جامعة قاصدي مرباح–ورقلة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم تربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي LMD

الشعبة علوم التربية.

التخصص علم النفس التربوي.

إعداد الطالبتين

حزام صفاء

خوالد فدوى

بعنوان:

أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة

لجنة المناقشة

أ.د الأخضر عواريب.....رئيسا.....جامعة ورقلة

د.إسماعيل الأعور.....مشرفا ومقررا.....جامعة ورقلة

د. فاتح الدين شنين .....مناقشا.....جامعة ورقلة

الموسم الجامعي 2022/2021

الإهداء :

عليه أهدي تخرجي إلى من تجرعا الكأس فارغا ليسقياني قطرة حب، إلى من حصدا الأشواك عن دربي ليمهدا لي طريق العلم " أمي و أبي " .

إلى رمز المحبة والإخلاص، الذين أكن لهم كل الحب والتقدير، إخوتي و أخواتي، وكل أبنائهم جزاهما الله عني كل خير .

إلى خطيبي عيادة إبراهيم، الذي كان لي دعما وسندا وقوة عند ضعفي له فائق الشكر والتقدير والاحترام .

إلى كل جميع زميلاتي وصديقاتي على دعمهم وتشجيعهم لي ولو بكلمة طيبة .

حزام صفاء

الإهداء

... إلى روح من كنت ثمرة فؤادهما، أمي وأبي تغمده الله برحمته وأسكنه فسيح جناته.

... وإلى إخوتي وأخواتي حفظهم الله .

... وإلى عائلتي عائلة " خوالد " وكل العائلات التي تربطاها بها قرابة .

... وإلى كل معلم أو أستاذ علمني في هذه الحياة وبالأخص الأستاذ صالح مزار .

... وإلى كل أهل العلم أين ما كانوا .

... وإلى كل مسلم أو مسلمة .

... وإلى دفعة الماستر " علم النفس تربوي " بجامعة ورقلة 2022/2021.

... كما أهدي هذا العمل إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد .

وأخيرا استسمح كل من ذكرهم قلبي ونساهم قلمي .

خوالد فدوى

شكر وعرفان

الحمدلله الذي وفقنا لإنجاز هذه الدراسة .

و سخر لعبده الضعيف الممكن والمستحيل .

والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام

نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى حضرة الأستاذ الدكتور : **الأعور إسماعيل** من أجل قبوله تولي مهمة الإدارة العلمية لهذه المذكرة، ونصحه وتوجيهاته المتواصلة والسديدة، جعل الله عمله في ميزان حسناته وجزاه عنا خير الجزاء .

ونخصص بالشكر الدكتور **الشايب الساسي**، الذي كان بعد اللهِ عز وجل . المعين على إتمام الجانب الميداني كنت ولازلت أهلا للعطاء والعمل المستمر، بلا كلل ولا ملل أعانك الله وجعل كل ذرة مجهود بذلته معنا في ميزان حسناتك .

كذلك نتقدم بالشكر والتقدير الخالص إلى حضرة الأستاذة الدكتورة : **بن رغدة** على كل المجهودات سواء الفكرية أو النفسية من نصائح وإرشادات ووضع حلول عند الحاجة، جمعنا الله في ظل عرشه يوم لا ظل إلا ضله .

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ **مزار صالح** في تقديم العون والمساعدة لنا خلال إعداد هذه الدراسة.

ولا ننسى توجيه الشكر والتقدير للسادة المناقشين، حضرة الدكتور **الاخضر عواريب**،**والدكتور شنين** على تفضلهم بمناقشة الرسالة، فلهم كل الثناء على ذلك.

فهرس الموضوعات

الإهداء : ..... أ

الإهداء ..... ب

شكر وعرفان..... ج

فهرس الموضوعات ..... د

قائمة الجداول :..... ط

قائمة الملاحق ..... ي

ملخص الدراسة : ..... ك

Study summary :..... م

Résumé de l'étude : ..... ن

مقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- مشكلة الدراسة :..... 5

2- أهمية الدراسة:..... 9

3- أهداف الدراسة :..... 9

4- التعاريف الإجرائيةلمتغيرات الدراسة :.....10

5- حدود الدراسة :.....10

6- الحدود الموضوعية: 11

الفصل الثاني : أساليب التفكير

تمهيد :.....14

أولا: ماهية التفكير :.....14

1 . لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير : 14

2 . مفهوم التفكير :.....15

3 . مصطلحات في التفكير :.....17

4. أهمية التفكير : 23

5 . خصائص التفكير : 25

6 . أنماط التفكير : 27

7 . مستويات االتفكير : 29

8 . أنواع التفكير : 31

9- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير :.....36

10 . الوسائل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير 39

11 . معوقات التفكير : 41

ثانيا: أساليب التفكير :.....44

أ . أساليب التفكير من حيث : 44

1. أساليب التفكير من حيث الشكل 44

2 . أساليب التفكير من حيث الوظيفة : 45

3 . أساليب التفكير من حيث المستوى :.....46

4 . أساليب التفكير من حيث االنزعة :.....46

5 . أساليب التفكير من حيث المجال :.....47

ب . االنظريات المفسرة لأساليب التفكير : 47

1. نظرية روبرت ستيررنبرج :.....48

2 . نظرية هاريسون وبرامسون 1982 : 50

3 . نظرية القيادة التربوية :.....53

4 . نظرية قيادة المخ لهيرمان :.....55

خلاصة : 60

الجانب الميداني

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد :.....63

1-منهج الدراسة :.....63

2- الدراسة الاستطلاعية :.....64

3-1-وصف لأداة الدراسة والخصائص السيكومترية الأصلية : 65

3-2- الخصائص السيكومترية للأداة في الدراسة الحالية : 68

4- الدراسة الأساسية : 74

4-1- أداة الدراسة في صورتها النهائية :.....74

4-2- مكان اجراء الدراسة الأساسية : 75

4-3- مدة الدراسة الأساسية : 75

4-4- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها : 75

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية : 76

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد :.....78

1 . عرض ومناقشة نتيجة التساؤل الأول :.....78

2 . عرض ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني :.....84

خلاصة الدراسة واقتراحاتها : 91

قائمةالمراجع : 93

الملحق 97

قائمة الجداول :

الجدول رقم (01): أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.....64
الجدول رقم (02): اختبار مان–ويتني للصدق بين الثلثين الأعلى والأدنى 66
الجدول رقم (03):معاملات الثبات بالتطبيق والإعادة ، وبالتجزئة النصفية، وبمعادلة ألفا كرونباخ 67
الجدول رقم (04):يوضح نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين على مقياس أساليب التفكير : 68
الجدول رقم (05):يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين البند و البعد الذي ينتمي له) 69
الجدول رقم (06):يوضح صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس) 71
الجدول رقم (07):يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير قبل وبعد التعديل : 73
الجدول رقم (08):يوضح قيمة الثبات عن طريق ألفا كرونباخ للمقياس أساليب التفكير ..73
الجدول رقم (09): يوضح الفقرات المحذوفة من مقياس الدراسة بعد خضوعه لاتساق الداخلي.....74
الجدول رقم (10): يوضح مواصفات العينة الأساسية 76
الجدول رقم (011): :يوضح ترتيب أساليب التفكير 78

قائمة الملاحق

الملحق رقم(1) يوضح الصورة الأولية لمقياس أساليب التفكير 97
الملحق رقم(2) يوضح الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة..... 99
الملحق رقم(3) يوضح الصورة النهائية لمقياس أساليب التفكير 123
الملحق رقم(4) يوضح الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير 125
الملحق رقم(5) يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الأول للدراسة الحالية 129
الملحق رقم(6) يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الثاني للدراسة الحالية..... 143

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية والتي كانت تحت عنوان :"أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي (**دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)** إلى:

- معرفة ما إذا هناك أسلوب شائع بين التلاميذ .
- التعرف على أساليب التفكير لدى التلاميذ .
- معرفة ما إذا كان لعامل الجنس أثر في أساليب تفكير التلاميذ .

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الاستكشافي مستعملة في ذلك الأداة التي صممتها **رنا سام عمار**سنة **(2016)**معتمدة في ذلك على مقياس أساليب التفكير **لستيرنبغوواجنر (1991)**تعريب **أبو هاشم** و **(2006)**، حيث يتكون هذا الاستبيان من **36 بند** وقسمت هذه البنود على تسعة أبعاد وهي كما يلي : **الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، المحافظ، العالمي،القضائي، التنفيذي.**

حيث شملت عينة الدراسة 144 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالتحديد سنة ثالثة ثانوي موزعين على أربعة ثانويات، بمدينة ورقلة .

وبعد تطبيق الأداة على العينة المستخدمة تم تفريغ الاستمارات وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام أسلوبين الأول اختبار " ت" لعينة واحدة، والثاني اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لنسخته 21.

وفي النهاية توجت الدراسة بمجموعة من النتائج وهي كما يلي :

كان تفضيل تلاميذ التعليم الثانوي لأساليب التفكير وفق الترتيب الآتي الأسلوب المحلي ، التنفيذي، المتحرر، الهرمي، القضائي، العالمي، الملكي، المحافظ، التشريعي .

كما توصلت الدراسة كذلك الى انه لا توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي في الأساليب التالية **الملكي، المتحرر، المحافظ، العالمي، القضائي،** في حين توجد فروق في الأساليب التالية **الهرمي، التشريعي، المحلي، التنفيذي.**

الكلمات المفتاحية :أساليب التفكير، تلاميذ سنة الثالثة ثانوي .

Study summary :

The current study , entitled**"** Methods of thinking in secondary education pupils **"(field study on a sample of pupils of secondary school (3rd year)**, aimed to :

- see if there is a common method among pupils .
- Identifying pupils' thinking methods .
- Whether the sex factor influences pupils' thinking methods .

The present study releis on the exploratory descriptive curriculum using the instrument designed by **RanasamAmmar** of the year (2016) based on the Sternberg wagner (1991) Arabization of Abu hashim and (2006), this questionnaire consists of 36 items and is divided into nine dimensions : royal, hierarchical , legislative, local, liberated , global governor .

The study sample included 144 pupils and pupils from the secondary level, namely, a third year of secondary school, divided into four secondary schools, in Ouargla.

After the application of the tool to the simple used , the forms were unloaded and the statistical processing of the date was done using two methods : the first test"t" for one simple , and the second test "t" for two separate samples using the Social Science Statistical Packages program (spss) for its 21 version .

Finally, the study culminated in a series of results : Secondary education pupils' preference for thinking methods was in the following order : local , executive, liberal, hierarchical, judicial, universal, royal, conservative, legislative.

The study also found that there are no differences in the average grades of third- year secondary pupils in the following methods : royal , Emancipated, Conservative, Global, Judicial, while there are differences in the following methods of hierarchical, legislative, local, executive.

Keywords : Thinking Methods, Secondary Third Year Pupils

Résumé de l'étude :

La présenteétude, intitulée" modes de pensée des élèves du secondaire" (étude de terrain sur un échantillon d'élèves de «3ème année secondaire) vise à :

-Voir s'il y a une méthode commune pour tous les elèves.

_ identifier les méthodes de pensée des élèves.

-Influence du facteur sexe sur les méthodes de réflexion des élèves.

L'étude s'appuie sur le programme descriptif exploratoire à l'aide de l'instrument conçu par **Ranasam Ammar** de l'année **(2016)** basé sur l'arabisation d'Abu Hashim et de SternbrgWagner **(1991)** et **(2006)**. Ce questionnaire se compose de 36 élément et est divisé en neuf dimensions : **Royal**, **hiérarchique**, **législatif**, **local**, **libéré**, **gouverneur** .

L'échantillon d'étude comprenait 144 élèves du secondaire, à savoir une troisième année secondaire, divisée en quatre écoles différentes,à Ouargla .

Après l'application de l'outil à l'échantillon utilisé, les formulaires ont été déchargés et le traitement statistique des données a été fait en utilisant deux méthodes : la première était sous la forme d'un test" t"pour un échantillon , et la seconde : test "t"pour deux échantillons distincts utilisant le programme de trousses statistiques de science sociales (spss.v.21) pour sa version .

Enfin, l'étude a abouti à une série de résultats :

La préférence des élèves de l'enseignement secondaire pour les méthodes de pensée était dans l'ordre suivant : local, exécutif, libéral, hiérarchique, judiciaire, universel, royal, conservateur, législatif.

L'étude a également constaté qu'il n'y a pas de différences dans les notes moyennes des élèves du secondaire de troisième année dans les méthodes suivantes : royal, émancipated, Conservative, Global, Judicial, alors qu'il y a des différences dans les méthodes suivantes de hiérarchique, législatif, local, exécutif.

Mote clés : Méthodes de réflexion, élèves du secondaire de troisième année.

مقدمة

مقدمة

يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية ، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية ، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب و مشكلات ، بل ان معظم الانجازات العملية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته.

كما أن أسلوب الفرد في التفكير واستيعابه للمواد الدراسية يعد أحد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي ، لذلك يحتاج الكثير من الطلاب إلى اكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهما جيدا واختيار أنسبها لهم .

ويشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير الذي يساعد على التوافق الدراسي ، مما يعني أن الفرد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة ، وقد حظى هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره، واعداد المقاييس المناسبة لقياسه .

وقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من خلال أنه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي ، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها

الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم ، وتحديد الوسائل الملائمة لتعليمهم ، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم ، والارتقاء بالعملية التعليمية .

وكانت الفصول مقسمة بين جانب نظري وجانب ميداني كالتالي :

الجانب الأول : الجانب النظري وتضمن فصلين :

- **الفصل الأول** : وتضمن مشكلة الدراسة حيث اندرج تحتها، عرض تساؤلات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، حدود الدراسة .
- **الفصل الثاني** :وقد تضمن متغير أساليب التفكير حيث تطرقنا إلى مفهوم أساليب التفكير، و بعض المصطلحات ذات العلاقة بمفهومها، وأهميتها ، خصائصها والعوامل المؤثرة في أساليب التفكير، وبعض النظريات المفسرة لأساليب التفكير .
- **أما الجانب الثاني** :الجانب الميداني وتضمن فصلين :

الفصل الثالث : واندرج تحته الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقنا إلى منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة الاستطلاعية، ومجتمع الدراسة وحجم العينة، وإجراءات الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة .

- **الفصل الرابع** : وضمن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرهابعد توضيحها في جداول والتعليق عليها .

الجانب النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

1 - مشكلة الدراسة

2 - فرضيات الدراسة

3 - أهمية الدراسة

4 - أهداف الدراسة

5 - التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6 - حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة :

تحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي العلوم أخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة هامة لأن مهمة التفكير تكمن في ايجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الانسان والطبيعة والتجدد باستمرار مما يدفعه للبحث دوما عن طرق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي تحتمل بروزها في المستقبل ويتيح له ذلك فرصا والارتقاء. (العياصرة، 2012: 27).

يعد التفكير كعملية معرفية عنصرا أساسيا في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الانسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف اي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور ، والذاكرة ...ويؤثر ويتأثر بجانب الشخصية العاطفية والانفعالية والاجتماعية ...، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقيا وأشدها تعقيدا وأقدرها على النفاذ الى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والاحاطة بمهامها يمكنه من معالجة المعلومات وانتاج واعادة معارف ومعلومات جديدة ، موضوعية دقيقة وشاملة ، مختصرة ومرمزة . (جودت، 2008: ص 39).

والتفكير يتطور عند الأفراد بتأثر عوامل البيئية والوراثة، وقد استخدم الباحثون أوصافا عديدة للتمييز بين نوع أخر من أنواع التفكير . وربما كان تعدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة التفكير وفك رموزه منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر ، وما من شك في أن للبيئة أثرا كبيرا في أفراد المجتمع ، فهي تملي عليهم أساليب سلوكية معينة. (عصام محمد ، 2019: ص 11).

وفي هذا السياق ظهرت دراسات تناولت هذا المتغير في علاقته ببعض القدرات العقلية والأداء الأكاديمي على سبيل المثال ،" **جريجور تيكو وسترينرج** "**(1997)** و " **زهانج و سترنبرج** " **(1998)** و دراسة " **بيرنارد وأخرون** " **(2002)** و " **زهانج** " **(2002)** و ولكن ما يلاحظ على هذه الدراسات أنها تتفق في النتيجة العامة وتختلف في محتوى هذه النتيجة ، فهي تقر وجود علاقة بين أساليب التفكير و التحصيل الأكاديمي ، الا أنها تختلف في أنواع الأساليب .

ومن الدراسات العربية التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة " إلهام بنت ابراهيم محمد وقاد " سنة 1429/1428 هـ . وقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات بمكة المكرمة ، تناولت فيها الباحثة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات الهدف . وقد توصل الباحثة الى أن أساليب التفكير السائد لدى الطالبات هي على التوالي : العالمي و التشريعي والهرمي والتنفيذي والتقدمي والخارجي والأقلي والفوضوي و الملكي و الداخلي والحكمي والمحلي والمحافظ (وقاد، 1428هـ/ 1429 هـ) . أما دراسة " عبد العال حامد عجوة " (1998م) فقد تناولت علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض القدرات العقلية والجنس والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي . وقد شملت الدراسة عينة من طلاب الجامعة من الفرقة الثالثة بكلية التربية وخلص الى عدة نتائج منها : لاتوجد فروق عند مستوى 0,05. إضافة الى انه لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي و الكلي، حيث كانت الفروق دالة عند المستوى 0,05 ؛ 0,01 على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية (علي الطيب،2006: ص 95،94).

ونجد دراسة "أمنة ابرهيم شلبي " (2002م). من الدراسات التي بحثت في علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي ومدى اختلاف أساليب التفكير باختلاف التخصصالأكاديمي والجنس (ذكور ، إناث)

لدى طلاب الجامعة من تخصصات مختلفة . وافضت الدراسة الى أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض :أساليب التفكير (التشريعي ، الالتنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، الكلي)، ويتميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأساليب التفكير :التشريعي، الحكمي، الهرمي، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي(الدردير، 2004) . أما دراسة رمضان محمد رمضان (2001م): فقد هدفت الدراسة الى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة ،ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير . وبينت نتائج الدراسة ان أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي ، الهرمي، المحلي، المتحرر) ، وإن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي / أدبي)، والعمر الزمني (ثانوي/ جامعي) .

(علي الطيب، 2006: ص 96،97)

ولعل الاهتمام بدراسة الفروق الفردية مكّن علماء النفس من الالتفات الى اساليب التفكير، وتعد التفضيلات الدماغية من الادلة التي برهنت على جدية هذه الدراسات وما صاحبها من اطراد في اجراء الدراسات والبحوث السيكولوجية ذات العلاقة بأساليب التفكير، وهو مؤشر ذو دلالة على أهمية فهم هذا الجانب من جوانب التطور الانساني(نوفل،2007: ص 4).

وكان من ابرز العلماء الذين اهتموا بدراسة اساليب التفكير **العالم روبرت ستيرنبرغ** في كتابه المعنون ب" اساليب التفكير" ، اذ عرف اسلوب التفكير بانه الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، حيث ان اسلوب التفكير يبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد تجاه قضية ما، ويضيف **ستيرنبرغ** ان الفرد يمتلك بروفيلات متعددة من الاساليب، وقد ترجم هذه المفاهيم بصورة عملية من خلال نظريته المسماة التحكم العقلي الذاتي او (حكومة الذات العقلية) Mental self _ Governmentاذ تعد

احدى النظريات المعرفية المعاصرة. التي عنيت بدراسة اساليب التفكير، حيث يشبه ستيرنبرغ الناس بالمدن او الأقطار التي تحتاج الى تنظيم وضبط Sternberg 2002 ويمكن الكشف عن تفكير الفرد من خلال أسلوبه الخاص في التعامل مع المواقف، فأساليب التفكير تتسم بالثبات والتعميم على العكس من استراتيجيات التفكير المحددة بالموقف.

ويرى **ستيرنبرغ** (1992)ان اساليب التفكير تشير الى "الطرق والاساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم افكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد" . فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن اسلوب التفكير عند حل المسائل، مما يعني ان الفرد قد يستخدم عدة اساليب في التفكير وقد تتغير هذه الاساليب مع زمن، وتختلف اساليب التفكير عن استراتيجياته.

ويرى "**آدلر**" أنأسلوب التفكير هو مؤشر على أسلوب الحياة، وتشير نظرية "**مندكس**" إلىأنأسلوب التفكير هو طريقة خاصة في معالجة الخبرة، والمعرفة والتعبير عن الذات .

ويعتبر التفكير من المحددات الأساسية، ومن المؤثرات الهامة في صياغته ، وفي اكتسابه الشكل الذي يظهر عليه، فعندما يضطرب تفكير الفرد ينعكس ذلك مباشرة على سلوكه، ويظهر الاضطراب عند ذلك في نشاطه وتصرفاته. (الموسوي،2014: ص 35).

ويؤكد ذلك " **بيرس**" بقوله ان وظيفة الفكر لتوليد عادات للسلوك، وهو يعني وجود علاقة وثيقة او علاقة تلازم بين الفكر و بين السلوك،.

وانطلاقامما ورد سابقا جاءت هذه الدراسة الحالية بهدف محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

1- ماهي أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ؟

2- أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

- إلقاء الضوء على أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ.
- معرفة دور الأساليب في تنظيم حركة العقل في استخدام القدرات والمهارات والخبرات.
- -التعرف على تباين تفضيلات أساليب التفكير عند تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال عينة الدراسة .

الأهمية التطبيقية :

- مساعدة الأساتذة التعرف على أساليب تفكير التلاميذ وتطوير أساليب جديدة لتعليمهم والتعامل معهم.
- تمكين الأساتذة من التعرف على أساليب تفكير .
- التدرب على إجراءات البحث العلمي .

3- أهداف الدراسة :

1-معرفة ما إذا كان هناك أسلوب شائع بين التلاميذ في أساليب التفكير .

2-التعرف على أساليب التفكير لدى التلاميذ سنة الثالثة من التعليم الثانوي .

3. معرفة ما إذا كان لعامل الجنس أثر في اساليب التفكير لدى التلاميذ.

4 . التدرب على إجراءات البحث العلمي .

4- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة :

تعالج هذه الدراسة المتغيرات التالية :

المتغيرات الرئيسية :

أساليب التفكير .

المتغيرات الوسيطة :

الجنس .

أساليب التفكير : هي الطرائق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، والتي توضح كيفية استعمال واستغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (كالمعرفة مثلا) . لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والتي سيتجلى من خلال استجابة التلاميذ على مقياس أساليب التفكير **رنا سام عمار** (2016) و ذلك في الموسم الجامعي 2022/2021 بمدينة ورقلة.

5- حدود الدراسة :

تنحصر حدود دراستنا في :

الحدود المكانية : أجريت الدراسة بمدينة ورقلة .

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي **2022/2021** .

الحدود البشرية : تمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

6- الحدود الموضوعية:

1 . أداة الدراسة : استخدمنااستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات التي صممتها **رنا سام عمار** سنة **(2016)** معتمدة في ذلك على مقياس أساليب التفكير **لستيرنبغ وواجنر (1991)**، حيث يتكون هذا الاستبيان من **36 بند** وقسمت هذه البنود على تسعة أبعاد وهي كما يلي : **الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، المحافظ، العالمي،القضائي، التنفيذي.**

2 . المنهج : اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الاستكشافي والمقارن .

الفصل الثاني : أساليب التفكير

1- ماهية التفكير

تمهيد

لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير

مفهوم التفكير

مصطلحات في التفكير

أهمية التفكير

خصائص التفكير

أنماط التفكير

مستويات التفكير

أنواع التفكير

العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

الوسائل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير

معوقات التفكير

2 - أساليب التفكير

أ- أساليب التفكير من حيث :

أساليب التفكير من حيث الشكل

أساليب التفكير من حيث الوظيفة

أساليب التفكير من حيث المستوى

أساليب التفكير من حيث النزعة

أساليب من حيث المجال

ب ـ النظريات المفسرة لأساليب التفكير :

ـ نظرية ستيرنبرج1

1ـ نظرية هاريسون وبرامسون

2 ـ نظرية القيادة التربوية

3 ـ نظرية قيادة المخ لهيرمان

4 ـ نظرية جابنس

خلاصة

تمهيد :

تميز الإنسان عن بقية المخلوقات بالقدرة على التفكير وتطوير الطرق التي تمكنه من التعامل مع المشكلات المختلفة وإيجاد حلول مبتكرة لها، إن استخدام أساليب تفكير مختلفة تعبر تعبر في الكثير من الحالات عن مدى تطور ذكاء الإنسان الذي انتقل عبر التاريخ من أساليب تفكير بسيطة إلى أساليب أكثر تعقيدا وسرعة في استخلاص النتائج،وفي هذا الفصل نتناول مجموعة النقاط التي نعتقد من خلالها أننا نقدم صورة تكشف وتجل لنا أساليب التفكير كمتغير أساسي لدراستنا هاته .

أولا: ماهية التفكير :

1 . لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير :

يذكر **العتوم** أن كلمة أسلوب يستخدم ليصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن،بينما خص "**وتكن** " مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه : "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع المواقف الإدراكية والعقلية". لقد كان ظهور مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور بعد ذلك في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية والمعرفة والإدراك والتعلم والدافعية والسلوك .

أما البحث في أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني يرجعه كلا من **ستيرنبرج و زهانج**ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء اختلفوا حول بدايات استخدام مفهوم الأسلوب، فأرجعه بعضهم و على رأسهم "**فيرنون**" إلى الأدب اليوناني، وبعضهم إلى العالم الأمريكي " **وليام جيمس** " **عام 1890 م** حين تكلم عن الفروق الفردية، وبعضهم إلى " **البورت**" **عام 1938 م** في معرض كلامه عن فكرة أسلوب الحياة

كمفهوم نفسي يعني النمط الذي يميز الشخصية أو نمط السلوك، وبعضهم إلى فكرة " **يونج** " عن أنماط الشخصية .

كما أننا نجد جذور البحث في الأساليب في عدة مجالات منها علم النفس الفارق وعلم النفس المعرفي وعلم النفس التجريبي . ونجد العصر الذهبي للبحث في مجال البحث في الأساليب في الفترة مابين نهاية الخمسينات وبداية السبعينات من هذا القرن الذي ظهرت فيه مجموعة كبيرة من النظريات والنماذج التي أسهم ظهورها في الثورة الكبيرة للعمل في هذا المجال، وعلى غرار الثورة التي عرفها البحث في مجال الأساليب في الفترة المذكورة سلفا فإن بداية السبعينات وحتى منتصف الثمانينات فقد شهدت تراجعا كميا ونوعيا في هذا المجال إلى أن عاد الاهتمام بالأساليب بعد ذلك من خلال تلك المحاولات لدمج الأساليب منها **نموذج كوري**، ونموذج "**ريدنج وشيما** " ليأتي في الأخير أحدث هذه النماذج وهو نموذج "**ستيرنبرج**" .

(الفاعوري، 2009: ص 48،49)

2 . مفهوم التفكير :

أ . " التفكير هو ما يجري في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، بحيث تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو نراه، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية .

ويعرف أيضا : " التفكير مفهوم معقد نستدل عليه من نتائجه، في تذكر وفهم المعرفة لعمل شيء ذو معنى كحل المشكلات والفهم والتطبيق وغيرها. " (العياصرة، 2012: ص 28، 29)

ب . " التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغاضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، ولذلك فهو يتضمن استكشافا وتجريبا."

ويعرف أيضا " التفكير مفهوم مجرد لان النشاطات التي يقوم بها المخ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس الا نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أو منطوقة أو حركية، وهو مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للمخ البشري." (السعدي و ثناء مليجي ،2006: ص 154)

د . " بأنه ما يجول في العقل من عمليات تسبق القول و الفعل، أي اننا نبدأ بفهم ما نحس به ثم نعمل على تقييم ما نفهمه محاولين حل تعترضنا من مشكلات في حياتنا اليومية، وباختصار فان التفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاث عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات و الأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق ثم معرفة المحتوى للمادة أو الموضوع."

ويعرف ايضا : " هو سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر، وذلك بحثا عن معنى محدد. "

(الموسوي، 2016: ص 33)

و . ويعرف ايضا : " عبارة عن عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وإنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة."

وبينما يعرف آخرون " بأنه ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، بحيث تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو ما نراه، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه، محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية، في وقت الذي يؤكد فيه بعضهم على أن التفكير يمثل سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس وذلك بحثا عن معنى محدد في الموقف التعليمي المطروح أو الخبرة التعليمية المتوفرة."

(جودت ، 2008: ص 39)

3 . مصطلحات في التفكير :

إيجاد الافتراضات : Findassumptoins

يعني البحث عن الأفكار أو المعلومات بهدف التوصل إلى أعمق المشكلة أو النص .

الاستنتاج : Conclusion

التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها .

الإسهاب : Length.

تطوير الأفكار الأساسية، والمعلومات المعطاة، واغناؤها بتفصيلات مهمة، إضافات قد تؤدي إلى نتاجات جديدة .

الأصالة : Originality

تعني الخبرة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز إلى نواتج الإبداعية كمحل للحكم على مستوى الإبداع .

اتخاذ القرار : Decision

عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل **أو** الحلول المتاحة في موقف معين.

الترتيب : Arrangement

وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق أسس معينة .

التصنيف : Classification

وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.

(عصام محمد وماهر عبد الستار ، 2019: ص85)

تعليم التفكير : Education thought

تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وتحفيزهم وإثارتهم على التفكير.

التفكير الابداعي : Creativethinking

نشاط عقلي مركب وهادف يسعى إلى الوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا يتميز بالشمولية والتعقيد .

التفكير الرياضي : Thinking sport

ويشمل استخدام المعادلات السابقة، الإعداد والاعتماد على القواعد والرموز والنظريات والبراهين، حيث تمثل إطارا فكريا يحكم العلاقات بين الأشياء.

التفكير الأساسي : Basic thinking

نشاطات عقلية غير معقدة تتطلب ممارسة مهارة أو أكثر من مهارات التفكير الأساسية (المعرفة، الاستيعاب، والتطبيق) والمهارات الفرعية الناتجة عنها والمرتبطة بها .

التفكير الاستقرائي : Thinking bridging

عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل إلى استنتاجات، وهو بطبيعته موجه لاستكشاف القواعد والقوانين وهو وسيلة لإيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة .

التفكير الاستنباطي : Inductive thinking

عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو معلومات متوافرة .

. التفكير التأملي : Reflective thinking

هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصر ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري ومع التفكير الناقد، حيث أن التفكير هو تفكير تأملي لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية .

التفكير العاطفي : Thinking emotional

فهم أو تفسير الأمور أو اتخاذ القرارات وفقا لما يفضله الفرد أو يرتاح إليه أو يرغبه أو يألفه.

التفكير العلمي : Scientific thinking

هو العملية العقلية التي يتم بموجبها حل المشكلات أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم المنهجي . (عصام محمد وماهر عبد الستار ،2019: ص 88)

التفكير المجرد : Abstract thinking .

هو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج و استخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز و التعاميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها .

التفكير المنطقي : Logical thinking

يمثل التحسن الذي طرأ على طريقة التفكير الطبيعي من خلال المحاولة الجادة للسيطرة على تجاوزات التفكير الطبيعي أو الفطري. والصفة الأساسية للتفكير المنطقي أنه يعتمد على التعليل لفهم واستيعاب الأشياء.

التفكير الناقد : Critical thinking

هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، يهدف إلى إصدار حكم أو إبداء رأي .

التمثيل: Representatoin

إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز، أو مخططات، أو رسوم بيانية).

التنبؤ : Forecasting

استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة، وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.

حل المشكلات : Solveproblems

عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة موقف جديد .

العصف الذهني : Brainstorming

ويستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي او الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية .

المقارنة : Comparison

وتعني ملاحظة اوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر .

الملاحظة : Remark

وتعني الحصول على معلومات عن طريق أحد الحواس أو أكثر.

مهارات جمع المعلومات : Information collection skills

وتشمل :

الملاحظة : وتعني الحصول على المعلومات عن طريق اثارة.

التساؤل : هو بحث عن معلومات جديدة عن طريق اثارة الاسئلة .

مهارات التحليل : Analysisskills

تحديد الخصائص والمكونات والتمييز بين الأشياء، أوهي تحديد العلاقات والأنماط، والتعرف على الطرائق بين المكونات.

مهارات التذكر : Memory skills

وتشمل :

الترميز : ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد .

الاستدعاء : استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد .

مهارات التقويم : Skills Evaluation

وتشمل :

وضع المحكات : وتعني اتخاذ معايير الاصدار الأحكام والقرارات.

الاثبات : تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاء.

التعرف على الأخطاء : وهو الكشف عن المغالطات، أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، والتفريق بين الآراء والحقائق .(عصام محمد وماهر عبد الستار ، 2019 ص: 90،91)

4. أهمية التفكير :

يمثل التفكير نشاط ضمني له أهمية كبيرة في مساعدة الأفراد في التعامل مع ما يتعرض له، ومواكبة ما يستجد في الحياة التي يعيشها، لذا أبرز العديد من المهتمين بالتفكير مبررات تكمن خلف ضرورة تعلم الأفراد للتفكير وتنميته لديهم، والتي من بينها تنشئة الفرد الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئة الفرد المتكامل من النواحي الفكرية، الروحية، الوجدانية، الجسمية بالإضافة إلى تنمية قدرته على حب الاستطلاع والتواصل مع الغير، بالإضافة على مساعدته على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف التي تواجهه، ومساعدته على الفهم العميق لكل ما يدور حوله.

(عصام محمد ر وماهر عبد الستار ، 2019: ص 17)

وترتكز أهمية تعليم التفكير للمتعلمين :

. تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها، حيث أن التفكير لن يجعلها قاصرة على مجرد حفظ واسترجاع المعلومات والمعارف.

. احترام وجهات نظر الآخرين وتقبل أفكارهم، لان التفكير ينضج بالعقل ويجعله لا يحكم على الأمور بقلبه وهواه، بل من خلال قدراته التفكيرية .

. يكسب المتعلم القدرة على النقد والتحليل والتقييم وإصدار الأحكام على آراء الآخرين بنوع من الحيادية والدقة .

. الحكم على ما يقوله الآخرين والتحقق من الاختلافات المتعددة بين آراءهم وأفكارهم .

. زيادة ثقة المتعلم بنفسه، مما يسهم في نموه بشكل متوازن، لاسيما عندما يفكر بشكل مناسب أمام الآخرين .

. مساعدتهم على الحكم في القضايا الجدلية والوصول إلى حل وسط يرضي جميع الأطراف .

. زيادة قدرتهم على الحوار وطرح الأسئلة والاستفسار عن كل ما يحيط بهم .

حيث يعتبر المعلم من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التعليمية في تنمية التفكير لدى المتعلمين وذلك من خلال احترامه للتنوع والانفتاح، وتشجيعه للحوار، والمناقشة الفاعلة من قبل المتعلمين، وإعطاءه وقت كافي للتفكير وزيادة ثقتهم بأنفسهم وغيرها من التوجيهات التي تهتم بشكل كبير في إنجاح التفكير المرغوب فيه، لذا ينبغي تعلم المعلم أيضا للتفكير ومهاراته لما له من أهمية كبيرة بالنسبة له، وهذه الأهمية تتضح في :

. مساعدته في إلمام جميع أشكال التعلم، ومراعاة ذلك في العملية التعليمية التعلمية .

. زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لديه.

. جعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والمشاركة والتعاون بينه وبين المتعلمين.

. التخفيف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية، والتركيز على الأنشطة التي تجعل من العملية التعليمية فعالة بشكل مستمر .

. رفع معنويات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس ايجابيا على أداء المتعلمين وأنشطتهم المختلفة.

ومن الأمور التي يمكن للمعلم أن يساعد من خلالها المتعلمين على التفكير السليم ما يلي :

. السماح لهم بالتعبير عن أفكارهم وأرائهم دون قيد .

. الاهتمام بما يقولون و الإنصات إليهم أثناء التحدث وتجنب مقاطعتهم .

. تشجيعهم على التفكير باستخدام الأساليب المختلفة كالتحفيز وغيره .

. غرس الثقة بأنفسهم، وذلك عن طريق توقع المزيد منهم .

. السماح لهم بتقديم النقد لما يقدم لهم من خبرات .

. تغيير دور المتعلم من متلقي سلبي الى منتج للمعرفة ولعل ذلك يتأتي عن طريق استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة كالعصف الذهني و المحطات العلمية والتدريس التبادلي وغيرها.

تصميم أنشطة تعليمية مقصودة تساعد في تنمية مهارت التفكير المتنوعة لدى المتعلمين .

(عصام محمد ر وماهر عبد الستار، 2019: ص18، 19، 20)

5 . خصائص التفكير :

يعد التفكير سلوكا إنسانيا مميزا له عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، كما أن تفكيره غير محدود بمعنى أنه قادر على الابتكار والاكتشاف لكل ما هو جديد، فالتفكير يتميز كعملية عقلية معرفية بمجموعة من الخصائص تتمثل في :

. نشاط عقلي غير مرئي : بمعنى أن المتعلم لكي يتمكن من الوصول إلى حل لموقف أو مشكلة معينة فانه يستدعى العديد من الخبرات السابقة المرتبطة بهذا الموقف، وان كانت عملية الاستدعاء لهذه المعلومات غير مرئية ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال حل المشكلة او التعامل مع الموقف، وعليه فان المتعلم يعتمد على ادراكاته المباشرة وغير المباشرة .

. يرتبط بالنشاط العلمي للمتعلم : حيث يعتمد التفكير على النشاط العملي الذي يقوم به المتعلم، لم نجد على مر التاريخ أشخاصا لا يجيدون القراءة أو الكتابة يحبون التفكير ويميلون إلى استخدامه بل إنهم حتى في الكثير من المشكلات التي تواجههم يميلون إلى الحلول التقليدية التي لا طائل منها، وذلك على عكس الأفراد الذين يطلعون على كل ما هو جديد في المجال العلمي دائم التفكير .

. نشاط يتأثر بعملية التفاعل مع الآخرين : وذلك نتيجة الخبرات التي يكتسبها عن الآخرين، لذا فالأفراد الذين يتعاملون مع الآخرين، وينفتحون على المجتمع يكونون أكثر قدرة على التفكير من الأشخاص المنغلقين على أنفسهم، لذا فهو سلوك هادف، لا يحدث في الفراغ أو بلا هدف، و إنما يحدث في مواقف معينة .

. يتطور وينمو تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته : فكلما زادت المرحلة العمرية للفرد كلما ارتفع في مستوى التفكير .

. مفهوم نسبي : فلا يعقل لفرد ما أن يصل الى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق يمارس جميع أنواع التفكير .

. يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير والموقف أو الخبرة .

. يحدث التفكير بأشكال و أنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقة، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية .

. يحدث نتيجة تداخل مجموعة من العوامل مثل (الزمان، المكان، المواقف، الخبرات السابقة).

. مفهوم يشمل بداخله العديد من المهارات، كما أنه يتطلب العديد من القدرات، لذا فهو مفهوم معقد تتوقف درجة التعقيد على نوع المهمة المسندة إلى المتعلم والمطلوب منه انجازها، وقدرته على ذلك، حيث ان بعض المهام تتطلب من الفرد انجازها إلى مجهود قليل بينما البعض الآخر يتطلب مجهودا كبيرا لا نجازها كما يرجع تعقيدها إلى تداخلها الكبير مع العمليات الأخرى مثل التذكر والإدراك والاستدعاء .

. سلوك إنساني ضمني لا يمكن رؤيته ولكن يمكن الاستدلال عليه من خلال تعريض المتعلم لأنشطة تتطلب أنواع من التفكير لإجراء مهام معينة .

ومن خلال الخصائص المذكورة يمكن القول أن التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية يمكن تعلمه من خلال التدريب والمران عن طريق الأنشطة، والمواقف الحقيقية البيئية المعدة لذلك بصورة غير مقصودة .(عصام محمد ،عبد الستار، 2019: ص 15،16،17)

6 . أنماط التفكير :

يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى نمطين :

أولا : نمط التفكير الفعال : وهو ذلك النمط الذي لا يتحقق إلا ضمن توفر شرطين مهمين، يتمثل الأول منهما في استخدام أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموضوع المطروح للنقاش، في حين يتمثل الثاني في إتباع منهجية علمية سليمة .

ويتطلب نمط التفكير الفعال استخدام مهارات التفكير المتنوعة واستراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة، كما ينبغي على الفرد الذي يطبق هذا النمط من التفكير الاتصاف بمجموعة من الخصائص الشخصية والفكرية الآتية :

1 . الرغبة في تحديد المشكلة بكل دقة ووضوح .

2 . استخدام مصادر موثوقة من البيانات والمعلومات .

3 . البحث عن البدائل وفحصها باهتمام بالغ .

4 . البحث عن الأسباب ذات العلاقة وعرضها للمناقشة .

5 . الانفتاح على الأفكار والآراء الجديدة .

6 . إصدار الأحكام المناسبة واتخاذ القرارات الملائمة في ضوء الأهداف المرسومة وليس في ضوء الرغبات الشخصية أو العواطف المتقلبة .

7 . الالتزام بالموضوعية منهجا للبحث والنقاش .

8 . الاجتهاد والمثابرة في العمل على حل المشكلات وإثارة التفكير باستمرار .

9 . التشكك في الأمور والمعلومات من أجل الوصول إلى الأفضل منها .

10 . تأجيل إصدار القرارات عند الافتقار إلى الأدلة الكافية .

ثانيا : نمط التفكير غير الفعال : وهو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، ويقوم على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة، أو دعاءات أو حجج غير متصلة بالموضوع، أو إعطاء

تعميمات وأحكام متسرعة، أو ترك الأمور للزمن أو للحوادث كي تعالجها، أما عن أنماط السلوك التي يتبعها الأفراد الذين لا يلتزمون بالتفكير الفعال فتتمثل في الآتي :

1 . اللجوء إلى القوة والهجوم الشخصي أو الجماعي بهدف القضاء على الأفكار أو الآراء المطروحة .

2 . التردد في اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأدلة المتوفرة .

3 . إساءة استخدام اللغة بقصد أو بغير قصد من أجل الابتعاد عن صلب الموضوع أو الوصف المجانب للصواب .

4 . اللجوء إلى حسم المواقف بطريقة مزاجية أو عن طريق الصواب أو الخطأ، أو عن طريق الاعتقاد بما يسمى بالأبيض و الأسود فقط، رغم إمكانية وجود خيارات عديدة .

5 . طرح فرضيات مخالفة للواقع، أو الاستناد إلى فرضيات مغلوطة أو مبالغ فيها لرفض فكرة معينة.

6 . الاستهتار بالمشكلات المعقدة والنظر إليها نظرة بسيطة لا تتناسب مع صعوبتها .

7 . الاعتماد على الأمثال أو الأقوال المعروفة في إصدار القرارات والحكم على الأمور مهما اختلفت خصوصيات المشكلات المعروضة للنقاش .(جودت ، 2008: ص 60،61،62)

7 . مستويات االتفكير :

يعتمد مستوى التفكير بصورة أساسية على مستوى التجريد و الصعوبة في المهمة المطلوبة أو المثير لذا ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما :

تفكير أساسي : يمثل النشاطات العقلية غير المعقدة التي تتطلب ممارسة إحدى مهارات التفكير الأساسية المستويات الثلاث الدنيا (المعرفة ، الاستيعاب، والتطبيق) والمهارات الفرعية التي تتكون منها عمليات التفكير المعقدة كمهارات الملاحظة والمقارنة، ويتضمن هذا المستوى مهارات كثيرة من بينها المعرفة

(اكتسابها وتذكرها)، والملاحظة والمقارنة والتصنيف هي مهارات أساسية لابد من إجادتها قبل الانتقال إلى التفكير المركب، كما أنها أقل صعوبة من عمليات التفكير المركبة ونضم مهارات التفكير الأساسية وعليه يمكن القول أن المستوى الأساسي يضم بين طياته العديد من المهارات، والتي تكون ضرورية للانتقال لمستويات التفكير المركب .

تفكير مركب : يتمثل في مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي، ويستخدم في الغالب للإشارة إلى المستويات الثلاث العليا من تصنيف بلوم للأهداف التربوية والتي تضم مهارات التحليل، والتقويم، كما أنه يشتمل على حلول مركبة أو متعددة ويتضمن إصدار حكم أو إعطاء آراء معنية، ويستخدم معايير أو محكات متعددة، ويحتاج إلى مجهود .

وهناك مستويات للتفكير ترتبط بمراحل نمو للمتعلمين يمكن تقسيمها كما يلي :

المستوى الحسي : يتصف بهذا النوع من التفكير الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات والذين لا ترقى قدرتهم الى التفكير المجرد، ويدور هذا المستوى حول أشياء محسوسة، وشخصية، ولا يصل مستوى الأفكار العامة والمعاني الكلية .

المستوى التصويري : يعتمد أصحاب هذا المستوى على استخدام وسائط رمزية للتفاعل مع العالم الخارجي من أجل تكون المفاهيم، ويرتبط بقدرة الفرد على التفكير المجرد، وهذا المستوى أكثر شيوعا عند الكبار، حيث يستخدمونه عند مواجهة مشكلاتهم، ويظهر عند الأطفال في الألعاب الإيهامية بالإضافة لأحلام اليقضة.

التفكير المجرد : يعد التفكير المجرد أرقى من التفكير التصويري، ويعتمد على معاني الأشياء المادية المجسمة، وصورها الذهنية، ولعل أبر ما يميزه عن غيره أنه يتطور ويتقدم مع تقدم الفرد في النمو وزيادة الحصيلة اللغوية لديه .

التفكير بالقواعد والمبادئ : تتوقف قدرة الفرد على التفكير بهذا النوع على قدر ما لديه من قواعد ومبادئ لأنها تساعدنا على فهم الطبيعة التي يمكن الاعتماد عليها في التفكير العلمي :

وهناك من ذكر ثلاثة مستويات أخرى للتفكير وتتمثل في :

أ . التفكير الأساسي : ويشمل عدد من مهارات الدنيا تتمثل في التذكر أو الاستدعاء والملاحظة .

ب . معرفي : يشمل عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي .

د . فوق المعرفي : ويشملمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم أو ما يسمى بما وراء المعرفة .

(عصام محمد ، ماهر عبد الستار، 2019: ص29،28،27)

" وعليه يمكن القول أن مستويات التفكير تتدرج من البسيط إلى المركب، لذا ينبغي عند البدأ في تعليم التفكير لدى الأفراد أن نبدأ بالمستويات البسيطة (الأساسية) ثم الانتقال إلى المستويات العليا تدريجيا مع مراعاة المرحلة العمرية للمتعلمين .

8 . أنواع التفكير :

بالنظر إلى الأدبيات التربوية التي تناولت أنواع التفكير يتضح أنها كثيرة ومتعددة ولعل ذلك يرجع الى أنه عقلي معقد، لذا ركزت الأدبيات العديد من الأنواع كان أبرزها ما يلي :

التفكير العلمي : يقصد به التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية، أو في النشاط الذي يبذله، أو من خلال تعامله مع العالم المحيط به، كما أنو يساعد على تقديم الأدلة والبراهين التي تثبت صحة آرائه، فمن خلال الملاحظة والتجريب و التحليل يمكنه أن يقبل، أو يرفض شيء بعينه معتمدا في ذلك على تفكيره العلمي السليم .

وتمثل مهارات التفكير العلمي مجموعة من القدرات العقلية المنظمة التي يحتاجها المتعلم في عمليات

(الملاحظة والتصنيف، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، الاتصال، الاستدلال، التنبؤ القياس، وصياغة الفرضيات، واختبار الفرضيات، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، وتفسير البيانات والسلوك الدالة على كل مهارة .

التفكير المنطقي :

نوع من أنوع التفكير التي يمارسها الفرد عند محاولة بيان الأسباب، والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، لكنه يعني الحصول على أدلة تثبت وجهة النظر أو تنفيها، ولهذا النوع من التفكير مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي :

. الشعور بالحيرة والتردد أو الحاجة إلى التفكير لمواجهة موقف أو صعوبة أو مشكلة .

. تنظيم الخبرات الذهنية المتوافرة لدى الفرد،وحصرها في طريق خاص، كمراجعة جدول الأعمال الخاص به .

. اختبار ما يتوافر من الآراء وتحليلها والمقارنة والمقابلة بينها .

. اختبار أفضل البدائل للوصول إلى حل الصعوبة، أو إيجاد جواب لمشكلة عرضت للفرد .

التفكير الناقد : أحد أنواع التفكير التي تعتمد في المقام الأول على الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات، ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة مع مراعاة الموضوعية العملية، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثير بالنواحي العاطفية، أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية، ويتميز التفكير الناقد عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، بأن الفرد يكون مدركا لطبيعة تفكيره ويراجع نفسه باستمرار سعيا لتحسين نوعية التفكير كما انه ليس مجرد سلسلة عشوائية من المكونات والخصائص، بل أن كل مكوناته، وعناصره ومبادئه ومعاييره وقيمه، تشكل شبكة عمل متكاملة يمكن تطبيقها بفاعلية، ليس فقط في الحقل التعليمي بل في كل مجال من مجالات الحياة، وتتلخص مهارات التفكير الناقد فيما يلي :

. التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.

. التمييز بين المعلومات والادعاءات.

. تحديد مستوى دقة العبارة.

. تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

. التعرف على الادعاءات والحجج.

. التعرف على الافتراضات غير المصرح به.

. تحديد قوة البرهان.

. التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل . (عصام محمد ، ماهر عبد الستار،2019: ص31،30،29)

التفكير الإبداعي :

نشاط عقلي مركب وهادف، يكون مدفوع بقوة داخلية توجهه إلى البحث عن حلول تتصف بالأصالة أو التوصل إلى حلول جديدة لم يتم التوصل إليها من قبل، ويتميز هذا النوع من التفكير بالشمولية والتعقيد لأنه يحتوي على مكونات معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة، كما انه يهدف إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهنا في الحياة، وتتمثل مهارت التفكير الإبداعي فيما يلي :

الطلاقة : تتحدد في المقدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر و استدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها .

المرونة : وتعني القدرة على توليد الأفكار المتنوعة التي ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وهي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة.

الأصالة : وتعنيالخبرة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحل للحكم على مستوى الإبداع.

الإفاضة : وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل المشكلة .

الحساسية للمشكلات : ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف، في البيئة أو الموقف .

التفكير التوفيقي : نوع من التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة، وتجنب الجمود، بالإضافة إلى القدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرين، حيث يظهر تقبلا لأفكارهم، ليس هذا فحسب بل انه يعمل

على تعديل بنيته المعرفية، حتى يجد طريقا وسيطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها كما أنه يمل إلى ربط أفكار الفرد بأفكار الآخرين، الأمر الذي يساعده على التخلص من الصعوبات التي يواجهها وتبني سياسة الأخذ والعطاء في كل موقف .

التفكير الخرافي : تفكير سطحي لا يستند على حقائق علمية، ويناقض الواقع الموضوعي، ويصدر عن ذهن مغلق، به بعض القصور، نتيجة الجهل المطبق أو كبر أو التعرض لحادثة، حيث يتوقف مدى انتشار هذا النوع من التفكير على ثقافة المجتمع والمعتقدات السائدة فيه، ولعل هذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالعلم ونشر ثقافة الوعي بين أفراد المجتمع، وتحصين المتعلمين من استخدامه بل والحد من الظروف التي تدعو إلى استخدامه، فيتعارض مع التفكير العلمي لأنه لا يستند على معطيات حقيقية موضوعية راسخة .

التفكير التسلطي : تفكير يقوم على النقد والإبداع، وقد يرجع سبب تكون هذا من التفكير إلى أساليب التنشئة الاجتماعية الخطأ، حيث انه تفكير مغلق يتمسك صاحبه بالأفكار الجامدة، والثابتة، بالإضافة إلى ميله للقبول المطلق أو الرفض المطلق، مع مقاومة التغيير، وتجنب تحمل الغموض أو ضغوط النفسية ويمتاز صاحبه بنظرة سطحية للحياة، كما أنه لا يساعد على التكيف، ويعمل على إيجاد جو من الخوف في النفس، ويقلل الثقة بالنفس، والجرأة والمبادرة، وتكوين شخصيات ضعيفة، خجولة، معادية للتفكير العلمي. (عصام محمد ،2019: ص31، 32، 33)

9- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير :

أولا . الثقافة : تعزز بعض الثقافات أساليبا معينة من التفكير قد تختلف عن غيرها من الثقافات، فقد توصل " **برناردو وآخرون** " **(2002)** في الدراسة التي أجريت على طلاب الجامعة في الفلبين، أن هناك ارتباطا موجبا بين أسلوب التفكير المحافظ والهرمي و الداخلي والانجاز الأكاديمي .

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "**زهانج**"و"**سترنبرج**"**(1998)** والتي أجريت على عينة من طلاب جامعة **هونج كونج**، وذلك بسبب التشابه بين ثقافتي هونج كونج، والفلبين، كما كان من نتائج هذه الدراسة، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والانجاز الأكاديمي، كما وجد " **لي** "و"**تساي**"**(2004)** أن الطالب ذو الأسلوب التنفيذي في مدارس تايوان يلقى تشجيعا أكبر مما يلقاه الطالب ذو الأسلوب التشريعي. بينما توصل "**سترنبرج**" و"**جريجورينكو**"**(1997)** في الدراسة التي أجريت على عينة من الطلاب الأمركيين أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التفكير التنفيذي والانجاز الأكاديمي، بينما كانت العلاقة موجبة بين الأسلوب التشريعي والانجاز الأكاديمي.

وقد أثبتت دراسة "**سترنبرج**" **(2006)** في كل من "**آلاسكا**" و"**كينيا**" أن الطلاب في جماعة الأقليات لديهم معرفة تتعلق بثقافتهم، وقدرات معرفية متعددة، والتي يمكن أن تستعملها المدارس لترقى بتعلم هؤلاء الطلاب.

كما أكدت نتائج دراسة "**ويجو**"، و"**شينجوين**"، وجهة نظر "**ستيرنبرج**" في اجتماعية أساليب التفكير، أما "**فيرما**" **(2002)** فقد وجد أن الطلاب الريفيين حصلوا على معدلات أعلى في الأسلوب الهرمي، ومعدلات أقل في الأسلوب الأقلي مقارنة بطلاب المدن، وهذا دليل على أن أثر الثقافة لا يقتصر على

الثقافات المتباينة، بل امتد أثرها على نفس المجتمع كما في دراسة "**فيرما**" والتي أثبتت وجود فروق بين الريف والمدن في أساليب التفكير .(علاء محمد أسبر،2016: ص69)

ثانيا : جنس المتعلم : يتأثر متغير الجنس بالمتغير السابق وهو الثقافة، فالأسرة تعد الأبناء والبنات وفقا لما يعتقدوه عن الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى، لذلك فالاعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس، ولقد ذكر "**سترنبرج**"(**1997**) أن المجتمع يشجع الأسلوب التشريعي للذكور، بينما يتم تشجيع الأساليب : (التنفيذية، والحكمية، والخارجية، والمحافظة) للإناث. كما أن الرجال يميلون إلى تقدير أنفسهم بدرجة عالية على كل شيء أكثر مما تفعل النساء، ويؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسة "**زهانج**"(**2002**) حيث وجدت أن الطلاب البنين أظهروا مستويات أعلى من الالتزام ومعدلات أعلى من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، التقدمي، الداخلي) أكثر من نظرائهم من الطالبات، بينما وجد" **فيرما**" (**2002**) أن معدلات الطالبات في الأسلوب التشريعي والتنفيذي كانت أعلى من الطلاب.

ثالثا : العمر : يرى "**ستيرنبرغ**"(**1997**) أن النواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولكن بمجرد دخول المدرسة يقل تشجيع الابتكار، فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب، وعلى الطالب في الكثير من الأحيان التنفيذ، لذلك فقد يفقد الطالب في الكثير من الأحيان ابتكاريته، وقد وجدت "**زهانج**" (**2002**) أن التلاميذ الأكبر سنا أظهروا معدلات أعلى في الميول المهنية، ومعدلات أعلى في أسلوب التفكير الحكمي، والداخلي أكثر من نظائرهم الأصغر سنا .

رابعا : أساليب المعاملة الوالدية : يظهر الوالدان العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، وقد ربط "**سترنبرج**"(**1997**) بين أساليب التفكير وطرق الآباء في التعامل مع أسئلة الأطفال، فتشجع أسئلة الطفل ومساعدته على الحصول على الإجابات بنفسه تنمي لديه أسلوب

التفكير التشريعي، بينما تشجيع الأطفال على المقارنة والحكم على الأشياء ينمي أسلوب التفكير الحكمي، ولكن دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة دور بسيط لوجود أشخاص آخرين مؤثرين مثل المدرسين، وقد أكدت نتائج دراسة "**زهانج**"(**2003**) عن الصلة بين أساليب تفكير الأطفال ووالدهم على أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم. (علاء محمد أسبر،2016 : ص 70)

خامسا : التعليم والعمل : إن نوع التعليم من المتغيرات المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد، ولما كان طلبة الجامعات أدوات مهمة في مجتمعاتهم، فإن وعيهم وإلمامهم بأساليب تفكيرهم يشكل بعدا مهما من أبعاد تكوينهم التربوي بطريقة علمية، سواء كان في برنامج الدراسة الجامعية قبل الخدمة، أو في أثنائها، من هذا المنطلق فإن نظرية "**حكومة الذات العقلية** " **لسترنبرج** تعد إحدى النظريات المعرفية الحديثة التي بحثت أساليب التفكير بشكل شمولي ومعمق لدى الأفراد، وقدمت تفسيرات متنوعة لأساليب التفكير للطلبة على اختلاف مستوياتهم.

ويرى "**سترنبجوزهانج**" (**2005**) أن أساليب التفكير مثلها مثل الأساليب المعرفية العامة يمكن أن تؤثر في التعلم، ولكنها ليست أساليب تعلم مباشرة، وأساليب التفكير مهمة في التعلم، وذلك للأسباب التالية:

1 . تساعد أساليب التفكير في تفسير الفروق الفردية في الأداء المدرسي، والتي تعلل القدرات العقلية قدرا ضئيلا منه.

2 . أحيانا تكون الأساليب التي تقود إلى النجاح في مادة في فرع من المعرفة ليست هي التي تقود إلى النجاح في المهنة في هذا الفرع لاحقا، وكنيتجة لذلك فقد يعطي المعلمون أفضل العلامات للطلاب الذين لن يكونوا ناجحين في هذا الفرع من المعرفة، وقد يحرم بعض الطلاب الذين قد يكونوا ناجحين، ولكنهم لن يستطيعوا إثبات ذلك بسبب علاماتهم المتدنية، وقد وجد "**جريجورينكو**" و آخرون (**2004**) في دراسة

على أطفال **آلاسكا** ومعلميهم، أن أداء الطلاب لم يكن جيدا في الدراسة التقليدية إلا أنه كانت لديهم مهارات من نوع آخر مثل الصيد بطريقة لا يتقنها المعلمون أنفسهم، وفي نتيجة هذه الدراسة دليل على أن أساليب التفكير تستخدم في الحياة بصورة عامة، كما عدم النجاح في المواد الدراسية لا يعني عدم النجاح في العمل.

3 . أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المهني والمدرسي .

وقد وجدت" **زهانج**" **(2002)** أن المعلمين يمكن أن يعززوا نمو التلاميذ المعرفي بتشجيعهم على استعمال أساليب تفكير مختلفة في إنجازهم للمهمات. كما أنه يجب الاهتمام بنوعية هذه المهمات كالمهمات التي تتطلب من التلاميذ التفكير الناقد والعمل مع الآخرين، كما وجد "**فيرما**"(**2002**) أن الطلاب غير المهنيين أعطوا معدلات أعلى في **الأسلوب الأقليوالأسلوب الفوضوي**، بينما كانت معدلات الطلاب المهنيين أعلى في أسلوب التفكير العالمي، كما أظهرت نتائج دراسة "**روك**"**(1998)** أنه عندما تتوافق أساليب تفكير الفرد مع أساليب التفكير المطلوبة في مهنة ما فإن أداءه في هذه المهنة سيكون أفضل مما لو لم يكن هناك هذا التوافق، كما أظهرت النتائج أيضا أن الأداء سيكون أفضل إذا توافقت أساليب تفكير الفرد مع أساليب تفكير من يقوم بتقدير أدائه. (علاء محمد أسبر،2016: ص 71،72)

10 . الوسائل التي تساعد على تنمية أساليب التفكير

هناك مجموعة من الوسائل التي مكن إتباعها داخل الجامعة أو خارجها من أجل تنمية وتحسين أساليب التفكير، ومن هذه الوسائل :

1 . إثارة أسئلة و عبارات تعمل على استدعاء المعلومات لدى الطلبة : حيث يقوم المحاضر الجامعي بتصميم عدد من الأسئلة والعبارات المتنوعة التي من شأنها استدعاء حقائق ومفاهيم ومعلومات و خبرات ومشاعر اكتسبها من قبل، بالإضافة إلى إثارة أسئلة تعمل على تنشيط حواسهم.

2 . يجب على المحاضر الجامعي أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب وذلك كجزء أساسي من وظيفته ، ويكون المعلم بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة .

3 . جعل المعلومات التي جمعها الطلبة ذات معنى من خلال عملية تشغيل المعلومات، لان أسئلة وعبارات المحاضر يجب أن تدفع التلاميذ إلى إدراك علاقات السبب والنتيجة، التحليل والتركيب، المقارنة وإيجاز، تبسيط والتلخيص، وذلك من خلال المعلومات التي سبق أن اكتسبها ولاحظها.

4 . استخدام محكات متعددة للتقييم يستطيع المحاضر الجامعي أن يشجع الوعي بالتفكير وأساليبه بأن يدعو الطلبة لتقييم أنفسهم باستخدام محكات متعددة، وأن يقوم الطلبة بالتأمل فيما قاموا به من أعمال .

5 . تقديم مشاكل للطلبة في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات وأساليب التفكير، فليس كل التعلم تعلم استكشاف، فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات وتشرح المفاهيم وتوصل المعلومات، ولكن ينبغي على المدرس في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تقدم من منظور تفكيري يتمكن الطلبة من تعلم التفكير وتنميته .

6 . توجيه طاقات وحسن استغلال عنصر الزمن.

7 . الوضوح التعليمي، وبناء الفصل الدراسي من أجل التفكير. (علاء محمد أسبر،2016: ص76)

11 . معوقات التفكير :

برغم من تأكيد الأدب التربوي على أهمية تعليم مهارات التفكير لدى المتعلمين كهدف تربوي رئيسي، إلا أن هناك عدة عقبات تعترض طريق تنفيذه، وبرغم إدراك المعلمين للهدف التربوي من تنمية التفكير، إلا أنهم نادرا ما يعملون على تنميته لديهم، فتعليمنا في الوطن العربي يعتمد على التلقين وحفظ المعلومات دون إعمال للعقل الذي هو أداة للتفكير، الأمر الذي يؤدي إلى نسيانها وضعف ممارستها ف، مواقف الحياة المختلفة، وحتى يمكن تحويل المتعلمين إلى مفكرين جيدين، علينا أن نتعرف على المعوقات التي يمكن أن تحد من تنمية مهارات التفكير فيما يلي :

. أن الطابع السائد في وضع المناهج وما يرتبط بها من مقررات لاسيما في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا منها والعليا، مازال متأثرا بالافتراض الذي مفاده أن عملية مواكبة كما هائلا من المعلومات، والحقائق ضرورية و كافية لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعلم والتي تركز في المقام الأول على حشو العقول بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة، كما ينعكس في بناء الاختبارات والتدريبات المعرفية الصفية والبيئية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير عندهم من تحليل ونقد وتقديم وغيرها .

(عصام محمد، ماهر عبد الستار،2019: ص 33،34)

. أن الفلسفة العامة تنظر إلى دورها في المجتمع، وأهدافها ورسالة المعلم تقتصر على نقل وتوصيل المعلومات بدلا من التركيز على توليدها أو تطبيقها في مواقف حياتية جديدة.

. تقوم برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم،وكذلك برامج إعدادهم على افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون حول أساليب التعليم ونظريات التعلم وغيرها، يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية

لممارسات عملية على مستوى الصف وفي أحسن الأحوال، يمكن وصف الممارسات بتلك البرامج بأنها تقع تحت عنوان **ما الذي يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم**، ولا ترقى إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية بالمؤسسات التعليمية .

. يعتمد النظام التربوي بصورة أساسية على امتحانات تعتمد على أسئلة تقيس الجانب المعرفي، ولا تتطرأ إلى غيره من المستويات .(عصام محمد، ماهر عبد الستار،2019: ص 34)

. اعتقاد الكثيرون أن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل حجرة الصف، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، بينما يكون دور المتعلم سلبيا .

. إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للمتعلم والمعلم في وقت واحد، مما يضعف الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب او مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصرة أو موسعة، فالتفكير هذا يبقى محصورا في وجهات نظر المؤلف أو المؤلفين لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر و أفكار كثيرة أخرى تحقق أهدافه المنشودة .

. اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في أغلب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والتي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر، لاسيما في عصر الحاسوب والانترنت والذي يعد من أفضل الوسائل التعليمية تعمل على تنمية التفكير.

. افتقاد كثير من المعلمين القدرة على إدارة الصف وتوجيه الأسئلة بالشكل الذي يسهم في تنمية التفكير، واقتصاره على توجيه أسئلة تقيس المستويات المعرفية الدنيا وعلى عدد قليل من المتعلمين .

. تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم، وندرة تقبل أفكار المتعلمين التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم مما يعيق تفكيرهم ويجعلهم يعزفون على التعبير عن آرائهم وأفكارهم .

. قلة قبول المعلم لمعلومات، أو أفكار أو أسئلة تخرج عن الموضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى المتعلمين، بل ولدى المعلم ذاته .

. لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من أي سؤال من المتعلمين خارج عن نطاق الذي يتحدث فيه، أو إضافة جديدة للموضوع، بل قد يلجأ بعض المعلمين إلى معاقبة المتعلمين بالإهمال والعزل عن بقية زملائه في الصف .(عصام محمد، ماهر عبد الستار،2019: ص 35،36)

ونستنتج من كل ما ذكر حول معوقات لتنمية التفكير لدى المتعلمين يمكن التغلب عليها والحد منها من خلال المعلم والقائمين على العملية التعليمية وفق آليات بسيطة واستراتيجيات وطرق يتبعها المعلم داخل حجرة الصف من تفاعل وتقبل آراء المتعلمين و أفكارهم ويكمن دور المعلم هنا يا إما بتصحيح الفكرة أو دعمها وحتى إذا كان المعلم يجهل معلومة التي ذكرها المتعلم لا عيب في ذلك يشجعه أمام الزملاء بتقاسم الفكرة التي كان يجهلها، وهذا بدوره يقوي دافعية المتعلم في بذل أقصى مجهود لديه للتفاعل داخل حجرة الصف وهذا التفاعل راجع إلى دور المعلم في التحكم في الحصة وكيفية قيادتها من خلال تقبل أفكار المتعلمين ودعمهم بأفكاره، نلاحظ أن هذا لا يتطلب تكلفة مرتفعة أو مجهود كبير فقط كيفية إحداث التفاعل والتلاعب بالأفكار وتمريرها من تلميذ إلى آخر .

ثانيا: أساليب التفكير :

أ . أساليب التفكير من حيث :

1. أساليب التفكير من حيث الشكل

أ . الأسلوب الملكي : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الفرد على تركيز على هدف واحد طوال الوقت، لذا فإنهم يتصفون بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، كما يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ليس لديهم القدرة على صياغة المشكلات التي تواجههم بشكل دقيق، إلا أنهم يتسمون بشيء من المرونة عند التعامل مع غيرهم، غالبا ما يفضلون الأعمال التجارية، والعلوم، لديهم قدرة محدودة في التحليل والتفكير المنطقي.

ب . الأسلوب الهرمي :

يقصد بهذا الأسلوب قدرة الفرد على القيام بأكثر من عمل في نفس الوقت، لذا يتصف أصحاب هذا الأسلوب بعمل أشياء كثيرة في وقت واحد، كما أنهم يقومون بترتيب أهدافهم التي يرغبون في تحقيقها في شكل هرمي حسب أهميتها، و أولويتها، ولعل أهم ما يميزون الواقعية، والمنطقية في تناولهم للمشكلات التي تواجههم.

د . الأسلوب الفوضوي (العشوائي): يقصد بهذا الأسلوب قدرة الفرد القيام بالمهام الموكولة إليه مدفوعا بالحاجات الأساسية التي يطلبها، لذا يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأن المحرك الرئيس لهم هو الحاجات و الأهداف، كما أنهم عشوائيين في معالجتهم للمشكلات التي تواجههم، لا يفضلون النظام والترتيب،

ولكن من الصعب تفسير الدوافع التي تقف وراء سلوكهم، وإنهم غالبا ما يتخذون موقفا مغاير تماما لما يختاره الغالبية .

و . الأسلوب الأقلي (الأحادي) : يتصف أصحاب هذا الأسلوب باندفاعهم نحو أهداف متساوية الأهمية وغالبا ما يتصفون بالقلق والتوتر، ذوي أفكار مشوشة (غير واضحة ودقيقة)، كما أنهم يمتلكون العديد من الأهداف غير الواضحة .(عصام محمد وماهر عبد الستار، 2019: ص 50،51)

2 . أساليب التفكير من حيث الوظيفة :

أ . الأسلوب التشريعي : يتمثل في قدرة الفرد على التجديد و الابتكار وحل المشكلات المختلفة التي يتعرض لها، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالرغبة في الابتكار، والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وإنتاج الأشياء بطريقتهم الخاصة، كما أنهم يفضلون المشكلات التلقائية (غير معدة مسبقا) كما يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، فهم يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي، ولعل ابرز من يتصف بهذا الأسلوب هم الفنانون والمهندسين والمعماريون وصناع السياسة.

ب . الأسلوب التنفيذي : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الفرد على استخدام الطرق المتاحة لديه في التغلب على المشكلات التي تواجهه، ويعد هذا الأسلوب أحد الأنواع التي تمتاز بالموضوعية، والواقعية في معالجة المشكلات المختلفة، حيث يمتاز أصحاب هذا الأسلوب بإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة، و المحددة مسبقا لحل المشكلات، كما يميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها و، التفكير في المحسوس .

د . الأسلوب الحكمي (القضائي) : يتمثل هذا الأسلوب في القدرة على التحكم في أفعاله، وذلك عن طريق استخدام العقل و الحكمة وتجنب التهور والتسرع، ويتضح هذا الأسلوب في الأشخاص الذين يميلون إلى استخدام العقل أثناء التعامل مع الأفراد فهم يبتعدون عن التهور، والتسرع، كما أن أهم ما يميزهم القدرة على التخيل، و الابتكار، ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والقدرة العالية في الحكم على أعمال الآخرين .

3 . أساليب التفكير من حيث المستوى :

الأسلوب العالمي : مما لا شك في ان هذا الأسلوب له أهمية كبيرة في حياة الأفراد، لذا تهدف العديد من المؤسسات على تربية الأجيال حتى لا يكونوا نسخة واحدة، ويتسم بهذا الأسلوب الأشخاص الذين يمتلكون قدرات عقلية عليا، حيث يميل هؤلاء الأشخاص الى الابتكار و التجديد والبحث في كل ما هو مجرد وغامض.

الأسلوب المحلي : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الأفراد على التركيز على الأمور الدقيقة الواقعية، وتجنب كل ما هو مجرد، ولعل أهم ما يميز أصحاب هذا الأسلوب التركيز بشكل كبير على الأمور الواقعية التي يمارسونها بأيديهم، والبعد عن الأمور المجردة التي لا فائدة منها، وأنهم يجدون متعة كبيرة في فحص الأمور ومعرفة تفاصيلها الدقيقة.(عصام محمد وماهر عبد الستار ، 2019: ص 51،52)

4 . أساليب التفكير من حيث االنزعة :

الأسلوب المتحرر : يتضح هذا الأسلوب في قدرة الأفراد على استخدام القوانين وما ورائها بشكل مميز ولعل أهم ما يميز أصحاب هذا الأسلوب الاهتمام بما وراء المعرفة، والاهتمام بالذهاب إلى ما وراء القوانين، والإجراءات، والميل إلى الغموض، والمواقف غير مألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

الأسلوب المحافظ : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الأفراد على التعامل مع الحقائق والأمور الظاهرة أكثر من غيرها، ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ولا يجيدون التعامل مع ما هو غامض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، و يتميزون بالحرص والنظام .

5 . أساليب التفكير من حيث المجال :

الأسلوب الخارجي : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الأفراد في التعامل كفريق، ويعد العمل في فريق أحد الطرق التي يفضلها الكثير من الأفراد في التعامل مع المشكلات التي توكل إليهم، كما نرى الكثير من المتعلمين يميلون إلى التعلم عن طريق العمل في فريق، وهذا يساعدهم في التعلم بسرعة وحل المشكلات الاجتماعية، كما يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي.

الأسلوب الداخلي : إذا كان العمل في الفريق أحد أساليب المهمة في التفكير والتي يفضلها عدد كبير من الأفراد في التعامل مع المواقف الحياة المختلفة، فان العمل الانفرادي أحد الأساليب التي يفضلها الكثير، ويمتازون بالتركيز الداخلي، والتمركز حول المهمة التي توكل إليهم، فهم يفضلون الاعتماد على أنفسهم في التعامل مع المواقف، حيث يمكنهم ذلك من إيجاد حلول ابتكاريه.

(عصام محمد وماهر عبد الستار، 2019: ص 53،54)

ب . االنظريات المفسرة لأساليب التفكير :

سبق أن وضحنا أن أساليب التفكير تشير إلى الطرق، والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم المختلفة التي يمتلكونها، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يعترضون لها ، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية، والجوانب الحياتية قد

يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، ويختلف عن الأسلوب المتبع في إجراء تجربة علمية مما يدل على أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب من أساليب التفكير المختلفة، مع مرور الوقت .

فلكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، ويرتبط أسلوب التفكير بالعديد من المواقف التي قد تتعلق بتفضيلات الأفراد اللغوية، والمعرفية ومستويات المرنة لديهم

في العمل، والتعامل مع الآخرين، ولكثرة العوامل المتعلقة بتلك الأساليب، فقد تناولتها بعض النظريات محاولة تفسيرها والتعرف على الأساليب التي يفضلها الأفراد، ويميلون إلى استخدامها أثناء التعامل مع مواقف الحياة المختلفة .

وقد كانت محاولات عدة للتعرف على أساليب التفكير السائدة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة

نتج اختلاف بين النظريات المفسرة لأساليب التفكير، وهذا الاختلاف باختلاف مؤلفيها، والهدف الذي تسعى اليه كل نظرية لتفسيره، وكان من أهم تلك النظريات **نظرية هاريسون وبرامسون، نظرية القيادة التربوية، نظرية قيادة المخ لهيرمان، نظرية ستيرنبرج.**(عصام محمد عبد القادر،2019:ص 42)

نظرية ستيرنبرج : 1988، 1990، 1997 : نظرا لتبني الدراسة الحالية هذه النظرية سنحاول استعراضها بشيء من التوسع .

1. نظرية روبرت ستيررنبرج :

ولد في مدينة نيوجيرسي أواخر **1949**، وتحصل على الباكلوريوس في علم النفس من جامعة " **يل** " عام **1972**، ومن جامعة ستانفورد **1975**، وتحصل على عدة جوائز ونشر **950 بحثا وكتابا وورقة علمية**

منفردا ومع **الآخرين**، و **48 تحت الطبع**، وتقلد رئاسة وعضوية هيئة تحرير لعدد من مجالات علمية، كما أنه وضع ضمن قائمة **100** أرفع عالم نفس في القرن **العشرون** حسب مرصد جمعية علم النفس الأمريكية **Apa Monitor عام2002** وتناولت بحوثه ودراساته المجالات التالية : الذكاء، الإبداع، أساليب التفكير، صعوبات التعلم، الوظائف العقلية العليا، الحب والكراهية، القيادية، **وله نظريات معروفة** في الذكاء والإبداع و الموهبة .

ب . حول النظرية و أساليب التفكير التي طرحتها : لقد شهدت النظرية عدة تعديلات بعد ظهورها الأول الذي كانت سنة **1988 م** تحت اسم نظرية التحكم الذاتي، ثم بد ذلك شهدت تغيرا في اسمها عام **1990** ليصبح اسمها **نظرية أساليب التفكير**، وعام **1997م** فقد كان العام الذي ظهرت فيه الصورة النهائية لنظرية ستيرنبرج ليعطي بذلك الدافع القوي لظهور الكثير من البحوث والدراسات في مختلف أقطار العالم الأجنبية والعربية منها وبالخصوص مصر .

ولقد كانت الفكرة الرئيسة التي بنا ستيرنبرج عليها نظريته أن العقول البشرية تعمل كالحكومات (السلطات) التي يشاهدها الناس من حولهم في المجتمع، ولهذه الحكومات العديد من الجوانب تتمثل في الوظائف وهي ثلاثة وظائف **التشريعية** و**التنفيذية** و**الحكمية**، والجانب الثاني يمثل **الأشكال** وشمل **الملكية** و**الهرمية** و**الأقلية** و **الفوضوية**، والإضافة إلى الجانبين السابقين للحكومة، جانب **ثالث** و **رابع** و**خامس**، أما الثالث فيتمثل في المستويات ويضم **العالمي** و**المحلي**، والرابع فيسمى **المجالات** أو **المناطق** وهو كسابقه يضم المجالان **الداخلي** و**الخارجي**، وأخيرا الجانب الخامس للحكومة هو الجانب الذي يعرف بجانب النزعات وفيه نزعتان **المحافظة** و**المتحررة**، وهكذا يرى **ستيرنبرج** في **نظرية أساليب التفكير**،إن لأساليب التفكير نفس تلك الجوانب للحكومات في المجتمع.(قدور هورية، 2014: ص 283، 285)

2 . نظرية هاريسون وبرامسون 1982 :

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير، بالإضافة إلى أنها توضح الفروق بين الأفراد في أساليب تفكيرهم .

وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب تمثلت في : التفكير التركيبي، المثالي، الواقعي، العملي، التحليلي، وقد أكدت هذه النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين، والعالم المحيط.

ومن خلال البحث والدراسة اقترح **هاريسون وبرامسون** وجود خمسة أساليب يتعامل بها الأفراد مع ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، حيث يبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيمن والنمط الأيسر) فكل منهما نمطا مختلفا عن الآخر في معالجة، وتجهيز المعلومات، حسب نوع الأداء ومحتواه، وقد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي :

أ . الأسلوب التركيبي : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الفرد على تجميع الأجزاء و الفروع التي لا تعطي معنى واضح، حتى يتمكن من الوصول إلى كل له معنى، ولعل من أبرز ما يتصف به الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالقدرة على بناء أفكار جديدة و أصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرين، وتركيب الأفكار المختلفة، والتطلع لوجهات النظر التي تتيح حلولا أفضل، بالإضافة إلى الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح، والابتكارية، وامتلاك المهارات التي توصل لذلك، كما يتصف بالتحدي والمغامرة والنظرة التكاملية للمواقف والأحداث، ويعد التأمل أحد العمليات العقلية المفضلة لدى **الفرد التركيبي**، ومن الجدير بالذكر أن الشخص التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة، والاتفاق الجماعي في الرأي، أو التوافق للوصول إلى أفضل الحلول لمشكلة ما .

ب . الأسلوب المثالي : يتمثل التفكير المثالي في القدرة على التفكير المستقبلي الذي يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ويتصف الفرد المثالي التفكير بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد، وما هو مفيد بالنسبة له، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد بالنسبة له، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع، وتمثل القيم الاجتماعية محور اهتمامه، ويبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، كما يتصف بتكوين علاقات مفتوحة والانبساط والاستمتاع بالمناقشات مع الآخرين ويميل للثقة بهم، ويعتبر التفتح والتقبل هو العملية العقلية المفضلة لديه.(عصام محمد ،2019:ص43، 44)

ج . الأسلوب العملي : يتمثل في قدرة الفرد على تطبيق الخبرات والمعلومات عمليا، مستخدما في ذلك مهارات التجريب، ولعل من أهم ما يتصف به الفرد ذو التفكير العملي حرية التجريب، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والبحث عن الحل السريع، والقابلية للتوافق، والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء.

د . الأسلوب التحليلي : يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الفرد على استخدام النقد والمقارنة والتحليل في حل المشكلات التي تواجهه، ولعل من أبرز ما يتصف الفرد به ذو التفكير التحليلي، التخطيط، والعقلانية، والتنظير، والدقة، والاستنتاج، والمثابرة، وجمع المعلومات مع ضعف القدرة على تكوين نظرة شمولية، ومواجهة المشكلات بحرص، وطرق منهجية والاهتمام بالتفاصيل، بالإضافة إلى المرونة والقابلية للتنبؤ.

(عصام محمد ،2019: ص 44)

وإذا كان **الفرد العملي** يعتمد على **التدريج والتجريب** فإن **الفرد التحليلي** هو المناقض له تماما، حيث يحاول الوصول إلى أفضل طريقة، ويزهر الفرد التحليلي بكفاءته في فهم جميع المتغيرات . حتى لو كانت بسيطة والتي من المحتمل حدوثها في الموقف .

ويمكن ملاحظة **اختلافا لتحليلي** عن أصحاب **الأساليب الأخرى** من التفكير، فبينما يهتم **التركيبي** بالصراعات والتناقضات وضرورة التغير وتحقيق الجدة والحداثة والتفرد، نجد أن **التحليلي** يفضل الاستقرار، القابلية للتنبؤ، العقلانية، أما **المثالي** فيركز على القيم والأهداف والصور العليا، بينما يفضل **التحليلي** التركيز على المعطيات الموضوعية و الجانب الإجرائي والطريقة المثلى (أفضل طريقة) .

وإذا كان **الفرد العملي** يعتمد على التدرج والتجريب نجد أن **التحليلي** هو المناقض له تماما، حيث التخطيط والاعتماد على البحث للتوصل إلى أفضل طريقة، ويرغب التحليلي أكثر من أي فرد آخر في التأكد من الأشياء، والتعرف على ما سيحدث فيما بعد.(مجدي عبد الكريم حبيب، 1995: ص 24)

ر **. الأسلوب الواقعي** : قدرة الفرد على تطبيق ما تم التوصل إليه على أرض الواقع، ولعل من أبرز ما يتصف به الفرد ذو التفكير الواقعي، الاعتماد على الملاحظة والتجريب، والاهتمام بالنتائج الملموسة، وقدرته على تطبيق ما يتم التوصل إليه على أرض الواقع، وهذا من شأنه يسهم بين البيئة التعليمية والبيئة التي يعيش فيها الفرد. (عصام محمد ،2019: ص45)

وقد يبدو للبعض أن أسلوب التفكير الواقعي لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي، ولكن ما نؤكده هنا هو وجود فروق بينهما بدرجة كافية لفصل الأسلوبين، فهما يختلفان في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة، و إن كان هذا لا يمنع وجود بعض التشابهات بينهما في محاولة الفهم الجيد.

بمعنى التفكير الواقعي بما يأتي :

1 . الاعتماد على الملاحظة والتجريب

2 . أن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، إذن ما نراه هو ما نحصل عليه .

3 . شعار التفكير الواقعي هو " الحقائق هي الحقائق " وهو في هذا مختلف تماما عن التفكير أو الأسلوب التركيبي.(مجدي عبد الكريم حبيب، 1995: ص 25)

3 . نظرية القيادة التربوية : (1940) ل " اندرو هالبن"

تأكيدا للعلاقة بين أساليب التفكير والمهنة، وضع **ستيرنبرج (2005)** نظرية عن القيادة التربوية والتي يرى أنها تتكون من ثلاثة عناصر، وهي الذكاء، الموهبة، والحكمة، ويرى **ستيرنبرج (2006)** أن القيادة التربوية تتكون من أربعة عناصر أساسية، وهي :

1 . الإبداع : فالقائد الجيد هو الذي يقترح أفكارا تتمتع بالأصالة.

2 . التحليل : وذلك بالاهتمام بأفكاره وأفكار الآخرين، وعل المعلم أن يساعد الطلاب ليصبحوا مفكرين محللين ناقدين جيدين.

3 . التطبيق : وهذا يحتاج للذكاء العاطفي الاجتماعي التطبيقي .

4 . الحكمة : وتتم بإيجاد التوازن بين اهتماماته الشخصية واهتمامات الأشخاص الآخرين الذين يعملون معه واهتمامات المؤسسة التي ينتمي إليها .

ورغم أن نظرية أساليب التفكير "**لستيرنبرج** " من النظريات الحديثة التي انتشرت بعد ظهور كتاب

" **ستيرنبرج**" عن أساليب التفكير **عام 1997 م**، فإن الباحثة ترى أن مصطلح أساليب التفكير قد ظهر بمعاني مختلفة فقد ذكر **محمود (1971 م)** أن من أهداف التعليم المدرسي تعلم أساليب التفكير، وقصد بها

:(أسلوب حل المشكلة، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد)، وهو ما أطلق عليه **جروان (2002)** أنواع التفكير بينما استخدم **أبو حطب، عثمان (1973 م)** مصطلح أنماط التفكير وقصد به : (الطلاقة، والمرونة، والسلوك الحدسي، والاستدلال، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد) والتي اعتبرها **جروان(2002)** مهارات الاستدلال، كما أطلق على الطلاقة والمرونة مهارات توكيد المعلومات.

(علاء محمد أسبر، 2016: ص74)

وقصد **ميره (1991)** بأساليب التفكير (التفكير الناقد، والتفكير الابتكار)، وتحدث **عكاشة (1986)** و**نوار الحربي (1997)** و**عبد الحميد (1995، 1998)**، و**الحربي (2002)**، و**فاطمة الدوسري (2002)** و**زهانج (2002)** عن أساليب التعلم والتفكير وقصدوا بها : استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر)، أو كليهما معا (التكاملي). كما تمت دراسات في أساليب التفكير تبعا لنظرية " **هاريسون وبرامسون**" منها دراسة **قاسم (1989)**، و**عمار**، و**اللهيبي** وآخرون، عن أساليب التفكير وقصدوا بها أساليب التفكير (التنفيذي، والفوضوي، والاستقلالي، والايجابي الواقعي، والسلبي) . وأخيرا تمت دراسات عن أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي منها، دراسة **عجوة (1998)**، و**شبلي(2002)**، **وجوده وعبد الجليل (2003)** وآخرون .

ولقد تميزت هذه النظرية باستعمالها مصطلحات غير متداولة وأساليب التفكير المذكورة سابقا كما ذكر **جروان (2002)** أن "**ستيرنبرج** " قد استعار من عناصر الهيكل الحكومي الحديث التعبيرات الدالة على وظائف أساليب التفكير وشكلها بالنظر إلى أوجه الشبه فيما بينها، وقد طور" **ستيرنبرج**" عدة نظريات بناء على نظرية أساليب التفكير، منها : نظرية الذكاء الناجح، نظرية الإبداع، نظرية القيادة التربوية، ومن الملاحظ ان "**ستيرنبرج**" ركز على الإبداع في نظرياته الثلاث وهو ما تنشده المجتمعات للتقدم والتطور.

لذلك يرى "**ستيرنبرج**" أن من مبادئ هذه النظرية **أنه يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير**، أي أن أحد جوانب التعلم المدرسي هو تعلم أساليب التفكير السليمة التي ترتبط بالطريقة التي يستخدمها المدرس، وبالمواقف التي يمارسها التلاميذ، وترى أنه يجب أن يكتسبوها، ولذلك فعلى المدرس تحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها التلاميذ، والتخطيط لهذه الأساليب كما تخطط للمعلومات والحقائق والمهارات والاتجاهات والقيم التي ترغب في أن يتعلمها التلاميذ، وترى أنه يجب أن يكتسبوها.

(علاء محمد أسبر، 2016: ص 75)

4 . نظرية قيادة المخ لهيرمان : (1960)

قسمت نظرية هيرمان الدماغ إلى أربعة أجزاء، وهي بذلك قد تكون قد تجاوزت نظرية العالم "**روجرسبيري**" الذي قسم الدماغ إلى نصفين، وبين أن لكل من نصفي الدماغ الأيمن و الأيسر عملا خاصا، كما تجاوز أيضا نظرية " **ماكلين**" الذي قسم الدماغ إلى ثلاثة أقسام مقطع رأسي هي **دماغ الزواحف، دماغ الثديات، دماغ الإنسان العاقل**، حيث قام **هيرمان** بدمج **نموذج سبيري**، و**نموذج ماكلين** في نموذج واحد، وأطلق عليه **نموذج هيرمان الرباعي** الذي انطلقت منه نظريته، وأشارت هذه النظرية إلى أن الدماغ ينقسم إلى **أربعة أقسام** عن طريق تقسيم رمزي، وكل قسم يختص بوظائف عقلية معينة، وقسم الدماغ إلى أربعة أنماط تكون كما يلي :

أ . القسم العلوي الأيسر : تظهر سيطرة ذلك القسم عند الأشخاص الذين لديهم القدرة على تحليل والنقد، ولعل أهم ما يهتم به الأشخاص الذين يسيطر هذا القسم على تفكيرهم، الحقائق، البيانات، واللغة الرقمية، والتركيز العالي، والمقارنة بين الأشياء المختلفة، والسؤال دائما عن الهدف، أو الفائدة مما يتم القيام به.

وعلى الرغم من أهمية هذا القسم في التفكير، إلا أن هناك سلبيات كثيرة تنتج عن سيطرة هذا القسم على تفكير الفرد، ولعل من سلبيات سيطرة هذا القسم أنه ينتج فرد يحرم نفسه من بعض الأمور الحياتية العفوية المقبولة، الاهتمام بالمادية، الحرص والبخل الزائد، ضعف الإحساس بالآخرين ومشاعرهم، تصلب على الرأي والجمود، وعلى الرغم من ذلك فهو شخص يمتاز بندرة المشكلات المالية، والقدرة على إصدار القرارات الصائبة، بالإضافة إلى القدرة على قيادة الناجحة.(عصام محمد ،2019: ص46،47)

ب . القسم السفلي الأيسر : وتظهر سيطرة ذلك القسم عند التنفذيين، الذين يتصفون بعدد من السمات لعل من أبرزها القدرة على التخطيط، التنفيذ، احترام الإجراءات، والاهتمام بالتفاصيل، والثبات، والانضباط العالي، والقدرة على إدارة الوقت، ولعل من ولعل من سلبيات سيطرة هذا القسم، أنه ينتج أفراد لديهم رغبة عالية لتولي المناصب وحب الرئاسة، بالإضافة إلى أنه أسير للروتين والتقليد، كما أنه شخص غير اجتماعي يسبب الملل عند الجلوس معه .

ج . القسم السفلي الأيمن : يتميز أصحاب هذا القسم بقدر عالي من الذكاء الاجتماعي، لذا تظهر سيطرة ذلك القسم عند الاجتماعيين الذين يتصفون بعدد من السمات لعل من أبرزها التركيز على العلاقات مع الآخرين، امتلاك قدر من المشاعر الرقيقة، والإحساس العالي الذي يعطيهم القدرة على معرفة احتياجات الآخرين، بالإضافة إلى أنهم يرغبون في العمل كفريق، ويميلون إلى إتباع سياسة الطاعة، وتجنب الصدام، كما أنهم غالبا ما يتخذون قراراتهم معتمدين على مشاعرهم، ولعل من سلبيات سيطرة هذا القسم أنه ينتج فرد حساس جدا، غير جاد، غير منظم، يمتلك قدر من العاطفة المفرطة. (عصام محمد ،2019: ص47)

د . القسم العلوي الأيمن : وتظهر سيطرة ذلك القسم عند الإبداعيين الذين يتصفون بعدد السمات لعل من أبرزها، استخدام التفكير الاستراتيجي، والإبداعي في التعامل مع المواقف المختلفة، بالإضافة إلى نظرتهم

الشاملة للمواقف التي تواجههم، وحبهم للتصورات والاستكشافات والمغامرات والخيارات المتعددة، ليس هذا فحسب بل أنهم يتميزون بامتلاكهم قدر عالي من المعلومات، بالإضافة إلى امتلاكهم قدر من الخبرات الحياتية التي تساعدهم على الإبداع والابتكار والتجديد الدائم، فغالبا ما يتخذ قراراته بسرعة كبيرة، ولعل من سلبيات سيطرة هذا القسم أنه ينتج فرد غير مركز، مندفع وعجول، وغافل عن مواعيده، يعتمد على التخمين.

من خلال ما سبق نجد أن كل إنسان يطغى عليه التفكير بأحد الأقسام الأربعة السابقة، فبعضهم يميل أكثر إلى التحليل، واستخدام الأرقام، وامتلاك المال، وبعضهم يميل إلى الإبداع، والتركيب، واستخدام استراتيجيات بعينها عند التعامل مع المواقف المختلفة، بل إن بعضهم يميل إلى الانضباط، والتنفيذ، وبعضهم إلى استخدام المعاني الإنسانية، وتكوين علاقات، واستخدام مشاعره عند التعامل مع الآخرين، وقد اقترحت هذه النظرية أربع أساليب تتمثل فيما يلي :

1 . الأسلوب المنطقي : يتصف الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على بناء قاعدة معرفية، واستخدام المعلومات بشكل سليم للوصول إلى هدف، وذلك نظرا لما يمتلكه من مهارات معينة وقرد عالي من الذكاء الاجتماعي.(عصام محمد 2019: ص 20)

2. الأسلوب التنظيمي : يتصف الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على تنظيم الأنشطة، ليس هذا فحسب بل القدرة على إعداد الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل، وصياغة الأهداف والتحرك لتحقيقها.

3 . الأسلوب الاجتماعي : ويتصف الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب من التفكير بقدر كبير من الذكاء الاجتماعي، الأمر الذي يمكنهم من الاتصال والتأثير على غيره من المتعلمين والتعامل معهم .

4 . الأسلوب الابتكاري :

يتصف الفرد الذي يستخدم هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على إيجاد البدائل، وتخطي العقبات التي تواجهه واقتراح أفكار جديدة، وذلك بقدر ما يمتلكه الفرد من خبرات، وحصيلة معرفية.

(عصام محمد ،2019: ص49)

5 . نظرية جابنس (1985) : إن ما يميز هذه النظرية قدمت أساليب التفكير في شكل مصفوفات لعمليات التفكير لها ستة مستويات تميزها الأبعاد المعرفية في الغالب، طرحها **جابنس** كما يلي :

أ . مستوى حل المشكلات : له العديد من الخطوات مثل : التعرف على المشكلة وتحديدها، وتوضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية.

ب . مستوى اتخاذ القرار : ويتضمن هذا المستوى : صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف مع التعرف على البدائل الممكنة وتحديدها، تحديد البدائل، ترتيب البدائل، واختيار أفضلها، وفي النهاية يتم تقويم المواقف. (محمد كادي، 2016: ص 31)

ج . مستوى الوصول إلى الاستنتاجات : يضم هذا المستوى التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

د . مستوى التفكير التباعدي : يتضمن مستوى التفكير التباعدي عمل القوائم بصفات الأشياء، والأحداث، وإنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج أفكار متنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات) .

هـ . مستوى التفكير التقويمي : يتكون هذا المستوى من التميز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

و . مستوى الفلسفة والاستدلال : يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة

(عصام علي الطيب، 2006: ص 25)

خلاصة :

وفي نهاية هذا الفصل يمكننا أن نقول الطلاب تختلف طرقة تعلمهم ومذاكرتهم تبعا للطريقة أو الأسلوب الذي يفكرون به، بما يؤدي في النهاية إلى الاختلاف في تحصيلهم الدراسي و تعلمهم، كما أن لأساليب التفكير مجال واسع للبحث أمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية في الجزائر، فلا يمكن القول أن بعض الأساليب أفضل من الأخرى وانما يوجد توافق أسلوب مع الموقف المتواجد به الفرد وهذا يشمل كل جوانب الحياة العامة والشخصية .

الجانب الميداني

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 ـ منهج الدراسة

2 ـ الدراسة الاستطلاعية

2 ـ 1- مكان الدراسة الاستطلاعية

2-2- مدة الدراسة الاستطلاعية

2-3- مجتمع الدراسة الاستطلاعية

2-4- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

2-5- أداة الدراسة

2-5-1- وصف لأداة الدراسة وخصائصها السيكومترية الأصلية

2-5-2- الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

3 ـ الدراسة الأساسية

3-1- أداة الدراسة في صورتها النهائية .

3-2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها.

3-3- اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية .

3-4- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

تمهيد :

بعد التطرق إلى الجانب النظري واستعراض المفاهيم الأساسية للبحث، وطرحنا لمشكلة الدراسة والتساؤلات المقترحة التي حاولنا من خلالها إيضاح أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة والمتمثلة في المنهج المعتمد في الدراسة، وعينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية، و أدوات القياس والخصائص السيكومترية، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

1-منهج الدراسة :

يعتبر المنهج العلمي مسعى الباحث في كل ميادين العلم، فرغم الاختلاف الا أنهم يشتركون في هدف واحد وهو التعمق أكثر في المعارف حول العالم، حيث يعتبر هو المعتمد الأساسي لتناول الظواهر العلمية، ومن جهة أخرى " تعالج البحوث الوصفية موضوعا أو ظاهرة معينة أو وصف العلاقات الموجودة بين متغير وأخر أو بين مجموعة من المتغيرات وتركز الدراسات الوصفية على فهم و دراسة حالة تتمثل في الفرد والعائلة أو المؤسسة الاقتصادية أو التربوية " (محمد مزيان، 1999: ص 17)

وباعتبار أن دراستنا الحالية تهدف الى تناول أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي من أجل معرفة هذه الأساليب ودراسة هذه الظاهرة، فإن المنهج المناسب والملائم لدراستنا هو المنهج الوصفي الاستكشافي .

2- الدراسة الاستطلاعية :

نظرا لأهميتها في البحث العلمي وما تقدم للباحث من معلومات تساعده في القيام بالدراسة الأساسية وعليه فقد شملت ما يلي:

2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها :

تم أخذ عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة قصدية، وشملت **(30)** تلميذ وتلميذة يتوزعون على النحو التالي **(15)** ذكور و **(15)** إناث . والجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

الجدول رقم (01): أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الثانوية	الجنس	
المجاهد خليل أحمد	ذكور	إناث
	15	15

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن العينة الاستطلاعية تتكون من 30 تلميذ وتلميذة، حيث كان عدد الذكور 15 وعدد الإناث 15 .

2-2- مدة الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية في قرابة أسبوع، وذلك من يوم 13/ 02/ 2022 الى غاية يوم 20/ 02/ 2022 .

3- أداة الدراسة :

3-1-وصف لأداة الدراسة والخصائص السيكومترية الأصلية :

تم إعداد القائمة الباحثة عام **2015 -2016** من طرف الباحثة رنا سام عمار، لتقيس تسعة أساليب وهي :**الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، المحافظ، العالمي، القضائي، التنفيذي** . كما أن القائمة تتكون من ستة وثلاثون بندا أو فقرة، بحيث لكل أسلوب أربع بنود . بالإضافة إلى أن كل فقرة تقابلها ثلاث بدائل يختار منها الفرد في العينة بديلا واحدا، والبدائل هي : **ينطبق علي دائما ، ينطبق علي قليلا ، لا ينطبق علي** . يقابلها مفتاح التصحيح التالي بهذا بالترتيب 3،2،1 .

أما بالنسبة للخصائص السيكومترية للدراسة الأصلية طبقت الباحثة اجرائين لمعرفة صدق المقياس هما: **الصدق الظاهري أو صدق المحكمين والصدق الطرفي** .

صدق المقياس :

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) :

يهدف هذا الإجراءإلى التأكد من مناسبة المقياس لما يقيسه، وللأفراد الذين يطبق عليهم . ويكون ذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص للقيام بتحكيمه، من خلال إبداء أرائهم وملاحظتهم حول فقراته، ومدى ملائمتها لموضوع البحث، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالحذف أو الإبعاد، أو التعديل في العبارات ، والتدرج النظري المقياس ، ومدى ملائمته، وغير ذلك مما يراه المحكمون مناسبا.

ولتحقيق ذلك وزعت الباحثة المقياس في صورته الأولية، على مجموعة من الأساتذة المتخصصين من أقسام علم النفس والتربية الخاصة والتقويم والقياس في كلية التربية . وقد تركزت ملاحظات المحكمين على أربعة أمور، وهي :

1- ضرورة تبسيط عدد من عبارات المقياس أكثر لتلائم مستوى الأطفال الذين يتوجه المقياس اليهم .

2- ضرورة اقتصار كل عبارة على مهمة واحدة، أو فكرة واحدة .

3- ضرورة تخفيض عدد العبارات لكي لا تزيد مدة الإجابة عنها على حصة دراسية على أبعد تقدير .

4- اقتصار أساليب التفكير على تلك التي أثبتت الدراسات علاقتها القوية بالتحصيل، باعتبار أن البحث يتجه الى قياس العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

ب-الصدق الطرفي :

للتأكد من الصدق إحصائيا سحبت عينة من 25 تلميذا من تلاميذ الصف الرابع، والخامس ، والسادس في مدرسة شام المعارف بصحنايا، يوم الاربعاء **2015/04/09**، وطبق عليها المقياس ، وطبق على البيانات معادلة سيرونوف- كولموغروف لمعرفة طبيعة توزع الإجابات. فبلغت القيمة (2z) عند مستوى الدلالة 0,01 وهذا يعني أن التوزيع ليس اعتداليا. وحين يكون التوازن غير اعتدالي لا ينطبق على المعطيات اختبار معلميه، وإنما اختبارات لا معلميه . ولهذا طبق على المعطيات اختبار مان-ويتني اللامعلمي لحساب الصدق الطرفي. وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (02): اختبار مان-ويتني للصدق بين الثلثين الأعلى والأدنى .

الثلث	العدد	مجموع	متوسط	Zالمحسوبة	مستوى	الدلالة

		الرتب	الرتب		الدلالة	الإحصائية
الأعلى	8	100	12,5	3,393	0,001	دال
الأدنى	8	56	4,5			

يبين الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة بلغت(**0,001**) وهي دالة إحصائيا لأنها أصغر من **(0,05)**. وهذا يشير إلى وجود فروق بين الثلثين الأعلى والأدنى . وهذا يعني أن الأداة تتمتع بالصدق الطرفي .

ثبات المقياس :

1- التطبيق وإعادة التطبيق ، طبقت الأداة على تلاميذ الصف الرابع والخامس ، والسادس في مدرسة شام المعارف بصحنايا في المرة الأولى يوم الخميس في **2015/04/09**. كما رأينا عند حساب الصدق الطرفي. ثم أعيد التطبيق بعد خمسة عشر يوما ، أي يوم الخميس في **2015/04/23**.

2- التجزئة النصفية .

3- معادلة ألفا- كرونباخ .

وكانت قيم كل منها كما هو مبين في الجدول الأتي :

الجدول رقم (03):معاملات الثبات بالتطبيق والإعادة ، وبالتجزئة النصفية، وبمعادلة ألفا كرونباخ .

نوع الثبات	التطبيق واعادته وفق	مستوى الدلالة	التجزئة النصفية وفق	مستوى الدلالة	ألفا- كرونباخ	مستوى الدلالة

	معامل ارتباط بيرسون		معامل سبيرمان براون			
معامل الثبات	0,86	0,001	0,78	0,003	0,73	0,03

يبين الجدول السابق أن معاملات الثبات بلغت على التوالي : للتطبيق واعادته **(0,86)** وللتجزئة النصفية **(0,78)** معا عند مستوى دلالة **(0,01)** ، ولمعادلة ألفا–كرونباخ **(0,73)**، عند مستوى دلالة **(0,03)** , ومعاملات الثبات ذات قيم مرتفعة نسبيا تسمح بتطبيق الأداة باطمئنان وبهذا الشكل من الصدق والثبات أصبحت الأداة صالحة للتطبيق ولإجراء البحث .

3-2- الخصائص السيكومترية للأداة في الدراسة الحالية :

*** الصدق:**

أ- صدق المقارنة الطرفية للمقياس (الصدق التمييزي) :

حيث نأخذ مجموعة الدرجات التي يحصل عليها كل فرد في العينة الاستطلاعية على المقياس ثم نقوم بترتيبها ترتيبا تنازليا أي من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وبعدها نأخذ نسبة **(27%)** من كلتا الفئتين ثم نقوم بحساب الأسلوب الإحصائي اختبار**(ت)** والذي تم حسابه بالبرنامج الإحصائي **(سبياساس)** بنسخته **(21)** والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (04):يوضح نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين على مقياس أساليب التفكير :

الفئتين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
الفئة العليا	08	88.22	4.46	4.86	14	0.000	دالة
الفئة الدنيا	08	71.42	9.10				

من خلال الجدول رقم (**04**) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا قدر ب (**88.22**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط بقيمة قدرها (**4.46**)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا بقيمة بلغت (**71.42**) ، وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها (**9.10**)، حيث بلغت قيمة " **ت** " المحسوبة ب (**4.86**) عند درجة حرية 14 ومستوى دلالة قدرت بقيمة (**0.000**) وهذه القيمة أصغر من (**0.05**) وعليه فهي **دالة** و منه نقول أن مقياس أساليب التفكير ذا قدرة تمييزية، وبالتالي يتمتع بقدر عال من الصدق يجيز لنا الاعتماد عليه .

ب- صدق الاتساق الداخلي : اعتمدنا على طريقتين في صدق الاتساق الداخلي وهما : صدق الاتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي له، وصدق الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير .

ت- صدق الاتساق الداخلي للبند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي له :

الجدول رقم (05):يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين البند و البعد الذي ينتمي له)

رقم البند	معامل الارتباط البعد 1	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط البعد 2	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط البعد 3	مستوى الدلالة
1	** 0.635	0.000	1	** 0.603	0.000	1	**0.721	0.000
2	0.078	0.681	2	** 0.524	0.003	2	**0.685	0.000
3	**0.780	0.000	3	** 0.507	0.004	3	**0.528	0.003
4	**0.575	0.001	4	** 0.657	0.000	4	0.308 .	0.098
رقم البند	معامل الارتباط البعد 4	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط البعد 5	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط البعد 6	مستوى الدلالة
1	**0.610	0.000	1	**0.731	0.000	1	**0.494	0.006
2	**0.764	0.000	2	**0.536	0.002	2	0.337	0.068
3	**0.707	0.000	3	**0.643	0.000	3	*0.433	0.017
4	**0.757	0.000	4	**0.497	0.005	4	**0.612	0.000
رقم البند	معامل الارتباط البعد 7	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط البعد 8	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط البعد 9	مستوى الدلالة

1	0.001	**0.554	1	0.000	**0.670	1	0.000	**0.739
2	0.000	**0.693	2	0.16	**0.437	2	0.000	**0.831
3	0.006	**0.487	3	0.000	**0.611	3	0.018	*0.428
4	0.001	**0.590	4	0.042	*0.373	4	0.001	**0.548

التحليل :

من خلال الجدول رقم (**05**) نلاحظ أن جل معاملات ارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى الدلالة (**0.01**)، عدا البنود البند رقم **(03)** للبعد رقم **(06)** والبند رقم **(03)** للبعد رقم **(09)** والبند رقم **(04)** للبعد رقم **(08)** فهي دالة عند مستوى دلالة **(0.05)**، فتم الابقاء عليها واعتمادها لدلالة معامل ارتباطها بين درجتها والدرجة الكلية للمقياس لأنها دالة عند **(0.05)**، أما البنود الاتية : البند رقم **(02)** للبعد رقم **(01)** والبند رقم **(02)** في البعد رقم **(06)** والبند رقم **(04)** في البعد **(03)** فهي غير دالة عند كلا المستويين للدلالة

(0.05، 0.01) فتم حذفها والاستغناء عنها من المقياس فأصبح المقياس يضم **33 بند** من أصل **36 بند.**

ث- صدق الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس أساليب التفكير :

الجدول رقم (06):يوضح صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس) .

رقم البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	*0.369	0.045	**6**	**0.546	0.002
2	**0.548	0.002	**7**	**0.485	0.007
3	*0.409	0.025	**8**	**0.596	0.001
4	**0.695	0.000	**9**	**0.601	0.000
5	*0.965	0.047			

التحليل :

من خلال الجدول رقم (**06**) نلاحظ أن جل معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير دالة عند مستوى دلالة (**0.01**) عدا البعدين رقم **1**) و **(5)** فهي دالة عند مستوى الدلالة **(0.05)** وعليه تم الاعتماد على أبعاد المقياس لأنها ذات معامل ارتباط دال بينها وبين الخاصية المقاسة (**أساليب التفكير في الدراسة الحالية**).

الثبات :

أ- **ثبات التجزئة النصفية** : تم تقسيم مقياس أساليب التفكير إلى نصفين : نصف يحتوي على فقرات ذات العدد الفردي، والنصف الثاني يحتوي على فقرات ذات لعدد الزوجي، وقمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتيجة كالآتي في الجدول التالي :

الجدول رقم (07):يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير قبل وبعد التعديل :

المتغير	"ر" قبل التعديل	"ر" بعد التعديل
أساليب التفكير	**0.720**	**0.836**

من خلال الجدول رقم **(07)** نلاحظ قيمة معامل الارتباط لمقياس أساليب التفكير في ثبات التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة "ر" قبل التعديل ب قيمة قدرها **(0.720)**، وبلغت قيمة "ر" بعد التعديل بقيمة **(0.836)** ومنه نلاحظ أن معامل الثبات عال مما يجيز لنا الاعتماد عليه في الدراسة الحالية .

ب- ثبات ألفا كرونباخ :

اعتمدنا على حساب ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس أساليب التفكير حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ بقيمة (0.693) ومنه نقول أن المقياس ذا قدر عال من الثبات يجيز لنا الاعتماد عليه .

الجدول رقم (08):يوضح قيمة الثبات عن طريق ألفا كرونباخ للمقياس أساليب التفكير

عدد الفقرات	قيمة "ألفا "
33	0.71

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(08)** أن عدد فقرات المقياس كانت **(33)** وبعد حساب قيمة ألفا كرونباخ اتضحت أنها مساوية ل **(0,71)** وبالتالي فهي قيمة تجيز لنا الاعتماد عليه في الدراسة الحالية .

4-الدراسة الأساسية :

4-1- أداة الدراسة في صورتها النهائية :

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية وخضع الأداة لخصائص السيكومترية و استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي بالنسبة لصدق، و الثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ تم استبعاد ثلاث فقرات أو بنود التي هي : الفقرة الثانية من البعد الأول، والفقرة الثانية من البعد السادس، والفقرة الرابعة من البعد الثالث فتم حذفها و الاستغناء عنها من المقياس فأصبح يضم 33بند أو فقرة من أصل 36بند

الجدول رقم (09): يوضح الفقرات المحذوفة من مقياس الدراسة بعد خضوعه لاتساق الداخلي

اسم البعد	الفقرة أو البند الذي تم حذفه
الأسلوب الملكي	يمكنني الانتقال من وظيفة إلى أخرى بسهولة .
الأسلوب المحافظ	أحب الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة واحدة فقط .
الأسلوب التشريعي	أحب المشكلات التي أستطيع حلها بطريقتي .

4-2- مكان اجراء الدراسة الأساسية :

طبقت الدراسة في **أربع ثانويات** وهي كالأتي :

- ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح
- ثانوية الشيخ محمد العيد أل خليفة
- ثانوية العربي قويدر
- ثانوية المجاهد خليل أحمد

بمدينة ورقلة وهذا بعد أن تم استخراج ترخيص اجراء الدراسة من قبل مديرية التربية .

4-3- مدة الدراسة الأساسية :

أما عن المدة الزمانية لقد تم اجراء الدراسة خلال الأسبوع الأخير من شهر فيفري الى غاية الأسبوع الأول من شهر مارس وذلك من يوم **2022/02/22** إلى غاية **2022/03/10** في حدود الترخيص .

4-4- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها :

من الصعب أن يتناول الباحث كل وحدات المجتمع الأصلي، فيلجأ إلى عملية المعاينة باعتبارها " العملية التي تمكننا من اختيار عدد الأفراد للدراسة بطريقة تجعل هؤلاء الأفراد يمثلون المجتمع الأصلي . (أبو علام، 2004: ص 147)

ويطلق على هؤلاء الأفراد بالعينة، فهي جزء من المجتمع يتم دراسة الظاهرة عليهم من خلال المعلومات عن هذه العينة، حتى نتمكن من تعميم النتائج على المجتمع. (النجار، 2009: ص 35)

وعليه تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من كامل أفراد الثانويات الأربعة لمستوى السنة الثالثة ثانوي دون استثناء اي شعبة، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية **144** من أصل **148** استمارة بحيث لم يتم استرجاع جميع الاستمارات .

الجدول رقم (10): يوضح مواصفات العينة الأساسية .

	الجنس	
مجموع العينة الأساسية	ذكور	اناث
144	58	86

5- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية :

لمعالجة البيانات المتحصل عليها استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية :

- اختبار "**ت**" لحساب الصدق عن طريق المقارنة الطرفية .
- معامل الارتباط بيرسون(**R**)في الاتساق الداخلي .
- التجزئة النصفية للثبات
- معامل ألفا كرومباخ لتحديد معامل ثبات الاستبيان .
- الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لحساب الفروق في متوسطات الأساليب للتساؤل الأول .
- اختبار (ت) للعينة الواحدة .
- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1 . عرض و مناقشة نتيجة التساؤل الأول .

2 . عرض ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني .

تمهيد :

بعد تطبيق أداة جمع البيانات المتمثلة في مقياس أساليب التفكير، على عينة الدراسة الأساسية والتي قوامها 144 تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي وبالتحديد الثالثة ثانوي لبعض ثانويات مدينة ورقلة، تمكنا من الحصول على نتائج تمت معالجتها عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التي تم التطرق إليها في الفصل السابق، وفي هذا الفصل سيتم عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة .

1 . عرض ومناقشة نتيجة التساؤل الأول :

1 .1. عرض وتحليل : ينص التساؤل الأول على : أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

لتحديد اي من الاساليب أكثر تفضيلا قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل بعد على حدى، وعلى اساس المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية تمترتيب الأساليب .

الجدول رقم (011): :يوضح ترتيب أساليب التفكير

الأساليب	عدد الأفراد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الأسلوب المحلي	144	10.36	1.67	16.95	8	143	0.05	دال
الأسلوب	144	9.61	2.02	9.60	8	143	0.05	دال

التنفيذي								
الأسلوب المتحرر	144	9.34	1.67	9.61	8	143	0.05	دال
الأسلوب الهرمي	144	9.10	1.84	7.17	8	143	0.05	دال
الأسلوب القضائي	144	8.62	1.91	3.92	8	143	0.05	دال
الأسلوب العالمي	144	8.43	1.88	2.78	8	143	0.006	دال
الأسلوب الملكي	144	6.96	1.53	7.52	6	143	0.05	دال
الأسلوب المحافظ	144	6.36	1.53	2.88	6	143	0.005	دال
الأسلوب التشريعي	144	5.75	1.45	.2.06	6	143	0.41	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن أساليب التفكير المفضلة كانت وفق الترتيب التالي، **الأسلوب المحلي** وكان بمتوسط حسابي قيمته (**10.36**) ومتوسط فرضي بقيمة (**8**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.05**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضيل الأول .

ثم يليه **الأسلوب التنفيذي** وكان بمتوسط حسابي قيمته (**9.61**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**8**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.05**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل الثاني.

ثم يليه **الأسلوب المتحرر** بمتوسط قيمته (**9.34**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**8**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.05**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل الثالث.

ثم يليه **الأسلوب الهرمي** بمتوسط حسابي قيمته (**9.10**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**8**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.05**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل الرابع.

ثم يليه **الأسلوب القضائي** بمتوسط حسابي قيمته (**8.62**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**8**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.05**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل الخامس.

ثم يليه الأسلوب العلمي وكان بمتوسط حسابي قيمته (**8.43**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**8**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.006**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل السادس.

ثم يليه **الأسلوب الملكي** بمتوسط حسابي قيمه (**6.96**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**6**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.05**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل السابع.

ثم يليه **الأسلوب المحافظ** بمتوسط حسابي قيمته (**6.36**)، ومتوسط فرضي بقيمة (**6**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ دالة إحصائيا عند (**0.005**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل الثامن.

ثم يليه **الأسلوب التشريعي** بمتوسط حسابي قيمته (**5.75**). ومتوسط فرضي بقيمة (**6**) وكانت الفروق في استعماله من طرف التلاميذ غير دالة إحصائيا عند (**0.41**) وهذا ما أدى به إلى أن يكون ضمن التفضل التاسع والأخير. وهذا ما يؤدي بنا إلى الحكم على النتيجة أنها منطقية بحيث أن هذا الأسلوب التشريعي جاء في المرتبة الأخيرة كونه غير دال بمعنى لا توجد فروق بين التلاميذ في استعمال هذا الأسلوب، أي أحيانا ما يستعملون أسلوب التشريعي كأسلوب للتفكير.

2. 1. مناقشة وتفسير التساؤل الأول :

بعد المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل توصلنا إلى أن الأسلوب المفضل هو الأسلوب المحلي ثم يليه التنفيذي، ثم المتحرر، ثم الهرمي، ثم القضائي ، ثم العالمي، ثم الملكي ، ثم المحافظ ، ثم التشريعي .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة لجملة من العوامل والأسباب نذكر منها أن أكثر الأساليب تفضيلا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هو الأسلوب المحلي في المرتبة الأولى . ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أصحاب الأسلوب **المحلي** يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ويتوجهون نحو المواقف العملية. ولعل أهم ما يميز أصحاب أسلوب التركيز بشكل كبير على الأمور الواقعية التي يمارسونها بأيديهم، والبعد عن الأمور المجرد التي لا فائدة منها ، وأنهم يجدون متعة كبيرة في فحص الأمور ومعرفة تفاصيلها الدقيقة.

ثم يأتي في المرتبة الثانية بفارق بسيط في الفاصلة الأسلوب **التنفيذي** ثم **المتحرر**، ثم **الهرمي** ولعل هذه النتيجة تفسر بأن الأسلوب التنفيذي يميل إلى أن يكون ذا قيمة عالية في المدارس ، لان أصحاب هذا

الأسلوب يفعلون ما يؤمرون به ويقيمون أنفسهم بالطريقة نفسها التي يحتمل أن يقيمهم بها النظام التربوي ، بالإضافة إلى أنهم يلتزمون بما يطلب منهم . وهذا ما يبدو سائدا في نظام التعليم في مدارسنا. أما بخصوص الأسلوب المتحرر يتضح هذا الأسلوب في قدرة الأفراد على استخدام القوانين وما ورائها بشكل مميز ولعل أهم ما يميز أصحاب هذا الأسلوب الاهتمام بما وراء المعرفة، الاهتمام بالذهاب إلى ما وراء القوانين ، والإجراءات والميل إلى الخمود ،والمواقف غير مألوفة ويفضلون أقصى تغيير ممكن. أما الأسلوب الهرمي يقصد به هو قدرة الفرد على القيام بأكثر من عمل في نفس الوقت، لذا يتصف أصحاب هذا الأسلوب بعمل أشياء كثيرة في وقت واحد، كما أنهم يقومون بترتيب أهدافهم التي يرغبون في تحقيقها في شكل هرمي حسب أهميتها، وأولويتها، ولعل أهم ما يميزون الواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات التي تواجههم .

ثم يأتي في المرتبة الثالثة الأسلوب **القضائي (الحكمي)**والأسلوب **العالمي** . يتميز ذوي الأسلوب القضائي بميلهم إلى تقدير القوانين والإجراءات والحكم على الأشياء وأداء المهام التي تحتاج إلى التحليل وتقييم القوانين القائمة والطرق والأفكار. أي يهتمون في تقييم مراحل العمل ونتائجه ، فضلا عن تقييم أفعال و أعمال الآخرين .أما أصحاب الأسلوب العالمي يتميزون بتفضيل المشكلات التي تكون أكثر عمومية في طبيعتها والتي تتطلب التفكير المجرد أي التعامل مع المفاهيم الواسعة والقضايا المجردة والكبيرة نسبيا، وحب المفاهيم والعمل في عالم من الأفكار، ومن ثم تكون سيطرتهم الدماغية يمنى والأسلوب العالمي هو من وظائف الجانب الأيمن للدماغ.

ويأتي في المرتبة الرابعة الأسلوبان : **الملكي** و**المحافظ** أصحاب الأسلوب الملكي يميلون إلى عمل شيء مرة واحدة، يعتقدون إلى حد التسوية أو سوء الفهم، غير واعون نسبيا بأنفسهم متسامحون ومرنون لديهم إدراك قليل نسبيا للأولويات والبدائل، يفضلون الرسم ، التاريخ العلوم و الأعمال التجارية . أما أصحاب

الأسلوب المحافظ يتبعون طريقة المحاولة و الخطأ في عمل الأشياء يتبعون القوانين و الإجراءات الموجودة ، يفضلون أقل تغيير ممكن كما يفضلون المواقف الغامضة . يفضلون الألفة في الحياة والعمل ويتميزون بالحرص و النظام .

ويأتي في الأخير الأسلوب التشريعي يتصف أصحابه بأنهم يفضلون الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات ، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يفضلون المشكلات الغير معدة مسبقا، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلات ، يفضلون بعض المهن مثل : كاتب مبتكر ، أديب ، مهندس معماري وغيرها . ما لاحظناه في دراستنا أن الأسلوب التشريعي يحتل المرتبة الأخيرة أي التفضيل الأخير، بمعنى أن كل من التلاميذ سواء كان ذكور أو إناث يستخدمون هذا الأسلوب، لكن أحيانا ما يلجؤون إليه كأسلوبا لتفكير .

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراستين، دراسة رمضان محمد رمضان (2001)التي هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، حيث توصلت نتائجها إلى أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر) . (علي الطيب، 2006: ص 100)

وتتفق كذلك مع دراسة الهام بنت إبراهيم محمد وقاد (1429هـ)التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة عند طالبات الجامعة بمكة المكرمة وعلاقة أساليب التعلم وتوجيه الهدف، والعلاقة بين أساليب التعلم وتوجيه الهدف . توصلت إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطالبات هي على التوالي : العالمي والتشريعي والهرمي والتنفيذي والملكي والحكمي والمحلي والمحافظ .(وقاد، 1429هـ:ص 179،180)

2 . عرض ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني :

1.2. عرض وتحليل : نص التساؤل الثاني على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (12):يوضح دلالة الفروق في أساليب التفكير حسب الجنس .

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب المحلي	ذكر58	9.81	1.99	3.36	142	دالة عند 0.001
	أنثى86	10.73	1.29			
الأسلوب التنفيذي	ذكر58	9.17	2.17	2.20	142	دالة عند 0.029
	أنثى86	9.91	1.86			
الأسلوب المتحرر	ذكر58	9.10	1.72	0.77	142	غير دالة عند 0.16
	أنثى86	9.50	1.62			
الأسلوب الهرمي	ذكر 58	8.53	1.85	3.13	142	دالة عند 0.002
	أنثى86	9.48	1.74			
الأسلوب القضائي	ذكر58	8.70	1.89	0.42	142	غير دالة عند 0.67
	أنثى86	8.56	1.93			
الأسلوب العالمي	ذكر58	8.27	1.85	0.84	142	غير دالة عند 0.40
	أنثى86	8.54	1.90			
الأسلوب الملكي	ذكر 58	8.86	1.74	1.82	142	غير دالة عند 0.07
	أنثى 86	9.37	1.57			

الأسلوب المحافظ	ذكر58	8.51	1.80	1.33	142	غير دالة 0.18
	أاثنى86	8.93	1.82			
الأسلوب التشريعي	ذكر58	8.10	1.56	2.44	142	دالة عند 0.016
	أنثى86	8.75	1.57			

من خلال الجدول رقم **(12)** نلاحظ أن عدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب الملكي** (البعد الاول) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.86**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب **(1.74)**، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد الأول) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**9.37**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.57**) وبلغت قيمة " ت" **(1.82)** عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.07**) وهذه القيمة أكبر من (**0.05**) وعليه فهي غير دالة ومنه نقول لا توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب الملكي** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب الهرمي** (البعد الثاني) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.53**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب **(1.85)**، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد الثاني) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**9.48**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.74**) وبلغت قيمة " ت" **(3.13)** عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.002**) وهذه القيمة أقل من(**0.05**) وعليه فهي دالة ومنه نقول توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب الهرمي** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب التشريعي** (البعد الثالث) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.10**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.56**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد الثالث) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**8.75**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.57**) وبلغت قيمة " ت" (**2.44**) عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.016**) وهذه القيمة أقل من(**0.05**) وعليه فهي دالة ومنه نقول توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب التشريعي** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ سنة الثالثة ثانويأفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب المحلي** (البعد الرابع) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**9.81**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.99**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد الرابع) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**10.73**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.29**) وبلغت قيمة " ت" (**3.36**) عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.001**) وهذه القيمة أقل من(**0.05**) وعليه فهي دالة ومنه نقول توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب المحلي** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب المتحرر** (البعد الخامس) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**9.10**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.72**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد الخامس) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**9.50**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.62**) وبلغت قيمة " ت" (**0.77**) عند درجة حرية قدرت

ب**142** ومستوى دلالة (**0.16**) وهذه القيمة أكبر من (**0.05**) وعليه فهي غير دالة ومنه نقول لا توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب المتحرر** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب المحافظ** (البعد السادس) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.51**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.80**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد السادس) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**8.93**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.82**) وبلغت قيمة " ت" (**1.33**) عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.18**) وهذه القيمة أكبر من (**0.05**) وعليه فهي غير دالة ومنه نقول لا توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب المحافظ** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب العالمي** (البعد السابع) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.27**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.85**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد السابع) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**8.54**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.90**) وبلغت قيمة " ت" (**0.84**) عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.40**) وهذه القيمة أكبر من (**0.05**) وعليه فهي غير دالة ومنه نقول لا توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب العالمي** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب القضائي** (البعد الثامن) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.70**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.89**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن

على نفس المقياس (البعد الثامن) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**8.56**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.93**) وبلغت قيمة " ت" (**0.42**) عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.67**) وهذه القيمة أكبر من (**0.05**) وعليه فهي غير دالة ومنه نقول لا توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب القضائي** تبعا لمتغير الجنس .

وبالنسبة لعدد التلاميذ **سنة الثالثة ثانوي** أفراد عينة الدراسة الذكور في استجاباتهم على مقياس **الأسلوب التنفيذي** (البعد التاسع) **58تلميذا** و قدر المتوسط الحسابي لديهم بقمية قدرها (**8.10**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب (**1.56**)، في حين بلغ عدد التلميذات الإناث في استجابتهن على نفس المقياس (البعد الثالث) ب **86 تلميذة**، وقدر المتوسط الحسابي لهن ب (**8.75**) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة (**1.57**) وبلغت قيمة " ت" (**2.44**) عند درجة حرية قدرت ب**142** ومستوى دلالة (**0.016**) وهذه القيمة أقل من(**0.05**) وعليه فهي دالة ومنه نقول توجد فروق في متوسط درجات تلاميذ سنة الثالثة ثانوي على **الأسلوب التنفيذي** تبعا لمتغير الجنس .

2.2. مناقشة وتفسير التساؤل الثاني :

يبين الجدول رقم (**12**) وجود فروق دالة إحصائيا بخصوص أساليب التفكير : (**المحلي، التنفيذي، الهرمي، التشريعي**)، وفي النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير كانت القيم جميعها لمصلحة الإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يفضلن العمل باستقلالية بدافع الرغبة في التفوق، ويفضلن إنجاز أعمالهن بمستوى عال من الأداء والإتقان ، كما أن هناك صفات أخرى يمكن أن تنسجم مع طبيعة الإناث، مثل العمل وفق خطوات محددة وبشكل مرتب ومتسلسل، والإناث يفضلن التعامل مع التفاصيل و يضعن حسابا لكل شيء، وفي هذا الصدد يشير **ميلندر(2008)** إلى أن "**الإناث يملن إلى تنشيط القسم الأيسر**

من الدماغ الذي يمتاز بمعالجة الوقائع بشكل محلي"، إذ تنجح الإناث إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة للإعمال التي يقمن بها، وهذا ما يتفق مع دراسة **رنا سام عمار(2016)** .

وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير : (**المتحرر، القضائي، العالمي، الملكي، المحافظ)** حيث اتفقت جزئيا مع دراسة **نوفل و أبو عواد (2012)** التي اضهرت فروق لمصلحة **الذكور** بالنسبة **للأسلوب القضائي،** واختلفت بأن الفروق لمصلحة الإناث كانت في **الأسلوب الملكي،** كما اتفقت مع دراسة **(رنا سام عمار)** التي اظهرت فروق لصالح **الإناث** بالنسبة **للأسلوبالمتحرر**، و**العالمي،** و**المحافظ** ، ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الأساليب المذكورة سابقا (متحرر، قضائي، عالمي، ملكي، المحافظ) وعزوه إلى دور **ثقافة المجتمع** التي تعتبر من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير، فلكل مجتمع ثقافته الخاصة به، ولكل جماعة أيضا ثقافتها وخصوصيتها، وهذه الثقافات تؤثر في أساليب تفكير الأفراد المنتمي إليها، فقد يشجع المجتمع أساليب دون أخرى، **فالمجتمع المحافظ** يشجع **الأسلوب التنفيذي** الذي يتسم أصحابه بتنفيذ الأوامر وطاعتها .

ويضاف إلى ذلك أن فرص التعلم والعمل التي أصبحت **متاحة للإناث** تجعلهن أكثر انفتاحا على الخبرات المقدمة لهن سواء كان ذلك في المدرسة أو المنزل، وهذه العوامل كلها ساهمت في المساواة بين الذكور والإناث، بمعنى أن هناك تخصصات أو مهن خاصة بالرجال كالقضاء والسياسية والهندسة وغيرها من التخصصات والأعمال الأخرى، ولكن فرص التعلم والعمل كما ذكرنا سابقا التي أصبحت متاحة كذلك للإناث جعلت أسلوب تفكيرهن مقارب لتفكير الرجال وهذا ما تفرضه الوظيفة أو التخصص المشترك بينهما بالتالي نجد نوع من المساواة في التفكير بين كل من الجنسين .

خلاصة الدراسة وإقتراحاتها

خلاصة الدراسة واقتراحاتها :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، ومعرفة ما إذا كان هناك أسلوب شائع بين التلاميذ ، و فروقا في اختيار الأساليب بين الجنسين وهل للجنس أثر في أساليب التفكير ، و من خلال النتائج التي توصلنا إليها والتي نصت على أن الأسلوب المحلي كان هو الأسلوب المفضل.... وهكذا تدرج الترتيب الى أخر أسلوب والذي هو الأسلوب التشريعي، كما نصت النتائج على وجود فروق دالة احصائيا حسب متغير الجنس في الأساليب التالية (المحلي، التنفيذي، التشريعي) في حين لاتوجد فروق دالة احصائيا في بقية الأساليب.

بناء على النتائج المتوصل اليها نقترح مجموعة من المقترحات التالية :

- القيام بأبحاث لدراسة مدى تأثير أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين في التلاميذ وفي طرائق تدريسهم .
- إجراء مزيد من الدراسات عن أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وتوظيفها، في مساعدتهم على مواجهة المشكلات التعليمية .
- توسيع دائرة استخدام الأساليب خارج إطار التربية والتعليم إلى قطاعات أخرى كالقطاع الصناعي، فربما قد تؤدي إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- توجيه التلاميذ بحسب أساليبهم وما تتسم به قدراتهم .
- اختيار الأساتذة بحسب أساليبهم والمادة التي يدرسونها، بمعنى أن أسلوب المادة الدراسية هو من يحدد نوع الأستاذ .
- القيام بدراسات تدرس الفروق في أساليب التفكير في ضوء متغير البيئة الجغرافية للتلاميذ.
- على الباحثين أو الطلبة التوجيه نحو القيام بدراسات مكثفة في مجال أساليب التفكير .

قائمة المراجع

قائمةالمراجع :

ابو علام، محمود رجاء. (2004) مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، ط4.جامعة القاهرة: جامعة القاهرة: دار النشر بجامعات مصر.

جودت أحمد سعادة. (2008). تدريس مهارات التفكير، ط1.الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن .

حسين علي، بشرى، وصاحب عناد، وجدان.(2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية ((63، 279، 330،

الدردير عبد المنعم .(2004).دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي_ القاهرة : عالم الكتب، ستيرنبرج روبرت.

الدردير عبد المنعم أحمد (2004) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ج 2 . ط1 القاهرة . عالم الكتب

عبد الرحمان محمد السعدي، ثناء مليجي السيد عودة.(2006). التربية العلمية مداخلها واستراتيجيتها.القاهرة : دار الكتاب الحديث .

عبد العزيز حيدر الموسوي.(2008). التفكير وتعلم مهاراته ، ط1.الأردن، عمان : دار المنهجية للنشر والتوزيع .

عصام علي الطيب .(2006).أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1 . القاهرة : دار عالم للطباعة والنشر والتوزيع

عصام محمد عبد القادر.(2019). أساليب التفكير بين النظرية والتطبيق، دار التعليم الجامعي ، الإسكندرية .

علاء محمد اسبر.(2016). اختبار أساليب التفكير، دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي _ جامعة دمشق

علي الطيب عصام.(2006) أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة طبعة1 ،القاهرة عالم الكتب .

الفاعوري، أيهم علي. (2009). دراسة أساليب التفكير السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، رسالة ماجستير في التربية الخاصة غير منشور، جامعة دمشق _ سوريا

قدور بن عباد، هورية.(2014). استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ((16، . 298 _279

مجدي عبد الكريم حبيب.(1995). دراسات في أساليب التفكير، ط1، مكتبة النهضة المصرية.

محمد كادي. (2016)، علاقة أساليب التفكير بالدافعية للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في : التربية المدرسية والإدماج للمتعلم، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس _ جامعة ابي بكر بالقايد.

محمد مزيان(1999) مبادئ في البحث النفسي والتربوي الطبعة 1 . دار الغرب لنشر و التوزيع .

مصطفى نمر دعمس،(2015)، مهارات التفكير، بدون طبعة، دار غيداء للنشر والتوزيع .

النجار، نبيل جمعة صالح(2009) الإحصاء في التربية والعلوم النفسية والتربوية، طبعة 4، جامعة القاهرة، مصر : دار النشر.

نوفل، محمد،ابو عواد، فريال(2012)." أساليب التفكير الشائعة في نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية". مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية.مجلد 26العدد5 .

وقاد الهام بنت إبراهيم محمد .(1429 هـ). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعة بمدينة مكة المكرمة . رسالة دكتوراه عبر منشورة جامعة أم القرى السعودية .

وليد رفيق العياصرة. (2012). إستراتيجية تعليم التفكير ومهاراته، ط1. الأردن،عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع .

الملاحق

الملحق

الملحق رقم(01) يوضح الصورة الأولية لمقياس أساليب التفكير

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

عزيزي التلميذ.

يهدف هذا المقياس إلى معرفة أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ في إنجاز أعمالهم المختلفة وحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم بشأن كل ما يتعلق بحياتهم .

يرجى قراءة العبارات الواردة في هذه الاستبانة، وتحديد مدى انطباقها عليك من خلال اختيار إجابة واحدة من الاجابات الثلاث الموجودة في أعلى كل حقل وهي : (ينطبق علي كثيرا، ينطبق علي قليلا، لا ينطبق علي).

	العبـــارة	ينطبق علي دائما	ينطبق علي قليلا	لا ينطبق علي
1	أفضل أن أقوم بوظيفة واحدة في الوقت المحدد لها .			
2	يمكنني الانتقال من وظيفة إلى أخرى بسهولة .			
3	أركز على موضوع واحد عندما أتحدث.			
4	أحب إنهاء الوظيفة التي أقوم بها قبل أن أنتقل إلى وظيفة أخرى .			
5	أرتب الأعمال التي أقوم بها بحسب أهميتها.			
6	أنظم وقتي بين الدراسة واللعب.			
7	أستطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسة للدرس وأفكاره الفرعية.			

8	قبل حل أي وظيفة أحدد الخطوات التي سأقوم بها .			
9	أحب كتابة القصة والشعر.			
10	أعبر عن أفكاري بالرسم.			
11	أحب المشكلات التي أستطيع حلها بطريقتي الخاصة .			
12	أحب أن أجرب ما يخطر ببالي .			
13	أهتم بالمشكلة التي تواجهني .			
14	أفضل معرفة التفاصيل الخاصة بالعمل الذي سأقوم به.			
15	أحب أن أجمع معلومات جديدة عن الوظائف التي أقوم بها .			
16	أحب أن أعرف كل التفاصيل عن المشكلة التي أتعامل معها .			
17	أحب حل المسائل بطرق جديدة.			
18	في مدرستي لا أستطيع القيام بالنشطات التي أحبها.			
19	أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة مختلفة عن الأخرين .			
20	أهتم بتعلم المزيد من المعلومات حتى لو كانت لا تتعلق بدراستي.			
21	أتقيد بما يقوله لي المعلم لإتمام الوظائف المطلوبة مني.			
22	أحب الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة واحدة فقط .			
23	أحب أن أتعلم في قاعة المخبر .			
24	أحب اتباع قواعد محددة عند حل المشكلات .			
25	أتحدث مع رفاقي عن أشياء تخص المدرسة .			
26	أحب حل المسائل التي تركز على التفاصيل .			
27	أهتم بالخطوات العامة لإكمال العمل الذي أقوم به.			
28	أحب القيام بالأعمال التي يحبها الناس .			
29	أحب الأسئلة التي يُطلب فيها ترتيب الأشياء .			
30	أحب القيام بوظائف أستطيع من خلالها أن أقارن بين طرق حلها .			
31	أحب الوظائف التي تتطلب المقارنة بين أراء أصدقائي حول موضوع معين .			
32	أحب أن أقارن بين الوظائف التي يقوم بها أصدقائي .			
33	أفضل الوظائف التي لها قواعد محددة لإنجازها .			
34	أفضل القيام بالأعمال التي لها خطة واضحة وهدف محددة .			
35	أحب أن أحل المشكلات بالطريقة التي تناسبني.			
36	أحب الأشياء التي أستطيع القيام بها من خلال تعليمات محددة.			

الملحق رقم(02) يوضح الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أولا: الصدق

يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي)

```
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données3 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:51:30
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	16
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR0000 1 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Jeu_de_données3]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	8	88,8750	4,29077	1,51702
	2,00	8	72,2500	8,74643	3,09233

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,672	,426	4,827	14	,000	16,62500	3,44439	9,23751	24,01249

	Hypothèse de variances inégales			4,827	10,185	,001	16,62500	3,44439	8,96925	24,28075

يوضح نتائج معامل الإرتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه(الطريقة الأولى لصدق الاتساق الداخلي)

أولا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد الأول

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données3 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 SUM1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:40:39
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 SUM1 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,06

[Jeu_de_données3]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	SUM1
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	-,467**	,407*	,352	,635**
	Sig. (bilatérale)		,009	,026	,056	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,467**	1	-,118	-,252	,078
	Sig. (bilatérale)	,009		,536	,180	,681
	N	30	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,407*	-,118	1	,232	,780**
	Sig. (bilatérale)	,026	,536		,217	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,352	-,252	,232	1	,574**

	Sig. (bilatérale)	,056	,180	,217		,001
	N	30	30	30	30	30
SUM1	Corrélation de Pearson	,635**	,078	,780**	,574**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,681	,000	,001	
	N	30	30	30	30	30

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ثانيا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد الثاني

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 SUM2
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:42:24
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR0000 6 VAR00007 VAR00008 VAR00009 SUM2 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,16
	Temps écoulé	00:00:00,22

Corrélations

		VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	SUM2
VAR00006	Corrélation de Pearson	1	,246	,075	,145	,603**
	Sig. (bilatérale)		,190	,694	,444	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,246	1	-,174	,113	,524**
	Sig. (bilatérale)	,190		,357	,552	,003
	N	30	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,075	-,174	1	,226	,507**
	Sig. (bilatérale)	,694	,357		,229	,004
	N	30	30	30	30	30
VAR00009	Corrélation de Pearson	,145	,113	,226	1	,657**
	Sig. (bilatérale)	,444	,552	,229		,000
	N	30	30	30	30	30
SUM2	Corrélation de Pearson	,603**	,524**	,507**	,657**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,004	,000	
	N	30	30	30	30	30

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

ثالثا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد الثالث

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 SUM3
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:43:41
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 SUM3 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,19
	Temps écoulé	00:00:00,20

Corrélations

		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	SUM3
VAR00011	Corrélation de Pearson	1	,330	,028	-,337	,721**
	Sig. (bilatérale)		,075	,884	,068	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00012	Corrélation de Pearson	,330	1	,094	-,512**	,685**
	Sig. (bilatérale)	,075		,623	,004	,000

	N	30	30	30	30	30
VAR00013	Corrélation de Pearson	,028	,094	1	-,100	,528**
	Sig. (bilatérale)	,884	,623		,597	,003
	N	30	30	30	30	30
VAR00014	Corrélation de Pearson	-,337	-,512**	-,100	1	-,308
	Sig. (bilatérale)	,068	,004	,597		,098
	N	30	30	30	30	30
SUM3	Corrélation de Pearson	,721**	,685**	,528**	-,308	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,098	
	N	30	30	30	30	30

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

رابعا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد الرابع

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 SUM4
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:45:10
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR0001 6 VAR00017 VAR00018 VAR00019 SUM4 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,09

Corrélations

		VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	SUM4
VAR00016	Corrélation de Pearson	1	,269	,117	,251	,610**
	Sig. (bilatérale)		,151	,538	,181	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00017	Corrélation de Pearson	,269	1	,458*	,491**	,764**
	Sig. (bilatérale)	,151		,011	,006	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00018	Corrélation de Pearson	,117	,458*	1	,449*	,707**
	Sig. (bilatérale)	,538	,011		,013	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00019	Corrélation de Pearson	,251	,491**	,449*	1	,757**
	Sig. (bilatérale)	,181	,006	,013		,000
	N	30	30	30	30	30
SUM4	Corrélation de Pearson	,610**	,764**	,707**	,757**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

خامسا: نتائج معامل الإرتباط بين ا البند والبعد الخامس

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 SUM5
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:45:43
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 SUM5 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,23
	Temps écoulé	00:00:00,34

Corrélations

		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	SUM5
VAR00021	Corrélation de Pearson	1	,154	,387*	,166	,731**
	Sig. (bilatérale)		,415	,034	,380	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00022	Corrélation de Pearson	,154	1	-,024	-,029	,536**
	Sig. (bilatérale)	,415		,899	,881	,002
	N	30	30	30	30	30
VAR00023	Corrélation de Pearson	,387*	-,024	1	,288	,643**
	Sig. (bilatérale)	,034	,899		,123	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00024	Corrélation de Pearson	,166	-,029	,288	1	,497**
	Sig. (bilatérale)	,380	,881	,123		,005
	N	30	30	30	30	30
SUM5	Corrélation de Pearson	,731**	,536**	,643**	,497**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,005	
	N	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

سادسا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد السادس

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 SUM6
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:46:18
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 SUM6 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,06
	Temps écoulé	00:00:00,17

Corrélations

		VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	SUM6
VAR00026	Corrélation de Pearson	1	-,163	-,019	,026	,494**
	Sig. (bilatérale)		,389	,922	,893	,006
	N	30	30	30	30	30
VAR00027	Corrélation de Pearson	-,163	1	-,177	,054	,337
	Sig. (bilatérale)	,389		,348	,778	,068
	N	30	30	30	30	30
VAR00028	Corrélation de Pearson	-,019	-,177	1	,046	,433*
	Sig. (bilatérale)	,922	,348		,807	,017
	N	30	30	30	30	30
VAR00029	Corrélation de Pearson	,026	,054	,046	1	,612**
	Sig. (bilatérale)	,893	,778	,807		,000
	N	30	30	30	30	30
SUM6	Corrélation de Pearson	,494**	,337	,433*	,612**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	,068	,017	,000	
	N	30	30	30	30	30

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

سابعا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد السابع

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 SUM7
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:47:36
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 SUM7 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,09
	Temps écoulé	00:00:00,13

Corrélations

	VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	SUM7

VAR00031	Corrélation de Pearson	1	,351	-,124	-,009	,554**
	Sig. (bilatérale)		,058	,514	,960	,001
	N	30	30	30	30	30
VAR00032	Corrélation de Pearson	,351	1	,150	,086	,693**
	Sig. (bilatérale)	,058		,429	,651	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00033	Corrélation de Pearson	-,124	,150	1	,263	,487**
	Sig. (bilatérale)	,514	,429		,160	,006
	N	30	30	30	30	30
VAR00034	Corrélation de Pearson	-,009	,086	,263	1	,590**
	Sig. (bilatérale)	,960	,651	,160		,001
	N	30	30	30	30	30
SUM7	Corrélation de Pearson	,554**	,693**	,487**	,590**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,006	,001	
	N	30	30	30	30	30

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

ثامنا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد الثامن

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 SUM8
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:48:15
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 SUM8 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,16
	Temps écoulé	00:00:00,31

Corrélations

		VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039	SUM8
VAR00036	Corrélation de Pearson	1	,226	,287	-,153	,670**
	Sig. (bilatérale)		,230	,125	,419	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00037	Corrélation de Pearson	,226	1	-,087	-,239	,437*
	Sig. (bilatérale)	,230		,648	,204	,016
	N	30	30	30	30	30
VAR00038	Corrélation de Pearson	,287	-,087	1	,159	,611**
	Sig. (bilatérale)	,125	,648		,401	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00039	Corrélation de Pearson	-,153	-,239	,159	1	,373*
	Sig. (bilatérale)	,419	,204	,401		,042
	N	30	30	30	30	30
SUM8	Corrélation de Pearson	,670**	,437*	,611**	,373*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,000	,042	
	N	30	30	30	30	30

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

تاسعا: نتائج معامل الإرتباط بين البند والبعد التاسع

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 SUM9
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:49:08
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 SUM9 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,17
	Temps écoulé	00:00:00,31

Corrélations

		VAR00041	VAR00042	VAR00043	VAR00044	SUM9
VAR00041	Corrélation de Pearson	1	,590**	,197	,053	,739**
	Sig. (bilatérale)		,001	,296	,782	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00042	Corrélation de Pearson	,590**	1	,183	,283	,831**
	Sig. (bilatérale)	,001		,333	,129	,000
	N	30	30	30	30	30
VAR00043	Corrélation de Pearson	,197	,183	1	-,022	,428*
	Sig. (bilatérale)	,296	,333		,910	,018
	N	30	30	30	30	30
VAR00044	Corrélation de Pearson	,053	,283	-,022	1	,548**
	Sig. (bilatérale)	,782	,129	,910		,002
	N	30	30	30	30	30
SUM9	Corrélation de Pearson	,739**	,831**	,428*	,548**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,018	,002	
	N	30	30	30	30	30

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

يوضح نتائج معامل الإرتباط بين البعد: الأسلوب: والدرجة الكلية لمقياس التفكير (الطريقة الثانية لصدق الإتساق الداخلي)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=SUM1 SUM2 SUM3 SUM4 SUM5 SUM6 SUM7 SUM8 SUM9 SUMG
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 17:19:18
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=SUM1 SUM2 SUM3 SUM4 SUM5 SUM6 SUM7 SUM8 SUM9 SUMG /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,12
	Temps écoulé	00:00:00,28

Corrélations

		SUM 1	SUM 2	SUM 3	SUM 4	SUM 5	SUM 6	SUM 7	SUM 8	SUM 9	SUM G
SUM 1	Corrélation de Pearson	1	,348	,116	-,073	-,247	,188	,216	-,018	,324	,369*
	Sig. (bilatérale)		,059	,540	,701	,187	,319	,251	,923	,081	,045
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM 2	Corrélation de Pearson	,348	1	-,094	,077	,015	,268	,408*	,100	,451*	,548**

	Sig. (bilatérale)	,059		,619	,687	,937	,153	,025	,599	,012	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM3	Corrélation de Pearson	,116	-,094	1	,249	,205	,132	,122	,394*	-,078	,409*
	Sig. (bilatérale)	,540	,619		,185	,278	,486	,520	,031	,681	,025
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM4	Corrélation de Pearson	-,073	,077	,249	1	,307	,387*	,101	,414*	,581**	,695**
	Sig. (bilatérale)	,701	,687	,185		,099	,035	,597	,023	,001	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM5	Corrélation de Pearson	-,247	,015	,205	,307	1	-,161	,042	,296	,087	,365*
	Sig. (bilatérale)	,187	,937	,278	,099		,394	,825	,113	,648	,047
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM6	Corrélation de Pearson	,188	,268	,132	,387*	-,161	1	,155	,296	,297	,546**
	Sig. (bilatérale)	,319	,153	,486	,035	,394		,412	,112	,110	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM7	Corrélation de Pearson	,216	,408*	,122	,101	,042	,155	1	,477**	-,081	,485**
	Sig. (bilatérale)	,251	,025	,520	,597	,825	,412		,008	,671	,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

SUM 8	Corrélation de Pearson	-,018	,100	,394*	,414*	,296	,296	,477**	1	-,002	,596**
	Sig. (bilatérale)	,923	,599	,031	,023	,113	,112	,008		,991	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM 9	Corrélation de Pearson	,324	,451*	-,078	,581**	,087	,297	-,081	-,002	1	,601**
	Sig. (bilatérale)	,081	,012	,681	,001	,648	,110	,671	,991		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SUM G	Corrélation de Pearson	,369*	,548**	,409*	,695**	,365*	,546**	,485**	,596**	,601**	1
	Sig. (bilatérale)	,045	,002	,025	,000	,047	,002	,007	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

ثانيا: الثبات

يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية بطريقة التجزئة النصفية بطريقة التنصيف مقياس أساليب التفكير إلى قسمين (القسم الأول و القسم الثاني)

```
Votre période d'utilisation temporaire de IBM SPSS Statistics
va expirer dans 5027 jours.

GET
  FILE='C:\Users\acer\Documents\عينة استطلاعية.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=A1 A2 A3 A4 B1 B2 B3 B4 C1 C2 C3 C4 D1 D2 D3 D4
E1 E2 E3 E4 F1 F2 F3 F4 G1 G2 G3 G4 H1
    H2 H3 H4 I1 I2 I3 I4
  /SCALE('ثبات التجزئة النصفية لمقياس الأساليب') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 16:20:11
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\acer\Documents\عينةاستطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	C:\Users\acer\Documents\عينةاستطلاعية.sav
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=A1 A2 A3 A4 B1 B2 B3 B4 C1 C2 C3 C4 D1 D2 D3 D4 E1 E2 E3 E4 F1 F2 F3 F4 G1 G2 G3 G4 H1 H2 H3 H4 I1 I2 I3 I4 /SCALE('ثباتالتحزئةالنصفيةلمقياسالأساليب') ALL /MODEL=SPLIT.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,09

[Jeu_de_données1] C:\Users\acer\Documents\عينة استطلاعية.sav

Echelle : ثباتالتحزئةالنصفيةلمقياسالأساليب

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,402
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,518
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,720
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,837
	Longueur inégale		,837
Coefficient de Guttman			,836

a. Les éléments sont : A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C1, C2, C3, C4, D1, D2, D3, D4, E1, E2.

b. Les éléments sont : E3, E4, F1, F2, F3, F4, G1, G2, G3, G4, H1, H2, H3, H4, I1, I2, I3, I4.

يوضح نتائج ثبات ألفا مكرونمباخ للدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données2.
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
    VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
    VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026
VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
    VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036
  /SCALE('ثباتالفاكرنمباخالمقياسأساليبالتفكير') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		27-MAR-2022 17:20:47
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>

	N de lignes dans le fichier de travail	30
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR0000 1 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 /SCALE('ثباتالفاكرنمباخالمقياسأساليبالتفكير') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Jeu_de_données2]

Echelle : ثباتالفاكرنمباخالمقياسأساليبالتفكير

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,693	36

الملحق رقم(03) يوضح الصورة النهائية لمقياس أساليب التفكير

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

عزيزي التلميذ.

يهدف هذا المقياس إلى معرفة أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ في إنجاز أعمالهم المختلفة وحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم بشأن كل ما يتعلق بحياتهم .

يرجى قراءة العبارات الواردة في هذه الاستبانة، وتحديد مدى انطباقها عليك من خلال اختيار إجابة واحدة من الاجابات الثلاث الموجودة في أعلى كل حقل وهي : (ينطبق علي كثيرا، ينطبق علي قليلا، لا ينطبق علي).

	العبـــارة	ينطبق علي دائما	ينطبق علي قليلا	لا ينطبق علي
1	أفضل أن أقوم بوظيفة واحدة في الوقت المحدد لها .			
2	أركز على موضوع واحد عندما أتحدث.			
3	أحب إنهاء الوظيفة التي أقوم بها قبل أن أنتقل إلى وظيفة أخرى .			
4	أرتب الأعمال التي أقوم بها بحسب أهميتها.			
5	أنظم وقتي بين الدراسة واللعب.			
6	أستطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسة للدرس وأفكاره الفرعية.			
7	قبل حل أي وظيفة أحدد الخطوات التي سأقوم بها .			

8	أحب كتابة القصة والشعر.			
9	أعبر عن أفكاري بالرسم.			
10	أحب أن أجرب ما يخطر ببالي .			
11	أهتم بالمشكلة التي تواجهني .			
12	أفضل معرفة التفاصيل الخاصة بالعمل الذي سأقوم به.			
13	أحب أن أجمع معلومات جديدة عن الوظائف التي أقوم بها .			
14	أحب أن أعرف كل التفاصيل عن المشكلة التي أتعامل معها .			
15	أحب حل المسائل بطرق جديدة.			
16	في مدرستي لا أستطيع القيام بالنشطات التي أحبها.			
17	أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة مختلفة عن الأخرين .			
18	أهتم بتعلم المزيد من المعلومات حتى لو كانت لا تتعلق بدراستي.			
19	أتقيد بما يقوله لي المعلم لإتمام الوظائف المطلوبة مني.			
20	أحب أن أتعلم في قاعة المخبر .			
21	أحب اتباع قواعد محددة عند حل المشكلات .			
22	أتحدث مع رفاقي عن أشياء تخص المدرسة .			
23	أحب حل المسائل التي تركز على التفاصيل .			
24	أهتم بالخطوات العامة لإكمال العمل الذي أقوم به.			
25	أحب القيام بالأعمال التي يحبها الناس .			
26	أحب الأسئلة التي يُطلب فيها ترتيب الأشياء .			
27	أحب القيام بوظائف أستطيع من خلالها أن أقارن بين طرق حلها .			
28	أحب الوظائف التي تتطلب المقارنة بين أراء أصدقائي حول موضوع معين .			
29	أحب أن أقارن بين الوظائف التي يقوم بها أصدقائي .			
30	أفضل الوظائف التي لها قواعد محددة لإنجازها .			
31	أفضل القيام بالأعمال التي لها خطة واضحة وهدف محددة .			
32	أحب أن أحل المشكلات بالطريقة التي تناسبني.			
33	أحب الأشياء التي أستطيع القيام بها من خلال تعليمات محددة.			

الملحق رقم(04) يوضح الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير

الأفراد	الجنس	الدرجة الخام (الكلية)
1	ذكر	88
2	ذكر	83
3	ذكر	127
4	ذكر	81
5	ذكر	76
6	ذكر	76
7	ذكر	80
8	ذكر	79
9	ذكر	81
10	ذكر	51
11	ذكر	82
12	ذكر	83
13	ذكر	77
14	ذكر	79
15	ذكر	73
16	ذكر	83
17	ذكر	80
18	ذكر	84
19	ذكر	84
20	ذكر	67
21	ذكر	86
22	ذكر	90
23	ذكر	90
24	ذكر	74
25	ذكر	97
26	ذكر	36
27	ذكر	81
28	ذكر	68
29	ذكر	74
30	ذكر	60
31	ذكر	78
32	ذكر	77
33	ذكر	90
34	ذكر	76

35	ذكر	88
36	ذكر	82
37	ذكر	86
38	ذكر	81
39	ذكر	78
40	ذكر	76
41	ذكر	70
42	ذكر	92
43	ذكر	85
44	ذكر	76
45	ذكر	72
46	ذكر	85
47	ذكر	83
48	ذكر	81
49	ذكر	79
50	ذكر	73
51	ذكر	89
52	ذكر	73
53	ذكر	69
54	ذكر	82
55	ذكر	81
56	ذكر	77
57	ذكر	78
58	ذكر	90
59	أنثى	75
60	أنثى	80
61	أنثى	70
62	أنثى	81
63	أنثى	64
64	أنثى	96
65	أنثى	80
66	أنثى	89
67	أنثى	92
68	أنثى	85
69	أنثى	95
70	أنثى	66
71	أنثى	75
72	أنثى	83
73	أنثى	69

74	أنثى	80
75	أنثى	90
76	أنثى	86
77	أنثى	90
78	أنثى	93
79	أنثى	76
80	أنثى	97
81	أنثى	95
82	أنثى	80
83	أنثى	88
84	أنثى	96
85	أنثى	93
86	أنثى	89
87	أنثى	90
88	أنثى	88
89	أنثى	78
90	أنثى	97
91	أنثى	78
92	أنثى	91
93	أنثى	88
94	أنثى	71
95	أنثى	85
96	أنثى	89
97	أنثى	89
98	أنثى	83
99	أنثى	84
100	أنثى	86
101	أنثى	88
102	أنثى	86
103	أنثى	82
104	أنثى	82
105	أنثى	93
106	أنثى	85
107	أنثى	68
108	أنثى	88
109	أنثى	100
110	أنثى	97
111	أنثى	85
112	أنثى	73

113	أنثى	101
114	أنثى	73
115	أنثى	88
116	أنثى	93
117	أنثى	87
118	أنثى	91
119	أنثى	84
120	أنثى	92
121	أنثى	82
122	أنثى	69
123	أنثى	72
124	أنثى	76
125	أنثى	85
126	أنثى	67
127	أنثى	74
128	أنثى	90
129	أنثى	82
130	أنثى	78
131	أنثى	75
132	أنثى	80
133	أنثى	79
134	أنثى	84
135	أنثى	92
136	أنثى	91
137	أنثى	85
138	أنثى	86
139	أنثى	71
140	أنثى	81
141	أنثى	85
142	أنثى	81
143	أنثى	88
144	أنثى	69

الملحق رقم(05) يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الأول للدراسة الحالية

```
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.
T-TEST
  /TESTVAL=6
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:01:40
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=6 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00001 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03

Temps écoulé	00:00:00,11

[Jeu_de_données2]

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	144	6,9653	1,53929	,12827

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 6

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00001	7,525	143	,000	,96528	,7117	1,2188

```
T-TEST
  /TESTVAL=8
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00002
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:05:12
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2

	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=8 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	144	9,1042	1,84625	,15385

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 8				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %

					Inférieur	Supérieur
VAR00002	7,177	143	,000	1,10417	,8000	1,4083

```
T-TEST
  /TESTVAL=6
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00003
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:08:39
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=6 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00003 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,30

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00003	144	5,7500	1,45564	,12130

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 6

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00003	-2,061	143	,041	-,25000	-,4898	-,0102

```
T-TEST
  /TESTVAL=8
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00004
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:10:59
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2

	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=8 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00004 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00004	144	10,3611	1,67086	,13924

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 8

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00004	16,957	143	,000	2,36111	2,0859	2,6363

```
T-TEST
  /TESTVAL=8
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00005
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:12:43
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=8 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00005 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00005	144	9,3403	1,67317	,13943

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 8

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00005	9,613	143	,000	1,34028	1,0647	1,6159

```
T-TEST
  /TESTVAL=6
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00006
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue	08-MAY-2022 17:14:27
Commentaires	

Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=6 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00006 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00006	144	6,3681	1,53170	,12764

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 6					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00006	2,884	143	,005	,36806	,1157	,6204

```
T-TEST
  /TESTVAL=8
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00007
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:17:27
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=8 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00007 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,08

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00007	144	8,4375	1,88375	,15698

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 8

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
VAR00007	2,787	143	,006	,43750	,1272	,7478

```
T-TEST
  /TESTVAL=8
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00008
```

```
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:18:57
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=8 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00008 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00008	144	8,6250	1,91013	,15918

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 8

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00008	3,926	143	,000	,62500	,3104	,9396

```
T-TEST
  /TESTVAL=8
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00009
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		08-MAY-2022 17:20:00
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	144

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=8 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00009 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00009	144	9,6181	2,02086	,16840

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 8

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
VAR00009	9,608	143	,000	1,61806	1,2852	1,9509

الملحق رقم(06) يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الثاني للدراسة الحالية

```
Votre période d'utilisation temporaire de IBM SPSS Statistics
                                va expirer dans 4975 jours.

                                                          GET
    FILE='C:\Users\Windows10\Desktop\hazem\Sans titre2.sav'.
                DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
                                  T-TEST GROUPS=الجنس(2 1)
                                                /MISSING=ANALYSIS
    /VARIABLES= الملكي 1الهرمي 2التشريعي 3المحلي 4المتحرر 5
                                  المحافظ 6العالمي 7القضائي 8التنفيذي9
                                                /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

	Sortie obtenue	18-MAY-2022 11:25:49
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\Windows10\Desktop\hazem\العينةالأساسية_1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	265
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

	Syntaxe	T-TEST GROUPS=الجنس(2 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= الملكي 1 الهرمي 2التشريعي 3المحلي 4 المتحرر 5المحافظ 6العالمي 7 القضائي 8التنفيذي9 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الملكي1	1	58	8,8621	1,74163	,22869
	2	86	9,3721	1,57962	,17034
الهرمي2	1	58	8,5345	1,85638	,24376
	2	86	9,4884	1,74723	,18841
التشريعي3	1	58	8,1034	1,56373	,20533
	2	86	8,7558	1,57133	,16944
المحلي4	1	58	9,8103	1,99523	,26199
	2	86	10,7326	1,29637	,13979
المتحرر5	1	58	9,1034	1,72382	,22635
	2	86	9,5000	1,62879	,17564
المحافظ6	1	58	8,5172	1,80876	,23750
	2	86	8,9302	1,82009	,19627
العالمي7	1	58	8,2759	1,85239	,24323
	2	86	8,5465	1,90761	,20570
القضائي8	1	58	8,7069	1,89189	,24842
	2	86	8,5698	1,93142	,20827
التنفيذي9	1	58	9,1724	2,17754	,28593
	2	86	9,9186	1,86115	,20069

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الملكي1	Hypothèse de variances égales	,164	,686	-1,823	142	,070	-,51002	,27977	-1,06307	,04302
	Hypothèse de variances inégales			-1,789	114,216	,076	-,51002	,28515	-1,07490	,05485
الهرمي 2	Hypothèse de variances égales	,072	,789	-3,133	142	,002	-,95389	,30445	-1,55573	-,35205
	Hypothèse de variances inégales			-3,096	117,362	,002	-,95389	,30808	-1,56401	-,34377
التشريعي3	Hypothèse de variances égales	,750	,388	-2,448	142	,016	-,65237	,26647	-1,17912	-,12561
	Hypothèse de variances inégales			-2,451	122,859	,016	-,65237	,26621	-1,17933	-,12541

المحلي4	Hypothèse de variances égales	10,664	,001	-3,364	142	,001	-,92221	,27418	-1,46421	-,38021
	Hypothèse de variances inégales			-3,106	89,227	,003	-,92221	,29695	-1,51222	-,33220
المتحرر5	Hypothèse de variances égales	,084	,772	-1,400	142	,164	-,39655	,28334	-,95666	,16356
	Hypothèse de variances inégales			-1,384	117,692	,169	-,39655	,28650	-,96391	,17081
المحافظ6	Hypothèse de variances égales	,000	,989	-1,339	142	,183	-,41299	,30848	-1,02280	,19681
	Hypothèse de variances inégales			-1,340	122,974	,183	-,41299	,30810	-1,02286	,19688
العالمي7	Hypothèse de variances égales	,250	,618	-,845	142	,400	-,27065	,32039	-,90400	,36270
	Hypothèse de variances inégales			-,850	124,862	,397	-,27065	,31855	-,90111	,35981

القضائي 8	Hypothèse de variances égales	,152	,697	,421	142	,674	,13713	,32549	-,50630	,78056
	Hypothèse de variances inégales			,423	124,157	,673	,13713	,32417	-,50449	,77875
التنفيذي 9	Hypothèse de variances égales	2,576	,111	-2,202	142	,029	-,74619	,33883	-1,41600	-,07638
	Hypothèse de variances inégales			-2,136	109,222	,035	-,74619	,34933	-1,43853	-,05385