وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة:

# أساليب التفكير لستيرنبرج و علاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا

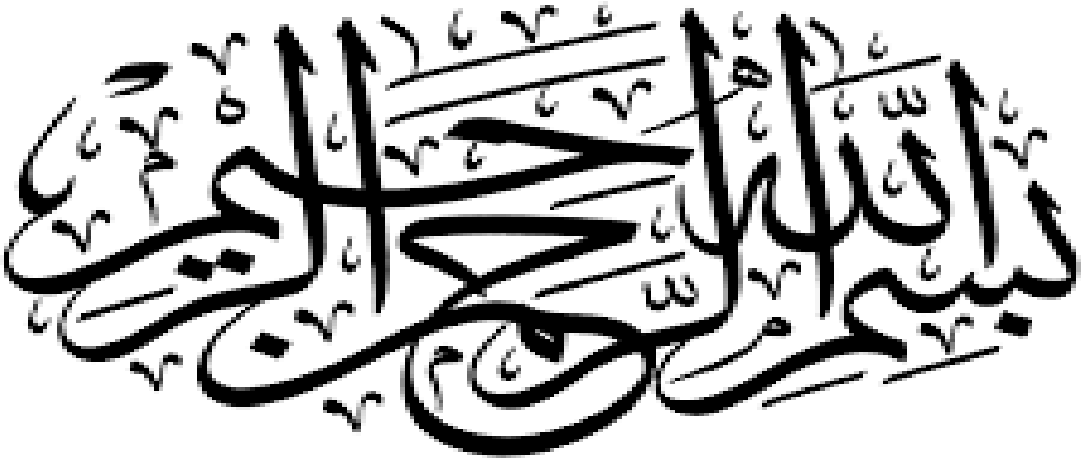
دراسة ميدانية بثانويتين من بلدية المدية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية " إرشاد و توجيه "

إعداد الطالبة:
أمينة خوان

إشراف الأستاذة:
صليحة لعزالي

السنة الجامعية: 2016/2015


بسم الله الرحمن الرحيم

# كلمة شكر وعرفان

**الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد ..**

**اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا فلله الحمد والمنة الذي أنار لي درب العلم والمعرفة ووفقني إلى إنجاز هذا العمل .**

**ثم أشكر أولائك الأخيار الذين مدوا لي يد المساعدة وفي مقدمتهم أستاذتي الفاضلة المشرفة على المذكرة الأستاذة صليحة لعزالي التي لم تدخر جهدا في تقديم التوجيهات والمعلومات القيمة ، فلها من الله الأجر ومني كل المحبة والتقدير حفظها الله ونفع بعلمها .**

**كما أتوجه بالشكر الخالص لرئيس قسم العلوم الإجتماعية الأستاذ شتوي الأخضر على كل التسهيلات التي قدمها لنا .**

**والشكر موجه إلى الأستاذ د. آتشي عادل ولأستاذتي الفاضلة د. الحطاح زبيدة كل الإحترام والتقدير . ثم لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذة علم النفس بجامعة يحي فارس . ومن هذا المقام يشرفني أن أتقدم بخالص عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى أستاذي الفاضل موسى عبد القادر الذي لازلتُ حتى الآن أغترف من بحر علمه حفظه الله ومتعه بالصحة والعافية .**

**والشكر موجه للجنة المناقشة التي تكرمت بتقييم هذه المذكرة وتصحيحها وإثرائها .**

**وفي الأخير أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في هذا العمل المتواضع إما بالعون أو بالنصيحة وحتى بالكلمة الطيبة .**

**أمينة خوان**

# إهداء

أهدي هذه المذكرة وفرحة تخرجي ...

إلى أعز ما لدي في هذا الوجود ،

إلى التي ضحت من أجلنا وتحملت صعاب الدنيا لتسقينا رحيق السعادة ، إلى من كللت طريقي بدعواتها، إلى منبع الحنان والفداء " أمي الغالية " متعها الله بدوام الصحة والعافية وأطال في عمرها .

إلى الذي أفنى شبابه ليصنع شبابي ، إلى الذي انتظر بفارغ الصبر نجاحي فكان لي خير سند طيلة مشواري الدراسي ،إلى رمز العطاء والجود " أبي الغالي " حفظه الله وأطال في عمره.

إلى التي أدين لها بطفولة سعيدة، إلى من تقاسمني أفراحي وأحزاني ، إلى من شاركتني تعبي ، إلى التي أرى التفاؤل في عينيها والسعادة في ضحكتها ، إلى توأم روحي أختي الحبيبة " وهيبة ".

إلى التي تكتم مشاعرها رغم أن قلبها مليء بالحب والحنان جوهرة المحبة أختي الحبيبة " سارة ".

إلى التي تؤثر غيرها على نفسها رغم صغر سنها، إلى التي تحلى الحياة بوجودها ، إلى المرحة أختي الحبيبة " ياسمين " وفقها الله في شهادة التعليم الإبتدائي .

إلى جدي العزيز " محمد " ألبسه الله لباس الصحة والعافية وأطال في عمره، وجدتاي العزيزتين " وسيلة " و" رقية " حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى عمي الغالي " عبد الوهاب " وزوجته " زينب" ، وإبنيهما البرعومين " محمد سليم" و "يوسف" صانعا بهجتنا وبسمتنا .

إلى اللواتي يحملن قلبا يسع الكون كله " عماتي الغاليات " .

إلى كل أخوالي دون استثناء خاصة " خالي العزيز "سالم" و"عبد الله ".

إلى خالاتي الفضليات .

إلى اللذين غيبتهما مشيئة الله تعالى عنا : عمي "سليم" وجدي "محمد بن بحة " رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه .

إلى أختاي اللتين لم تلدهما أمي ، إلى من تقفا بجانبي في كل الظروف إبنة عمتي الحبيبة " هاجر "، وصديقة عمري الغالية " فاطمة الزهراء "

إلى جواهر المحبة : لطيفة ، مليكة ، جويدة و ابنها " نسيم "، وتحية خاصة لإبنة خالتي " حورية ".

إلى زوج عمتي " علال " الذي لم يبخل بإمداد يد العون لي حفظه الله .

إلى صديقاتي الغاليات : فطيمة ، وداد، سارة، سلمى ، خولة .

إلى كل زميلاتي في علم النفس وأخص بالذكر : رندة ،نسرين ، أسماء ، حليمة ، عائشة .

إلى كل من ساندني وشجعني من قريب أو من بعيد .

أمينة خوان

## فهـرس المحتويات

**المحتويات** **الصفحة**

البسملة

كلمة شكر

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص الدراسة

مقدمة .....(أ،ب،ج)

**الباب الأول : الجانب النظري**

**الفصل الأول : مدخل نظري عام للدراسة**

1- الإشكالية.....4

2- الفرضيات.....9

3- أهمية الدراسة.....10

3-1 الأهمية النظرية.....10

3-2 الأهمية التطبيقية.....11

4- أهداف الدراسة.....12

5- تحديد المفاهيم اصطلاحا و إجرائيا.....13

6- الدراسات السابقة.....15

6-1 الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير بمتغيرات أخرى.....15

- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير.....20

6-2 الدراسات التي تناولت علاقة توجهات الأهداف بمتغيرات أخرى.....22

- تعقيب على الدراسات المتعلقة بتوجهات أهداف الإنجاز.....26

**الفصل الثاني : أساليب التفكير**

تمهيد.....30
أولا : ماهية التفكير.....31
1- مفهوم التفكير.....31
2- خصائص التفكير.....31
3- افتراضات و مسلمات حول عملية التفكير.....32
4- أدوات التفكير.....33
ثانيا : أساليب التفكير.....34
1- نبذة تاريخية عن الأسلوب.....34
2- تعريف أساليب التفكير.....35
3- المداخل المفسرة لأساليب التفكير.....37
4- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.....39
5- مبادئ أساليب التفكير.....43
6- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.....47
6-1 نظرية (Gregorc ، غريغورك 1982).....47
6-2 نظرية (Harrison et Bramison، هاريسون و برامسون 1982).....49
6-3 نظرية ( Costa، كوستا 1985).....51
6-4 نظرية (Gubbins ، جابنس).....52
6-5 نظرية قيادة المخ لـ(Hermann ، هيرمان 1987).....53
6-6 نظرية التحكم العقلي الذاتي لـ (ستيرنبرج 1997).....54
7-2 مناقشة نظريات أساليب التفكير.....65
خلاصة.....68

**الفصل الثالث : توجهات أهداف الإنجاز**

تمهيد.....71
1- مفهوم توجهات أهداف الإنجاز.....72
1-1 مفهوم الهدف.....72
2-1 تعريف توجهات أهداف الإنجاز.....73
2- وظائف توجهات أهداف الإنجاز ودورها في الدافعية.....74
3- نظرية توجهات أهداف الإنجاز.....77
1-3 نبذة تاريخية عن تطور البحث في مجال توجهات أهداف الإنجاز.....77
2-3 النماذج المفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز.....78
1-2-3 النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز.....78
2-2-3 النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز.....81
3-2-3 النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز.....83
3-3 خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء.....84
1-3-3 خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان.....84
2-3-3 خصائص المتعلمين ذوي أهداف الأداء.....85
3-3-3 أهم الفروقات بين المتعلمين ذوي أهداف الإتقان و ذوي أهداف الأداء.....85
4- العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف.....87
5- طرق تعزيز توجهات أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين.....88
خلاصة .....91

**الباب الثاني : الجانب التطبيقي**

**الفصل الرابع : منهجية الدراسة و إجراءاتها**

أولا : الدراسة الاستطلاعية.....95

1- العينة الاستطلاعية.....96
2- خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها.....97
ثانيا : الدراسة الأساسية.....98
1- منهج الدراسة.....98
2- مجالات الدراسة.....98
1-2 المجال المكاني.....98
2-2 المجال الزماني.....98
3-2 المجال البشري.....99
1-3-2 مجتمع الدراسة.....99
2-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.....100
3-3-2 خصائص عينة الدراسة الأساسية.....102
3- أدوات الدراسة.....103
1-3 مقياس أساليب التفكير.....103
1-1-3 التعريف بمقياس أساليب التفكير.....103
2-1-3 تصحيح مقياس أساليب التفكير.....104
3-1-3 إجراءات تطبيق مقياس أساليب التفكير.....105
4-1-3 الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير.....106
2-3 مقياس توجهات أهداف الإنجاز.....111
1-2-3 التعريف بمقياس توجهات أهداف الإنجاز.....111
2-2-3 تصحيح مقياس توجهات أهداف الإنجاز.....112
3-2-3 إجراءات تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز.....113
4-2-3 الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز.....113
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....116

**الفصل الخامس : عرض وتحليل و مناقشة النتائج**

أولا :عرض وتحليل النتائج.....120
1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول.....120
2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني.....121
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....122
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....124
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....126
6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....127
7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....129
ثانيا : مناقشة وتفسير النتائج.....131
1- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الأول.....131
2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الثاني.....132
3- مناقشة و تفسيرنتائج الفرضية الأولى.....132
4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية.....136
5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة.....136
6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة.....137
7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة.....137
ثالثا : الاستنتاج العام.....138
الخاتمة.....142
التوصيات و الاقتراحات.....144
قائمة المراجع
الملاحق

## فهـرس الجداول


| الرقم | الجـــداول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | أساليب التفكير لدى هاريسون و ما يناظرها من فلسفات أخرى | 51 |
| 02 | أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج | 55 |
| 03 | أهم الفروقات بين المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء | 86 |
| 04 | توزيع أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية حسب الشعب و الجنس | 96 |
| 05 | توزيع مجتمع الدراسة حسب الشعب و الجنس | 99 |
| 06 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الشعب و الجنس | 101 |
| 07 | توزيع بنود مقياس أساليب التفكير على أبعاده الخمسة | 103 |
| 08 | معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس أساليب التفكير ككل | 106 |
| 09 | معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة لمقياس أساليب التفكير مع بعضها | 107 |
| 10 | معاملات ارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها | 109 |
| 11 | معاملات ارتباط أساليب التفكير بالأبعاد التي تنتمي إليها | 110 |
| 12 | توزيع بنود مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أبعاده الأربعة | 112 |
| 13 | معاملات ثبات أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز و ثباته الكلي | 114 |
| 14 | معاملات ارتباط بنود توجهات الأهداف مع الأبعاد التي تنتمي إليها | 115 |
| 15 | المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأساليب التفكير | 120 |
| 16 | المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لتوجهات أهداف الإنجاز | 121 |
| 17 | معاملات الارتباط بين أساليب التفكير و توجهات أهداف الإنجاز | 122 |
| 18 | الفروق في أساليب التفكير حسب متغير الجنس | 124 |
| 19 | الفروق في أساليب التفكير حسب متغير الشعبة (علمي ، أدبي) | 126 |
| 20 | الفروق في توجهات الأهداف حسب متغير الجنس | 128 |
| 21 | الفروق في توجهات أهداف الإنجاز حسب متغير الشعبة ( علمي، أدبي ) | 130 |

## فهـرس الأشـكال


| الرقم | الأشكال | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | خصائص التفكير. | 31 |
| 02 | مكونات الدافعية حسب فورد . | 76 |
| 03 | التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس . | 97 |
| 04 | التمثيل النسبي لأفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعب . | 97 |
| 05 | التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس . | 102 |
| 06 | التمثيل النسبي لأفرد العينة الأساسية حسب الشعب . | 102 |

## ملـخص الـدراسـة

إن موضوع الدراسة الحالية جاء بعنوان أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ،حيث هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من الشعب العلمية والأدبية، كما هدفت إلى دراسة مدى علاقة أساليب التفكير بتوجهات أهداف الإنجاز، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن الفروق بين المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغيري الجنس والشعبة (علمي ، أدبي ) حيث طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من مختلف الشعب العلمية والأدبية بثانويتين من بلدية المدية ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي ، أما فيما يخص أدوات الدراسة فقد تم الإعتماد على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992) النسخة القصيرة ترجمة عبد المنعم الدردير وعصام الطيب (2004) ، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي إعداد أحمد رشوان (2006) . ولتحليل النتائج تم الإعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية الإجتماعية (SPSS version 21) حيث حساب : المتوسط الحسابي (Mean)، الإنحراف المعياري (Sd) ، معامل ارتباط برسون (r) ، معامل ألفا (α) لكرونباخ، إختبار ت (T test) للفروق لعينتين مستقلتين ، إختبار ليفين (F) للتجانس ، و توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة نجد من بعد الوظائف :الأسلوب التشريعي ومن بعد النزعات : الأسلوب المتحرر، ومن بعد المجالات : الأسلوب الخارجي ، ومن بعد المستويات : الأسلوب المحلي ، ومن بعد الأشكال : الأسلوب الملكي .

أما فيما يخص توجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة فتمثلت في أهداف إتقان / الإحجام. كما أثبتت نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة الدراسة ، بالإضافة إلى أنه وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (المتحرر والهرمي) لصالح الإناث ولم توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الأخرى ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف إتقان / الإقدام لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في توجهات الأهداف المتبقية. في حين أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في كل من أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) .

# مقدمة

**مقدمة :**

يمثل التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان وهو الهبة العظمى التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان وفضله بها على سائر مخلوقاته ، والحضارة الإنسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير فالثورة العلمية والتكنولوجيا الحديثة تمثل نتاجا لهذا التفكير .

فقد حظي موضوع التفكير وأساليبه باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي والتربوي، حيث ذكر علماء علم النفس التربوي أنه من أهم الأساليب المنتهجة للإرتقاء بالعملية التعليمية التعلمية الأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين في قدراتهم العقلية بصفة عامة وفي أساليب تفكيرهم على وجه الخصوص، فإذا كانت القدرات العقلية التي غالبا ما يحكم عليها من خلال درجة ذكاء الفرد فإن أساليب التفكير هي الطرق التي يفضلها المتعلم في توظيفه لذكائه وقدراته ، وكلما تطابقت قدرات الفرد مع أساليب تفكيره كان أداؤه أفضل والعكس صحيح .

ومن أهم وأحدث النظريات التي اهتمت بدراسة أساليب التفكير نجد نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (sternberg's, 1997) حيث يرى أن أساليب التفكير هي بمثابة الأدوات التي يستخدمها الأفراد للتحكم في عقولهم وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات التي يرونها في العالم الخارجي ، حيث وضع ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير موزعة على خمسة أبعاد فالفرد يفضل أسلوبا واحدا في كل بعد وبالتالي يتشكل لديه خمسة أساليب للتفكير .

وفي الجانب التعليمي نجد أن العديد من المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها تغفل عن مراعاة أساليب تفكير المتعلمين في طرق التدريس وقد ذكر علماء علم النفس التربوي أن الإهتمام بالكشف عن أساليب تفكير المتعلمين تعد أحد أهم المداخل التي تساعد المعلم على اختيار وانتقاء أساليب تدريس تتفق وأساليب المتعلمين في التفكير، بالإضافة إلى تعزيز سلوكياتهم في ضوء نقاط القوة الموجودة لديهم وهذا ما يؤثر إيجابا على تحصيلهم الدراسي بصفة عامة وعلى دافعيتهم نحو التعلم بصفة خاصة باعتبار هذه الأخيرة من أهم ركائز عملية التعلم مثلها مثل أساليب التفكير.

فالعديد من المدرسين يجهلون الأسباب الكامنة التي تكون وراء قيام المتعلم بالسلوك الإنجازي وهو ما تفسره توجهات أهداف الإنجاز التي تعد من أهم مكونات الدافعية، فإذا كانت الدافعية هي عملية إمداد السلوك بالطاقة التي توجهه وتحافظ على استمراريته ، فإن توجهات أهداف الإنجاز توضح الأسباب الكامنة التي تدفع بالمتعلم نحو أداء المهام في مختلف المواقف الإنجازية لذلك يرى (رشوان 2006) أنه لابد من دراسة الأهداف الذاتية للمتعلمين التي تحدد معتقدات الفرد السببية عن تعلمه ، و تُفسَر توجهات أهداف الإنجاز من خلال عدة نماذج من أحدثها النموذج الرباعي الذي يعد امتدادا لأعمال إليوت وزملائه (Elliot et al) .

وبما أن شهادة البكالوريا تحظى بمكانة هامة في التعليم ببلادنا ، ارتأينا إلى أن تكون دراستنا الحالية كمحاولة لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

حيث تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانب نظري وجانب تطبيقي ، تضمن الجانب النظري ثلاثة فصول هي : الفصل الأول كان كمدخل نظري عام للدراسة تم التطرق فيه إلى الإشكالية ، الفرضيات ، أهمية الدراسة ، أهداف الدراسة ، تحديد المفاهيم إصطلاحا وإجرائيا وفي نهاية الفصل تم عرض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع دراستنا مع التعقيب عليها ، أما الفصل الثاني فقد خصص لأساليب التفكير حيث تم تقسيمه إلى محورين تمثل المحور الأول في ماهية التفكير وذلك من حيث مفهومه وخصائصه وافتراضاته وأدواته أما المحور الثاني فتمثل في أساليب التفكير تم إدراج فيه عدة عناصر تتمثل في الآتي : نبذة تاريخية عن الأسلوب ، تعريف أساليب التفكير، المداخل المفسرة لأساليب التفكير، العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، مبادئ أساليب التفكير، نظريات أساليب التفكير وفي نهاية الفصل تم عرض مناقشة لنظريات أساليب التفكير والإشارة إلى الإعتماد على نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج عام (1997) في الدراسة الحالية . أما الفصل الثالث فقد خصص لتوجهات أهداف الإنجاز حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم توجهات أهداف الإنجاز، ووظائفها ودورها في الدافعية ثم عرض نظرية توجهات أهداف الإنجاز حيث تم التطرق فيها إلى نبذة تاريخية عن تطور البحث في مجال توجهات أهداف الإنجاز بالإضافة إلى ذكر النماذج المفسرة لها حيث تم الإعتماد في الدراسة الحالية على النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز الذي يعد

امتدادا لأعمال إليوت وزملاءه (Elliot et al) . وبعدها تم التطرق إلى خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء ، ثم تم ذكر أهم العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف وأخيرا تم ذكر بعض الطرق لتعزيز أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين باعتبارها التوجه الوحيد الذي اتفق جل المنظرين في هذا المجال على أفضليته .

أما الجانب التطبيقي للدراسة الحالية فقد احتوى على فصلين هما : الفصل الرابع باعتباره فصل منهجية الدراسة وإجراءاتها الذي تم إدراج عناصره بالترتيب بدءا بالدراسة الإستطلاعية التي اشتملت على العينة الإستطلاعية وخصائصها ومواصفاتها ثم الإنتقال إلى الدراسة الأساسية من خلال ذكر المنهج المعتمد في الدراسة ، ثم التطرق إلى حدود الدراسة من حيث الإطار المكاني والزماني والبشري الذي يحتوي هذا الأخير على مجتمع الدراسة ، عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها ، وبعدها تم إدراج عنصر أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وفي نهاية الفصل تم ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة . أما الفصل الخامس فقد خصص لعرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها وفي آخر الفصل تم عرض الإستنتاج العام للنتائج . وبعدها تم إدراج الخاتمة و الإقتراحات ، مع ذكر قائمة المراجع والملاحق .

# الباب الأول
# الجانب النظري

# الفصل الأول
# مدخل نظري عام للدراسة

**الفصل الأول : مدخل نظري عام للدراسة**

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم

6- الدراسات السابقة

**1- الإشكالية :**

إن سيكولوجية التفكير تحتل مكانة خاصة في علم النفس المعاصر ، حيث أنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماما متزايدا بما يعرف " بالعمليات المعرفية " إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الإهتمام بسيكولوجية التفكير وأساليبه . **(الدردير، 2004، ص 137)**

فقد أرجعت **(وقاد، 2008، ص 5)** أهمية دراسة أساليب تفكير الفرد إلى تنمية شخصية هذا الأخير لأنها تمثل أبرز جوانب إنسانيته وخواصها الأساسية ، كما أن العناية بأسلوب التفكير لدى المتعلم على وجه الخصوص هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعدهم على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها ، وتظهر كذلك أهمية الإهتمام الكبير الموجه نحو أساليب التفكير في الإرتقاء بالعملية التعليمية .

حيث يرى **(عجوة، 1998، ص 365 )** أن عدم اهتمام المدارس بتحديد أساليب التفكير التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون قد يؤدي إلى اكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم في نشاطهم وحل مشكلاتهم إلى نتائج غير مرغوبة مثل تكرار ما يقوله المدرس دون وعي أو فهم ، أو الهروب من مواجهة المشكلات أو طرحها على غيره لحلها ؛ وبذلك يطغى على تفكيرهم التفكير الآلي الروتيني بدليل أن الكثير من المتعلمين يجبرون على التعلم بطرق لا تتفق مع أساليب تفكيرهم ؛ مما قد يؤدي إلى أن يكون أداءهم أقل من المطلوب وأقل من قدراتهم الفعلية مما يشكل ضغطا معنويا وإحباطا نفسيا لهؤلاء المتعلمين فأساليب التدريس التي يتبعها المعلم في عملية التعليم تنعكس بصورة أو بأخرى على أسلوب تفكير المتعلمين .

ويضيف **(أبو هاشم،2007، ص4)** أن كثير من المتعلمين المصنفين كمتعثرين دراسيا يملكون القدرات للنجاح إذا ما توافقت أساليب تفكيرهم مع الطرق المنتهجة في التدريس، لكن المؤسسة التعليمية غالبا ما تفشل في إدراك تنوع أساليب التفكير التي يقدرونهم بها وتستخدم أساليب تـدريس لا تتناسب وأساليب المتعلمين الخاصة في التفكير؛ فقد أوضح العديد من

الباحثين أنه بمعرفة أساليب تفكير المتعلمين يساعد في اختيار طرق تدريس وطرق تقييم وتقويم تتلاءم معها مما يساعد على تحسين تعلم وأداء المتعلمين .

حيث ذكر علماء علم النفس التربوي حسب **(الدردير، 2004، ص 138)** أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في مراعاة الفروق الفردية في القدرات المعرفية بصفة عامة وفي أساليب تفكير المتعلمين بصفة خاصة نظرا لأن التعلم مرتبط بالتفكير والفروق الفردية تدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر .

وتعد نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج في أساليب التفكير من أهم النظريات وأحدثها التي تهتم بأساليب التوظيف العقلي وطرق معالجة المعلومات كما أنها فسرت مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة و أشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع مجالات الحياة الخاصة والعامة ، حيث اقترح ستيرنبرج (sternberg's, 1997) في نظريته ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير موزعة على خمسة أبعاد اتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص وهي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها ويمكن أن تكتسب من خلال التنشئة الإجتماعية وهي دينامية وليست ستاتيكية ، فالفرد الواحد يفضل أسلوب تفكير واحد في كل بعد من الأبعاد الخمسة وبذلك تتشكل لديه خمسة أساليب من التفكير ، كما تقدم هذه النظرية تفسيرا لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء والقدرات بصورة جيدة ، حيث أن نظرية الذكاء الحديثة تهتم بالبحث عن كمية الذكاء لدى الفرد أي تكتفي بالتقدير الكمي لمستوى الذكاء فقط بينما نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج لا تكتفي بذلك فحسب بل تبحث في كيفية توجيه واستخدام الذكاء والقدرات . **( محمد نوفل، أبو عواد، 2012، ص 219)**

كما أشار **(ستيرنبرج، 2004، ص 35)** إلى ضرورة التمييز بين القدرة وأسلوب التفكير فالقدرة تشير إلى مدى جودة الفرد في إمكانية أداء مهمة ما من خلال ما يتوفر لديه من قدرات أما أسلوب التفكير فيشير إلى الكيفية التي يفضلها الفرد في استخدام قدراته عند أداء مهمة ما؛ أي أن القدرة توفر جودة الأداء، أما أسلوب التفكير فهو الطريقة التي يفضلها الفرد في الأداء. وبالتالي فإن أسلوب التفكير يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها؛ أي أن أساليب التفكير هي عبارة عن مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد ذكاءه وقدراته ؛ فالفرد حسب (ستيرنبرج) لا يمتلك أسلوبا واحدا للتفكير بل يملك بروفيلات من أساليب

التفكير. فيمكن أن يكون الأفراد متطابقين عمليا في قدراتهم، لكنهم يمتلكون أساليب تفكير مختلفة جدا؛ أي أن أسلوب التفكير هو الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، فهو ليس مستوى الذكاء بل طريقة استخدام الذكاء، كما أن أساليب تفكير الفرد تتفاعل مع قدراته فكلما اتفقت وتطابقت أساليب تفكير الفرد مع قدراته بشكل أكثر كان الأداء أفضل والعكس صحيح .

ومنه فإن أساليب التفكير تعد من بين أكثر أنواع السلوك قوة وفائدة ؛ فهو يرتبط ارتباطا عميقا بدراسة الدافعية وتوجهات الهدف ، فإذا رغبنا في تفسير جزئية من سلوك المتعلم وهي التي نصفها بأساليب التفكير فاحتمال الرجوع إلى دافعية المتعلم وتوجهات أهدافه الإنجازية قد يدعم التفسير الذي نبحث عنه . **(وقاد ، 2008 ، ص 7 )**

فقد نشأت توجهات أهداف الإنجاز في ضوء نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي حيث بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه نحو إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك ونتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز كإطار يحاول إحداث ذلك التكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية . وتبعا لهذه النظرية فقد بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه المتعلمون من إجراءات الإنجاز وعن أدائهم فيها بدلا من الإهتمام بكمية الدافعية ومستواها (مرتفع ، متوسط ، منخفض) ، فتوجهات أهداف الإنجاز تُكون للمتعلم إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة . **( وقاد، 2008،ص3)**

ويرى إليوت (Elliot 1997) بأن الأهداف تقوم كذلك بزيادة دافعية المتعلمين لخفض التناقض بين ماهم عليه الآن وما يرغبون أن يكونوا عليه مستقبلا ، ويكمن العنصر الأساسي في التعلم في صياغة أهداف حقيقية يشعر المتعلم من خلالها بالفخر والإعتزاز عند نجاحه في تحقيقها .**( غباري، المحاسنة، 2013 ص 245)**

كما ذكر **(رشوان، 2006، ص121)** بأن توجهات أهداف الإنجاز تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف ؛ أي توضح الأسباب الكامنة التي تدفع بالمتعلم إلى إنجاز مهمة ما والتي تكون عادة في مجال التعلم الأكاديمي .

ويشير **(الزغول، 2008، ص58)** إلى أن توجه الهدف الذي يتبناه المتعلم يخلق إطارا ينظم تفسيرات المتعلمون للأوضاع الإنجازية وخبراتهم فيها لذا ميز جل المنظرون في مجال توجهات أهداف الإنجاز بين نوعين من الأهداف يتمثل النوع الأول في أهداف الإتقان والتي تتفرع إلى نوعين من الأهداف هي : أهداف إتقان / الإقدام ، وأهداف إتقان / الإحجام ، أما النوع الثاني فيتمثل في أهداف الأداء والتي تتفرع بدورها إلى نوعين هما :أهداف أداء /الإقدام وأهداف أداء /الإحجام .

حيث يرى **(رشوان، 2006، ص120)** بأن اختلافات توجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين تقود إلى اختلافات كيفية في الإتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية ، فبعض المتعلمين يكون هدفهم من أداء المهام الأكاديمية التمكن من إتقان المعارف والرفع من كفاءتهم العلمية وهؤلاء المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإقدام وهم ذوو دافعية داخلية (ذاتية) عالية ، أما فيما يخص المتعلمون ذوو أهداف إتقان / الإحجام فهدفهم من أداء المهام الأكاديمية هو نفس هدف المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإقدام أي التمكن من إتقان المعارف لكن يختلفون عنهم في أن المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإحجام يحجمون كفاءتهم ويتجنبون المواقف التي تظهرها وهم يتصفون بدافعية داخلية لكنها منخفضة نوعا ما مقارنة مع ذوي أهداف إتقان / الإقدام .

والبعض الآخر من المتعلمين يكون هدفهم من أداء المهام الأكاديمية هو تحصيل الدرجات والتفوق على الآخرين للظهور أفضل منهم والحصول على مستويات أعلى منهم ؛ أي أنهم يركزون على المعايير الخارجية للكفاءة وهؤلاء المتعلمين ذوي أهداف أداء / الإقدام وبالتالي فهم ذوو دافعية خارجية .أما فيما يخص المتعلمين ذوي أهداف أداء/ الإحجام فيكون هدفهم من وراء أداء المهام الأكاديمية تجنب الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين فهم يميلون إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط حتى لا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط . فمن خلال التصنيف الذي تم عرضه اتفق المنظرين في مجال توجهات أهداف الإنجاز على ضرورة تعزيز أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين والـتأكيد على أفضليتها ، ذلك أنها تقود المتعلم إلى السعي نحو اكتساب المعرفة بهدف تطوير قدراته و كفاءاته .

ومن خلال ما سبق ذكره يستخلص بأن توجهات أهداف الإنجاز حسب **(غباري ومحاسنة، 2013، ص 244)** تعتبر عاملا دالا ومتغيرا أساسيا في الدافعية ؛ إذ أنها تبين لنا مصدر الدافعية هل هو داخلي أم خارجي ، فإذا كانت الدافعية هي عملية إمداد السلوك بالطاقة التي تحركه نحو إنجاز المهمات فإن توجهات أهداف الإنجاز هي التي تقوم بتنظيم تلك الدافعية حيث تلعب دورا مهما في نمو الدافعية فمن خلال بناء أهداف يقوم المتعلمون بتقويم تقدمهم في العملية التعلمية.

انطلاقا مما سبق تتجلى العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز في أن كل منهما لا يبحثان عن التعبيرات الكمية للفروق الفردية سواء فيما يخص الذكاء والدافعية ، بل يبحثان أكثر في الفروق الفردية الكيفية التي تهتم بكيفية استخدام المتعلم لذكائه وقدراته والكيفية التي يوجه بها دافعيته لتحقيق أهدافه ، كما أنهما يشتركان في كونها يساعدان في تقييم الأداء الأكاديمي للمتعلم وتقويمه بهدف تحسين العملية التعليمية .

وبما أن مرحلة الثانوية تعتبر مرحلة هامة في حياة المتعلم وخاصة السنة الأخيرة منها التي يكون فيها مقبلا على اجتياز شهادة البكالوريا ، إذ تفتح أمامه أفاقا تعليمية ومهنية متنوعة بعد حصوله عليها ، فهذه الفئة تمثل طاقة هائلة ومصدرا بشريا هاما لتنمية مجتمعهم مما يحتم ضرورة تنمية قدراتهم ومعرفة أساليب تفكيرهم وتوجيه دوافعهم وأهدافهم نحو التعلم .

ومن هنا تبرز الحاجة لدراسة مدى العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ، كون هذه المتغيرات تشكل عصب العملية التعليمية التعلمية والإرتقاء بها .

وهذا ما يقودنا إلى طرح التساؤلات الآتية :

**1-** ما هي أساليب التفكير الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ؟

**2-** ماهي توجهات أهداف الإنجاز الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا؟

**3-**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ؟

**4-** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟

**5-** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) ؟

**6-** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟

**7-** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي ،أدبي) ؟

**2- الفرضيات :**

**1-2** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

**2-2** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

**3-2** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) .

**4-2** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

**5-2** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي).

**3- أهمية الدراسة :**

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي فيما يلي :

**3-1 الأهمية النظرية :**

إن موضوع أساليب التفكير لم يحظ بدراسات كافية من قبل الباحثين في البيئة العربية بصفة عامة وفي البيئة الجزائرية بصفة خاصة وخصوصا في ظل علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا لذلك تعد الدراسة الحالية دعوة للباحثين و المهتمين بأساليب التفكير و توجهات أهداف الإنجاز لإثراء هذا الجانب ؛ لأنهما مفهومين هامين في عملية التفكير والدافعية .

كما تكمن أهمية متغيرات هذه الدراسة في أن أساليب تفكير الفرد تنعكس في جميع أبعاد حياته سواء على المستوى الشخصي أو الإجتماعي أو التعليمي ، حيث أشار ستيرنبرج (1997) إلى أن أساليب تفكير المتعلمين ينبغي أن تؤخذ بعين الإعتبار مثلها مثل الذكاء والدافعية وذلك لأن التعلم مرتبط بالتفكير ، وتظهر أهمية هذه الدراسة بشكل خاص في أنها تناولت أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي (حكومة الذات العقلية) لستيرنبرج (1997) لأنها تعتبر من أحدث النظريات التي فسرت أساليب تفكير الأفراد بشكل مفصل ودقيق والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن أشكال الحكم التي نراها هي انعكاس لما يدور في أذهان الشعوب فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه ، ويعتبر ستيرنبرج أساليب التفكير بمثابة الأدوات التي يستخدمها الأفراد للتحكم في عقولهم والكيفية التي يستخدمون ويوجهون بها ذكاءهم ، حيث اقترح في نظريته ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير موزعة على خمسة أبعاد ، حيث يميل الفرد نحو أسلوب واحد فقط داخل كل بعد من الأبعاد الخمسة، وبالتالي يتشكل لدى الفرد خمسة أساليب من التفكير.

أما فيما يتعلق بتوجهات أهداف الإنجاز فإنها توضح الأسباب الكامنة التي تدفع بالمتعلم إلى القيام بالسلوك الإنجازي ، إذ أنها تمثل غايات السلوك الإنجازي ومقاصده كما أن الأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه تسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز وهي حفز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه وزيادة وتيرته والمحافظة على استمراريته وهي

بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما وتمثل التوجه الدافعي للمتعلمين في مواقف التحصيل .

**2-3 الأهمية التطبيقية :**

تكتسب الدراسة الحالية أهمية بالغة من الناحية الميدانية ذلك لأنها تمس فئة يعول عليها لتنمية المجتمع وهي فئة المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا إذ تعد هذه الأخيرة من أهم الشهادات التي يظفر بها المتعلم ؛ و ذلك لأنها بمثابة المفتاح والمؤهل الذي يسمح له بمواصلة الدراسة في ميدان البحث العلمي بشتى تخصصاته و بعدها في الميدان المهني ، زيادة على أنها ثمرة سنوات من الجد والعمل ينبغي التحضير لها من جميع الجوانب خاصة الجانبين المعرفي والنفسي، وبما أن التعلم مرتبط بالتفكير وجب معرفة أساليب التفكير الشائعة لدى هته الفئة في جميع الشعب إلى جانب معرفة توجهات أهدافهم الإنجازية .

كما تتضح أهمية هذه الدراسة في أن أساليب التفكير تعتبر أفضل من اختبارات القدرات التقليدية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي ، وذلك لأن أساليب التفكير توضح الكيفية التي يستخدم بها المتعلم ذكاءه وقدراته وهذا ما يساعد الأساتذة في معرفة الأساليب التي يفكر بها المتعلمون ومراعاة الفروق الفردية في أساليب تفكيرهم وأخذها بعين الإعتبار في أساليب التدريس التي ينتهجونها وذلك لأن العديد من المتعلمين تعترضهم عراقيل تعوق تعلمهم قد تكون راجعة إلى عدم مراعاة أساليب تفكيرهم في العملية التعليمية وهذا ما قد يؤثر سلبا على مستوى تحصيلهم بصفة عامة وعلى توجهات أهدافهم بصفة خاصة والتي تعتبر هذه الأخيرة بمثابة التوجه الدافعي للمتعلمين في مواقف التحصيل .

ضف إلى ذلك أن كلا من أساليب التفكير وتوجهات الأهداف لدى المتعلمين يساعدان في تقييم أداء المتعلم وتقويمه فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك وتوفر له التغذية الراجعة، وبالتالي قد تساعد الباحثين في علم النفس التربوي في إعداد الوسائل الممكنة من أجل الإرتقاء بالعملية التعليمية التعلمية .

كما تكتسب هذه الدراسة أهمية تطبيقية من خلال أنه تم التحقق من صلاحية الأدوات المستخدمة فيها والمتمثلة في كل من مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)

النسخة القصيرة ومقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد من قبل ربيع أحمد رشوان (2006) في إطار النموذج الرباعي ، ولأنهما بنيا وقننا في بيئة غير البيئة المحلية ألزمنا ذلك باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين حيث طبقا على عينة مكونة من (82) متعلما ومتعلمة في السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية في ثانويتين من ولاية المدية حيث استخرج منها درجات عالية من الصدق والثبات ، ومنه يمكن الإستفادة منهما في دراسات أخرى لاحقة في بيئتنا الجزائرية .

كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار القائمين على تطوير التعليم في الجزائر بأن يتم الأخذ بعين الإعتبار هذه المتغيرات (أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز) في مناهج التعليم والمقررات الدراسية حتى يستطيع المتعلم ممارسة هذه الأساليب في تعلمه بصفة خاصة وفي حياته الإجتماعية والمهنية بصفة عامة .

كما يمكن أن تسهم نتائجها في أن يضع الباحثون برامج تدريبية لأساليب التفكير وتوجهات أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين وذلك في ظل ندرة وجود مثل هذه البرامج في البيئة المحلية .

**4- أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

* أساليب التفكير الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من الشعب العلمية والأدبية .

* توجهات أهداف الإنجاز الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من الشعب العلمية والأدبية

* علاقة أساليب التفكير بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

* الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس .

* الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) .

* الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس .

* الفروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) .

**5- تحديد المفاهيم :**

**5-1 أساليب التفكير :**

**إصطلاحا :**

يعرف ستيرنبرج (Sternberg,1992) أساليب التفكير بأنها عبارة عن الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترضه ، فحسب ستيرنبرج نحن لا نملك أسلوبا واحدا للتفكير بل نملك بروفيلات من أساليب التفكير فيمكن أن يكون مجموعة من الأفراد متطابقين عمليا في قدراتهم لكنهم يمتلكون أساليب تفكير مختلفة جدا ، أي أن أسلوب التفكير هو الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه فهو ليس مستوى الذكاء بل هو طريقة استخدام الذكاء .

**( ستيرنبرج ،2004،ص35)**

**إجرائيا :**

تعرف أساليب التفكير إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم المقبل على اجتياز شهادة البكالوريا من خلال استجابته على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992) النسخة القصيرة ترجمة عبد المنعم الدردير وعصام الطيب (2004) ، مع العلم أنه لا يوجد للمقياس درجة كلية وإنما توجد لديه درجة فرعية في كل أسلوب .

**2-5 توجهات أهداف الإنجاز :**

**إصطلاحا :**

يرى بنترتش (Pintrich) حسب **(وقاد ،2008، ص14)** أن نظرية الهدف تفترض أن توجهات أهداف الإنجاز هي عبارة عن تمثيلات معرفية لما يحاول المتعلم إنجازه، وكذلك أعراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم ، ويضيف أن مفهوم أهداف الإنجاز يقدم نمطا متكاملا ومنظما من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للإنجاز، كما تعد المحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضا وهناك نماذج تفسر بها توجهات الهدف تتمثل فيما يلي :

* **النموذج الثنائي :** ويقسم توجهات الهدف إلى نوعين حيث يتمثل النوع الأول في أهداف الإتقان ، أما النوع الثاني فيتمثل في أهداف الأداء .

* **النموذج الثلاثي** : ويقسمها إلى ثلاثة أنواع هي : 1- أهداف الإتقان ، 2- أهداف أداء / الإقدام ، 3- أهداف أداء / الإحجام .

* **النموذج الرباعي :** حيث يقسمها إلى أربعة أنواع تتمثل في : 1- أهداف إتقان / الإقدام ، 2- أهداف إتقان / الإحجام ، 3- أهداف أداء / الإقدام ، 4- أهداف أداء / الإحجام .

**إجرائيا :**

تعرف توجهات أهداف الإنجاز إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم المقبل على اجتياز شهادة البكالوريا من خلال استجابته على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد من طرف ربيع أحمد رشوان (2006) في إطار النموذج الرباعي، بحيث لا توجد للمقياس درجة كلية وإنما توجد لديه درجة فرعية في كل بعد .

**6- الدراسات السابقة :**

سنعرض في هذا المحور الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ، حيث تم تصنيفها وفق ثلاث محاور رئيسية كالآتي :

**1-6 الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير بمتغيرات أخرى :**

**1-1-6 دراسة كانو وهويت ( F.Cano , and E.Hewitt,2000 ):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم ، وهل يمكن لأساليب التفكير التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي تكونت عينة الدراسة من (210) طالبا جامعيا منهم (168 طالبة و42 طالبا) وفي مستوى عمري من (18- 24 سنة) واستخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير لـ (ستيرنبرج وواجنر، 1992) ، ومقياس أساليب التعلم لــ (مارشال وميجيت ، 1986) .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

* وجود علاقة ارتباطية ولكن بدرجة متوسطة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير ؛ أي أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال أساليب التفكير وأنه توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وطرق التدريس بمعنى يجب أن تلائم طرق التدريس أساليب تفكير الطلاب ، وتوصلت كذلك الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفضلون العمل بمفردهم (الأسلوب الداخلي في التفكير) لا يستطيعون القيام بالتخطيط لحل المشكلات ويحصلون على درجات منخفضة في الإنجاز الأكاديمي ، أما الطلاب الذين يتبعون الإجراءات والقواعد الموجودة مسبقا (الأسلوب التنفيذي في التفكير) فإنهم يحصلون على درجات عالية من الإنجاز الأكاديمي .

**2-1-6 دراسة رمضان محمد رمضان (2001) :**

بعنوان دراسة " لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي " ، والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة والتعرف على الفروق في أساليب التفكير بين الذكور والإناث ، وبين طلاب كل من

التخصص العلمي والأدبي ، وبين الطلاب ذوي الأعمار الزمنية المختلفة بالمرحلتين الثانوية والجامعية ، وقد طبق الباحث مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ترجمة عجوة ، على عينة من (417) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي والرابع جامعي ، وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية :

* أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة هي : التنفيذي، الحكمي، المحلي، التقدمي، الهرمي ، الأقلي .

* يتميز الذكور عن الإناث في أساليب التفكير : المحلي، الملكي، الداخلي، التشريعي، والمحافظ .

* يتفوق طلاب الأدبي على طلاب العلمي في أسلوب التفكير الملكي ، ويتميزون عنهم في أساليب التفكير: الكلي والداخلي بينما يتفوق طلاب العلمي في أسلوب التفكير الحكمي والمحلي

* لا توجد فروق دالة بين طلاب التخصصين في أساليب التفكير: التشريعي، التنفيذي، التقدمي، المحافظ ، الهرمي ، الأقلي ، الفوضوي ، والخارجي .

**3-1-6 دراسة زهانج (Zhang,2002 ):**

قامت زهانج (2002) بدراسة لمعرفة علاقة أساليب التفكير بأنماط التعلم والأداء الأكاديمي تكونت العينة من (212) طالبا وطالبة بالجامعة ، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، قائمة تورانس لأنماط التعلم ، ودرجات التحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة بين التحصيل الأكاديمي و أساليب التفكير (العالمي ، المتحرر) بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ .

**4-1-6 دراسة أمينة شلبي (2002) :**

هدفت الدراسة إلى على التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ، ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس لدى طالبات الجامعات ، حيث تكونت عينة الدراسة من (417) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية

بالمنصورة ومن تخصصات أكاديمية مختلفة ، واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير" لستيرنبرج وواجنر " ودرجات التحصيل التراكمية لطلاب عينة الدراسة .

وباستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار **"T"** ومعاملات الارتباط أظهرت النتائج :

* وجود تأثير للتخصص الأكاديمي على أساليب التفكير : التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، التقدمي ، المحافظ ، الهرمي ، الملكي ، الفوضوي ، الداخلي ، الخارجي وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي .

* بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب : التشريعي ، الحكمي ، الهرمي لصالح الذكور ، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى .

* وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعي و الكلي مع التحصيل الدراسي مع وجود ارتباط موجب دال إحصائيا للأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي ، وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي .

**5-1-6 (عبد المنعم الدردير 2003) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بقنا في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، ومدى تمايز أو عدم تمايز أساليب التفكير لـ" ستيرنبرج" وعن أساليب التعلم لـ" بيجز" وبعض خصائص الشخصية ، تكونت عينة الدراسة من (176) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا من الأقسام العلمية والأدبية ، واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير(النسخة القصيرة) التي أعدها ستيرنبرج وواجنر (1992) ، واستبانة أساليب التعلم إعداد (بيجز وزملاؤه 2001) ، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وتوصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

* إن أساليب التفكير (الهرمي، الخارجي، والأقلي) أكثر تفضيلا لدى طلاب عينة الدراسة *توجد علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية ، ويتميز

الطلبة عن الطالبات بأسلوب (التفكير الحكمي) بينما يتميز الطالبات بأساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ ، العالمي ، الهرمي ، الأقلي ) .

* كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام الأدبية وطلاب الأقسام العلمية في أسلوبي التفكير الهرمي و المحلي لصالح طلاب الأقسام العلمية .

**6-1-6 دراسة ستيرنبرج (Strenberg,2004) :**

هدفت إلى دراسة العلاقة التنبؤية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة ، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (199) طالبا أكملوا اختبارا واسع الفئة للقدرات العقلية ، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج ، ومقرر تمهيدي متقدم في علم النفس تم تدريسه بطريقة تؤكد على التذكر والتحليل والابتكارية ، وعلى القدرات العملية ، وتم تقييم تحصيل الطلاب باختبار نهائي، ومشروع مستقل وواجبات منزلية،حيث خرجت الدراسة بالنتائج الآتية :

* هناك ارتباط موجب بين أسلوبي التفكير التشريعي والحكمي ودرجات الطلاب في اختبار القدرات .

* هناك ارتباط موجب بين الأسلوب الحكمي والتفكير الإبتكاري ، وبين الأسلوب التشريعي والتفكير الإبتكاري .

* هناك ارتباط سالب بين الأسلوب التنفيذي والتفكير الابتكاري .

* في المقاييس الموجهة نحو التحليل ، يسهم الأسلوب التشريعي والحكمي بصورة دالة موجبة في التنبؤ بالتحصيل ، بينما يسهم الأسلوب التنفيذي بصورة دالة سالبة في التنبؤ بالتحصيل .

* صيغة الإختبارات كانت أكثر تفضيلا للطلاب ذوي الأسلوب الحكمي ، وأقل تفضيلا للطلاب ذوي الأسلوب التشريعي والكلي .

* المشروع المستقل كان أكثر نفعا للطلاب ذوي الأسلوب التشريعي وأقل نفعا لطلاب الأسلوب التنفيذي والفوضوي .

* أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير .

**6-1-7 دراسة بارك وآخرون (Park.et al 2005 ) :**

قام بدراسة بعنوان " أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين في كوريا " تهدف الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين في كوريا ، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على مفهوم الكوريين للموهبة ، وقد تم تطبيق مقياس ستيرنبرج وواجنر لأساليب التفكير (1992) ، وقائمة الموهبة العلمية إعداد شيم وكيم ( Shim and Kim ) .

تكونت عينة الدراسة من (179) طالبا من مدرستين علميتين و(176) طالبا من مدارس الثانوية العامة أظهرت نتائج الدراسة تفضيل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي ، الفوضوي ، العالمي ، الخارجي ، المتحرر).

بينما فضل الطلبة غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذي ، الأقلي ، المحافظ ) كما أشارت النتائج إلى أنه بالإمكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم.

**6-1-8 دراسة إلهام وقاد (2008) :**

هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (1760) طالبة جامعية كما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الإرتباطي ، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ترجمة الباحثة ومقياس أساليب التعلم إعداد الباحثة ومقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي إعداد رشوان (2006) وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

* اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وقد كانت أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب العالمي .

* توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم .

* توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير و توجهات أهداف الإنجاز .

* توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم .

* توجد فروق دالة إحصائيا بين في أساليب التفكير(الحكمي ، الأقلي ، الهرمي ، المحلي) وتوجهات هدف (الإتقان / الإقدام) لصالح التخصصات العلمية ، وفي أساليب التفكير (الملكي، والمحافظ ) لصالح التخصصات الأدبية .

**- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير :**

*** من حيث الأهداف :**

تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها و تمحورت في الأهداف التي بحثت في العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير ومتغيرات أخرى مثل (التحصيل الدراسي ، أساليب التعلم، طرق التدريس، توجهات أهداف الإنجاز، سمات الشخصية، التفكير الإبتكاري) بالإضافة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب باختلاف الجنس والتخصص (علمي ، أدبي) والمستوى الدراسي في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج .

مع الإشارة إلى أنه لم نجد إلا دراسة عربية واحدة تناولت موضوع الدراسة الحالية وهي دراسة إلهام الوقاد (2008) ، وفي ظل ندرة الدراسات العربية حول هذا الموضوع جاءت الحاجة لدراسة هذا الموضوع .

*** من حيث العينة :**

كانت معظم عينة الدراسة في الدراسات السابقة التي تم عرضها من طلاب الجامعة والثانوية من التخصصات العلمية والأدبية مثل دراسة كل من (ستيرنبرج Strenberg 2004) (بارك وآخرون Park et al ,2005) ، ودراسة ( رمضان محمد رمضان ،2001) .

كما يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة استخدمت عينة من الجنسين حيث أن بعض الدراسات أثبتت وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير والبعض الآخر لم تثبت وجود فروق دالة

بينهما . وهو ما دفع إلى دراسة هذا الموضوع على عينة من المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من كلا الجنسين ( ذكور وإناث).

*** من حيث منهج الدراسة المستخدم :**

إن الدراسات السابقة الخاصة بأساليب التفكير التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية لأنها تندرج ضمن الدراسات الوصفية التي تبحث في العلاقة بين متغيرين .

*** من حيث الأدوات المستخدمة :**

يتبين من الدراسات السابقة في هذا المحور أن كل الباحثين قاموا باستخدام مقياس ستيرنبرج وواجنر لأساليب التفكير النسخة القصيرة وهذا ما دفع إلى استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية .

*** من حيث النتائج :**

فقد كشفت معظم الدراسات في أساليب التفكير عن وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير كما في دراسة كل من عبد المنعم أحمد الدردير (2003)، وأمينة شلبي (2002) ، ورمضان محمد رمضان (2001)، كما توصلت بعض النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التفكير كما في دراسة كل من رمضان محمد رمضان (2001) ، عبد المنعم أحمد الدردير (2003) .

كما توصلت بعض النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب تفكير الطلاب وطريقة التدريس المتبعة لدى المعلمين كما في دراسة (زهانجZhang,2001)، في حين كشفت دراسات أخرى عن وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز كما جاء في دراسة إلهام الوقاد (2008) وهذا ما ساعد في صياغة فرضيات للدراسة الحالية .

**2-6 الدراسات التي تناولت علاقة توجهات أهداف الإنجاز بمتغيرات أخرى :**

**1-2-6 دراسة آمز وآرشر ( Ames and Archer,1988 ) :**

قاما بدراسة تناولت الآثار المترتبة على توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يركزون على أهداف التمكن أي الإتقان يستخدمون استراتيجيات التعلم الفعالة في مقدمتها الإستراتيجيات العميقة مثل : التخطيط، التنظيم، المتابعة، والمراقبة، كما أنهم ذو أهداف داخلية يفضلون المهمات التي تتحدى قدراتهم ويمتلكون اتجاهات إيجابية نحو المادة ولديهم اعتقاد قوي أن النجاح ينتج عما يبذلون من جهد بينما يركز الطلبة الذين يمتلكون أهداف الأداء على استراتيجيات التعلم السطحية ، كما أنهم يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية .

**2-2-6 دراسة نادية الحسيني (2001) :**

أجرت نادية الحسيني دراسة بهدف التعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية ، و استراتيجيات ما وراء المعرفة ، و قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين دراسيا و لقد تكونت العينة من (261) طالبا من مدرسة المتفوقين بعين الشمس ، القسم الداخلي ولقد استخدمت الباحثة مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد ( Midgely. etal ، ميدجلي) وآخرون (1998) ( توجه هدف الإتقان ، و توجه هدف الأداء الإقدامي ، و توجه هدف الأداء الإحجامي) كما استخدمت استبانة استراتيجيات التعلم المعرفية و استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي من إعداد :(Somuncuoglu et Vildrimk ، سومونكوجلو و فيلدرميك 1999) ترجمة و تقنين الباحثة ومقياس قلق الامتحان إعداد سبيلبرجر و آخرون و أعدها بالعربية الزهار .

و قد كان من نتائج الدراسة أن تبني هدف الإتقان له وزن أكبر في التنبؤ بالتجهيز العميق مقارنة بإسهام توجه هدف الأداء الإقدامي كما كان من بين النتائج أن توجه هدف الإتقان تنبأ تنبؤا إيجابيا باستراتيجيات ما وراء المعرفة يليه توجه هدف الأداء الإقدامي أما هدف الأداء الإحجامي لم يظهر تنبؤا دالا باستراتيجيات التعلم المعرفية ، و استراتيجيات ما وراء المعرفة كما تنبأ توجه هدف الأداء الإحجامي إيجابيا بالانفعال .

**3-2-6 دراسة حافظ (2003) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم كمنبئات عن أهداف الإنجاز و التحصيل الدراسي و معرفة الفروق الناشئة عن التمايز العمري، و هي دراسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان ، أهداف الأداء الإقدام ، أهداف الأداء الإحجام ) حيث استخدم الباحث استبانة أهداف الإنجاز التي أعدها ( إليوت و تشارش) ترجمة الباحث ومقياس استراتيجيات التعلم المعرفية ، و ما وراء المعرفية ، و دافعية الدراسة إعداد إليوت و آخرون ؛ حيث كانت عينة الدراسة مكونة من عينتين حيث بلغت العينة المصرية (300) طالبا و طالبة قبل و بعد التخرج، اختيرت عشوائيا من كلية التربية جامعة عين الشمس.

كما بلغت العينة السعودية الأصغر عمرا (206) طالبا و طالبة قبل التخرج ، من تخصصات علمية و أدبية ، تراوحت أعمارهم من (20 - 24 سنة ) ، و عينة من الدارسين الأكبر عمرا (46) طالبا و طالبة، تراوحت أعمارهم من ( 25 - 45 سنة ) من نفس التخصصات السابقة وقد أوضحت النتائج :

- وجود علاقات دالة إحصائيا لكل من أهداف الإنجاز الثلاثة المتمايزة مع متغيرات استراتيجيات التعلم المعرفية ، و ما وراء المعرفية ، و دافعية الدراسة ، و متغيرات التحصيل الدراسي ( درجة الاختبار ، المعدل التراكمي) لدى كل من العينة المصرية و السعودية .

- و كان إسهام استراتيجيات التعلم العميق ، و دافعية الدراسة ، و متغير درجة الامتحان بارزا في التنبؤ الموجب لهدف الإتقان و هدف أداء الإقدام . بينما كانت استراتيجية عدم التنظيم منبئا موجبا عن هدف أداء الإحجام لدى كل من العينتين المصرية و السعودية .

**4-2-6 دراسة سونغ (Song ,2004) :**

هدفت إلى الكشف عن أثر أنواع أهداف الإنجاز (الإتقان / الأداء) في الدافعية الداخلية وحل المشكلات ، حيث طبقت الدراسة على (96) طالبا من مدارس المتوسطة في شمال الولايات المتحدة الأمريكية اختيروا عشوائيا وتعرضوا لدروس عبر الأنترنت مصممة لتحسين

ظروف التعلم وقد بينت النتائج أن الطلاب ذوو أهداف الإتقان لديهم دافعية داخلية أعلى من الطلاب ذوي أهداف الأداء، كما بينت النتائج أن هناك ارتباط بين أهداف الإتقان وحل المشكلات .

**5-2-6 دراسة هيسيه (Hsieh,2005 ) :**

أجرى دراسة بهدف التعرف على العلاقات المتداخلة بين توجهات الهدف ودافعية الإنجاز بعد خبرات الفشل ، وقد تكونت العينة من (71) طالبا من جامعة تكساس بأوستن ، وبالرجوع إلى نظرية توجهات الهدف وفقا " لإليوت " أكدت النتائج ما توصلت إليه البحوث السابقة في أهمية أهداف الإتقان في مواجهة مواقف الفشل ، مما يؤدي إلى بقاء الدافعية رغم خبرات الفشل .

**6-2-6 دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (2005) :**

بعنوان توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة ، حيث طبقت الدراسة على (300) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا وذلك من التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية .

حيث طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحث ، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ضمن النموذج الرباعي ( أهداف الإتقان / الإقدام ، أهداف الإتقان / الإحجام ، أهداف الأداء / الإقدام ، أهداف الأداء / الإحجام ) من إعداد الباحث كذلك طبق عليهم كل من مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا . و مقياس موضع الضبط الأكاديمي من إعداد عبد المنعم أحمد الدردير (2004) ، ومقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة إعداد أحمد محمد صالح (1990) ، أما فما يخص الأساليب الإحصائية فقد تم استخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل في التعرف على العلاقات بين النوع (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي ) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وتم استخدام اختبار (T) لتفسير دلالة معاملات الارتباط الناتجة ، كما تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد "Multiple Regression Analysis " بطريقة التحليل المتتابع " Stepwise " في محاولة التوصل إلى صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية ، واستخدام كذلك

تحليل التباين أحادي الاتجاه "One Way ANOVA " في مقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب عينة البحث في كل استراتيجية تبعا لبروفيلات أهداف الإنجاز المختلفة .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

* لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين النوع (ذكور ، إناث) و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

* طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات (تعلم الأقران ، الاحتفاظ بالسجلات التقويم الذاتي ) .

* تم التوصل إلى صيغ تنبئية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان الإقدامية ، أهداف الإتقان الإحجامية ، أهداف الأداء الإقدامية ، أهداف الأداء الحجامية ) ، و المعتقدات الذاتية (الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا ، تقدير الذات ، موضع الضبط الأكاديمي) .

* تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا اختلافا دالا إحصائيا ، باختلاف بروفيلات أهداف الإنجاز و كانت :

- أكثر البروفيلات استخداما لهذه الاستراتيجيات هي : (مرتفع إتقان / إقدام ، مرتفع أداء/ إقدام ، مرتفع إتقان / إحجام ) .

- أقل البروفيلات استخداما لهذه الاستراتيجيات هي : ( مرتفع أداء / الإحجام ، منخفض إتقان / إقدام ، منخفض أداء / إقدام ) .

**6-2-7 دراسة مرزوقي و شمشيري (Morzooghi and Shemsheri, 2009) :**

حيث قاما بدراسة هدفت إلى تقصي توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة البكالوريا في إيران ومدى تأثره بمتغير الجنس والمعدل ، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة بكالوريا اختيروا عشوائيا بالطريقة العشوائية العنقودية، استجابوا لاستبانة نمط توجه الأهداف

وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في توجهات الأهداف ، حيث بينت أن الذكور أكثر اختيارا لأهداف الأداء من الإناث ، كما بينت أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات الأخرى .

**- تعقيب على الدراسات المتعلقة بتوجهات أهداف الإنجاز :**

*** من حيث الأهداف :**

تعددت أهداف الدراسات السابقة حول توجهات أهداف الإنجاز، حيث تمحورت في الأهداف التي بحثت في العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز و متغيرات أخرى ، أهمها : (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، استراتيجيات التعلم المعرفية ، و استراتيجيات من وراء المعرفة ، و قلق الامتحان ) بالإضافة إلى الكشف عن أثر أنواع أهداف الإنجاز (الإتقان / الأداء) في الدافعية الداخلية و حل المشكلات كما هدفت إلى التعرف على العلاقات المتداخلة بين توجهات الهدف و دافعية الإنجاز بعد خبرات الفشل ضف إلى ذلك مدى تأثر توجهات أهداف الإنجاز بمتغير الجنس و اللتحصيل الدراسي .

*** من حيث العينة :**

كانت معظم عينة الدراسة في الدراسات السابقة التي تم عرضها من طلاب الجامعة و الثانوية من التخصصات العلمية و الأدبية ، حيث كانت دراسة (Ames and Archer,1988) على طلبة الثانوية بصفة عامة كما خصت دراسة مرزوقي وشمشيري (2009) على طلبة البكالوريا ، يلاحظ بأن معظم الدراسات السابقة استخدمت عينة من الجنسين ، حيث أثبتت بعضها وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في توجهات أهداف الإنجاز . وهذا ما دفع إلى اختيار عينة من المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ذكور وإناث.

*** من حيث منهج الدراسة المستخدم :**

إن كل الدراسات السابقة الخاصة بتوجهات أهداف الإنجاز التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي .

*** من حيث الأدوات المستخدمة :**

يتضح من الدراسات السابقة في هذا المحور أنه تنوعت نماذج توجهات أهداف الإنجاز المستخدمة من قبل الباحثين ، فهناك من استخدم النموذج الثنائي لتوجهات الهدف المتمثل في (أهداف الإتقان / أهداف الأداء) ، و هناك من اعتمد على النموذج الثلاثي لتوجهات الهدف المتمثل في : ( توجه أهداف الإتقان ، توجه أهداف الأداء / الإقدام ، توجه هدف الأداء / الإحجام ) . وفيما يخص النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز ، المتمثل في : (توجه أهداف الإتقان/ الإقدام ، توجه أهداف الإتقان / الإحجام ، توجه هدف الأداء / الإقدام ، توجه هدف الأداء / الإحجام ) ، اعتمد عليه ربيع عبده أحمد رشوان في دراسته عام (2005) . ونظرا لحداثة النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز تم الاعتماد على مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطارهذا النموذج ، إعداد رشوان (2006) و فكرة هذا المقياس هي نفس فكرة مقياس أهداف الإنجاز لأليوت و مكجروجر (Elliot et Mcgregor, 2001 ) .

*** من حيث النتائج :**

توصلت معظم الدراسات إلى نتائج مفادها أن المتعلمين ذوي أهداف الإتقان يستخدمون استراتيجية التعلم العميقة مثل : التخطيط و التنظيم و المتابعة و المراقبة كما أن دافعيتهم داخلية ، بينما يركز المتعلمون ذوو أهداف الأداء على استراتيجيات التعلم السطحية و دافعيتهم خارجية ، حسب ما توصلت إليه دراسة كل من آمز و آرشر(1998) ، و دراسة سونغ Song (2004 ) .وقد توصلت دراسة رشوان (2005) إلى أن أكثر المتعلمين استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هم المتعلمون ذوو أهداف الإتقان / الإقدام ، و المتعلمون ذوو أهداف الأداء الإقدام ، و ذوو أهداف الإتقان / الإحجام ) ، كما توصلت بعض الدراسات إلى أن توجه هدف الإتقان تنبأ تنبؤا إيجابيا باستراتيجيات ما وراء المعرفة يليه توجه هدف الأداء وهذا حسب دراسة نادية الحسيني (2001)، كما أكدت دراسة هيسيه (2005) إلى أهمية أهداف الإتقان في مواجهة مواقف الفشل مما يؤدي إلى بقاء الدافعية رغم خبرات الفشل . وفيما يخص عن الفروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز أن الذكور أكثر اختيارا لأهداف الأداء مقارنة بالإناث وهذا حسب دراسة مرزوقي (2009). وقد تم الإستعانة بنتائج الدراسات السابقة من أجل صياغة فرضيات للدراسة الحالية

# الفصل الثاني
# أساليب التفكير

**الفصل الثاني : أساليب التفكير**

تمهيد

أولا : ماهية التفكير

1- مفهوم التفكير

2- خصائص التفكير

3- افتراضات ومسلمات حول عملية التفكير

4- أدوات التفكير

ثانيا : أساليب التفكير

1- نبذة تاريخية عن الأسلوب

2- تعريف أساليب التفكير

3- المداخل المفسرة لأساليب التفكير

4- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

5- مبادئ أساليب التفكير

6- نظريات أساليب التفكير

7- مناقشة نظريات أساليب التفكير

خلاصة

**تمهيد :**

يعتبر موضوع أساليب التفكير من أهم المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي والتربوي على حد سواء ، إذ يعتبر من المواضيع ذات الصلة الوثيقة بالعملية التعليمية نظرا لأهميته في الإرتقاء بها والتحسين من التعلم والأداء الأكاديمي للمتعلمين ، حيث يرى علماء علم النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بصفة عامة و في أساليب تفكير المتعلمين على وجه الخصوص .

**أولا : ماهية التفكير**

**1- مفهوم التفكير :**

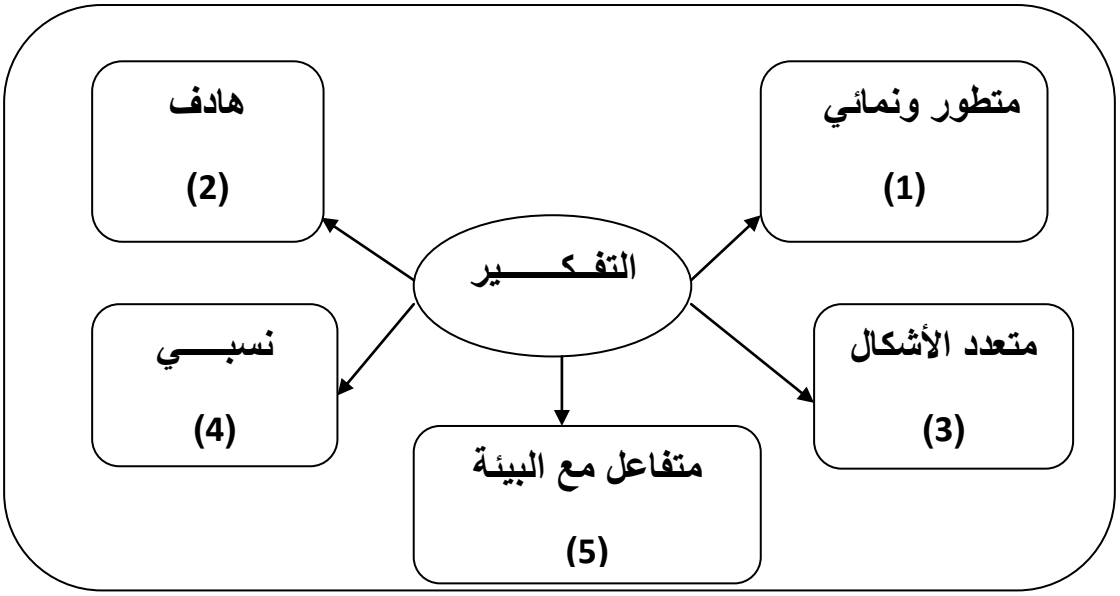
إن التفكير مفهوم واسع معقد مما أدى إلى تباين تعاريفه.

- التفكير وظيفة عقلية وعملية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية، وينشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة ، والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستخدم قوى الإستدلال والذاكرة والتخيل والتصور.**(مجدي إبراهيم، 2005، ص3)**

- أما عبد الحليم (1996) فيعرفه حسب **(العياصرة، 2011، ص30)** بأنه مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما أو اتخاذ قرار معين أو إشباع رغبة في الفهم ، أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال ما، و يتطور التفكير لدى الفرد تبعا لمراحل حياته و ظروفه البيئية المحيطة .

ومن خلال التعريفين السابقين، يتضح بأن التفكير هو العملية الذهنية التي يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات و مواقف ، و يولد فيها الأفكار و يحللها و يحاكمها و يعيد تنظيـــمها ترميزها بهدف إدماجها في بنائه الذهني .

**2- خصائص التفكير :** أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي :




**شكل رقم (1) : خصائص التفكير مقتبس من ( العتوم، وآخرون، 2007، ص20)**

1- التفكير سلوك متطور و نمائي، يختلف في درجته و مستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى وعليه فإن السلوك تطوري يتغير كما و نوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته .

2- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة لأهداف واضحة .

3- التفكير يأخذ أشكالا أو أنماك عديدة، كالتفكير الإبداعي والناقد والمنطقي والمجرد وغيرها

4- التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير. **(العتوم، وآخرون، 2007، ص 20-21)**

5- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير، والموقف أو الخبرة. **(عماد الدين محمد، 2009،ص28) .**

**3- افتراضات و مسلمات حول عملية التفكير :**

اتفق العلماء على مجموعة من الافتراضات والمسلمات التي تتضمنها عملية التفكير، يمكن إجمالها فيمايلي :

**1-3 التفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة :** يتم تحديد وجهة النظر أولا، ومن ثم يتم البحث عن وجهات نظر أخرى، و تحديد نقاط القوة و جوانب الضعف فيها، والعمل على تقييمها .

**2-3 للتفكير هدف محدد أو أهداف محددة :** لإنجاح التفكير لابد من صياغة الهدف منه بوضوح

**3-3 يعتمد التفكير على معلومات و بيانات و أدلة حيث ينبغي :**

* أولا حصر البيانات و المعلومات التي تمتلكها .

* ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع مواقفنا و تلك التي تدعمها .

* وبعدها التأكد من أننا قد قمنا بجمع المعلومات التي نستخدمها واضحة و دقيقة ، و ترتبط بالسؤال الذي يدور حول القضية المطروحة .

* وأخيرا التأكد من أننا قد قمنا بجمع المعلومات الكافية .

**4-3 يمثل التفكير محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة أو حل مشكلة ما** : يكون ذلك عن طريق صياغة سؤال له علاقة بالقضية المطروحة بشكل دقيق ، ثم توضيح ذلك السؤال بطرق متنوعة من أجل تبيان معناه و معالجته ثم العمل بعد ذلك بتجزئة السؤال الكبير

إلى أسئلة فرعية مع تحديد ما إذا كان السؤال له جواب واحد ، أو أنه مجرد رأي أو أنه يتطلب التفكير في العديد من وجهات النظر المطروحة .

**5-3 يتم التعبير عن التفكير ، أو يتم تشكيله من خلال المفاهيم و الأفكار المتنوعة :**

* حيث ينبغي تحديد المفاهيم الرئيسية و شرحها بوضوح .
* ثم تحديد المفاهيم البديلة للمفاهيم الأساسية .
* وفي النهاية، التأكد من استخدام المفاهيم بدقة و عناية .

**6-3 يحتوي التفكير في الأصل على استنتاجات** ، نستطيع من خلالها الوصول إلى الحلول أو الأحكام العامة أو الملخصات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات و المعلومات إذ ينبغي :

* بداية الاستنتاج فقط ، في ضوء ما يؤكده الدليل.
* ومن ثم فحص الاستنتاجات من حيث تناسقها مع بعضها .
* وأخيرا تحديد الافتراضات التي تؤدي إلى الاستنتاجات المقصودة .

**7-3 للتفكير توابع و تطبيقات أو تأثيرات تشمل مايلي:**

*أولا التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير .
* ثم البحث عن الجوانب الإيجابية و الجوانب السلبية لهذه التطبيقات .
* وفي نهاية الاهتمام بجميع ما يتبع من نتائج لعملية التفكير.

**8-3 يرى ستيرنبرج أن التفكير يتكون من ثلاثة أقسام رئيسية هي :**

**أ-** مكونات اكتساب المعرفة (المدخلات)

**ب-**استراتيجيات استخدام المعرفة ، و حل المشكلات (مكونات الأداء) .

**ج-** ما وراء المعرفة ، و اتخاذ القرارات (الضوابط التنفيذية ) .

**(الحارثي، 2009، ص 30)**

**4- أدوات التفكير :**

للتفكيرأدوات لا يتم بدونها، ومن أهم هذه الأدوات حسب **(عبد العزيز، 2007، ص28-31)** :

**1-4 الاسترجاع (Recalling) :**

وهو شرط أساسي للتفكير، فبدون استرجاع ما تعلمناه لا نستطيع حل المشكلات التي تواجهنا ولا يقتصر الأمر على مجرد عملية استرجاع المعلومات بل يقتضي إعادة تنظيم ما

تعلمناه وتحليله و توظيفه لذلك الغرض، والجدير بالذكر أننا نستطيع استرجاع الماضي بطرق مختلفة نذكر منها :

**أ- الصور الذهنية :** وهي الصور التي يستطيع الفرد بواسطتها تصور أو تخيل الموقف الذي مضى ، عن طريق الصور الحسية والصور اللفظية للمواقف الماضية .

**ب- الكلام الباطن** واللغة الصامتة (حديث داخلي) .

**ج- التصور العقلي :** ويأخذ ذلك شكل التفكير الرياضي و الفلسفي لمعاني و أفكار غير مصوغة في ألفاظ .

**2-4 الأفكار العامة و المعاني الكلية :**

يستطيع الفرد بواسطتها التفكير في مستوى أعلى و أرقى من مستوى الإدراك الحسي .

**3-4 التجريد (Asbtract) :**

وهو إحدى أدوات التفكير، و لا يتم إلا من خلال اللغة و الرموز و يتطور تطورها إذ أن عملية اكتساب المعاني تبدأ بالمفردات المحسوسة و تنتهي بالأفكار العامة و المجردة ، فالفرد يعرف طعم الحلو عن طريق اللسان، ولكنه يكون معنى مجردا في ذهنه عن معنى العذوبة الذي يعجبه على كل شيء ذي طعم حلو.

**4-4 اللغة:**

وهي إحدى أدوات التفكير،إذ تعتبر ترجمان الفكر و وسيلة للتواصل بين الأفراد وهي تحفظ لكن اللغة في بعض الأحيان تحجب الفكر الواضح عندما تكون مبهمة أو غامضة وفي كثير من الأحيان يصعب على الفرد التعبير عن أفكاره بألفاظ لغوية. كما أن المعاني تتغير وتتطور بينما الألفاظ تبقى كما هي.

**ثانيا : أساليب التفكير**

**1- نبذة تاريخية عن الأسلوب :**

إن مصطلح **(Style)** قد ترجم في اللغة العربية إلى أسلوب أو نمط ، و قد ذكر **(العتوم،2004،ص285)** أن النمط مرتبط أكثر بالشخصية ، ومفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي ، فهناك أنماط الشخصية (ليونغ) ، وهناك أنماط قائمة (مايرز و بيجز).

وعليه فاستخدام مصطلح أنماط أكثر ملاءمة لدراسة الشخصية أما استخدام مصطلح الأسلوب فهو أكثر ملاءمة لدراسة التفكير.

وبالتالي يستخدم مصطلح الأسلوب (Style) ليصف عددا من الأنشطة و الخصائص و السلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن ، كما خص (Witckin) حسب ماذكره **(عمار، 1998،ص6)** مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه (طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية و العقلية ) .

- وقد ظهر مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة ، وتطور في علم النفس في عدة

مجالات مثل: التفكير، الإدراك، المعرفة، التعلم، الدافعية، السلوك.

- وقد ذكر (Sternberg et Zhang، ستيرنبرج و زهانج 2005) أن البحث في دور أساليب التفكير و التعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يجمعوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه بعضهم و منهم (فيرنون) إلى الأدب اليوناني، و بعضهم إلى (جيمس) في حديثه عن الفروق الفردية، و بعضهم إلى (ألبورت) في فكرته عن أسلوب الحياة.

- كما أن البحث في الأساليب له جذوره في مجال علم النفس الفارقي، وعلم النفس التجريبي، علم النفس المعرفي

**2- تعريف أساليب التفكير:**

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم المعاصرة التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين في مجال علم النفس المعرفي و التربوي، إذ أن أساليب التفكير هي الجانب المعرفي من جوانب الشخصية، ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولا وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار، فإن كل هذا يتم أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلا أسلوبا معينا من التفكير.

- تعريف (Sternberg، ستيرنبرج 1992) حسب **( عتوم، وآخرون، 2007، ص34) :**

تشير أساليب التفكير(Thinking Styles) إلى الطرق و الأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته، واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترضه فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير المتبع عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير ويتوقع أن تتطور مع مرور الزمن، كما أن أسلوب التفكير هو الحد المشترك بين الشخصية والقدرات (الشخصية، أساليب التفكير، القدرات).

- و يعرفها أيضا (1997) : أساليب التفكير هي طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، و كما أن أسلوب التفكير ليس قدرة وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات.فأسلوب التفكـــير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه.كما أن أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح لفهم الأداء الأكاديمي للطلاب.

لذلك يعزو (ستيرنبرج) نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق و أساليب التدريس المتبعة و بين الأساليب التي يفكر بها الطلبة أكثر من أنه يعزى لقدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن.

**(عتوم وآخرون، 2007، ص 35)**

- كما أشار (Sternberg، ستيرنبرج 2004) إلى ضرورة التمييز بين القدرة وأسلوب التفكير فالقدرة تشير إلى مدى جودة الفرد في إمكانية أداء مهمة ما من خلال ما يتوفر لديه من قدرات أما أسلوب التفكير فيشير إلى الكيفية التي يفضلها الفرد في استخدام قدراته عند أداء مهمة ما؛أي أن القدرة توفر جودة الأداء، أما أسلوب التفكير فهو الطريقة التي يفضلها الفرد في الأداء. وبالتالي فأسلوب التفكير يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها، فحسب (ستيرنبرج) نحن لا نملك أسلوبا واحدا للتفكير بل نملك بروفيلات من أساليب التفكير. فيمكن أن يكون الأفراد متطابقين عمليا في قدراتهم، لكنهم يمتلكون أساليب مختلفة جدا.أي أن أسلوب التفكير هو الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، فهو ليس مستوى الذكاء بل طريقة استخدام الذكاء. **(ستيرنبرج روبرت ،2004،ص 35)**

يتضح من خلال التعاريف السابقة لأساليب التفكير، بأنها عبارة عن مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، فهي تقع بين الشخصية والقدرات وعند الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير، يقصد به معرفة الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوأ من أساليب التفكير الأخرى، فالفرد يمتلك مجموعة من الأساليب، كما أن أساليب التفكير تتفاعل مع القدرات وكلما اتفقا وتطابقا بشكل أكثر كان الأداء أفضل والعكس صحيح، فربما يسير الطلاب غير الإبتكاريين إلى الأساليب التشريعية المتعمدة على الإبتكار، كما أن الإبتكاريين قد يتجنبون النواحي التشريعية و الهرمية

كما أن أداء الطلاب يتأثر بشكل كبير عندما لا تتطابق أساليب تفكيرهم مع أساليب التدريس المتبعة أكثر من كونه يتأثر بالفروق الفردية في القدرات العقلية، لذلك فأساليب التفكير ليست قدرات، ولكنها كيفية استخدام هذه القدرات والمعارف المكتسبة.

**3- المداخل المفسرة لأساليب التفكير:**

يذكر الباحثين (Grigorenko et Sternberg، جريجورينكو و ستيرنبرج 1995-1997) أنه توجد ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التفكير هي:

**1-3 المدخل المتمركز على المعرفة (Cognition) :**

ظهرت في هذا الإطار الأساليب المعرفية (Cognition Style).وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس في معظم الأحيان من خلال اختبارات تتضمن الصواب والخطأ (اختبارات الأداء الأقصى) وتقيس الفروق الفردية في المعرفة و الإدراك، والتي منها نظرية (Kagan، كاجان) في عام (1976) التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المندفعين والمتروين.ونظرية (Witkin) في عام (1978) التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي، وغيرها من النظريات المتخصصة في مجالات معينة من التوظيف الأسلوبي المعرفي (Cognitive Stylistic Functioning).

**2-3 المدخل المتمركز على الشخصية :**

ظهرت في هذا الإطار سمات الشخصية (Personality Traits) التي يتم قياسها باختبارات الأداء المميز، وفي هذا الإطار تعد الأساليب جزء من الشخصية، فظهرت نظرية (Mayers،مايرز) في عام (1980) التي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية (Jung، يونج) في عام (1923) للأنماط النفسية (Psychological Types)، وتوصلت إلى ستة عشر أسلوبا في الشخصية تقاس في ضوء دليل نمط مايرز- بريجز(Myers-Briggs Type Indicator) في عام 1984) وهي:

أ- الإدراك (Perception): (الحس Sensing- الحدس Intuition).

ب- الحكم (Judgment): (التفكير Thinking- الشعور Feeling).

ج- التعامل مع الذات والآخرين :(الانبساط Extroversion- الانطواء Introversion).

د- التعامل مع العالم الخارجي: (الحكم Judgment- الإدراك Perception).

ونظرية (Holland، هولاند 1973) التي توصلت إلى ستة أساليب في الشخصية (واقعي، فني، اجتماعي، مبادر، تقليدي، بحثي Investigative). **( الدردير،2004، ص139-141)**

**3-3 المدخل المتمركز على النشاط (Activity):**

ركز هذا المدخل على مفهوم أساليب التفكير كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة و الشخصية، وظهرت في هذا الإطار أساليب التعلم و التدريس (Learning and Teaching Styles )، وفي إطار البحث في تحديدات المداخل السابقة (المعرفة، الشخصية، النشاط) لأساليب التفكير، ظهرت نظرية على يد روبرت سترنبرج (Sternberg,R,1988,1990,1997) والتي تعتبر من أحدث النظريات الموجودة في مجال علم النفس، أطلق عليها اسم نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية حكومة الذات العقلية (Mental Self Government)، أو نظرية أساليب التفكير (Thinking Style Theory) التي توصلت إلى ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، إذ يعتبر ستيرنبرج أن أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح التي من خلالها نفهم و نفسر أداء الطلاب. **( الدردير،2004، ص141-142)**

**4- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:**

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكون ونمو أساليب التفكير، ويرى (Sternberg، سترنبرج 1997) أنه يوجد جزء ضئيل من هذه العوامل يرجع إلى الوراثة، لأن الأساليب قد تبدو مكونات مكتسبة اجتماعيا بشكل جزئي فقط، وبما أن الأساليب مكتسبة اجتماعيا في جزء منها فإنه يمكن تعديلها في الغالب لدرجة معينة، ولكن هذا التعديل لن يكون سهلا، لأنه لا تتوفر معلومات وافية عن كيفية تعديل أساليب التفكير .

ومن أهم العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

**4-1 الثقافة (Culture):**

تعزز بعض الثقافات أساليبا معينة من التفكير، قد يختلف عن غيرها من الثقافات الأخرى، فعلى سبيل المثال شمال أمريكا تؤكد على الخلق والإبداع و الاكتشاف، وهذا ما قد يؤدي إلى تعزيز أكثر للأساليب التشريعية والتقدمية، بينما مجتمعات العالم الثالث تركز بصورة مرتفعة على الانسياق أكثر واتباع التقاليد، وهذا ما قد يؤدي إلى تعزيز أكثر للأساليب التنفيذية و المحافظة. كما استخدم متغير الثقافة كأساس لفهم الفروق الجوهرية في القيم بين الثقافات، حيث أن هناك ثقافات تشجع على الفردية من خلال تأييدها لاحتياجات ورغبات الأفراد، مقابل رفضها لاحتياجات ورغبات الجماعة، فأعضاء الثقافات الفردية يميلون إلى رؤية أنفسهم بصورة أساسية على أنهم منفصلون وذوو كيانات مستقلة، في حين أن أعضاء الثقافات الجماعية يميلون إلى رؤية أنفسهم بصورة أساسية على أنهم مترابطون مع الآخرين في الثقافة الجماعية ، ولقد بحث (Hofstede، هوفستد) في مبدأ الفردية مقابل الجماعية، فوجد أن أكثر الثقافات فردية كانت مرتبطة بالولايات المتحدة الأمريكية ودول شمال أوروبا، بينما أكثر الثقافات جماعية تميل إلى أن تكون آسيوية.

وفي هذا الصدد، توجد الأساليب الداخلية والخارجية في كلا النوعين من الثقافات، لكن الأساليب الداخلية تكون أكثر انتشارا لدى الثقافة الفردية، في حين أن الأساليب الخارجية تكون أكثر انتشارا وقيمة لدى ذوي الثقافة الجماعية. **( ستيرنبرج،2004،ص165-168)**

ومن ناحية أخرى توصلت دراسة (Verma، فيرما 2002) إلى 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، والتي أثبتت وجود فروق بين سكان الريف والمدن في أساليب التفكير.

**2-4 الجنس (Gender):**

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(Sternberg، سترنبرج 1997) أن المجتمع يشجع الأسلوب التشريعي للذكور، بينما يتم تشجيع الأساليب (التنفيذية، الحكمية والخارجية والمحافظة) للإناث، كما أن الرجال يميلون إلى تقدير أنفسهم بدرجة عالية على أغلب الحال أكثر مما تفعل النساء ، ويؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسة (Zhang، زهانج 2002)، حيث وجدت أن الطلاب الذكور أظهروا مستويات أعلى من الالتزام ومعدلات أعلى من أساليب التفكير( التشريعي، التقدمي والداخلي) أكثر من نظرائهم الطالبات. بينما وجد (Verma، فيرما 2002) أن معدلات الطالبات في الأسلوب التشريعي كانت أعلى من الطلاب الذكور. **( وقاد، 2008، ص38)**

**3-4 العمر(Age):**

يشير(Sternberg، سترنبرج،1997) إلى أن الأسر تشجع النواحي التشريعية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، بيد أن دخول الطفل إلى المدرسة يؤدي إلى تقليل الإبداع، إذ أن المعلم كثيرا ما يقرر ما الذي على الطالب فعله ومالا يفعله، فيكون عليه التنفيذ فقط، وفي مرحلة المراهقة قد يعود الأسلوب التشريعي إلى الطلبة، ويعود ذلك إلى أسلوب التدريس الذي تتبناه المدرسة. **(نوفل، و أبو عواد،2012، ص50)**

**4-4 أساليب المعاملة الوالدية:**

يظهر الوالدان العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، إذ أن ما يشجعه الوالد وما يدعمه ويثبته هو بالفعل أكثر احتمالا أن ينعكس في أسلوب تفكير أطفالهم، فعلى سبيل المثال يقوم الطفل بتقليد الوالد ذي الأسلوب الملكي، إذ أنه من المحتمل أن يثبت ويشجع طفله الذي يظهر نفس التفرد العقلي. في حين أن الوالد الفوضوي أكثر احتمالا، لأن يمقت الطفل الذي يبدأ في إظهار الأسلوب الملكي ويحاول قمعه أو منعه، على أنه أسلوب غير مقبول. **(سترنبرج، 2004، ص176 )**

كما أن (Sternberg، سترنبرج 1997) ربط كذلك بين أساليب التفكير وطرق الآباء في التعامل مع أسئلة الأطفال، فتشجيع أسئلة الطفل ومساعدته على الحصول على الإجابات بنفسه تنمي لديه أسلوب التفكير التشريعي، بينما تشجيع الأطفال على المقارنة والحكم على الأشياء والتحليل ينمي أسلوب التفكير الحكمي، ولكن دور الآباء في تكوين وتشجيع أساليب معينة دور بسيط لوجود أشخاص آخرين مؤثرين مثل: المعلمين.

وقد أكدت نتائج دراسة (Zhang، زهانج 2003) عن الصلة بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم على أن هناك علاقة ارتباطيه بين أساليب تفكير الأطفال ووالديهم.

**5-4 التعليم والعمل:**

إن نوع التعليم والعمل من المتغيرات المؤثرة على أساليب تفكير الأفراد :

فبالنسبة لنوع التعليم، يرى **سترنبرج (1997)** أن المدارس في أغلب أنحاء العالم ربما تكون أكثر إثابة وتشجيعا للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، بحيث ينظر إلى الأطفال على أنهم أذكياء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة، كما أنه نادرا نسبيا ما يتم تشجيع الاستقلال العقلي إلا في المستويات العليا من التعليم. **( ستيرنبرج،2004،ص178)**

كما يرى سترنبرج وزهانج (2005) أن أساليب 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 تخصص معين، ليست هي التي تقود إلى النجاح في مهنة في هذا التخصص لاحقا، فعلى سبيل المثال قد يعطي المعلمون أفضل العلامات للطلاب الذين قد لا يكونوا ناجحين مهنيا في ذلك التخصص، بينما يحرم بعض الطلاب الذين قد يكونون ناجحين مهنيا في ذلك التخصص، ولكنهم لم يستطيعوا إثبات ذلك بسبب علاماتهم المتدنية.

- وقد وجد (Grigorenko وآخرون 2004) في دراسة على أطفال الألسكا 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 أن عدم النجاح في المواد الدراسية لا يعني عدم النجاح في العمل. **(وقاد،2008، ص 39-40)**

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

- أما بالنسبة لنوع العمل، فقد يؤثر على أساليب التفكير ومن الممكن أن يعدلها، فقد وجد (سترنبرج وزهانج 2005) أن المعلمين القدامى والأكثر خبرة حصلوا على درجات أعلى في الأسلوب التنفيذي المحلي والمحافظ عن المعلمين الجدد، وقد يكون تفسير ذلك أن المعلمين يصبحون أكثر تنفيذية محلية ومحافظة في أسلوب تفكيرهم مع تقدمهم في العمر.

**(وقاد،2008 ،ص 40)**

**5- مبادئ أساليب التفكير:**

وضع (Sternberg، سترنبرج 1997) عدة مبادئ أساسية، يرى أنها تميز أساليب التفكير وغيرها من الأساليب. وهذه المبادئ هي:

**5-1 الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها:**

نحن بحاجة إلى أن نميز بعناية بين الأساليب والقدرات، وأن نتحقق من أن أساليب الأفراد ربما تتفق أو لا تتفق مع قدراتهم. فالقدرات و التفضيلات قد تتطابق وقد لا تتطابق، فمثلا قد يرغب الفرد في أن يكون كاتبا (تفضيل أسلوب تفكير)، لكنه لا يستطيع أن يصل إلى الأفكار(قدرة) وقد يرغب فرد آخر في العمل الابتكاري، ولكنه ليس لديه القدرات اللازمة للقيام به بطريقة جيدة. ومنه يستنتج بأن أساليب الأفراد قد لا تتفق مع قدراتهم كما يمكنها أن تتفق معها، وهذا ما يقودنا إلى المبدأ الثاني لأساليب التفكير. **(ستيرنبرج،2004،ص130-131)**

**5-2 الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح، والذي يكون أفضل من توظيف أيا منها بشكل منفرد:**

فالتطابق بين ما يجب أن يفعله الفرد (القدرة) وما يمكنه أن يفعله بشكل جيد (أسلوب التفكير) يؤدي إلى التوافق الدراسي والمهني، لأنه إذا وافق أسلوب التفكير القدرة الموجودة لدى الفرد نتج عنه أفضل استخدام للقدرة والعكس صحيح، فقد ينجح الفرد في أداء مهمة ما، لأن لديه القدرة لإتمامها، لكنه لا يشعر بالتوافق والرضا، لأن المهمة لا تتفق وأسلوب تفكيره، فعلى سبيل **المثال1:** "دان" فرد لديه قدرات ابتكاري، لكن ليس لديه أسلوب التفكير الذي يتوافق مع قدراته، فهو لا يجب أن يكون مبتكرا، وبصورة أخرى خاصة فهو لا يريد أن يخاطر مثلما يفعل الإبتكاريون، لذلك يصعب عليه أن ينجح في مجال الابتكار ويحقق الرضا المهني.(القدرة موجودة، لكن أسلوب التفكير مختلف عن تلك القدرة).

**مثال2:** فرد لا يملك القدرات اللازمة لكي يصبح جراحا بدليل أنه لا يتحمل رؤية الدم، ولكن أسلوب تفكيره يوحي بأنه يرغب في أن يكون طبيبا جراحا.(أسلوب تفكير يفضل تلك المهنة، لكن القدرة اللازمة لها غير موجودة لديه).

فأساليب التفكير يجب أن تفهم على أنها مهمة لنوعية العمل الذي نقوم به ولاستمتاعنا به، وكذلك بالنسبة للقدرات. **( الجميلي ،2013، ص85)**

**3-5 اختيارات الحياة تتطلب أن تتفق مع الأساليب و القدرات :**

فالقرارات المهمة في الحياة كاختيار نوع الدراسة، واختيار نوع العمل، واختيار شريك الحياة، عادة ما تخضع لضغوط الآخرين كالوالدين والمجتمع الذي يحترم تخصصات ومهن معينة، ويفرض شروطا يجب أن تتوفر فيهما، هذه الاختيارات يجب أن تتلاءم مع أسلوب الفرد في التفكير، وإذا لم يحدث ذلك بسبب الخضوع للضغوط الخارجية فإن الأمر سينتهي بهم عند أدنى مقياس للرضا (سوء التوافق النفسي أو المهني أو الدراسي أو الزواجي ... إلخ )، فعلى سبيل المثال في الاختيار الزواجي يمكن أن نرى الإحباط لدى شخص يفضل الاجتماعية والتواجد مع الآخرين(ذو أسلوب تفكير خارجي)، لأنه تزوج من إمرأة تفضل العيش منفردة ولا تميل إلى الاجتماعية (ذات أسلوب تفكير داخلي). **(عجوة ،1998،ص 372 )**

**4-5 الأفراد لديهم بروفيل أو أنماط من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط :**

فالأفراد لا يكون لديهم أسلوب تفكير واحدا فقط، ولكن لديهم بروفيل من الأساليب. فالشخص الذي يميل لأن يكون ابتكاريا ( ذو أسلوب تفكير تشريعي) ربما يكون كذلك منظما (ذو أسلوب تفكير هرمي)، وقد يكون غير منظم بدرجة كبيرة (ذو أسلوب تفكير خارجي)،أو عدد قليل جدا من الناس ( ذو أسلوب تفكير داخلي).

ومنه يستنتج بأنه لا يوجد مقياس لبعد واحد من الأساليب، فالأفراد يتباينون في جميع أشكال أساليبهم التي يوظفونها في المواقف المختلفة. **(ستيرنبرج،2004،ص137)**

**5-5 الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة :**

فالموقف أو المهمة تحدد الأسلوب الذي يختاره الفرد لتلك المهمة ، فالفرد ذو الأسلوب التشريعي في عمله قد ينتهج أسلوبا تنفيذيا في حياته الأسرية، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى .

**6-5 يتباين الأفراد في قوة تفضيلهم للأساليب، وأيضا في كيفية وشدة التفضيل :**

فبعض الأفراد يفضلون وبشدة أن يكونوا ويعملوا مع الآخرين، بينما أناس آخرون يفضلون على نحو ضعيف أن يكونوا ويعملوا مع الآخرين . **( عجوة، 1998،ص373)**

**7-5 الأفراد يختلفون في مرونتهم الأسلوبية :**

لو أنه يوجد مفتاح للتوافق فإنه يكون في المرونة الأسلوبية، فالأفراد الأكثر مرونة في أساليب تفكيرهم يمكن أن يكونوا أفضل في التوافق مع مختلف المواقف، وعلى ذلك فالمرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة : المدرسة ، العمل ، الأسرة ، العلاقات الاجتماعية وحتى في التعامل مع الذات.

**8-5 الأساليب تكتسب اجتماعيا :**

حيث يكتسب الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور (التعلم بالنموذج)، وعندها يستدخل الفرد العديد من الخصائص التي يشاهدها في هذه النماذج. لذلك فالأطفال الذين يشاهدون نموذج لدور التسلطية يكونون عرضة لأن يصبحوا متسلطين، أما الأطفال الذين يشاهدون نموذجا لدور المرونة فإنهم يميلون لأن يصبحوا مرنين، وعندما يكون لدى الوالدين المعلمين أساليب تفكير معينة فإن الأطفال يميلون لنقل هذه الأساليب. وقد يتأثر الأطفال بنماذج أدوار غير حقيقية وغير مفضلة يرونها في وسائل الإعلام. لذلك ما سوف يصبح عليه الطفل هو نتيجة التفاعل بينه و بين بيئته الاجتماعية.

وفي هذا الصدد، يقول **سترنبرج** أنه يمكننا التحكم بدرجة ضعيفة إلى حد ما في البيئة التي ينشأ فيها أطفالنا من خلال أن نعمل على تغيير الآخرين إلى ما نريد أن يكونوا عليه بشكل نموذجي، بهدف أن يصبحوا أشخاصا فعالين في المستقبل، وذلك بأن تكون أفعالنا مطابقة لما نقوله، فمثلا إذا أردنا أن يعبر أطفالنا أو طلابنا أو موظفينا بشكل ابتكاري فيجب أن نعطيهم الفرصة لعمل ذلك، ولا فائدة إذا أخبرناهم بأن ينمو تفكيرهم الابتكاري ثم نحبط أو نفند كل فكرة يقدمونها. **( سترنبرج، 2004، ص 142-144 )**

**9-5 أساليب التفكير ديناميكية وليست ستاتيكية، فهي تتباين تبعا لتباين مراحل الحياة:**

فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عنها عندما يرقى إلى الوظائف العليا فعلى سبيل المثال الفرد الذي يكون في مستوى وظيفي منخفض عادة ما يفضل الانتباه إلى تفاصيل العمل (ذو أسلوب تفكير محلي)، لأنه لا يوجد فرد آخر ينتبه إليها فهو المسؤول عنها، وعندما يرقى هذا الفرد إلى مستوى وظيفي مرتفع فإنه يكون مسؤولا عن عدد كبير من العاملين الذين يجب أن ينتبهوا إلى هذه التفاصيل، وعادة ما يفضل الانتباه إلى القضايا العامة التي تهم المؤسسة أو القسم الذي يعمل رئيسا له ( ذو أسلوب تفكير كلي).

كذلك تتغير أساليب التفكير مع العمر، فالأساليب مثل القدرات مرنة وليست جامدة. فأسلوب الفرد في التفكير ربما لا يكون نفسه بعد عشر أو خمس سنوات. كما أنه من المحتمل ألا يكون نفسه قبل سنوات مضت. **(عجوة،1998، ص373 )**

**10-5 أساليب التفكير قابلة للقياس:**

فالقياس مهم جدا في التربية، ذلك أنه عندما نريد قياس خاصية معينة من أجل التشخيص أو التنبؤ، فإننا بحاجة إلى مقياس لهذه الخاصية، وكذلك هو الحال بالنسبة لأساليب التفكير التي يمكن قياسها . **(ستيرنبرج،2004،ص148)**

**11-5 يمكن تعليم أساليب التفكير:**

غالبا ما يكتسب الأفراد أساليب تفكيرهم خلال التنشئة الاجتماعية، لكنه من الممكن تعليم هذه الأساليب من خلال إعطاء الطلاب الأنشطة التعليمية المتناسبة مع الأسلوب المطلوب تعليمه، وتوجد طريقة أخرى لتعليم أساليب التفكير، وذلك بالتدريس المباشر لنظرية أساليب التفكير . **(سترنبرج ، 2004، ص 149)**

**12-5 الأساليب ذات القيمة في أوقات معينة، ليست كذلك في أوقات أخرى :**

فالأساليب التي تؤدي للنجاح في المدرسة قد لا تكون فاعلة في مواقف العمل، فجزء من تعاظم النجاح أو تضاؤله يعود إلى اتفاق أساليب التفكير مع متطلبات التخصص الدراسي أو العمل في كل مرحلة من مراحله

**13-5 الأساليب ذات القيمة في مكان ما، ربما لا تكون كذلك في مكان آخر :**

المعلمون الذين يدرسون موضوعا واحدا في فسمين مختلفين قد يخبرون بذلك. فالمعلم قد يشعر بالرغبة و الراحة في تدريس موضوع ما في قسم معين، ويشعر بالضيق والمشقة في تدريس نفس الموضوع في قسم آخر. وعلى ذلك فالأسلوب الأفضل و الذي يكون ذا قيمة في مكان قد لا يكون كذلك في مكان آخر. **(عجوة،1998،ص 374)**

**14-5 لا توجد أساليب جيدة و أساليب رديئة :**

بل السياق هو الذي يحدد لك، فالأسلوب الذي يتلاءم جيدا في إطار معين ربما يتلاءم بشكل سيء أو لا يتلاءم على الإطلاق في سياق آخر. فاختيار الأسلوب الذي يتلاءم مع الموقف هو الأهم لإنجاحه.

**15-5 نحن نخلط الاتفاق الأسلوبي مع مستويات القدرة :**

فالأفراد يميلون إلى إعطاء قيمة أكبر للأفراد الذين يشبهونهم في أساليب التفكير، ويرونهم في مستوى قدرة أعلى مما هم عليه. **( سترنبرج، 2004 ، ص162)**

**6- النظريات أساليب التفكير:**

**1-6 نظرية (Gregorc ، غريغورك 1982) :**

حدد **غريغورك** أربع قنوات للتفكير، وقال إن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية حسب ما ذكره **( الجميلي، 2013، ص31)**

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

* يهتم بالمثل العليا.

* يستطيع أن يستشف أفكار الآخرين.

* يتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية.

* ميال للبيئة المنظمة العامرة بالحركة، ويكره الأماكن المغلقة.

* مولع بالمغامرة والابتكار، ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل.

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

* يميل إلى الهدوء والنظام، ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة.

* يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أفكار جديدة.

* لا يهتم بالنظريات التجريدية.

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

* هادئ في تصرفاته، عادل في أحكامه.

* واقعي، يعتمد على الحوار الموضوعي.

* يفكر بطريقة منطقية، ويميل إلى الاستقلالية في العمل.

**4- أسلوب التفكير التجريدي العشوائي:**

* حساس، قلق.

* يتأثر بالبيئة التي يعمل بها، ويتأقلم مع الآخرين بسهولة ويقيم معهم علاقات صداقة.

* يتمتع بذاكرة قوية، ويميل إلى تجميع الأشتات.

* لا يهتم بتوليد أفكار جديدة، ويصاب بالإحباط لأتفه الأسباب

وقد حدد **غريغورك** نمطين من القدرات التي تمكن المتعلم من استخدام قدراته العقلية بكفاءة عالية وهما :

**1- الإدراك (Perception):** وبه يتلقى المتعلم المعلومات، فيفكر بها ويستوعبها سواء كانت هذه المعلومات مجردة أو محسوسة .

**2- التنظيم (Ordering):** وهو قدرة المتعلم على ترتيب المعلومات التي يلتقطها، والتعامل معها على هيئة تتابعية أو عشوائية. **(طافش،2004،ص126)**

**2-6 نظرية (Harrison et Bramison، هاريسون و برامسون 1982) :**

يقترح **هاريسون و برامسون** (1982) وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية المخية (النمط الأيمن والنمط الأيسر)، فلكل منهما نمط مختلف عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء ( منطقي- غير منطقي) ومحتواه ( لفظي- تصوري) وينتج ذلك خمسة أساليب من التفكير:

**1- الأسلوب التركيبي (Synthestic Style) :**

ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يفعله الآخرون، التطلع لوجهات النظر التي تتيح حلولا أفضل، إتقان الوضوح والابتكارية، ولا يهتم الفرد التركيبي بعمليات المقارنة والإتقان الجماعي في الرأي، ويعتبر التأمل هو العملية العقلية المفضلة لدى الفرد التركيبي.

**( أبو هاشم، و صافيناز كمال،2007 ، ص19)**

**2- أسلوب التفكير المثالي (Idealistic Thinking Style) :**

يُعنى الفرد ذو التفكير المثالي في تكوين وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي، والتفكير في الأهداف، وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة أفكار ومشاعر الآخرين، والميل للثقة بهم، ويفضل عدم الدخول في مجادلات مفتوحة الصراع.

**(Jones,2006,P 2)**

ويفترض إمكانية الملاءمة بين وجهات النظر المختلفة للتوصل إلى حل شامل يرضي جميع الأفراد، ويكون الفرد المثالي راسخا ثابتا بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف، والعملية العقلية المفضلة لديه هي التفتح والتقبل (Receptive).

**3- أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) (Pragmatic Thinking Styie) :**

هو نمط من التفكير، يؤكد على أن الرغبات والأمنيات لا تؤدي إلى جعل الاعتقاد حقيقة واقعية أو أنه يمكن التمسك بها كقيمة، ويتصف الفرد ذو التفكير العملي بحرية التجربة، وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع، بحيث يبحث عن أقرب فرصة للنجاح.لذلك فهو يغفل الأهداف بعيدة المدى. **( العياصرة، 2011،ص220)**

**4- أسلوب التفكير التحليلي (Analytic Thinking Style) :**

ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، ويفضلون الاستدلال العقلي للوصول إلى استنتاجات بقوانين موضوعية. **( الجميلي،2013، ص34)**

**5- التفكير الواقعي (Realistic Thinking Style) :**

ويتميز الفرد ذو التفكير الواقعي في اعتماده على الملاحظة والتجريب، والاهتمام بالنتائج الملموسة والمحسوسة، ويعد الاكتشاف التجريبي هو الإستراتيجية المفضلة لديهم، وشعارهم دائما "الحقائق هي الحقائق". ومعيار صدق الحقيقة هو مدى اتساق هذه الحقيقة مع الواقع.

**(شلبي، 2002،ص34 )**

| أسلوب التفكير | الفلسفة المناظرة Churchman | | الفلسفة المناظرة عند Buchler | |
|---|---|---|---|---|
| | تنسب إلى | الفكرة الأساسية | تنسب إلى | الفكرة الأساسية |
| التركيبي | Hegel | الديالكتيكية | Whilhead | الفلسفة العملية |
| المثالي | Kant | المثالية | Coleridg | الأفلاطونية |
| العملي | Singer | البراغماتية | Deway | التجربة الإجتماعية |
| التحليلي | Leibniz | المنطق الرمزي | Descarts | الطريقة العلمية |
| الواقعي | Lock | التجريبية | Bentham | مذهب المنفعة |

**جدول رقم (1) يوضح أساليب التفكير لدى هاريسون وما يناظرها من فلسفات أخرى مقتبس من (الجميلي، 2013،ص37)**

**6- 3 نظرية ( Costa، كوستا 1985) :**

حدد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير، تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها. وهذه المراحل :

**1- المهارات المنفصلة للتفكير (Discrele Skills Thinking) :** وتشمل مجموعة جوانب عقلية منفردة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا. وهي إدخال و تشغيل البيانات، واستخراج النتائج بعد التعديل.

**2- إستراتيجيات التفكير (Strategies Of Thinking)** : وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الإستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما

يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة، والتي تتطلب حلولا أو إجابات لم تكن معروفة من قبل، وهذه الإستراتيجيات هي: حل المشكلات، التفكير الناقد، واتخاذ القرار، والاستدلال والمنطق.

**3- التفكير الابتكاري (Creative Thinking) :**

وتشمل هذه المرحلة على مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة، والنتائج المتفردة والحلول المبتكرة، وهي الإبداع والطلاقة، وتحدي الصعاب، والحدس، وتصميم النماذج، والاستبصار، والخيال.

يرى (كوستا) أنه مع توافر المستويات السابقة، لابد من وجود عامل أساسي، وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام، وهو ما سماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات التالية:( تفتح الذهن، البحث عن البدائل، التعامل مع المواقف الغامضة، إدراك العلاقات و الرغبة في التغيير). **(Costa, 1985,P66-68)**

**6- 4 نظرية (Gubbins ، جابنس) :**

قدم (Gubbins، جابنس) مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي :

**1- مستوى حل المشكلات.**

**2- مستوى اتخاذ القرارات.**

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

**4- مستوى التفكير التباعدي :** ويتضمن إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) ، وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة) ، وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة).

**5- مستوى التفكير التقويمي :** ويشمل على التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على مصداقية المصدر، والتعرف على المشكلات وتحليلها، وتقويم الفروض، وتصنيف البيانات، والتنبؤ بالنتائج.

**6- مستوى الفلسفة والاستدلال :** ويستخدم في هذا المستوى المداخل الجدلية، والمناقشات المتبادلة. **(الجميلي، 2013 ، ص45-46 )**

**5-6 نظرية قيادة المخ لـ(Hermann ، هيرمان 1987) :**

قام هيرمان سنة (1988) بإطلاق نظريته الرباعية للمخ، وهذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي :

**1- الجزء الأيسر العلوي من الدماغ (Upper Left Brain) :**

ويرمز له بالرمز**(A)**، ويمتاز الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بالخصائص التالية :

* يحب العمل مع الحقائق.

* يعالج المشكلات بمنطقية وعقلانية، ولا تظهر العاطفة لديه في معالجة المشكلات.

**2- الجزء الأيسر السفلي من الدماغ (Lower Left Brain) :**

ويرمز له بالرمز**(B)**، ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، يحب الترتيب والنظام، وإنجاز الأمور في وقتها، كما يحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، ويميل كذلك إلى قراءة التفاصيل الدقيقة.

**(نوفل، وأبو عواد،2007 ، ص144-145)**

**3- الجزء الأيمن السفلي من الدماغ (Lower Right Brain) :**

ويرمز له بالرمز**(C)**، ويمتاز الشخص الذي يسود لديه هذا الجزء بأنه متعاطف، ولديه حدس لاستكشاف مشاعر الآخرين، ويمتلك القدرة على استعمال لغة الجسد، كما أنه يعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليست بطريقة منطقية.

**4- الجزء الأيمن العلوي من الدماغ (Upper Right Brain) :**

ويرمز له بالرمز(D)، ويمتاز الفرد الذي يسود لديه هذا الجزء بالخصائص التالية :

يرى الصورة الكلية كاملة، ولا يدقق بالتفاصيل، ويفضل التغيير، ويستمتع بكونه مشغولا بأشياء عديدة، ولا يميل إلى عمل الأشياء دائما بالطريقة نفسها، ويحب أن يجد علاقات وروابط بين الحاضر و المستقبل، ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين ويعتمد على الإحساس والعاطفة، وليس على المنطق في مواجهة المشكلات.

**( Bawanch.et.al ,2010,P 570 )**

**6-6 نظرية التحكم العقلي الذاتي لـ ستيرنبرج**

**(Sternberg's Theory Of Mental Self-Government 1997) :**

ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولية عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، غير أن (Sternberg، ستيرنبرج 1990) غير مسماها لتصبح نظرية أساليب التفكير أو حكومة الذات العقلية، وظهرت في صورتها النهائية عام (1997)، والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة، لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب. وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وهناك أشياء متوازية بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع. فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد أيضا إلى حكم، وكما نحتاج إلى أن نستجيب للمتغيرات في بيئتنا، تسعى الحكومة إلى الاستجابة لمتغيرات وظروف العالم المحيط بها، وهذه الطرق المختلفة يمكنها أن تفسر أساليب تفكيرنا في مختلف النشاطات والمواقف، إذ نستخدم الأسلوب الذي نشعر معه بالأمان والراحة.

**(الجميلي، 2013، ص48-49 )**

ويعد ستيرنبرج أساليب التفكير بمثابة الأدوات التي يستخدمها الأفراد للتحكم في عقولهم، وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات التي يرونها في العالم الخارجي، حيث وضع ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت خمسة أبعاد، كما هي موضحة في الجدول التالي:

| الأبعاد | Functions الوظائف | Forms الأشكال | Levels المستويات | Scopes المجالات | leanings النزعات أو الميول |
|---|---|---|---|---|---|
| Styles الأساليب | Legislativ التشريعي | Monarchic الملكي | Global العالمي (الكلي) | External الخارجي | liberal المتحرر (التقدمي) |
| | Executive التنفيذي | Hierarchic الهرمي | | | |
| | Judicial الحكمي | Oligarchic الأقلي | Local المحلي | Internal الداخلي | Conser-Vation المحافظ |
| | | Anarchic الفوضوي | | | |

**جدول رقم (2) يوضح أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي**

**مقتبس من ( الدردير،2004، ص 150)**

- وحسب **(عجوة، 1998، ص371 )** يضيف سترنبرج قائلا: ( إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل بعد من الأبعاد الخمسة، على الرغم من أن هذه التفضيلات ربما تتغير مع المهمات والمواقف).

**وفيما يلي عرض لأساليب التفكير التي تندرج تحت الأبعاد الخمسة :**

بعد الوظائف، بعد الأشكال، بعد المستويات، بعد المجالات، بعد النزعات. وذلك مع التعريف بكل أسلوب وتوضيح نوع العمليات والمشكلات التي تندرج ضمنه، فضلا عن التطرق إلى خصائص الأفراد في كل أسلوب :

**1- وظائف السيطرة العقلية الذاتية (Functions Of Mental Self Government) :**

**1-1الوظيفة التشريعية (Legislative Function) : حسب ما ذكره ( الدردير،2004،ص154)** وتتضمن الإبتكار، صياغة وتخطيط الأفكار والإستراتيجيات. أما العمليات التشريعية في أداء المهمة فهي مكونات معالجة المعلومات المتضمنة في الصياغة والتخطيط . والأسلوب التشريعي يشير إلى ميل أو نزعة الفرد إلى الصياغة والتخطيط والابتكار.

**1-1-1 العمليات التشريعية ( Legislative Processes ) :**

وهي تلك العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الإبتكار، الصياغة والتخطيط ، ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المعرفة أو العمليات العقلية ذات الرتبة الأعلى، والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء المهمة هي : تحديد المشكلة، تحديد العمليات ذات الرتبة الأدنى المطلوبة لحل المشكلة ، توحيد أو تجميع هذه المعلومات في استراتيجية فعالة ، صياغة التمثيل العقلي للمعلومات، وتحديد المصادر العقلية والفيزيقية في حل المشكلة سوف تؤثر على العمليات المختارة لحل المشكلة، والتي بدورها سوف تؤثر على استراتيجية ، وتمثيل المشكلة وبالتالي سوف تؤثر على كيفية تحديد مصادر حل المشكلة .

**2-1-1 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التشريعي ( Legislative Style ) :**

يتصف ذوو أسلوب التفكير التشريعي بأنهم يفضلون :

1- الإبتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات .

2- يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم، وابتكار القواعد الخاصة بهم.

3- كما أنهم يفضلون المشكلات التي تستثير فيهم الإبتكارية.

4- يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة .

5- كما يفضلون النشاطات القائمة على التخطيط التكويني مثل : كتابة البحوث وتصميم المشروعات وابتكار نظم تجارية أو تربوية جديدة كما يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل : كاتب ، مبتكر، عالم ، فنان ، أديب ، مهندس معماري و غيرها

**2-1 الوظيفة التنفيذية ( Executive Function ) :**

وهي التي تكون متضمنة في تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية . فكلمة تنفيذي تشير إلى هذه الوظائف العقلية المتضمنة في التنفيذ أو التحقيق، وليس في التخطيط . ووظيفة التنفيذ لأسلوب التفكير هي تنفيذ أكثر منها تخطيط للتنفيذ .

**1-2-1 العمليات التنفيذية :**

وهي تلك العمليات التي تنفذ الخطط التشريعية متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة مثل: التشفير(Code)، التجميع ، ومقارنة المعلومات، فعلى سبيل المثال النشاطات التشريعية تكون متضمنة في تحديد موضوع الورقة البحثية ، بينما النشاطات التنفيذية سوف تكون متضمنة في تشفير المعلومات المتعلقة بموضوع الورقة البحثية ودمج أو توحيد المعلومات المجمعة ، ثم مقارنة هذه المعلومات بما هو معروف لدى الفرد في محاولة لوضع المعلومات الجديدة والقديمة معا في صورة نشطة .

**2-2-1 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التنفيذي :** الأفراد ذوو الأسلوب التنفيذي يتصفون بما يلي :

1- يميلون لاتباع القواعد والقوانين الموجودة .

2- يميلون لاستخدام الطرق الموجودة مسبقا، لحل المشكلات .

3- يفضلون المشكلات التي تكون منظمة ومعدة مسبقا .

4- يميلون لملء المحتوى داخل النظم الموجودة .

5- يفضلون النشاطات التي تكون محددة مسبقا مثل : تطبيق القوانين على المسائل الهندسية ، إعطاء أحاديث قائمة على أفكار الآخرين وتنفيذ القوانين .

6- يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل : محامي، رجل الشرطة، بناء (في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون ) ، جراح ، رجل دين ، مدير .

**(عجوة، 1998 ، ص 38 )**

**3-1 الوظيفة الحكمية (Judicial Function) :**

و تتضمن نشاطات الحكم مثل: النشاطات التي تبدأ قبل حل المشكلة ، و النشاطات المستثارة والمستمرة أثناء هذا الحل، وكذلك تقييمات الحل بعد إتمامه.

**1-3-1 العمليات الحكمية :** وهي مكونات معالجة المعلومات، مثل: ما وراء المعرفة المتضمنة في مراقبة، و تقييم التغذية المرتدة الداخلية و الخارجية في حل المشكلة.

**2-3-1 خصائص الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي حسب (Sternberg and Wagner,1991, P3)**

1- يميلون لتقييم القواعد و الإجراءات ، كما أنهم يميلون للحكم على النظم الموجودة

3- يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل و تقيم الأشياء، و الأفكار الموجودة.

4- يفضلون النشاطات التي تدرب الوظيفة الحكمية، مثل: كتابة النقد، إعطاء الآراء، الحكم على الناس و أعمالهم، و تقييم البرامج.

5- يميلون للإنجذاب نحو المهن التي تتضمن كمية كبيرة من النشاط الحكمي، مثل: قاض، ناقد مقيم برامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلل نظم، ومرشد أو موجه.

**2- أشكال السيطرة الذاتية العقلية (Forms of Mental Self Government) :**

**1-2 الشكل الملكي (Monarchic Form) :**

**1-1-2 المشكلات الملكية (Monarchic Problems) :**

وهي التي تتطلب تحقيق هدف أو حاجة وحيدة، والمشكلات الملكية البحتة نادرة جدا، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية، ربما يعالج على أنها ملكية، فغالبا ما تصبح المشكلات الملكية ليس لأنها فعلا ملكية؛ ولكن لأن تمثيلها يكون قد بسط إلى حد التشويه أو حدث إساءة فهم للمشكلة. ومن المهم أن نعرف أن المشكلات تصبح من هذا النوع أو من نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها. ومن أمثلة هذه المشكلات: محاولة جعل كل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى درجة و بأي تكلفة.

**2-1-2 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الملكي :** حسب ما ذكره **(الدردير، 2004، ص155)**

1- مدفوعون من خلال هدف أو حاجة "Need" واحدة طوال الوقت.

2- يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل.

3- يتجهون مباشرة أثناء محاولتهم لحل المشكلة نحو الهدف دون إدراك عواقبها.

4- تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه أو سوء الفهم.

5- غير واعين نسبيا بأنفسهم، متسامحون و مرنون.

6- لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات و البدائل.

7- حاسمون، وعادة ما يكونون حاسمين؛لأنهم ينظرون إلى قراراتهم بصورة مبسطة إلى حد التشويه.

8- منخفضون في القدرة على التحليل و التفكير المنطقي.

**2-2 الشكل الهرمي (Hierarchic Form) :**

**1-2-2 المشكلات الهرمية :** وهي التي تتطلب تحقيق أهداف متعددة، وتحديد قسم و أولويات مختلفة لهذه الأهداف. ومن المشكلات الهرمية : اختيار التخصص الدراسي، اختيار المهنة، اختيار الزوج أو الزوجة، و التخطيط للمقرر الدراسي.

**2-2-2 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي :**

1- مدفوعون من خلال هرم للأهداف، و يعرفون بأنه ليس كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة، و أن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى.

2- يأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات.

3- يعتقدون بأن الغايات لا تبرر الوسائل.

4- ينظرون إلى الأهداف المتعارضة على أنها مقبولة ؛ لكنهم يحدث لديهم تشوش أحيانا عندما تكون الأولويات قريبة من بعضها جدا.

5- يبحثون عن التعقيد، ويكونون واعين بأنفسهم، متسامحون و مرنون نسبيا.

6- ليهم إدراك جيد للأولويات.

7- عادة ما يكونون حاسمين.

8- منظمون جدا في حلهم للمشكلات، وفي اتخاذهم للقرارات.

**(Sternberg and wanger, 1991,P4)**

**3-2 شكل الأقلية Oligarchic Form ) :** حسب ماذكره **(الدردير ، 2004 ، ص 156):**

**1-3-2 مشكلات الأقلية :** وهي التي تتطلب تحقيق العديد من الأهداف، وفي الوقت نفسه تكون هذه الأهداف متساوية الأهمية . والأهمية المتساوية للأهداف ، ربما تكون مدركة فقط أكثر فعلية أو حقيقية . ومن المشكلات : تعليم اللغة الإنجليزية، كلغة ثانية مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمتعلمين وإعادة تشكيل المؤسسة أو المنظمة مع عدم المساس بمعتقداتها الرئيسية.

و يلاحظ في هاتين المشكلتين ، أنه في كل منهما يوجد هدف ؛ ولكن تحقيق هذا الهدف مرتبط بشرط، ولو لم يتحقق هذا الشرط فإن الحل سوف يعتبر غير مقبول. ولذلك فالهدف و الشرط كلاهما على نفس الدرجة من الأهمية .

**2-3-2 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الأقلي :**

1- يميلون إلى القيام بأشياء كثيرة في وقت واحد.

2- يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية ، بالإضافة إلى أنهم مشوشون في وضع الأولويات ؛ لأنها تبدو لهم متساوية الأهمية.

3- مدفوعون من خلال أهداف متناقضة ، ويكونون متوترين و هذا التوتر ينشأ من أنهم يعتقدون أن توفر الشروط له نفس أهمية حل المشكلة.

4- لديهم العديد من المعالجات للمشكلات ، والتي من الممكن أن تكون متناقضة.

5- يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل.

6- لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم ؛ لأنها عادة ما تكون متناقضة ، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية.

7- يكونون واعين بأنفسهم ، متسامحون و مرنون.

8- يبحثون عن التعقيد ، أحيانا نتيجة الإحباط .

9- حاسمون جدا .

**4-2 الشكل الفوضوي ( Anarchic Form ) :**

**2-4-1المشكلات الفوضوية :** وهي التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات و الإجراءات الموجودة لحلها . مثل: مشكلات الإستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل ، من خلال الأسلوب الفوضوي ؛ لأن مسارات الحل الموجودة تميل لأن تعوق أكثر من أن تسير الحل . فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماما .

**2-4-2 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الفوضوي :**

1- الأفراد مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف ، والتي غالبا ما يكون من الصعب عليهم ، وعلى الآخرين التوافق معها .

2- يأخذون المعالجة العشوائية .

3- عادة ما يصعب تحديد و تفسير الدوافع التي وراء سلوكهم .

4- يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل .

5- غالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة ، ولا يتأملونها .

6- يكونون غير واعين بأنفسهم ، غير متسامحين ، و مرنون جدا إلى حد أنهم من الممكن أن يقبلوا أو يوافقوا على أي شيء .

7- مشوشون في وضع الأولويات ؛ لأنه لا يوجد لديهم القواعد الثابتة التي يمكن من خلالها وضع الأولويات .

8- متطرفون ، فهم إما حاسمون جدا أو غير حاسمين جدا .

9- غير منظمين ، و يتجنبون النظام.

**(عجوة، 1998، ص 382 )**

**3- مستويات السيطرة الذاتية العقلية ( Levels Mental Government ) :**

**1-3 المستوى الكلي أو العالمي ( Global Level ) :**

**1-1-3 المشكلات الكلية :** وهي التي تكون على مستوى مرتفع نسبيا من التجريد . مثل : القضايا السياسية ، الأفكار العامة للتجارب ( في مقابل التفاصيل المتعلقة بتنفيذ هذه التجارب ) الموضوعات البحثية ، التنظير .

**2-1-3 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الكلي ( العالمي ) :**

1- يفضلون التعامل مع القضايا الكبيرة و المجردة نسبيا .

2- يتجاهلون ، ولا يميلون إلى التفاصيل .

3- يميلون إلى تصور عالم الأفكار ، والعمل فيه .

4- يميلون إلى التجريد ، وأحيانا يسترسلون في التفكير .

5- يميلون إلى التعامل مع العموميات ، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة .

6- لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل .

**(عثمان ،2005ص66)**

**2-3 المستوى المحلي ( Local Level ) :**

**1-2-3 المشكلات المحلية :** وهي التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ مثل : تفاصيل التجارب ، تفاصيل حملة إعلانية ، أو تفاصيل مسائل رياضية .

**2-2-3 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المحلي :**

1- يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل .

2- يتوجهون نحو المواقف العملية .

3- يستمتعون بالتفاصيل و الخصوصيات .

**( الدردير، 2004 ، ص 156 )**

**4- مجال السيطرة الذاتية العقلية ( Scope Of Mental Self Government ) :**

**1-4 المجال الداخلي (Internal Scope ) :**

**1-1-4 المشكلات الداخلية :** وهي التي ترتكز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال ، أو بعيدة عن الآخرين ، فالفرد ربما يتعامل مع عالم الموضوعات و الأفكار؛ ومن هذه المشكلات : المشكلات التحليلية، ابتكار الفنون ، و العمل مع الآلات .

**2-1-4 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الداخلي :**

1- يتوجهون إلى الداخل ، فهم يميلون إلى أن يكونوا انطوائيين نحو المهمة .

2- يفضلون الوحدة ، و العمل بمفردهم .

3- شغلهم الشاغل هو تطبيق ذكائهم على الأشياء ، أو الأفكار بعيدا عن الآخرين .

4- لديهم وعي اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الخارجي .

**(ستيرنبرج،2004،ص44)**

**2-4 المجال الخارجي ( External Scope ) :**

**1-2-4 المشكلات الخارجية :** وهي التي تتطلب استخدام الذكاء ، فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد وعالم الفرد نفسه . و المشكلات الخارجية إما حول الناس الآخرين أو تتطلب العمل بالتحام مع الآخرين الذين يصبحون جزء من المشكلة ، مثل : العمل في مجموعات .

**2-2-4 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الخارجي :**

1- منبسطون ، ويكون توجههم نحو الناس .

2- يتعاملون مع الناس بسهولة و يسر دون خجل ، و يميلون للعمل مع الآخرين .

3- لديهم حس و إدراك اجتماعي أكثر بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الداخلي .

4- يتعلمون بشكل أفضل عندما يتعاملون مع الآخرين .

**( ستيرنبرج ، 2004، ص 44 -45 )**

**5- نزعات السيطرة الذاتية العقلية ( Leanings of Mental Self Government ) :**

**1-5 النزعة المحافظة ( Conservative Leaning ) :**

**1-1-5 المشكلات المحافظة :** وهي التي لا تتطلب توسعا في المبادئ و الإجراءات الموجودة ، وبوجه عام فالنزعة المحافظة تتطلب حل المشكلات من خلال القوانين و الإجراءات الموجودة فعلا ومن هذه المشكلات : حساب الضرائب ، اتباع القوانين و تنفيذها .

**2-1-5 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المحافظ :**

1- التقيد بالقوانين ، والإجراءات الموجودة .

2- تجنب المواقف الغامضة ما أمكن ، وتفصيل المألوف في الحياة و العمل .

3- لا يفضلون التغيير . **(عجوة ، 1998 ، ص 348 )**

**2-5 النزعة التحررية (التقدمي ، الليبرالي) ( Progressive Leaning ) :**

**1-2-5 المشكلات التحررية :** وهي التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين و الإجراءات الموجودة ، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين و الإجراءات الموجودة . و من هذه المشكلات : ابتكار أسلوب فني جديد ، ابتكار نموذج في العلم ، إدارة حملة تسويق .

**2-2-5 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التحرري :** حسب ماذكره **( الدردير، 2004 ، ص157)** فإنهم يتصفون بمايلي :

1- الذهاب فيما وراء القوانين ، و الإجراءات الموجودة .

2- البحث عن الارتياح للمواقف الغامضة ، وتفضيل غير مألوف بدرجة ما في الحياة و العمل .

3- يفضلون أقصى تغيير ممكن

**7-2 مناقشة نظريات أساليب التفكير :**

من خلال ما تم عرضه من نظريات لأساليب التفكير ، فقد تناول العلماء و الباحثين هذه الأساليب من زوايا و أبعاد مختلفة ، إذ أشار ( Gregorc ، غريغورك 1982) في نظريته لأساليب التفكير إلى وجود قنوات للعقل ، يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أكثر كفاية و فاعلية ، ثم حدد أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بأربعة أساليب ، و لكل أسلوب خصائص تميزه عن الآخر . أما (هاريسون و برامسون 1982) فقد أكدا في نظريتهما أن الأفراد يختلفون في أساليب تفكيرهم المفضلة . وهذه الأساليب ثابتة و غير قابلة للتغيير ، و أوضحا كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير ، و هي أساسية للإحساس بالآخرين و بالعالم ، وقد صنفا أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي : (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) . و أكدا أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير، حيث يرون أن سيطرة النصف الأيسر تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي و الواقعي أما سيطرة النصف الأيمن فتؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي و المثالي .

- في حين حدد (Costa ، كوستا 1985) في نظريته أربع مراحل هرمية للتفكير ، تعتمد كل مرحلة على المرحلة السابقة لها ، وهي المهارات المنفصلة للتفكير و استراتيجيات التفكير والتفكير الإبتكاري و الروح المعرفية .

- و قدم (Gubbins ، جابنس 1987) في نظريته مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ست مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية ، وهي : حل المشكلات ، و اتخاذ القرار و الوصول إلى الاستنتاجات ، و التفكير التباعدي ، و التفكير التقويمي و أخيرا الفلسفة و الإستدلال .

- أما ( Herma ، هيرمان 1987) فقدم نظريته في التفكير سماها قيادة المخ أو بوصلة التفكير، و أثبت فيها أن لكل فرد مخا فريدا خاصا به ، مثل : بصمة الأصبع .

و قسم الدماغ إلى أربعة أجزاء (الأيسر العلوي - الأيسر السفلي - الأيمن العلوي - الأيمن السفلي) ، و كل جزء من هذه الأجزاء له أسلوب تفكير يتمتع بخصائص تجعله مختلف عن الآخر .

- أما ( Sternberg ، ستيرنبرج 1997 ) فاقترح في نظريته حكومة الذات العقلية ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير ، تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسية مستوحاة من نظام حكم الشعب . و هذه الأبعاد هي : بعد الوظائف ، الأشكال ، المستويات ، المجالات ، النزعات أو الميول ، حيث يتصف كل أسلوب من الأساليب الثلاثة عشر بعدد من الخصائص ، حيث أنها تفضيلات في استخدام القدرات و ليست القدرات نفسها كما أن الفرد لديه "بروفيل" من الأساليب و ليس أسلوبا واحدا فقد ، إذ يفضل أسلوب تفكير معين في كل بعد من الأبعاد الخمسة التي ذكرها سترنبرج . كما أن أساليب التفكير حسبه ، يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الإجتماعي ، و تختلف باختلاف مراحل الحياة ، و تتغير بتغير المواقف و المهام أي أنها دينامية و ليست جامدة ، و يمكن تعلمها و قياسها .

ولقد تم الإعتماد في الدراسة الحالية على نظرية ( Sternberg ، ستيرنبج 1997 ) إطارا نظريا وتطبيقيا لأساليب التفكير ، و ذلك للأسباب التالية :

1- تهتم هذه النظرية بأساليب التوظيف العقلي و طرق معالجة المعلومات ، كما أنها فسرت مفهوم أساليب التفكر بصورة واضحة ، و أشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع مجالات الحياة الخاصة و العامة .

2- تم استخدام هذه النظرية في البحوث و الدراسات المعاصرة التي تناولت العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير و أساليب التعلم و توجهات أهداف الإنجاز ، بالإضافة إلى علاقتها ببعض خصائص الشخصية .

3- أثبتت البحوث والدراسات أن أساليب التفكير في ضوء هذه النظرية ، تتنبأ بالأداء الأكاديمي و اختبارات التحصيل التقليدية .

4- تقدم هذه النظرية تفسيرا لكيفية توجيه ، أو استخدام الذكاء و القدرات بصورة جيدة حيث أن نظرية الذكاء الحديثة تهتم بالبحث عن نسبة الذكاء لدى الفرد ، أي تكتفي بالتقدير الكمي للذكاء فقط ، بينما نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج لا تكتفي بذلك فحسب بل تبحث في كيفية استخدام و استغلال هذا الذكاء و القدرات . فالفردان المتساويان في درجة الذكاء من خلال أي نظرية من نظريات الذكاء ، ربما يكونان مختلفين تماما من خلال هذه النظرية ؛ لأن الطرق و الأساليب التي ينظمون و يوجهون بها ذكاءهم و قدراتهم تكون مختلفة .

5- تفيد هذه النظرية في توجيه الأفراد و اختيارهم للمهن المناسبة لهم .

6- اشتقت من هذه النظرية أدوات قياس لأساليب التفكير سهلة التطبيق و التصحيح ، منها : قائمة أساليب التفكير الطويلة أو القصيرة .

7- تركز اهتمام البحوث و الدراسات العربية في دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون و براماسون (1982) ، في حين يوجد ندرة للبحوث و الدراسات العربية المرتبطة في ضوء نظرية ستيرنبرج ، و معرفة مدى ارتباطها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين.

**خلاصة الفصل :**

يستخلص من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل بأن أساليب تفكير المتعلمين تعد من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية نظرا إلى أنه بمعرفة أساليب التفكير التي يفضلها المتعلمون تساعد في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم والتحسين من أدائهم الأكاديمي ، مما يؤدي بذلك إلى تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي والتطور من العملية التعليمية التعلمية ككل .

فقد تم تقسيم هذا الفصل إلى محورين رئيسيين ، فالمحور الأول يتمثل في ماهية التفكير بصفة عامة وذلك من حيث مفهومه وخصائصه ومسلماته وأدواته أما المحور الثاني فتمثل في أساليب التفكير حيث تم التطرق فيه بداية إلى نبذة تاريخية عن الأسلوب ومن ثم تعريف أساليب التفكير وبعدها تم تناول المداخل المفسرة لأساليب التفكير حسب جريجورينكو وستيرنبرج (1997) والمتمثلة في ثلاثة مداخل هي المدخل المتمركز على المعرفة ، والمدخل المتمركز على الشخصية ، والمدخل المتمركز على النشاط .

ومن ثم تم الانتقال إلى العوامل المؤثرة في أساليب التفكير وأهم مبادئه ، كما تم عرض لأهم نظريات أساليب التفكير حيث تم في الدراسة الحالية الاعتماد على نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (1997) لأنها تعد من أحدث النظريات التي اهتمت بأساليب التوظيف العقلي وطرق معالجة المعلومات كما أنها فسرت أساليب التفكير بصورة واضحة بدليل أنها تبحث في كيفية استخدام الفرد لقدراته وتوجيه ذكاءه .

# الفصل الثالث
# توجهات أهداف الإنجاز

**الفصل الثالث : توجهات أهداف الإنجاز**

تمهيد

1- مفهوم توجهات أهداف الإنجاز

2- وظائف توجهات أهداف الإنجاز ودورها في الدافعية

3- نظرية توجهات أهداف الإنجاز و النماذج المفسرة لها

4- خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء

5- العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف

6- طرق تعزيز توجهات أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين

خلاصة

**تمهيد :**

حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام بالغ من المختصين في علم النفس حيث توالت الأبحاث في هذا المجال خلال القرن الماضي وحتى الآن .

ويشكل منحنى توجهات أهداف الإنجاز أكثر مناحي البحث أهمية وتأثيرا في مجال دافعية الإنجاز والدراسات المتعلقة بها خاصة في علم النفس التربوي الذي بنيت عليه كثير من الأبحاث الميدانية في الأوضاع المدرسية، وذلك لأن توجهات أهداف الإنجاز التي ينتهجها المتعلمون هي عبارة عن معالم توضح طريقهم وتعد كموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي فتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم لتحقيق تلك الأهداف والتي تحدد بدورها اختيار المتعلم للمهمات التحصيلية وتبلور لديه تعريفات النجاح وتفسير المواقف الإنجازية .

**1- مفهوم توجهات أهداف الإنجاز :**

قبل التطرق إلى مفهوم توجهات أهداف الإنجاز تجدر الإشارة إلى مفهوم الهدف بصفة عامة :

**1-1 مفهوم الهدف :**

- إن الهدف بمفهومه العام حسب **( غباري، وآخرون، 2008، ص 250)** هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، فعندما يسعى لإنجاز مهمة ما فإنه ينشغل بسلوك موجه نحو هدف (Goal-Directed Behavior) ، فالأهداف تحفز الأفراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الآن ، وما يريدون أن يعرفوه مستقبلا، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الإرتياح إذا لم يكمل المهمة .

- أمَا الهدف المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز حسب (Urdan et Maehen) هو: " اعتقادات الفرد المتعلقة بالغرض، أو المعنى من العمل الأكاديمي، والإنجاز، والنجاح فيه ."

- ويرى Ames حسب **( رشوان ، 2006، ص121)** " أن الهدف يشير إلى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز، والإندماج فيها والإستجابة لها " ؛ حيث تختلف أهداف الإنجاز بهذا المعنى عن الغايات التي تناولتها بعض نظريات الدافعية ، فغايات الأداء النوعية تركز على ما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الإنتهاء من المهمة بينما أهداف الإنجاز تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى الهدف ؛ أي الأسباب الكامنة وراء سلوك الإنجاز ؛ بمعنى أن أهداف الإنجاز تمثل المستوى الخاص بالأغراض أو الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما ، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي .

**2-1 تعريف توجهات أهداف الإنجاز :**

لقد تنوعت تعريفات توجهات أهداف الإنجاز بتنوع الإتجاهات والمدارس النفسية :

- حيث يعرفها إليوت ومورایاما (Elliot and Murayama,2008 ) بأنها دينامية معرفية يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدراتهم في مواقف الإنجاز .

**( غباري ، محاسنة ،2013، ص244 )**

- كما تعد الأهداف حسب **( الزغول ، 2006 ،ص 55 )** تطلعات وطموحات يرغب الأفراد في الوصول إليها ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتشكل قيما تحكم سلوك الأفراد ، وتتضمن مهمات يسعون إلى إنجازها و أغراضا يحاولون الوصول إليها ومعايير يأملون في تحقيقها ومكاسب يناضلون من أجل تطويرها والمحافظة عليها .

- وتقدم توجهات أهداف الإنجاز حسب ما ذكره **(Lock and Latham ,1990 )** تفسيرا لإمكانية تحقيق النجاح أو الفشل ، حيث أنها دوافع هامة للسلوك ولها تأثير على القيم الإنسانية فالهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه ؛ حيث أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، تسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز في كونها توجه إنتباهنا إلى المهمة التي ننشدها ، وتحرك الجهد ، وتزيد المثابرة ، وتعمل على تطوير استراتيجيات جديدة عندما تصبح الإستراتيجيات القديمة غير فعالة ؛ أي أن تحديد الأهداف يلعب دورا مهما في حفز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه والمحافظة على استمراريته.

- كما يعرف واينر توجهات أهداف الإنجاز حسب **(الزغول 2006)** بأنها : نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي يكونها الفرد عن مواقف الإنجاز والتي تشكل غايات السلوك وقاصده ، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والإستجابة لها.

- وتعرف أيضا على أنها : تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه ، وهي بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما ، ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد

خبراتهم فيها ، وتهتم في تحقيق الكفاءة في الأوضاع التحصيلية وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في مواقف التحصيل المحددة والعامة .

وينظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه الطلبة على أنه يخلق إطارا ينظم تفسيرات الطلبة للأوضاع الإنجازية وخبراتهم فيها ، لذا ميز جل المنظرون في مجال توجهات أهداف الإنجاز بين نوعين من الأهداف حيث يتمثل النوع الأول في أهداف الإتقان وتسمى كذلك بأهداف التمكن أو التعلم، أما النوع الثاني فيتمثل في أهداف الأداء. **( الزغول ، 2006 ، ص58 )**

ومن خلال التعاريف السابقة يستخلص بأن توجهات أهداف الإنجاز هي عبارة عن بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات مرتبطة بمواقف الإنجاز ، وهي إطار عقلي يصف المناحي الدافعية المختلفة التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف ، كما تعد مؤشرا قويا لسلوك وأداء الفرد. وتتكون من نوعين أساسين هما :

**1- أهداف الإتقان** : وتتألف من مستويين هما :

* المستوى الأول : أهداف إتقان / الإقدام .

* المستوى الثاني : أهداف إتقان / الإحجام .

**2- أهداف الأداء** : وتتألف كذلك من مستويين هما :

* المستوى الأول : أهداف أداء / الإقدام .

* المستوى الثاني : أهداف أداء / الإحجام .

**2- وظائف توجهات أهداف الإنجاز ودورها في الدافعيَة :**

تعد الأهداف حسب **( الزغول، 2006، ص55)** تطلعات وطموحات يرغب الأفراد في الوصول إليها ويسعون جاهدين لتحقيقها ، وتشكل قيما تحكم سلوك الأفراد وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها وأغراضا نحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها .

كما أن توجهات أهداف الإنجاز تعتبر عاملا دالا ومتغيرا أساسيا في الدافعية ، إذ أنها تبين لنا مصدر الدافعية هل هو داخلي أم خارجي ، فإذا كانت الدافعية هي عملية إمداد السلوك بالطاقة التي توجهه وتحركه نحو إنجاز المهمات والأعمال، فإن توجهات أهداف الإنجاز هي التي تقوم بتنظيم الدافعية ، حيث أنها تلعب دورا مهما في نمو الدافعية الذاتية.

فيرى كل من (Elliot and Church 1997) أنه من خلال بناء أهداف يقوم المتعلمون بتقويم تقدمهم في العملية التعلمية ، وتقوم الأهداف كذلك بزيادة دافعية المتعلمين لخفض التناقض بين ما هم عليه الآن وما يرغبون أن يكونوا عليه مستقبلا . ويكمن العنصر الأساسي في التعلم في صياغة أهداف حقيقية يشعر المتعلم من خلالها بالفخر والإعتزاز عند نجاحه في تحقيقها . **( غباري، المحاسنة ، 2013 ،ص 244)**

وتوضح الأهداف للمتعلمين طريقهم وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، كما تؤثر في اختيارهم لأساليب التفكير وحل المشكلات ؛ وذلك لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم بالوصول إلى أهداف هامة في حياتهم مما يحسن استغلالهم للوقت ويشعرهم بالرضا عن الذات، كما تساعد على تركيز الإنتباه ، وتمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك حيث تكون متنبئا لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل . **( غباري ، المحاسنة ،2013 ، ص245)**

ومن خلال التطور التاريخي لمفهوم الدافعية يتضح أن تعريف الدافعية يتضمن ثلاث مجموعات من العمليات هي :

**1- العمليات الموجهة** : مثل الأهداف أو ما يرتبط بالأهداف من مفاهيم مثل الحاجات والإهتمامات .

**2- العمليات المثيرة أو المحفزة** : خصوصا الإنفعالات .

**3- العمليات المنظمة** : أي العمليات المسؤولة عن المحافظة على التركيز على الهدف كالإعتقادات الشخصية ، وكان الباحث فورد (Ford) المسؤول الأول عن صياغة هذه العمليات في صورة معادلة :

| الدافـــعـيـة | = | الأهـــــداف | X | الإنـفـعالات | X | الإعتقادات الشخصية |
|---|---|---|---|---|---|---|

**شكل رقم (02) يمثل مكونات الدافعية حسب فورد (Ford) مقتبس من ( غباري ،2008،ص 91)**

حيث تعرف الإعتقادات الشخصية على أنها تمثل توقعات الفرد من نفسه ومن البيئة - أي ما إذا كانت لديه القدرات الشخصية الكافية والبيئة الداعمة لتحقيق الأهداف -

يستـــنـــتـــج مما سبق بأن توجهات أهداف الإنجاز تمثل مكونا محوريا من مكونات الدافعية ، ويمكن تلخيص وظائف توجهات أهداف الإنجاز فيما يلي :

- إن توجهات أهداف الإنجاز توضح الأسباب الكامنة التي تدفع بالفرد لتحقيق الهدف ، أي تكشف عن السبب الحقيقي الذي دفعه لإنجاز مهمة معينة ، فعلى سبيل المثال : ينجز المهمة بهدف إظهار التفوق أمام الآخرين ونيل رضاهم أو ينجزها بهدف اكتساب المعرفة والتزود بالمعلومات وتنمية قدراته الشخصية .

- توجه الأهداف المتعلم إلى المهمة التي هو بصدد تنفيذها .

- الأهداف تحرك الجهد فكلما كان الهدف واضحا وصعبا إلى حد ما فإن الجهد المبذول يكون أكبر.

- الأهداف تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل ، فعندما يكون لدى المتعلم هدف واضح ، يكون أقل عرضة للتشتت أو التوقف عن العمل حتى يبلغ ذلك الهدف .

- الأهداف تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة عندما تصبح الإستراتيجيات القديمة المستخدمة غير فعالة .

- إن الأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه تسهم في تحقيقه مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز وهي حفز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه وتطويره وزيادة وتيرته والمحافظة على استمراريته ، ويكون أكثر قدرة على التغلب على الصعاب والعقبات أيضا .

- إن توجهات أهداف الإنجاز تمثل غايات السلوك ومقاصده ، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والإستجابة لها ، كما أنها تساعد في تقييم أداء المتعلم وتقويمه فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك وتوفر له التغذية الراجعة .

- إنها بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما ، كما تهتم بتحقيق الكفاءة في الأوضاع التحصيلية ، وتمثل التوجه الدافعي للمتعلمين في مواقف التحصيل المحددة والعامة . **( غباري ، 2008، ص123)**

**3- نظرية توجهات أهداف الإنجاز ( Goal orientation theory ) :**

**3-1 نبذة عن تطور البحث في مجال توجهات أهداف الإنجاز :**

ظهرت نظرية الحاجة " لموراي " و"ماسلو" وكانت نظريات عامة وشاملة للدافعية الإنسانية، وقد صممت هذه النظريات لتفسر السلوك الإنساني بكافة مظاهره ، ثم ظهرت نظريات دافعية الإنجاز والتي ترجع إلى جهود ماكيلاند (Macclelland) وأتكنسون (Atkinson) ، والتي اهتمت بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين حيث تحولت من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة إلى التركيز على المتغيرات النفسية مثل المعتقدات والقيم والأهداف التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك ، مما أدى إلى ظهور نظريات في الدافعية منها نظرية توجهات أهداف الإنجاز التي ظهرت في بداية الثمانينات ، والتي تعتبر إحدى أهم وأحدث النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز ، ومن أشهر الباحثين الذين قاموا ببحوث في إطارها نذكر:

Boufford (1998)، Elliot et Church( 1997) ، Ames (1992) ، Dweck (1986)، Pintrich (2000) .

تنطلق نظرية توجهات أهداف الإنجاز من مسلمة مفادها أن أداءات المتعلمين تتغير حسب أهدافهم ، لذا فسرت توجهات أهدافهم الإنجازية عبر نماذج متعددة ، ففي البداية كان يركز على ما يسمى بالنماذج الثنائية المتمثلة في أهداف الإتقان وأهداف الأداء ونظرا للنتائج غير المستقرة للنماذج الثنائية كما ذكر رشوان (2006) ظهرت النماذج الثلاثية والتي تطورت حديثا واتسعت لتشمل النماذج الرباعية لتوجهات أهداف الإنجاز . **( وقاد ، 2008، ص79)**

**2-3 النماذج المفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز :**

اقترح المنظرون والباحثون في مجال توجهات الأهداف عدة نماذج تفسر توجهات الأهداف التي يتبناها المتعلمون في مواقف الإنجاز الأكاديمية وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج :

**1-2-3 النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز :**

تعد أعمال (دويك ونيكولز وإمس) ( Dwick , Nickolls , and Ames ) بمثابة البداية الحقيقية في التأكيد على معنى الهدف المقصود في نظرية توجهات الهدف . ولقد ركزت الدراسات والبحوث في البداية على النماذج الثنائية لتفسير توجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين وفيما يلي عرض لهذا النموذج :

**1- توجهات أهداف الإتقان / الأداء :**

تعد توجهات أهداف الإتقان / الأداء أحد متغيرات الدافعية ، وقد طرحه نيكولز (Nickolls) كانعكاس لاعتقاده بأن سلوك الإنجاز يتميز بأن هدفه الإتقان والتمكن من التعلم ومن ثم يتباين الأفراد في تفسير وتصور الإتقان .

**1-1 توجهات أهداف الإتقان :**

كانت في البداية تسمى بتوجه الإندماج في المهمة والأهداف داخلية الوجهة ثم تطور مفهومها إلى أن أصبح يسمى حاليا بتوجهات أهداف الإتقان أو التمكن أو التعلم . وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على استخدام مصطلح توجهات أهداف الإتقان وذلك لأنه استخدم في معظم الدراسات الحديثة في هذا المجال .

إن الفرد عندما يكون هدفه الإندماج في المهمة فإنه يركز جهده على التمكن من التعلم وفقا لمقاييس ذاتية (ذو عزو داخلي) ، ويتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلم . والفرد في أهداف الإتقان يعتقد أن الجهد والقدرة وجهان لعملة واحدة ، أي أنه يحاول باجتهاد للتمكن من العمل وتقييم قدراته الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول ، ويتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلم ، وكلما كانت المهمة صعبة إلى حد ما دل النجاح فيها على القدرة المرتفعة والجهد المرتفع اللذان يؤديان إلى مزيد من التعلم . وهدف الفرد هو التحسن وزيادة الإتقان غاية في حد ذاتها ، مع الشعور بدافعية ذاتية عالية ، وتكون البنية لا تنافسية ، ويوجد إرتباط موجب قوي بين الجهد المدرك والإشباع وبالتالي تتأكد الرابطة بين توجهات أهداف الإتقان والعزو الداخلي المنشأ للفعل . ويتم اختيار المهام ذات المستوى المعتدل من توقع النجاح ، ويكون الأداء فعالا عندما لا يكون مستوى الصوبة متطرفا جدا ، وينخفض الجهد والأداء إذا اعتقد أن جهدا ضئيلا مطلوبا للأداء وأن الجهد المرتفع غير مؤثر. **( رشوان ،2006، ص27)**

كما أن نوع المهمات التي يقوم بها الطلاب حسب **( رشوان ،2006، ص 28)** لها دور كبير في توجه أهداف المتعلمين ، فالمهمات التي يكون فيها تحدي ولها صلة بالحياة الواقعية تقود إلى أهداف الإتقان أكثر من المهمات الأخرى وقد ذكر بنتريش ، وشنك Pintrich and Schunk أن " ديويك " اقترحت نموذجا متصلا بالمعتقدات الخاصة بالذكاء بين كونه قدرة ثابتة أو قدرة قابلة للنمو ، فقد يعتقد الفرد أن قدرته في الرياضيات ثابتة وبالتالي سوف يتبنى أهدافا عملية أدائية في إنجازه للمهمة وسيهتم بمحاولة إظهار أن أداءه أفضل من الآخرين ، بينما يعتقد فرد آخر أن قدرته في اللغة الإنجليزية قابلة للنمو وبالتالي سيكون تركيزه على الإتقان ، وسيعمل على وضع محكات للنجاح مركزة على تحسين قدراته الذاتية وليس المقارنة مع الآخرين .

**2-1 توجهات أهداف الأداء :**

كانت تسمى في البداية بتوجه الإندماج في الأنا والأهداف الخارجية الوجهة ، ثم تطور مفهومها ليصبح فيما بعد بتوجهات أهداف الأداء ، وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على مصطلح أهداف الأداء لأنه حديث النشأة .

إن مفهوم أهداف الأداء حسب ما ذكره **( محفوظ ، 1993، ص117)** يعني إعتقاد الفرد بأن الجهد والقدرة شيئان منفصلان ، ويقيم الفرد قدراته في ضوء المعايير الخارجية (ذو عزو خارجي) ، ويعتقدون أن القدرة تعني الطاقة أو السعة ويكون الفرد عالي القدرة إذا أدى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد وفشل المحاولات دليل على نقص القدرة . والإتقان وسيلة وليس غاية في حد ذاته ، ويقل لدى الفرد الشعور بالدافعية الذاتية ، ويكون التعلم غير كاف لإدراك التمكن، وتكون البنية تنافسية ، ويتكون ارتباط موجب بين القدرة المدركة والرضا عن الأداء ، وكذلك رابطة بين أهداف الأداء والعزو الخارجي للفعل ، ويتم اختيار المهمات المتوسطة الصعوبة ، وتكون هيمنة التفاعلات الوجدانية في المواقف التنافسية ؛ أي يحاولون إبراز قدراتهم أمام الآخرين والظهور بمظهر المتفوق أمامهم .

كما أن المتعلم ذو توجهات أهداف الأداء يحاول تجنب الأحكام السالبة عن كفاءته ؛ إذ يحاول الحصول على أحكام إيجابية عن كفاءته وأدائه ، ونمط العزو هو تجنب التحدي إذ يختار المهام السهلة لعدم المخاطرة بالأخطاء .

وقد ذكر كل من بنتريش ، وشنك **(Pintrich and Schunk 1996 )** أن الأفراد في هذا النوع من التوجه يرون أن الجهد والقدرة يرتبطان عكسيا ؛ أي أنه كلما أظهر الفرد جهدا أكبر دل ذلك على قدرة أقل ، وقد يقود ذلك إلى أنماط من العجز المتعلم خاصة إذا كانت ثقة الفرد بنفسه منخفضة . **( وقاد ، 2008، ص 82-83)**

يستنتج من خلال النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإتقان / الأداء أن المتعلمون ذوو توجه الإتقان وتوجه الأداء لا يختلفون في الذكاء عموما حسب ما ذكره (سلافين ,Slavin 2003)، ولكن يظهر الإختلاف بينهم عند الإصطدام بعائق ، فالمتعلمين ذوي توجه أهداف الإتقان يزيد شعورهم بالدافعية الذاتية الداخلية بحيث يركز جهده على التمكن من التعلم وفقا لمقاييس ذاتية داخلية ويتحسن لديهم إتقان المهمة بالجهد والتعلم والممارسة (ذوو ضبط داخلي) بينما المتعلمين ذو توجه الأداء يقل شعورهم بالدافعية الداخلية وتكون دافعيتهم خارجية بشكل كبير هدفها الأساسي إبراز قدراتهم أمام الآخرين ، حيث أن الفرد ذو توجه أهداف الأداء يقيم قدراته في ضوء المعايير الخارجية ؛ إذ يقارن أداءه بأداء أقرانه (ذوو ضبط خارجي) ، فهم يعتقدون أنه كلما أظهر الفرد جهدا أكبر كلما دل ذلك على قدرة أقل ، وقد يقود ذلك إلى أنماط

من العجز المتعلم خاصة إذا كانت ثقة الفرد بنفسه منخفضة ، أما ذوو أهداف الإتقان فيتميزون باستخدامهم لأنماط من العزو المتكيف مثل البحث عن التحدي والمثابرة ؛ بحيث أثبتت الدراسات التي أجريت على المتعلمين في الأقسام الدراسية أن لأهداف الإتقان تأثيرا إيجابيا على الدافعية .

رغم الأهمية البالغة للتصنيف الثنائي لتوجهات الأهداف ، إلا أنه أدى إلى سوء فهم تأثير سمات الشخصية على السلوك ، وكذلك أدى إلى عدم استقرار النتائج وخاصة فيما يتعلق بأهداف الأداء ، ولذلك نادى (هاركويكز وآخرون 2002) , Harackiewicz et al بضرورة مراجعة التصنيف الثنائي ، ونتج عن ذلك ظهور النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز .

**( وقاد ،2008، ص 86)**

**2-2-3 النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز :**

ظهر النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز كرد فعل للتمييز بين مكوني الإقدام والإحجام (التجنب) للدافعية ، وقد ذكر (هاركويكز وآخرون Harackiewicz , et al) أن هناك سببين وراء مراجعة النموذج الثنائي لتوجهات الهدف ويمكن تلخيص هذه الأسباب على النحو التالي :

1- أهمية الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية ؛ لما لذلك من إسهامات في تعميق الفهم النظري لهذا الإتجاه.

2- الإيجابية الكامنة في أهداف أداء / الإقدام المستقلة عن إيجابية أهداف الإتقان .

إن المنظرين الأوائل من خلال ما ذكره **(رشوان ،2006 ، ص42)** اعتبروا نظرية توجه الهدف نظرية ثنائية البعد ؛ فأهداف الإتقان جيدة وأهداف الأداء سيئة . ولذلك فقد وضع المنظرون إطارا متكاملا لنظرية توجهات أهداف الإنجاز يتضمن التكامل بين النظرية التقليدية لدافعية الإنجاز والتي ترى أن نشاط الفرد في أي مهمة إنجازية يكون موجها نحو الوصول إلى النجاح (مكون إقدامي) أو تجنب الفشل (مكون إحجامي تجنبي ) ، والبناء الثنائي للأهداف المكون من بعدي الإتقان والأداء ، حيث نتج عن هذا التكامل نموذج ثلاثي الأبعاد يتضمن

أهداف الإتقان كما في النموذج الثنائي ، ولكن تم تقسيم أهداف الأداء إلى بعدين هما : أهداف أداء / الإقدام ، وأهداف أداء / الإحجام .

ومن أهم النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز ، نموذج " **إليوت وآخرون** " والذي يعرف بالنموذج الهرمي لأهداف الإنجاز وفيما يلي عرض لهذا النموذج :

**1- أهداف الإتقان :**

وهي نفسها التي تم التطرق إليها سابقا في النموذج الثنائي وكما ذكر أنها أهداف يضعها المتعلمون الذين يعتبرون المدرسة فرصة للتحدي ، فيتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة ، كما وجد أن هؤلاء المتعلمين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من غيرهم ، كما أن لديهم القدرة والمرونة في استخدام أكثر من إستراتيجية ، والإنتقال من إستراتيجية إلى أخرى بمرونة وسهولة ، كما تزداد دافعيتهم كلما ازدادت العوائق في طريق إحرازهم للأهداف الموضوعة .

**( رشوان ،2006، ص97)**

وقد ذكر **(عامر،2005، ص207)** وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين كل من أهداف الإتقان وكل من كفاءة الذات والميل والمتعة نحو المقرر.

وكذلك وجود تأثير موجب ودال إحصائيا بين أهداف الإتقان والإستراتيجية المعرفية العميقة وما وراء المعرفة ، مع عدم وجود علاقة أو تأثير مباشر مع الإستراتيجية المعرفية السطحية.

**2- أهداف أداء / الإقدام :**

وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ، ويرغبون في البرهنة على قدراتهم وإظهارها ، وتتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق التي يعتقدون أنها هامة ويمكن الإستفادة منها لتحقيق مستويات أعلى من زملائهم - أي أنهم يركزون على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين - **( رشوان ،2006، ص101)**

**3- أهداف أداء / الإحجام :**

وتسمى أيضا حسب **( إلهام ،2008، ص89 )** بأهداف الأداء الموجهة نحو تجنب الفشل، وهي التي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة تجنب الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين فهو يميل إلى إصدار إستجابة بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط ، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلم وعملياته ، إنما تركيزهم يكون على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل أو الإحباط .

من خلال عرضنا للنموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز يتضح أن الجديد في هذا النموذج هو أهداف أداء / الإحجام ، لذلك افترض برنترش (2000)Printrich أنه من الممكن أن تكون هناك بنية خاصة بأهداف إتقان / الإحجام ، كما في حالة أهداف أداء / الإحجام ، وهو ما نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز ، والذي يزيد عن النموذج الثلاثي بالمكون الرابع وهو أهداف إتقان / الإحجام ، وفيما يلي عرض للنموذج الرباعي لتوجهات الأهداف :

**3-2-3 النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز :**

يعتبر النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز امتدادا لأعمال إليوت وزملائه Elliot وتطويرا للنموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث يفترض هذا النموذج وجود بنية خاصة لأهداف إتقان / الإحجام ؛ أي أن توجهات أهداف الإنجاز تتضمن أربعة أنماط من الأهداف وهي :

1- أهداف إتقان / الإقدام .

2- أهداف إتقان / الإحجام .

3- أهداف أداء / الإقدام .

4- أهداف أداء / الإحجام .

*** مكون أهداف إتقان / الإحجام :**

لم تظهر أهداف إتقان/ الإحجام في بحوث توجهات أهداف الإنجاز السابقة ، باعتبار أن أهداف الإتقان تمثل بنية دافعية لها تنظيم إقدامي دائما ، بينما هذا التصور الجديد تم فيه تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين هما :

- أهداف إتقان / الإقدام والتي يركز فيها الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة

- أما أهداف إتقان / الإحجام حسب ما ذكره **( رشوان ،2006، ص 141)** فهي التي يركز فيها الفرد على تجنب الإحتمالات السالبة لحدوث التعلم كالخوف من عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء . فيكون هدف المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإحجام من أداء المهام الأكاديمية هو نفس هدف المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإقدام أي التمكن من إتقان المعارف لكن يختلفون عنهم في أن المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإحجام يحجمون كفاءتهم ويتجنبون المواقف التي تظهرها وهم يتصفون بدافعية داخلية ذاتية لكنها منخفضة نوعا ما مقارنة مع ذوي أهداف إتقان / الإقدام .

يتضح من خلال ما سبق أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز تناولت العديد من النماذج ، بدءا بالنموذج الثنائي ، ثم تلاها النموذج الثلاثي ، وبعدها ظهور النموذج الرباعي ؛ حيث تم الإعتماد في هذه الدراسة على النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز ، وذلك لأنه من أحدث النماذج التي فسرت توجهات أهداف الإنجاز بشكل مفصل ودقيق.

**3-3 خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء : (قادري،2006،ص51)**

**3-3-1 خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان** : وتتمثل في:

* الرغبة في اكتساب معارف ومهارات جديدة .

* يدرك الخطأ على أنه خطوة عادية في التعلم .

* يحاول بذل جهد أكبر بعد الخطأ .

* يتوجه دائما إلى إتقان النشاط المدرسي .

* الفعالية في النشاط المدرسي وعدم السلبية .

* الإحساس بالرضا عند تعلم الجديد .

* اعتبار الصعوبات كتحديات لابد من مواجهتها .

**2-3-3 خصائص المتعلمين ذوي أهداف الأداء** : وتتمثل في :

* الرغبة في الحصول على أحكام مرضية من طرف الآخرين.

* لا يقيم الجهد بل يقيم القدرات أكثر.

* الرغبة في الأداء أفضل من الآخرين .

* الرغبة في بلوغ النجاح بأقل قدر من الجهد .

* يدرك الفشل على أنه مؤشر لعدم الكفاءة .

* الخطأ يدفع المتعلم إلى الإحساس بالفشل .

* محاولة تجنب الأحكام غير المرضية من طرف الآخرين حول قدراته الشخصية .

* يؤمن بتحكم العوامل الخارجية ( الحظ، صعوبة المادة ) في تحقيق النجاح .

**3-3-3 أهم الفروقات بين المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء :**

يتضح من خلال ما سبق أن المتعلم ذو أهداف الإتقان يتصف بالرغبة في اكتساب المعرفة لأجل تنمية كفاءته وتحسين مهاراته ، في حين يسعى المتعلم ذو أهداف الأداء من وراء اكتسابه للمعارف لإظهار قدراته والتفوق على الآخرين .

والجدول الآتي يوضح أهم الفروقات بين المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء :

| المتعلمون ذوو أهداف الإتقان | المتعلمون ذوو أهداف الأداء |
|---|---|
| * يؤمنون أن الكفاءة تتطور مع الوقت والجهد | * يؤمنون أن الكفاءة سمة ثابتة لا تتغير |
| * يختارون مهام تضاعف من فرص التعلم | * يختارون مهام تظهرهم بمظهر البارزين |
| * يملون من النشاطات السهلة | * يشعرون بالفخر عند أداء المهام السهلة |
| * الجهد ضروري لزيادة الكفاءة | * الجهد دليل على الكفاءة المنخفضة |
| * دافعيتهم داخلية ( ذاتية ) للتعلم | * دافعيتهم خارجية للتعلم |
| * يستخدمون استراتيجيات تعلم تزيد من استيعابهم للمادة ( تعلم ذو معنى ، تفضيل...) | * لا يستخدمون استراتيجيات تعلم تزيد من استيعابهم للمادة |
| * يقيمون أداءهم من حيث ما أحرزوه من تقدم | * يقيمون أداءهم من حيث مقارنته مع أداء آخر |
| * ينظرون إلى الأخطاء على أنها شيء عادي ومفيد ، يحسن الأداء | * ينظرون إلى الأخطاء على أنها دليل على الفشل |
| * يشعرون بالرضا عن أداءهم إذا بذلوا جهدا حتى لو فشلوا | * يشعرون بالرضا عن أدائهم فقط إذا نجحوا |
| * الفشل إشارة لبذل المزيد من الجهد | * الفشل دليل على القدرة المتدنية |
| * ينظرون إلى المعلم على أنه مصدر توجيه ومساعدة | * ينظرون إلى المعلم كحكم ومصدر مكافأة |

**جدول رقم (03) : يوضح أهم الفروقات بين المتعلمين ذوي أهداف الإتقان والمتعلمين ذوي أهداف الأداء مقتبس من ( غباري ،2008، ص126)**

**4- العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف :**

هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف لدى المتعلمين يمكن تلخيصها على النحو التالي :

1- خبرة المتعلم السابقة وتاريخ الإنجاز لديه .

2- أهداف ومعتقدات الوالدين .

3- تباين معاملة المعلمين للطلاب .

4- الفروق الفردية في إدراك القدرة .

5- إدراك الذكاء على أنه ثابت لا يتغير يرتبط بتبني أهداف الأداء ، وإدراكه على أنه صفة أو خاصية مرنة قابلة للتطور يرتبط بأهداف الإتقان .

6- إدراك المتعلم وتنظيمه للواقع الإجتماعي ، فعندما يتضمن الموقف مسؤولية المتعلم عن ناتج التعلم فإنه يركز على إتقان المهمة بدلا من الإهتمام بإبراز الذاته.

7- كما أكد العديد من الباحثين في هذا المجال على أن طرق التدريس يجب أن تكون مشجعة على التوجه نحو الإتقان خاصة إذا كانت المهام من النوع الذي يتحدى فيه المتعلمون ويساعدهم على تأكيد ذاتهم . وأن تكون سلطة المعلم من النوع الذي يشرك جميع المتعلمين في المناقشات وإعطائهم فرص الإستقلالية وتحمل المسؤولية . **( وقاد ،2008، ص91)**

8- ويضيف **( أرزيل ، حسنوات ،2002، ص 261)** أن قصور الطرق الحالية للتقويم التربوي يؤثر على توجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين ، إذ بين النقاد أن الطرق الحالية للتقويم لا توفر تغذية راجعة لها معنى عن أداء المتعلمين حيث ترتبط بمقدار الزمن الذي يقضيه المتعلمون على مقاعد الدراسة ، وينفقوه في حصص أو دروس معينة ومحددة ، ويكافئون على حصول المتعلمين على علامة في المقرر الدراسي لكونهم واظبوا على حضور دروس المقرر أكثر من أنهم اكتسبوا معرفة جديدة .

- إن تركيز طرق التقويم على العلامة التي يتم منحها للمتعلم أكثر من المعرفة ، يقود المتعلم إلى التفكير في العلامة فقط وكيفية تحصيلها ليتفوق على زملائه ويظهر قدراته وعدم التركيز على المعارف وتطوير المهارات ، وبالتالي فإن توجهاتهم نحو العلامة ( الأداء) وليس التعلم (الإتقان) كما أكد أوردان وجيانكارلو Urdan et Giancarlo (2001) ، على أن إخبار المتعلمين بأن أداءهم سوف يقيم في ضوء أداء الأقران ، فإنه في هذه الحالة يكون المتعلمين أكثر توجها نحو أهداف الأداء - أي التركيز على العلامة - ، وبالعكس عندما تشير التعليمات التي يوجهها المعلم بأن الهدف من الدرس هو تنمية الفهم واكتساب المهارات والمعلومات ، فإن المتعلمين في هذه الحالة يكونون أكثر توجها نحو أهداف الإتقان فهم يركزون على التمكن من التعلم و إتقان المهمة بدلا من العلامة ؛ حيث أنهم يميلون إلى تقديم شرح للمهام المقدمة إليهم ويحاولون ربطها بالعالم الخارجي ، ويختارون المهام متعددة الأبعاد والتي تتطلب المشاركة النشطة وحب الإستطلاع والعمل لفترات طويلة ، وهم يتمتعون بالإبتكارية والإبداع والتفكير الناقد ، ويميلون للحصول على العلامات بناء على مجهوداتهم ومستوى تحصيلهم ، ويسعون إلى تكوين جماعات من أجل التعلم الذاتي والتعاوني . **( رشوان ،2006، ص 148)**

**5- طرق تعزيز توجهات أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين :**

لكي نساعد المتعلمين على الوصول إلى مستوى الإتقان قدر الإمكان على الأسرة والقائمين على العملية التعليمية التعلمية القيام بما يلي :

**5-1 تحفيز المتعلمين على صياغة أهداف حقيقية :**

يرى **(غباري، وآخرون، 2008، ص125)** أنه عندما يكون المتعلمون أحرارا في صياغة أهدافهم واكتشافها والعمل على تحقيقها ، فإنهم سوف يضعون أهدافهم ضمن الحدود القريبة من مستويات قدراتهم ومهاراتهم ، وهذا ما يؤدي إلى زيادة طموحهم و ذلك بالعمل والممارسة ولا يعتبر صياغة الأهداف الواقعية أمر ضروري للإتقان فحسب ، ولكنها أيضا ضرورية لتكوين المهارة التي يمكن تعلمها وتعزيزها بشكل مباشر .

**2-5 توفير الدعم الأكاديمي للمتعلمين :**

وذلك من خلال أن يجد المتعلمون عدة مصادر ليكتسبوا منها الخبرات ، فعلى المعلمين العمل على تزويد الطلبة بقراءات وأعمال إضافية ، والعمل على تفعيل تكنولوجيا التعليم ومواكبة التطورات.

**3-5 توفير معايير نجاح واقعية :**

بعض المتعلمين يضعون لأنفسهم معايير مستحيلة للنجاح مثل ( الحصول على علامات كاملة )، ولأن الفشل أمر ممكن وحتمي ؛ لذا على كل من الأسرة والمعلمين تشجيع الطلبة على النجاح التدريجي والتعلم من خبرات الفشل بدلا من النجاح الفوري .

**4-5 تشجيع المقارنة مع الذات بدلا من المقارنة مع الآخرين :**

سيشعر المتعلمون بالنجاح عند إتمام المهمات وتطوير كفاءتهم ، ولكن سيشعرون بالفشل إذا قارنوا أنفسهم مع الغير ، وعلى وجه الخصوص المتعلمون المقبلون على الإمتحانات الرسمية وخاصة طلبة البكالوريا ، فالمنافسة إذا زادت عن حدها قد تقضي على الدافعية للتعلم ، فعلى الأولياء والمعلمون القيام بما يلي :

1- تقليص إدراك المتعلم بمستويات أداء الآخرين وذلك بتوفير التغذية الراجعة بشكل فردي .

2- تقييم أعمال المتعلمين بمعزل عن أعمال الآخرين ، وذلك بالإحتفاظ بسجل شخصي حول تقدم المتعلمين في المواد الدراسية .

3- التأكيد على أن ارتكاب الأخطاء ممكن وأن الفشل جزء من الحياة وأن يتقبلوه ؛ لذلك ينبغي إرشاد المتعلمين إلى النظر إليه كخطوة إيجابية نحو تحقيق النجاح . **( غباري،2008،ص131)**

4- تعزيز القدرة على التخطيط : يرى إليوت (Elliot,2001) أن القدرة على التخطيط مهارة هامة لتنمية الدافعية الذاتية وأهداف الإتقان ، كما يتضمن التخطيط الجيد القدرة على المراقبة الذاتية (Self- monitoring)، بمعنى أن يتعرف المتعلم على مواطن القوة والضعف لديه وعلى الأساليب المفضلة لديه في التفكير ؛ فعلى سبيل المثال : إن الطلبة الذين يمتلكون مهارة

مراقبة ذاتية دقيقة يدركون أن هناك أشياء أصعب بالنسبة لقدراتهم ، ولأنهم مخططين جيدين في تفكيرهم فإنهم يعرفون كذلك كيف يعوضون عن ضعفهم ، والمخططين الجيدين ماهرين كذلك في تقدير حاجتهم للوقت والجهد المطلوبين لإتمام مهمة معينة وفي التفكير في الخطوات التي يضعونها لتحقيق أهدافهم . **( غباري ، 2008 ، ص 132 )**

**خلاصة الفصل :**

تناولنا في هذا الفصل مفهوم توجهات أهداف الإنجاز وبعدها تم توضيح وظائف توجهات أهداف الإنجاز ودورها في الدافعية حيث تعتبر عاملا دالا ومتغيرا أساسيا في الدافعية ، إذ أنها تبين لنا مصدر الدافعية هل هو داخلي أم خارجي فمن خلال بناء أهداف يقوم المتعلمون بتقويم تقدمهم في العملية التعلمية .

كما تم عرض نظرية توجهات أهداف الإنجاز حيث تم التطرق فيها في البداية إلى نبذة عن تطور البحث في مجال وبعد ذلك تم توضيح النماذج المفسرة لتوجهات أهداف الإنجاز بدءا بالنموذج الثنائي المتكون من أهداف الإتقان وأهداف الأداء ثم النموذج الثلاثي المتكون من أهداف الإتقان وأهداف الأداء بشقيها أهداف أداء / الإقدام ، وأهداف أداء / الإحجام وأخيرا النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز الذي صنفها إلى أهداف إتقان / الإقدام وأهداف إتقان / الإحجام ، وأهداف أداء / الإقدام وأهداف أداء / الإحجام ، حيث تم الإعتماد في الدراسة الحالية على النموذج الرباعي لتوجهات الأهداف وذلك لأنه من أحدث النماذج التي فسرت توجهات أهداف الإنجاز بشكل مفصل ودقيق ثم تناولنا خصائص المتعلمين ذوي أهداف الإتقان وذوي أهداف الأداء وأهم الفروق بينهما .

بعد ذلك تم التطرق إلى أهم العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف وختاما تم إيضاح الطرق التي يتم من خلالها تعزيز أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين والـتأكيد على أفضليتها ، ذلك أنها تقود المتعلم إلى السعي نحو اكتساب المعرفة بهدف تطوير قدراته و كفاءاته .

# الباب الثاني
# الجانب التطبيقي

# الفصل الرابع
# منهجية الدراسة وإجراءاتها

**الفصل الرابع : منهجية الدراسة و إجراءاتها**

أولا : الدراسة الاستطلاعية

1- العينة الاستطلاعية

2- خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها

ثانيا : الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- مجالات الدراسة

2-1 المجال المكاني

2-2 المجال الزماني

2-3 المجال البشري

2-3-1 مجتمع الدراسة

2-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها

3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

**أولا : الدراسة الإستطلاعية**

تهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، وتساعد في التعرف على خصائص عينة الدراسة والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي ، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة بغرض تكييفها على عينة ومجتمع البحث .

**(مروان إبراهيم،2000،ص 38)**

وقد تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في ثانويتن من بلدية المدية هما ثانوية الطيب بوقاسمي للذكور وثانوية الشهيد زروق بوشريط للإناث في الفترة الممتدة من شهر ديسمبر 2015 إلى غاية نهاية شهر جانفي 2016 وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

* إختيار عينة للدراسة الإستطلاعية .

* التعرف على مجتمع الدراسة الحالية والمتمثل في المتعلمين المقبلين على شهادة البكالوريا وذلك من خلال الحصول على إحصائيات توضح عدد تلاميذ البكالوريا في كل شعبة من الشعب العلمية والأدبية .

* التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية والمتمثلة في كل من مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(1992) النسخة القصيرة ، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز لرشوان (2006) في إطار النموذج الرباعي .

* معرفة مدى وضوح عبارات المقياسين لعينة الدراسة .

* الوقوف على الصعوبات التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية .

ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة من المتعلمين المقبلين على شهادة البكالوريا ،حيث تم تعريفهم بموضوع الدراسة وأهدافها وتم الحصول على إحصائيات توضح عدد تلاميذ البكالوريا في كل الشعب العلمية والأدبية للسنة الدراسية 2015- 2016 .

**1- العينة الإستطلاعية :**

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (82) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا والجدول رقم (04) يوضح العدد الإجمالي لعينة الدراسة الإستطلاعية في صورتها النهائية :

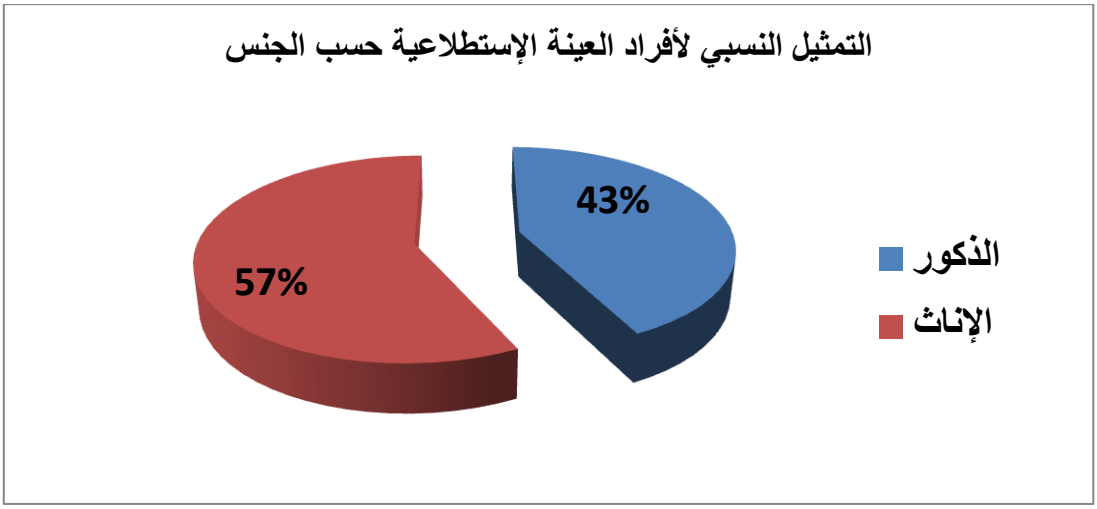
| الجنس / الشعبة | | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الشعب العلمية | علوم تجريبية | 07 | 05 | 12 |
| | تقني رياضي | 03 | 07 | 10 |
| | رياضيات | 03 | 07 | 10 |
| | تسيير واقتصاد | 07 | 05 | 12 |
| الشعب الأدبية | آداب وفلسفة | 11 | 12 | 23 |
| | لغات أجنبية | 04 | 11 | 15 |
| **المجموع الكلي** | | 35 | 47 | **82** |

**الجدول رقم (04) يوضح عدد أفراد العينة في الدراسة الإستطلاعية حسب الشعب والجنس.**

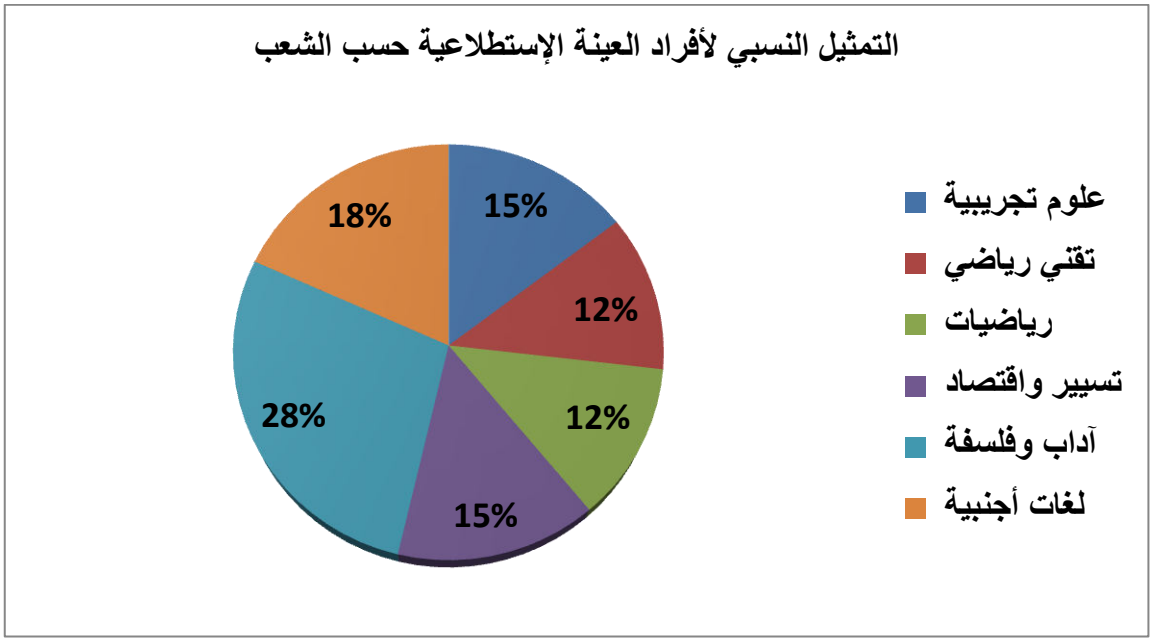
يظهر من خلال الجدول أعلاه أن عينة الدراسة الإستطلاعية تكونت من (82) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا للسنة الدراسية الحالية 2016/2015 وذلك موزعين على الشعب التالية : الشعب العلمية (علوم تجريبية، تقني رياضي، رياضيات، تسيير واقتصاد). و الشعب الأدبية (شعبة آداب وفلسفة، وشعبة اللغات الأجنبية) .

**2- خصائص العينة الإستطلاعية ومواصفاتها :**

*** الشكل رقم (03) يوضح التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس :**




*** الشكل رقم (04) يوضح التمثيل النسبي لأفراد العينة الإستطلاعية حسب الشعب :**



**ثانيا : الدراسة الأساسية**

**1- منهج الدراسة :**

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى إيجاد مدى العلاقة بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على شهادة البكالوريا ، فإن المنهج الوصفي الإرتباطي يعد المنهج المناسب لهذه الدراسة ، والدراسة الحالية تدخل في إطار الدراسات الإرتباطية المدرجة ضمن المنهج الوصفي؛ لأنها تبحث في مدى العلاقة بين متغيرين هما أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز.

ويعرف المنهج الوصفي حسب **( عشوي، 2010، ص455)** بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة في الوقت الحاضر وتصويرها كيفيا أو كميا ، فالتصوير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التصوير الكمي فيكون عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة وإعطائها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة ونسبة انتشارها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى .

**2- مجالات الدراسة :**

**2-1 المجال المكاني :**

إن المجال المكاني الذي طبق فيه مقياسي الدراسة الحالية كان بثانويتين من بلدية المدية هما ثانوية الطيب بوقاسمي للذكور الواقعة بحي ثنية الحجر، وثانوية الشهيد زروق بوشريط للإناث الواقعة بحي تاكبو بالمدية .

**2-2 المجال الزماني :**

امتدت فترة الدراسة الحالية من شهر أكتوبر2015 إلى غاية شهر ماي 2016 ، أما فيما يخص فترة تطبيق المقياسين في الدراسة الأساسية فكانت بداية من شهر فيفيري إلى غاية شهر مارس 2016 .

**3-2 المجال البشري :** ويضم ما يلي :

**1-3-2 مجتمع الدراسة :**

يمكن تعريف مجتمع البحث حسب عبيدات وآخرون (1997) بأنه جميع الأفراد أو الأحداث أو العناصر الذين تختصهم الظاهرة موضوع الدراسة إذ يمكن تعميم النتائج المتوصل إليها في الدراسة على مجتمع البحث ، أو بعبارة أخرى هو المجموعة الكلية من الأفراد الذين تعمم عليهم نتائج البحث . إن مجتمع الدراسة الحالية تكون من جميع المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا للعام الدراسي 2016/2015 بكل من ثانوية الطيب بوقاسمي للذكور وثانوية الشهيد زروق بوشريط للإناث بالمدية، حيث بلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة الحالية (531) متعلما ومتعلمة موزعين على الشعب التالية كما هو موضح في الجدول رقم (05) :

| عدد المتعلمين / الشعب | | عدد الذكور في كل شعبة | عدد الإناث في كل شعبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الشعب العلمية | علوم تجريبية | 95 | 87 | 182 |
| | تقني رياضي | 39 | 35 | 74 |
| | رياضيات | 10 | 15 | 25 |
| | تسيير واقتصاد | 44 | 28 | 72 |
| الشعب الأدبية | آداب وفلسفة | 60 | 43 | 103 |
| | لغات أجنبية | 34 | 41 | 75 |
| المجموع الكلي | | 282 | 249 | **531** |

**جدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والشعب**

**2-3-2 عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها :**

تعد عينة الدراسة وطريقة اختيارها عملية أساسية في البحث العلمي ، إذ تعرف العينة حسب بركات (2007) بأنها مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للدراسة ممثلة له وتحمل نفس خصائصه ومواصفاته يتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على المجتمع الأصلي للدراسة .

في الدراسة الحالية تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة فيرى بركات (2007) أنها تعد من أفضل أنواع العينات إن أمكن تطبيقها، وهذا النوع من العينات يعني تكافؤ الفرص لجميع عناصر المجتمع ، ويتم اختيارها إما باستخدام القرعة، أو جداول الأرقام العشوائية، ويتطلب استخدام هذه الطريقة ضرورة حصر ومعرفة كامل الأفراد التي يتكون منها مجتمع الدراسة، وبذلك تكون فرصة الظهور لكل فرد معروفة ومحددة مسبقا، ومن أهم مميزات العينة العشوائية البسيطة مايلي :

* تعطى جميع أفراد مجتمع الدراسة نفس الفرصة المتكافئة فى الإختيار.
* لا تتقيد بترتيب معين أو نظام مقصود .
* تتفادى التحيز لاعتمادها على حد كبير على قانون الاحتمالات.
* سهولة سحب مفرداتها حيث لا تتطلب سوى قوائم تتضمن بيانات عن مجتمع الدراسة.
* انخفاض خطأ المعاينة حيث تشترط تجانس مجتمع الدراسة.

إلا أنه يصعب تطبيق هذه الطريقة في المجتمعات الدراسية المتناثرة أو المتباعدة أو الكبيرة من حيث العدد، وبما أن الدراسة الحالية اقتصرت في تطبيقها على المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في ثانويتين، مما سهل اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك باستخدام القرعة، فعند تطبيق مقياسي الدراسة على عينة من المتعلمين المقبلين على شهادة البكالوريا في أقسامهم الدراسية تم كتابة أسماء جميع المتعلمين الموجودين داخل القسم في بطاقات صغيرة متساوية الحجم واللون بحيث تطوى هذه البطاقات وتوضع في صندوق وتخلط وتم اختيار الأسماء عشوائيا ،وهكذا تمت بنفس الطريقة في باقي الأقسام العلمية والأدبية حتى استوفى العدد المطلوب للعينة .

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من مختلف الشعب العلمية والأدبية ، بحيث أنها تمثل **32 %** من المجموع الكلي لمجتمع البحث والجدول الموالي يوضح العدد الإجمالي لعينة الدراسة الأساسية :

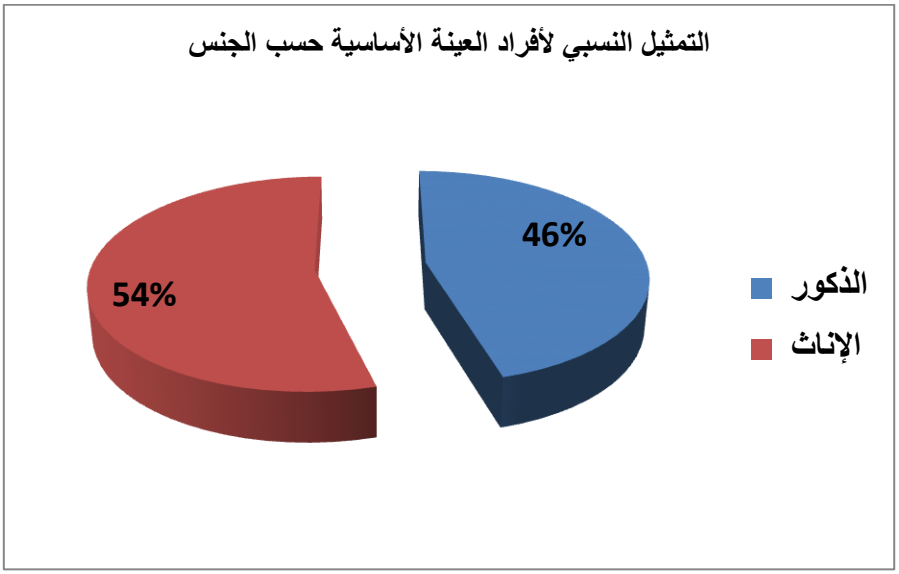
| الجنس / الشعب | | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|
| الشعب العلمية | علوم تجريبية | 14 | 14 | 28 |
| | تقني رياضي | 06 | 09 | 15 |
| | رياضيات | 05 | 08 | 13 |
| | تسيير واقتصاد | 14 | 15 | 29 |
| الشعب الأدبية | آداب وفلسفة | 22 | 24 | 46 |
| | لغات أجنبية | 17 | 23 | 40 |
| المجموع الكلي | | 78 | 93 | **171** |

**جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس والشعب**

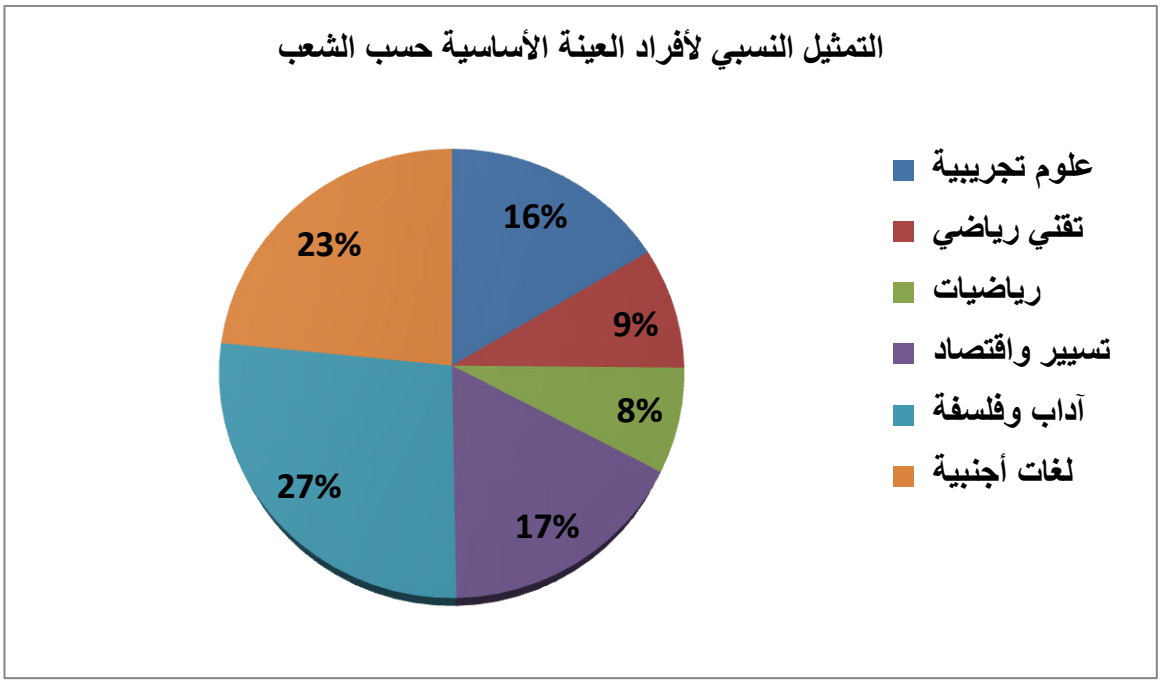
يظهر من خلال الجدول رقم (06) أن عينة الدراسة الأساسية الحالية تكونت من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا للسنة الدراسية الحالية 2016/2015 بثانويتين من بلدية المدية موزعين على الشعب التالية : الشعب العلمية (علوم تجريبية، تقني رياضي، رياضيات، تسيير واقتصاد). و الشعب الأدبية (شعبة آداب وفلسفة، وشعبة اللغات الأجنبية ).

### 3-3-2 خصائص عينة الدراسة الأساسية :

* الشكل رقم (05) يوضح التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس :




* الشكل رقم (06) يمثل التمثيل النسبي لأفراد العينة الأساسية حسب الشعب :



**3- أدوات الدراسة :** تم الإعتماد في الدراسة الحالية على مقياسين هما : المقياس الأول يتمثل في مقياس أساليب التفكير، والمقياس الثاني يتمثل في مقياس توجهات أهداف الإنجاز .

**3-1 مقياس أساليب التفكير:**

**3-1-1التعريف بمقياس أساليب التفكير:**

أعد هذا المقياس ستيرنبرج وواجنر(Sternberg and Wagner) في عام (1992) في ضوء نظرية ستيرنبرج " التحكم العقلي الذاتي " لقياس ثلاثة عشر(13) أسلوبا من أساليب التفكير، ويتكون المقياس من (65) بندا وذلك بمعدل خمسة (5) بنود لكل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر موزعين على خمسة (5) أبعاد كما هو موضح في الجدول الآتي :

| الأبعاد | الأساليب | البنود |
|---|---|---|
| الوظائف | التشريعي | 5 - 10 - 14 - 32 - 49 . |
| | التنفيذي | 8 - 11 - 12 - 31 - 39 . |
| | الحكمي | 20 - 23 - 42 - 51 - 57 . |
| الأشكال | الملكي | 2 - 43 - 50 - 54 - 60 . |
| | الهرمي | 4 - 19 - 25 - 33 - 56 . |
| | الأقلي | 27 - 29 - 30 - 52 - 59. |
| | الفوضوي | 16- 21 - 35 - 40 - 47 . |
| المستويات | العالمي (الكلي) | 7- 18 - 38 - 48 – 61 |
| | المحلي | 1 - 6 - 24 - 44 - 62 . |
| المجالات | الخارجي | 3 - 17 - 34 - 41 - 46 . |
| | الداخلي | 9 - 15 - 37 - 55 - 63 . |
| النزعات والميول | المتحرر(التقدمي) | 45 - 53 - 58 - 64 - 65 . |
| | المحافظ | 13 - 22 - 26 - 28 - 36. |

**جدول رقم (07) يوضح توزيع بنود مقياس أساليب التفكير على أبعاده الخمسة**

إن طبيعة بنوده كلها في الإتجاه الموجب وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن أساليب تفكيرهم التي يستخدمونها في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات سواء في المدرسة أو الجامعة أو في المنزل أو العمل وفي مختلف المواقف الحياتية التي تعترضهم ، وهذا المقياس يتكون من سبعة (7) بدائل (إستجابات) تتمثل فيما يلي : (لا تنطبق إطلاقا ، لاتنطبق بدرجة كبيرة ، لا تنطبق بدرجة قليلة ، لا أعرف ، تنطبق بدرجة قليلة ، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما ) ، لكن تم تغيير وتقليص عدد بدائل مقياس أساليب التفكير لأسباب سيتم ذكرها في إجراءات تطبيق المقياس لتصبح مكونة من خمسة (5) بدائل وهي كالآتي : تنطبق علي تماما، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي تماما). كما أن المقياس ليست له درجة كلية وإنما له درجة جزئية لكل أسلوب تفكير من الأساليب الثلاثة عشر (13) الموزعة على أبعاده الخمسة .

**2-1-3 تصحيح مقياس أساليب التفكير :**

يتم الإستجابة على مقياس أساليب التفكير بعد أن تم تغيير وتقليص عدد بدائله لتصبح مكونة من خمسة (5) بدائل، وبما أن جميع بنوده موجبة ولا توجد بنود سلبية فإنه يتم تصحيحه على النحو التالي :

* تنطبق علي تماما = 5 درجات

* تنطبق على غالبا = 4 درجات

* تنطبق علي أحيانا = 3 درجات

* تنطبق علي نادرا= 2 درجة

* لا تنطبق علي تماما = 1 درجة

وكما ذكر آنفا فإن مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج ليس له درجة كلية وإنما لديه درجة جزئية (فرعية) لكل أسلوب تفكير من الأساليب الثلاثة عشر والتي تتوزع ضمن خمسة أبعاد، حيث أن الدرجة الكلية لكل أسلوب تساوي (25) درجة بدلا من (35) درجة في ضوء بدائله السبعة الأصلية .

**3-1-3 إجراءات تطبيق مقياس أساليب التفكير :**

طبق مقياس " أساليب التفكير" في الدراسة الإستطلاعية على عينة مكونة (100) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من كلا الجنسين موزعين على الشعب العلمية والأدبية ، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة كعينة للدراسة الإستطلاعية بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، فعند تطبيق مقياس أساليب التفكير ببدائله السبعة (7) الأصلية المتمثلة في : (لا تنطبق إطلاقا ، لاتنطبق بدرجة كبيرة ، لا تنطبق بدرجة قليلة ، لا أعرف ، تنطبق بدرجة قليلة ، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما ) على مجموعة من المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا وجدوا صعوبة في فهم هذه البدائل السبعة وهذا ما ألزم تغيير و تقليص عدد بدائل مقياس أساليب التفكير لتصبح مكونة من خمسة (5) بدائل وهي كالآتي : (تنطبق علي تماما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي تماما) وبعدها طبق على نفس العينة بالبدائل المعدلة، وعند الإنتهاء من التطبيق وتفريغ النتائج المتحصل عليها تم إلغاء ثمانية عشر(18) من إجابات المتعلمين نظرا لعدم اتباعهم لما هو مطلوب منهم في تعليمة المقياس ، إما بعدم إجابتهم على بعض البنود أو اختيارهم لأكثر من بديل للإجابة على البند الواحد فأصبحت عينة الدراسة الإستطلاعية متكونة من(82) متعلما ومتعلمة مقبلين على شهادة البكالوريا، أما بالنسبة للخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير فقد استخرجت منه درجات مرتفعة من الصدق والثبات في الدراسة الإستطلاعية وهذا ما يدل على صلاحية تطبيقه في الدراسة الأساسية ، حيث تم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (200) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا موزعين على الشعب العلمية والأدبية بهدف التحقق من فرضيات الدراسة ، وذلك بكل من ثانوية بوقاسمي للذكور وثانوية زروق بوشريط للإناث ، حيث تم اختيارهم كذلك بالطريقة العشوائية البسيطة ، وعند الإنتهاء من التطبيق وتفريغ النتائج تم إقصاء تسعة وعشرين (29) من إجابات المتعلمين وذلك لعدم اتباعهم لما هو مطلوب في تعليمة المقياس فأصبحت عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية متكونة من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

### 4-1-3 الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير :

**1- ثبات مقياس أساليب التفكير في البيئة العربية :**

قام عبد المنعم الدردير في دراسته حول أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية بحساب ثبات مقياس أساليب التفكير باستخدام معادلة ألفا (α) لكرونباخ حيث كان معامل الثبات لمقياس أساليب التفكير يساوي (0.71) وهو ما يدل على تمتع مقياس أساليب التفكير بمعامل ثبات مرتفع .

**2- ثبات مقياس أساليب التفكير في الدراسة الحالية :**

تم حساب ثبات مقياس أساليب التفكير في الدراسة الحالية بالطرق التالية :

**1-2 حساب الثبات باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ :**

يعتبر معامل ألفا لكرونباخ حسب **(عمر وآخرون،2010،ص85)** من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار الذي يرمز له عادة بالحرف اللاتيني (α) ، ومعامل ألفا يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لمقياس أساليب التفكير ككل في الدراسة الإستطلاعية كما هو موضح في الجدول رقم (10) :

| عدد البنود | ألفا لكرونباخ |
|---|---|
| 65 | 0.844 |

**جدول رقم (08) يوضح معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس أساليب التفكير ككل**

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل ألفا لكرونباخ لمقياس أساليب التفكير يقدر بـ (0.84) مما يدل على ارتفاع معامل ثبات مقياس أساليب التفكير المستخرجة من معامل ألفا لكرونباخ .

**2-2 حساب الثبات عن طريق الإتساق الداخلي :**

وتسمى كذلك بمعاملات ارتباط درجات الأبعاد مع بعضها البعض والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة لمقياس أساليب التفكير:

| **الأبعاد** | الوظائف | النزعات | المجالات | المستويات | الأشكال |
|---|---|---|---|---|---|
| الوظائف | 1 | 0.556** | 0.465** | 0.405** | 0.604** |
| النزعات | | 1 | 0.331** | 0.255* | 0.566** |
| المجالات | | | 1 | 0.329** | 0.548** |
| المستويات | | | | 1 | 0.473** |
| الأشكال | | | | | 1 |

**** دال عند 0.01** *** دال عند 0.05**

**جدول رقم (09) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة لمقياس أساليب التفكير مع بعضها البعض**

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس أساليب التفكير مع بعضها البعض دالة عند (0.01) إلا معامل ارتباط بعد النزعات مع بعد المستويات نجدها دالة عند (0.05) وكلها قيم مقبولة ، ومنه نستدل على ارتفاع نتائج ثبات مقياس أساليب التفكير من خلال العينة الإستطلاعية .

**3- صدق مقياس أساليب التفكير في البيئة العربية :**

قام عبد المنعم الدردير و عصام الطيب (2004) بالتحقق من صدق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر النسخة القصيرة وذلك باستخدام الصدق التمييزي حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع أساليب التفكير (13 أسلوبا) للحكم على صدق بنوده عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل أسلوب ترتيبا تنازليا ، و تم أخذ أعلى و أدنى (28) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا (28) من درجات الطلاب ذوي التفضيل المرتفع للأسلوب ، و بلغ عددها (30) طالبا و طالبة ، و تمثل المجموعة الدنيا (28) من درجات الطلاب ذوي

التفضيل المنخفض للأسلوب ، و بلغ عددها (30) طالبا و طالبة ، و تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب في كل بند من بنود كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر ، وتم استخدام النسبة الحرجة في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب لمعرفة معاملات تمييز البنود وكانت كل معاملات تمييز بنود مقياس أساليب التفكير دالة عند (0.01) أو عند (0.05) مما يعني بأن المقياس صادقا .

**4- صدق مقياس أساليب التفكير في الدراسة الحالية :**

من أجل أن يكون مقياس أساليب التفكير قادرا على قياس ما وضع لقياسه، تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في الدراسة الحالية من أجل استخراج صدق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وقد تم حساب الصدق بالطرق التالية :

**4-1 صدق الإتساق الداخلي :** من طرق حساب صدق المحتوى طريقة الإتساق الداخلي للإختبار . وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند والدرجة الكلية للإختبار؛ لأن اتساق البنود من خلال معاملات الإرتباط الدالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية ، يشير إلى أن بنود الإختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها ، وهذا مؤشر معقول على صدق الإختبار**(معمرية،2007، ص 128)** ، وبما أن مقياس أساليب التفكير ليس له درجة كلية وإنما له درجة فرعية خاصة بكل أسلوب على حدة فإنه تم حساب معاملات ارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها كما هي موضحة في الجدول الآتي :

| أساليب التفكير | معاملات ارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | 5 | 10 | 14 | 32 | 49 |
| | 0.459** | 0.441** | 0.551** | 0.652** | 0.637** |
| التنفيذي | 8 | 11 | 12 | 31 | 39 |
| | 0.664** | 0.364** | 0.567** | 0.593** | 0.525** |
| الحكمي | 20 | 23 | 42 | 51 | 57 |
| | 0.605** | 0.443** | 0.605** | 0.596** | 0.644** |

| الأساليب | معاملات ارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المتحرر | 45 | 53 | 58 | 64 | 65 |
| | 0.632** | 0.611** | 0.653** | 0.588** | 0.695** |
| المحافظ | 13 | 22 | 26 | 28 | 36 |
| | 0.562** | 0.542** | 0.678** | 0.512** | 0.681** |
| الداخلي | 9 | 15 | 37 | 55 | 63 |
| | 0.607** | 0.522** | 0.658** | 0.582** | 0.529** |
| الخارجي | 3 | 17 | 34 | 41 | 46 |
| | 0.700** | 0.432** | 0.492** | 0.671** | 0.585** |
| العالمي (الكلي) | 7 | 18 | 38 | 48 | 61 |
| | 0.552** | 0.581** | 0.476** | 0.527** | 0.376** |
| المحلي | 1 | 6 | 24 | 44 | 62 |
| | 0.433** | 0.503** | 0.589** | 0.737** | 0.495** |
| الهرمي | 4 | 19 | 25 | 33 | 56 |
| | 0.402** | 0.605** | 0.743** | 0.590** | 0.610** |
| الملكي | 2 | 43 | 50 | 54 | 60 |
| | 0.543** | 0.636** | 0.614** | 0.412** | 0.469** |
| الأقلي | 27 | 29 | 30 | 52 | 59 |
| | 0.596** | 0.689** | 0.618** | 0.642** | 0.648** |
| الفوضوي | 16 | 21 | 35 | 40 | 47 |
| | 0.620** | 0.538** | 0.571** | 0.482** | 0.555** |

**** دال عند 0.01**

**الجدول رقم (10) يوضح معاملات ارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها**

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن جميع معاملات ارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها تراوحت من (0.364 إلى 0.743) وجميعها دالة عند (0.01) وهذا ما يدل على ارتفاع معاملات صدق الإتساق الداخلي لمقياس أساليب التفكير .

- كما تم حساب معاملات ارتباط أساليب التفكير بالأبعاد التي تنتمي إليها والذي يدخل كذلك ضمن صدق الإتساق الداخلي والجدول الموالي يوضح هذه المعاملات :

| الأبعاد | الأساليب | معاملات الإرتباط |
|---|---|---|
| الوظائف | التشريعي | 0.600** |
| | التنفيذي | 0.748** |
| | الحكمي | 0.728** |
| النزعات والميول | المتحرر | 0.684** |
| | المحافظ | 0.628** |
| المجالات | الداخلي | 0.665** |
| | الخارجي | 0.678** |
| المستويات | العالمي (الكلي) | 0.711** |
| | المحلي | 0.770** |
| الأشكال | الهرمي | 0.658** |
| | الملكي | 0.613** |
| | الأقلي | 0.673** |
| | الفوضوي | 0.682** |

** دالة عند **0.01**

**الجدول رقم (11) يوضح معاملات ارتباط أساليب التفكير بالأبعاد التي تنتمي إليها**

يظهر من خلال الجدول رقم (09) أن جميع معاملات ارتباط أساليب التفكير بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة عند(0.01) إذ تراوحت بين (0.600 إلى 0.770) ومنه نستدل على ارتفاع

معاملات صدق اتساق أساليب التفكير بالأبعاد التي تنتمي إليها وبالتالي فإن مقياس أساليب التفكير يقيس ما وضع لقياسه.

**2-4 الصدق الذاتي :**

الصدق الذاتي أو ما يسمى بالصدق المستخرج من معامل الثبات يحسب بالجذر التربيعي لمعامل الثبات للمقياس ككل **(معمرية،2007،ص 150)** ، وبما أن معامل الثبات بطريقة ألفا (α) لـكرونباخ لمقياس أساليب التفكير ككل في الدراسة الحالية قدر بـ (0.84) مما يدل على ارتفاع معامل ثباته ، وهذا ما جعلنا نحسب صدق مقياس أساليب التفكير من خلال معامل ثباته ، وذلك بالطريقة التالية :

الجذر التربيعي لـ $\sqrt{(0.84)}$= (0.91)

ومنه نستنتج بأن مقياس أساليب التفكير يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق المستخرج من معامل الثبات تقدر ب (0.91) .

**2-3 مقياس توجهات أهداف الإنجاز :**

**3-2-1 التعريف بمقياس توجهات أهداف الإنجاز :**

أعد هذا المقياس رشوان (2006) وفكرة هذا المقياس هي نفس فكرة مقياس أهداف الإنجاز الذي أعده أليوت ومكجروجر Elliot et McGregor (2001) وهي قياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي :

1- أهداف الإتقان / الإقدام .

2- أهداف الإتقان / الإحجام .

3- أهداف الأداء / الإقدام .

4- أهداف الأداء / الإحجام .

ويتكون المقياس من (31) بندا (عبارة) موزعة على أربعة (4) أبعاد كما هو موضح في الجدول الآتي :

| أبعاد توجهات أهداف الإنجاز | البـنـــــود |
|---|---|
| 1- أهداف الإتقان / الإقدام | 1- 10- 14 - 17 - 18 - 20 - 24 - 26 - 28 |
| 2- أهداف الإتقان / الإحجام | 2 - 4 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15 - 19 - 21 - 23 -30 |
| 3- أهداف الأداء / الإقدام | 3 - 6 - 8 - 12 - 27 - 29 |
| 4- أهداف الأداء / الإحجام | 5 - 16 - 22 - 25 - 31 |

**جدول رقم (12) يوضح توزيع بنود مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أبعاده الأربعة**

مع العلم أن بنود مقياس توجهات أهداف الإنجاز جميعها في الإتجاه الموجب تتم الإجابة عليها في ضوء خمسة (5) إستجابات وهي كالآتي : تنطبق علي تماما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق تماما ) .

**2-2-3 تصحيح مقياس توجهات أهداف الإنجاز :**

يتم الإستجابة على مقياس توجهات أهداف الإنجاز في ضوء خمسة (5) بدائل وبما أن جميع بنوده موجبة ولا توجد بنود سلبية فإنه يتم تصحيحه على النحو التالي :

* تنطبق علي تماما = 5 درجات

* تنطبق على غالبا = 4 درجات

* تنطبق علي أحيانا = 3 درجات

* تنطبق علي نادرا= 2 درجة

* لا تنطبق علي تماما = 1 درجة

كما أن المقياس ليست له درجة كلية وإنما له درجة جزئية لكل بعد من الأبعاد الأربعة لتوجهات أهداف الإنجاز .

### 3-2-3 إجراءات تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز :

طبق مقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الإستطلاعية من أجل استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة مكونة من (100) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من كلا الجنسين الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة والتي أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (82) فردا ، وبعد حساب صدق المقياس بطريقة الإتساق الداخلي كانت كل معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة عند (0.01) وهذا ما يدل على ارتفاع معاملات صدق إتساقه الداخلي ما عدا معامل ارتباط البند رقم (14) بالبعد الذي ينتمي إليه والمتمثل في بعد إتقان / الإقدام حيث لم يكن دالا عند (0.01) أو (0.05)، مما أدى إلى حذف البند رقم (14) ليصبح مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته النهائية مكونا من (30) بندا كما هو موضح في الملحق رقم (04) ، وفيما يخص ثبات المقياس فقد تم الحصول على درجات مرتفعة من الثبات ، ومما سبق يستدل على صلاحية تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الأساسية ، حيث طبق مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته النهائية على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (200) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا من الذكور والإناث موزعين على الشعب العلمية والأدبية بهدف التحقق من فرضيات الدراسة ، وذلك بكل من ثانوية بوقاسمي للذكور وثانوية زروق بوشريط للإناث ، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ،حيث أصبح عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية مكونا من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

### 4-2-3 الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز :

#### 1- ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في البيئة العربية :

قام رشوان (2006) بحساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز باستخدام معادلة ألفا ($\alpha$) لكرونباخ حيث قدر معامل الثبات لمقياس توجهات أهداف الإنجازبـ (0.89) وهو ما يدل على تمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز بمعامل ثبات مرتفع .

**2- ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الحالية :**

تم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الحالية باستخدام :

**1-2 حساب الثبات باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ :**

إن معامل ألفا لكرونباخ (Alpha de cronbach) يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده **(محمد عبد السلام،2008،ص92)**، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، كما تم حسابه للمقياس ككل والجدول رقم (14) يوضح ذلك :

| أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز | معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|
| 1- أهداف الإتقان / الإقدام | 0.567 |
| 2- أهداف الإتقان / الإحجام | 0.848 |
| 3- أهداف الأداء / الإقدام | 0.768 |
| 4- أهداف الأداء / الإحجام | 0.773 |
| **معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل** | 0.856 |

**الجدول رقم (13) يوضح معاملات ثبات أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وثباته الكلي**

يظهر الجدول رقم (14) أن معاملات ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز تراوحت بين (0.56 و 0.84) وهي معاملات مرتفعة ، كما قدرمعامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل بـ (0.85) ، وهذا ما يدل على تمتع مقياس توجهات أهداف الإنجاز بثبات مرتفع .

**3- صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز في البيئة العربية :**

قام رشوان (2006) وهو الذي أعد مقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي بحساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين العبارات وأبعادها الفرعية حيث أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.31 و 0.75) وكانت جميع الأبعاد ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى (0.01) بالأبعاد التي تنتمي إليها مما يدل على صدق اتساقها الداخلي .

**4- صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز في الدراسة الحالية :**

من أجل أن يكون مقياس توجهات أهداف الإنجاز قادرا على قياس ما وضع لقياسه تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في الدراسة الحالية من أجل استخراج صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لرشوان (2006) وقد تم حساب الصدق بالطرق التالية :

**4-1 صدق الإتساق الداخلي :**

تم التحقق من صدق الإتساق الداخلي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز وذلك بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها وهي موضحة في الجدول الآتي :

| أهداف الإتقان/ الإقدام | | أهداف الإتقان/الإحجام | | أهداف الأداء/الإقدام | | أهداف الأداء/الإحجام | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.516** | 2 | 0.725** | 3 | 0.736** | 5 | 0.805** |
| 10 | 0.526** | 4 | 0.510** | 6 | 0.735** | 16 | 0.783** |
| 14 | 0.174 | 7 | 0.670** | 8 | 0.617** | 22 | 0.656** |
| 17 | 0.623** | 9 | 0.674** | 12 | 0.662** | 25 | 0.690** |
| 18 | 0.609** | 11 | 0.571** | 27 | 0.635** | 31 | 0.682** |
| 20 | 0.348** | 13 | 0.465** | 29 | 0.701** | | |
| 24 | 0.511** | 15 | 0.594** | | | | |
| 26 | 0.501** | 19 | 0.724** | | | | |
| 28 | 0.436** | 21 | 0.549** | | | | |
| | | 23 | 0.692** | | | | |
| | | 30 | 0.762** | | | | |

**** دال عند 0.01**

**جدول رقم (14) يوضح معاملات ارتباط بنود توجهات الأهداف مع الأبعاد التي تنتمي إليها**

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن جميع معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.348 و 0.805) وجميعها دالة عند (0.01) ، ماعدا معامل ارتباط البند رقم (14) ببعده إتقان / الإقدام حيث لم يكن دالا عند (0.01) و(0.05) مما يدل على عدم قبول

هذا البند وهذا ما أدى إلى حذفه ، وبالتالي أصبح مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته النهائية يتكون من (30) بندا كما هو موضح في الملحق رقم (04) .

**2-4 الصدق الذاتي :**

الصدق الذاتي أو ما يسمى بالصدق المستخرج من معامل الثبات يحسب بالجذر التربيعي لمعامل الثبات الكلي للمقياس، وبما أن درجة معامل الثبات بطريقة ألفا ($\alpha$) لكرونباخ لمقياس توجهات أهداف الإنجاز ككل في الدراسة الحالية قدر بـ (0.85) مما يدل على ارتفاع معامل ثبات المقياس، وهذا ما جعلنا نحسب صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز من خلال معامل ثباته ، وذلك بالطريقة التالية :

الجذر التربيعي لـ $\sqrt{(0.85)}$ = (0.92)

ومنه نستنتج بأن مقياس توجهات أهداف الإنجاز يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق المستخرج من معامل ثباته تقدر بـ (0.92) .

يستنتج من خلال عرضنا للخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) المستخرجة من الدراسة الإستطلاعية لمقياسي الدراسة الحالية وهما : مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(1992) النسخة القصيرة تعريب عبد المنعم الدردير وعصام الطيب،و مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد رشوان (2006) أنهما يتميزان بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في الدراسة الإستطلاعية ، وهذا ما يؤكد صلاحية استخدامهما في الدراسة الحالية .

**4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :**

لقد اعتمد في الدراسة الحالية على برنامج الحزمة الإحصائية الإجتماعية **(SPSSversion 21)** حيث تم حساب :

* المتوسط الحسابي (Mean) .

* الإنحراف المعياري (Sd) .

* معامل ارتباط برسون (r) .

* معامل ألفا (α) لكرونباخ للتأكد من ثبات مقياسي الدراسة .

* إختبار ت (T test) للفروق لعينتين مستقلتين .

* إختبار ليفين (F) للتجانس .

# الفصل الخامس
# عرض وتحليل ومناقشة النتائج

**الفصل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة النتائج**

أولا : عرض وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

**ثانيا :** مناقشة وتفسير النتائج

1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول

2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الثاني

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

**ثالثا** : الاستنتاج العام

**أولا : عرض وتحليل النتائج :**

**1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول :**

للإجابة على التساؤل الإستكشافي الأول والذي يهدف إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعينة الدراسة والمكونة من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا باستخدام برنامج (SPSS) version21 والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي :

| الأبعاد / الأساليب | | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الوظائف | التشريعي | 171 | 20,467 | 3,2126 |
| | التنفيذي | 171 | 20,152 | 2,9546 |
| | الحكمي | 171 | 17,543 | 3,7215 |
| النزعات | المتحرر | 171 | 19,093 | 3,8105 |
| | المحافظ | 171 | 18,491 | 3,3665 |
| المجالات | الداخلي | 171 | 18,684 | 3,8232 |
| | الخارجي | 171 | 19,064 | 3,6204 |
| المستويات | العالمي | 171 | 17,561 | 3,1975 |
| | المحلي | 171 | 18,456 | 3,3627 |
| الأشكال | الهرمي | 171 | 19.771 | 3.4352 |
| | الملكي | 171 | 20,280 | 2,9371 |
| | الأقلي | 171 | 18,029 | 4,1902 |
| | الفوضوي | 171 | 18,467 | 3,1590 |

**الجدول رقم (15) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأساليب التفكير**

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن أكثر الأساليب استخداما من قبل أفراد العينة هو الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي قدر بـ (20.467)، يليه الأسلوب الملكي بمتوسط حسابي (20.28)، ثم التنفيذي حيث بلغ متوسطه (20.152)، ثم الهرمي بمتوسط (19.771)، يليه المتحرر بمتوسط (19.09) فالخارجي بمتوسط (19.06)، وبعده الداخلي بمتوسط (18.684) يليه المحافظ بمتوسط (18.491)، ثم الفوضوي بمتوسط (18.467)، يليه المحلي بمتوسط (18.456)، ثم الأقلي بمتوسط (18.029)، وبعده العالمي بمتوسط (17.561) وأخيرا الحكمي بمتوسط (17.543) .

كما يلاحظ من خلال هذه النتائج أنه من بُعد الوظائف كان الأسلوب الأكثر استخداما من قبل عينة الدراسة هو: الأسلوب التشريعي ، ومن بُعد النزعات : الأسلوب المتحرر ، ومن بُعد المجالات : الأسلوب الخارجي، ومن بُعد المستويات : الأسلوب المحلي ، ومن بُعد الأشكال : الأسلوب الملكي .

**2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني :**

للإجابة على التساؤل الإستكشافي الثاني والذي يهدف إلى التعرف على توجهات أهداف الإنجاز الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعينة الدراسة والمكونة من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا باستخدام برنامج (SPSS) version21 والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي :

| توجهات الأهداف | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| إتقان / الإقدام | 171 | 33,052 | 4,298 |
| إتقان / الإحجام | 171 | 41,836 | 8,718 |
| أداء / الإقدام | 171 | 20,614 | 6,273 |
| أداء / الإحجام | 171 | 15,274 | 5,737 |

**الجدول رقم (16) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتوجهات الأهداف**

يتضح من خلال الجدول أن أكثر توجهات أهداف الإنجاز استخداما من قبل عينة الدراسة هي أهداف : إتقان / الإحجام بمتوسط حسابي قدر بـ (41.836)، تليها أهداف إتقان / الإقدام بمتوسط حسابي (33.052)، ثم أهداف أداء / الإقدام حيث بلغ متوسطها (20.614) وأخيرا أهداف أداء / الإحجام بمتوسط (15.274) .

**3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :**

لاختبار صحة الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة الدراسة والمكونة من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ، تم حساب معامل الإرتباط " برسون " باستخدام برنامج (SPSS) version21 والجدول رقم (17) يوضح النتائج المتحصل عليها :

| نوع التوجه / أسلوب التفكير | إتقان / الإقدام | إتقان / الإحجام | أداء / الإقدام | أداء / الإحجام |
|---|---|---|---|---|
| **التشريعي** | * 0.167 | -0.063 | *0.166 | 0.055 |
| **التنفيذي** | **0.370 | *0.169 | *0.188 | **0.210 |
| **الحكمي** | **0.329 | 0.005 | *0.156 | **0.207 |
| **المتحرر** | **0.390 | 0.020 | *0.190 | 0.006 |
| **المحافظ** | 0.139 | **0.211 | 0.108 | *0.189 |
| **الداخلي** | 0.141 | -0.013 | 0.086 | 0.010 |
| **الخارجي** | **0.382 | 0.112 | 0.080 | 0.072 |
| **العالمي** | *0.154 | **0.211 | 0.150 | *0.182 |
| **المحلي** | **0.267 | 0.058 | 0.071 | 0.127 |
| **الهرمي** | **0.381 | 0.133 | 0.134 | *0.172 |
| **الملكي** | **0.314 | **0.215 | 0.085 | 0.035 |
| **الأقلي** | *0.176 | **0.298 | *0.150 | **0.308 |
| **الفوضوي** | **0.405 | *0.164 | **0.348 | **0.282 |

**** دال عند0.01** *** دال عند 0.05**

**الجدول رقم (17) يوضح معاملات الإرتباط بين أساليب التفكير وتوجهات الأهداف**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (17) بأن جميع معاملات الإرتباط بين أساليب التفكير وأهداف إتقان / الإقدام دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) ما عدا معامل ارتباط

الأسلوب المحافظ والأسلوب الداخلي بأهداف إتقان / الإقدام حيث كانا غير دالين عند (0.01) و(0.05) ، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر، الخارجي ، العالمي ، المحلي ، الهرمي ، الملكي، الأقلي ، الفوضوي ) وأهداف إتقان / الإقدام ، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوبي التفكير المحافظ والداخلي وأهداف إتقان / الإقدام .

أما فيما يخص العلاقة بين أساليب التفكير وأهداف إتقان / الإحجام فقد أظهرت النتائج بأن معاملات ارتباط أساليب التفكير(التنفيذي، المحافظ، العالمي ، الملكي ، الأقلي، الفوضوي) بتوجهات أهداف إتقان / الإحجام كانت دالة عند (0.01) أو (0.05) ، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بينها وبين أهداف إتقان / الإحجام ، في حين أنه لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، المتحرر، الداخلي، الخارجي، المحلي، الهرمي ) وتوجهات أهداف إتقان / الإحجام بدليل أن معاملات ارتباطها لم تكن دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) .

وفيما يتعلق بعلاقة أساليب التفكير وأهداف أداء/ الإقدام، فقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، الأقلي، الفوضوي) وأهداف أداء / الإقدام حيث كانت معاملات ارتباطها دالة عند مستوى الدلالة المعنوية (0.01) أو(0.05) ، في حين أنه لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (المحافظ، الداخلي، الخارجي، العالمي، المحلي، الهرمي، الملكي) وأهداف أداء / الإقدام بدليل أن معاملات ارتباطها لم تكن دالة عند (0.01) أو(0.05) .

وفيما يخص علاقة أساليب التفكير بأهداف أداء / الإحجام فقد أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي ) وتوجهات أهداف أداء / الإحجام ، حيث كانت معاملات ارتباطها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو(0.05) ، في حين أنه انعدمت العلاقة بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر، الداخلي، الخارجي ، المحلي ، الملكي) وأهداف أداء / الإحجام ، إذ أنه لم تكن معاملات ارتباطها بأهداف أداء / الإحجام دالة عند (0.01) أو (0.05) .

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز قد تحققت بشكل جزئي .

**4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :**

لإثبات صحة الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس، تم حساب اختبار (T) للفروق لعينتين مستقلتين باستخدام برنامج version21(SPSS) ولمعرفة هل العينتين متجانستين أو غير متجانستين تم حساب اختبار ليفين للتجانس (F) والجدول رقم (18) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي :

| أساليب التفكير | الجنس | | | | إختبار" F " | | إختبار " T " | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الذكور N=(78) | | الإناث N=(93) | | إختبار ليفين F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| التشريعي | 20.49 | 3.018 | 20.45 | 3.383 | 0.206 | 0.651 | 0.072 | 169 | 0.943 |
| التنفيذي | 19.77 | 3.070 | 20.47 | 2.831 | 0.619 | 0.433 | -1.558 | 169 | 0.121 |
| الحكمي | 17.17 | 4.135 | 17.86 | 3.325 | 3.857 | 0.051 | -1.193 | 146.975 | 0.235 |
| المتحرر | 18.47 | 3.751 | 19.61 | 3.802 | 0.081 | 0.776 | -1.962 | 169 | 0.051 |
| المحافظ | 18.86 | 3.161 | 18.18 | 3.517 | 0.182 | 0.670 | 1.311 | 169 | 0.192 |
| الداخلي | 18.59 | 3.701 | 18.76 | 3.941 | 0.000 | 0.985 | -0.295 | 169 | 0.768 |
| الخارجي | 18.56 | 3.352 | 19.48 | 3.798 | 0.709 | 0.401 | -1.663 | 169 | 0.098 |
| العالمي | 17.69 | 3.363 | 17.45 | 3.066 | 0.414 | 0.521 | 0.489 | 169 | 0.625 |
| المحلي | 18.19 | 3.179 | 18.68 | 3.511 | 1.384 | 0.241 | -0.939 | 169 | 0.349 |
| الهرمي | 19.14 | 3.621 | 20.30 | 3.196 | 1.085 | 0.299 | -2.225 | 169 | 0.027 |
| الملكي | 20.40 | 3.122 | 20.18 | 2.786 | 2.175 | 0.142 | 0.475 | 169 | 0.635 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأقلي | 18.47 | 3.440 | 17.66 | 4.715 | 6.121 | 0.014 | 1.309 | 165.972 | 0.192 |
| الفوضوي | 18.28 | 2.796 | 18.62 | 3.442 | 4.696 | 0.032 | 0.716 | 168.840 | 0.475 |

**جدول رقم (18) يوضح الفروق في أساليب التفكير حسب متغير الجنس**

يتبين من خلال الجدول رقم (18) بأن قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) في كل من الأسلوب (التشريعي ، التنفيذي ، المتحرر ، المحافظ ، الداخلي ، الخارجي ، العالمي ، المحلي ، الهرمي ، الملكي ) وهذا ما جعلنا نختار إختبار (T) لعينتين مستقلتين متجانستين .

أما فيما يخص الأسلوب الحكمي فقد قدرت قيمة إختبار ليفين (F) للتجانس بـ (3.857) وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين في الأسلوب الحكمي دالة عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05) مما يُلزم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ، كذلك بالنسبة للأسلوب الأقلي حيث قدرت قيمة اختبار ليفين بـ (6.121) وبما أن مستوى دلالته كانت أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نطبق اختبار (T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ، وأخيرا الأسلوب الفوضوي حيث قدرت قيمة اختبار ليفين بـ (4.696) وبما أن مستوى دلالته كانت أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نستخدام اختبار(T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وفيما يخص قيمة اختبار (T) للفروق كانت قيمتها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في كل من الأسلوب ( التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، المحافظ ، الداخلي ، الخارجي ، العالمي ، المحلي، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي ) فهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه الأساليب . أما فيما يخص الأسلوبين المتحرر والهرمي فكانت قيمة اختبار(T) في كل منهما دالة عند (0.05) وهذا ما يدل على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (المتحرر والهرمي) ، وبما أن المتوسط الحسابي للإناث في هذين الأسلوبين أكبر من المتوسط الحسابي للذكور فإن الفروق في الأسلوبين (المتحرر والهرمي)هي لصالح الإناث

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الفرضية الثانية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس قد أثبتت صحتها بشكل جزئي .

**5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :**

للتحقق من صحة الفرضية التي مؤداها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) ، تم حساب اختبار (T) للفروق لعينتين مستقلتين باستخدام برنامج (SPSS) version21ولمعرفة هل العينتين متجانستين أو غير متجانستين تم حساب اختبار ليفين للتجانس (F) والجدول رقم (19) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي :

| أساليب التفكير | الشعبة | | | | إختبار" F " | | إختبار " T " | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي N=(85) | | أدبي N=(86) | | إختبار ليفين F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| التشريعي | 20.16 | 3.221 | 20.77 | 3.194 | 0.001 | 0.975 | -1.229 | 169 | 0.221 |
| التنفيذي | 20.08 | 3.028 | 20.22 | 2.896 | 0.017 | 0.897 | -0.306 | 169 | 0.760 |
| الحكمي | 17.81 | 3.695 | 17.28 | 3.750 | 0.156 | 0.693 | 0.936 | 169 | 0.351 |
| المتحرر | 19.07 | 3.605 | 19.12 | 4.025 | 0.285 | 0.594 | -0.078 | 169 | 0.938 |
| المحافظ | 18.14 | 3.230 | 18.84 | 3.481 | 1.185 | 0.278 | -1.355 | 169 | 0.177 |
| الداخلي | 18.52 | 3.791 | 18.85 | 3.870 | 0.011 | 0.916 | -0.565 | 169 | 0.573 |
| الخارجي | 19.32 | 3.434 | 18.81 | 3.799 | 0.849 | 0.358 | 0.909 | 169 | 0.365 |
| العالمي | 17.15 | 3.037 | 17.97 | 3.316 | 1.178 | 0.279 | -1.669 | 169 | 0.097 |
| المحلي | 18.78 | 3.289 | 18.14 | 3.424 | 0.000 | 0.982 | 1.240 | 169 | 0.217 |
| الهرمي | 19.75 | 2.935 | 19.79 | 3.884 | 6.584 | 0.011 | -0.72 | 158.178 | 0.943 |
| الملكي | 19.96 | 3.095 | 20.59 | 2.754 | 1.200 | 0.275 | -1.403 | 169 | 0.163 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأقلي | 18.19 | 4.473 | 17.87 | 3.910 | 1.619 | 0.205 | 0.492 | 169 | 0.623 |
| الفوضوي | 18.52 | 3.283 | 18.42 | 3.050 | 1.985 | 0.161 | 0.204 | 169 | 0.838 |

**جدول رقم (19) يوضح الفروق في أساليب التفكير حسب متغير الشعبة ( علمي ، أدبي )**

يتبين من خلال الجدول رقم (19) بأن قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) في كل من الأسلوب (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، المحافظ، الداخلي، الخارجي، العالمي، المحلي، الملكي، الأقلي، الفوضوي) فإننا نستخدم إختبار(T) لعينتين مستقلتين متجانستين ، ماعدا في الأسلوب الهرمي حيث قدرت قيمة اختبار ليفين (F) للتجانس بـ (6.584) وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين في الأسلوب الهرمي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نطبق اختبار(T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين .

أما فيما يخص قيمة اختبار (T) للفروق كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع الأساليب (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي، المتحرر، المحافظ ، الداخلي ، الخارجي ، العالمي، المحلي ، الهرمي ، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي) وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية وذوي الشعب الأدبية في جميع أساليب التفكير . وبالتالي يمكن الحكم على الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) بأنها لم تتحقق .

**6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :**

لاختبار صحة الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس . تم حساب اختبار (T) للفروق لعينتين مستقلتين باستخدام برنامج (SPSS) version21 ولمعرفة هل العينتين متجانستين أو غير متجانستين تم حساب اختبار ليفين للتجانس (F) والجدول رقم (20) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي :

| توجهات الأهداف | الجنس | | | | إختبار" F " | | إختبار " T " | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور N=(78) | | إناث N=(93) | | إختبار ليفين F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| إتقان الإقدام | 32.19 | 4.824 | 33.77 | 3.675 | 6.071 | 0.015 | -2.375 | 142.022 | 0.019 |
| إتقان الإحجام | 40.81 | 8.115 | 42.70 | 9.148 | 0.323 | 0.570 | -1.417 | 169 | 0.158 |
| أداء الإقدام | 20.37 | 6.186 | 20.82 | 6.372 | 0.202 | 0.654 | -0.461 | 169 | 0.645 |
| أداء الإحجام | 15.68 | 5.837 | 14.94 | 5.662 | 0.110 | 0.740 | 0.844 | 169 | 0.400 |

**الجدول رقم (20) يوضح الفروق في توجهات الأهداف حسب متغير الجنس**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (20) بأن قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) قدرت بالنسبة لإتقان / الإقدام بـ (6.071) عند مستوى الدلالة (0.01) وبما أن مستوى دلالة اختبار (F) لإتقان /الإقدام أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ، وعند حساب إختبار (T) قدرت قيمته بالنسبة لإتقان الإقدام بـ (2.375 -) بدرجة حرية (142.022) عند مستوى الدلالة (0.01)وهذا ما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف إتقان/ الإقدام ، وبما أن المتوسط الحسابي للإناث قدر بـ (33.77) وهوأكبر من المتوسط الحسابي للذكور فإن الفروق في توجهات أهداف إتقان/ الإقدام هي لصالح الإناث .

وفيما يخص أهداف إتقان / الإحجام فقد قدرت قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) بـ (0.323) **عند مستوى دلالة** (0.570) وبما أن مستوى دلالة اختبار (F) لإتقان / الإحجام أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نطبق اختبار (T) لعينتين مستقلتين متجانستين ، وعند حسابه قدرت قيمته بـ (1.417-) بدرجة حرية (169) عند مستوى دلالة (0.158) وبما أن مستوى دلالة اختبار(T) أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف إتقان/ الإحجام .

أما بالنسبة لأهداف أداء / الإقدام فقد قدرت قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) بـ (0.202) **عند مستوى دلالة** (0.654) وبما أن مستوى دلالة اختبار (F) لأداء الإقدام أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين متجانستين ، وعند حسابه قدرت قيمته بـ (0.461-) بدرجة حرية (169) عند مستوى دلالة (0.645) وبما أن مستوى دلالة اختبار(T) أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف أداء / الإقدام .

وبخصوص أهداف أداء / الإحجام فقد قدرت قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) بـ (0.110) عند مستوى دلالة (0.740) وبما أن مستوى دلالة اختبار (F) لأداء / الإحجام أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نطبق اختبار (T) لعينتين مستقلتين متجانستين ، وعند حسابه قدرت قيمته بـ (0.844) بدرجة حرية (169) عند مستوى دلالة (0.400) وبما أن مستوى دلالة اختبار(T) أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف أداء / الإحجام .

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس قد أثبتت صحتها بشكل جزئي .

**7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة :**

لإثبات صحة الفرضية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي ) ، تم حساب اختبار (T) لعينتين مستقلتين باستخدام برنامج (SPSS) version21 ولمعرفة هل العينتين متجانستين أو غير متجانستين تم حساب اختبار ليفين للتجانس (F) والجدول رقم (21) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي :

| توجهات الأهداف | الشعبة | | | | إختبار" F " | | إختبار " T " | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي N=(85) | | أدبي N=(86) | | إختبار ليفين F | مستوى الدلالة | T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
| | م | ع | م | ع | | | | | |
| إتقان الإقدام | 33.20 | 4.191 | 32.91 | 4.421 | 0.056 | 0.814 | 0.445 | 169 | 0.657 |
| إتقان الإحجام | 41.55 | 8.610 | 42.12 | 8.866 | 0.516 | 0.474 | -0.421 | 169 | 0.674 |
| أداء الإقدام | 21.05 | 5.392 | 20.19 | 7.044 | 12.648 | 0.000 | 0.898 | 159.080 | 0.370 |
| أداء الإحجام | 15.35 | 5.531 | 15.20 | 5.966 | 0.788 | 0.376 | 0.176 | 169 | 0.860 |

**الجدول رقم (21) يوضح الفروق في توجهات أهداف الإنجاز حسب متغير الشعبة (علمي،أدبي)**

يتبين من خلال الجدول رقم (21) بأن قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) في كل من أهداف (إتقان/ الإقدام ، إتقان / الإحجام ، أداء /الإحجام ) وبما أن مستوى دلالة اختبار ليفين أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نستخدم اختبار(T) لعينتين مستقلتين متجانستين ، أما فيما يخص أهداف أداء / الإقدام فقد قدرت قيمة اختبار ليفين للتجانس (F) بـ (12.648)عند مستوى دلالة (0.000) وبما أن مستوى دلالة اختبار (F) لأداء / الإقدام أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فإننا نطبق اختبار (T) لعينتين مستقلتين غير متجانستين .

أما فيما يخص قيمة اختبار (T) للفروق كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع توجهات الأهداف (إتقان/الإقدام ، إتقان/ الإحجام ، أداء / الإقدام ، أداء / الإحجام )، وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية و ذوي الشعب الأدبية في توجهات الأهداف . وبالتالي يمكن القول بأن هذه الفرضية لم تثبت صحتها .

**ثانيا : مناقشة وتفسير النتائج :**

**1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول :**

أثبتت نتائج التساؤل الإستكشافي الأول أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ما يلي :

نجد في بُعد الوظائف الأسلوب الأكثر شيوعا هو " الأسلوب التشريعي" حيث أنه أسلوب المتعلمين الذين يستمتعون بالمشاركة في المهام التي تتطلب استراتيجيات إبداعية والتي تنتج أساليبا وحلولا جديدة مثل الإبتكار والتخيل والتخطيط والتركيب، كما يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم ويستمتعون بأداء المهام بطريقتهم الخاصة، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلات الإبتكارية مثل كتابة البحوث وتصميم المشروعات ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب وعالم .**( وقاد،2008،ص27)**

ومن بُعد النزعات الأسلوب الأكثر شيوعا هو"الأسلوب المتحرر" يتميز المتعلمون ذو الأسلوب التحرري بأنهم يميلون إلى أداء المهام بطريقة جديدة ومبتكرة، كما أنهم يسعون وراء المواقف الغامضة إلى حد ما ويتجنبون المواقف التي يقومون فيها بأداء دورهم وفقا لطريقة محددة سابقا ويفضلون أقصى تغيير ممكن . **(الدردير،2004،ص157)** ، كما يفسر استخدامهم للأسلوبين التشريعي و المتحرر نظرا لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها والمتمثلة في مرحلة المراهقة التي من خصائصها الشعور بالتحرر وتفضيل التغيير وإثبات الذات عن طريق الإبتكار ، حيث أكد ستيرنبرج في نظريته أن عامل المرحلة العمرية يعد من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل أساليب التفكير لدى الفرد .

ومن بُعد المجالات نجد الأسلوب الأكثر شيوعا "الأسلوب الخارجي" فحسب **(ستيرنبرج ، ترجمة عادل خضر،2004، ص44)** هو أسلوب المتعلم الإنبساطي المتمركز حول الأشخاص ، وغالبا ما يكون لديه وعي بما يحدث للآخرين فهو يحب العمل الذي يعطي فرصة لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفرده ويميل للعمل مع الآخرين ولديهم حس وإدراك إجتماعي ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية . كما يمكن تبرير استخدامهم للأسلوب الخارجي نظرا لأن المتعلم في مرحلة المراهقة يميل إلى جماعة الأصدقاء والرفاق

ويرتبط بها ارتباطا وثيقا ويسعى إلى إثبات مكانته بها بحيث تجمع بينهم قيم ومبادئ وأعمال مشتركة .

ومن بُعد المستويات فإن الأسلوب الأكثر شيوعا "الأسلوب المحلي" حيث يتميز المتعلمون ذوو الأسلوب المحلي بأنهم يفضلون التعامل مع المشكلات التي تتطلب منهم الإهتمام بالتفاصيل الدقيقة وقد ذكر (ستيرنبرج،**2005**) أن المتعلم ذو الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للإختبار ولا يعرف كيف يربط بينها وما هي علاقاتها ويكتب أبحاثا بها كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا يوجد بها تنظيم واضح كما أنه عندما يتحدث يركز على محددات دون نظرة كلية للموضوع . **(وقاد،2008،ص 32)** .

ومن بُعد الأشكال كان الأسلوب الأكثر شيوعا "الأسلوب الملكي" حيث أن أسلوب المتعلم الذي يسيطر عليه هدف واحد أو طريقة عمل واحدة لأداء المهام ، حيث يفضل الأفراد ذو الأسلوب الملكي المشاركة في الأنشطة التي تتطلب منهم التركيز على شيء واحد في المرة الواحدة .**( الدردير،2004،ص155)**

**2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني :**

أثبتت نتائج التساؤل الإستكشافي الثاني أكثر توجهات أهداف الإنجاز الشائعة لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا هي توجهات أهداف إتقان / الإحجام فيكون هدف المتعلمين ذوو أهداف إتقان / الإحجام من أداء المهام الأكاديمية حسب ما ذكره **(رشوان،2006،ص120)** التمكن من إتقان المعارف والرفع من كفاءتهم العلمية لكنهم يحجمون كفاءتهم ويتجنبون المواقف التي تظهرها وهم يتصفون بدافعية داخلية لكنها منخفضة نوعا ما مقارنة مع ذوي أهداف إتقان / الإقدام .

**3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :**

والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

أثبتت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من أساليب التفكير (التشريعي،التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر، الخارجي ، العالمي ، المحلي ، الهرمي ، الملكي، الأقلي ، الفوضوي) وأهداف إتقان / الإقدام، ويكمن تفسير نتائجها أن المتعلمين ذوي أهداف إتقان / الإقدام يتميزون بأساليب التفكير (التشريعي والمتحرر) التي تستثير فيهم التجديد والإبتكار كما يميلون إلى التغيير الإيجابي ويرتاحون للمواقف الغامضة التي تحتاج إلى حلول ابتكارية ، كما يستخدمون الأسلوب (الحكمي) الذي يتميز بالتفكير الناقد من حيث قدرتهم على التحليل والتفسير والتقييم والحكم على الأشياء واقتراح الآراء والحلول ، كما أنهم يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا ويميلون إلى التخيل والتجريد والتعامل مع المشكلات والقضايا بصفة عامة والتجديد في الحياة والعمل وهذا ما يجسده الأسلوب العالمي (الكلي) ، ضف إلى ذلك أنهم يميلون إلى العمل مع الآخرين ، وهذا ما يجسده الأسلوب (الخارجي) بالإضافة إلى أنهم يبحثون عن التعقيد ويأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات ويتميزون بالنظام والتنظيم والمرونة والمنطقية والواقعية في حل المشكلات ويتميزون أيضا بالحسم ، ويميلون إلى تحقيق أهدافهم أولا بأول و إتقان العمل والإخلاص في أدائه وهذا ما يدل عليه الأسلوبين (الملكي ، الهرمي ) ، وهو ما يتفق مع المتعلمين ذوي توجه أهداف إتقان / الإقدام حيث أنهم يفضلون المواقف الصعبة التي تحتاج إلى التحدي وبذل مزيد من الجهد وبالتالي تؤدي إلى مزيد من التعلم ،إذ يتحسن إتقان المهمة ببذل جهد مضاعف وهو ما يتفق مع دراسة إلهام وقاد **(2008).**

ويمكن تبرير ارتباط أهداف إتقان / الإقدام بكل من الأسلوب التنفيذي والمحلي والأقلي والفوضوي ) في أن المتعلمين ذوي إتقان / الإقدام يستخدمون الأسلوب التنفيذي عندما تتطلب المشكلات والمواقف التي تعترضهم حلولا تعتمد على التنفيذ والإلتزام بقواعد محددة ولا يتناسب معها أسلوبا آخر سواه مثل أسئلة الحفظ ، ويُفسر استخدامهم للأسلوب المحلي عندما يكون حل مشكلة ما مرتبطا بالتركيز على تفاصيلها مثل حل تفاصيل مسألة رياضية ، وقد يعود استخدامهم للأسلوب الأقلي في اعتقادهم بأن الغايات لا تبرر الوسائل ، ويكمن ارجاع استخدامهم للأسلوب الفوضوي في المعالجة العشوائية للمشكلة التي قد تساعدهم على الإبتكار أكثر .

ويلاحظ عدم ارتباط أهداف إتقان / الإقدام بكل من الأسلوب الداخلي والمحافظ ؛ وما يفسرذلك أن ما يميز هذين الأسلوبين تجنب التغيير والإتصاف بالتحفظ وعدم المبادرة وهو ما يتناقض مع خصائص المتعلمين ذوي توجه أهداف إتقان / الإقدام وقد ذكر رشوان (2006) أن من الخصائص المميزة لهذا التوجه التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة واستخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات ومدى التقدم والفهم العميق .

كما أشارت نتائج هذه الفرضية إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من أساليب التفكير ( التنفيذي ، المحافظ ، العالمي ، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي ) وأهداف إتقان / الإحجام ، أي أن المتعلمين ذوي إتقان / الإحجام يميلون إلى الإلتزام بالقواعد والقوانين واستخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات وهذا ما يجسده الأسلوب (التنفيذي)، كما نجد أن هناك ارتباط موجب دال عند (0.01) بين الأسلوب المحافظ وأهداف إتقان / الإحجام ، وما يفسر ذلك أن ذوي الأسلوب المحافظ يتجنبون المواقف التي تحتاج إلى المبادرة والإقدام ويفضلون كل ما هو مألوف وهذا ما يتفق مع ذوي أهداف إتقان / الإحجام حيث أنهم يحجمون كفاءتهم ويتجنبون المواقف التي تظهرها . وهو ما يبرر عدم وجود ارتباط دال بين الأسلوبين المتحرر والخارجي بأهداف إتقان / الإحجام لأن ذوي هذا التوجه كما ذكر عامر(2005) هدفهم من التعلم هو التمكن من إتقان المعارف مثلهم مثل ذوي أهداف إتقان / الإقدام لكن يختلفون عنهم في أن المتعلمين ذوي أهداف الإتقان / الإحجام يحجمون كفاءتهم ويتجنبون المواقف التي تظهرها ، ويكمن تفسير ارتباط هذا التوجه بأساليب التفكير (العالمي ، الملكي ) أنهم يميلون إلى العموميات والحسم في الأمور، ضف إلى ذلك أنهم يميلون إلى القيام بأشياء كثيرة في وقت واحد ( الأقلي والفوضوي ) وهذه النتيجة إتفقت بشكل جزئي مع دراسة إلهام وقاد (2008) .

كما توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من أساليب التفكير( التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر ، الأقلي ، الفوضوي ) وأهداف أداء / الإقدام ، و تفسر نتائجها أن المتعلمين ذوي أهداف الأداء / الإقدام يميلون إلى الإبتكار والتجديد (التشريعي ، المتحرر)، ويفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقييم الأشياء والأفكار الموجودة (الحكمي)، كما أنهم يتبعون إجراءات وقواعد محددة في حل مشكلات

معينة وهو ما يجسده الأسلوب التنفيذي فذوو هذا الأسلوب يميلون إلى التعلم ضمن الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات واتباع قوانين وقواعد محددة لتحقيق الأهداف وهو ما يتفق مع ذوي أهداف الأداء / الإقدام إذ يتصفون بأنهم يميلون إلى تحقيق أعلى العلامات دون بذل مزيد من الجهد ودون التطوير من كفاءتهم الذاتية .

كما يتميزون بأنهم يميلون إلى معالجة العديد من المشكلات دفعة واحدة وبشكل عشوائي (الأقلي والفوضوي ) ، ويشيرغباري (2013) إلى أن المتعلمين ذوي أهداف أداء / الإقدام يكون هدفهم من أداء المهام الأكاديمية هو تحصيل الدرجات والتفوق على الآخرين للظهور أفضل منهم والحصول على مستويات أعلى منهم .

كما كشفت نتائج هذه الفرضية وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من أساليب التفكير ( التنفيذي، الحكمي، المحافظ ، العالمي ، الأقلي ، الفوضوي ) وأهداف أداء / الإحجام ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلمين ذوي أهداف أداء / الإحجام يميلون بشكل أكبر إلى استخدامهم للأسلوب التنفيذي القائم على اتباع قواعد محددة والحل المألوف للمشكلات وعدم استخدامهم للإبتكار والتجديد الذي يشير إليه الأسلوب ( التشريعي والمتحرر) وهذا ما يبرر عدم ارتباط أهداف أداء / الإحجام بهما ؛ أي أن ذوي أهداف أداء / الإحجام كما ذكر رشوان (2006) أن هدفهم من التعلم هو تجنب الفشل و التعرض لأحكام سلبية من الآخرين ؛ مما يجعلهم لا يركزون على بذل الجهد والمثابرة والتطوير من كفاءتهم حيث يكونون مشوشين في وضع الأولويات ويتميزون بأنهم لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة بدليل أنهم يميلون إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط حتى لا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط ؛ وهذا ما يؤكد استخدامهم للأسلوب الأقلي ، كما يبرر استخدامهم للأسلوب الفوضوي في أنهم كم ذكر عجوة (1998) أنهم مشوشون في وضع الأولويات وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة مما يصعب عليهم تحديد وتفسير الدوافع التي وراء سلوكهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة إلهام وقاد (2008) .

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا قد تحققت بشكل جزئي .

**4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :**

والتي مؤداها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس .

أثبتت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، المحافظ ، الداخلي ، الخارجي ، العالمي ، المحلي، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي ). في حين أثبتت وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (المتحرر والهرمي) لصالح الإناث .

واستنادا للنتائج المتحصل عليها في هذه الفرضية يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (المتحرر والهرمي) لصالح الإناث في أن الإناث أكثر ميلا للأسلوب المتحرر من الذكور، حيث يفضلن المواقف والمشكلات التي تستثير فيهن الإبتكارية والتجديد والتغيير ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة رمضان محمد رمضان (2001) ، كما أن الإناث أكثر استخداما للأسلوب الهرمي من الذكور، إذ يملن بشكل كبير إلى التنظيم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنهن يأخذن بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ويتميزن بالواقعية والمنطقية في حلها فهم مدفوعون من خلال هرم الأهداف ويعرفن بأن ليس كل الأهداف بنفس القدر من الأهمية ، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة أمينة شلبي (2002) .

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الفرضية فإنها قد تحققت جزئيا .

**5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :**

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي ، أدبي) .

بينت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية والشعب الأدبية في جميع أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، المحافظ، الداخلي، الخارجي، العالمي، المحلي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي) ، بمعنى

أن متغير الشعبة بما فيها الشعب العلمية والأدبية لا يؤثر في تشكيل الأساليب المتباينة في التفكير لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، مما يدل على عدم تحقق هذه الفرضية والتي مؤداها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي،أدبي) ، وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع دراسة رمضان محمد رمضان (2001) وتتعارض مع كل من دراسة عبد العال عجوة (1998) ، ودراسة أمينة شلبي (2002) .

**6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :**

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس.

أثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من أهداف (إتقان / الإحجام، أداء / الإقدام، أداء / الإحجام ) بينما أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف إتقان / الإقدام لصالح الإناث وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مرزوقي وشمشيري (2009) بمعنى أن الإناث أكثر استخداما لأهداف إتقان / الإقدام من الذكور حيث يكون هدفهن من أداء المهام الأكاديمية التمكن من إتقان المعارف والرفع من كفاءتهم العلمية؛ أي أنهن يحاولن باجتهاد للتمكن من العمل وتقييم قدراتهن الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول مع الشعور بدافعية ذاتية عالية ، وتكون البنية لا تنافسية ، وهن ذو عزو داخلي المنشأ للفعل فيتميزن بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة .**( رشوان، 2006، ص27)**

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الفرضية يمكن القول أنها أثبتت صحتها جزئيا .

**7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة :**

والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير شعبة (علمي، أدبي).

بينت نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية والشعب الأدبية في جميع توجهات أهداف الإنجاز (إتقان/ الإقدام، إتقان/ الإحجام،

أداء/ الإقدام، أداء/ الإحجام ) بمعنى أن متغير الشعبة بما فيها الشعب العلمية والأدبية لا يؤثر في تشكيل التوجهات المتباينة نحو الأهداف لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، مما يدل على عدم تحقق هذه الفرضية والتي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الشعبة ، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة إلهام وقاد (2008) .

**ثالثا : الإستنتاج العام :**

يستخلص من خلال تحليل البيانات ومناقشة النتائج المتوصل إليها ما يلي :

من أجل التعرف على أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعا لدى المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة والمتكونة من (171) متعلما ومتعلمة مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا وتوصلت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة نجد في بعد الوظائف الأسلوب التشريعي ، ومن بعد النزعات : الأسلوب المتحرر، ومن بعد المجالات نجد الأسلوب الخارجي ، وفي بعد المستويات : الأسلوب المحلي ، ومن بعد الأشكال نجد : الأسلوب الملكي . أما فيما يخص توجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة فتمثلت في أهداف إتقان / الإحجام .

ولغرض التحقق من الفرضية الأولى والتي مفادها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز ، تم حساب معامل الإرتباط " برسون" باستخدام برنامج (SPSS) حيث أثبتت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من أساليب التفكير (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر، الخارجي ، العالمي ، المحلي ، الهرمي ، الملكي، الأقلي ، الفوضوي ) وأهداف إتقان / الإقدام ، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوبي التفكير المحافظ والداخلي وأهداف الإتقان / الإقدام . كما أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي ، الملكي ، الأقلي ، الفوضوي ) وأهداف إتقان / الإحجام . في حين أنه لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التشريعي،

الحكمي، المتحرر، الداخلي، الخارجي، المحلي، الهرمي ) وتوجهات أهداف الإتقان / الإحجام وفيما يتعلق علاقة أساليب التفكير وأهداف أداء/ الإقدام فقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من أساليب التفكير ( التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، المتحرر ، الأقلي ، الفوضوي ) في حين أنه لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ( المحافظ، الداخلي، الخارجي، العالمي، المحلي، الهرمي، الملكي ) وأهداف أداء / الإقدام . كما أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي ) وتوجهات أهداف أداء / الإحجام ، في حين أنه انعدمت العلاقة بين أساليب التفكير (التشريعي ، المتحرر ، الداخلي ، الخارجي ، المحلي ، الملكي ) وأهداف الأداء / الإحجام . ومنه يمكن القول الفرضية الأولى قد تحققت جزئيا .

وبهدف التحقق من الفرضية الثانية والتي تنص على وجود فروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس تم حساب إختبار (t) لعينتين مستقلتين ولمعرفة هل العينتين متجانستين أم غير متجانستين تم حساب إختبار ليفين (F) للتجانس وأثبتت نتائجها أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (المتحرر والهرمي) لصالح الإناث ولا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الأخرى ، وهذا ما يثبت تحقق هذه الفرضية جزئيا .

ولتحقق من الفرضية الثالثة والتي تنص على وجود فروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في أساليب التفكير تبعا لمتغير الشعبة (علمي، أدبي) تم حساب إختبار (t) لعينتين مستقلتين ولمعرفة هل العينتين متجانستين أم غير متجانستين تم حساب إختبار ليفين (F) للتجانس وأثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية و ذوي الشعب الأدبية في جميع أساليب التفكير وهذا ما يدل على عدم تحقق هذه الفرضية.

ولتحقق من الفرضية الرابعة والتي تنص على وجود فروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الجنس تم حساب إختبار (t) لعينتين مستقلتين ولمعرفة هل العينتين متجانستين أم غير متجانستين تم

حساب إختبار ليفين (F) للتجانس ، وأثبتت نتائجها أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف إتقان / الإقدام لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في توجهات الأهداف المتبقية وهذا ما يدل على تحقق هذه الفرضية بشكل جزئي .

ولاختبار صحة الفرضية الخامسة والتي مفادها وجود فروق بين متوسطات درجات المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في توجهات أهداف الإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي، أدبي) تم حساب إختبار (t) لعينتين مستقلتين ولمعرفة هل العينتين متجانستين أم غير متجانستين تم حساب إختبار ليفين (F) للتجانس وأثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية و ذوي الشعب الأدبية في جميع توجهات الأهداف ،وهذا ما عدم تحقق هذه الفرضية.

# الخاتمة

**الخاتمة :**

استنادا إلى ما سبق ذكره في الجانبين النظري والتطبيقي فإن دراسة كل من أساليب تفكير المتعلمين وتوجهات أهدافهم الإنجازية يسهم بشكل كبير في تفسير سلوك المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية وذلك من حيث تقييم وتقويم أدائهم الأكاديمي، فأساليب التفكير توضح للأساتذة الكيفية التي يوظف بها المتعلم ذكاءه وقدراته وهذا ما يساعدهم في مراعاة الفروق الفردية في أساليب تفكير المتعلمين وأخذها بعين الإعتبار في طرق التدريس، وذلك لأن العديد من المتعلمين يمتلكون قدرات تؤهلهم للنجاح لكن تحصيلهم الأكاديمي يكون منخفضا وقد يرجع ذلك إلى عدم ملائمة طرق التدريس المنتهجة مع أساليب تفكيرهم .

وفيما يتعلق بتوجهات أهداف الإنجاز باعتبارها مكونا هاما من مكونات الدافعية فإنها توضح للأساتذة الأسباب الكامنة التي تدفع بالمتعلم إلى القيام بالسلوك الإنجازي والكيفية التي يوجه بها دافعيته لتحقيق أهدافه الأكاديمية ؛ فقد يكون من ضمن العوامل المؤدية إلى انخفاض المستويات الأكاديمية للمتعلمين انخفاض توجهات أهدافهم الإنجازية مما يؤثر سلبا على دافعيتهم نحو التعلم ، وعلى هذا الأساس ينبغي على القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة والأساتذة بصفة خاصة العمل على توعية المتعلمين بأهمية أهداف إتقان / الإقدام وتحفيزهم على تبنيها بمعنى أن لا يكون هدف المتعلم هو الحصول على الشهادة فقط وإنما لابد أن يكون الإهتمام موجه أكثر لإتقان المعرفة والتطوير من كفاءته الذاتية ، وبالتالي سوف يحرص المتعلم شخصيا على معرفة مدى تقدمه الفعلي مما يساعد على أن تكون عملية التقويم أسهل وأكثر جدوى .

ومن خلال عرضنا للنتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية يستنتج ما يلي :

- أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة نجد في بعد الوظائف الأسلوب التشريعي، ومن بعد النزعات : الأسلوب المتحرر، ومن عد المجالات نجد الأسلوب الخارجي ، وفي بعد المستويات : الأسلوب المحلي ، ومن بعد الأشكال نجد : الأسلوب الملكي . مما يحتم على القائمين على العملية التعليمية بمراعاة أساليب التفكير المفضلة لدى المتعلمين في الطرق التي يدرسونهم بها .

- أما فيما يخص توجهات أهداف الإنجاز الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة فتمثلت في أهداف إتقان / الإحجام .

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معظم أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب (المتحرر والهرمي) لصالح الإناث ولا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الأخرى .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية و ذوي الشعب الأدبية في جميع أساليب التفكير .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أهداف إتقان / الإقدام لصالح الإناث،أي أن الإناث يستخدمن أهداف إتقان / الإقدام أكثر من الذكور مما يستدعي إرشاد وتحفيز الذكور على تبني أهداف إتقان / الإقدام لما لها من أهمية بالغة في تحسين مستوى المتعلمين والتطوير من كفاءتهم الأكاديمية وهذا ما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين ذوي الشعب العلمية و ذوي الشعب الأدبية في جميع توجهات الأهداف .

**التوصيات والاقتراحات :** وفي الختام يقترح من خلال الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات والبحوث والدراسات تتمثل فيما يلي :

**1- التوصيات :**

- ضرورة الإهتمام بالتعرف على أساليب تفكير المتعلمين في جميع الأطوار التعليمية .

- التنويع في طرق تدريس وتقويم المتعلمين لتتوافق مع أساليبهم المختلفة في التفكير .

- الإهتمام بقياس أساليب تفكير المتعلمين، والتي قد تساعد نتائجها على التوجيه التربوي والمهني مما يؤدي إلى اختيار التخصص والمهنة المناسبة .

- توعية المتعلمين بأهمية توجهات أهداف إتقان / الإقدام التي تهدف إلى التكمن من المعرفة وتطوير الكفاءة الذاتية .

- القيام بدورات تدريبية للمدرسين في مختلف المراحل التعليمية توضح لهم كيفية مراعاة أساليب تفكير المتعلمين في طرق التدريس .

**2- البحوث والدراسات المقترحة :** نظرا لقلة الدراسات العربية بصفة عامة والدراسات الجزائرية بصفة خاصة التي تناولت علاقة أساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج بمتغيرات أخرى يقترح إجراء البحوث والدراسات التالية :

- دراسة علاقة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج الرباعي بمتغيرات أخرى مثل (أساليب التعلم، خصائص الشخصية، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي ، أساليب التدريس، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ) .

- إجراء نفس الدراسة الحالية على المتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية .

- إجراء دراسة أثر التناظر بين المعلمين وتلاميذهم في أساليب التفكير على التحصيل الأكاديمي للتلميذ .

- القيام ببرامج إرشادية و تدريبية لتوجهات أهداف إتقان / الإقدام لدى المتعلمين .

# قائمة المراجع

## قـائــمــة الــمـــراجـــع

*** المراجع العربية :**


**1 -** السيد محمد أبو هاشم و أحمد كمال **(2007)** : **أساليب التعلم و التفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية و تخصصات الأكاديمية المختلفة** ، دراسة في إطار ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي - الواقع و الطموح -، جامعة طيبة بالمدينة المنورة .

**2 -** إبراهيم أحمد الحارثي **(2009)** : **أنواع التفكير** ، بدون طبعة ، دار المقاصد ، القاهرة مصر.

**3 -** إلهام محمد وقاد **(2008)** : **أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية** ، ، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس ( تعلم )، مكة المكرمة السعودية .

**4 -** أمينة شلبي **(2002)** : **بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية - دراسة تحليلية مقارنة -** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (12) ، العدد (34) .

**5 -** بشير معمرية **(2007)** : **القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب و الباحثين في علم النفس و التربية** ، بدون طبعة ، منشورات الخبر ، الجزائر .

**6 -** ثائر أحمد غباري **(2008) : الدافعية بين النظرية والتطبيق** ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، الأردن .

**7 -** ثائر أحمد غباري ، أبو شعيرة ، الجبالي **(2008)** : **علم النفس العام** ، الطبعة الأولى ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .

**8 -** ثائر أحمد غباري ، رندة المحاسنة **(2013) : العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد **14** ، العدد **3** ، الأردن .

**9 -** جودت أحمد سعادة **(2003)** : **تدريس مهارات التفكير** ، الطبعة الأولى ، دار الشروق .

**10 -** ربيع عبده أحمد رشوان **(2006)** : **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** ، رسالة دكتوراه تخصص علم النفس التربوي ، كلية التربية بقنا .

**11 -** رافع الزغول **(2006) : أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها** ، المجلة الأردنية في علوم التربية ، المجلد **2** ، العدد **3 .**

**12 -** رمضان أرزيل ، محمد حسونات **(2002) : نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات الجزء 2** ، دار الأمل ، الجزائر .

**13 -** روبرت سترنبرج **(2004)** : **أساليب التفكير**، ترجمة عادل سعد يوسف خضر، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة مصر .

**14 -** سعيد عبد العزيز **(2007)** : **تعليم التفكير و مهاراته** ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة ، عمان الأردن .

**15 -** سامية عثمان أحمد **(2005)** : **التفاعل بين المستوى و الأسلوب المعرفي و أنماط الشخصية و علاقته بكفاءة الأداء المهنى لدى عينتين مهنيتين مختلفتين**، رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس، القاهرة مصر .

**16 -** عبد العال حامد عجوة **(1998)** : **أساليب التفكير و علاقتها ببعض المتغيرات** ، مجلة كلية التربية ببنها ( عدد يوليو **1998** ) .

**17 -** عبد المنعم أحمد الدردير **(2004)** : **علم النفس المعرفى** ، الجزء الأول ، الطبعة الأولى، عالم الكتب ، القاهرة مصر .

**18 -** عدنان يوسف العتوم ، عبد الناصر ذياب الجراح ، موفق بشارة **(2007)** : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية و تطبيقات عملية**، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، عمان الأردن.

**19 -** عدنان يوسف العتوم **(2004)** : **علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق**، بدون طبعة دار المسيرة للنشر و الطباعة، عمان الأردن .

**20** - عزيز إبراهيم مجدي **(2005)** : **التفكير من منظور تربوي**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة مصر.

**21** - عماد الدين محمد **(2009)** : **عوامل الشخصية الكبرى و علاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة البحوث النفسية و التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية .

**22** - عمار محمد علي **(1998)** : **أساليب التفكير و علاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة - دراسة مقارنة -** ، رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس، القاهرة مصر.

**23 -** عامر عبد الناصر السيد **(2005) : بنية نظرية توجه الهدف** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد **15** ، العدد **48 .**

**24 - عمر محمود أحمد و آخرون (2010) : القياس النفسي و التربوي ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، عمان الأردن .**

**25 -** فريدة قادري **(2006) : أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفاعلية الذات على الدافعية المدرسية** ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر .

**26 -** مؤيد حامد جاسم الجميلي **(2013)** : **أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية** ، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي، العراق .

**27 -** محمد نوفل و فريال أبو عواد **(2012)** : **أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية** ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الإنسانية ) المجلد **26** ، العدد **5** .

**28 -** محمد عبيدات **(1997) : منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات** ، وائل للنشر ، عمان الأردن .

**29 -** محفوظ سهير أنور **(1993) : الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد **5 .**

**30 -** محمود طافش **(2004) : تعليم التفكير مفهومه، أساليبه، مهاراته، الطبعة الأولى، دار جهينة للنشر و التوزيع، عمان الأردن .**

**31 -** مروان عبد المجيد إبراهيم **(2000) : أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق ، عمان الأردن .

**32 -** مصطفى عشوي **(2010) : مدخل إلى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

**33 -** نافذ محمد بركات **(2007) : التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS** ، الجامعة الإسلامية ، غزة فلسطين .

**34 -** وليد رفيق العياصرة **(2011)** : **استراتيجيات تعليم التفكير و مهاراته** ، بدون طبعة ، دار أسامة ، عمان الأردن .

**35** - يونس محمد عبد السلام **(2008)** : **القياس النفسي**، بدون طبعة، دار حامد للنشر، عمان الأردن .

*** المراجع الأجنبية :**


**36 -** Bawaneh. A.K , Zain. A.N , Saleh. S **(2010) : The Relationship between Tenth Grade Jordania Students Thinking Styles based on The Herrmann whole Brain Modeland their Track choice for the seconda School Level**. European Journal of Social Sciences , Volume **14** , Number **4** .

**37 -** Costa , A **(1985)** : **The behaviors of intellingence** . In A . L . Costa ( Ed ) . Developing Mind . Alescandria : ASCD publishing company .

**38 -** Jones , M .S **(2006)** : **Thinking Styles differences of female college and university presidents doctoral thesis unpulished** , Marshall University , College of education . U.S.A .

**39 -** Lock. E.A , and Lathalm.G.P **(1990)** : **Atheory of goal stting and task performance**. Englewood cliffs , NJ : Prertice - hall.

**40 -** Sternberg and Wagner **(1991)** : **R . K , MSG thinking styles Inventory** ; Manual . Unpublished test manul .

# الملاحق

**الملحق رقم 01 :**

## مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج في صورته الأصلية

**أولا : البيانات الشخصية:**

**الجنس :**

**الشعبة:**

**الثانوية :**

**ثانيا : التعليمة :**

**أخي الطالب ، أختي الطالبة**

**يتضمن هذا الإستبيان مجموعة من العبارات التي تشير إلى الأساليب والطرق التي يستخدمها الطالب(ة) في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضا في اتخاذ القرارات إقرأ (ي) كل عبارة جيدا ثم قرر(ي) إلى أي حد تتماشى هذه العبارات مع الأساليب التي تستخدمها في حل المشكلات وأداء المهام سواء في الدراسة أو في المنزل أو في مختلف المواقف التي تعترضك. ضع العلامة X في الخانة المناسبة لك " خانة واحدة فقط" مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة من فضلك أجب على كل العبارات ولا تترك عبارة بدون جواب . إن الهدف من هذا الإستبيان يبقى في إطار البحث العلمي**

**" شكرا جزيلا على تعاونك معنا وفقك الله وسدد خطاك"**

**البدائل :**

| لا تنطبق إطلاقا | لا تنطبق بدرجة كبيرة | لا تنطبق بدرجة صغيرة | لا أعرف | تنطبق بدرجة صغيرة | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|

| العبـــــــارات |
| --- |
| 1- أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة . |
| 2- عند التحدث أو كتابة أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة . |
| 3- عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء والرفاق |
| 4- عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها. |
| 5- عندما تواجهني مشكلة ما فإني أستخدم أفكاري وإستراتيجياتي الخاصة في حلها. |
| 6- عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع. |
| 7- أولي إهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني. |
| 8- أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة . |
| 9- أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين . |
| 10- أفضل أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها. |
| 11- أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني . |
| 12- أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة . |
| 13- ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء . |
| 14- أفضل المشكلات التي تتيح لي إستخدام طرقي الخاصة في حلها. |
| 15- عند محاولتي لاتخاذ قرار أعتمد على تقديري الخاص للموقف. |
| 16- يمكنني الإنتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية . |
| 17- في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين |
| 18- عند أدائي لعمل ما فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من إهتمامي بالتفاصيل . |
| 19- عند البدء في أداء مهمة ما فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة. |
| 20- أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات. |
| 21- عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة فإني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في آدائها. |
| 22- عندما أكون مسؤولا عن عمل فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقا . |
| 23- أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة . |
| 24- أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها. |
| 25- عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها. |
| 26- أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة . |

| |
|---|
| 27- عند مناقشة أو كتابة موضوع ما فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة مع زملائي |
| 28- أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لإنجازها. |
| 29- أفضل أداء المهام أو المشاريع التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي. |
| 30- عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي. |
| 31- أفضل التعامل مع المشاريع التي لها خطة وهدف محددان . |
| 32- عند أدائي لمهمة ما فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة . |
| 33- عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها. |
| 34- أفضل الإشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم . |
| 35- أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية . |
| 36- عندما تواجهني مشكلة ما فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية مألوفة . |
| 37- أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما. |
| 38- أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به . |
| 39- أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما . |
| 40- عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني . |
| 41- عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين . |
| 42- أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر . |
| 43- عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط . |
| 44- أفضل المشكلات التي تتطلب مني الإهتمام بالتفاصيل . |
| 45- أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية في حل المشكلات وأبحث عن طرق جديدة أفضل 45لحلها. |
| 46- أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي . |
| 47- أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى حل العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية . |
| 48- أفضل العمل في المشاريع التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا . |
| 49- أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة في أدائها . |
| 50- لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي . |
| 51- أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين . |
| 52- لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي. |

| |
|---|
| 53- عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل إستخدام الطرق والإستراتيجيات الجديدة في حلها . |
| 54- أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك . |
| 55- أفضل المشاريع التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي . |
| 56- عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها. |
| 57- أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء . |
| 58- أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي . |
| 59- عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة |
| 60- لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره . |
| 61- عند الحديث عن أفكاري أوكتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور و السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها . |
| 62- أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها . |
| 63- أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة دون الإعتماد على الآخرين . |
| 64- أفضل أن أغير أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة . |
| 65- أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها. |

**الملحق رقم 02 :**

## مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج في صورته النهائية

**أولا : البيانات الشخصية:**

**الجنس :**

**الشعبة:**

**الثانوية :**

**ثانيا : التعليمة :**

**أخي الطالب ، أختي الطالبة**

**يتضمن هذا الإستبيان مجموعة من العبارات التي تشير إلى الأساليب والطرق التي يستخدمها الطالب(ة) في حل المشكلات وأداء المهام والمشروعات وأيضا في اتخاذ القرارات إقرأ (ي) كل عبارة جيدا ثم قرر(ي) إلى أي حد تتماشى هذه العبارات مع الأساليب التي تستخدمها في حل المشكلات وأداء المهام سواء في الدراسة أو في المنزل أو في مختلف المواقف التي تعترضك. ضع العلامة X في الخانة المناسبة لك " خانة واحدة فقط" مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة من فضلك أجب على كل العبارات ولا تترك عبارة بدون جواب . إن الهدف من هذا الإستبيان يبقى في إطار البحث العلمي**

**" شكرا جزيلا على تعاونك معنا وفقك الله وسدد خطاك"**

| العبـــــــــارات | تنطبق علي | | | | لاتنطبق |
|---|---|---|---|---|---|
| | تماما | غالبا | أحيانا | نادرا | تماما |
| 1- أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة . | | | | | |
| 2- عند التحدث أو كتابة أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة . | | | | | |
| 3- عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء والرفاق | | | | | |
| 4- عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها. | | | | | |
| 5- عندما تواجهني مشكلة ما فإني أستخدم أفكاري وإستراتيجياتي الخاصة في حلها. | | | | | |
| 6- عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع. | | | | | |
| 7- أولي إهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني. | | | | | |
| 8- أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة . | | | | | |
| 9- أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين . | | | | | |
| 10- أفضل أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها. | | | | | |
| 11- أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني . | | | | | |
| 12- أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة . | | | | | |
| 13- ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء . | | | | | |
| 14- أفضل المشكلات التي تتيح لي إستخدام طرقي الخاصة في حلها. | | | | | |
| 15- عند محاولتي لاتخاذ قرار أعتمد على تقديري الخاص للموقف. | | | | | |
| 16- يمكنني الإنتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية . | | | | | |
| 17- في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **18-** عند أدائي لعمل ما فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من إهتمامي بالتفاصيل . | | | | | |
| **19-** عند البدء في أداء مهمة ما فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة. | | | | | |
| **20-** أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات. | | | | | |
| **21-** عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة فإني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في آدائها. | | | | | |
| **22-** عندما أكون مسؤولا عن عمل فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقا . | | | | | |
| **23-** أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة أو الآراء المتصارعة . | | | | | |
| **24-** أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها. | | | | | |
| **25-** عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها. | | | | | |
| **26-** أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة . | | | | | |
| **27-** عند مناقشة أو كتابة موضوع ما فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة مع زملائي | | | | | |
| **28-** أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لإنجازها. | | | | | |
| **29-** أفضل أداء المهام أو المشاريع التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي. | | | | | |
| **30-** عندما يكون لزاما علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي. | | | | | |
| **31-** أفضل التعامل مع المشاريع التي لها خطة وهدف محددان | | | | | |
| **32-** عند أدائي لمهمة ما فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة . | | | | | |
| **33-** عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها. | | | | | |
| **34-** أفضل الإشتراك في الأنشطة التي تتيح لي | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التفاعل مع الآخرين كعضو منهم . | | | | | |
| **35-** أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية . | | | | | |
| **36-** عندما تواجهني مشكلة ما فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية مألوفة . | | | | | |
| **37-** أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما. | | | | | |
| **38-** أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به . | | | | | |
| **39-** أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما . | | | | | |
| **40-** عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني . | | | | | |
| **41-** عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين . | | | | | |
| **42-** أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر . | | | | | |
| **43-** عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط . | | | | | |
| **44-** أفضل المشكلات التي تتطلب مني الإهتمام بالتفاصيل . | | | | | |
| **45-** أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية في حل المشكلات وأبحث عن طرق جديدة أفضل لحلها. | | | | | |
| **46-** أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي . | | | | | |
| **47-** أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى حل العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية . | | | | | |
| **48-** أفضل العمل في المشاريع التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا . | | | | | |
| **49-** أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة في أدائها . | | | | | |
| **50-** لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي . | | | | | |
| **51-** أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين . | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **52-** لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي. |
| | | | | | **53-** عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل إستخدام الطرق والإستراتيجيات الجديدة في حلها . |
| | | | | | **54-** أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك . |
| | | | | | **55-** أفضل المشاريع التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي . |
| | | | | | **56-** عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها. |
| | | | | | **57-** أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء . |
| | | | | | **58-** أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي . |
| | | | | | **59-** عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة |
| | | | | | **60-** لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره . |
| | | | | | **61-** عند الحديث عن أفكاري أوكتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور و السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها . |
| | | | | | **62-** أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها . |
| | | | | | **63-** أفضل المواقف التي تتيح لي إستخدام أفكاري الخاصة دون الإعتماد على الآخرين . |
| | | | | | **64-** أفضل أن أغير أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة . |
| | | | | | **65-** أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها. |

**الملحق رقم 03 :**

## مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته الأصلية

**أولا : البيانات الشخصية:**

**الجنس :**

**الشعبة:**

**الثانوية :**

**ثانيا : التعليمة :**

**أخي الطالب ، أختي الطالبة**

**يتضمن هذا الإستبيان مجموعة من العبارات التي تشير إلى توجهات أهداف الإنجاز التي يستخدمها الطالب(ة) من أجل تحقيقه لفعاليته الذاتية الأكاديمية . إقرأ (ي) كل عبارة جيدا ثم قرر(ي) إلى أي مدى تتماشى هذه العبارات مع توجهاتك لتحقيق أهدافك الدراسية ، وذلك بوضع العلامة X في الخانة المناسبة لك " خانة واحدة فقط". مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة_من فضلك أجب على كل العبارات ولا تترك عبارة بدون جواب .**

**إن الهدف من هذا الإستبيان يبقى في إطار البحث العلمي .**

**" شكرا جزيلا على تعاونك معنا وفقك الله وسدد خطاك"**

| | العبـــــــــــــــارات | تنطبق علي | | | | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تماما | غالبا | أحيانا | نادرا | |
| 1 | عندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها. | | | | | |
| 2 | عندما أبدأ في مراجعة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي . | | | | | |
| 3 | أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم. | | | | | |
| 4 | عندما أستعد للإمتحان يقلقني عدم توفر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة . | | | | | |
| 5 | يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت . | | | | | |
| 6 | أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين . | | | | | |
| 7 | ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان . | | | | | |
| 8 | أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزون عن القيام بها . | | | | | |
| 9 | ينشغل ذهني أثناء المراجعة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر . | | | | | |
| 10 | أراجع الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها . | | | | | |
| 11 | عندما يطلب منا أستاذ(ة) المادة قراءة موضوع ما استعدادا للدرس القادم أخاف من عدم فهم الموضوع و إتقانه . | | | | | |
| 12 | أراجع جيدا كي أنجح و أحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي | | | | | |
| 13 | أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام . | | | | | |
| 14 | أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها | | | | | |
| 15 | عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة | | | | | |
| 16 | أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة. | | | | | |
| 17 | أحب مناقشة زملائي أو أستاذ(ة) المادة بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا أفهمها جيدا. | | | | | |
| 18 | أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية . | | | | | |
| 19 | عندما أستعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم إتقان الموضوعات المقررة . | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **20** | أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري. | | | | | |
| **21** | أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دورا كبيرا في النجاح فيها . | | | | | |
| **22** | عند إجراء إختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي. | | | | | |
| **23** | عندما تواجهني مشكلة ما في المراجعة أخشى عدم تمكني من حلها. | | | | | |
| **24** | السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات . | | | | | |
| **25** | أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها أستاذ(ة) المادة حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي . | | | | | |
| **26** | أحتفظ بكتب و كراريس الأعوام السابقة للرجوع إليها و الإستفادة منها . | | | | | |
| 27 | عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء. | | | | | |
| **28** | أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومات جديدة . | | | | | |
| **29** | إظهار قدراتي و التفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من الدراسة في الثانوية . | | | | | |
| **30** | أثناء الدروس أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه. | | | | | |
| **31** | أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف و قدراتي منخفضة . | | | | | |

**الملحق رقم 04 :**

## مقياس توجهات أهداف الإنجاز في صورته النهائية

**أولا : البيانات الشخصية:**

**الجنس :**

**الشعبة:**

**الثانوية :**

**ثانيا : التعليمة :**

**أخي الطالب ، أختي الطالبة**

**يتضمن هذا الإستبيان مجموعة من العبارات التي تشير إلى توجهات أهداف الإنجاز التي يستخدمها الطالب(ة) من أجل تحقيقه لفعاليته الذاتية الأكاديمية . إقرأ (ي) كل عبارة جيدا ثم قرر(ي) إلى أي مدى تتماشى هذه العبارات مع توجهاتك لتحقيق أهدافك الدراسية ، وذلك بوضع العلامة X في الخانة المناسبة لك " خانة واحدة فقط". مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة_من فضلك أجب على كل العبارات ولا تترك عبارة بدون جواب .**

**إن الهدف من هذا الإستبيان يبقى في إطار البحث العلمي .**

**" شكرا جزيلا على تعاونك معنا وفقك الله وسدد خطاك"**

| | العبـــــــــــــــارات | تنطبق علي | | | | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تماما | غالبا | أحيانا | نادرا | |
| 1 | عندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيدا من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها. | | | | | |
| 2 | عندما أبدأ في مراجعة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي . | | | | | |
| 3 | أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم. | | | | | |
| 4 | عندما أستعد للإمتحان يقلقني عدم توفر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة . | | | | | |
| 5 | يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت . | | | | | |
| 6 | أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين . | | | | | |
| 7 | ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان . | | | | | |
| 8 | أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزون عن القيام بها . | | | | | |
| 9 | ينشغل ذهني أثناء المراجعة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر . | | | | | |
| 10 | أراجع الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها . | | | | | |
| 11 | عندما يطلب منا أستاذ(ة) المادة قراءة موضوع ما استعدادا للدرس القادم أخاف من عدم فهم الموضوع و إتقانه . | | | | | |
| 12 | أراجع جيدا كي أنجح و أحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي | | | | | |
| 13 | أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام . | | | | | |
| 14 | عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة | | | | | |
| 15 | أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة. | | | | | |
| 16 | أحب مناقشة زملائي أو أستاذ(ة) المادة بعد انتهاء الدرس في الموضوعات التي لا أفهمها جيدا. | | | | | |
| 17 | أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية . | | | | | |
| 18 | عندما أستعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم إتقان الموضوعات المقررة . | | | | | |
| 19 | أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **20** | أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دورا كبيرا في النجاح فيها . | | | | | |
| **21** | عند إجراء إختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي. | | | | | |
| **22** | عندما تواجهني مشكلة ما في المراجعة أخشى عدم تمكني من حلها. | | | | | |
| **23** | السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات . | | | | | |
| **24** | أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها أستاذ(ة) المادة حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي . | | | | | |
| **25** | أحتفظ بكتب و كراريس الأعوام السابقة للرجوع إليها و الإستفادة منها . | | | | | |
| **26** | عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء. | | | | | |
| **27** | أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومات جديدة . | | | | | |
| **28** | إظهار قدراتي و التفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من الدراسة في الثانوية . | | | | | |
| **29** | أثناء الدروس أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه. | | | | | |
| **30** | أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف و قدراتي منخفضة . | | | | | |