد. (2) لبديل الإجابة لا. (3) لبديل الإجابة أحيانا. (4) لبديل الإجابة نعم

وتعكس هذه الأوزان في الفقرات السالبة

(1)لبديل الإجابة نعم. (2) لبديل الإجابة أحيانا. (3) لبديل الإجابة لا. (4) لبديل الإجابة محايد

2-4 الخصائص السيكومترية للأداة:

تم حساب الخصائص السيكومترية للإختبار المتمثلة في الصدق والثبات ، وهذا ماستتعرض له الدراسة بالتفصيل في العنصر الموالي .

2-4-1: الصدق

أولا صدق المحكمين: عرضت الأداة على أحد عشر محكما وهم أساتذة بجامعة ورقلة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية (أنظر الملحق رقم 05)، و تمت إستعادت تسعة استمارات.

طلب من الأساتذة المحكمين إبداء رأيهم فيما يخص:

- مدى قياس الأبعاد للمهارات.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة.
- مدى وضوح الفقرات وقياسها للمهارات.
- تقديم أي ملاحظات أو اقتراحات عامة (أنظر الملحق رقم 06).

كانت النتائج بعد حساب تكرارات التحكيم كما هي موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (4): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى قياس الأبعاد للخاصية

الأبعاد	إجابات المحكمين		القرار
	تقيس	لا تقيس	
تحديد السمات والمكونات	08	01	إقتراح إعادة التسمية بتغيير أو حذف كلمة سمات
تحديد الأنماط والعلاقات	08	01	إقتراح إعادة التسمية بحذف كلمة أنماط
جمع المعلومات	07	02	الإبقاء على البعد
تنظيم المعلومات	08	01	الإبقاء على البعد
الترتيب ووضع الأولويات	08	01	الإبقاء على البعد
التخمين والتنبؤ	08	01	الإبقاء على البعد

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن ثمانية من المحكمين وافقوا على قياس الأبعاد (6/5/4/2/1) للسمة المستهدف قياسها، مع اقتراح إعادة التسمية أو حذف كلمة سمات بالنسبة للبعد الأول، وحذف كلمة أنماط بالنسبة للبعد الثاني. وقد تمت مراعات ذلك في إعداد الإستبيان في صورته النهائية. وفيما يخص البعد

الثالث فهو يقيس بناء على رأي سبع من المحكمين. بينما لم يوافق عليه محكم واحد معتبرا مهارة جمع المعلومات من المهارات الموجودة في جميع أنماط التفكير وليس التفكير التحليلي فقط.

أما فيما يخص مدى ملاءمة بدائل الأجوبة فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (5): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى ملاءمة بدائل الاجوبة

البدائل	إجابات المحكمين			القرار
	مناسبة	غير مناسبة	النسبة المئوية	
نعم	08	01	%89	الإبقاء على البديل
لا	08	01	%89	الإبقاء على البديل
أحيانا	08	01	%89	الإبقاء على البديل
محايد	03	06	%33	حذف هذا البديل

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) بأن ثمانية من المحكمين وافقوا على بدائل الاجوبة (نعم، لا، أحيانا) بينما لم يوافق عليها محكم واحد فقط، واتفق ستة منهم على رفض البديل (محايد) باعتباره لا يسمح بالقياس.

أما بخصوص مدى وضوح الفقرات وقياسها للمهارات فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (6): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى وضوح الفقرات

الأبعاد	إجابات المحكمين		القرار
	واضحة	غير واضحة	
تحديد السمات والمكونات	08	01	صياغة الجمل على شكل جمل فعلية واستبدال كلمة الأصدقاء بكلمة الزملاء
تحديد الأنماط والعلاقات	08	01	صياغة الجمل على شكل جمل فعلية واستبدال كلمة جذورها بكلمة أسبابها وكلمة أعرف بكلمة أدرك
جمع المعلومات	08	01	صياغة الجمل على شكل جمل فعلية وحذف الفقرة 2
تنظيم المعلومات	08	01	صياغة الجمل على شكل جمل فعلية واستبدال كلمة أوازن بكلمة أقارن ونقل الفقرة 5 إلى البعد الخامس

الترتيب ووضع الأولويات	08	01	صياغة الجمل على شكل جمل فعلية ونقل الفقرة 12 إلى البعد الرابع
التخمين والتنبؤ	09	00	صياغة الجمل على شكل جمل فعلية وحذف الفقرة 3

يتضح خلال الجدول رقم (6) أن الأساتذة المحكمين قد أجمعوا على وضوح الفقرات، واقترحوا تعديل الصياغة اللغوية . وفيما يأتي جداول تبين الفقرات التي تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية:

جدول رقم (7): يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الأول من حيث الصياغة اللغوية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
02	عند الإجابة على أي سؤال يكون جوابي مفصلا.	أجيب بشكل مفصل عن أي سؤال يوجه إلي.
03	لمنع حدوث مشكلة كبيرة أسعى لحل المشكلات الصغيرة.	أمنع حدوث مشكلة كبيرة بحل المشكلات الصغيرة.
07	عند الدخول في نقاش مع الزملاء أركز على جزئيات الموضوع.	أركز على جزئيات الموضوع عند النقاش مع الزملاء.
08	عند الدخول في حوار مع الأصدقاء أبحث عن الفكرة العامة.	أبحث عن الفكرة العامة عند الدخول في حوار مع الزملاء.
10	لإنجاز أي مهمة أفضل تفكيكها لمهام أصغر.	أنجز المهام الكبيرة بتفكيكها إلى مهام أصغر.
12	لفهم حدث ما يجب معرفة متى وأين حدث.	أفهم الأحداث من خلال معرفة متى وأين حدثت.
13	من الضروري معرفة طبيعة المشكلة قبل حلها.	أهتم بمعرفة طبيعة المشكلة قبل حلها.
14	عند حدوث مشكلة ما يجب وصف ما حدث بالضبط.	أصف ما حدث بالضبط عند وقوع مشكلة ما.

ملحوظة: بعد التعديل لم يطرأ أي تغير في عدد الفقرات وبقيت كما هي (14) فقرة .

جدول رقم (8): يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الثاني من حيث الصياغة اللغوية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	التعامل مع أجزاء الموقف بشكل متصل يسهل فهمه.	أتعامل مع أجزاء الموقف بشكل متصل ليسهل علي فهمه.

02	عند مواجهة مشكلة ما أهتم بمعالجة أسبابها.	أعالج أسباب المشكلة لأتمكن من حلها.
03	حتى أفهم الموضوع يجب أن أعرف العلاقة بين أجزائه.	أفهم الموضوع من خلال معرفة العلاقة بين أجزائه.
04	إيجاد حل لأي مشكلة يتطلب مني معرفة جذورها.	أجد الحل لأي مشكلة بعد معرفة أسبابها.
05	من الضروري أن تكون أجزاء الموضوع مرتبطة ببعضها لأتمكن من فهمه.	أتمكن من فهم الموضوع عندما تكون أجزاؤه مترابطة.
06	من الممكن لتفصيل صغير أن يغير مجرى الأحداث كلها.	تستطيع التفاصيل الصغيرة تغيير مجرى الأحداث كلها.
09	أعرف ما الدي يمكنني القيام به في المواقف الجديدة	أدرك ما الذي يمكنني القيام به في المواقف الجديدة.

ملحوظة: بعد التعديل لم يطرأ أي تغير في عدد الفقرات وبقيت كما هي (10) فقرات

جدول رقم (9): يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الثالث من حيث الصياغة اللغوية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	لأوضح فكرة معينة أحتاج إلى قدر وافر من المعلومات.	أحتاج إلى قدر وافر من المعلومات لأوضح فكرة معينة.
03	لدي رصيد معلومات يكفيني لمواجهة أي مشكل	أملك رصيد معلومات يكفيني لمواجهة أي مشكلة.
04	إذا لم أكن متأكدا مما أفعله أستشير من هو أعلم مني.	أستشير من هو أعلم مني إذا لم أكن متأكدا مما أفعله.
07	مستواي العلمي يسمح لي بتقديم وجهة نظري بكل ثقة.	يسمح لي مستواي العلمي بتقديم وجهة نظري بكل ثقة.
08	لإثبات صحة وجهة نظري أجمع الحقائق والأدلة.	أجمع الحقائق والأدلة لإثبات صحة وجهة نظري.
09	لدي من الخبرة ما يؤهلني لأفهم أي موضوع.	أملك من الخبرة ما يؤهلني لفهم أي موضوع.
10	فهم المواقف جيدا يتطلب مني جمع معلومات أكثر.	أجمع من المعلومات ما يكفيني لفهم المواقف جيد.

ملحوظة: بعد التعديل طرأ تغير في عدد الفقرات وأصبحت (12) بعد حذف الفقرة رقم 2.

جدول رقم (10): يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الرابع من حيث الصياغة اللغوية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	عند الوقوع في مشكلة ما أفاضل بين الحلول المتوفرة لدي.	أفاضل بين الحلول المتوفرة لدي عند الوقوع في مشكلة ما.
04	عندما أكون مع زملائي أميز بين طباعهم.	أميز بين طباع زملائي عندما أكون معهم.
05	الخروج من مأزق يتطلب مني تنفيذ أول حل يخطر ببالي.	أنفذ أول حل يخطر ببالي للخروج من المآزق.
06	عند النقاش أستمع لكل الآراء وأوازن بينها.	أستمع لكل الآراء عند النقاش وأقارن بينها.
10	خلال المناقشات أحدد الآراء المؤيدة والمعارضة.	أحدد الآراء المؤيدة والآراء المعارضة خلال المناقشات.

ملحوظة: بعد التعديل لم يطرأ تغير في عدد الفقرات وبقي 11 فقرات، بعد نقل الفقرة 5 إلى البعد الخامس وجلب الفقرة 12 من البعد الرابع.

جدول رقم (11): يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد الخامس من حيث الصياغة اللغوية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	قبل الإنخراط في أي نشاط أفضل قراءة التعليمات كاملة.	أفضل قراءة التعليمات كاملة قبل الإنخراط في أي نشاط.
02	القرار الصائب يتطلب وضع خطة قبل تنفيذه.	أعتقد أن القرار الصائب يتطلب وضع خطة قبل تنفيذه.
03	حتى أتمكن من طرح أفكاري يجب أن أنظمها وأرتبها أولا.	أنظم أفكاري وأرتبها قبل أن أطرحها على غيري.
04	عند مواجهة أي مشكلة أتبع خطوات متسلسلة.	أتبع خطوات متسلسلة عند مواجهة أي مشكلة.
05	عندما تكثر على المهام أبدأ بتنفيذها مباشرة.	أبدأ بتنفيذ المهام مباشرة بدون ترتيب عندما تتراكم علي.
06	كل الجوانب المتعلقة بموضوع ما نكون بنفس الأهمية	أعتقد بأن جميع الجوانب المتعلقة بموضوع ما تكون بنفس الأهمية.

ملحوظة: بعد التعديل لم يطرأ تغير في عدد الفقرات وبقي (12) فقرة، بعد إدراج الفقرة 12 في البعد الرابع وجلب الفقرة 5 منه.

جدول رقم (12): يوضح تعديل بعض الفقرات في البعد السادس من حيث الصياغة

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
02	من السهل معرفة القرار الصائب من الخاطئ.	أتمكن بكل سهولة من معرفة القرار الصائب من القرار الخاطئ.
04	من السهل علي توقع نتائج قراراتي.	أستطيع توقع نتائج قراراتي بكل سهولة.
07	ما سيحدث لاحقا أقل أهمية مما يحدث الآن.	أعتقد أن ما سيحدث لاحقا أقل أهمية مما يحدث الآن.
08	من الممكن توقع الأحداث بناءا على ممهداتها.	أستطيع توقع الأحداث بناءا على ممهداتها.
10	نفس الأسباب تؤدي إلى نفس النتيجة.	أومن بأن نفس الأسباب تؤدي إلى نفس النتيجة.

ملحوظة: بعد التعديل أصبح عدد الفقرات (10) بعد حذف الفقرة 3 .

بناءا على ماسبق وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين بعين الإعتبار تصبح الأداة صالحة مبدئيا للاستخدام مكونة من 69 فقرة بعد حذف فقرتين، إلا أنه ومن أجل الإطمئنان من صدق الأداة أكثر، لا بد من استخدام أكثر من نوع من أنواع الصدق.

ثانيا: صدق الإتساق الداخلي:

هذا النوع من الصدق دوره تبيين مدى دلالة كل فقرة، وهل لهذه الفقرة علاقة بالأداة؟ أي أنه يقوم بحساب العلاقة الارتباطية لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه.

ولقد تم حساب صدق الإتساق الداخلي لأداة الدراسة باستعمال البرنامج الاحصائي SPSS النسخة 26 وكانت النتائج كما هي مبينة في الملحق رقم (07) ونلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي

البعد	عدد الفقرات	عدد الفقرات الدالة	عدد الفقرات غير الدالة
البعد الأول	14	12	2 وهي الفقرة رقم 9 و21
البعد الثاني	10	08	2 وهي الفقرة رقم 4 و10
البعد الثالث	12	11	1 وهي الفقرة رقم 17
البعد الرابع	11	09	2 وهي الفقرة رقم 6 و30
البعد الخامس	11	09	3 وهي الفقرة رقم 7 و13 و19
البعد السادس	10	09	1 وهي الفقرة رقم 32
المجموع الكلي	69	58	11

من خلال الجدول (13) نلاحظ أنه تم حذف 11 فقرة من أصل 69 فقرة لتتكون الأداة في صورتها النهائية بعد حساب صدق الإتساق الداخلي من 58 فقرة موزعة على الأبعاد الستة.

ثالثا: صدق المقارنة الطرفية

بعد حساب الدرجة الكلية وترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى، واعتماد نسبة 27 % من المجموع الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية والمقدرة بـ 26 فردا موزعين بين 13 فردا في الدرجة الدنيا و13 فردا في الدرجة العليا، تم حساب صدق المقارنة الطرفية باستخدام البرنامج الاحصائي spss النسخة 26 وباستعمال اختبار T لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الملحق رقم (07) ونلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة sig
الدرجات العليا	**13**	**187.15**	**6.01**	**1.66**	**9.35**	**24**	**0.057**
الدرجات الدنيا	**13**	**158.15**	**9.42**	**2.61**			

نلاحظ من خلال الجدول (14) أن المتوسط الحسابي للدرجات العليا 187.15 بانحراف معياري 6.01 وخطأ معياري 1.66 . أما الدرجات الدنيا بلغ المتوسط الحسابي 158.15، بانحراف المعياري 9.42 وخطأ معياري بلغ 2.61. وبالنظر إلى قيمة Sig والتي تساوي 0.057 أكبر من0.05 مما يعني وجود التجانس بين العينتين، وعليه نأخذ بقيمة t العليا التي تساوي9.35 وهي قيمة تأكد وجود التباين بين العينتين عند درجة الحرية 24 أين نجد قيمة sig تساوي 0.000 وهي أصغر من0.05 ،وبما أن قيمة مستوى الدلالة المعنوي أقل من 0.05 فهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدنيا ومتوسط الدرجات العليا لأفراد العينة. وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بالصدق.

2-4-2 الثبات:

أولا: معامل الإتفاق هوليستي

تطبق هذه الطريقة لمعرفة ثبات رأي المحكمين لأداة القياس وذلك بعد عرضها على مجموعة منهم وفق المعادلة التالية: Holisti = M / N . حيث تمثل M عدد المحكمين الموافقين على البند قسمة N التي تمثل المجموع الكلي للمحكمين. والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يوضح قيم الثبات باستخدام معامل هوليسيتي

إتفاق المحكمين / البعد	الاتفاق	عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
تحديد الخصائص والمكونات	08	01	%88.88
تحديد العلاقات	08	01	%88.88
جمع المعلومات	07	02	%77.77
تنظيم المعلومات	08	01	%88.88
الترتيب ووضع الأولويات	08	01	%88.88
التخمين والتنبؤ	08	01	%88.88
المجموع	47	07	%87.03

من الجدول(15) نلاحظ أن نسب الإتفاق كانت عالية في الأبعاد الستة وفي المجموع الكلي والذي بلغت نسبته 87.03 %, مما يؤكد أن الأداة على درجة مقبولة جدا من الثبات.

ثانيا: التجزئة النصفية

هذه الطريقة تقوم بقياس العلاقة الارتباطية بين درجات استجابة الأفراد على الفقرات، وتعتمد على تقسيم فقرات الأداة بعد تطبيقها إلى نصفين، نصف يتكون من الفقرات الزوجية والنصف الآخر يتكون من الفقرات الفردية ويتم حساب معامل الثبات الجزئي بمعادلة بيرسون ثم حساب معامل الثبات الكلي بمعادلة التصحيح لسبيرمان براون، والخطوات كما هي مدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح قيم الثبات بالتجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	الثبات الجزئي (بيرسون)	الثبات الكلي (سبيرمان براون)
40	**0.82**	**0.90**

نلاحظ من خلال الجدول (16) أن معامل الإرتباط لنصفي الدرجات بلغت قيمته 0.82 وذلك قبل التعديل وبعد التعديل بلغت 0.90 وهي قيمة دالة على أن الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات.

ثالثا: معامل الثبات ألفا كرونباخ

يتم وفق هذه الطريقة حساب معامل الثبات الكلي وكذا معامل ثبات الأبعاد لأداة القياس. كما يمكن من خلالها التعرف على الفقرات التي تؤدي إلى خفض قيمة الثبات وبالتالي حذفها .

تم حساب هذا النوع من الثبات لأداة الدراسة الحالية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS النسخة 26 وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ

البعـــد	قيمة معامل الثبات	القرار
البعد الأول	0.69	دالة
البعد الثاني	0.66	دالة
البعد الثالث	0.71	دالة
البعد الرابع	0.69	دالة
البعد الخامس	0.67	دالة
البعد السادس	0.70	دالة
الثبات الكلي	0.88	دالة

نلاحظ من خلال الجدول (17) أن قيم الثبات مقبولة جدا في الأبعاد الستة، حيث تراوحت بين 0.66 كأقل قيمة و0.71 كأعلى قيمة. أما الثبات الكلي فقد كانت قيمته مرتفعة حيث بلغت 0.88 مما يدل على أن الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات.

3- الدراسة الأساسية

بناء أداة قياس مهارات التفكير التحليلي، واختبار صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة بعد تحديد خصائصها السيكومترية، أمكن تطبيقها ميدانيا على عينة الدراسة الأساسية. وفيما يلي سيتم تبيان ما تم من إجراءات ميدانية في الدراسة الأساسية.

3-1 عينة الدراسة الأساسية

بعد إرسال الاستبيان إلى طلبة الدكتوراه إلكترونيا تم الحصول على استجابة 104 طالبا (ثم حذفت إستجابة 8 طلبة ممن أظهروا قيما متطرفة، وسيتم توضيح الأمر في الفصل الموالي) ليصبح عددهم 96 طالبا موزعين كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (18): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

	الكليات التقنية		الكليات الإنسانية		العدد الإجمالي	
	العدد	النسب المئوية	العدد	النسب المئوية	العدد	النسب المئوية
الذكور	24	%24.03	21	%22.11	45	%46.14
الإناث	26	%27.88	25	%25.95	51	%53.83
المجموع	50	%52.08	46	%48.07	96	%100

من خلال الجدول (18) نلاحظ في الكليات التقنية أن نسبة الطلبة الذكور تقدر بـ (24.03%)، بينما نسبة الاناث (27.88%). وفي الكليات الإنسانية تقدر نسبة الطلبة الذكور بـ (22.11%)، بينما نسبة الاناث (25.95%).

وتقدر نسبة الذكور (46.14%) من المجموع الكلي للعينة والإناث (53.83%). كما نلاحظ أن نسبة الطلبة في الكليات التقنية (51.92%) و نسبة الطلبة في الكليات الإنسانية (48.07%) من مجموع العينة.

3-2 أداة الدراسة :

بعد قياس الخصائص السيكومترية للاستبيان في صورته الأولية والتأكد من صدقه وثباته، وبعد التعديلات التي أجريت، أصبح في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم 09) مكونا من 58 فقرة موزعة على الأبعاد الستة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19): يوضح توزيع فقرات الاستبيان على الأبعاد

الرقم	البعد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات
01	تحديد الخصائص والمكونات	12	1- 9- 19- 23- 29- 35- 36- 42- 43- 50- 51- 57
02	تحديد العلاقات	08	2- 10- 14- 20- 24- 30- 37- 44
03	جمع المعلومات	11	4- 6- 15- 21- 25- 31- 38- 45- 52- 56- 58

04	تنظيم المعلومات	09	53 -46 -39 -32 -26 -16 -12 -7-3
05	الترتيب ووضع الأولويات	09	54 -48 -47 -41 -40 -33 -27 -22-17
06	التخمين والتنبؤ	09	55 -49 -34 -28 -18 -13- 11 -8 -5

بحيث يجيب الطالب على الإستبيان بوضع العلامة إلكترونيا (•) أمام البديل المناسب، للفعل الذي ينطبق عليه فعليا وفق البدائل: نعم، أحيانا، لا وتصحح الإجابات بناء على أوزان البدائل والمتمثلة على التوالي:

(1) لبديل الإجابة لا. (2) لبديل الإجابة أحيانا. (3) لبديل الإجابة نعم

وتعكس هذه الأوزان في الفقرات السالبة

(1) للبديل نعم. (2) للبديل أحيانا. (3) للبديل لا .

وذلك في الفقرات رقم: 1-15 – 18 – 22 – 27 – 28 – 29 – 33 – 43 – 54 (أرقام الفقرات في الصورة النهائية للاستبيان)

3-3-الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الدراسة عدة أساليب إحصائية تم تطبيقها باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS** النسخة 26 وهي :

- ✓ اختبار شابيرو-ويلك لحساب التوزيع الاعتدالي وذلك من أجل تحديد نوعية الاختبارات التي يمكن استخدامها (برامترية / لابرامترية)
- ✓ المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي واختبار ت للمجموعة الواحدة وذلك للإجابة على التساؤل الأول.
- ✓ إختبار Z مع تصحيح بينفيروني للإجابة على التساؤل الثاني.
- ✓ اختبار تحليل التباين الثنائي للإجابة على باقي التساؤلات .

خلاصة الفصل

تطرق هذا الفصل إلى المنهج المتبع في الدراسة، واستعرض وصفا لعينتيها الاستطلاعية والأساسية كما استعرض أيضا الخطوات الأساسية التي من خلالها تم بناء الأداة وكذا الأساليب التي أثبتت صلاحيتها للقياس بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية من خلال التأكد من صدقها وثباتها.

بعد تطبيق الأداة على العينة الأساسية و الحصول على النتائج، وتجديد الأساليب الإحصائية المناسبة بات ضروريا معالجتها إحصائيا وتحليلها، وتفسير مدلولاتها، للإجابة على تساؤلات الدراسة، وهذا ما سيتم عرضه في الفصل الموالي.

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيـــد

1-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول

2- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤلات (3-4-5-6-7-8)

الخلاصة العامـــة للدراسة

مقترحات الدراسة

تمهيد:

بعد تطبيق الدراسة الأساسية، وذلك بعرض الأداة على العينة وصب النتائج، سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات، وذلك للإجابة على التساؤلات المطروحة ، مع محاولة تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري وواقع العينة.

قبل الشروع في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة وجب التأكد من التوزيع الاعتدالي للبيانات، وهو الأمر الذي سيحدد نوعية الاختبارات التي يمكن استعمالها (معلمية أو لامعلمية). وبالنسبة للدراسة الحالية فقد استعملت إختبار **شابيرو ويلك Shapiro-Wilk** للتوزيع الإعتدالي، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (20): يوضح التوزيع الاعتدالي لبيانات الدراسة

التفكير التحليلي	قيمة اختبار شابيرو ويلك	Sig
	0.946	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) بأن قيمة اختبار شابيرو ويلك هي 0.946 وقيمة الدلالة المعنوية تساوي 0.000 وهي قيمة أصغر من المستوى 0.05 مما يعني بأن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي.

وفي هذه الحالة وبعد استشارة أهل الإختصاص في الإحصاء، ونظرا لضعف مستوى الإحصاء اللامعلمي أمام الإحصاء المعلمي، وكذلك تحريا للدقة في النتائج فقد تم حذف بيانات ثمانية أفراد من العينة ذوي القيم المتطرفة والتي تسببت في عدم اعتدالية التوزيع ، فأصبح عدد أفراد عينة الدراسة 96 فردا .

وبإعادة حساب التوزيع الاعتدالي كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الموالي :

جدول رقم (21): التوزيع الاعتدالي لبيانات الدراسة بعد حذف القيم المتطرفة

التفكير التحليلي	قيمة اختبار شابيرو ويلك	Sig
	0.984	0.273

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) بأن قيمة اختبار شابيرو ويلك هي 0.984 وقيمة الدلالة المعنوية نساوي 0.273 وهي قيمة أكبر من المستوى 0.05 مما يعني بأن البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي.

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

أولا: عرض وتحليل النتائج:

نص التساؤل: ما درجة امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة؟

قبل إخضاع البيانات للمعالجة الإحصائية تم حساب المتوسط الفرضي لكل بعد باستخدام المعادلة التالية:

المتوسط الفرضي = عدد الفقرات في البعد X متوسط المقياس.

وباستخدام اختبار ت للمجموعة الواحدة One sample t test، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (22): يوضح الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لكل بعد

الأبعاد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	القرار
تحديد الخصائص والمكونات	95	28.28	2.43	24	17.194	0.000	**دالة**
تحديد العلاقات	95	19.92	2.31	16	16.599	0.000	**دالة**
جمع المعلومات	95	28.35	2.06	22	30.192	0.000	**دالة**
تنظيم المعلومات	95	24.50	1.90	18	33.468	0.000	**دالة**
الترتيب ووضع الأولويات	95	21.71	2.29	18	15.892	0.000	**دالة**
التخمين والتنبؤ	95	20.50	2.22	18	10.989	0.000	**دالة**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) بأن المتوسط الحسابي لبعد تحديد الخصائص والمكونات بلغ 28.28 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والذي يساوي 24 ، كما نلاحظ بأن قيمة ت تساوي 17.194 بمستوى دلالة قدره 0.000 وهي قيمة أقل من 0.05 مما يعني بأنها قيمة دالة إحصائيا وتسمح لنا بالقول بأن درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات لدى عينة الدراسة هي درجة مرتفعة.

كما نلاحظ من خلال الجدول بأن المتوسط الحسابي لبعد تحديد العلاقات بلغ 19.92 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والذي يساوي 16 ، كما نلاحظ بأن قيمة ت تساوي 16.599 بمستوى دلالة قدره 0.000 وهي قيمة أقل من 0.05 مما يعني بأنها قيمة دالة إحصائيا وتسمح لنا بالقول بأن درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات لدى عينة الدراسة هي درجة مرتفعة.

و نلاحظ أيضا من خلال الجدول بأن المتوسط الحسابي لبعد جمع المعلومات بلغ 28.35 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والذي يساوي 22 ، كما نلاحظ بأن قيمة ت تساوي 30.192 بمستوى دلالة قدره 0.000 وهي قيمة أقل من 0.05 مما يعني بأنها قيمة دالة إحصائيا وتسمح لنا بالقول بأن درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات لدى عينة الدراسة هي درجة مرتفعة.

من خلال الجدول دائما، بأن المتوسط الحسابي لبعد تنظيم المعلومات بلغ 24.50 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والذي يساوي 18 ، كما نلاحظ بأن قيمة ت تساوي 33.468 بمستوى دلالة قدره 0.000 وهي قيمة أقل من 0.05 مما يعني بأنها قيمة دالة إحصائيا وتسمح لنا بالقول بأن درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات لدى عينة الدراسة هي درجة مرتفعة.

بالنسبة لبعد الترتيب ووضع الأولويات بلغ متوسطه الحسابي 21.71 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والذي يساوي 18 ، كما نلاحظ بأن قيمة ت تساوي 15.892 بمستوى دلالة قدره 0.000 وهي قيمة أقل من 0.05 مما يعني بأنها قيمة دالة إحصائيا وتسمح لنا بالقول بأن درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأولويات لدى عينة الدراسة هي درجة مرتفعة.

أما بعد التخمين والتنبؤ فقد بلغ متوسطه الحسابي 20.50 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والذي يساوي 18 ، كما نلاحظ بأن قيمة ت تساوي 10.989 بمستوى دلالة قدره 0.000 وهي قيمة أقل من 0.05 مما يعني بأنها قيمة دالة إحصائيا وتسمح لنا بالقول بأن درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ لدى عينة الدراسة هي درجة مرتفعة.

ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج

درجة امتلاك طلبة الدكتوراه لبعض مهارات التفكير التحليلي كانت درجة مرتفعة في المهارات الستة التي تناولتها الدراسة، وإنه لمن البديهي أن تكون مرتفعة كلها، كونها تعمل معا وفق نسق واحد تكمل كل واحدة منها الأخرى.

بالعودة إلى التراث النظري نجد من الدراسات التي تؤكد وتدعم نتائج الدراسة الحالية ما ذكر سابقا (دراسة **مديحة هزاع حماد** 2018، ودراسة **ماجد فرحان مديد** 2020) إضافة إلى:

– دراسة **عدنان محمود المهداوي وسعد صالح كاظم** 2015 والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة بغداد، وأسفرت نتائجها على أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالي من التفكير التحليلي وقد عزى ذلك إلى المرحلة العمرية وطبيعة الدراسة .

– دراسة **على مرزة حسين وكاظم محسن الكعبي** 2022 والتي هدفت إلى التعرف على التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة بالمستنصرية، وتوصلت الدراسة إلى درجة عالية للتفكير التحليلي وعزى ذلك إلى اهتمام الطلبة بالمعلومات المنسجمة مع احتياجاتهم المعرفية والمواقف التعليمية وإلى تراكم الخبرة والمرحلة العمرية.

– دراسة **حياة بوقصارة وفتيحة فوطية** 2022 والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين التفكير التحليلي واليقضة العقلية لدى طلبة جامعة خميس مليانة، وأسفرت النتائج عن مستوى مرتفع للتفكير التحليلي لدى الطلبة مع وجود علاقة ارتياطية بينه وبين اليقظة العقلية. وقد فسرت ارتفاع مستوى التفكير التحليلي إلى كون الطلبة في فئة عمرية أكثر تفاعلا مع الواقع وما فيه من صعوبات، ونتيجة الشعور بالمسؤولية تنمو قدرتهم على تحليل ما يواجهونها من تحديات ومشاكل بمختلف الوسائل المتاحة.

يمكن تفسير الإتفاق في نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية كونها في بيئة عربية تتشابه فيها الظروف والمعتقدات والسياسات التربوية، وكذا تقارب الثقافة وطرق التفكير، وما يجمعها من علاقات تاريخية، دون أن ننسى غنى العراق بالتراث النظري من كتب ومراجع وأبحاث وما تحمله من أفكار واتجاهات

والتي تعد من المصادر والمراجع التي بلجأ إليها الطلبة في الوطن العربي عموما وما الجزائر إلا جزء من هذا الوطن.

في حين توصلت دراسات أخرى إلى مستويات أقل في التفكير التحليلي لدى الطلبة منها:

– دراسة **أحلام حميد نعمة الجنابي** 2017 والتي هدفت إلى التعرف على مدى إمتلاك طلبة جامعة القادسية لمهارة التفكير التحليلي وحل المشكلات، والتي خلصت إلى درجات متوسطة في التفكير التحليلي وأرجعت الأسباب إلى عدم اهتمام الطلبة بالوقت وعدم استغلاله في مجالات مفيدة.

– دراسة **آمال عوني عبد الهادي** 2021 التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الفلسطينية وعلاقتها بتنظيم الذات لديهم، وبينت النتائج أن الأساليب السائدة عند الطلبة هي على التوالي: الأسلوب العملي ثم المثالي ثم التركيبي فالواقعي وأخيرا الأسلوب التحليلي، وأرجعت الأسباب إلى تباين الظروف الإجتماعية والمحيط الذي يتفاعل معه الطالب وإلى المهن التي يمتهنونها وكذلك إلى تباين خصائصهم وفلسفة التربية في الجامعات الفلسطينية تسهم في اختيار طريقة التفكير وغيرها من الأسباب.

إن الإختلاف القائم بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراستين السابقتين ولربما يعود إلى كونهما في دولتي العراق وفلسطين، وبناء على ما سبق الإشارة إليه من تأثير للبيئة على نمو وتطور مهارات التفكير التحليلي، حيث لا يخف على خاف سوء الظروف الأمنية والسياسية والإجتماعية والإقتصادية في دولة فلسطين ومعاناة بعض محافظات العراق من التدهور الأمني وسوء الأوضاع مما قد يؤثر سلبا على مهارات التفكير التحليلي لدى الطلبة.

أما بالنسبة لنتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية يمكن تفسيرها وفقا لعدة عوامل متوقعة وهي:

أولا: نظرية **هاريسون وبرامسون:** فحسب ما ورد في الإطار النظري للدراسة فإن هذه النظرية أكدت بأن أسلوب التفكير التحليلي هو أكثر الأساليب انتشارا بين الأفراد، وهو أسلوب ذو توجه قوي وواضح نحو

الحقائق والتفكير الوظيفي. وقدا أكدته دراسة **محمد أبو عواد وآخرون** 2014 والتي هدفت إلى استقصاء أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة الجامعة وبينت النتائج بأن أسلوب التفكير التحليلي هو الأكثر شيوعا بين الطلبة.

بالعودة إلى الإطار النظري للدراسة دائما يمكن تفسير النتائج حسب النظرية المعرفية والنظرية السلوكية حيث يرى المعرفيون بأن التطور المعرفي هو ناتج عن تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها فعندما يواجه خبرة تعلمية فإن تعلمه واستجابته يعكس مدى ملائمة الخبرة لمرحلته النمائية. ويرى **بياجيه** أن التطور المعرفي للفرد هو مرآة عاكسة لتطور المفاهيم لديه وتطور الذكاء والتفكير والتراكيب المعرفية.

(قطامي وقطامي ،2000، 91 بتصرف)

إن البناء المعرفي المنظم يؤثر على نوعية وفعالية التفكير بكل أنواعها ومنها التفكير التحليلي إذ تعطي المثيرات موضوع التفكير معانيها بسرعة ودقة فيصبح ترميزها ومعالجتها أمرا سهلا.

يؤكد السلوكيون –الجدد منهم تحديدا–على الخبرة والتعلم اللذان يتشكلان نتيجة المثير والاستجابة وهي بمثابة عملية التفكير التي تنمو وتتطور بفعل المثيرات البيئية التي تستثير المعلومات المخزنة لدى الفرد، والارتباط الحاصل بين هذه المثيرات البيئية والاستجابة لها هو الكامن خلف التطور العقلي.(مديد،2020، 35 بتصرف)

لقد أشارت النظريتين إلى الخبرة والبيئة، وقصد بالخبرة " مجموعة المواقف التي تواجه المتعلم من مثيرات بيئية يتفاعل معها ... حيث تحدد هذه البيئة وإلى درجة كبيرة النمو والتطور في الحصيلة التعليمية والخبراتية ... فالبيئة التي تتضمن مميزات غنية تتيح للمتعلم فرص التفاعل والنمو بعكس البيئة الفقيرة." (قطامي وقطامي ،2000، 20)

وحسب **Fan فان**، فإن البيئة التي تفتح المجال واسعا أمام التجربة وخوض الجديد تساعد على نمو البنى المعرفية وتطور أنماط تفكير أكثر تعقيدا، وتمثل البيئة مجموعة العوامل الأسرية كالتنشئة والمستوى التعليمي، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية وبيئة التعلم بحد ذاتها وأساليب التعلم وعوامل أخرى.

(Fan, 2020, 12)

بناء على ما سبق فأن للبيئة دورها في تشكيل الخبرة والنمو والتطور في القدرات العقلية، وهذا ما أشار إليه الإطار النظري حول دورها كسلاح ذو حدين فقد يكون سببا مهما في تطور التفكير ومهاراته كما قد يكون معوقا من معوقاته.

بالعودة إلى واقع الحال ولبيئة طلبة الدكتوراه فإن العديد من العوامل البيئية قد تكون سببا كامنا وراء الدرجة المرتفعة للتفكير التحليلي لديهم والتي أثبتتها نتائج الدراسة الحالية، ومن هذه العوامل:

– تراكم الخبرة الشخصية لدى الطلبة ، فقد مروا بمشوار دراسي حافل من التعليم الإبتدائي إلى الجامعي أقله 18 سنة من الخبرة المدرسية والجامعية والحياتية.

– تطور الأسرة الجزائرية فكريا وانفتاحها على الثقافات وتوسع سقف طموحاتها من مجرد نيل شهادة الليسانس ،إلى الماستر والدكتوراه وتحفيز أفراد الأسرة وتشجيعهم لمواصلة المسار الدراسي ،وكل ما قد توفره من إمكانيات مادية ومعنوية، ولعل أعداد الطلبة المتزايد دليل على ذلك حيث سبقت الإشارة إلى مجتمع الدراسة المحلي الذي سجل 1658 طالبا وطالب، ناهيك عن نظرة المجتمع إلى طالب الدكتوراه كشخصية مميزة مثقفة واعية ترفع لها القبعات إجلالا، ومن الممكن أن تكون هذه النظرة حافزا قويا للطالب ليكون بمستوى ما ينظر إليه، فينمو حس المسؤولية لديه وتزداد الدافعية فيبذل المزيد للتحسين من قدراته ومستواه العلمي والفكري.

– ومن المرجح أيضا أن يكون التقدم التكنولوجي والوسائل الإثرائية سببا في تطور مهارات التفكير التحليلي والتفاعل المستمر للطالب مع الوسائل التكنولوجية من حواسيب ومواقع بحث ومعارف رقمية والتي غالبا ما تضعه في مواقف تتطلب منه إعمال العقل والتعمق للوصول إلى مبتغاه.

– الدعم الحكومي والإهتمام الواضح من قبل السلطات العليا بقضية البحث العلمي بإنشاء فرق البحث والاتفاقيات مع الجامعات العربية والأجنبية، والمنح الجامعية الممولة، ومخابر البحث العلمي، حرصا على مرافقة طلبة الدكتوراه، وضمانا لحسن سير عملية تكوينهم .

ثانيا طرق التعلم: من المعروف أن تعلم طلبة الدكتوراه قائم وبالدرجة الأولى على عنصر البحث وحل المشكلات، ويتعرضون لمواقف تتطلب منهم إثباتات وتفسيرات علمية ومنطقية تدعوهم لإمعان العقل واستخدام مهارات التفكير التحليلي حتى يتمكنوا من تجاوزها. وقد أشار **Patcharee** وزملاؤه (2022) إلى هذه القضية وكيف أنها تساعد في تطوير مهارات التفكير التحليلي حيث تمكن الطلبة من دمج معارفهم في مختلف المجالات لحل المشكلات وهذا ما أظهرنه الدراسة التي قاموا بها حيث أظهر 80% من الطلاب المشاركين درجات أعلى في التفكير التحليلي من تلك التي سجلوها قبل التعلم بحل المشكلات. لذلك من المرجح أن يكون البحث وحل المشكلات من الأمور المساهمة في ارتفاع درجة مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه.

من زاوية أخرى يمكن إرجاع الأمر إلى التعلم المنظم ذاتيا فقد يكون سمة من سيم طلبة الدكتوراه. وهو:" كل ما يركز أساسا على حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم ... مع وجود مستوى عال من التفاعل يستعمل فيه الطلاب أنماطا متعددة من التفكير ويركز على الحوافز والدوافع الداخلية ويعتمد على التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية والتكامل بين الخبرات ... ويحسن الأداء والمهارات وتوليد الأفكار ..." (مديد،2020، 15)

في دراسة **لماجد فرحان مديد** 2020 والتي هدفت إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيا والتفكير التحليلي والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، خلصت إلى وجود مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا ومن التفكير التحليلي مع وجود علاقة إرتباطية طردية بينهما بحيث كلما زاد التعلم المنظم ذاتيا زاد معه مستوى التفكير التحليلي لدى الطلبة.

بالتمعن في تعريف التعلم المنظم ذاتيا يمكن إسقاط خصاله على طلبة الدكتوراه والتي يفترض أن يتصفوا بها من وعي بذواتهم وضبط لها ولردود أفعالها، ومعرفتهم لقدراتهم وإمكانياتهم، ورسمهم لأهدافهم والتخطيط لها ومدى استعمالهم لمهارات التفكير وتوظيف خبراتهم لحل المشكلات التي تواجههم بطريقة منهجية، مما يمكن من احتمالية تأثير هذا التعلم على مهارات التفكير التحليلي لديهم.

ثالثا أساليب التقويم : إذا ما تحدثنا عن عنصر أساليب التقويم والذي ربما كان ولا يزال حسب **زيتون** 2003 السبب الكامن وراء اقتناع المتعلمين بأن الهدف من مضاعفة الجهد والمواظبة هو الحصول على أعلى الدرجات ، وكل ما يدور حول المتعلم يكرس لهذه الفكرة فيقتل روح المبادرة وطرح الأسئلة والفضول والاستفسار، وإعمال العقل وتوظيف الذكاء، فقد تحرر طلبة الدكتوراه من كل هذه القيود، فطالب في الدكتوراه يعني ماذا تملك من قدرات ومهارات فكرية وماذا تملك في رصيدك المعرفي والفكري وليس كم تساوي نقطتك وهذا قد يكون دافعا قويا لإعمال العقل والتفكير .

رابعا الفعالية العامة للذات: وهي " مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته وقدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها." (حماد،2018، 60)

إن معتقدات الطالب لفاعليته الذاتية من الأمور التي قد تؤثر على أسلوب تفكيره بحيث يولد لديه القناعة والإيمان الراسخ بقدرته على أداء المهام وتخطي الصعاب، فيتعلم أكثر، ويعرف ويحلل الأمور ويتعمق فيها ليفهم مكنوناتها ودلالاتها فيسهل عليه الوصول إلى مبتغاه.

في دراسة **لمديحة هزاع حماد** 2018 والتي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة الجامعة، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط للفعالية العامة للذات وللتفكير التحليلي مع وجود علاقة إرتباطية دالة وموجبة بينهما، واستنتجت الدراسة بأن ارتفاع الفعالية

العامة للذات يسهم في رفع مستوى التفكير التحليلي لدى الطلبة، وأشارت الدراسة إلى أن الأفراد مرتفعي الفعالية العامة للذات هم الأكثر ثقة بأنفسهم .

فعالية عامة للذات مرتفعة تعني طالب لديه العزيمة والطموح لتجاوز المشكلات، وذو دافعية عالية، قادر على تحليل المشكلات إلى مكوناتها والتعمق في تفاصيلها، وإدراك العلاقات بينها، مطلع على مصادر المعلومات، قادر على التنبؤ بالصعاب، طالب لديه أهداف كبيرة وقرارات جادة من المرجح تماما أن تكون لديه درجة عالية في مهارات التفكير التحليلي.

في دراسة **Tatsirin** وآخرون 2015 والتي هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر على مهارات التفكير العليا لدى طلبة الجامعة أشارت في خلاصتها إلى بيئة الفصل الدراسي والخصائص النفسية والسمات السلوكية على التوالي.

حري في هذا المقام التنويه إلى إمكانية وجود أسباب وعوامل عدة داخلية تقف خلف الدرجات المرتفعة لمهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه، كالدافعية واليقظة العقلية والذكاء، وأخرى خارجية لا يمكن في هذا المجال حصرها لأنه لو تعمقنا أكثر في تحليل تفاصيل الأمور فقد نقع في أحد معوقات التفكير التحليلي كما ورد في الإطار النظري وهو السؤال الذي يطرح نفسه متى يكون التوقف عن التحليل ؟؟؟

2-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

أولا: عرض وتحليل النتائج:

نص التساؤل: ما ترتيب درجات امتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه؟

جدول رقم (23): يوضح ترتيب مهارات التفكير التحليلي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	التكرارات	النسبة المئوية
01	**جمع المعلومات**	28.35	22	96	%100
02	**تنظيم المعلومات**	24.50	18	96	%100
03	**الترتيب ووضع الأولويات**	21.71	18	96	%100
04	**التخمين والتنبؤ**	20.50	18	92	%95.8
05	**تحديد العلاقات**	19.92	16	89	%92.7
06	**تحديد الخصائص والمكونات**	28.28	24	88	%91.7

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن كل من مهارة جمع المعلومات ومهارة تنظيم المعلومات وكذا مهارة الترتيب ووضع الأولويات كانت نسبها أعلى من باقي المهارات بمتوسطات حسابية قدرت بـ 28.35، 24.50 و 21.71 على التوالي وبتكرار 96 بنسبة 100 %. تليها مهارة التخمين والتنبؤ بمتوسط حسابي قدره 20.50 وبتكرار 92 بنسبة 95.8 %، ثم مهارة تحديد العلاقات بمتوسط حسابي 19.92 فمهارة تحديد الخصائص والمكونات بمتوسط حسابي28.28 وبتكرار 89 و88 بنسبة 92.7 % و91.7 % على التوالي. وللتأكد من دلالة الفروق بين درجات امتلاك المهارات الستة أستخدم اختبار Z مع تصحيح بونفروني Z test with Bonferroni correction النتائج كما هي موضحة في الجدول:

الجدول رقم (24):يوضح نتائج اختبار Z مع تصحيح بونفروني

التكرار	النسبة المئوية	المهارات*الإجابات						المجموع
		التخمين والتنبؤ	الترتيب وتحديد الأولويات	تنظيم المعلومات	جمع المعلومات	تحديد العلاقات	تحديد الخصائص والمكونات	
88,00	91.7	0_b	0_b	0_b	0_b	0_b	88_a	88
89,00	92.7	0_a	0_a	0_a	0_a	89_b	0_a	89
92,00	95.8	92_b	0_a	0_a	0_a	0_a	0_a	92
96,00	100	0_a	96_b	96_b	96_b	0_a	0_a	288
المجموع		96	96	96	96	96	96	576

حيث نشاهد التكرارات والنسب المئوية التي سبق ذكرها في الجدول رقم (23) .

وتشير الأحرف الصغيرة إلى أن التفاوت في الدرجات بين المهارات لا يختلف اختلافا دالا عن بعضها البعض عند مستوى الدلالة 0.05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات امتلاك المهارات الستة عند عينة الدراسة.

ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج:

لقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجات امتلاك مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة ، مما قد يقودنا إلى القول بأن لهذه المهارات نفس الأهمية، وأن التفكير التحليلي برمته لا يتم على أكمل وجه بنقصان واحدة منها كونها تكمل بعضها بعضا.

بالعودة إلى الإطار النظري نجد بأن **بلوم** أقام تقسيمه على افتراض أن: " كل إجراء له مقدمات منطقية تلزمه وهي الإجراءات السابقة له." (عصر،2001، ص57)

قياسا على قول **بلوم** قد تكون مهارات التفكير التحليلي متسلسلة بحيث تمهد كل واحدة منها للاحقتها فمهارة تحديد العلاقات مثلا، تكون بعد مهارة تحديد الأجزاء والمكونات ، ومهارة تنظيم المعلومات تكون بعد مهارة جمع المعلومات من المصادر الخارجية أو الرصيد المعرفي، ومهارة التنبؤ تكون بعد الإحاطة بالمشكلة ومكوناتها وجمع المعلومات عنها. فهي مهارات متكاملة متسلسلة وأحيانا متناوبة بحيث يمكن في كل مرة العودة إلى المهارة السابقة أو القفز إلى الموالية والعودة ثانية حسب متطلبات الموقف أو المشكلة التي يواجهها الطالب، وحدوث خطأ في إحداها يمكن أن يؤدي إلى خطأ في النتائج، فعلى سبيل المثال جمع معلومات من مصادر غير صحيحة أو تحديد علاقات غير منطقية سيؤدي إلى تنبؤات خاطئة، وقس على ذلك.

كما يمكن تفسير الأمر بالعودة إلى تقاطع التفكير التحليلي مع أساليب التفكير الأخرى كالتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها ، والتي تشترك في بعض المهارات ، ما قد يعني أن هذه المهارات موجودة

عند الطالب سلفا بغض النظر عن أسلوب تفكيره ، فالتفكير بتعدد أنواعه يعمل في إطار واحد يدعم كل واحد منها الآخر . وقد أكد **كريكوري** أن جذور القدرات التحليلية موجودة منذ الطفولة، وذلك لتراكم الخبرات مع توافر التجارب، فإن كل مهارات التفكير التحليلي تتواصل بالتراكم في مراحل العمر كافة ... وتعد مصادر لتجارب الطالب تقوده إلى تثبيت قدرته على التحليل.

بالعودة للإطار النظري دائما، نجد من صفات المفكر التحليلي والتي اتفق عليها العلماء والباحثين أمثال **كريكوري ، هاريسون وبرامسون، وجابر وقرعان** (2004) ، أنه شخص منظم يتبع خطوات متسلسلة عندما يحاول تجاوز موقف ما، وإن عكس هذا شيئا فهو يعكس طبيعة تفكيره المنظم، وكما يؤكد **قطامي** (2007) أن التفكير التحليلي يتضمن عمليات ذهنية متتابعة متسلسلة تسير وفق نسق وليست عمليات عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ، وهذا ربما يفسر أهميتها ككل دون تمييز إحداها عن الأخرى .

لقد سبقت الإشارة في الجانب النظري من الدراسة، أنه ليس من الممكن لأي طالب الوصول إلى هذه المرحلة العلمية المتقدمة ، وإن كان أفراد العينة قد وصلوا إليها فهذا قد يكون بحد ذاته مؤشرا بديهيا لارتفاع درجات المهارات معا دون تفاوت ، مما رفع قدرتهم على تخطي العقبات وتجاوز الصعوبات والرقي بمستواهم العلمي إلى مرحلة الدكتوراه.

إن مهارات التفكير التحليلي على نفس القدر من الأهمية بالنسبة لطالب في الدكتوراه وهذا من الممكن أن يرجع إلى كون هذه المهارات تفيده من ناحية :

1- مهارة تحديد الخصائص والمكونات : مهمة للطالب في تحليل المعلومات واستنباط النتائج في البحث العلمي، فالكتابة العلمية تختلف عن الكتابة العادية لأنها تقوم على التفسير والتحليل الدقيق للبيانات والمعلومات بشكل إحصائي وإنشائي. (قنديلجي،2008، ص107)

2- مهارة تحديد العلاقات : مهمة في الاستدلال العقلي الذي ينطلق من فرضية أو ملاحظة للطالب حيث تتضمن القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها أو التوصل إلى نتيجة أو تعميم استنادا لما توفر لديه من معطيات . (ثائر،2009، ص88)

3- مهارة جمع المعلومات : فحسب **زيتون** 2003 متى أحاط الطالب بالمشكلة من جميع جوانبها يبدأ باقتراح الحلول الممكنة لها، وهذا الأمر يتطلب قيامه بجمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة حيث تختلف وتتعدد مصادرها من مراجع علمية، ومن ملاحظات ميدانية ،أو تجارب مخبرية، أو عن طريق الاستفتاء والمقابلات.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن ما يمتلكه الطالب من مخزون معرفي بحاجة إلى صيانة يتم فيها تحيين ما تساقط بفعل الزمن، وترميم ما هو موجود لتدعيمه وتقويته وتطويره والمحافظة على انتمائه للخبرات المعرفية الموجودة لديه، والتي تعتبر ثروة فكرية يجب تعزيزها لإنضاج قدراته العلمية التي هو بأمس الحاجة إليها. (قطامي وقطامي،2003، ص304)

4- مهارة تنظيم المعلومات: وهي من أهم صفات الطالب الباحث والذي لا يترك العنان لأفكاره بل يضعها في سياق محدد عن وعي للوصول إلى تخطيط دقيق للطريقة التي سيسير عليها ، وهو بهذا التنظيم ينتقي من الكم الهائل للمعلومات ما يهمه و يخدم موضوع بحثه ويترك ما عداه جانبا (زكريا،1990، ص25، بتصرف)

5- مهارة الترتيب ووضع الأولويات : حيث تكمن أهميتها في تحديد الطالب لأهدافه والتخطيط للوصول إليها في وقتها المحدد، كما تمكنه من تحديد خطوات بحثه وحدوده المطلوبة وترتيب المعلومات حسب أفضليتها، و تسمح له باتخاذ القرارات التي تتطلب تنظيما حسب أهميتها .

6- مهارة التخمين والتنبؤ: تلهم الطالب باستخدام الخبرات والمعارف السابقة وتوظيفها من أجل الوصول إلى خيارات ذكية، ووضع خطط دقيقة للمستقبل، وهي أيضا تمثل قدرته على صياغة الفرضيات وتحديد العلاقات

السببية بين الظاهر،و توقع النتائج وتخيل حل المشكلة والتنبؤ بالعقبات ووضع الخطط البديلة. (سعادة،2003، 561 بتصرف)

وبناء على ما سبق فإن مهارات التفكير التحليلي هي الركائز التي تقوم عليها عملية التفكير وهي تعمل باستمرار لإتمام أية مهمة الغاية منها الوصول إلى الحل، وهي مهارات لا تعمل بمعزل عن بعضها وحاجة الطالب إليها جميعا بنفس القدر وبنفس الأهمية ، فالبحث العلمي يتطلب منه تجزئة المادة التعليمية أو الموقف المشكل وكشف العلاقات بين أجزائه ليتمكن من فهمها ، كما هو بحاجة إلى جمع المزيد من المعلومات حولها والمفاضلة بينها ، وتحديد المهم منها ، وقد تتولد عنده حلول جديدة عن طريق التنبؤ ليتوصل في النهاية إلى الحل أو القرار الأمثل. فهي إذن مهارات تلبي حاجة الطالب المعرفية في محيط متغير بشكل متسارع تتدفق فيه المعلومة بشكل غير مسبوق ،كما تكمن أهميتها أيضا في فتح الطريق أمامه لبلوغ هدفه وهو إتمام أطروحته واستيفاء الشروط لنيل شهادة الدكتوراه.

3-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

نص التساؤل: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

للإجابة على هذا التساؤل أستخدم اختبار تحليل التباين الثنائيAnova one way، وللتحقق من شرط تجانس المجموعات (الجنس والتخصص)، طبق اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات

اختبار لفين	1درجة الحرية	2درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.599	3	92	0.617

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة اختبار لفين تساوي 0.599، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.617 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإن التباينات متجانسة .

جدول رقم (26): يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة تحديد الخصائص والمكونات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	6.482	1	6.482	1.108	0.295
التخصص	0.164	1	0.164	0.028	0.867
الجنس*التخصص	19.251	1	19.251	3.291	0.073
الخطأ	538.231	92	5.850		
التباين الكلي	77349.000	96			
التباين الكلي المعدل	565.406	95			

*مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة اختبار ف بالنسبة للجنس هي 1.108 عند مستوى الدلالة 0.295 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وتقدر قيمة اختبار ف بالنسبة للتخصص 0.028 عند مستوى الدلالة 0.867 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات تعزى للجنس والتخصص.

كما نلاحظ أن قيمة اختبار ف للتفاعل بين الجنس والتخصص تقدر بـ 3.291 عند مستوى دلالة 0.073 وهي أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذن لا يوجد تأثير تفاعلي بين متغيري الجنس والتخصص. وعليه لا توجد فروق في درجة امتلاك مهارة تحديد الخصائص والمكونات تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لدى طلبة الدكتوراه.

4-عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع:

نص التساؤل: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

للتحقق من شرط تجانس المجموعات (الجنس والتخصص)، طبق اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات

اختبار لفين	1درجة الحرية	2درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.322	3	92	0.809

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة اختبار لفين تساوي 0.322 و القيمة الاحتمالية تساوي 0.809 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإن التباينات متجانسة .

جدول رقم (28): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة تحديد العلاقات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	6.841	1	6.841	1.260	0.265
التخصص	1.143	1	1.143	0.210	0.647
الجنس*التخصص	3.593	1	3.593	0.662	0.418
الخطأ	499.687	92	5.431		
التباين الكلي	38631.000	96			
التباين الكلي المعدل	510.490	95			

*مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة اختبار ف بالنسبة للجنس 1.260 عند مستوى الدلالة 0.265 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وتقدر قيمة اختبار ف بالنسبة للتخصص 1.143 عند مستوى الدلالة 0.647 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات تعزى للجنس والتخصص.

كما نلاحظ أن قيمة اختبار ف للتفاعل بين الجنس والتخصص تقدر بـ 0.662 عند مستوى دلالة 0.418 وهي أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذن لا يوجد تأثير تفاعلي بين متغيري الجنس والتخصص. وعليه لا توجد فروق في درجة امتلاك مهارة تحديد العلاقات تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لدى طلبة الدكتوراه.

5-عرض وتحليل نتائج التساؤل الخامس:

نص التساؤل: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

ولتحقق من شرط تجانس المجموعات (الجنس والتخصص)، طبق اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (29): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات

اختبار لفين	1درجة الحرية	2درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.902	3	92	0.443

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن قيمة اختبار لفين تساوي 0.902 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.443 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإن التباينات متجانسة .

جدول رقم (30): يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة جمع المعلومات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	2.303	1	2.303	0.532	0.467
التخصص	0.682	1	0.682	0.158	0.692
الجنس*التخصص	3.525	1	3.525	0.815	0.369
الخطأ	397.922	92	4.325		
التباين الكلي	77584.000	96			
التباين الكلي المعدل	403.958	95			

*مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن قيمة اختبار ف بالنسبة للجنس 0.532 عند مستوى الدلالة 0.467 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وتقدر قيمة اختبار ف بالنسبة للتخصص 0.158 عند مستوى الدلالة 0.692 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات تعزى للجنس والتخصص.

كما نلاحظ أن قيمة اختبار ف للتفاعل بين الجنس والتخصص تقدر بـ 0.815 عند مستوى دلالة 0.369 وهي أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذن لا يوجد تأثير تفاعلي بين متغيري الجنس والتخصص. وعليه لا توجد فروق في درجة امتلاك مهارة جمع المعلومات تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لدى طلبة الدكتوراه.

6-عرض وتحليل نتائج التساؤل السادس:

نص التساؤل: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

للتحقق من شرط تجانس المجموعات (الجنس والتخصص)، طبق اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (31): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات

اختبار لفين	1درجة الحرية	2درجة الحرية	مستوى الدلالة
1.233	3	92	0.302

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة اختبار لفين تساوي 1.233 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.302 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإن التباين بين المجموعات متجانسة.

جدول رقم (32): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة تنظيم المعلومات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	2.085	1	2.085	0.567	0.453
التخصص	1.624	1	1.624	0.441	0.508
الجنس*التخصص	1.800	1	1.800	0.489	0.486
الخطأ	338.430	92	3.679		
التباين الكلي	57968.000	96			
التباين الكلي المعدل	344.000	95			

*مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة اختبار ف بالنسبة للجنس 0.567 عند مستوى الدلالة 0.453 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وتقدر قيمة اختبار ف بالنسبة للتخصص 0.441 عند مستوى الدلالة 0.508 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات تعزى للجنس والتخصص.

كما نلاحظ أن قيمة إختبار ف للتفاعل بين الجنس والتخصص تقدر بـ 0.489 عند مستوى دلالة 0.486 وهي أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذن لا يوجد تأثير تفاعلي بين متغيري الجنس والتخصص وعليه لا توجد فروق في درجة امتلاك مهارة تنظيم المعلومات تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لدى طلبة الدكتوراه.

7-عرض وتحليل نتائج التساؤل السابع:

نص التساؤل: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأولويات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

للتحقق من شرط تجانس المجموعات (الجنس والتخصص)، طبق اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (33): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة الترتيب و وضع الأولويات

اختبار لفين	1درجة الحرية	2درجة الحرية	مستوى الدلالة
1.102	3	92	0.352

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن قيمة اختبار ف تساوي 1.102 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.352 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإن التباينات متجانسة .

جدول رقم (34): يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة الترتيب ووضع الأولويات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.488	1	0.488	0.091	0.764
التخصص	2.646	1	2.646	0.491	0.485
الجنس*التخصص	0.273	1	0.273	0.051	0.823
الخطأ	495.898	92			
التباين الكلي	45783.000	96			
التباين الكلي المعدل	499.406	95			

*مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن قيمة اختبار ف بالنسبة للجنس 0.091 عند مستوى الدلالة 0.764 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وتقدر قيمة اختبار ف بالنسبة للتخصص 0.491 عند مستوى الدلالة 0.485 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأوليات تعزى للجنس والتخصص.

كما نلاحظ أن قيمة اختبار ف للتفاعل بين الجنس والتخصص تقدر بـ 0.051 عند مستوى دلالة 0.823 وهي أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذن لا يوجد تأثير تفاعلي بين متغيري الجنس

والتخصص، وعليه لا توجد فروق في درجة امتلاك مهارة الترتيب ووضع الأولويات تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لدى طلبة الدكتوراه.

8-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثامن:

نص التساؤل: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ لدى عينة الدراسة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

للتحقق من شرط تجانس المجموعات (الجنس والتخصص)، طبق اختبار ليفين لتجانس تباين المجموعات وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (35): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين (الجنس /التخصص) في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ

اختبار لفين	1درجة الحرية	2درجة الحرية	مستوى الدلالة
1.769	3	92	0.159

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن قيمة اختبار لفين تساوي 1.769 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.159 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإن التباينات متجانسة .

جدول رقم (36): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمهارة التخمين والتنبؤ وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	8.251	1	8.251	1.657	0.201
التخصص	4.007	1	4.007	0.804	0.372
الجنس*التخصص	2.476	1	2.476	0.497	0.483
الخطأ	458.275	92	4.981		
التباين الكلي	40816.000	96			
التباين الكلي المعدل	472.000	95			

*مستوى الدلالة: 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن قيمة اختبار ف بالنسبة للجنس 1.657 عند مستوى الدلالة 0.201 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وتقدر قيمة اختبار ف بالنسبة للتخصص 0.804 عند مستوى الدلالة

0.372 وهي قيمة أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ تعزى للجنس والتخصص.

كما نلاحظ أن قيمة اختبار ف للتفاعل بين الجنس والتخصص تقدر بـ 0.497 عند مستوى دلالة 0.483 وهي أكبر من 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذن لا يوجد تأثير تفاعلي بين متغيري الجنس والتخصص. وعليه لا توجد فروق في درجة امتلاك مهارة التخمين والتنبؤ تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لدى طلبة الدكتوراه.

9-مناقشة نتائج التساؤلات (من التساؤل الثالث إلى التساؤل الثامن):

لابد أن ينوه هنا إلى أن إرتفاع درجة امتلاك مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة ، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطاتها، وكذلك عدم وجود فروق في درجات امتلاكها تعزى للجنس أو التخصص كلها مقدمات سمحت بتفسير ومناقشة نتائج باقي التساؤلات بشكل كلي وشامل نظرا للتداخل بين المهارات الستة.

بالعودة إلى نتائج التساؤلات تبين عدم وجود فروق في درجة امتلاك مهارات التفكير التحليلي الستة تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة والتي خلصت إلى نفس النتائج في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وكذا بين التخصصات التقنية والإنسانية ونذكر من هذه الدراسات:

- دراسة **الرازقي** 2015 والتي هدفت إلى قياس التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة بغداد وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون قدرة على التفكير التحليلي وأنه لا توجد فروق في التفكير التحليلي وفقا لمتغيري الجنس والتخصص .

– دراسة **أبو عواد** 2014 التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تبعا لبعض المتغيرات والتي أفضت إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس أو التخصص. إضافة إلى دراسة **المهداوي وكاظم** 2015 ، دراسة **مزوك** 2016، دراسة **الجنابي** 2018، و دراسة **مديد** 2020 والتي خلصت جميعها إلى عدم وجود فروق في التفكير التحليلي بين الذكور والإناث وبين التخصصات التقنية والإنسانية.

ودراسات أخرى وصلت إلى نتائج مخالفة سواء لنتائج الدراسة الحالية أو الدراسات سالفة الذكر منها:

– دراسة **الأسدي** 2010 التي هدفت إلى قياس التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق بين الجنسين وبين التخصصات التقنية والإنسانية ، وقد بينت نتائجها فروقا بين الجنسين لصالح الذكور وفروقا بين التخصصات لصالح التخصصات التقنية ، ونفس النتائج توصلت إليها دراسة **الكبيسي** 2018.

– دراسة **مزيان** 2020 والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية والتي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين التخصصات التقنية والإنسانية.

– دراسة **الكبيسي** 2018 التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التحليلي والأفكار المتضادة والأسلوب الفراسي، والتي كان من بين نتائجها وجود فروق في التفكير التحليلي تعزى للجنس ولصالح الذكور ووجود فروق تعزى للتخصص لصالح التخصصات التقنية.

إن مجموعة الدراسات التي عرضت آنفا تراوحت بين وجود الفروق وعدمها بين الجنسين وبين التخصصات، وبين التفاوت بين جنس وآخر وتخصص على الآخر، ومن الممكن أن يرجع ذلك إلى العديد من العوامل منها الأسرية والبيئية والاجتماعية والثقافية والأفكار السائدة في المجتمعات، أو في مناطق محددة داخل مجتمعات دون سواها حول نظرتها إلى الذكر والأنثى، وإلى التخصصات التقنية والإنسانية وما تغرسه من أفكار في عقول الأجيال.

بالعودة إلى نتائج الدراسة الحالية والتي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزي للجنس أو التخصص فلعله من الممكن تفسير ذلك بما يلي:

– تغير نظرة المجتمع إلى الذكر والأنثى من حيث التنشئة والتعليم والعمل وتكافؤ الفرص في شتى المجالات واقتحام المرأة لميادين كانت ذكورية بامتياز كالميكانيك والطب والحقوق والعلوم السياسية وغيرها ، وولوج الذكور إلى ميادين كانت أنثوية بحتة كالطبخ والأزياء والتمريض وغيرها، ولم يعد يفرق بينهما إلا بما حبا الله كل منهما من خصائص فيزيولوجية أو نفسية.

كذلك تغير نظرة المجتمع إلى التخصصات التقنية والإنسانية ، وقد يرجع ذلك إلى حظوظ العمل التي كانت سابقا تفتح أبوابها لطلبة التخصصات التقنية أكثر، ولكنها الآن صعبة الولوج لجميع التخصصات ومما قد يبرهن على تغير هذه النظرة أيضا، الطلبة ذوو التخصص التقني بالثانوية أصحاب المعدلات العالية الذين كانوا لا يسجلون إلا في كليات الطب والهندسة وغيرها من الكليات التقنية، أصبحوا الآن يسجلون في العلوم الإنسانية وفي اللغات وفي مختلف التخصصات الإنسانية. ومن الممكن أيضا أن يكون إنفتاح الأسرة والمجتمع على العالم الذي أصبح قرية صغيرة وانتشار استعمال وسائل التواصل الاجتماعي ,سببا في فتح المجال واسعا أمام الطلاب للتفاعل مع المثيرات البيئية وبالتالي الإستزادة من المعرفة وإثراء الخبرات والتي بدورها ترفع من مستوى مهارات التفكير التحليلي.

لقد أكدت دراسة **براون** Brawn أن أغلب ما يتصف به مجتمع اليوم هو الاتجاه نحو التغيير السريع والبحث عن التنافس والعمل والسعي إلى عيش أفضل، وبالتالي من المرجح أن تكون توجهات كلا الجنسين وفي أي تخصص تتوافق إلى حد كبير، وهو ما تؤكده تقارب النسب التي سجلتها عينة الدراسة الحالية والتي بلغت 46.14% ذكور و53.83% إناث وكذا نسبهم في التخصصات التقنية 52.08% و 48.07% في التخصصات الإنسانية.

– قد يرجع الأمر أيضا في عدم وجود الفروق إلى طبيعة عمليات التعلم والتعليم التي يخضع لها الطلبة في مختلف المراحل الدراسية من الإبتدائية إلى الجامعة، والتي تقوم على أساس تقديم المعارف والمعلومات مهما كان نوعها وشكلها بطريقة متساوية للذكور والإناث على حد سواء، وتلقي نفس الدروس والمحاضرات وبنفس القدر من التفاعل. وكذالك الطرق والوسائل التي باتت متاحة لجميع طلبة الدكتوراه من مكتبات ووحدات أنترنات وملتقيات وطنية ودولية مشجعة على تبادل الأفكار، واستعمال أسلوب المختبر في التخصصات التقنية والإنسانية الذي عزز بدوره حسب **الزيتون والزغبي** نمو مهارات التفكير. وغيرها من الوسائل الداعمة في ظل التطور العلمي والتكنولوجي. وعليه فإن طلبة الدكتوراه باختلاف جنسهم وتخصصهم تجمعهم الظروف الأكاديمية ذاتها.

–كما يمكن أن يعود الأمر حسب **مديد** 2020 إلى طبيعة شخصية الطالب الجامعي بصفة عامة وطالب الدكتوراه بصفة خاصة ، وهي شخصية منظمة مواجهة للمشكلات الأكاديمية والعلمية في محيطها الجامعي قادرة على التحكم في سلوكها وتتمتع بالاستقلالية والضبط كونها أكثر نشاطا وتفاعلا وتفهما ، فهي تحلل المهام ... وتضع الأهداف وتعدل الإتجاهات والخطط والاستراتيجيات ... وكلها معطيات لا تميز ذكر عن أنثى ولا تخصص تقني عن تخصص إنساني لأن الهدف واحد.

إن طبيعة تكوين طلبة الدكتوراه والمعلومات التي تقدمها الجامعة في مختلف التخصصات حسب **حماد** 2018 تسهم في تنمية التفكير التحليلي لدى جميعهم وتنمي لديهم إدراكات عقلية بأساليب علمية عديدة قائمة على التحليل وتهتم بالتفاصيل والسير بخطوات محددة، وتدفع بهم لاستخدام الذكاء بنفس القدر باختلاف الجنس والتخصص .

– من جهة أخرى قد تسهم حاجات طالب الدكتوراه المتشابهة في تفسير نتائج الدراسة الحالية ، فالطلبة الذين يتقدمون لاستكمال الدراسات العليا يخضعون لشروط القبول نفسها، بغض النظر عن الجنس أو التخصص وغالبا ما يتعرضون للضغوط نفسها، ويتأثر بعضهم ببعض مما يذيب الإختلافات بينهم في الأفكار

والتوجهات . إضافة إلى الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الطالب الباحث، وفي هذا الصدد يؤكد **حماد** 2018 بأنه لابد أن يتميز بحب الإستكشاف في دقائق الأمور، وبذل المزيد من الجهود حيث يكلف طلبة الدكتوراه بإنجازات معينة من بحوث ومقالات ومداخلات ما يجعلهم يشعرون بالكفاية والثقة والقدرة على تخطي الصعاب وخوض التجارب واكتساب الخبرات.

لقد ذكر **قنديلجي** 2008 الصفات التي ينبغي أن يتصف بها الباحث الناجح ذكرا كان أم أنثى ، ذو تخصص تقني أو إنساني، وهي صفات كلها تشير إلى مهارات التفكير التحليلي وهي:

• مثبت لخطوات البحث المطلوبة بتحديد واضح للمشكلة، وصياغة الفروض، واختيار وسائل جمع البيانات وأساليب التحليل الكمي.

• ملم بالمشكلة من خلال الإطلاع الواسع والقراءة المتفحصة المعمقة وتوظيف الرصيد الخبراتي.

• متمكن من الربط والتسلسل والإنسجام بين أجزاء البحث وطرح الأفكار وتدفق المعلومات.

• محلل ومفسر منطقي لنتائج البحث، ويتجنب الوقوع في المغالطات والإجتهادات الخاطئة.

• منظم في وقته ومرتب لمعلومات بحثه، بشكل منظم منطقي وعملي، مترابط الأجزاء، وافر المعلومات ذات الصلة بالموضوع.

إن كل هذه الصفات لا تخص طالبا بعينه فطلبة الدكتوراه كلهم معنيون باكتساب مثل هذه الصفات وتعلمها لإتمام أطروحاتهم، ولعل ذلك لا يكون إلا بتنمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير التحليلي خاصة مما قد يجعل تعلمها وتطويرها ضرورة وحتمية للذكور وللإناث وفي جميع التخصصات.

– كما قد يعود عدم وجود الفروق في التفكير التحليلي عند الذكور والإناث وباختلاف تخصصاتهم إلى كونهم تحت تأطير من نفس المستوى، من أساتذة للتعليم العالي والذين كلفوا خصيصا للإشراف على هذه النخبة وبالتالي إحتكاكهم مع مثل هذه الإطارات العليا يكسبهم جميعا سعة الأفق وحب الاطلاع وإعمال العقل ليكونوا بمستوى حسن ظن من يوجههم ويرشدهم . وتشير **رجب** 2014 إلى دور المشرف في تفعيل عمليات

التفكير عند الطلبة من خلال الأدوار التي يقوم بها كونه مصدرا من مصادر المعلومة ،يشجع الطلبة على التفحص والتعمق في مشكلة بحثهم والتعمق في المعلومات وتمحيصها، ودعم أفكارهم وفرضياتهم وتبرير استنتاجاتهم.

إن التعامل مع مشرفين ذوي خبرة وكفاءة قد يجعل من تفكير طالب الدكتوراه حسب **رجب**، يعيش في بيئة غنية ثقافيا وعلميا وتقنيا مليئة بالمثيرات التي تقوده إلى خبرات معرفية تتراكم لديه وترفع من مستوى مهارات تفكيره.

ونطرح السؤال هنا هل مثل هذه الإطارات تشرف على جنس دون غيره أو تخصص دون الآخر ؟ والجواب بالطبع هو : لا فالكل سواء وبالتالي الكل مستفيد.

الخلاصـــــــة العامة للدراسة

إن الإستثمار في الموارد البشرية أصبح محطا للإهتمام وموضوعا للنقاش، لما له من دور في بناء المجتمعات، ولعل أهم مورد بشري هم خريجوا الجامعات من حاملي الشهادات في مختلف التخصصات كونهم يمثلون الإطارات التي ستقود المجتمع مستقبلا ، وإن ما يمتلكون من مهارات التفكير هي أهم ما يجب التركيز عليه، فكما قال ديكارت :"لا يكفي أن يكون لك عقل ممتاز ولكن الأهم أن تستعمله استعمالا جيدا". ولقد أشار سونات Sonnate وزملاؤه (2013) إلى أن تطوير إمكانيات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين لا يركز فقط على تحفيز الطلبة ليصبحوا أكاديميين ومثقفين ومستقلين، ولكن ليصبحوا مبدعين ومفكرين ومنتجين وماهرين في حل المشكلات بالإضافة إلى تطوير عملهم ومهارات الحياة و التعامل مع الآخرين، ونتيجة لذلك تركز الإتجاهات الحديثة لأساليب التدريس والتعلم على تعزيز وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلبة ، مما يؤدي بشكل مباشر إلى تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي والتحليلي، هذه المهارات هي خصائص أساسية لطلاب الدراسات العليا، وأصبحت مهارات التفكير التحليلي واحدة من أهم المهارات وعلى وجه الخصوص في مستويات التعليم العالي والتي تهدف إلى الرقي بمستوى تفكير الطلاب حتي يتمكنوا من تطوير أنفسهم وبناء ابتكاراتهم الخاصة، وأن يكونوا قادة مفيدين في المجتمع. ونظرا لأهمية هذا الموضوع ركزت الدراسة الحالية على الكشف عن درجة امتلاك طلبة الدكتوراه لبعض مهارات التفكير التحليلي وعن ترتيب درجة امتلاكها لديهم، كما هدفت للكشف عن الفروق في درجة امتلاك هذه المهارات في ظل لمتغيري الجنس والتخصص. وقد أسفرت النتائج على درجة امتلاك مرتفعة لمهارات التفكير التحليلي لدى الطلبة كما كشفت عن عدم وجود فروق في ترتيب درجات امتلاكهم لهذه المهارات ، وعدم وجود فروق تعزى للجنس أو التخصص والتفاعل بينهما.

من خلال هذه النتائج يمكن القول أنها عكست فعلا مستوى مقبول جدا لنخبة المجتمع، مما يسمح بالقول بأن الجامعة الجزائرية لاتزال بخير .

مقترحـــــــات الدراسة

صحيح أن الدراسة الحالية استهدفت طلبة الدكتوراه، ولكن هذه الفئة هي نتاج لمنظومة تربوية متكاملة من أسرة ومدرسة وجامعة ومجتمع، لذا ستكون الاقتراحات أكثر تركيزا على مراحل الدراسة كلها والتي هي لبنات مهمة لتعليم مهارات التفكير :

- ضرورة إيلاء القائمين على التربية بدءا من الأسرة والمدرسة أهمية بالغة لدور البيئة، بتوفير المثيرات الداعمة والمحفزة، واستغلال الوسائل التكنولوجية والبيداغوجية المتطورة في جميع المستويات لضمان تعلم وتكوين اكثر جودة.
- التركيز على عنصر الحوار والنقاش وتبادل وجهات النظر والمشورة، والاستماع إلى الآخر والمفاضلة بين الآراء والأفكار، والمرونة وإشراك المتعلمين في حل بعض المشكلات .
- تقليص ساعات الدراسة والتخفيض من أعباء الواجبات والبحوث وفتح المجال أمام أنشطة بيداغوجية أكثر إثارة واستعمال نماذج أكثر تفاعلا وإثارة للتفكير كحل المشكلات والقبعات الستة والعصف الذهني وغيرها.
- إجراء دورات تكوينية للمعلمين في كل المستويات للرفع من مهاراتهم في التفكير وتدريبهم كيف يعلمونها لطلابهم.
- تسطير برامج تعليمية مخططة بعناية ومدروسة تدمج مهارات التفكير التحليلي مع مواضيع الدروس بحيث تدفع الطلاب لإعمال العقل والإعتماد على النفس في مواجهة المواقف وتحدي الصعاب .
- تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي ومواكبة التكنولوجيا وآخر الأبحاث وجعلها جزءا من عملية التقويم.
- إجراء المزيد من الدراسات قصد الكشف عن العوامل المساعدة في تنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التحليلي بشكل خاص.
- القيام بدراسات أخرى حول التفكير التحليلي على عينات مختلفة، ومتغيرات جديدة ، وإجراء دراسات مقارنة ودراسات تجريبية وغيرها.

قائمة المراجـــع

المراجع العربية:

- إبراهيم، أنيس. عبد الحليم، منتصر (2008). المعجم الوسيط. مكتبة الشروق الدولية.
- أبو عقيل، إبراهيم. (2013). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل. *مجلة جامعة الخليل للبحوث–ب. 8(1)*. 1–28
- البدران، عبد الزهرة لفتة. (2019). مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة البصرة: كليات التربية نموذجا. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية. 9(1)*. 375–406
- *التفكير التحليلي*. (09, 2022). مكتبة جواد.

  https://www.jawad-book.com/analytical-thinking.html
- الحلاق، هشام سعيد. (2010). التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الجنابي، أحلام حميد نعيمة. (2017). مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية. *مجلة كلية التربية. 1(2)*. 69–75
- السراج، عبد المحسن سلمان. (2009). أساليب التفكير. الأردن: دار الكتاب الثقافي.
- السيد كردي، أحمد. (2010, 7 يونيو). *مهارات التفكير التحليلي*. طريق التفوق والنجاح.

  http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/129851
- العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي. (ط3). عمان: دار المسيرة.
- المهداوي، عدنان محمود. كاظم، سعد صالح. (2015). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. *مجلة ديالى. (68)*. جامعة ديالي. 315– 363
- أيمن، عامر (2007). التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب. (ط1). القاهرة: دار الكتاب.

- بوقصارة، حياة. فوطية، فتيحة. (2021). التفكير التحليلي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة خميس مليانة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الإجتماعية والإنسانية*. 6(3). 144-176
- تعليم التفكير. (13, 10, 2017).

https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/9/9_

- ثائر، حسين. (2009). الشامل في مهارات التفكير. (ط2). الأردن: مركز ديبونو
- حسن، عبد الباري عصر. (2001). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه. (ط1). مركز الإسكندرية للكتاب.
- حسن، هناء رجب. (2014). التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه. (ط1). لبنان: دار الكتب العلمية
- زيتون، حسن. (2003). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. (ط1). القاهرة: عالم الكتاب.
- سعادة، أحمد جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير. (ط1). الأردن: دار الشروق.
- صالح الرياشي، منال. رمضان الآغا، عبد المعطي. فوزي صالح، نجوى. (2021). مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في منهاج النحو العربي المقرر على الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 30(1). 33-61.
- غسان، يوسف قطيط (2008). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا. (ط1). عمان: دار الثقافة.
- عطيات، ماهر محمد. (2013). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقان وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية. 40(03).*

- علي أبو جادو، صالح محمد. بكرنوفل، محمد. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. (ط1). عمان–الأردن: دار المسيرة.
- علي أبو جادو، محمود محمد. (2006). نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والابداعي والعملي. (ط1). عمان: دار ديبونو.
- عوني، أمال عبد الهادي. (2021). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الفلسطينية وعلاقتها بتنظيم الذات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 29(4). 135-165
- فودة، أحمد حمزة إبراهيم. (2013). التفكير وأنواعه. السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. (ط2). دار الفكر.
- قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- قطامي، يوسف. قطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. (ط1). الأردن: دار الشروق
- قنديجلي، عامر. (2008). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية. الأردن: دار اليازوري العلمية.
- مجدي، عبد الكريم حبيب. (1995). دراسات في أساليب التفكير. (ط1). مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- محمد أبوعواد، فريال. محمد أبو جادو، صالح. السلطي، ناديا سميح. (2014). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كليةً العلوم التربوية والآداب–الأنروا وفقا لعدد المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية. 41(1)*. 573- 591

- مديد، ماجد فرحان (2020). التعلم المنظم داتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجيستير). جامعة تكريت

- مرزة، علي حسين. كاظم، محسن الكعبي. (2022). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية المستنصرية. (1)*. 183-194

- نبيل، عبد الهادي. عباد، وليد. (2009). استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق. (ط1). عمان: دار وائل للنشر.

- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. (ط4). عمان: دار الفرقان

- هزاع، مديحة حماد. (2018). مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفاعلية العامة للذات لدى عينة من طلبة الجامعة. جامعة دمشق

المراجع الأجنبية

-Batcharee, chonkaew. Boonnak, suknummek. Chatree, faiknamta.(2016). Development of analytical thinking ability and attitudes towards science learning of garade-11 students through science technology engineeringn and mathematic in the study of stoichiometry. *Jornal chemistry education researon and practice article. (17)*. 842-861

-Erasmus + progamme. Analytical Thinking and problem- solving the European union https : //www.skills- up. Eu 23: 00 H 15/02/2023

-Jieqiog, Fan. (2020) . Thinking Style (Identity.Value and Malleability) .Cambridge scholarspublishing. British

-Prayoonsri, Budsankom. Tatsirin, Sawangboon. Suntorapot, Damrongpanit. Jariya, Chuensirimongkol. (2015). Factors affecting higher order thinking skills of students : A meta-analytic structural equation modeling study. *Journals Educational Research and Reviews. 10(12).* 2639-2652

-Rama, cahyati. Bambang, subali. (2022). The differences of analytical thinking skill on biodiversity material in gvided inquiry model with conventional class. Jornal of research in edvcation. Andonesia.

-Sornnate ,Areesophonpichet. (2013). A Development of Analytical Thinking Skills of Graduate Students by using Concept Mapping. The Asian Conference on Education. Chulalongkorn University, Thailand. *(39).* 1-16

-Kayali, Sahin.Yilmaz,Murat.(2016).An Exploratory Study to Assess Analytical and Logical Thinking Skills of Softwar Practitioners Using a Gamification Perspective .*Jornal of Natural and Applied Sciences(1)21*.189- 178

قائمة الملاحق

الملحق رقم 1:

رخصة القيام بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيه

جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية
مصلحة شؤون الطلبة
الرقم...../2022.

السنة الجامعية: 2023/2022

إلى السيد(ة) : ...نائب مدير الجامعة للتكوين العالي

الموضوع: تقديم تسهيلات

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، تقوم كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بتدريب الطلبة علميا وعمليا على إنجاز البحوث والدراسات الميدانية، وهذا من إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف المنظومة التعليمية.

وعليه يشرفنا أن نطلب من سيادتكم تقديم التسهيلات اللازمة للطالب(ة) :

الطالب(ة) : ...بلحاج كمال / مايح مهى فريال

التخصص : ...علم النفس المدرسي

المستوى : ...ماستر...

الأستاذ(ة) المشرف : ...د. نظور سفيان...

موضوع الدراسة : ...درجة امتلاك بعض المهارات التفكير التحليلي.

نحن على يقين بأنكم ستبذلون الجهد الكافي في إطار ما يسمح به القانون لتقديم التسهيلات ال لطلابنا.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

ورقلة في : 29 نوفمبر 2022

إمضاء رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية
إمضاء

مدير مكلف بالتكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي والتكوين العالي
ونيابة بعد التدرج والنيابة
إمضاء: كافي محمد رضوان
16 جانفي 2023

الملحق رقم 02 : توزع أفراد مجتمع الدراسة

الكلية أو المعهد	كلاسيكي			ل م د			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير	37	21	58	102	66	168	226
الحقوق والعلوم السياسية	18	08	26	35	23	58	84
العلوم الإنسانية والاجتماعية	14	25	39	102	84	186	225
علوم الطبيعة والحياة	29	49	78	30	76	106	184
العلوم التطبيقية	75	31	106	93	34	127	233
التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال	04	05	09	50	17	67	76
الرياضيات وعلوم المادة	52	34	86	45	114	159	245
المحروقات والطاقات المتجددة وعلوم الأرض والكون	39	07	46	38	17	55	101
الآداب واللغات	62	100	162	43	57	100	262
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	00	00	00	19	03	22	22
المجموع	330	280	610	557	491	1048	1658

الملحق رقم 03: يوضح أهم المراجع المعتمدة في تحليل المهارات تحليلا إجهاديا:

الرقم	
	أحمد جودت سعادة (2003) تدريس مهارات التفكير
01	إبراهيم أبو عقيل (2013) مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل
02	أحلام حميد نعمة 2017 مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية
03	عبد الزهرة لفته البدران (2019) مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة البصرة
04	على مرزة حسين وكاظم محسن الكعبي (2022) التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات
05	أحمد السيد كردي (2010) مهارات التفكير التحليلي
06	Erasmus+programme of the European union "Analytical thinking and problem solving"
07	Chen Yao Kao "Exploring the relation ships between analytical and creative thinking"
08	Rama Cahyati & Bambang Subali 2022 "The Defferences of Analytical Thinking skills"

الملحق رقم (04): أداة الدراسة في صورتها الأولية

الموضـــوع: استبيان التفكير التحليلي

الرقم	الفقـــــــــــــــــرات	نعم	لا	أحيانا
1	أكتفي بقراءة ملخص الموضوع للتعرف على مضمونه			
2	أستطيع تحديد العلاقات بين الأفكار والمفاهيم			
3	أقارن بين بدائل الحلول قبل الإقدام على أي خطوة			
4	أتعامل مع أجزاء الموقف بشكل متصل ليسهل على فهمه			
5'	أحتاج إلى قدر وافر من المعلومات لأوضح فكرة معينة			
6	أفاضل بين الحلول المتوفرة لدي عند الوقوع في مشكلة ما			
7	أفضل قراءة التعليمات كاملة قبل الانخراط في أي نشاط			
8	أفكر في نتائج قراراتي قبل تنفيذها			
9	أستطيع تقييم الكتاب من خلال فهرس محتوياته			
10	أعالج أسباب المشكلة لأتمكن من حلها			
11	أملك رصيد معلومات يكفيني لمواجهة أي مشكلة			
12	أستطيع تحديد جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بين عناصر أي موضوع			
13	أعتقد بأن القرار الصائب يتطلب وضع خطة قبل تنفيذه			
14	أتمكن بكل سهولة من معرفة القرار الصائب من القرار الخاطئ			
15	أجيب بشكل مفصل عن أي سؤال يوجه إلي			
16	أملك القدرة على اكتشاف العلاقات بين أجزاء الموضوع			
17	أستشير من هو أعلم مني إذا لم أكن متأكدا مما أفعله			
18	يمكنني المقارنة بين وجهات النظر المختلفة			
19	أنظم أفكاري وأرتبها قبل أن أطرحها على غيري			
20	أستطيع توقع نتائج قراراتي بكل سهولة			
21	أمنع حدوث مشكلة كبيرة بحل المشكلات الصغيرة			
22	أجد الحل لأي مشكلة بعد معرفة أسبابها			
23	أعمل بالمثل القائل إسأل مجربا ولا تسأل طبيبا			

24	أميز بين طباع زملائي عندما أكون معهم			
25	أتبع خطوات متسلسلة عند مواجهة أي مشكلة			
26	يمكنني معرفة الآخرين لمجرد الحديث معهم			
27	أفضل حل المشكلات التي تتطلب مني الخوص في تفاصيلها			
28	أتمكن من فهم الموضوع عندما تكون أجزاؤه مترابطة			
29	أعرف متى أحتاج معلومات أكثر حول أي موضوع			
30	أستمع لكل الآراء عند النقاش وأقارن بينها			
31	أبدأ بتنفيذ المهام مباشرة بدون ترتيب عندما تتراكم علي			
32	يمكن لمعارفي السابقة أن توصلني إلى حلول لما يواجهني من مصاعب			
33	أركز على جزئيات الموضوع عند النقاش مع الزملاء			
34	أعتقد أن اجتماع نفس الأسباب يؤدي بالضرورة إلى نفس النتائج			
35	يسمح لي مستواي العلمي بتقديم وجهة نظري بكل ثقة			
36	أميل للبحث والاستقصاء عن أفضل الحلول			
37	أعتقد بأن جميع الجوانب المتعلقة بموضوع ما تكون بنفس الاهمية			
38	أعتقد أن ما سيحدث لاحقا أقل أهمية مما يحدث الآن			
39	أبحث عن الفكرة العامة عند الدخول في حوار مع الزملاء			
40	أعتقد بأن فهم العلاقة بين أجزاء الموضوع يجعله واضحا			
41	أجمع الحقائق والأدلة لإثبات صحة وجهة نظري			
42	أميل إلى الآراء التي تتوافق مع أفكاري			
43	أتعامل مع مكونات المشكلة بطريقة تلقائية			
44	أستطيع توقع الأحداث بناءا على ممهداتها			
45	أتعمق في تفاصيل المواضيع حتى أفهمها			
46	يهمني معرفة الأفكار الفرعية لأي موضوع حتى أصل إلى الفكرة العامة			
47	أعرف ما الذي يمكنني القيام به في المواقف الجديدة			
48	أملك من الخبرة ما يؤهلني لفهم أي موضوع			
49	أفكر وأتريث للوصول إلى أفضل الحلول			
50	أحدد الخطوات التي سأقوم بها قبل البدء بأي مهمة			
51	أفضل وضع الأمور في نصابها			

52	يمكنني التنبؤ بالصعوبات عند إنجاز المهام			
53	أنجز المهام الكبيرة بتفكيكها إلى مهام أصغر			
54	يمكنني حل أي مشكلة تواجهني بمجرد أخذ فكرة عامة عليها			
55	أتعامل مع المواقف الجديدة بشكل مختلف			
56	أجمع من المعلومات ما يكفيني لفهم المواقف جيدا			
57	أحدد الآراء المؤيدة والآراء المعارضة خلال المناقشات			
58	أتعامل مع المواقف حسب أهميتها			
59	أنفذ العمل المطلوب مني بكل دقة ونظام			
60	أومن بأن نفس الأسباب تؤدي إلى نفس النتيجة			
61	أفهم الأحداث من خلال معرفة متى وأين حدثت			
62	أهتم بمعرفة طبيعة المشكلة قبل حلها			
63	أجمع الحقائق والأدلة قبل الخوض في أي أمر			
64	أفضل السير وفق خطة مكتوبة بشكل متسلسل			
65	أنفذ أول حل يخطر ببالي للخروج من المآزق			
66	أرغب بالتعرف على ما سيحدث مستقبلا			
67	أرجع إلى مصادر علمية موثوقة للحصول على المعلومات			
68	أصف ما حدث بالضبط عند وقوع مشكلة ما			
69	أنتبه إلى دقة وصحة البيانات التي أجمعها حول المشكلة			

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين

المحكمين	الرتبة	الاختصاص	الجامعة
قندوز أحمد	أستاذ التعليم العالي	علم التدريس	ورقلة
خميس عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	ورقلة
بوعيشة نورة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	ورقلة
خلادي يمينة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	ورقلة
بوجمعة سلام	أستاذ محاضر قسم –أ–	علم النفس التربوي	ورقلة
طبشي بلخير	أستاذ محاضر قسم –أ–	علم النفس التربوي	ورقلة
محمدي فوزية	أستاذ محاضر قسم –أ–	علم النفس مدرسي	ورقلة
الأعور إسماعيل	أستاذ محاضر قسم –ب–	علم النفس مدرسي	ورقلة
حاج محمد يحيى	أستاذ محاضر قسم –ب–	الارشاد النفسي	ورقلة

الملحق رقم (06): إستمارة التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضـــوع: إستمارة تحكيـم

الأستاذ (ة): .....

الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....

تحية طيبة وبعد: في إطار التحضير لمذكرة تخرج ماستر علم النفس التربوي والموسومة بعنوان: **درجة إمتلاك بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدكتوراه بجامعة ورقلة**، تم بناء هذا الاستبيان الذي سيوجه إلى عينة الدراسة المذكورة آنفا.

وبناءا عليه نرجوا منكم التفضل بإبداء رأيكم حول أبعاد الاستبيان وتعاريفه الإجرائية، بنوده وبدائل أجوبته، إن كانت مناسبة أم لا، مع تنويرنا باقتراحاتكم حول أي تعديلات من الضروري أجراؤها، ولكم جزيل الشكر.

أولا: التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

التفكير التحليلي: هو قدرة طالب الدكتوراه على التعامل مع المشكلات من خلال تحديد سماتها ومكوناتها، وتحديد أنماطها وعلاقاتها، ثم جمع المعلومات حولها وترتيبها، والقيام بمجموعة من العمليات، كالترتيب ووضع الأولويات والتخمين والتنبؤ. وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته المتدرجة على فقرات استبيان التفكير التحليلي المعد لهذا الغرض، من نعم، لا وأحيانا.

ثانيا: أبعاد الدراسة:

الرقم	البعـــد	يقيس	لا يقيس	البديل
1	تحديد السمات والمكونات			
2	تحديد الأنماط والعلاقات			
3	جمع المعلومات			
4	تنظيم المعلومات			
5	الترتيب ووضع الأولويات			
6	التخمين والتنبؤ			

ثالثا: بدائل الأجوبة

البديل	مناسب	غير مناسب	البديل
نعم			
لا			
أحيانا			
محايد			

ملاحظات:

.....

.....

.....

.....

رابعا: الأبعاد.

1- بعد تحديد السمات والمكونات

التعريف الإجرائي: القدرة على وصف الموضوع وتفكيكه إلى أجزائه ومكوناته الاولية والاهتمام بتفاصيله.

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	البديل
1	قراءة ملخص الموضوع يكفيني للتعرف على مضمونه			
2	أستطيع تقييم الكتاب من خلال قراءة فهرس محتوياته			
3	عند الاجابة على أي سؤال يكون جوابي مفصلا			
4	لمنع حدوث مشكلة كبيرة أسعى لحل المشكلات الصغيرة			
5	أفضل حل المشكلات التي تتطلب مني الغوص في تفاصيلها			

6	عند الدخول في نقاش مع الزملاء أركز على جزئيات الموضوع			
7	عند الدخول في حوار مع الأصدقاء أبحث عن الفكرة العامة			
8	أتعمق في تفاصيل المواضيع حتى أفهمها			
9	يهمني معرفة الأفكار الفرعية لأي موضوع حتى أصل إلى الفكرة العامة			
10	لإنجاز أي مهمة أفضل تفكيكها لمهام أصغر			
11	يمكنني حل أي مشكلة تواجهني بمجرد أخذ فكرة عامة عليها			
12	لفهم حدث ما يجب معرفة متى وأين حدث			
13	من الضروري معرفة طبيعة المشكلة قبل حلها			
14	عند حدوث مشكلة ما يجب وصف ما حدث بالضبط			

2- بعد تحديد الأنماط والعلاقات

التعريف الإجرائي: القدرة على تحديد العلاقة بين المواضيع وبين مكوناتها وبين أسبابها ونتائجها.

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	البديل
1	التعامل مع أجزاء الموقف بشكل متصل يسهل فهمه			
2	عند مواجهة مشكلة ما أهتم بمعالجة أسبابها			
3	حتى أفهم الموضوع يجب أن أعرف العلاقة بين أجزائه			
4	إيجاد حل لأي مشكلة يتطلب مني معرفة جذورها			
5	من الضروري ان تكون أجزاء الموضوع مرتبطة ببعضها لأتمكن من فهمه			
6	من الممكن لتفصيل صغير أن يغير مجرى الأحداث كلها			
7	أعتقد أن اجتماع نفس الأسباب يؤدي بالضرورة لنفس المشكل			
8	أتعامل مع المشاكل المتشابهة بنفس الطريقة			
9	أعرف ما الدي يمكنني القيام به في المواقف الجديدة			
10	أتعامل مع المواقف الجديدة بشكل مختلف			

3- بعد جمع المعلومات

التعريف الإجرائي: القدرة على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات الصلة بالموضوع لفهمه وتوضيحه.

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	البديل
1	لأوضح فكرة معينة أحتاج لقدر وافر من المعلومات			
2	قبل القيام بأي مهمة أجمع المعلومات حولها			
3	لدي رصيد معلومات يكفيني لمواجهة أي مشكل			
4	إذا لم أكن متأكدا مما أفعله أستشير من هو أعلم مني			
5	أعمل بالمثل القائل: " إسأل مجربا ولا تسأل طبيبا"			
6	أعرف متى أحتاج لمعلومات أكثر حول أي موضوع			
7	مستواي العلمي يسمح لي بتقديم وجهة نظري بكل ثقة			
8	لإثبات صحة وجهة نظري أجمع الحقائق والأدلة			
9	لدي من الخبرة ما يؤهلني لفهم أي موضوع			
10	فهم المواقف جيدا ينطلب مني جمع معلومات أكثر			
11	أجمع الحقائق والأدلة قبل الخوض في أي أمر			
12	أرجع إلى مصادر علمية موثوقة للحصول على المعلومات			
13	أنتبه إلى دقة وصحة البيانات التي أجمعها حول المشكلة			

4- بعد تنظيم المعلومات (المقارنة والتصنيف)

التعريف الإجرائي: القدرة على إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين موضوعين أو أكثر وتصنيفها ليسهل التعامل معها.

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	البديل
1	عند الوقوع في مشكلة ما أفاضل بين الحلول المتوفرة لدي			
2	أستطيع تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين عناصر أي موضوع			
3	يمكنني المقارنة بين وجهات النظر المختلفة			
4	عندما أكون مع زملائي أميز بين طباعهم			
5	الخروج من مأزق يتطلب مني تنفيذ أول حل يخطر ببالي			
6	عند النقاش أستمع لكل الآراء وأوازن بينها			

7	أميل للبحث والاستقصاء عن أفضل الحلول			
8	أميل إلى الآراء التي تتوافق مع أفكاري			
9	أميل للتفكير والتأني للوصول إلى أفضل الحلول			
10	خلال المناقشات أحدد الآراء المؤيدة والمعارضة			
11	أقارن بين بدائل الحلول قبل الإقدام على أي خطوة			

5- بعد الترتيب ووضع الأولويات

التعريف الإجرائي: القدرة على التخطيط قبل اتخاذ القرار ووضع الأمور والأحداث في ترتيب معين حسب أهميتها.

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	البديل
1	قبل الانخراط في أي نشاط أفضل قراءة التعليمات كاملة			
2	القرار الصائب يتطلب وضع خطة قبل تنفيذه			
3	حتى أتمكن من طرح أفكاري يجب أن أنظمها وأرتبها أولا			
4	عند مواجهة أي مشكلة أتبع خطوات متسلسلة			
5	عندما تكثر على المهام أبدأ بتنفيذها مباشرة			
6	كل الجوانب المتعلقة بموضوع ما نكون بنفس الأهمية			
7	أتعامل مع مكونات المشكلة بطريقة تلقائية			
8	قبل القيام بأي مهمة أحدد الخطوات التي سأقوم بها			
9	أفضل وضع الأمور في نصابها			
10	أتعامل مع المواقف حسب أهميتها			
11	أنفذ العمل المطلوب مني بكل دقة ونظام			
12	أفضل السير وفق خطة مكتوبة بشكل متسلسل			

6- بعد التخمين والتنبؤ

التعريف الإجرائي: القدرة على استخدام الخبرات والمعارف السابقة لتوقع الأحداث ونتائج القرارات في المستقبل.

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	البديل
1	أفكر في نتائج قراراتي قبل تنفيذها			
2	من السهل معرفة القرار الصائب من الخاطئ			
3	عند اتخاذ أي قرار أنصرف مباشرة لتنفيذه			
4	من السهل علي توقع نتائج قراراتي			
5	يمكنني معرفة الآخرين لمجرد الحديث معهم			
6	يمكن لمعارفي السابقة أن توصلني إلى حلول للمشكلات التي تواجهني			
7	ما سيحدث لاحقا أقل أهمية مما يحدث الآن			
8	من الممكن توقع الأحداث بناءا على ممهداتها			
9	يمكن التنبؤ بالصعوبات عند إنجاز المهام			
10	نفس الأسباب تؤدي إلى نفس النتيجة			
11	أرغب بالتعرف على ما سيحدث مستقبلا			

ملاحظات:

.....

.....

..

شكـــرا جزيلا

الملحق رقم (07): نتائج صدق الأداة

نتائج الاتساق الداخلي :

الاتساق الداخلي للبعد الأول (تحديد الخصائص والمكونات):

		D	V1	V9	V15	V21	V27	V33	V39	V45
d	Corrélation de Pearson	1	,455**	,290	,494**	,155	,633**	,532**	,394*	,452**
	Sig. (bilatérale)		,003	,070	,001	,340	,000	,000	,012	,003
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V1	Corrélation de Pearson	,455**	1	-,205	-,017	-,045	,323*	,141	,459**	-,091
	Sig. (bilatérale)	,003		,205	,919	,784	,042	,387	,003	,575
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V9	Corrélation de Pearson	,290	-,205	1	,224	-,020	-,058	-,032	,021	,237
	Sig. (bilatérale)	,070	,205		,164	,904	,724	,843	,897	,141
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V15	Corrélation de Pearson	,494**	-,017	,224	1	-,065	,317*	,107	,035	,301
	Sig. (bilatérale)	,001	,919	,164		,689	,046	,511	,830	,059
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V21	Corrélation de Pearson	,155	-,045	-,020	-,065	1	,007	,088	-,078	,205
	Sig. (bilatérale)	,340	,784	,904	,689		,964	,589	,632	,204
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V27	Corrélation de Pearson	,633**	,323*	-,058	,317*	,007	1	,414**	,132	,289
	Sig. (bilatérale)	,000	,042	,724	,046	,964		,008	,417	,070
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V33	Corrélation de Pearson	,532**	,141	-,032	,107	,088	,414**	1	-,003	,254
	Sig. (bilatérale)	,000	,387	,843	,511	,589	,008		,986	,114
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V39	Corrélation de Pearson	,394*	,459**	,021	,035	-,078	,132	-,003	1	-,011
	Sig. (bilatérale)	,012	,003	,897	,830	,632	,417	,986		,944
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40

V45	Corrélation de Pearson	,452**	-,091	,237	,301	,205	,289	,254	-,011	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,575	,141	,059	,204	,070	,114	,944	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V46	Corrélation de Pearson	,438**	,180	-,007	-,068	,125	,444**	,287	,159	,392*
	Sig. (bilatérale)	,005	,266	,966	,676	,441	,004	,072	,327	,012
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V53	Corrélation de Pearson	,464**	,272	-,118	,390*	-,057	,464**	,192	,213	,157
	Sig. (bilatérale)	,003	,089	,468	,013	,728	,003	,236	,187	,333
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V54	Corrélation de Pearson	,527**	,109	,219	,362*	-,190	,124	,296	,068	,096
	Sig. (bilatérale)	,000	,505	,175	,022	,242	,446	,063	,675	,554
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V61	Corrélation de Pearson	,504**	,153	,160	,085	,166	,192	,108	,171	,316*
	Sig. (bilatérale)	,001	,345	,325	,602	,306	,234	,506	,293	,047
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V62	Corrélation de Pearson	,424**	,211	-,179	,000	,076	,129	,391*	,224	-,035
	Sig. (bilatérale)	,006	,191	,269	1,000	,642	,428	,013	,165	,830
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
V68	Corrélation de Pearson	,496**	,271	,248	,375*	,028	,199	,093	,045	,033
	Sig. (bilatérale)	,001	,091	,123	,017	,863	,219	,568	,782	,838
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40

الاتساق الداخلي للبعد الثاني (تحديد العلاقات):

		Dd	V2	V4	V10	V16	V22
Dd	Corrélation de Pearson	1	,410**	,280	-,032	,391*	,529**
	Sig. (bilatérale)		,009	,080	,845	,013	,000
	N	40	40	40	40	40	40
V2	Corrélation de Pearson	,410**	1	,000	-,146	,238	,209
	Sig. (bilatérale)	,009		1,000	,368	,138	,195
	N	40	40	40	40	40	40
V4	Corrélation de Pearson	,280	,000	1	,017	-,046	,073

	Sig. (bilatérale)	,080	1,000		,917	,776	,653
	N	40	40	40	40	40	40
V10	Corrélation de Pearson	-,032	-,146	,017	1	-,025	-,155
	Sig. (bilatérale)	,845	,368	,917		,881	,340
	N	40	40	40	40	40	40
V16	Corrélation de Pearson	,391*	,238	-,046	-,025	1	,000
	Sig. (bilatérale)	,013	,138	,776	,881		1,000
	N	40	40	40	40	40	40
V22	Corrélation de Pearson	,529**	,209	,073	-,155	,000	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,195	,653	,340	1,000	
	N	40	40	40	40	40	40
V28	Corrélation de Pearson	,400*	,256	-,045	,095	,129	,153
	Sig. (bilatérale)	,011	,110	,783	,560	,427	,346
	N	40	40	40	40	40	40
V34	Corrélation de Pearson	,607**	,000	,101	-,013	,398*	,014
	Sig. (bilatérale)	,000	1,000	,537	,935	,011	,930
	N	40	40	40	40	40	40
V40	Corrélation de Pearson	,426**	,100	-,117	-,155	-,017	,266
	Sig. (bilatérale)	,006	,538	,472	,340	,918	,097
	N	40	40	40	40	40	40
V47	Corrélation de Pearson	,512**	,000	-,030	-,016	,129	,272
	Sig. (bilatérale)	,001	1,000	,855	,923	,427	,089
	N	40	40	40	40	40	40
V55	Corrélation de Pearson	,572**	,209	,234	-,147	-,063	,365*
	Sig. (bilatérale)	,000	,196	,146	,366	,699	,020
	N	40	40	40	40	40	40

الاتساق الداخلي للبعد الثالث (جمع المعلومات):

		Ddd	V5	V11	V17	V23	V29	V35	V41
ddd	Corrélation de Pearson	1	,321*	,638**	,132	,623**	,522**	,639**	,478**
	Sig. (bilatérale)		,044	,000	,415	,000	,001	,000	,002

	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V5	Corrélation de Pearson	,321*	1	-,020	-,224	,170	-,115	,111	,070
	Sig. (bilatérale)	,044		,902	,164	,294	,480	,495	,667
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V11	Corrélation de Pearson	,638**	-,020	1	,090	,507**	,178	,199	,254
	Sig. (bilatérale)	,000	,902		,580	,001	,271	,218	,114
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V17	Corrélation de Pearson	,132	-,224	,090	1	,292	,171	,087	-,104
	Sig. (bilatérale)	,415	,164	,580		,068	,291	,592	,522
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V23	Corrélation de Pearson	,623**	,170	,507**	,292	1	,305	,291	,055
	Sig. (bilatérale)	,000	,294	,001	,068		,055	,069	,737
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V29	Corrélation de Pearson	,522**	-,115	,178	,171	,305	1	,403**	,096
	Sig. (bilatérale)	,001	,480	,271	,291	,055		,010	,554
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V35	Corrélation de Pearson	,639**	,111	,199	,087	,291	,403**	1	,465**
	Sig. (bilatérale)	,000	,495	,218	,592	,069	,010		,002
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V41	Corrélation de Pearson	,478**	,070	,254	-,104	,055	,096	,465**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,667	,114	,522	,737	,554	,002	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V48	Corrélation de Pearson	,584**	-,053	,491**	,118	,198	,435**	,309	,089
	Sig. (bilatérale)	,000	,746	,001	,469	,220	,005	,052	,587
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V56	Corrélation de Pearson	,391*	,192	,178	-,171	-,054	-,053	,224	,610**
	Sig. (bilatérale)	,013	,236	,271	,291	,741	,747	,164	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V63	Corrélation de Pearson	,647**	,264	,400*	-,180	,262	,215	,194	,431**
	Sig. (bilatérale)	,000	,100	,011	,267	,102	,183	,231	,005

	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V67	Corrélation de Pearson	,344*	,025	-,039	,167	,175	,513**	,087	-,104
	Sig. (bilatérale)	,030	,879	,813	,304	,280	,001	,592	,522
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V69	Corrélation de Pearson	,537**	,196	,202	-,145	,229	,112	,400*	,137
	Sig. (bilatérale)	,000	,226	,211	,370	,155	,492	,010	,400
	N	40	40	40	40	40	40	40	40

الاتساق الداخلي للبعد الرابع (تنظيم المعلومات):

		dddd	V3	V6	V12	V18	V24	V30
dddd	Corrélation de Pearson	1	,360*	,276	,562**	,383*	,525**	,025
	Sig. (bilatérale)		,023	,085	,000	,015	,001	,880
	N	40	40	40	40	40	40	40
V3	Corrélation de Pearson	,360*	1	,383*	-,026	-,147	-,191	-,262
	Sig. (bilatérale)	,023		,015	,873	,366	,237	,102
	N	40	40	40	40	40	40	40
V6	Corrélation de Pearson	,276	,383*	1	,102	-,074	,024	-,231
	Sig. (bilatérale)	,085	,015		,530	,651	,885	,151
	N	40	40	40	40	40	40	40
V12	Corrélation de Pearson	,562**	-,026	,102	1	,403**	,296	,039
	Sig. (bilatérale)	,000	,873	,530		,010	,063	,811
	N	40	40	40	40	40	40	40
V18	Corrélation de Pearson	,383*	-,147	-,074	,403**	1	,306	-,181
	Sig. (bilatérale)	,015	,366	,651	,010		,055	,263
	N	40	40	40	40	40	40	40
V24	Corrélation de Pearson	,525**	-,191	,024	,296	,306	1	,003
	Sig. (bilatérale)	,001	,237	,885	,063	,055		,987
	N	40	40	40	40	40	40	40
V30	Corrélation de Pearson	,025	-,262	-,231	,039	-,181	,003	1
	Sig. (bilatérale)	,880	,102	,151	,811	,263	,987	
	N	40	40	40	40	40	40	40

V36	Corrélation de Pearson	,523**	,328*	-,096	,241	-,048	,093	-,034
	Sig. (bilatérale)	,001	,039	,556	,134	,767	,570	,837
	N	40	40	40	40	40	40	40
V42	Corrélation de Pearson	,438**	,073	,086	,048	-,070	,133	,059
	Sig. (bilatérale)	,005	,655	,600	,767	,670	,414	,718
	N	40	40	40	40	40	40	40
V49	Corrélation de Pearson	,342*	,083	-,271	,030	,210	,112	,067
	Sig. (bilatérale)	,031	,611	,091	,854	,193	,491	,681
	N	40	40	40	40	40	40	40
V57	Corrélation de Pearson	,594**	,164	,182	,239	,035	,097	,078
	Sig. (bilatérale)	,000	,312	,260	,138	,830	,553	,630
	N	40	40	40	40	40	40	40
V64	Corrélation de Pearson	,598**	,156	-,029	,263	,334*	,459**	-,084
	Sig. (bilatérale)	,000	,335	,858	,101	,035	,003	,605
	N	40	40	40	40	40	40	40

الاتساق الداخلي للبعد الخامس (الترتيب ووضع الأولويات):

		ddddd	V7	V13	V19	V25	V31	V37	V43
ddddd	Corrélation de Pearson	1	,234	-,084	,268	,522**	,352*	,547**	,681**
	Sig. (bilatérale)		,146	,608	,094	,001	,026	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V7	Corrélation de Pearson	,234	1	-,060	,057	,298	-,184	,088	-,056
	Sig. (bilatérale)	,146		,713	,725	,061	,256	,587	,733
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V13	Corrélation de Pearson	-,084	-,060	1	,133	-,067	-,443**	-,135	-,237
	Sig. (bilatérale)	,608	,713		,413	,681	,004	,406	,141
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V19	Corrélation de Pearson	,268	,057	,133	1	-,130	-,228	,017	,170
	Sig. (bilatérale)	,094	,725	,413		,422	,157	,918	,294
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V25	Corrélation de Pearson	,522**	,298	-,067	-,130	1	,070	,215	,211

	Sig. (bilatérale)	,001	,061	,681	,422		,668	,183	,190
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V31	Corrélation de Pearson	,352*	-,184	-,443**	-,228	,070	1	,241	,346*
	Sig. (bilatérale)	,026	,256	,004	,157	,668		,135	,029
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V37	Corrélation de Pearson	,547**	,088	-,135	,017	,215	,241	1	,267
	Sig. (bilatérale)	,000	,587	,406	,918	,183	,135		,096
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V43	Corrélation de Pearson	,681**	-,056	-,237	,170	,211	,346*	,267	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,733	,141	,294	,190	,029	,096	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V50	Corrélation de Pearson	,523**	-,042	,056	,332*	,210	,109	-,029	,233
	Sig. (bilatérale)	,001	,796	,732	,036	,194	,503	,860	,149
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V51	Corrélation de Pearson	,327*	-,226	-,180	,173	,173	,117	,155	,261
	Sig. (bilatérale)	,040	,160	,265	,286	,286	,471	,339	,104
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V58	Corrélation de Pearson	,326*	,120	,016	-,168	,043	,196	,021	,207
	Sig. (bilatérale)	,040	,462	,922	,301	,794	,224	,900	,201
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V59	Corrélation de Pearson	,388*	,355*	-,003	-,052	,426**	-,184	,125	,000
	Sig. (bilatérale)	,013	,025	,986	,750	,006	,256	,441	1,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
V65	Corrélation de Pearson	,557**	-,011	-,099	,095	,137	,104	,202	,431**
	Sig. (bilatérale)	,000	,945	,542	,559	,399	,524	,211	,006
	N	40	40	40	40	40	40	40	40

الاتساق الداخلي للبعد السادس (التخمين والتنبؤ):

		dddddd	V8	V14	V20	V26	V32
dddddd	Corrélation de Pearson	1	,351*	,516**	,516**	,447**	,244
	Sig. (bilatérale)		,026	,001	,001	,004	,129

	N	40	40	40	40	40	40
V8	Corrélation de Pearson	,351*	1	-,089	,081	,021	-,122
	Sig. (bilatérale)	,026		,587	,620	,897	,452
	N	40	40	40	40	40	40
V14	Corrélation de Pearson	,516**	-,089	1	,337*	,382*	-,079
	Sig. (bilatérale)	,001	,587		,034	,015	,629
	N	40	40	40	40	40	40
V20	Corrélation de Pearson	,516**	,081	,337*	1	,125	,277
	Sig. (bilatérale)	,001	,620	,034		,444	,084
	N	40	40	40	40	40	40
V26	Corrélation de Pearson	,447**	,021	,382*	,125	1	,004
	Sig. (bilatérale)	,004	,897	,015	,444		,981
	N	40	40	40	40	40	40
V32	Corrélation de Pearson	,244	-,122	-,079	,277	,004	1
	Sig. (bilatérale)	,129	,452	,629	,084	,981	
	N	40	40	40	40	40	40
V38	Corrélation de Pearson	,432**	-,006	,032	,047	,225	,009
	Sig. (bilatérale)	,005	,972	,845	,775	,163	,954
	N	40	40	40	40	40	40
V44	Corrélation de Pearson	,646**	,078	,430**	,338*	,168	-,129
	Sig. (bilatérale)	,000	,632	,006	,033	,301	,428
	N	40	40	40	40	40	40
V52	Corrélation de Pearson	,629**	,101	,305	,233	,128	,018
	Sig. (bilatérale)	,000	,536	,056	,148	,432	,910
	N	40	40	40	40	40	40
V60	Corrélation de Pearson	,616**	,430**	,262	,210	,118	,198
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,103	,194	,468	,221
	N	40	40	40	40	40	40
V66	Corrélation de Pearson	,358*	,160	-,050	-,127	,024	,070
	Sig. (bilatérale)	,023	,324	,759	,434	,884	,668
	N	40	40	40	40	40	40

نتائج المقارنة الطرفية:

Statistiques de groupe					
المبحوثين		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	الدرجات الدنيا	13	158,1538	9,42378	2,61369
	الدرجات العليا	13	187,1538	6,01174	1,66736

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l´égalité des variance		Test t pour égalité des moyennes						
		F	sig	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervale de confiance de la différence à 95 %Inférieur	Supérieur
darajat	Hypothèse de variances égales	**3,998**	**0,05 7**	**-9,354**	**24**	**0,000**	**29,00000**	**3,10023**	**35,39856**	**22,60144**
	Hypothèse de variances inégales			**-9,354**	**20,379**	**0,000**	**29,00000**	**3,10023**	**35,45926**	**22,54074**

الملحق رقم 08 : نتائج ثبات الأداة

معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.816
		N of Items	29[a]
	Part 2	Value	.773
		N of Items	29[b]
	Total N of Items		58
Correlation Between Forms			.832
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.908
	Unequal Length		.908
Guttman Split-Half Coefficient			.902

معامل الثبات بمعامل الفا كرومباخ لأبعاد الاستبيان:

البعد الأول: تحديد السمات والمكونات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.690	12

البعد الثاني: تحديد العلاقات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.662	8

البعد الثالث: جمع المعلومات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.712	11

البعد الرابع: تنظيم المعلومات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.696	9

البعد الخامس: الترتيب ووضع الأولويات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.674	9

البعد السادس: التخمين والتنبؤ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.707	9

معامل الثبات الكلي للاستبيان

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.889	58

الملحق رقم (09): أداة الدراسة في صورتها النهائية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

الموضـــوع: استبيان التفكير التحليلي

أخي الطالب أختي الطالبة، تحية طيبة وبعد:

في إطار الإعداد لبحث علمي، نضع بين يديك هذا الإستبيان المكون من مجموعة فقرات والمطلوب منك هو قراءتها بتأني ثم وضع علامة أمام الجواب الذي تراه مناسبا, وتأكد بأن إجابتك ستحض بالسرية التامة ولن تستخدم إلا من أجل البحث العلمي. ولك منا جزيل الشكر.

الرقم	الفقـــــــــــــــــــرات	نعم	لا	أحيانا
1	أكتفي بقراءة ملخص الموضوع للتعرف على مضمونه			
2	تستطيع التفاصيل الصغيرة تغيير مجرى الأحداث كلها			
3	أقارن بين بدائل الحلول قبل الإقدام على أي خطوة			
4	أحتاج إلى قدر وافر من المعلومات لأوضح فكرة معينة			
5	أفكر في نتائج قراراتي قبل تنفيذها			
6	أملك رصيد معلومات يكفيني لمواجهة أي مشكلة			
7	أستطيع تحديد جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بين عناصر أي موضوع			
8	أتمكن بكل سهولة من معرفة القرار الصائب من القرار الخاطئ			
9	أجيب بشكل مفصل عن أي سؤال يوجه إلي			
10	أفهم الموضوع من خلال معرفة العلاقة بين أجزائه			
11	يمكنني المقارنة بين وجهات النظر المختلفة			
12	أستطيع توقع نتائج قراراتي بكل سهولة			
13	أجد الحل لأي مشكلة بعد معرفة أسبابها			
14	أعمل بالمثل القائل إسأل مجربا ولا تسأل طبيبا			

15	أميز بين طباع زملائي عندما أكون معهم			
16	أتبع خطوات متسلسلة عند مواجهة أي مشكلة			
17	يمكنني معرفة الآخرين لمجرد الحديث معهم			
18	أفضل حل المشكلات التي تتطلب مني الخوص في تفاصيلها			
19	أتمكن من فهم الموضوع عندما تكون أجزاؤه مترابطة			
20	أعرف متى أحتاج معلومات أكثر حول أي موضوع			
21	أبدأ بتنفيذ المهام مباشرة بدون ترتيب عندما تتراكم علي			
22	أركز على جزئيات الموضوع عند النقاش مع الزملاء			
23	أعتقد أن اجتماع نفس الأسباب يؤدي بالضرورة إلى نفس النتائج			
24	يسمح لي مستواي العلمي بتقديم وجهة نظري بكل ثقة			
25	أميل للبحث والاستقصاء عن أفضل الحلول			
26	أعتقد بأن جميع الجوانب المتعلقة بموضوع ما تكون بنفس الاهمية			
27	أعتقد أن ما سيحدث لاحقا أقل أهمية مما يحدث الآن			
28	أبحث عن الفكرة العامة عند الدخول في حوار مع الزملاء			
29	أتعامل مع المشاكل المتشابهة بنفس الطريقة			
30	أجمع الحقائق والأدلة لإثبات صحة وجهة نظري			
31	أميل إلى الآراء التي تتوافق مع أفكاري			
32	أتعامل مع مكونات المشكلة بطريقة تلقائية			
33	أستطيع توقع الأحداث بناءا على ممهداتها			
34	أتعمق في تفاصيل المواضيع حتى أفهمها			
35	يهمني معرفة الأفكار الفرعية لأي موضوع حتى أصل إلى الفكرة العامة			
36	أعرف ما الذي يمكنني القيام به في المواقف الجديدة			
37	أملك من الخبرة ما يؤهلني لفهم أي موضوع			
38	أفكر وأتريث للوصول إلى أفضل الحلول			
39	أحدد الخطوات التي سأقوم بها قبل البدء بأي مهمة			
40	أفضل وضع الأمور في نصابها			
41	يمكنني التنبؤ بالصعوبات عند إنجاز المهام			

42	أنجز المهام الكبيرة بتفكيكها إلى مهام أصغر			
43	يمكنني حل أي مشكلة تواجهني بمجرد أخذ فكرة عامة عليها			
44	أتعامل مع المواقف الجديدة بشكل مختلف			
45	أجمع من المعلومات ما يكفيني لفهم المواقف جيدا			
46	أحدد الآراء المؤيدة والآراء المعارضة خلال المناقشات			
47	أتعامل مع المواقف حسب أهميتها			
48	أنفذ العمل المطلوب مني بكل دقة ونظام			
49	أومن بأن نفس الأسباب تؤدي إلى نفس النتيجة			
50	أفهم الأحداث من خلال معرفة متى وأين حدثت			
51	أهتم بمعرفة طبيعة المشكلة قبل حلها			
52	أجمع الحقائق والأدلة قبل الخوض في أي أمر			
53	أفضل السير وفق خطة مكتوبة بشكل متسلسل			
54	أنفذ أول حل يخطر ببالي للخروج من المآزق			
55	أرغب بالتعرف على ما سيحدث مستقبلا			
56	أرجع إلى مصادر علمية موثوقة للحصول على المعلومات			
57	أصف ما حدث بالضبط عند وقوع مشكلة ما			
58	أنتبه إلى دقة وصحة البيانات التي أجمعها حول المشكلة			

ملحق رقم (10): نتائج التوزيع الاعتدالي

التوزيع الاعتدالي قبل حذف القيم المتطرفة

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
الكلي.المجموع	,137	104	,000	,946	104	,000

a. Lilliefors Significance Correction

التوزيع الاعتدالي بعد حذف القيم المتطرفة

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
الكلي.المجموع	96	100,0%	0	0,0%	96	100,0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
الكلي.المجموع	Mean		143,2813	,72860
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	141,8348	
		Upper Bound	144,7277	
	5% Trimmed Mean		143,3796	
	Median		144,0000	
	Variance		50,962	
	Std. Deviation		7,13878	
	Minimum		125,00	
	Maximum		160,00	
	Range		35,00	
	Interquartile Range		9,75	
	Skewness		-,277	,246
	Kurtosis		-,243	,488

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
الكلي.المجموع	,099	96	,022	,984	96	,273

a. Lilliefors Significance Correction

ملحق رقم (11): نتائج إختبار ت لعينة واحدة

البعد الأول:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد.الأول	96	28,2813	2,43960	,24899

One-Sample Test

Test Value = 24

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد.الأول	17,194	95	,000	4,28125	3,7869	4,7756

البعد الثاني :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد.الثاني	96	19,9271	2,31810	,23659

One-Sample Test

Test Value = 16

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد.الثاني	16,599	95	,000	3,92708	3,4574	4,3968

البعد الثالث:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد.الثالث	96	28,3542	2,06208	,21046

One-Sample Test

Test Value = 22

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد.الثالث	30,192	95	,000	6,35417	5,9363	6,7720

البعد الرابع:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد.الرابع	96	24,5000	1,90291	,19421

One-Sample Test

Test Value = 18

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد.الرابع	33,468	95	,000	6,50000	6,1144	6,8856

البعد الخامس :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد.الخامس	96	21,7188	2,29279	,23401

One-Sample Test

Test Value = 18

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد.الخامس	15,892	95	,000	3,71875	3,2542	4,1833

البعد السادس

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد.السادس	96	20,5000	2,22900	,22750

One-Sample Test

Test Value = 18

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
البعد.السادس	10,989	95	,000	2,50000	2,0484	2,9516

الملحق رقم (12) : نتائج التكرارات والنسب المئوية

dim1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	8,3	8,3	8,3
	2,00	88	91,7	91,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

dim2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	7	7,3	7,3	7,3
	2,00	89	92,7	92,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

dim3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	96	100,0	100,0	100,0

dim4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	96	100,0	100,0	100,0

dim5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	96	100,0	100,0	100,0

dim6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	4,2	4,2	4,2
	2,00	92	95,8	95,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

ملحق رقم (13): نتائج تحليل التباين الثنائي

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للتساؤل الثالث

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الجنس	.00	ذكر	45
	1.00	أنثى	51
التخصص	.00	أدبي	46
	1.00	علمي	50

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
تحديد الخصائص والمكونات	Based on Mean	.498	3	92	.685
	Based on Median	.436	3	92	.728
	Based on Median and with adjusted df	.436	3	86.281	.728
	Based on trimmed mean	.599	3	92	.617

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: تحديد الخصائص والمكونات

b. Design: Intercept + الجنس + التخصص + الجنس * التخصص

Descriptive Statistics

Dependent Variable: تحديد الخصائص والمكونات

الجنس	التخصص	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	أدبي	28.1429	2.66994	21
	علمي	28.9583	2.44023	24
	Total	28.5778	2.55386	45
أنثى	أدبي	28.5200	2.31157	25
	علمي	27.5385	2.28440	26
	Total	28.0196	2.32801	51
Total	أدبي	28.3478	2.46051	46
	علمي	28.2200	2.44357	50
	Total	28.2813	2.43960	96

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: تحديد الخصائص والمكونات

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	27.175[a]	3	9.058	1.548	.207
Intercept	76335.717	1	76335.717	13048.082	.000
الجنس	6.482	1	6.482	1.108	.295
التخصص	.164	1	.164	.028	.867
التخصص * الجنس	19.251	1	19.251	3.291	.073
Error	538.231	92	5.850		
Total	77349.000	96			
Corrected Total	565.406	95			

a. R Squared = .048 (Adjusted R Squared = .017)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للتساؤل الرابع

Descriptive Statistics

Dependent Variable: تحديد العلاقات

الجنس	التخصص	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	أدبي	20.5238	2.13586	21
	علمي	19.9167	2.41223	24
	Total	20.2000	2.28234	45
أنثى	أدبي	19.6000	2.17945	25
	علمي	19.7692	2.53468	26
	Total	19.6863	2.34512	51
Total	أدبي	20.0217	2.18570	46
	علمي	19.8400	2.45249	50
	Total	19.9271	2.31810	96

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
تحديد العلاقات	Based on Mean	.324	3	92	.808
	Based on Median	.313	3	92	.816
	Based on Median and with adjusted df	.313	3	88.652	.816
	Based on trimmed mean	.322	3	92	.809

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: تحديد العلاقات

b. Design: Intercept + الجنس + التخصص + التخصص * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: تحديد العلاقات

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10.803[a]	3	3.601	.663	.577
Intercept	37971.348	1	37971.348	6991.107	.000
الجنس	6.841	1	6.841	1.260	.265
التخصص	1.143	1	1.143	.210	.647
التخصص * الجنس	3.593	1	3.593	.662	.418
Error	499.687	92	5.431		
Total	38631.000	96			
Corrected Total	510.490	95			

a. R Squared = .021 (Adjusted R Squared = -.011-)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للتساؤل الخامس

Descriptive Statistics

Dependent Variable: جمع المعلومات

الجنس	التخصص	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	أدبي	27.9048	1.94691	21
	علمي	28.4583	2.48437	24
	Total	28.2000	2.24216	45
أنثى	أدبي	28.6000	1.52753	25
	علمي	28.3846	2.22849	26
	Total	28.4902	1.90129	51
Total	أدبي	28.2826	1.74691	46
	علمي	28.4200	2.33072	50
	Total	28.3542	2.06208	96

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
جمع المعلومات	Based on Mean	1.080	3	92	.362
	Based on Median	.768	3	92	.515
	Based on Median and with adjusted df	.768	3	66.637	.516
	Based on trimmed mean	.902	3	92	.443

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: جمع المعلومات

b. Design: Intercept + الجنس + التخصص + التخصص * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: جمع المعلومات

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6.037[a]	3	2.012	.465	.707
Intercept	76589.651	1	76589.651	17707.624	.000
الجنس	2.303	1	2.303	.532	.467
التخصص	.682	1	.682	.158	.692
التخصص * الجنس	3.525	1	3.525	.815	.369
Error	397.922	92	4.325		
Total	77584.000	96			
Corrected Total	403.958	95			

a. R Squared = .015 (Adjusted R Squared = -.017-)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للتساؤل السادس

Descriptive Statistics

Dependent Variable: تنظيم المعلومات

الجنس	التخصص	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	أدبي	24.3810	1.82965	21
	علمي	24.9167	1.58572	24
	Total	24.6667	1.70561	45
أنثى	أدبي	24.3600	2.41316	25
	علمي	24.3462	1.71912	26
	Total	24.3529	2.06711	51
Total	أدبي	24.3696	2.14330	46
	علمي	24.6200	1.66464	50
	Total	24.5000	1.90291	96

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
تنظيم المعلومات	Based on Mean	1.385	3	92	.252
	Based on Median	.689	3	92	.561
	Based on Median and with adjusted df	.689	3	77.279	.561
	Based on trimmed mean	1.233	3	92	.302

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: تنظيم المعلومات

b. Design: Intercept + الجنس + التخصص + التخصص * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: تنظيم المعلومات

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5.570[a]	3	1.857	.505	.680
Intercept	57257.209	1	57257.209	15564.986	.000
الجنس	2.085	1	2.085	.567	.453
التخصص	1.624	1	1.624	.441	.508
التخصص * الجنس	1.800	1	1.800	.489	.486
Error	338.430	92	3.679		
Total	57968.000	96			
Corrected Total	344.000	95			

a. R Squared = .016 (Adjusted R Squared = -.016-)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للتساؤل السابع

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الترتيب ووضع الأولويات

الجنس	التخصص	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	أدبي	21.5238	2.04007	21
	علمي	21.7500	2.54097	24
	Total	21.6444	2.29778	45
أنثى	أدبي	21.5600	2.08327	25
	علمي	22.0000	2.52982	26
	Total	21.7843	2.30923	51
Total	أدبي	21.5435	2.04077	46
	علمي	21.8800	2.51234	50
	Total	21.7187	2.29279	96

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الترتيب ووضع الاولويات	Based on Mean	1.231	3	92	.303
	Based on Median	.742	3	92	.530
	Based on Median and with adjusted df	.742	3	87.425	.530
	Based on trimmed mean	1.102	3	92	.352

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: الاولويات ووضع الترتيب

b. Design: Intercept + الجنس + التخصص + التخصص * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الترتيب وتحديد الاولويات

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3.508[a]	3	1.169	.217	.884
Intercept	44949.234	1	44949.234	8339.071	.000
الجنس	.488	1	.488	.091	.764
التخصص	2.646	1	2.646	.491	.485
التخصص * الجنس	.273	1	.273	.051	.823
Error	495.898	92	5.390		
Total	45783.000	96			
Corrected Total	499.406	95			

a. R Squared = .007 (Adjusted R Squared = -.025-)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للتساؤل الثامن

Descriptive Statistics

Dependent Variable: التخمين والتنبؤ

الجنس	التخصص	Mean	Std. Deviation	N
ذكر	أدبي	21.1905	1.56905	21
	علمي	20.4583	2.18650	24
	Total	20.8000	1.93766	45
أنثى	أدبي	20.2800	2.82135	25
	علمي	20.1923	2.07883	26
	Total	20.2353	2.44613	51
Total	أدبي	20.6957	2.35579	46
	علمي	20.3200	2.11351	50
	Total	20.5000	2.22900	96

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
التخمين والتنبؤ	Based on Mean	1.827	3	92	.148
	Based on Median	1.521	3	92	.214
	Based on Median and with adjusted df	1.521	3	73.578	.216
	Based on trimmed mean	1.769	3	92	.159

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: التخمين والتنبؤ

b. Design: Intercept + الجنس + التخصص + التخصص * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: التخمين والتنبؤ

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	13.725[a]	3	4.575	.918	.435
Intercept	40202.613	1	40202.613	8070.790	.000
الجنس	8.251	1	8.251	1.657	.201
التخصص	4.007	1	4.007	.804	.372
التخصص * الجنس	2.476	1	2.476	.497	.483
Error	458.275	92	4.981		
Total	40816.000	96			
Corrected Total	472.000	95			

a. R Squared = .029 (Adjusted R Squared = -.003-)

ملحق رقم (14): نتائج إختبار Z مع تصحيح بينفيروني :

Crosstabulation المهارات * الاجابات

			المهارات						
			تحديد.الخصائص. والمكونات	تحديد.العلاقات	جمع.المعلومات	تنظيم.المعلومات	الترتيب.ووضع. الأولويات	التخمين.والتنبؤ	Total
	4,00	Count	0_a	0_a	0_a	0_a	0_a	4_a	4
		% within المهارات	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	0,7%
	7,00	Count	0_a	7_a	0_a	0_a	0_a	0_a	7
		% within المهارات	0,0%	7,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%
	8,00	Count	8_a	0_a	0_a	0_a	0_a	0_a	8
		% within المهارات	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
	88,00	Count	88_a	0_b	0_b	0_b	0_b	0_b	88
		% within المهارات	91,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,3%
	89,00	Count	0_a	89_b	0_a	0_a	0_a	0_a	89
		% within المهارات	0,0%	92,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,5%
	92,00	Count	0_a	0_a	0_a	0_a	0_a	92_b	92
		% within المهارات	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	95,8%	16,0%
	96,00	Count	0_a	0_a	96_b	96_b	96_b	0_a	288
		% within المهارات	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	50,0%
Total		Count	96	96	96	96	96	96	576
		% within المهارات	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of المهارات categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.