وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علـــم النفـــــس

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في:

"التربية المدرسية والإدماج للمتعلم" تحت عنون:

علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

من إعداد الطالب:

✍ محمد كادي

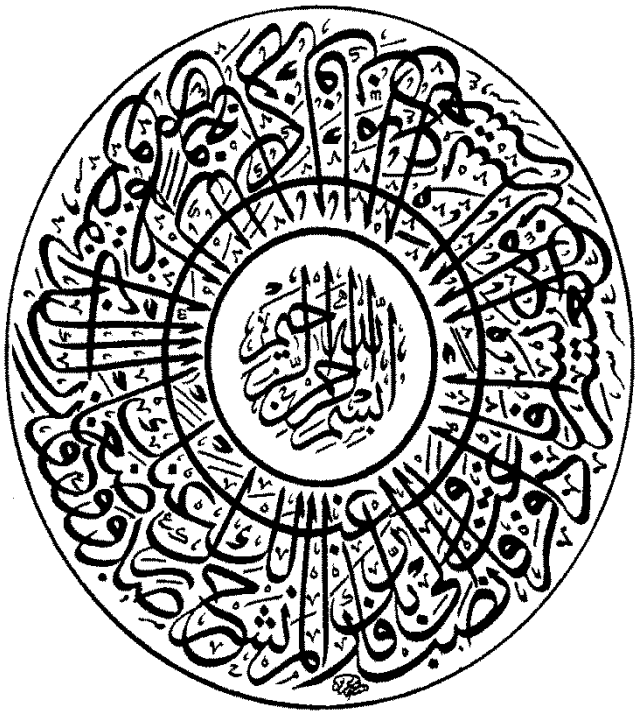
تحت إشراف الأستاذ:

❖ د. محمد الأمين سجلماسي

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقـــب والإســـم	الرتبـــــــة	الجامـعة	الصـــفة
أ.د بوغازي الطاهـــر	أستاذ التعليم العالي	تلمسـان	رئيســـــا
د. سجلماسي محمد أمين	أستاذ محاضر (أ)	تلمسـان	مشرفا ومقررا
أ.د بشـــلاغم يحيى	أستاذ التعليم العالي	تلمسـان	عضوا ومناقشا
أ.د فقيـــه الـــعيد	أستاذ التعليم العالي	تلمسـان	عضوا ومناقشا

المـــوسم الجامعي: 2015- 2016



سـورة: الشـرح.(مكية).

الإهداء

... إلى روح من كنت ثمرة فؤادهما، أمي وأبي تغمدهما الله برحمته وأسكنهما فسيح جناته.

.... وإلى أخي الفاضل وأختاي الكريمتين.

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

... وإلى كل معلم أو أستاذ علمني في هذه الحياة وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور طاهر بوغازي.

... وإلى كل صديق ورفيق عرفته من قريب أو بعيد.

... وإلى كل أهل العلم أين ما كانوا.

... وإلى كل مسلم أو مسلمة.

... وإلى دفعة الماجستير "التربية المدرسية والإدماج للمتعلم" بجامعة تلمسان 2013/2012.

"**أهدي هذا ثمرة هذا الجهد المتواضع**"

محمد بن رمضان كادي.

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله عز وجل المستحق لجميع المحامد والثناء الجميل على توفيقه لنا على إتمام هذا العمل، والصلاة والسلام على نبي الله وخير العالمين أجمعين محمد بن عبد الله. وبعد:

وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم أو كما قال: "من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تعلموا أنكم قد كافأتموه" فالشكر موصول إلى:

الأستاذ المشرف الدكتور محمد الأمين سجلماسي أمده الله بالصحة والعافية.

وإلى مدير ثانوية الشهيد عبيد محمد بزاوية كنتة وكل أساتذتها وعمالها وبالخصوص العيد قاضي.

وإلى كل من أعانني من أفراد العائلة دون استثناء.

وإلى كل أستاذ مد لنا يد العون.

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

محمد بن رمضان كادي.

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا والتي كانت تحت عنوان "علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية" (دراسة ميدانية على عينة من ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة) إلى:

- ✓ التعرف على تباين قوة تفضلات أساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال عينة الدراسة.
- ✓ علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.
- ✓ مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية في أساليب التفكير تبعا للتخصص، الصف الدراسي والجنس ومستوى الدافعية للإنجاز.
- ✓ الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية في الدافعية للانجاز تبعا للتخصص، الصف الدراسي والجنس.

ولقد كان منهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي والمقارن.

كما أن الدراسة شملت عينة قدرت ب 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية من كل التخصصات ومن جمع الصفوف الدراسية.

كما قد تم استخدام أداتان تمثلتا في:

1. قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) إعداد ستيرنبرج وواجنر 1992، ترجمة وتقنين: عبد المنعم أحمد الدردير، عصام علي الطيب 2004.
2. استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز، إعداد: نظام السبع النابلسي 1993، تقنين بشير معمرية في البيئة الجزائرية.

وقد تم استخدام أساليب إحصائية، وعليه فقد اعتمدنا مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 21.

وفي النهاية توجت الدراسة بمجموعة من النتائج هي كما يلي:

1. هناك أختلاف في قوة تفضيلات تلاميذ المرحلة الثانوية لأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج، وهذا يعني أن التلاميذ لا يمتلكون أسلوبا واحد وإنما مجموعة من الأساليب؛ ولكن يكون أحد هذه الأساليب هو البارز أو السائد تبعا لقوة الرغبة والتفضيل في أي موقف. ومنه كان:
   - الأسلوب الخارجي الذي هو الأسلوب الأكثر شيوعا لدى التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز.
   - الأسلوب المِلْكِي هو الأسلوب الأكثر شيوعا عند التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز.
2. لا توجد أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للإنجاز عند عينة مرتفعو الدافعية للإنجاز.
3. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أسلوبي التفكير المحلي والداخلي والدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة 0.05 أو 0.01 عند العينة الكلية.
4. وجود علاقة ارتباطية لها دلالة احصائية عند عينة منخفضو الدافعية للإنجاز بين أسلوبي التفكير المحلي والعَالَمي بالإضافة إلى الفوضوي والدافعية للإنجاز عند مستوى دلالة 0.05 أو 0.01.
5. توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في أسلوب التفكير الهرمي لصالح مرتفعي الدافعية للإنجاز عند مستوى 0.05. أي أن مرتفعي الدافعية للإنجاز أكثر تنظيما.
6. لا وجود لفروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في أساليب التفكير تعزى للجنس أو الصف الدراسي أو التخصص أو مستوى الدافعية للإنجاز.
7. لتلاميذ المرحلة الثانوية الذكور والإناث مستوى متوسط في الدافعية للإنجاز.
8. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والتخصص والصف الدراسي.

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

- الإهداء ..... أ
- الشكر والتقدير ..... ب
- ملخص الدراسة ..... ج
- قائمة المحتويات ..... هـ
- قائمة الجداول ..... ط
- قائمة الأشكال ..... ك
- مقدمة 01

الفصل الأول: "مدخل إلى الدراسة"

- تمهيد 04

01) أهداف الدراسة 04

02) أهمية الدراسة 04

03) إشكالية الدراسة 05

04) فرضيات الدراسة 11

05) دوافع اختيار الموضوع 12

06) صعوبات الدراسة 12

07) التعريفات الإجرائية وتحديد المفاهيم 12

08) الدراسات السابقة 13

الفصل الثاني: "**أساليب التفكير**"

- تمهيد 21

01) لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير 21

02) تعريف أساليب التفكير 22

03) تصنيف أساليب التفكير 23

04) أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى 27

05) نظريات أساليب التفكير 29

06) المبادئ المميزة لأساليب التفكير 39

07) خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير 42

08) العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير 45

09) الوسائل التي تساعد في تنمية أساليب التفكير 45

10) أساليب التفكير والعملية التعليمية 46

11) وسائل وطرق قياس أساليب التفكير 50

- خلاصة 54

الفصل الثالث: "**الدافعية للإنجاز**"

- تمهيد 56

01) ماهية الدافعية 56

01) 01) مدخل تاريخي لسيكولوجية الدافعية ومفهوم الدافع 56

01) 02) تعريف الدافعية والدافع 59

01) 03) خصائص الدافعية ومكوناتها ووظائفها وآلية عملها والأسس والمبادئ التي تقوم عليها 62
01) 04) أنواع الدوافع وتصنيفاتها 64
01) 05) الدوافع والسلوك 66
01) 06) الدافعية والمفاهيم القريبة منها 66
02) ماهية الدافعية للانجاز 68
02) 01) تعريف الدافعية للإنجاز 68
02) 02) مكونات الدافعية للإنجاز ومستوياتها 70
02) 03) منشأ الدافعية للإنجاز 72
02) 04) نظريات الدافعية للانجاز 72
02) 05) محددات الدافعية للإنجاز والعوامل المؤثرة فيها 73
02) 06) خصائص الفرد الإنجازي ومؤشرات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ 75
02) 07) قياس الدافعية للإنجاز وطرق قياسها 77
02) 08) تنمية الدافعية للإنجاز 78
- خلاصة 79

<u>الفصل الرابع:</u> "الإطار المنهجي للدراسة"

- تمهيد 81
01) الدراسة الاستطلاعية 81
01) 01) مكان الدراسة الاستطلاعية 81
01) 02) مدة الدراسة الاستطلاعية 81
01) 03) مجتمع الدراسة وخصائصه 81

01) 04) عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها 82
01) 05) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 83
02) الدراسة الأساسية 87
02) 01) منهج الدراسة 87
02) 02) مكان الدارسة الأساسية 87
02) 03) مدة الدارسة الأساسية 88
02) 04) عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها 88
02) 05) أدوات الدراسة 89
02) 06) الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة 90

الفصل الخامس: "**عرض النتائج ومناقشتها**"

- تمهيد 93
01) عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى 93
02) عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية 95
03) عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة 97
04) عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 104
05) عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة 106
- خـــاتـمة 113
- توصيات واقتراحات 114
- قائمة المراجع 115
- الملاحق 127

قائمة الجداول

المحتوى **الصفحة**

الجدول رقم (1) يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها 48

الجدول رقم (2) يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة 49

الجدول رقم (3) يبين النسب المئوية لأفراد المجتمع حسب الجنس والتخصص والصف الدراسي 82

الجدول رقم (4) ينين النسب المئوية لأفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس 82

الجدول رقم (5) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الاستطلاعية حسب الصف الدراسي 83

الجدول رقم (6) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص 83

الجدول رقم (7) يبين معاملات ثبات للمقاييس الفرعية لقائمة أساليب التفكير والقائمة ككل باستخدام معامل ألفا 84

الجدول رقم (8) يبين معاملات ثبات الأبعاد والقائمة ككل 85

الجدول رقم (9) يبين صدق قائمة أساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي 86

الجدول رقم (10) يبين معاملات ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية 87

الجدول رقم (11) يبين الصدق الذاتي لاستبيان الدافعية للإنجاز 87

الجدول رقم (12) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس 88

الجدول رقم (13) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الأساسية حسب الصف الدراسي 89

الجدول رقم (14) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الأساسية حسب التخصص 89

الجدول رقم (15) يبين الفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق منها 91

الجدول رقم (16) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير..... 93

الجدول رقم (17) يبين معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز 95

الجدول رقم (18) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا للجنس 97

الجدول رقم (19) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص 99

الجدول رقم (20) يبين قيم (ف) لمعرفة الفروق في أساليب التفكير تبعا للصف الدراسي 101

الجدول رقم (21) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا مستوى الدافعية للإنجاز 103

الجدول رقم (22) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث 104

الجدول رقم (23) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس 106

الجدول رقم (24) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للتخصص 108

الجدول رقم (25) يبين فيم (ف) لمعرفة التباين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للصف الدراسي..... 110

قائمة الأشكال

المحتوى **الصفحة**

الشكل رقم (1) يبين الأسس أو المبادئ التي تقوم عليها الدوافع 64

الشكل رقم(2) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: والحاجة والدافع والباعث 67

*** مقـــــــدمـــــــــة:**

لقد شهدت علم النفس أهتماما متزايدا بالأبحاث في مجال أساليب التفكير منذ الثمانينات رغم قلتها، ولكن ومع بداية التسعينات ومع ظهور نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج روبرت انتعشت الأبحاث إذا أن هذا الأخير أعطى دفعة قوية لهذا الموضوع وأبرز أهميته بالنسبة للعملية التعليمية خارج وداخل المدرسة. وهكذا وإلى يومنا هذا تبقى الأبحاث في موضوع أساليب التفكير مستمرة سوء في البلدان الغربية أو العربية لكن بوتيرة متفوتة بين مختلف البلدان المختلفة وبالأخص في بلدنا الجزائر.

أما بالنسبة لدافعية للإنجاز فهي ذلك الموضوع القدم الجديد، إذا أنه لا يمكن ذكر التعلم إلا وتذكر الدافعية للإنجاز وبهذا يشير الباحثون في المهتمون بدراسة الدافعية للإنجاز على دورها في نجاح عملية التعلم ويبقى الخلاف قائم على طبيعتها ومكوناتها وطرق قياسها بين مختلف الاتجاهات (تيلوين، وبوقريرس، 2007، ص: 13) وعلى هذا يبقى البحث في هذا المجال متجدد ومستمر رغم أن البحث في الدافعية للإنجاز منذ ظهور علم النفس كتخصص أكاديمي مستقل عام 1879 على يد "فندت" بل ومع بعض الفلاسفة اليونانيين القدامى ولكن مع بداية القرن العشرين تجلت جوانب كثير في الموضوع ونشطت الأبحاث فيه. (معمرية، 2012، ص: 11-12).

وعلى ضوء ما سبق ذكره وقصد استكمال متطلبات الحصول على شهادة الماجستير اخترنا القيام بدراسة تجمع بين موضوع أساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير لسترنبرج والدافعية للإنجاز من أجل تتبع العلاقة بينهما. وقد درسنا الموضوع من خلال جانبين أحداهما نظري ولأخر ميداني. وقد ضم الجانب الأول ثلاثة فصول:

الفصل الأول كان مدخل إلى الدراسة وأشتمل على عدة نقاط الإشكالية، والفرضيات البحثية، وأهمية الموضوع ودوافع اختياره والصعوبات التي واجهتنا في الموضوع، والتعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث وكذا الدراسات السابقة في الموضوع سواء الغربية منها أو العربية.

أما الفصل الثاني تناولنا فيه أساليب التفكير وذلك في عدة نقاط أهمها: بداية البحث في أساليب التفكير وتعريفها والعوامل المؤثرة في تكوينها وكذا طرق قياسها واهم النظريات التي تناولت أساليب التفكير وختم هذا كله بخلاصة للفصل.

زيادة إلى الفصل الثالث الذي شمل الدافعية للإنجاز في عدة نقاط أهمها تعريف وتصنيف الدافعية للإنجاز والنظريات التي دارسة الموضوع إضافة إلى طرق قياسها وكيفية الرفع من مستويات الدافعية للإنجاز مختتم كل ذلك بخلاصة للفصل.

أما الجانب الميداني فقد ضم هو الآخر فصلين هما الفصل الرابع الإطار المنهجي للدراسة وهو يضم الدراسة الاستطلاعية وشمل مكان الدراسة وزمانها وعينة الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. والدراسة الأساسية بدورها شملت عدة نقاط هي منهج الدراسة ومكانها ومدتها وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها؛ وأداوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

والفصل الخامس والذي كان هو أخير فصل في الدراسة وقد خصص لعرض النتائج ومناقشة الفرضيات وتفسير نتائجها والتي كانت قد تم طرحت في أول فصول هذه الدراسة.

وفي نهاية الدراسة تم تقديم خاتمة لموضوع الدراسة بالإضافة إلى تقديم بعض الاقتراحات أهمها توسيع الدراسات حول المتغيرات الأساسية للدراسة الحالية وعينة الدراسة.

زاويـــــــــــة كـــــــــــنتة فـــــــــــي:

07 ربيع الثـــــــاني 1436هـ. الموافق لـ 27 يناير 2015م.

مـــــحمد بـن رمضـــان كـــادي.

الفصل الأول:

مدخل إلى الدراسة

تمهيد.

01) أهداف الدراسة.

02) أهمية الدراسة.

03) إشكالية الدراسة.

04) فرضيات الدراسة.

05) دوافع اختيار الموضوع.

06) صعوبات الدراسة.

07) التعريفات الإجرائية وتحديد المفاهيم.

08) الدراسات السابقة.

تمهيد: يعتبر هذا الفصل بمثابة الباب لهذا البحث أو الدراسة، إذ هو يضم النقاط والركائز التي ينبني عليها عملنا هذا.

01) **أهداف الدراسة:** تتلخص أهداف الدراسة في التعرف على ما يلي:

- ✓ التعرف على تباين تفضلات أساليب التفكير عند تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال عينة الدراسة.
- ✓ علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.
- ✓ مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية في أساليب التفكير تبعا للتخصص، الصف الدراسي والجنس ومستوي الدافعية للإنجاز.
- ✓ الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية في الدافعية للانجاز تبعا للتخصص، الصفي الدراسي والجنس.

02) **أهمية الدراسة:** تكتسب هذه الدراسة أهمية من أهمية متغيراتها (أساليب التفكير؛ الدافعية للإنجاز) إذ إن لهذين المتغيرين أهمية كبير في مجال العملية التربوية والتعليمية. زيادة لحداثة الدراسات التي تتناول أساليب التفكير عموما؛ وعلى وجه الخصوص تلك التي جمعت بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز وهذا على مستوى كل الدراسات التي أقيمت على المستوى العالمي أو المنطقة العربية متمثلة في الجزائر كإحدى هذه المناطق العربية والتي لا تزال تحتاج إلى تعميق مثل هده الدراسات. وعليه تكون هذه الدراسة التي نحن بصدد القيام بها إحدى الحلقات في سلسلة الدراسات والبحوث في مجال علم النفس وعلوم التربية.

أما الفائدة التطبيقية فتتمثل في تبصر القائمين علي العملية التربوية التعليمية إلى أهمية كل من أساليب التفكير والدافعية للإنجاز في ميدان التربية والتعليم؛ وهذا من أجل وضع المناهج والبرامج

التعليمية على ضوئها. وبناء البرامج التي تساهم في تنمية أساليب التفكير المفضلة لدي المتعلم وترفع من مستويات الدافعية للإنجاز إلى أعلى مستوياتها عنده.

كما أن هذه الدراسة تساعد المعلم في معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى المتعلم ليسهل على المعلم كيفية التعامل مع المتعلم لتحسن أداء كل منهما. وما قيل عن أساليب التفكير يقال عن الدافعية للإنجاز، إذ أن معرفة المعلم لمستويات الدافعية عند المتعلم يتيح له إمكانية المساهمة في رفع مستوى دافعية المتعلم.

03) إشكالية الدراسة:

يعرف سعادة التفكير على أنه: "عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول". وعليه فإن التفكير ميزة إنسانية تميز الإنسان عن باقي الكائنات في تعلمه وحل المشكلات التي تواجهه. (الزايدي، 1430/1429، ص: 63)

وإذا ما نظرنا إلى جميع أفراد البشر نجد بينهم اختلافات كثيرة وكبيرة تعرف بالفروق الفردية. وهذا ما بينته الدراسات الحديثة في علم النفس النمو، وهذه الفروق تظهر لنا جلية على الأفراد منذ الطفولة (الطواب، 1995، ص: 147). وذلك في عدة جوانب سوء الفيزيولوجية مثل الطول أو القصر أو الأسود والأبيض من جهة لون البشرة وغير هذا؛ أو العمليات العقلية والتفكير أحد الأمثلة عنها، كما أن الأفراد لا يختلفون فيما بينهم في التفكير بل يتعدى ذلك إلى أساليب التفكير أيضا.

ومع بروز التيار المعرفي في علم النفس وعلوم التربية برز الاهتمام بالعمليات العقلية بشكل عام وأساليب التفكير بوجه خاص وهذا ما يجعل الإنسان قادر على تجهز المعلومات وليس مجرد كائن يستقبل المنبهات بشكل سلبي؛ ويتجلى هذا المعنى في العبارة التالية: "ويبرهن علماء النفس المعرفيون

على أننا لسنا مجرد كائنات تقوم بالاستقبال السلبي للمنبهات، فان العقل يقوم بتجهيز المعلومات التي يتلقها بطريقة فعالة، ويحولها إلى أشكال جديدة وفئات وصيغ". (عبد الخالق، 2000م، ص: 79)

وفي المدرسة تبدو لنا جليا أهمية كل من أساليب التفكير والدافعية للإنجاز، إذ أن كل أفراد المحيط التربوي والتعليمي والأولياء يطمحون لأن يكون للمتعلم أسلوب تفكير مناسبا للتعلم ومستوى دافعية مرتفع لبذل الجهد الكبير في سبيل التعلم والنجاح.

وهكذا ومع الأهتمام المتزايد بأساليب التفكير تنوعت النظريات المفسر لأساليب التفكير، ومن بينها نظرية أساليب التفكير لسترنبرج التي حظيت باهتمام كبير نظرا لحداثتها من طرف الباحثين الأجانب في بيئات مختلفة خاصة بعد ظهور كتاب أساليب التفكير لستيرنبرج عام 1998م. أما في البيئة العربية فقد فتحت دراسة عبد العال حامد عجوة عام 1998م الباب لكثير من الدراسات العربية من بعدها.

ولقد كان اختيارنا لعنوان هذه الدراسة: " أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" لندرت الدراسات التي جمعت بين هذين المتغيرين وبالأخص على مستوي المرحلة الثانوية رغم أهمية المرحلة بالنسبة المتعلم أو الطالب في حدود ما أتيح لنا وتمكنا من الإطلاع عليه من الدراسات الأجنبية أو العربية على حد سوء.

وكما ذكرنا سابقا فإن هذا الموضوع وجد اهتمام أجنبا وعربيا، فإننا نجد من الدراسات الأجنبية التي تناولت هذين المتغيرين بالدراسة. دراسة جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorrenko & Sternberg1993) التي استهدفت الموهوبين أي الكشف عن أثر أساليب التفكير على الموهبة، توصل الباحثان في النهاية إلى أنه يجب على المعلمين الذين يدرسون الموهوبين ألا يقتصروا في التدريس على قدرات الموهوبين والبرامج المقررة فقط بل حتى أساليب التفكير. إضافة إلى أن أساليب التفكير السائدة عند الموهوبين هي التشريعي والحكمي والمتحرر، وأقل الأساليب لديهم هو أسلوب التفكير التنفيذي. كما نجد دراسة "ونج" (Weng 1999)؛ و دراسة جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorrenko & Sternberg 1995). أما

الأولى فقد أقامها الباحث على مجموعة من المدرسين والطلاب في المدارس الثانوية بتايوان. ومن بين النتائج أفرزت الدراسة أن هناك فروق بين الطلبة والطالبات في بعض أساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والحكمي والعالمي) لصالح الطلبة. كما يوجد اختلاف في أساليب التفكير (التشريعي والمحافظ والعالمي والمتحرر والمحلي) بين المدرسين والمدرسات لصالح المدرسين؛ بمعنى أن للجنس دوره في هذا الاختلاف (على الطيب، 2006م). ومن جملة ما خلص إليه جريجورينكو وستيرنبرج من نتائج الدراسة الفرعية الأولى من بين ثلاث دراسات فرعية قاما بها في نفس الدراسة أن معلمي العلوم الأدبية يتميزون عن معلمي العلوم العلمية بالأسلوب المتحرر، وكذا تميز المعلمين عن المعلمات بالأسلوب الحكمي (الدردير، 2004 أ، ص: 184/183). زيادة على هذه الدراسات دراسة تشين Chen 2001 وهدفت إلى الكشف عن أساليب التعليم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلاب التايوانيين في كلية ومدى تأثر هذه الأساليب بالجنس والعمر. وقد توصلت الدراسة إلى أن أساليب التعليم المفضلة لدى الطلاب التايوانيين عامة هو أسلوب التعليم البصري، أما أساليب التفكير السائدة عندهم عامة هي أساليب التفكير الداخلي والتشريعي على الترتيب. وكذلك أن أساليب التعليم وأساليب التفكير تتأثر بالجنس والعمر. وجاءت دراسة سيلرز وستيرنبرج عام Cilliers & Sternberg 2001 في هذا السياق وهدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية، إضافة إلى التعرف على مدى الاختلاف في أساليب التفكير باختلاف الكليات والجنس واللغة بالولايات المتحدة الأمريكية في عدة كليات مختلفة الفنون والعلوم الطبيعية والتربية وأبرزت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بالفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية هي التنفيذي والتشريعي والهرمي والداخلي والمحافظ، وكذلك وجود فروق مختلفة لدى الطلاب في أساليب التفكير باختلاف الكليات واللغة، أما الجنس فلا أثر له على أساليب التفكير.

ومن الدراسات العربية التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة "إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد" سنة 1429/1428هـ. وقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات بمكة المكرمة، تناولت فيها الباحثة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات الهدف. وقد توصل الباحثة إلى أن أساليب التفكير السائد لدى الطالبات هي على التوالي: العالمي والتشريعي والهرمي والتنفيذي والتقدمي والخارجي والأفلي والفوضوي والملكي والداخلي والحكمي والمحلي والمحافظ. كما قد خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الهرمي والأفلي والحكمي والمحلي لصالح التخصصات العلمية، وفي الملكي والمحافظ لصالح التخصصات الأدبية. أما تبعا للعمر فقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الأقلي؛ كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي (وقاد، 1428هـ/ 1429هـ). أما دراسة "عبد العال حامد عجوة" (1998م) فقد تناولت علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض القدرات العقلية والجنس والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي. وقد شملت الدراسة عينة من طلاب الجامعة من الفرقة الثالثة بكلية التربية وخلص إلى عدة نتائج منها: لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ، كانت الفروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الإناث. إضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت الفروق دالة عند المستوى 0.05؛ 0.01 على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية (على الطيب، ص:94-95). ونجد دراسة "أمنة إبراهيم شلبي" (2002م). من الدراسات التي بحثت في علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس (ذكور، إناث) لدى طلاب الجامعة من تخصصات أكاديمية مختلفة. وأفضت الدراسة إلى أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الهرمي، الكلي)، ويتميز الطلاب الذكور عن الطالبات

بأساليب التفكير: التشريعي، الحكمي، الهرمي، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي (الدردير، 2004م أ). أما دراسة رمضان محمد رمضان (2001م): فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير. وبينت نتائج الدراسة إن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي)، وإن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي(علمي/ أدبي)، والعمر الزمني(ثانوي/ جامعي). (علي الطيب، ص: 96-97)

أما على المستوى الجزائري نجد دراسة الأستاذ عباس بلقوميدي من جامعة وهران تناول فيها أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بتقدير الذات في دراسة مقارنة لدى تلاميذ الثانية ثانوي في ضوء متغير الجنس توصل فيها إلى تتباين قوة تفضيلات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وكذا عدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين أساليب التفكير وتقدير الذات عند عينة الدراسة ما عدا الأسلوب المحافظ كانت دالة عند 0.05، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة في أساليب التفكير تعود إلى التخصص علمي وأدبي وكذلك بالنسبة إلى الجنس وكذلك إلى تقدير الذات لم تكن دالة في ضوء التخصص. (بلقوميدي، 2012م).

وزيادة على تلك الدراسات السابقة نجد دراسة "إبراهيم شوقي عبد الحميد" من بين سلسلة الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى والتي قام بها الباحث على عينة من موظفي المكتبة بدولة الإمارات العربية المتحدة. متناولا فيها علاقة الدافعية للإنجاز بتوكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية. ومن حيث النتائج توصل إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الطموح والتوجه نحو المستقبل والمنافسة، ولا توجد فروق بينهما في المثابرة وتقدير أهمية الوقت والاهتمام بالتميز كما أنه

توجد فروق بين منخفضي التعليم ومرتفعيه في مختلف مكونات الدافعية للإنجاز (شوقي؛ 2003م). إضافة إلى دراسة "الشناوي" (1989م) درس من خلالها الدافعية للإنجاز في علاقتها بالاتجاه نجو دراسة مادة الرياضيات في الثانوية، فتوصل إلى أن البنين يختلفون عن البنات في الدافعية والاتجاه نحو مادة الرياضيات (بن زاهي، 2006م/2007م). ودراسة "محمد المري" (1984م) التي توصل من خلالها إلى وجود فروق بين البين والبنات في مستوى الدافعية للإنجاز (بن زاهي، 2006م/2007م). ومن الدراسات الغير العربية التي درست الدافعية للإنجاز دراسة "كاستنال" (1983م) والتي أفضت نتائجها إلى أن التباين والاختلاف بين الطلاب والطالبات يعود إلى الجنس والطبقة الاجتماعية والسلالة (بن زاهي، 2006م/2007م). أما الدراسة التي أجرها "جوي" و "مارش" و "دواسون" (Guay, Marsh, Dowson 2005) على عينة من طلبة المدارس الابتدائية. توصل الباحثون إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تعزى للعمر أو الجنس (أبو عواد، 2006م/2007م). أما دراسة "عصام علي الطيب" (2004م) والتي قام من خلالها بدراسة أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز وهذا في المرحلة الجامعية ومنه توصل إلى عدة نتائج منها أنه لا توجد علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير مع وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحلى لصالح الذكور وفي الهرمي لصالح الإناث وهذا عكس الأساليب الباقية التي لم تكن لها فروق ذات دلالة إحصائية. أما دراسة شاكر سليمان عبد الحميد 1995م فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الجامعية أسفرت نتائجها إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الذكور ووجود ارتباط سالب بين الأسلوب الأيسر في التعلم ودافعية الإنجاز وآخر موجب بين أسلوبي التعلم والتفكير التكاملي والأيمن والدافعية للإنجاز لدى العينة ككل. وعليه ضوء هذا كله فإننا نلخص إشكالية الدراسة في الأسئلة التالية:

- هل تتباين تفضيلات تلاميذ المرحلة الثانوية لأساليب التفكير على ضوء نظرية ستيرنبرج؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للانجاز؟.

هل توجد فروق دالة بين تلاميذ في أساليب التفكير لستيرنبرج تبعا للتخصص (أدبي – علمي) والصف الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي والجنس (ذكر – أنثى) ومستوي الدافعية للإنجاز (منخفض– مرتفع)؟

- ما هو مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق دالة بين تلاميذ في الدافعية للانجاز تعبا للتخصص (أدبي – علمي) والصف الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي والجنس (ذكر – أنثى)؟

04) فرضيات الدراسة:

وللإجابة على أسئلة الإشكالية نتبنى الفرضيات التالية:

01) الفرضية الأولى:

تتباين تفضيلات تلاميذ المرحلة الثانوية لأساليب التفكير على ضوء نظرية ستيرنبرج.

02) الفرضية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للإنجاز.

03) الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في أساليب التفكير لستيرنبرج تبعا للجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (أدبي – علمي) والصف الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي ومستوي الدافعية للإنجاز (منخفض– مرتفع).

04) الفرضية الرابعة:

نتوقع أن يكون لتلاميذ المرحلة الثانوية الذكور والإناث مستوى دافعية للإنجاز متوسط.

05) **الفرضية الخامسة:**

توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (أدبي – علمي) والصف الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي.

05) **دوافع اختيار الموضوع:** يرجع اختارنا لهذا الموضوع لعدة أسباب ودوافع وهي كما يلي:

- ✓ وجد الرغبة الشديدة في الموضوع والاهتمام به؛ زيادة إلى الرغبة في استكشافه عن قرب.
- ✓ كما وقع اختيارنا على هذا الموضوع نظراً لأهمية بالنسبة لعملية التعليمية وارتباطه بتخصصنا في الماجستير.
- ✓ الوقوف على واقع التفكير وأساليبه لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ✓ تأكيد علماء النفس والتربية والباحثين في مجال التربية والتعليم على أهمية كل من أساليب التفكير والدافعية للإنجاز تحسين مردود التعليم وأداء المتعلم.

06) **صعوبات البحث:** ما من عمل يقوم به الإنسان إلا ويجد بعض الصعبات، ونحن أيضا أثناء قيامنا بهذا العمل واجهتنا بعض العقبات والصعوبات منها:

- ❖ قلة المراجع التي يمكن أن يعتمد عليها وخاصة العربية منها بالنسبة لإساليب التفكير.
- ❖ صعوبة استيعاب محتويات بعض المراجع المترجمة إلى العربية أحيانا.

07) **التعريفات الإجرائية وتحديد المفاهيم:**

01. **أساليب التفكير:** يعرفها ستيرنبرج بأنها: طريقة الفرد المفضلة في التفكير، وهي ليست بقدرة ولكنها توضح كيفية استخدام الفرد للقدرات التي يملكها؛ وتقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات). وبحسب نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير هي ثلاثة عشرة أسلوبا في ضوء خمسة أبعاد هي: الوظائف وفيها ثلاث أساليب (التشريعي، التنفيذي، والحكمي)، الأشكال وفيها أربعة أساليب (الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي)، المستويات وفيها أسلوبان (العالمي والمحلي)، والمجالات وفيها

أسلوبان (الداخلي والخارجي) والنزعات وفيها أسلوبان (المحافظ والمتحرر). ويتم قياسها بقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر 1992م النسخة القصيرة ترجمة وتقنين: عبد المنعم أحمد الدردير، عصام علي الطيب 2004م). أي أن أسلوب التفكير إجرائيا هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على القائمة.

كما يمكن أن يكون الأسلوب سائدا إذا كانت درجة هذه الأسلوب أكبر من متوسط درجات الأساليب عن الفرد ككل.

02. **الدافعية للإنجاز:** بعد النظر إلى تعاريفات لجملة من العلماء والباحثين، اتضح لنا أن الدافعية للإنجاز أنها رغبة وميل ودافع داخلي يسعى الفرد من خلاله لتحقيق أداء سريعا للمهام بإتقان في العمل واختيار أفضل الطرق للإنجاز زيادة إلى الرغبة في التنافس والتميز وتحمل المسؤولية. ويتم قياسها بمقياس الدافعية للإنجاز لنظام سبع النابلسي؛ بمعنى أنها درجة الطالب على المقياس. وقد تم تقنينه على البيئة الجزائرية الأستاذ بشير معمرية.

08) **الدراسات السابقة:** هنا سنعرض مجمل الدراسات التي تيسر لنا الوقوف عليها، بدء بالدراسات التي شمل أساليب التفكير أو تلك التي جمعت بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز. ثم تليها الدراسات التي شملت الدافعية للإنجاز سوء العربية منها والأجنبية ويكون عرضها كلتا النوعين من الدراسات متسلل بحسب تاريخ الدراسة.

أولا: الدراسات التي شملت أساليب التفكير أو التي جمعت بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز:

01. **دراسة جريجورينكو وستيرنبرج (Grigorrenko & Sternberg 1995):** لقد شملت هذه الدراسة ثلاث دراسات فرعية، لكن سنكتفي بعرض الدراسة الفرعية الأولى والتي يمكننا أن نستفيد منها في دراستنا الحالية. وقد تم أجريها على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغ قوامها 80 معلما ومعلمة. واستخدما استبانة أساليب التفكير للمعلمين (TSQT). وفي

النهاية خلصا إلى: أن الأسلوب المتحرر يميز معلمي العلوم الأدبية عن معلمي العلوم العلمية، والحكمي يميز المعلمين عن المعلمات (الدردير، ص: 183-184).

02. **دراسة عبد العال حامد عجوة (1998م):** هدفت الدراسة إلى بحث طبيعة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج ببعض لمتغيرات (القدرات العقلية، والجنس، والتخصص الدراسي علمي وأدبي، التحصيل الدراسي) بلغ حجم العينة 132 طالب وطالبة (50 طالبا و82 طالبة) من طلاب الجامعة من الفرقة الثالثة بكلية التربية من الأقسام العلمية والأدبية.

وأستخدم الباحث ثلاث أدوات قياس قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991م) النسخة الطويلة من تعريب الباحث عام 1999م واختبار ثرستون للقدرات العقلية الأولية تعريب وتقنين أحمد زكي صالح 1978م، واستفتاء تورانس لأنماط معالجة المعلومات تعريب وإعداد هاشم علي محمد 1988م. ومن ثَم خلص إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الأساليب والقدرات العقلية باستثناء الأسلوب الحكمي والقدرة اللفظية والاستدلالية عند مستوى 0.05... كما توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ، كانت الفروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الإناث. إضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية و طلاب الأقسام الأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي ، حيث كانت الفروق دالة عند المستوى 0.05؛ 0.01 على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية وعدة نتائج أخرى لا حاجة لذكرها. (على الطيب، ص: 94-95).

03. **دراسة "ونج" (Weng 1999):** ولقد كان هدف الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين والطلاب، بالإضافة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المدرسين ومعتقداتهم ودافعية الإنجاز. بلغت عينة الدراسة 404 مدرسا بالمدارس الثانوية بتايوان و1217 طالبا بالمدارس الثانوية بمنطقة كوشنج بالصين. واستخدم أداتين؛ الأولى لقياس أساليب تفكير الطلاب والأخرى لقياس

أساليب تفكير المدرسين وكلتا الأداتين لجريجورينكو وستيرنبرج 1993م. أما أداة قياس معتقدات المدرسين فهي للباحث 1999م.

وقد توصل إلى جملة من النتائج: اختلاف المدرسين عن المدرسات في أساليب تفكير التشريعي والعالمي والمتحرر والمحلي والمحافظ لصالح المدرسين. ووجود فروق بين الطلبة والطالبات في التشريعي والتنفيذي والحكمي والعالمي لصالح الطلبة. زيادة إلى وجود بعض العلاقات الدالة بين معتقدات المدرسين وبغض أساليب تفكيرهم وعدم وجود ارتباط ذو دلالة بين أساليب تفكير الطلاب والمدرسين. وباستثناء أسلوب التفكير التنفيذي لدي المدرسين فإن له ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز. (على الطيب، ص: 96-97)

04. **دراسة رمضان محمد رمضان (2001م):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر 1991م، ترجمة وتقنين (عبد العال حامد عجوة، رضا عبد الله أبو سريع، 1999م). وبينت نتائج الدراسة إن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر). ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير(التشريعي، المحلي، المحافظ، و الملكي، الداخلي)، وإن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي(علمي/ أدبي)، والعمر الزمني(ثانوي/ جامعي) (على الطيب، ص: 100).

05. **دراسة أمنة إبراهيم شلبي (2002م):** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ومدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس (ذكور ، إناث) لدى طلاب الجامعة ومن تخصصات أكاديمية مختلفة. وتكونت العينة من (417) طالباً

وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر "الصورة الطويلة" 1991م، تعريب عبد العال حامد عجوة ورضا أبو سريع ولقياس التحصيل استخدم المجموع التراكمي لطلاب. وباستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين أحادى الاتجاه، واختبار "ت"، ومعاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلى، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي ، والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلى. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفى الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى. ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلى مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي (الدردير، 2004م وعلى الطيب، 2006م).

06. **دراسة (عصام علي الطيب2004م):** كان هدف هذه الدراسة التعرف غلى طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز والفروق بين أساليب التفكير تبعا للنوع والتخصص(علمي/ أدبي) لدى طلاب الجامعة، وكان للدراسة أهدفا غير هذه.

وشملت الدراسة عينة من طلاب الفرقة الثالثة بجامعة جنوب الوادي من الشعب العلمية والأدبية من الكليات التالية التربية والعلوم والآداب والطب البيطري، وبلغ عدد العينة 350 طالب وطالبة (174 طالب؛ 176 طالبة)، في سن مابين 18 – 20 سنة) بمتوسط عمري 19.2 سنة. وانجراف قدره 1.6.

استخدمت في الدراسة الوسائل التالية: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر 1992م النسخة القصيرة ترجمة وتقنين: عبد المنعم احمد الدردير، عصام علي الطيب 2004م)، ومقياس مهارات التعلم والاستذكار لعصام علي الطيب 2004م ومقياس الدافعية للانجاز لنظام سبع النابلسي ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لمحمد بيومي 2000م.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها التالي: وجود علاقة دالة بين أساليب التفكير وبعض ومهارات التعلم والاستذكار، كما أنه لم تكن هنا علاقة بين أساليب التفكير والدافعية للانجاز. بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوبي التفكير المحلي لصالح الذكور والهرمي لصالح الإناث. ووجود فروق بين من الطلاب العلميين والأدبيين في أسلوبي التفكير التنفيذي والعالمي لصالح الطلاب الأدبيين، والأقلي لصالح العلميين (على الطيب، ص: 115-116).

07. **دراسة "إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد" 1429هـ:** وقد هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة عند طالبات الجامعة بمكة المكرمة وعلاقة أساليب التفكير بكل من أساليب التعلم وتوجه الهدف، والعلاقة بين أساليب التعلم وتوجه الهدف. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجه الهدف تبعا للتخصص والعمر والمستوى الدراسي.

وقد اعتمدت الباحثة ثلاث أدوات لقياس المتغيرات الدراسية؛ قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر سنة 1991، ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز للدكتور رشوان (2005م). (وقاد، ص: 12).

وقد توصل إلى أن أساليب التفكير السائد لدى الطالبات هي على التوالي: العالمي والتشريعي والهرمي والتنفيذي والتقدمي والخارجي والأقلي والفوضوي والملكي والداخلي والحكمي والمحلي والمحافظ. كما قد خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير الهرمي والأقلي والحكمي والمحلي لصالح التخصصات العلمية، وفي الملكي والمحافظ لصالح التخصصات الأدبية. أما تبعا للعمر فقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير الأقلي؛ كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسي (وقاد، ص: 179-180).

ثانيا: الدراسات التي درست الدافعية للإنجاز:

01. **دراسة "كاستنال" (1983م):** تم الدراسة على عينة بلغ حجمها 297 طالب وطالبة يميزهم أنهم من المرهقين وينحدرون من خلفيات مختلفة. وبتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز وتحليل التباين وجد أن الفروق بين الطلاب والطالبات تعود إلى الجنس والطبقة الاجتماعية والسلالة... (بن زاهي، ص: 101)

02. **دراسة "محمد المري" (1984م)** في هذه الدراسة بلغت العينة 354 طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي في جمهورية مصر العربية. وتم استخدام مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين. وكان هدف الدراسة معرفة مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين. حيث تبن للباحث وجود فروق بين الجنسين لصالح الطالبات (بن زاهي، ص: 100)

03. **دراسة "الشناوي" (1989م):** هدف الباحث من الدراسة بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات لعينة بلغت 426 طالب وطالبة من ثانوية أبو كثير. تم التوصل إلى وجود علاقة بين متغيري الدراسة ووجود فروق بين البنين والبنات في الدافعية والاتجاه نحو مادة الرياضيات (بن زاهي، ص: 100)

04. **دراسة "إبراهيم شوقي عبد الحميد" 2002م:** هدف من خلالها إلى معرفة مستوى الدافعية للإنجاز لدى موظفي المكتبة بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بتوكيد الذات والعمر لدى الجنسين كذا معرفة الفروق بين الموظفين في مستويات الدافعية من حيث الجنس والتعليم وقد بلغ حجم العينة 178 موظفا و62 موظفة. وباستخدام مقياس الدافعية للإنجاز المهني ومقياس توكيد الذات توصل إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الطموح والتوجه نجو المستقبل والمنافسة، ولا توجد فروق بينهما في المثابرة وتقدير أهمية الوقت والاهتمام بالتميز كما أنه توجد فروق بين منخفضي التعليم ومرتفعيه في مختلف مكونات الدافعية للإنجاز. (عبد الحميد، 2003م) (بن زاهي 2006م/2007م)

05. **دراسة أجرها "جوي" و "مارش" و "دواسون" (Guay, Marsh, Dowson 2005)**: بهدف تقييم الدافعية ألأكاديمية لدى طلبة المدارس الابتدائية في كندا ولقد استخدم مقياس الدافعية الأكاديمية بعد ما تطويره. بعدها تم إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تعزى للعمر أو الجنس. (أبو عواد، 2007/2006، ص: 445-446)

وبعد هذا العرض المتسلسل لمجموعة من الدراسات التي تمكنا من الوقوف عليها وأتيح لنا الإطلاع عليها، نلاحظ أن الدراسات متعددة ومختلفة البيئات والثقافات مما يزيد في خصوبة البحث في هذا المجال من الدراسات كما يلاحظ أنها مختلفة أحيان في نتائجها وأحيانا تتفق وهذا ربما يعود إلى عامل اختلاف البيئة والثقافة لكل دراسة ومنها دراسة "إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد" 1429هـ وعصام الطيب و دراسة أمنة إبراهيم شلبي (2002م). إضافة إلى اختلاف وسائل جمع المعطيات واختلاف النظريات التي تستند عليها كل دراسة تناولت موضوع أساليب التفكير.

كما يتجلى لنا أن الدراسات الاجنبية في هذا الموضوع كانت سباقة ورائدة في مقابل الدراسات العربية التي لا تزال بكرا حديثة، وكذلك يلاحظ أن الدراسات العربية بالمقارنة فيما بينها فأن الدراسات في المشرق الغربي فتعتبر سابقة عن الدراسات في المغرب العربي وخصوصا في الجزائر.

ونقول عن الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج تعتبر جديدة وبالأخص تلك الدرسات التي جمعت بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز وهذا على المستويين الاجنبي والعربي وهذا هو ما دفع بنا إلى اختبار موضوع دراستنا الحالية الذي سنحاول من خلاله تقفي العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ الثانوية.

الفصل الثاني:

أساليب التفكير

تمهيد.

01) لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير.

02) تعريف أساليب التفكير.

03) تصنيف أساليب التفكير.

04) أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى.

05) نظريات أساليب التفكير.

06) المبادئ المميزة لأساليب التفكير.

07) خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير.

08) العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.

09) الوسائل التي تساعد في تنمية أساليب التفكير.

10) أساليب التفكير والعملية التعليمية.

11) وسائل وطرق قياس أساليب التفكير.

خلاصة.

تمهيد: في هذا الفصل نتناول مجموعة النقاط التي نعتقد من خلالها أننا نقدم صورة تكشف وتجل لنا أساليب التفكير كمتغير أول لدراستنا هاته، وهي كالتالي:

01) **لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير:** (وقاد، 1428هـ/1429هـ، ص: 17-18. الفاعوري، 2010/2009 ص: 48-49)

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

أما البحث في أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني يرجعه كلا من ستيرنبرج وزهانج ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء اختلفوا حول بدايات استخدام مفهوم الأسلوب، فأرجعه بعضهم وعلى رأسهم "فيرنون" إلى الأدب اليوناني؛ وبعضهم إلى العالم الأمريكي "وليام جيمس" عام 1890م حين تكلم عن الفروق الفردية؛ وبعضهم إلى "البورت" عام 1938م في معرض كلامه عن فكرة أسلوب الحياة كمفهوم نفسي يعني النمط الذي يميز الشخصية أو نمط السلوك؛ وبعضهم إلى فكرة "يونج" عن أنماط الشخصية. كما أننا نجد جذور البحث في الأساليب في عدة مجالات منها علم النفس الفارق وعلم المعرفي وعلم النفس التجريبي. ونجد العصر الذهبي للبحث في مجال البحث في الأساليب في الفترة مابين نهاية الخمسينيات وبداية السبعينيات من هذا القرن الذي ظهرت فيه مجموعة كبيرة من النظريات والنماذج التي أسهم ظهورها في الثورة الكبيرة للعمل في هذا المجال. وعلى غرار الثورة التي عرفها البحث في مجال الأساليب في الفترة المذكورة سلفا فإن بداية السبعينيات وحتى منصف الثمانينيات فقد شهدت تراجعا كميا

ونوعيا في هذا المجال إلى أن عاد الاهتمام بالأساليب بعد ذلك من خلال تلك المحولات لدمج الأساليب منها نموذج "كوري"؛ ونموذج "ريدنج وشيما" ليأتي في الأخير أحدث هذه النماذج وهو نموذج "ستيرنبرج".

02) **تعريف أساليب التفكير:**

تعريف أساليب التفكير: هناك مجموع من الباحثين والعلماء أشاروا إلى تعريف أساليب التفكير وهي كما يلي:

- تعرف "صفاء يوسف الأعسر": "أساليب التفكير بأنها تشير إلى الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة".(الدردير، 1424هـ/2004م ب، ص: 25.)
- وقد عرف "هاريسون و برامسون" Harrision & Bramson": في عام 1982 أساليب التفكير بأنها الطرق والاستراتيجيات الفكرية، التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع الملومات المتاحة، أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية".(الدردير، 2004 ب، ص: 25) أو هي " مجموعة من الطرائق التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته لتشمل أساليب التفكير التركيبي والتفكير العملي ، والتفكير الواقعي ، والتفكير المثالي ، والتفكير التحليلي" (حسين على، وعناد، 2010، ص: 284)
- يعرف "جريجورنكو و ستيرنبرج "(Grigorenko& Sternberg1995): التفكير بأنه "عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريق وكيفية تجهيز وعالج المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني". بينما يعرف ستيرنبرج (Sternberg1994) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال ، وهو ليس قدرة ، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات العقلية ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه

(Sternberg1997)، كما أن أساليب التفكير هي الطريق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب (Sternberg1990). (النعيمي، 2013، ص: 4) (مؤيد؛ الجميلي، 2013، ص: 28)

03) **تصنيف أساليب التفكير**: (علي الطيب، 2006م، ص: 46-48)

يذهب كلا من فاروق السيد عثمان ومحمد عثمان نجاتي رجاء مصطفى أبو علام إلى تصنيف التفكير إلى نوعين هما:

أ. التفكير الحر الغير موجه نسبيا: وهو نشاط عقلي يعبر عن الرغبات أو الحاجات؛ معتمدا على مجموعة من العلاقات البسيطة والتي قد لا تكون حقيقية، وهو أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير مثل أحلام اليقظة.

ب. التفكير الموجه نحو هدف: وهو تفكير يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء معين ونافع. وله قسمين:

1. التفكير النقدي أو التقويمي: وهو ذلك التفكير الذي يلْجَاء الفرد إليه عندما يريد معرفة مدى صحة رأي معين من عدم صحته أو الموازنة والمفاضلة بين موضوعين أو أكثر. وهذا النوع من التفكير تكون نهايته بإصدار الأحكام.

2. التفكير الإبداعي أو الابتكاري: وهو نوع من التفكير يستخدم التفكير النقدي ليس من أجل الفحص والمعاينة لرأي أو موضوع معين بل يذهب إلى أبعد من ذلك إلى اكتشاف شيء جديد ذو قيمة أو ابتكار شيء يخدم غرضا معينا أو اكتشاف علاقات أو أوجه جديدة في عمل ما سابق.

أما "مارزانو وآخرون" فيقدمون تصنيفا آخر لأساليب التفكير من خمسة أبعاد هي:

1. الميتا معرفة: وهي تعني وعي الفرد بتفكيره وهي تتضمن المعرفة بالذات والتحكم فيها، المعرفة بالعملية العقلية والتحكم فيها.

2. التفكير الناقد والإبداعي: أما التفكير الناقد فهو"يشتمل على إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص؛ لمعرفة مدى ملائمتها لما لديه من معلومات ثبت صدقها وثباتها". والتفكير الإبداعي فهو نوع من أنواع التفكير المتقدمة، حيث أن الفرد من خلال ممارسته يستطيع أن يصل إلى حلول فريدة ومتنوعة لم يصل إليها. (كروان، 2012/2011، ص: 17)

3. عمليات التفكير: وتشمل ثماني عمليات هي تكوين المفهوم، تكوين المبدأ، الفهم، حل المشكلات، اتخاذ القرار، البحث، الصياغة، الخطاب اللفظي.

4. مهارات التفكير الأساسية: مهارات التحديد، مهارات التحليل، مهارات التذكر، مهارات التنظيم، المهارات التوليدية، مهارات التكامل، مهارات التقييم.

5. المعرفة بمجال معين.

أما "سيد خير الله" فإنه يذكر تصنيفا مختلفا لأساليب التفكير تنقسم إلى:

1. التفكير العياني Concerete Thinking
2. التفكير المجرد Abstract Thinking
3. التفكير الخرافي Superstitions Thinking
4. التفكير العلمي Scientific Thinking
5. التفكير الناقد Critical Thinking
6. التفكير الابتكاري Creative Thinking
7. القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة.

وعلى غرار ذلك نجد "فرج عبد القادر طه وآخرون" أن للتفكير أنواع متعددة وهي التفكير العلمي، والتفكير الابتكاري، والتفكير الاجترازي الذاتوي وهو تفكير يميز الفصامي وشبه الفصامي، وهناك تفكير تباعدي يتميز بالانطلاق إلى آفاق رحبة غير محدودة، وتفكير تنبؤي قائم على دراسة وتجربة وتمحيص،

وتفكير راغب Wishful Thinking وهو تفكير يوجد في مراحل الطفولة الأولى ولدى بعض المرضى النفسيين.

بينما صنف "فهم مصطفى" أساليب التفكير تصنيفا مختلفا فهو يرى أن الأساليب هي: التفكير التحليلي، التفكير الإدراكي، التفكير الديناميكي الفعال، التفكير التخيلي، التفكير الابتكاري، التفكير المجرد، التفكير الواقعي، التفكير الاستدلالي، التفكير الاستنباطي، التفكير العملي، التفكير المثالي.

وعلى عكس التصنيف السابقة يمكن تصنيف أساليب التفكير على أساسين هما الأزواج المتناظرة، الموضوعية والعقلانية والمنهجية كالتالي:

أولا: أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

1. التفكير التباعدي في مقابل التفكير التقاربي.
2. التفكير الاستقرائي في مقابل التفكير الاستنباطي.
3. التفكير القائم على الجانب الأيسر في مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن.
4. التفكير الابتكاري في مقابل التفكير الناقد.
5. التفكير الشكلي في مقابل التفكير غير الشكلي.
6. التفكير الاستكشافي في مقابل التفكير التحليلي.
7. التفكير الاستراتيجي في مقابل التفكير التكتيكي.
8. الواقعي في مقابل التفكير التخيلي.
9. التفكير المحسوس في مقابل التفكير المجرد.
10. التفكير البسيط أحادي البعد في مقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المرتبة.

ثانيا: أساليب التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية والمنهجية: يوجد أسلوبان رئيسيان هما:

1. الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات: ويتضمن التفكير الخرافي والميتافيزيقي والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ والتفكير بعقول الآخرين.

2. الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات: وتفسير الظواهر والأحداث ومن صور هذا الأسلوب: التفكير التأملي، التفكير الحدسي، التفكير الاستدلالي، التفكير الابتكاري.

وفي ضوء نظرية هاريسون وبرامسون يصنف كلا من هاريسون وبرامسون أساليب التفكير إلي خمسة أساليب للتفكير هي: التفكير التركيبي، التحليلي، المثالي، الواقعي، العملي وهي مكتسبة خلال مراحل النمو المختلفة للفرد ومؤثرات بيئته.

بينما صنف ستيرنبرج على أساس نظريته والتي هي النظرية التي تدور حولها الدراسة الحالية فإننا نجدها على أساس هذا التصنيف ثلاثة عسر أسلوبا هي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المحافظ، المتحرر.

بالإضافة إلى أن ستيرنبرج صنف أساليب التفكير جملة وبالخصوص أساليب التفكير التي وضعها ضمن نظريته لأساليب التفكير وهي ثلاث مداخل أو أصناف وهي: أساليب متمركزة حول المعرفة وهذه الأساليب تشبه إلى حد كبير القدرات؛ والصنف الثاني أساليب متمركزة حول الشخصية؛ والصنف الثالث المتمركزة حول النشاط وهذا الصنف يقوم على فكرة أن الأساليب تتوسط أنشطة متعددة والتي تظهر في كل من المعرفة والشخصية. (وقاد، ص: 20. قدور؛ هوارية، ص: 282.).

وكما أن ستيرنبرج أشار إلى صنف من الارتباطات الموجب بين بعض أساليب التفكير فيما بينها (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر) وزاد الدردير 2004م إلى هذه الأساليب السابقة بعض الأساليب الأخرى التي ترتبط إيجابيا بينها (العالمي مع الفوضوي، المحلي مع الداخلي). ويصطلح على هذه الأساليب التي ترتبط إيجابا بأساليب التفكير المتوائمة.

وعلى غرار الارتباط السابق يوجد هناك إرتباط سالب بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرج كالداخلي مع الخارجي والتشريعي مع التنفيذي والعالمي مع المحلي، وزاد عليها الطيب علي 2006م أسلوب التفكير المتحرر مع أسلوب التفكير المحافظ وتعرف هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة. (العنزي؛ فرحان، 20، ص: 21-22).

o4) **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:** (الفاعوري، 2010/2009، ص: 49-51)

لمفهوم أساليب التفكير تقارب وتداخل مع عدد من المفاهيم النفسية الأخرى كالقدرات وأنماط الشخصية واستراتيجيات التفكير، ولكن هذا التقارب والتداخل بين أساليب التفكير وهذه المفاهيم الأخرى لا يفقده كينونته وتميزه عنا، إذ أن تميزه عنهم يكسبه الشرعية كمفهوم مستقل بذاته؛ وعدم التميز عن بقية المفاهيم يجعل البحث في موضوع أساليب التفكير لا قيمة له في ميدان البحث العلمي ومجرد عبثا لا غير. وفيما يلي نستعرض أهم المفاهيم التي يقع التداخل والخلط بينها وبين أسلوب التفكير:

أ. أساليب التفكير والقدرات: أن ستيرنبرج عندما طرح نظريته لفهم أساليب التفكير أشار في تعريفه لنقطة قال أن الأساليب ليست قدرات بل هي تعبير عن هذه القدرات التي لدى الفرد، وحتى يتضح لنا هذا علينا أن نشير إلى طبيعة القدرات.

تشير الأحمد 2001 إلى أن القدرات عبارة عن مضمون للمعلومات ومكوناتها، وأن القدرات محدودة الانتشار والامتداد، وتختص بمجال معين أو وظائف معينة مثل القدرات العددية والرياضية واللفظية، على غرار الأساليب التي تشمل جمع مجالات القدرات والشخصية بخصائصها وسماتها المختلفة.

ومن هنا قد يكون للشخص قدرة على التفكير الإبداعي لكنه لم يستخدم أسلوب التفكير المناسب للتعبير عن هذه القدرة وعليه فإن الشخص يبدو للناس وكأنه لا يمتلك القدرة ولكن في الحقيقة ليس كذلك؛ إذ أنه لم يعبر عن هذه القدرة بشكل صحيح أو بالأحرى بأسلوب صحيح. وهذا يتجلى عند كثيرا من

طلاب المدارس يقعون ضحية فرض أساليب معين من التفكير دون غيرها؛ لا تسمح لهم بإظهار قدراتهم الحقيقية ومن هنا لا بُدَّ من الإشارة إلى أن التمييز بين الأفراد في القدرات هو تمييز كمي؛ بينما التمييز بين الأفراد في الأساليب هو تمييز نوعي إي مدي تفضيل الفرد لأسلوب معين دون غيره ومدى تناسبه في التعبير عن إي قدرة.

ب. أساليب التفكير وأنماط الشخصية: يعرف لنا ربيع 2008م أنماط الشخصية على أنها: "جملة من الصفات والخصائص الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الفرد عن غيره، ومن أمثلة الأنماط النفسية الانطواء والانبساط، الاكتئاب أو الهوس". بينما يذكر العتوم 2004م أن مصطلح "Style" ترجم إلى العربية بمصطلحين هما الأسلوب والنمط؛ ويؤكد على أن مصطلح النمط يرتبط أكثر بدراسة الشخصية حيث يرتبط بمفاهيم الانطواء والانبساط أو النمط (أ) والنمط (ب)، أما مصطلح أسلوب فقد ارتبط أكثر بالمجال المعرفي فهو يشير إلى عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

وفي العصر الحديث يعتبر هانز آيزنك 1976م Hans Eysenck فيرى أن أنماط الشخصية محصلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية سوية مع الإعطاء الأولوية للأساس الوراثي، كما أنه يعتبر أن هذه الأبعاد تنظيم ثابت ومستمر نسبيا لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه.

وفي النهاية يمكن القول أن أنماط الشخصية تميل إلى أن تكون صفة ثابتة ملازمة للفرد في جميع مواقفه للوراثة الأثر الكبير في تكوينها؛ بينما أساليب التفكير تميل إلى التغيير وعدم الثبات في حسب المواقف وللعوامل الاجتماعية دورا كبير في ظهورها.

ج. أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير: يعتبر مصطلح الاستراتيجيات من أكثر المصطلحات صلة بأساليب التفكير، فالاستراتيجيات عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في العمليات العقلية أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات.

ويفرق رينتزوس وسيمبسون 2005م Rentzos & Simpson بين أساليب التفكير واستراتيجيات التفكير بالإشارة إلى أن الاستراتيجيات تستخدم من قِبل الطلاب للقيام بمهمة أساسية معينة كما أن الفرق الأساسي بين الأساليب والاستراتيجيات يكمن في المدى الذي تتوزع عليه مهام كل منهما؛ فالأسلوب يشير إلى تفضيل عام فيما تشير الاستراتيجية إلى اختيار معين تم بناؤه بالاعتماد على عدة عوامل كطبيعة المهمة والإمكانيات المتاحة والوقت المتوفر وغير ذلك.

o5) **نظريات أساليب التفكير**: (العنزي، 1429هـ/1430هـ، 14-23. علي الطيب، 2004) هناك مجموعة من العوامل التي يرجع لها اختلاف النظريات المفسرة لأساليب التفكير؛ تتلخص في صاحب النظرية ومحتوى النظرية والهدف الذي تسعى النظرية إلى تحقيقه وتفسيره. ونذكر منها:

1. **نظرية هاريسون وبرامسون 1982م**: يرى هاريسون وبرامسون أن أساليب التفكير طرق واستراتيجيات تنمو عند الطفل في مرحلتي المراهقة والرشد، بعد ذلك يصبح هذا التفضيل لاستراتيجيات خاصة كنموذج للحياة العملية للفرد.

وقد صنفت أساليب التفكير من خلال هذه النظرية إلى خمسة أساليب قدمها ووضحها هاريسون وبرامسون توضيحا شاملا كالتالي:

* الأسلوب التركيبي Synthesitic Style: يعني هذا الأسلوب القدرة على بناء وتركيب الأفكار الجديدة والأصيلة مبتعدا تماما عن ما يقوم به الآخرون. والفرد الذي يتمتع بهذا النوع من الأسلوب يفضل عملية التأمل، كما أنه يعتمد الاستراتيجية الجدلية كمدخل إلى المعرفة وهو المدخل الديالكتيكي المتكون من العناصر أو المراحل الثلاثة الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، والتركيب والتخليق.

* الأسلوب المثالي Idialistic Style: للفرد المثالي اهتماما وميل إلى كل ما هو مستقبلي وله هدف؛ إضافة إلى الاهتمام بما يفيد الفرد والمجتمع والانفتاح على الآخر وتقبله. وللفرد ذو الأسلوب المثالي

استراتيجية التفكير التمثيلي أو المتعلق بالفهم الجيد، كما أنه يرى يمكن فهم كل مشكلة من خلال المنظور الكلي والتقريب بين وجهات النظر.

* الأسلوب العملي Pragmatic Style: يرمي صاحب هذا الأسلوب إلى التحقق مما هو صحيح أو خطأ في خبرته الشخصية المباشرة، وحرية التجريب وهذا ما يتيح له إيجاد الطرق الجديدة لعمل الأشياء بما أتيح له ووجد بين يديه. ومما يميز الفرد صاحب الأسلوب العملي أنه يعمل على حل المشكلات بالتدريج والاهتمام بما هو إجرائي في العمل، والبحث عن الحل السريع والقابلية للتكيف. أما عمل الفرد العملي فيعتمد المدخل التوافقي كاستراتيجية أساسية التي تعمل على مبدأين هما ماذا أفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف.

* الأسلوب التحليلي Analytic Style: يعنى أن الفرد الذي يعتمد أسلوب التفكير التحليلي على مواجهة المشكلات بحرص ومنهجية وتخطيط مع الاهتمام بالتفاصيل، وأكبر ما يميز سلوك الفرد التحليلي البعد عن الظهور بالعواطف والاستمتاع بالاختبارات العقلانية وكرهه لكل ما هو غير عقلاني؛ إضافة غلى استخدامه استراتيجية البحث عن أفضل الطرق عن طريق الخطوات التالية:

أ. جمع المعلومات.

ب. تعريف المشكلة بدقة.

ج. البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.

د. وضع فئة قرار خاص أو محكات مختارة.

هـ. اختيار أفضل بديل.

و. إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل.

ز. تقييم الناتج عن الحل للتأكد أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية.

* الأسلوب الواقعي Realistic Style: الاعتماد على الملاحظة والتجريب هما السبيلان الذي يعتمد عليهما الفرد الواقعي، وأكثر ما يميزه التعبير عن آراءه؛ الاختصار فيما يعرضه؛ واتسامه بالصراحة والايجابية، إضافة لكرهه للحديث النظري والجوانب الذاتية والعاطفية وغير العملية.

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

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

* مستوى اتخاذ القرار: ويتضمن هذا المستوى: صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف مع التعرف على البدائل الممكنة وتحديدها، تحديد البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، وفي النهاية يتم تقويم المواقف.

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

* مستوى التفكير التباعدي: يتضمن مستوى التفكير التباعدي عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعدد (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، أنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، أنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

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

* مستوى الفلسفة والاستدلال: يعتمد هذا المستوى على مدخل الجدلية والمناقشة المتبادلة.

3. **نظرية كوستا Costa 1985:** يحدد كوستا مرحلة التفكير بأربعة مراحل هرمية، تتعلق المرحلة اللاحقة بما سبقها من مراحل وهي:

* المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير Discrete Skills Thinking: هي مجموعة من الجوانب العقلية الفردية المنفصلة والتي تعتبر بمثابة القاعة لعمليات تفكير أكثر تعقيدا وهي: إدخال البيانات وتشغيل البيانات واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

* المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير Strategies of Thinking: هي مجموعة العملية التي تعمل كرابط بين المهارات المنفصلة السابقة من خلال استراتيجيات التي يستخدمها الفرد في المواقف الصعبة لإيجاد حلول جديدة غير معروفة من قبل، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرارات والاستدلال والمنطق.

* المرحلة الثالثة: التفكير الابتكاري Creative Thinking: هي مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والمستخدمة من أجل إنتاج كل ما هو تفكير جديد وحلول أصيلة. وتشمل هذه السلوكيات الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتجدي الصعب والحدسية وعمل النماذج والاستبصار والخيال.

* المرحلة الرابعة: الروح المعرفية The Cognitive Spirit: بالإضافة إلى توفر المستويات السابقة يشترط أن تتوفر قوة الإرادة والاستعداد والميل، والرغبة والالتزام لدى الفرد المفكر. وتتمثل مجموعة هذه السلوكيات في تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.

4. **نظرية برسيسن Presseison 1985:** إن نظرية برسيسن تطرح علينا نموذجان لعمليات التفكير هما:

أولا: نموذج العمليات الأساسية للتفكير: وهي تضمن العمليات التالية: السببية والتحويلات إدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المتميزة.

ثانيا: نموذج العمليات المركبة للتفكير: وهي مجموعة من العمليات المتسلسلة فيما بينها؛ أي أن كل خطوة تفضي إلى ما بعدها، بداية بحل المشكلات ثم اتخاذ القرار فالتفكير الناقد وفي الأخير التفكير الابتكار الذي يعتبر قمة هرم هذه العمليات، وهي برمتها تعتمد على العمليات السابقة في النموذج الأول. أما عن استخدام هذه العمليات المركبة فيتجلى في أداء المهمات الخاصة والمعينة.

5. **نظرية هيرمان Herrmann 1987:** تعرف هذه النظرية بـ: "نظرية قيادة المخ" أو "أداة هيرمان للسيادة المخية" Herrmann Brain Dominance Instrument (H.B.D.I) ونظرية هيرمان أربعة أساليب تسمح للفرد بالعامل مع العالم هي:

أ. الأسلوب المنطقي: Logical Style (A): وله العديد من الخصائصالقدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

ب. الأسلوب التنظيمي: Organizing Style (B): ومن مواصفاته وخصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام وبالتفاصيل والسعي نحو الأهداف المسطرة.

ج. الأسلوب الاجتماعي: Social Style (C): ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الغير.

د. الأسلوب الابتكاري: Creative Style (D): وما يلاحظ في هذا الأسلوب أن خصائصه تشمل كل ما هو جديد مثل: تخيل البدائل وتجاوز العقبات والحواجز والصعاب وتوليد ألأفكار الجديدة.

6. **نظرية تاير Their:** (وقاد، ص:24-25) تذهب تاير إلى أن ألأفراد يمتلك أسلوب التفكير الخاص به كما له بصمة أصبع تميزه عن باقي الأفراد الآخرين، مبرزة ذلك فيما يسمى دورة التفكير وهي أربع مراحل:

أ. الاستقبال: في هذه المرحلة يقوم الفرد بالتفاعل مع الموقف ويستوعبه مع العلم أن هذا يكون في فترة قصيرة.

ب. المعالجة: في هذه المرحلة يعالج الفرد ما استقبله في المرحلة السابقة.

ج. الناتج: وهي مرحلة ينتج فيها الفرد ما تمت معالجته في المرحلة السابقة لكن ينتجه وفقا للجانب العقلي والفكري الذي يميزه.

د. الاسترجاع: وهي مرحلة الناتج الكلى وكيفية حدوثه لدى الفرد.

7. **نظرية أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج" Sternberg 1988, 1990, 1997:** نظرا لاتبني الدراسة الحالية هذه النظرية سنحاول استعراضها بشيء من التوسع.

. 1. **مع روبرت ستيرنبرج:** ولد في مدينة نيوجيرسي أواخر 1949. وتحصل على الباكلوريوس في علم النفس من جامعة "يل" عام 1972، ومن جامعة ستانفورد 1975. وتحصل على عدة جوائز ونشر 950 بحثا وكتابا وورقة علمية منفردا ومع آخرين و 48 تحت الطبع. وتقلد رئاسة وعضوية هيئة تحرير لعدد من مجلات علمية. كما أنه وضع ضمن قائمة 100 أرفع عالم نفس في القرن العشرون حسب مرصد جمعية علم النفس الأمريكية APA Monitor عام 2002 وتناولت بحوثه ودراساته المجالات التالية: الذكاء، الإبداع، أساليب التفكير، صعوبات التعلم، الوظائف العقلية العليا، الحب والكراهية، القيادية. وله نظريات معروفة في الذكاء والإبداع والموهبة. (http://bafree.net/alhisn/showthread.phd?t=45089)

7. 2. **حول النظرية وأساليب التفكير التي طرحتها:**

لقد شهدت نظرية عدة تعديلات بعد ظهرها الأول الذي كان سنة 1988م تحت أسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم بعد ذلك شهدت تغيرا في اسمها عام 1990م ليصبح أسمها نظرية أساليب التفكير. أما عام 1997م فقد كان عام الذي ظهرت في الصورة النهائية لنظرية ستيرنبرج؛ وهذا العام الأخير هو العام الذي ظهور فيه كتاب أساليب التفكير لـ: ستيرنبرج ليعطي بذلك الدفع القوي لظهور الكثير من البحوث والدراسات في مختلف أقطار العالم الأجنبية والعربية منها وبالخصوص مصر.

ولقد كانت الفكرة الرئيسية التي بَنَا ستيرنبرج عليها نظريته أن العقول البشرية تعمل كالحكومات (السلطات) التي يشاهدها الناس من حولهم في المجتمع، ولهذه الحكومات العديد من الجوانب تتمثل في الوظائف وهي ثلاثة وظائف التشريعية والتنفيذية والحكمية. والجنب الثاني يمثل الأشكال وشمل الملكية والهرمية والأقلية والفوضوية. والإضافة إلى الجانبين السابقين للحكومة جانب ثالث ورابع وخامس؛ أما الثالث فيتمثل في المستويات ويضم العالمي والمحلي، والرابع فيسمى المجالات أو المناطق وهو كسابقه يضم المجالان الداخلي والخارجي، وأخيرا الجانب الخامس للحكومة هو الجانب الذي يعرف بجانب النزعات وفيه نزعتان المحافظة والمتحررة. وهكذا يرى ستيرنبرج في نظرية أساليب التفكير إن لأساليب التفكير نفس تلك الجوانب التي للحكومات في المجتمع، وفيما يلي عرض لتلك الجوانب وأساليب التفكير كما جاءت ذلك في نظرية ستيرنبرج: (قدور هورية، 2014، ص: 283-285)

أ. وظائف أساليب التفكير Functions of Thinking styles:

1. الأسلوب التشريعي Legislative style: وتتضمن هذه الوظيفة الابتكار والتخطيط والاستراتيجيات والصياغة أو ما يعرف بالعمليات العقلية ذات المستوى العالي. وتعكس لنا هذه الوظيفة أسلوب التفكير التشريعي الذي يتصف أصحابه بالابتكار والصياغة التخطيط لحل المشكلة وميلهم نحو النشاطات التشريعية كوضع المشاريع وكتابة القصص والشعر والموسيقى وغيرها.

2. الأسلوب التنفيذي Executive style: هذه الوظيفة متضمنة كل ما يتعلق بالتنفيذ والأداء والتجسيد، وتتمثل عمليات التنفيذ في العمليات التي تنفذ خطط الوظيفة التشريعية. والوظيفة التنفيذية تعكس أسلوب التفكير التنفيذي الذي يتميز الأفراد ذوو هذا الأسلوب ركونهم إلى إتباع القوانين والتوجيهات والعمل المقرر لهم، كما أن لهم ميل إلى كتابة البحوث والتقارير والتصاميم الفنية.

3. الأسلوب الحكمي (القضائي) Judicial style: وهي تتضمن مجموعة من الأنشطة ذات الطابع الحكمي التي تنبني على التقييم لكل الأعمال والحلول بعد إتمامها، والعمليات الحكمية تتجسد في مكونات

معالجة المعلومات والتي تتضمن مراقبة وتقييم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلات. وهذه الوظيفة هي تعكس أسلوب التفكير الحكمي أو القضائي الذي يميل أفراده إلى التقييم وإصدار الأحكام وانتقاد الآخرين.

ب. أشكال أساليب التفكير Forms of Thinking styles:

1. الأسلوب الملكي Monarchic style: وفي هذا الشكل يتجسد أسلوب التفكير الملكي الذي يتميز الأشخاص ذوو هذا الأسلوب بسيطرة هدف واحد عليهم وكذا طريقة عمل واحدة ويذكر عصام الطيب في كتابه (2004م) أن المشكلات الملكية نادرة جدا إلا أن الناس يعالجون بعض مشكلاته على أنها ملكية وفي الواقع أنها ليست كذلك، ومن أمثلة المشكلات الملكية محاولة جعل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى غاية وبأي تكلفة. وأن ما يميز الأفراد الذين لهم أسلوب ملكي يميلهم وانهماكهم في عمل واحد وتوجيه كامل طاقاتهم نحو انجاز هذا العمل بدقة عالية.

2. الأسلوب الهرمي Hierachic style: يتضمن هذا الشكل أسلوب التفكير الهرمي والذي يتميع أصابه بالسعي لتحقيق أهداف متعددة ولكن بتحديد الأولويات عكس الشخص الملكي الذي يسعى إلى هدف واحد لإنجازه دون سواه، كما أن الأشخاص الهرمين يتسمون بتوزيع طاقاتهم على المهم المتعددة ميلهم إلى التعقيد.

3. الأسلوب الأقلي Oligrachic style: وهنا في هذا الشكل نجد الأفراد ذوو أسلوب التفكير الأقلي الذين يميزهم سعيهم إلى عمل وتحقيق العديد من الأهداف المتساوية في الأولويات والمتناقضة أحيان مما يوقعهم في الارتباك ويجعلهم غير قادرين على إتمام الأعمال الموكلة إليهم كما أن لهم مشكلة في تحديد الأولويات.

4. الأسلوب الفوضوي Anarchic style: إننا نجد في هذا الشكل أسلوب التفكير الفوضوي الذي يتمتع به الأفراد الفوضويون أو الذين لهم تمرد على القوانين والنظم التي تحكم الأعمال التي يقومون بها إذ أنهم

يرونها عاق في طريقهم تسبب لهم المتاعب والحرج، كما أنهم يجدون راحتهم وحماستهم في عمل الأشياء التي لا تجبرهم على التقيد بشيء من الإجراءات والقوانين.

ح. مستويات أساليب التفكير Levels of Thinking styles:

1. الأسلوب العالمي Global style: وهنا في هذا المستوى نجد الأشخاص ذوو أسلوب التفكير العالمي الذين لهم ميول نحو الأفكار التجريدة مثل القضايا السياسية كما أنهم يبتعدون عن التفاصيل في جميع المسائل، ويذكر كلا من محمود وسامية عثمان بحسب وهو موجود في رسالة دكتوراه الهام إبراهيم (1428هـ) أن هذا الأسلوب مفتاح الإبداع الأول إذ أن إبداع يتطلب الابتعاد عن التفاصيل.

2. الأسلوب المحلي Local style: هذا المستوي يتعاكس مع المستوى السابق إذ أنه يشمل الأشخاص ذوو أسلوب التفكير المحلي الذي يركن أصحابه إلى التفاصيل ولهذا يميل هؤلاء الأفراد إلى الأشياء العملية والإجرائية التي تتناسب مع أسلوب الميال إلى التفاصيل مثل تفاصيل التجارب، وتفاصيل الحملات الإعلامية وغير ذلك.

د. مجالات أساليب التفكير Scopes of Thinking styles:

1. الأسلوب الداخلي Internal style: هذا المجال يخص الشخص ذوو أسلوب التفكير الداخلي الذين لهم توجه للعمل بمفردهم اعتمادا على قدرة ذكاءهم الخاص وهذا يجعلهم يفضلون التعامل مع المشكلات والأفكار التي تتطلب المعالجة الفردية.

2. الأسلوب الخارجي External style: يشمل هذا المجال الأعمال والمشكلات التي تتطلب التعامل مع الآخرين والتي تناسب الأشخاص ذوو الأسلوب الخارجي إذ أنه يندرج تحت هذا المجال بالإضافة إلى أن أفراد هذا الأسلوب يتميزون باستخدام الذكاء الخارجي كما أنهم يتصفون بإدراك اجتماعي كبير ويشعرون بالارتياح للأعمال التي تتيح لهم التعامل مع الآخرين وتساعدهم على تنمية علاقاتهم بالناس.

هـ. نزعات أساليب التفكير Leanings of Thinking styles:

1. الأسلوب المحافظ Conservative style: تعبر هذه النزعة عن أسلوب التفكير المحافظ الذي يتميز بمعالجة الأمور والمشاكل وفق للقوانين المعتادة القديمة التي أثبتت صحتها من قبل إذ أنه يتميز باتباع الإجراءات والقوانين التي يمليها عليه المدرس كما أنه يشعر بالحرج والضيق من الأمور التي يتطلب القيام بها إبداعا غير معهود.

2. الأسلوب المتحرر (المستقل) Liberal Leaning: تشمل هذه النزعة أسلوب التفكير المتحرر والذي يتصف أصحاب بطلهم للتغيير والإبداع في إيجاد أفكار وإجراءات جديدة بالإضافة إلى استمتاعهم بإنجاز المهام التي تنطوي على التجديد والغموض والتحدي مبتعدين بذلك عن كل ما هو معد سلفا.

7. 3. **الأهمية العملية لنظرية ستيرنبرج:** تتبع أهمية هذه النظرية في حياتنا اليومية الخاصة والعامة من عدة اعتبارات أهمها:

7. 3. 1. تقدمه استمرارها في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية.

7. 3. 2. تساعد علماء النفس على فهم التغيرات في أداء العمل والمدرسة الذي لا يمكن أن يعزى بالضرورة إلى الفروق الفردية دائما.

7. 3. 3. معظم الحلول الإنسانية تشتمل على التفكير وكذا عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.

7. 3. 4. تساعد أساليب التفكير في انتقاء الأفراد أثناء الترقية في السلم الوظيفي، إذ أن في بعض الإحياء الترقية لا تقتضي الكفاءة بل مناسبة أسلوب التفكير.

7. 3. 5. التفكير لا يتوقف دوره عن توفير الاستمتاع بل يتعده إلى تيسير النجاح عمليا وعلميا؛ إذ أن المجتمعات الناجحة هي المجتمعات المفكرة والتي يحقق أفراده التعلم مدى الحياة.

7. 3. 6. دور أساليب التفكير مع البيئات دور تفاعلي، لأن أساليب التفكير تقدم لنا أشياء صحيحة عن تفاعل الأفراد مع البيئة والبيئة تنمي لنا بعض الأساليب.

7. 3. 7. أساليب التفكير للفرد تكون نتاج للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب معين يميزه ويتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص.

06) **المبادئ المميزة لأساليب التفكير:** (أبو هاشم، 1429هـ، ص: 4-5) (مؤيد، 2013، ص: 28-30) فيما يلي المبادئ الأساسية لأساليب التفكير:

1. الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها: فإذا لم يكن هناك فرق بين الأساليب و القدرات فنحن لا نحتاج مفهوم الأساليب على الإطلاق وقد تكون لا لزوم لها مع وجود مفهوم القدرات، وفي الحقيقة بعض الأساليب لا ينظر إليها عندما نجد أنها منفصلة (مميزة) عن القدرات.
2. الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد: "ماري" ، و"دان" كانا مثالين للأفراد الذين لا تتفق أساليبهم مع قدراتهم ، وينتج عن ذلك شعورهم بالرعب والرهبة بالفرق بين ما يحبون أن يفعلوه وما يفعلونه بالفعل بصورة جيدة ، ومن ناحية أخرى فالأشياء قد انتهت بشكل جيد بالنسبة لهما. وجزء من النضج يظهر ليس مع من تريد أن تكون، ولكن أيضا مع من في الحقيقة يمكن أن تكون. ماري ، و دان وجدا إن استخدام أساليبهما التي كان لها معنى كبير بالنسبة لهم قد أظهرت مواهبهما. والعكس ، لا يمكن لكل فرد أن يفعل ذلك.
3. اختيارات الحياة بحاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات: كل الطلاب في الجامعات لديهم التخصصات المفضلة ولا أحد ينكر هذا، ولكن العديد من الطلاب يوجهون إلى تخصصات تكون تفضيلهم لها قليل وهذا ما يجعل العديد من خرجي الجامعات غير سعداء كثيرا وهذا لأنهم اختاروا تخصصات لا تنطبق مع أساليبهم أو قدراتهم، ولكن اختيارهم لها كان على أساس أنها الطريق الموصل إلى تحقيق ما يرغبون فيه في الوقت المناسب.

والنقطة التي يجدر التركيز عليها (هي أنه لا يوجد أي شيء خاص مع القانون كمهنة. وإنه ليس أفضل أو أسوء من حيث المبدأ من حيث أي تخصص أخر ، وليست النقطة هي أن الأفراد الذين التحقوا بمهنة بسب أنها تتطابق جيدا مع قدراتهم وأساليبهم ولكن بسبب ما أراد المجتمع أو آبائهم أو الأنا الأعلى أن يفعلوه وغالبا ينتهي بهم الأمر إلى عدم السعادة وعدم الإشباع. وعلى العكس، فهؤلاء الذين يلتحقون بالأعمال لأنها لا تتطابق على المدى البعيد يمكن بسهولة أن ينتهي بهم الأمر قريبا عند قمة مقياس الرضا عن التخصص). (ستيرنبرج، 1430هـ/2009م، ص:135)

وهذا قد لا يتوقف عند التخصص، ولكن يتعدى إلى الحياة الزوجية والحياة العامة يمكن أن تكون أفضل أو أسوء تبعا لأساليب الأفراد.

4. الأفراد لديهم بروفييلات أو أنماط من الأساليب وليس فقط أسلوب وحيد: الأفراد ليس لديهم أسلوب واحد فقط، ولكن لديهم بروفيل من الأساليب. فالفرد الذي يحب أن يكون ابتكاريا ربما يكون منظما جدا أو غير منظم تماما ، وربما من يقوم بإعطاء القروض أو فرد ما يحب أن يعمل مع الآخرين بالمثل. فالأفراد المنظمون ربما يفضلون أو لا يفضلون أن يكون مع الآخرين. ولا يوجد مقياس ذو بعد واحد للأساليب أو أكثر كما في حالة القدرات. فالأفراد يتباينون في أشكال طرقهم التي يوظفونها في المواقف المختلفة.
5. الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المخلفة: قد يغلب على الفرد أسلوب من أساليب التفكير لكن هذا لا يعني انه في كل المواقف له نفس الأسلوب ولكن الفرد قد يتميز بأسلوب حسب الموقف الذي هو فيه.
6. يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم: وهنا إن الأفراد بحسب قوة تفصيلاتهم ورغبتهم تختلف أساليبهم في التفكير.

7. يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية: وهنا نشير إلى أن التلاميذ والمعلمين يختلفون في درجة مرونتهم الأسلوبية وذلك أن البعض من المعلمين لا يغيرون من طرق تدريسهم حسب ما تقتضيه الحاجة الصفية والبعض الآخر على العكس من ذلك ، وهذا أيضا بالنسبة لتلاميذ فقد يقال عنهم ما قيل عن المعلمين.
8. الأساليب تكتسب اجتماعيا: وهذا يعني أن الأفراد يكتسبون أساليب تفكيرهم من البيئة الاجتماعية التي يعشون فيها مثل وكذلك الأشخاص الذين يعشون معهم مثل الوالدين.
9. تباين أساليب التفكير تبعا لتباين مراحل الحياة: أي أن أساليب التفكير تتغير بحسب المراحل العمرية لدى الفرد.
10. الأساليب قابلة للقياس: وهذا يعني أنه يمكن أن نجعل أدوات تقيس أساليب التفكير للاستدلال عليها.
11. يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير: بمعنى أنه يمكن تدريس النظريات المتعلقة بأساليب التفكير ضمن برامج التعليم وهذا بعدة طرق.
12. الأساليب ذات القيمة في وقت معين ربما لا تكون ذات قيمة في وقت آخر: وهذا يعني أن الأسلوب الذي يكون في وقت ما مناسبا قد لا يكون مناسبا في وقت آخر غير مناسبة في وقت آخر، أي أن الأسلوب الذي يكون مناسب حين يكون الفرد في الحضانة قد لا يكون في الوقت الذي يكون الفرد المدرسة الابتدائية وهكذا بالنسب إلي باقي المراحل العمرية.
13. الأساليب ذات القيمة في مكان ما تكون غير ذات قيمة في مكان آخر: وهذا يعني أن الأسلوب الذي يكون مناسبا في فصل دراسي معين قد لا يكون مناسبا في فصل آخر وهكذا.
14. الأساليب ليست في المتوسط جيد أو سيئة: وهذا يعني أن الأساليب في جملتها لا توصف بالجيدة والسيئة، بل المسألة هي مدي ملائمة الأسلوب للموقف.

15. نحن نخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات: وهنا نقول إن الناس تقييم الآخرين ويقولون أن قدراتهم العقلية متدنية لكن قد يكون غير ذلك بل قد يكون إخفاقه راجعا إلى عدم ملائمة أسلوب تفكره مع قدراته العقلية.

07) **خصائص الأفراد في ضوء نظرية أساليب التفكير:** لقد عمل ستيرنبرج على تقديم الخصائص التي تميز الأفراد في ضوء النظرية التي قدم من خلالها أساليب التفكير تتلخص ما يلي: (الدردير، 2004 أ، ص:154-157)

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التشريعي: يفضلون الابتكار، التجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلة، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، يفضلون بعض المهن مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معماري وغيرها، يفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم، يفضلون المشكلات التي تستثير فيهم الابتكارية.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب التنفيذي: يفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا، يميلون إلى الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، يميلون إلى ملء المحتوى داخل النظم الموجودة، يتميزون بالموضوعية والواقعية في معالجة للمشكلات، يميلون للتفكير في المحسوسات، يفضلون الأنواع التقليدية من المهن مثل: محامي رجل الشرطة، رجل دين، مدير، بناء (في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون).

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الحكمي: يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، يميلون إلى تقييم القواعد والإجراءات، يميلون إلى الحكم على الأنظمة الموجودة، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء، يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات، لديهم القدرة على التخيل والابتكار،

يفضلون بعض المهن مثل: قاضي، ناقد، مقيم برامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلل نظم، مرشد أو موجه. (الناس التشريعيين والناس الحكميين يعملون جيدا معا).

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الملكي: يميلون على عمل شيء واحدة في المرة الواحدة، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، لا يدركون عواقب الأمور، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه أو سوء الفهم، غير واعون بأنفسهم نسبيا، متحمسون ومرنون، لديهم إدراك قليل نسبا بالأولويات والبدائل، حاسمون، يفضلون، الرسم، التاريخ، العلوم، الأعمال التجارية، يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة في معظم الوقت، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي: يميلون إلى عمل أشياء كثير في المرة الواحدة، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، يكون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبيا، لديهم أدراك جيد للأولويات، منظمون جدا في حلهم للمشكلات واتخاذهم لقراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الأقلي: يميلون إلى عمل أشياء كثير في المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الأولويات، يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات؛ والتي من الممكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية، يكونون واعين بأنفسهم، متسامحون ومرنون، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الفوضوي: يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، يصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعون بأنفسهم وغير متسامحين، غير منظمين ويكرهون الأنظمة، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، متطرفون في الحسم.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب العالمي: يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة، لا يميلون إلى التفاصيل، يفضلون التعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا، يميلون إلى التخيل والتجريد وأحيانا يسترسلون في التفكير، يملون إلى التعامل مع العموميات، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد و الابتكار.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المحلي: يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ربما لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الداخلي: يفضلون العمل بمفردهم، منطوون وبكون توجههم نحو العمل أو المهنة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يفضلون استخدام ذكاءهم في العمل وليس مع الآخرين، إدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوي الأسلوب الخارجي.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الخارجي: يفضلون العمل مع الآخرين، منبسطون ويكون توجههم نجو الآخرين، يتميزون بالتركيز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل، إدراكهم أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوي الأسلوب الداخلي.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المتحرر: يفضلون عمل الأشياء بطريقة جيدة، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقصى تغيير ممكن، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة؛ أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع الموافق.

* خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المحافظ: يتبعون طريقة المحاولة والخطاء في عمل الأشياء، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير، يتجنبون المواقف الغامضة، يفضلون المألوف في الحياة والعمل، يتميزون بالحرص والنظام.

o8) العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

توجد عدة متغيرات تساهم في نمو أساليب التفكير، وفيما يلي بعض المتغيرات التي تؤثر في نمو أساليب التفكير عند الأفراد:

أولا: الثقافة: تعتبر الثقافة المجتمعاتية من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير قد تساعد ثقافة المجتمع على نمو أساليب دون آخر لدى الفرد.

ثانيا: الجنس: أما المتغير الثاني الذي يعد مؤثرا أساسي في تنمية الأساليب هو الجنس أو النوع فقد تنمو أساليب عند الإناث ولا تنمو عند الذكور والعكس.

ثالثا: العمر: وهكذا بالنسبة للعمر فانه قد تنمو أساليب تفكير في مرحلة عمرية ما ولا تنمو في مرحلة أخرى.

رابعا: أساليب المعاملة الوالدية: وهذا يعني أن معاملة الوالدين لابنهما قد تساعد على نمو أساليب دون أخرى.

خامسا: التعلم والعمل: ومن المتغيرات التي تؤثر في نمو أساليب التفكير هي نوع التعليم ونوع العمل الذي يقوم به الفرد.

o9) **الوسائل التي تساعد في تنمية أساليب التفكير:** وكما سبق وأن أشرنا إلى أن أساليب التفكير متعلمة يمكننا القول أنه بإمكاننا تنميتها، وبالتالي يمكن ذكر عدة وسائل تساهم في تنمية أساليب التفكير(علي الطيب، 2004م، ص: 70-71):

* الأسئلة والعبارات التي تعمل على إثارة استدعاء المعومات لدى الفرد أو التلميذ.

* العمل على تعليم التفكير في كل المواد ولكن دون إغفال تلك المواد المعدة خصيصا لتعليم التفكير، ولكن دون أن نكتفي بها عن باقي المواد الأخرى التي ليست مصممة مباشرة لتعليم التفكير وأساليبه.

* يعتبر المعلم ابرز من يستطع تحريك نشاط التفكير عند الطلاب ويجب عليه أن يكون نموذج للسلوك المعرفي الذي يظهر في الحياة.

* جعل المعلومات التي جمعا التلاميذ ذات معنا عندهم من خلال إدراكهم للعلاقات المختلفة بينها كالسبب والنتيجة، والتحليل والتركيب والمقارنة والإيجاز والتبسيط والتلخيص.

* ومن الوسائل التي تعمل على تنمية التفكير وأساليبه استخدام محكات متعددة للتقييم، وهذا ما على المعلم تشجيعه لديهم.

10) **أساليب التفكير والعملية التعليمية:** (على الطيب، 2006م، ص: 78–84. الفاعوري، 2009م/2010م، ص: 71–72)

لأساليب التفكير دور كبير في العملية التعليمية برمتها وذلك لارتباطها بأساليب التدريس وكذلك لأن معرفة المعلم لهذا الأساليب يزيد من مرونته في التدريس وهذا ما يرفع من فرصة الطلاب في التعليم، وهذا ما أشارة له زهانج أثناء تتبعها إلى الدراسات والبحوث التي درست وأكدت على أثر التفاعل بين أساليب تدريس المعلم وأساليب تعلم الطلاب على تعلمهم. كما تعتبر أن النسبة التي يتفق عليها الخبراء النفسانيين في تفسيرهم للتباين والفروق في التحصيل والأداء المدرسي على أساس التباين في القدرات لا يمثل إلا نسبة 20% أما النسبة المتبقية الغير مفسرة والتي تمثل نسبة 80% يمكن أن تلعب فيه أساليب التفكير دور كبير وهاما في تفسيره.

ويذكر "ين فنج هي" أن أهمية أساليب التفكير في العملية التعليمة تعود إلى النقاط التالية:

– أهمية الأساليب في حدوث التعلم تكمن في التقارب بين تركيب أساليب التفكير والتعلم.

– أساليب التفكير لها مردود فعلي في التعليم المدرسي وذالك من خلال تعلم كيفية التعلم وكذا معرفة المعلم الكثير عن هذه الأساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها.

– أساليب التفكير لها تطبيقات غير أكاديمية بمعني أنه يمكن تفسير الفشل والنجاح في الأعمال من خلالها.

ويذكر كلا من زهانج وستيرنبرج إلى أن إلمام المدرسين تساعدهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال عدة طرق منها:

* تغير توقعات المدرسين وذلك عن طريق تغير المدرسين توقعاتهم حول أساليب التفكير الخاصة بالطلاب وهذا ما يساعدهم لاختيار أساليب تدريس جديدة وتتماشى مع اختلاف مستويات الطلاب وهذا يعطي تقدم في العملية التعليمة.

* التغير في نظرة المدرس لفشل الطلاب أو نجاحهم وذلك عن طريق تغير عزو ضعف التحصيل كله إلى عدة عوامل دون أخذ دور أساليب تفكير الطلاب في التحصيل بعين الاعتبار لاستخدام الطرق التي تتماشى معها.

* وزيادة على الخطوتين السابقتين يجب على المعلم أن يعمل على تطور دافعية الطلاب للتعلم وتقديرهم لذاتهم.

* تغير طرق التقييم وطرق التدريس بما يتماشى مع اختلاف أساليب تفكير الطلاب ليتماشى ذلك مع أغلب الطلاب.

* إثراء خبرات الطلاب خارج الفصل.

* التطوير الشامل وذلك عن طريق فهم المعلم لأساليب التفكير الذي يساعده على التطوير الشامل لشخصية الطلاب لأن هذه المعرفة لأساليب التفكير تساعد المعلم على تنظيم الطلاب في مجموعات حسب نشاطهم وقدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم.

ويشير كل من فيصل يونس ومجدي عبد الكريم حبيب إلى أنه يجب تعليم التفكير في جميع المواد عن طريق تقديم مشكلات للتلاميذ في المقرر تتطلب استخدام أساليب التفكير وتجنب الطرق التي لا تتيح

استخدام أساليب التفكير؛ كما أنهما يضيفان بأن تعلم التفكير على مستوى كل المقرر الدراسية أفضل من تخصيص مقرر خاص لتعلم التفكير داخل الفصل الدراسي.

أما ستيرنبرج فقد قدم لنا عام 1994م تصور مقترحا عن أساليب التفكير وطرق التدريس التي تتماشى معها، وكذلك بالنسبة لطرق التقييم المناسبة لأساليب التفكير وأهم المهارات المستخدمة ويتلخص ذلك في الجدولين التاليين رقم (1) و (2):

أ. أساليب التفكير وطرق التدريس المختلفة:

الجدول رقم (1) يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة لها.

طرق التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة.	التنفيذي / الهرمي
الأسئلة المحفزة على التفكير.	التشريعي / القضائي
التعليم التعاوني.	الخارجي
حل المشاكل المقدمة.	التنفيذي
المشروعات البحثية	التشريعي
السرد لمجموعات صغيرة.	الخارجي / والتنفيذي
المناقشة مع مجموعات صغيرة.	الخارجي / الحكمي
القراءة: • بالتفصيل. • باستخلاص الأفكار. • بالتحليل.	• الداخلي / والهرمي • المحلي / التنفيذي • العالمي / التنفيذي / القضائي
التسميع (التذكير).	التنفيذي / المحلي / المحافظ

(الفاعوري، 2009، ص: 71).

ب. أساليب التفكير وطرق التقييم المناسبة لها:

الجدول رقم (2) يبين العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة.

شكل التقييم	المهارة	الأساليب الملائمة
الإجابات القصيرة والاختيار من متعدد.	• التذكر • التحليل • تقسيم الوقت • العمل الفردي	• التنفيذي / المحلي • القضائي / المحلي • الهرمي • الداخلي
الأسئلة المقالية.	• التذكر • التحليل الدقيق • التحليل العميق • الإبداعية • التنظيم • تقسيم الوقت • تقسيم وجهة نظر المدرس • العمل الفردي	• التنفيذي / المحلي • القضائي / العالمي • القضائي / المحلي • التشريعي • الهرمي • الهرمي • المحافظ • الداخلي
المشروعات البحثية.	• التحليل • الإبداعية • فريق العمل • العمل الفردي • التنظيم • الالتزام المرتفع	• القضائي • التشريعي • الخارجي • الداخلي • الهرمي • الملكي
المقابلة.	الانفتاح الاجتماعي	الخارجي

(الفاعوري، 2009، ص: 72).

11) **وسائل وطرق قياس أساليب التفكير:** هناك العديد من الأدوات التي أعدت من أخل قياس أساليب التفكير وهي تتنوع وتتعدد بحسب كل نظرية ومعدي هذه الأدوات، وهي كالتالي (علي الطيب، ص: 85-88):

1. اختبار أساليب التفكير لـ "هاريسون وبرامسون بارليث ومعاونيهم":

- صاحب هذا الاختبار: ولقد تم إعداده من طرف مجموعة تكونت من هاريسون وبرامسون بارليث ومعاونيهم 1980م.

- ترجمة الاختبار: تم ترجمته إلى العربية من قبل مجدى عبد الكريم حبيب 1996م مكتبة النهضة المصرية.

- هدف الاختبار: أعد هذا الاختبار من أجل قياس أساليب التفكير المفضلة والسائدة لدى الأفراد.

- أساليب التفكير التي يقيسها: يقيس هذا الاختبار خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي والتفكير التحليلي والتفكير المثالي والتفكير العملي والتفكير الواقعي.

- عدد عبارات الاختبار: يتكون هذا الاختبار من تسعون عبارة موزعة على ثمانية عشرة موفقا في يوميات الحياة بمعدل خمس عبارات لكل موقف.

- مثال عن الاختبار: عندما يكون صراع "جدل" بين الناس في بعض الأفكار، فإنني أميل إلى الجانب الذي:

1. يعرف ويحاول أن يوضح (يكشف) الصراع.
2. يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن.
3. يعكس آرائي وخبرتي الشخصية بالطريقة الأفضل.
4. يقترب من الموقف بصورة أكثر منطقية.
5. بعبر عن الجدل (المناقشة) باختصار وأكثر جدية.

والمطلوب في هذا المثال ترتيب الإجابات الخمس من حيث تحديد درجة انطباقها عليك بأن تكتب في المربع يسار الإجابات الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليك باعتبار 5 تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليك و 1 تمثل السلوك الأقل انطباقا عليك وبينهما 4 و3 و2.

2. قائمة أساليب التفكير (TST) النسخة الطويلة لـ "ستيرنبرج وواجنر" 1991م.

– صاحب القائمة: هي لكل من ستيرنبرج وواجنر في عام 1991م.

– ترجمة القائمة: قام كل من عبد العال حامد عجوة؛ ورضا عبد الله أبو سريع عام 1999م مكتبة الأنجلو المصرية.

– هدف القائمة: أعدت القائمة بهدف قياس أساليب التفكير عند مختلف الفئات في المجتمع عامة.

– الأساليب التي تقيسها القائمة: تقيس هذه القائمة ثلاثة عسر أسلوبا هي: أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلى، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي. لدى جميع أفراد المجتمع من متمدرسين وغير المتمدرسين من مختلف المراحل العمرية ولهذا تعتبر هذه القائمة عامة.

– عدد عبارات القائمة: تتكون القائمة من مئة وأربعة أسلوبا موزعة على جميع الأساليب بمعدل ثمان عبارات لكل أسلوب.

– طريقة الإجابة على القائمة: الإجابة على القائمة تكون بطريقة ليكرت بسبع مستويات متدرجة من لا تنطبق تماما إلى تنطبق تماما.

– مثال عن القائمة: عند مناقشة أو كتابة الأفكار، فإني أميل أن تكون تلك المناقشة أو الكتابة حول نقد طرق الآخرين في عمل الأشياء. (أسلوب التفكير الحكمي)

3. قائمة أساليب التفكير (TST) النسخة القصيرة لـ "ستيرنبرج وواجنر" 1992م.

– صاحب القائمة: ستيرنبرج وواجنر عام 1992م.

– ترجمة القائمة: قام كلا من عبد المنعم الدردير وعصام الطيب بترجمة القائمة عام 2004م.

– هدف القائمة: هي كغيرها من الاختبارات التي في مجال تقيس أساليب التفكير.

– الأساليب التي تقيسها القائمة: ونقول في هذا الصدد بما أن القائمة تم إعدادها في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنيرج التي قدم لنا الأساليب السابقة الذكر والتي تقيسها القائمة السابقة فهي تقس هذه الأساليب السالفة الذكر عند المعلمين والتلاميذ والأفراد العادين في المجتمع.

– عدد عبارات القائمة: للقائمة خمس وستون عبارة وخصص فيها لكل أسلوب خمس عبارات.

– طريقة الإجابة على القائمة: للقائمة نفس طريقة الإجابة في القائمة السابقة.

– مثال عن القائمة: أفضل المشكلات التي تتيح استخدام طرفي الخاصية في حلها. (أسلوب التفكير التشريعي).

4. استبيان أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) لـ "ستيرنبرج وجريجورينكو" 1993م.

– صاحب الاستبيان القائمة: هي لكل من ستيرنبرج وجريجورينكو عام 1993م.

– هدف الاستبيان: يهدف الاستبيان إلى قياس أساليب التفكير عند المعلمين.

– عدد عبارات الاستبيان: عدد عبارات هذا الاستبيان تسعة وأربعون عبارة لقياس أساليب تفكير المعلمين بمعدل تسع عبارات لكل أسلوب.

– الأساليب التي تقيسها الاستبيان: الاستبيان يقيس أساليب التفكير لنظرية ستيرنبرج لكن لا يقيسها كلها بل سبعة منها هي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ.

– طريقة الإجابة على الاستبيان: أما عن طريقة الإجابة على الاستبيان فهي نفس الطريقة التي ذكرنها سابقا.

– مثال عن الاستبيان:

* أفضل إعطاء تلاميذي اختبارات تستلزم إجابات مفصلة ودقيقة. (محلي)

* كل عام أضل اختيار مواد جديدة لتدريسها للطلابي في صفوفي. (متحرر)

* أريد من طلابي أن ينموا طرقهم الخاصة في حل المشكلات. (تشريعي)

* اتفق مع الأفراد الذين يؤيدون تطبيق الشدة في النظام والرجوع إلى الطرق القديمة الجيدة. (محافظ)

5. اختبار لقياس أساليب التفكير للطلاب على هيئة مواقف ومهام لـ "ستيرنبرج وجريجورينكو" 1995م.

– صاحب الاستبيان القائمة: وهو من أعداد ستيرنبرج وجريجورينكو عام 1995م.

– هدف الاستبيان: أعد هذا الاختبار من أجل قياس تفضيلات الطلاب من خلال المهام أو الأداء.

– عدد عبارات الاستبيان:

– الأساليب التي تقيسها الاستبيان: يقيس هذا الاختبار تلك المجموعة من الأساليب لنظرية ستيرنبرج.

– طريقة الإجابة على الاستبيان:

– مثال عن الاستبيان: عندما أدرس الأدب أفضل أن:

(أ) أتبع نصائح المدرس وتفسيراته ووجهة نظره حول مؤلف القصة. (تنفيذي)

(ب) أكتب قصتي بأسلوبي وخصائصي وتخطيطي. (تشريعي)

(ج) أقوم أسلوب المؤلف، وأنتقد أفكاره، وأقوم خصائص العمل الذي كتبه المؤلف. (حكمي)

(د) أفعل أي شيء آخر. (متحرر)

6. استبيان أساليب التفكير للطلاب(TSQS) لـ "ستيرنبرج وجريجورينكو" 1995م.

– صاحب الاستبيان القائمة: هذا الاستبيان لستيرنبرج وجريجورينكو عام 1995م.

– هدف الاستبيان: هدف هذا الاستبيان قياس أساليب التفكير لدى للطلاب بواسطة معلميهم الذين يقيمون أساليب التفكير لدى هؤلاء الطلاب.

– عدد عبارات الاستبيان:

- الأساليب التي تقيسها الاستبيان: يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير التي وضعها ستيرنبرج الثلاث عشر.

- طريقة الإجابة على الاستبيان:

- مثال عن الاستبيان:

* هي / هو يفضل حل المشكلات التي تقابله بطريقته / بطريقتها. (تشريعي).

* هي / هو يحب أن يقوم أفكاره وأفكار الآخرين. (حكمي).

خلاصة.

وفي نهاية هذا الفصل يمكننا أن نقول أن أساليب التفكير مجال واسع للبحث أمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية في الجزائر. كما أنه لا يمكن القول أن بعض الأساليب أفضل من الأخرى وإنما يوجد توافق أسلوب التفكير مع الموقف المتواجد به الفرد وهذا يشمل كل جوانب الحياة العامة والشخصية.

الفصل الثالث:

الدافعية للإنجاز

تمهيد.

01) ماهية الدافعية.

01) 01) مدخل تاريخي لسيكولوجية الدافعية ومفهوم الدافع.

01) 02) تعريف الدافعية والدافع.

01) 03) خصائص الدافعية ومكوناتها ووظائفها وآلية عملها والأسس والمبادئ التي تقوم عليها.

01) 04) أنواع الدوافع وتصنيفاتها.

01) 05) الدوافع والسلوك.

01) 06) الدافعية والمفاهيم القريبة منها.

02) ماهية الدافعية للانجاز.

02) 01) تعريف الدافعية للإنجاز.

02) 02) مكونات الدافعية للإنجاز ومستوياتها.

02) 03) منشأ الدافعية للإنجاز.

02) 04) نظريات الدافعية للانجاز.

02) 05) العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

02) 06) خصائص الفرد الإنجازي والمجتمع الإنجازي.

02) 07) قياس الدافعية للإنجاز وطرق قياسها.

02) 08) تنمية الدافعية للإنجاز.

خلاصة.

تمهيد: وبعد أن تناولنا في الفصل الأول المتغير الأول في هذا الفصل نتناول المتغير الثاني والمتمثل في الدافعية للإنجاز لتكتمل الصورة المرسومة لهذه الدراسة، كمايلي:

01) ماهية الدافعية:

01) 01. مدخل تاريخي لسيكولوجية الدافعية ومفهوم الدافع (معمرية، 2012م، ص: 11 – 16):

منذ استقلالية علم النفس كتخصص قائم بذاته على يد العلم الألماني فوندت 1879م، وللسيكولوجيين اهتماما بالسلوك والشخصية ضمن ثلاثة مجالات كبرى هي: المعرفة Cognition والوجدان Affection والنزوع ـ الدافع Conation – Motive. والدافع يتضمن نشاطين متعارضين هما: الإقبال والإحجام.

ويذكر الباحثين في مجال الدافعية أن البحث في موضوع الدافعية بدأ نشاطه في القرن العشرين. غير أن الاهتمام بالسلوك الهادف وإمكانية تفسير سلوك الحيوان، بدأ مع الفلاسفة الرواقيين في 200 سنة قبل الميلاد في اليونان القديمة الذين أشاروا إلى أن الحوافز الطبيعية المعروفة بالغرائز هي نشاطات هادفة مخلوقة في المخلوقات من أخل أن تهتدي إلى الغايات المفيدة لها كي يستمر النوع. وحتى القرن الثامن عشر كان اقتصار الغرائز على تفسير سلوك الحيوان ولكن في القرن التاسع عشر بدأت الهوة تضيق بين سلوك الحيوان وسلوك الإنسان بتأثير من نظرية "تشارلز داروين" CH. Darwin 1886 في التطور التي أشارت إلى دور الغرائز في سلوك الإنسان وعن عمل العقل في سلوك الحيوان.

ويعد "تشارلز داروين" الأول من أشار إلى الدافعية بمصطلح الغريزة كبداية علمية من خلال نظريته في التطور. حيث يرى أن بعض الأفعال الذكية المعينة موروثة مثل الأفعال الانعكاسية ونوعا أخر من الأفعال مثل تجنب الطيور للإنسان رغم أنها وإن لم يسبق لها أي موقف معه.

ولقد تبنى فكرة التفسير الغريزي للسلوك الإنساني العديد من العلماء الذين أتوا من بعد "داروين" مثل: وليام جيمس، وليام ماكدوجال، سيجموند فرويد. ويذكر وليام جيمس في كتابه "مبادئ علم النفس

The Priciples of Psychology 1890" أن الغرائز التي لدى الإنسان أكبر بكثير من الغرائز التي لدى الحيوانات الأخرى؛ ولكن رغم أنه يتبنى فكرة التفسير الغريزي فإنه تأثر بالتعلم.

وفى أوائل القرن العشرين يعود الفضل بقدر كبير إلى السيكولوجي الانجليز وليام ماكدوجال في توجيه الأنظار نحو موضوع الدوافع في علم النفس، وباعتبار أن السلوك الإنساني والحيواني هادف هو يشير إلى أن يكون تفسير السلوك الإنسان غائيا. ويشير أيضا إلى أن السلوك الهادف يجب أن تتوفر فيه أربعة خصائص أساسية قابلة للملاحظة وهي: المثابرة، والقابلية للتغير، انتهاء النشاط ببلوغ الهدف، تحسن السلوك بالتكرار.

وبصدور كتاب وليام ماكدوجال عام 1908 تحت عنوان: "مدخل إلى علم النفس الاجتماعي" شهد موضوع الغريزة والانفعال والخلق تقدم كبير. ونجد ماكدوجال أنه هو أيضا أستعمل مصطلح الغرائز لتعبير عن الدوافع مثل داروين. وقد عرفها بأنها مسارات وراثية لتفريغ الطاقة العصبية تجبر السلوك على اتجاه معين.

كما أنه –أي ماكدوجال– يرى أن هناك اشتراك بين البشر في جمع المراحل العمرية وكل السلالات عند شرحه لعلاقة الغرائز بالسلوك. والغريزة عنده تشتمل على ثلاث مكونات هي: الميل نحو الإدراك الانتقائي لمنبهات معينة واستثارة انفعالية مقابلة يشعر بها الفرد عند إدراك الموضوع وهو ما يعتبره جذور الغريزة والنزوع إلى تحقيق الهدف من خلال النشاط. وبعد ذلك سار جمعا كثيرا ممن جاءوا بعد ماكدوجال على نهجه.

وفي عام 1915 كتب سيجموند فرويد بحثا بعنوان: "الغرائز وتقلباتها" ذكر فيه نوعان من الغرائز هما: غرائز الأنا أو غرائز الحياة كالأكل وغيرها وغرائز الموت أو العدوان والتدمير. كما أن فرويد ذكر أن الغرائز تتوفر على أربع خصائص أساسية هي: المصدر والهدف والدافع والموضوع.

ولكن علماء النفس وجدوا عدم جدوى إطلاق مصطلح "الغريزة" على السلوك الإنساني لأننا لا نستطيع فهم السلوك الإنساني من خلال هذا المصطلح وهذا ما دفعهم إلى البحث عن مفهوم نفهم ومن خلاله سلوك الإنسان وأكثر قبولا.

وفي عام 1918 ادخل السيكولوجي الأمريكي والوظيفي الاتجاه "روبرت وودورت" أدخل مفهوم الدافع إلى علم النفس من خلال كتابه "علم النفس الديناميكي" The Dynamic Psychology وقد سماه "الحافز Drive" الذي عرفه من خلال أنه: "طاقة داخلية شديدة تحرض الكائن الحي إلى الحركة" ومنها نال مفهوم الدافع قبول العلماء ومنه راحوا يتكلمون عن عدد من الدوافع من خلال أنهم نظروا إليها بأنها الميل إلى التحرك نحو أهداف معينة أو الابتعاد عنها.

وفي عام 1932 دعم الفيزيولوجي الأمريكي "والتر كانون W. Cannon" من خلال كتابه "حكمة الجسم The Wisdom of the Body" نظرية الدافع بمفهوم الاتزان الحيوي Homeostasis وهو ما معناه أن عدم الاتزان في الجسم تعمل الدوافع الوسيلة التي يحاول الجسم استعادة اتزانه من خلالها، وبهذا تعريف الدافعية بأنها: "الطاقة التي تنشا عن اختلال الاتزان الحيوي أو توتره" وبهذا المعني يكون للدافع وظيفتين هما: الوظيفة التنشيطية للكائن الحي لكي يقوم بالسلوك والوظيفة التوجيهية للكائن الحي لكي يتجه بسلوكه نحو الهدف المناسب. أما المنظر في سيكولوجية التعلم الأمريكي كلارك هَلْ Clark Hull من جامعة ييل الذي تأثر كثيرا بفكرة الاتزان الحيوي وهو يرى أن كل سلوك يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحبه حاجة تدفع وتحفز النشاط المرتبط بها. ولخص هذا في معادلته التالية:

جهد أو إمكانية الاستجابة = قوة العادة × الدافع × إغراء الباعث

ويعني جهد أو إمكانية الاستجابة Reaction Potential ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة، وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو من خلال سعتها أو مقاومتها للخمود.

وتشير قوة العادة Habit Strength إلى درجة تعلم الكائن الحي للاستجابة وهكذا تبرز قوة العادة بعدد المرات التي تصدر فيها.

ويشير الدافع Motive إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن الحي نتيجة اختلال "التوازن الذاتي" لديه فكلما زاد الاختلال زاد الدافع وكلما زاد الدافع كانت الاستجابة أسرع وأكثر مقاومة للخمود.

أما الباعث Incentive فيشير إلى حجم التعزيز أو المكافأة المقدمة للكائن الحي ونوعها ومناسبتها.

01) 02. **تعريف الدافعية والدافع:** وهنا سنشير إلى التعريف اللغوي والاصطلاحي للدافعية، ولكن قبل ذلك نشير إلى جزئية تقول أن البعض حاول التفريق بين الدافع Motive والدافعية Motivation مثل "أتكنسون" على أساس أن الدافع: "عبارة عن استعداد الفر لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين". أما الدافعية فهي التجسيد التحقيق الصريح لذلك الاستعداد باعتبارها عملية نشطة. ولكن رغم محاولات التميز بين الدافع والدافعية فإنه لا يوجد ما يبرر هذا التميز في مسألة الفصل بينهما ومنه فإننا نسير إلى استعمالهما هنا في بحثنا هذا كمرادفين لبعضهما وإن شاع مصطلح الدافعية أكثر. (خليفة، 2000، ص: 67)

أ. **لغة:** وبداية نشير إلى إن كلمة دافعية Motivation مأخوذة من الكلمة اللاتينية Movere وتعني يدفع أو يحرك "To move" في علم النفس، أما في الانجليزية فيشار إلى مفهوم الدافع بكلمة Motive التي تعني يجرك. حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك. (خليفة، 2000. بني يونس، 2007م، ص: 14. ميروح، 2010/2009، ص: 97)

ب. **اصطلاحا:** وتعريف الدافعية في اصطلاح علماء النفس فهي تتعدد بحسب اتجاهاتهم، وفيما يلي نغرض بعضها:

* تعريف يونج P.T. Young: وهو يعرفها من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي يثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين. (خليفة، ص: 69)

* تعريف ماسلو A.H. Maslow: الدافعية بأنها خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. (خليفة، ص: 69)

* تعريف تايلور للدافعية: "عملية أو سلسلة من العمليات التي تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف" (القبالي، 2009، ص: 30)

* تعريف كاجان J. Kagan: الدافع بأنه تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة تنتظم بشكل متدرج (هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام. (خليفة، ص: 69)

* تعريف عبد الحافظ محمد سلامة الدافعية: بأنها "الرغبة في التعلم" (التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، 2009، ص: 123)

* كما يعرفها كمال عبد الحميد زيتون: بأنها "تلك القوى المحركة التي تدفعنا إلى عمل شيء ما، وتعتمد على عوامل داخلية وأخرى خارجية". (التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، 2009، ص: 123)

* تعريف الدافعية عند منصور وآخرون: هي مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف. (الخيري، 2008م، ص: 31)

* تعريف أحمد عزت راجح: يرى بأن الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية تستثير السلوك في ظروف معية وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (الخيري، 2008م، ص: 31. قدور، 2012م، ص: 55)

* تعريف زيدان: الدافع حالة فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزع للقيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين. (الخيري، 2008م، ص: 32)

* تعريف الهاشمي 1972م: يرى بأن الدافعية حالة نفسية ذاتية تحرك الفرد وتوجهه إلى تحقيق شيء ما، إي أن الدافعية هي طاقة مركبة تثير نوعا من التوتر الانفعالي الذي لا يهدأ إلا بعد الإشباع. (الخيري، 2008م، ص: 32)

* تعريف باهي وشلبي: الدافعية طاقة كامنة في الكائن الحي واستثارية لسلوكه سلوكا معينا في العالم المحيط وذلك من أجل اختبار استجابة مفيدا للكائن الحي وظيفيا من أجل التكيف وهذا الاختيار للاستجابة يكون على أساس أنها الأنسب بين الاستجابات من أجل إشباع حجة معية أو تحقيق هدف معين. (الخيري، 2008م، ص: 32)

* تعريف أحمد عبد الخالق 1991م: يرى أن الدافعية العامة هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات أو النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة، كما انه يعتبر الدافعية هي الأداء ذو في مستوى الامتياز والتفوق. (قدوري، 2012م، ص: 56)

* تعريف رونالد لنذرلي للدافعية: "مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضه نحو هدف من الأهداف". (الغامدي، 2009م، ص: 92)

ومن كل ما سبق يمكننا القول بأن الدافعية قوة أو طاقة داخلية ذاتية تعمل على تحريك الفرد نحو تحقيق هدف ما أو إشباع حاجة ما في أعلى مستوى. وبتعبير أخر قوة محركة وموجهة لسلوك في نفس الوقت كما جاء في كتاب المشكلات النفسية للأطفال (الشوربجي، 2003/2002، ص: 65)

ولكن ما يلاحظ أن هنا كثرة من التعاريف منها ما يعكس بشكل كبير مفهوم الدافعية ومنها ما يكون بشكل أقل، وهذا ما ذهب إليه هاملتون عند فحصه لبعض تعريفات الدافعية فوجد أن بعض التعريفات تناولت هذا المفهوم ولم تميز بينه وبين المفاهيم القريبة منه، كما أوضح أن التقدم الذي شمل تعاريف الدافعية منذ يونج وما بعده لا يزال محدودا. (خليفة، 2000م)

كما أنه يعزي محي الدين حسين تعدد تعريفات الدافعية إلى عدة عوامل تتمثل في تركيز المنظرين على جوانب من هذا المفهوم دون أخرى واختلاف أسلوب التعامل معه، إي هناك من يركز على محددات المفهوم وهناك من ينظر إلى النتائج المترتبة عنه، كما يضاف إلى هذا إلى المنحيين النظريين اللذَيْن أشار لهما وينبرجر وماكليلاند في التعامل مع الدافعية والمتمثلة في المنحى الوجداني الناتج عن النظريات التقليدية للدافعية لكل من ماكليلاند وأتكنسون، ومنحى النماذج المعرفية والتي تقوم على مخطط الذات كنموذج كارفر وشير وغيرهما وهكذا يقول المنظرون للدافعية في ضوء هذا المنحيين تتشكل لدينا نوعين من الدافعية هما الدافعية التي تقوم على الأساس الوجداني والدافعية لتي تقوم على الأساس المعرفي لا علاقة بينهما تماما. (خليفة، 2000م)

وفي الأخير يمكن أن نسوق أهم الملامح العريضة التي يقوم عليها تعريف الدافعية وهدا ما قدمه خليفة عبد اللطيف محمد في كتابه "الدافعية للانجاز" منها الدافعية تنشيطية وتوجيهية نحو هدف وكما أنها مستوياتها تختلف لدى الأفراد وهي تدفع للتغلب على العقبات التي تواجه الأفراد.

01) 03. **خصائص الدافعية ومكوناتها ووظائفها والأسس والمبادئ التي تقوم عليها:** (بني يونس، 2007م، ص: 23–31. التميمي، 1433هـ/2012م، 67)

أ. **خصائص الدافعية:** للدافعية مجموعة من الخصائص التي تبرزها، وهنا يمكننا عرض بعض منها:

1. عملية عقلية عملية غير معرفية؛ ولكن هذا إذا نظرنا إليها من المنحى الوجداني.
2. عملية افتراضية وليست تخمينية.
3. فطرية ومتعلمة، واعية ولا واعية.
4. ثنائية العوامل؛ داخلية ذاتية وخارجية موضوعية.
5. تختلف في مستوياتها بين البشر.
6. تفسر السلوك وليس وصفه.

7. الدافع الواحد ينتج عنه سلوكيات مختلف بين مختلف الأفراد وعند الفرد الواحد.

8. الدافعية عملية مستقلة وتكاملية مع باقي العمليات المعرفية وغير المعرفية وسمات الشخصية.

9. الدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس.

ب. مكونات الدافعية: تتألف الدافعية من مجموعة من المكونات المتمايزة عن بعضها البعض والتكاملية فيما بينها، وهذه المكونات لا تختلف بين جنس بني البشر لكنما تختلف في درجتها ومستواها والدافعية هي نتاج التفاعل فيما بين هذه المكونات معا، وتتمثل هذه المكونات في:

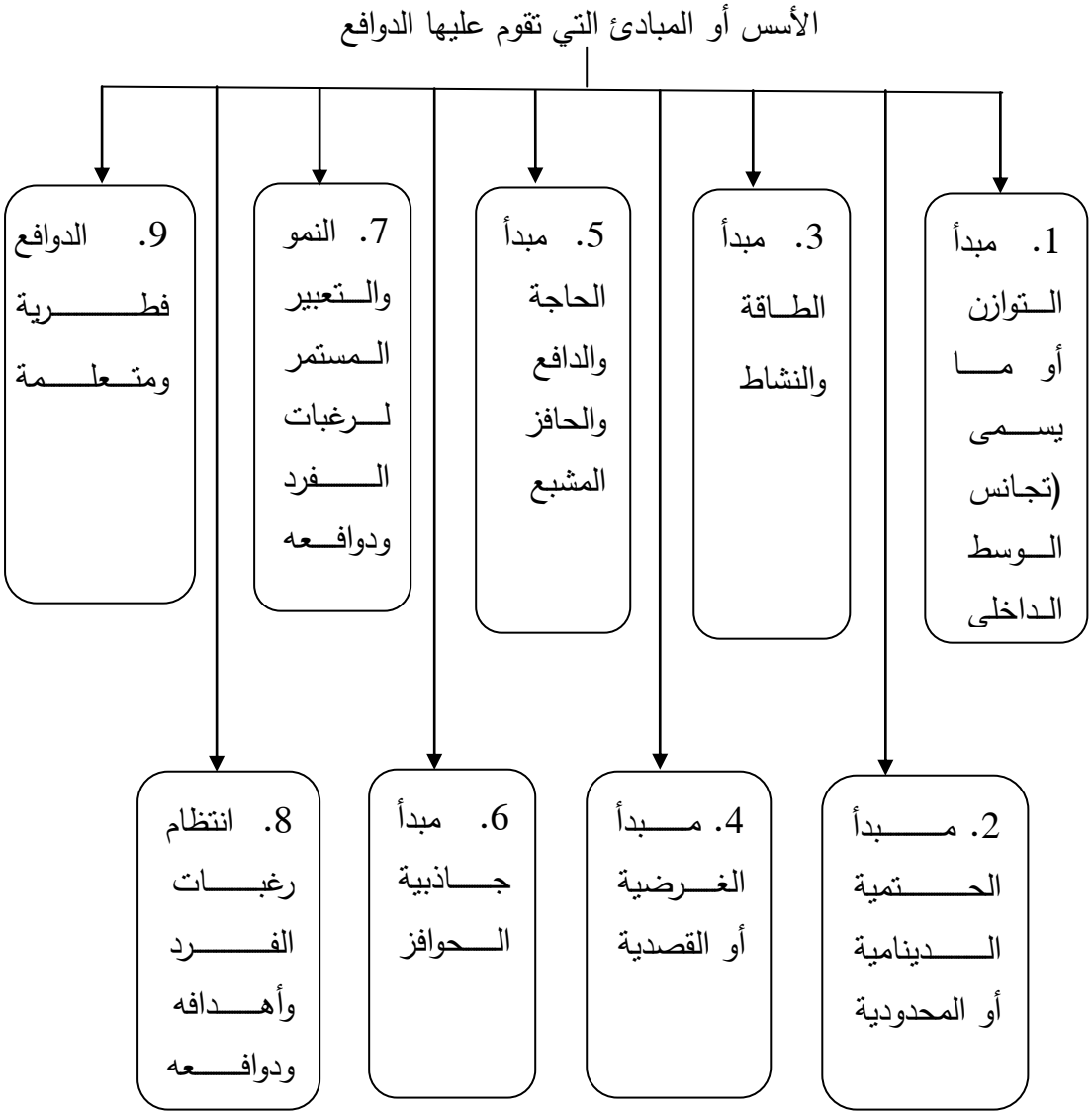
1. المكون الذاتي أو الداخلي: ويشتمل على المكونات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية معا.

2. المكون الموضوعي أو الخارجي: ويتمثل في المكونات المادية (الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية) والمكون الاجتماعي.

ج. وظائف الدافعية: ويمكن أن نجملها في النقاط التالية:

- توجيه السلوك الإنساني نحو أهداف معينة.
- زيادة الجهود والطاقة المبذولة نحو تحقيق أهداف معينة.
- زيادة المبادرة إلى النشاط والاستمرارية.
- تنمية معالجة المعلومات وتفويتها.
- تحدد التوابع المعززة للسلوك.
- المساعدة في تحقيق أداء متطور وجيد.
- ويذكر بني يونس في كتابه "سيكولوجية الدافعية والانفعالات" أن للدافعية وظيفة تفسيرية أي يمكن تفسير سلوك الكائن الحي من خلالها وتسمى وظيفة العزو attributional function، زيادة إلى وظيفة التشخيص والعلاج أي يمكن أن نشخص الاضطرابات السلوكيات والنفسية وعلاجها.

د.الأسس أو المبادئ التي تقوم عليها الدوافع: للدوافع أسس أو مبادئ تقوم علي، يمكن أن نلخصها في الشكل التالي:



الشكل رقم (1) يبين الأسس أو المبادئ التي تقوم عليها الدوافع

01) 04. **أنواع الدوافع وتصنيفاتها:** وعلى أساس أن كل سلوك يكمن وراءه دافع، فإن تصنيفات الدوافع تتعدد ومن بينها نذكر:

أ. **تصنيف في ضوء المنشأ:** (معمرية، 2012م، ص: 25. خليفة، 2000م، ص: 87. بني يونس، 2007، ص: 34 – 35.)

* الدوافع فسيولوجية المنشأ: ويطلق على هذا الصنف من الدوافع أحيانا اسم الدوافع الأولية؛ ومن أمثلتها دافع التنفس، ودافع الأكل، ودافع دافع النوم، ودافع الجنس، ودافع الأمومة.

* الدوافع نفسية المنشأ: وهذا الصنف يعرف أحيانا بالدوافع الثانوية؛ ومنها دافع الإنجاز، ودافع السيطرة، دافع التملك، ودافع الانتماء، ودافع حب الاستطلاع.

ومن خلال هذا التصنيف يمكننا أن القول أن الدوافع الفسيولوجية المنشأ فطرية والأخرى مكتسبة. وكذلك نشير هنا إلى ما أشار إليه البروفيسور بشير معمرية إلى تسمية الدوافع الأولية لا تعني أنها ذات أهمية على الدوافع الثانوية؛ بل أنها الأولى بالإشباع من الثانوية إذ بها يحفظ الكائن الحي حياته واستمراره.

ب. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلة والدوافع الاستهلاكية: (خليفة، 2000م، ص: 84)

* الدافع الوسيلي: وهو الدافع الذي ينتج عن إشباعه دافع آخر.

* الدافع الاستهلاكي: وهو الدافع الذي يقوم بالإشباع الفعلي للدافع ذاته.

ج. تصنيف الدوافع وفق الوعي واللاوعي: (بني يونس، 2007م، ص: 32)

* دوافع شعورية أو واعية: وهي الدوافع التي يعها الفرد ويدركها بها ومن السهل تقيمها وتقويمها.

* دوافع لاشعورية أو لاواعية: وهي تلك الدوافع التي لا يعيها الفرد ولا يدركها كما أنها تحتاج إلى مقاييس للكشف عنا لأنها غير ملاحظة كالإسقاطات والعزو. وهذه الدوافع تقسم حسب المدرسة التحليلية أو الفرويدية إلى دوافع لاشعورية مؤقتة أو شبه شعورية وهي التي لا يشعر بها الفرد أثناء سلوكه ولكن يستطيع تحديد طبعتها عن طريق التأمل في سلوكه. ودوافع لاشعورية دائمة وهي التي لا يستطيع الفرد تحديدها أو إدراكها مهما حاول ذلك أو هي الدوافع القديمة أو المكبوتة، كما إنها لا تصبح شعورية إلا عن طريق التنويم المغناطيسي.

د. تصنيف الدوافع وفق لمصدرها: (بني يونس، 2007م، ص: 33. خليفة، 2000م، ص: 58)

* دوافع داخلية: وهي تلك الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد وتكون شرطا أساسيا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، ويمكن أن تكون سيكولوجية وبيولوجية ويذكرها خليفة عبد الطيف تحت أسم دافع الجسم.

* دوافع إدراك الذات: وتكون من خلال مختلف العمليات العقلية وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات وتعمل على المحافظة على صورة الذات.

* دوافع خارجية: وهي دوافع تعرف أيضا بالدوافع الاجتماعية ومصدرها خارجي يتمثل في التنشئة الاجتماعية ومؤسسات المجتمع المدني برمتها، وهي تختص بالعلاقات الاجتماعية.

ومن خلال النظر في تصنيف الدوافع نلاحظ أن هنا الكثير من التصنيفات لكن يلاحظ أن بعض يكون قريب من البعض الآخر أحيانا أو أنها بعضها يخرج من رحم البعض الآخر أحيانا أخرى.

01) 05. **الدوافع والسلوك:** (معمرية، 2012م) أن الكلام قد يطول هنا عن الدوافع والسلوك ولكن يمكن أن نلخص ذلك في هذه الحقيقة المعروفة والواضحة لدى جميع علماء النفس والتي مفادها أن السلوك عملية مستمرة، متغيرة، في الاتجاه والمحتوي والمعنى من وقت لآخر أي أنه كلما انتهى سلوك لدى الفرد يبدأ سلوك آخر.

ويمكننا أن نلخص علاقة الدوافع بالسلوك في أن العلاقة بينهما وظيفية أي أن الدوافع محددات للسلوك بمعني أن كل سلوك يكمن وراءه دافع ليشبعه مهما كان صنفه بيولوجيا أو نفسيا أو اجتماعيا أو غيرها. كما أنه يمكن القول أن مهما كان نوع الدافع وموقعه وأهميته عند الفرد فهو من الناحية العملية لا يكون إلا في صورة من إحدى الصورتين التالية: إما مشبعا ويكون في وضعية سلبية إي لا يستثير إي سلوك؛ أو غير مشبعا في وضعية إيجابية بمعني أنه يستثير الفرد للقيام بالنشاط والسلوك الذي يشبعه.

01) 06. **الدافعية والمفاهيم القريبة منها:** كثيرا ما نجد أن هناك اقتران بين الدافعية وعدة مفاهيم تقاربها وترتبط معها وهذا ما يؤدي بالبعض إلى الخلط بين الدافعية وهذه المفاهيم الأخرى كالحافز، والباعث

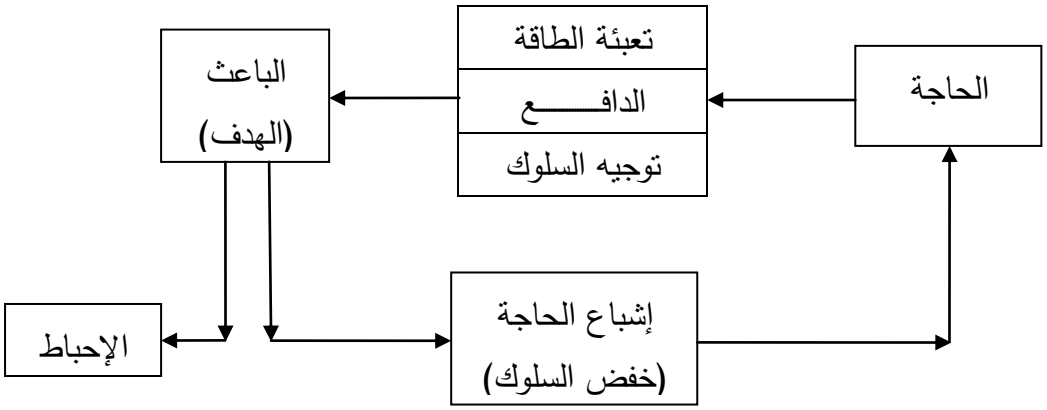
والحاجة، والغريزة، والرغبة وغيره. وفيما يلي نقدم إطلالة حول هذه المفاهيم حتى ندرك الفرق بينها وبين الدافعية: (بن غنام، 2006م/2007م، ص: 18–21. خليفة، ص: 78–84. بودربالة، 2012/2011 بحث حول سيكولوجية الدافعية، ص:9–11).

01) 06. 01. الحافز: يشير خليفة عبد اللطيف في كتابه (2000م) إلى أن الحافز "يشير إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك".

ومن هذا المنطلق رادف البعض مفهوم الحافز بمفهوم الدافع، ويميز البعض الآخر بين المفهومين على أساس أن الدافع أكثر عمومية من الحافز إذ أن هذا الأخير يشمل الحاجات البيولوجية فقط بينما الدافع يشمل الحاجات البيولوجية والاجتماعية. كما أنه يرتبط بمبدأ التوازن.

01) 06. 02. الباعث: بشكل عام هو موقف خارجي مادي أو اجتماعي يعمل على تنشيط الدافع، ولا قيمة للباعث دون وجود الدافع ويرتبط الباعث خارجيا بالغريزة الداخلية الفطرية البيولوجية.

01) 06. 03. الحاجة: وأورد لخضر بن غنام تعريف فاخر عقل للحاجة باعتبارها افتقاد شيء مفيد مهم ومرغوب وأساسي، وهذا الافتقاد هو الذي يعمل على اختلال توازن الفرد... وللحاجة صور هي فسيولوجية إذا تعلق الأمر بحاجات الحسم ونفسية إذا تعلق المر الأفكار والمشاعر واجتماعية إذا تعلق الأمر بالعلاقات الاجتماعية. وهنا نقدم الشكل التالي الذي وضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث:



الشكل رقم(2) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: والحاجة والدافع والباعث (خليفة،2000م)

01) 06. 04. الرغبة: هي ميل من الفرد نحو شيء معين أو شخص ناتج عن تفكير قصد إدراك اللذة، بعكس الحاجة التي تنشأ عن النقص وتسعى إلى تجنب الألم والتوتر.

01) 06. 05. الغريزة: ونجد أن ماكدوجال قد عرفها بأنها: "استعداد فطري نفسي يحمل الكائن الحي على الانتباه إلى مثير معين يدركه إدراكا حسيا ويشعر بانفعال خاص عند إدراكه، ويصنف ماكدوجال الغرائز إلى غرائز فردية كغريزة البحث عن الطعام وانفعالها لذة الجوع، وغريزة التملك وانفعالها لذة التملك ... وغرائز اجتماعية كالغريزة الجنسية وانفعالها الشهوة، وغريزة الوالدية وانفعالها الحنان أو الحنو...

ويقول ماكدوجال أن للإنسان غرائز إنسانية ذات دوافع غاية في الأهمية بالنسبة للحياة الاجتماعية تتمثل في: غريزة التوالد، و غريزة التجمع، و غريزة الانتماء، و غريزة التحصيل أو التملك. (لخضر بن غنام).

ويمكن القول أن الحافز والباعث يعبران عن موقف خارجي يثير السلوك وهذا ما يشتركان فيه مع الدافع لكن هما من دونه كلاشيء. بينما الغريزة والرغبة الحاجة حالة داخلية هنا يتداخلان مع الدافع ويختلفون عن بعضهم البعض أي الغريزة والرغبة الحاجة في كون الرغبة الحاجة حالتان نفسيتان والغريزة بيولوجية. بالإضافة أن الحافز يرتبط الحاجة والرغبة النفسية والباعث بالغريزة، وهنا نجد نحو هذا الكلام عند لخضر بن غنام.

02) **ماهية الدافعية للانجاز:**

02) 01. **تعريف الدافعية للإنجاز:** هناك عدد كبير من التعاريف للدافعية للإنجاز نذكر جملة منها كالتالي وقبل ذلك نشير إلى تعريف الإنجاز:

* **تعريف الإنجاز:** ويعني النجاح والتقدم المحقق من طرف الفرد اعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أكبر أثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية. (عثمان، 2009م/2010م، ص: 74)

* تعريف دافيد للدافعية للإنجاز: "الرغبة في الوصل إلى إنجاز متميز في قيادة الأشياء والأشخاص والأفكار لإحراز أعلى المعايير فيها" (العساف، والسعود، 2007، ص: 72)

* تعريف ماكليلاند: الدافع للإنجاز هو "تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين". (شواشرة، 2007م، ص: 03. البرعاوي، السحار، د.ت، ص: 10. جاوش الباوي، د.ت، ص: 158. بركات، وكفاح، 2011، ص: 48)

* تعريف جون أتكنسون: "مركب ثلاثي من قوة الدافع ومدى احتمالية نجاح الفرد والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له". (بركات، وكفاح، 2011، ص: 48)

* تعريف موسى: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي". (جاوش الباوي، د.ت، ص: 158)

* تعريف الغنام: الدافعية للإنجاز استعداد الفرد لتحمل المسئولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز الأعمال والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء. (أبو هدروس، الفرا، 2011م، ص: 101)

* تعريف عبد القادر طه: رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إلية من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى وأعلى ناحية ممكنة حتى يحوز رضا رؤسائه ومخدوميه حتى تنفتح أمامه سبل زيادة الدخل ويسهل أمامه سبل الترقية والتقدم نجو ما يوجد لدى بعض العمال والموظفين. (فرج عبد القادر طه، 2003م، 352. عثمان، ص: 74)

* تعريف أمل الأحمد: "الدافعية للإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجه". (قدوري، ص: 64)

* تعريف خليفة: "استعداد الفرد للتحمل المسئولية والسعي نحو تحقيق التفوق لتحقيق أهداف معين، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. (خليفة، ص: 96)

* عرفه عدس 1998: أنه مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينه. (اليوسفي، 2009م، ص: 5)

* وترد شيماء علي خميس مفهوم دافعية الإنجاز كما يلي: "عملية استثارة السلوك والمحافظة علية لتحقيق هدف" (2008م ص: 283)

ومن خلال هذا العرض لمجموعة من التعاريف للدافعية للإنجاز نلاحظ أنها قد اتفقت على نقاط تتمثل في الاستعداد والأداء الجيد وكذا الوصول إلى هدف معين، وعلية يمكننا القول بأن الدافعية للإنجاز هو استعداد من طرف الفرد من أجل الأداء الجيد ومواجهة العقبات والصعاب قصد الوصول إلى هدف معين.

02) 02. **مكونات الدافعية للإنجاز ومستوياتها:** تتنوع وتتباين السلوكيات المشكلة للدافعية للإنجاز، وهذا ما جعل الاهتمام به يتسع ويتعدد في شتى المجلات، كما أنه يتسم بخاصية الاكتساب والنمو، إضافة إلى أنه يتكون من جملة من المكونات هي كالأتي (أبو حجلة، 2007م، ص: 38-40. داود، 2003م، ص: 58 – 59):

02) 02. 01. الطموح الأكاديمي: وهو ما يرغب أو يشعر الطالب أن يصل إليه أو يستطيع تحقيقه في مستوى الإنجاز.

02) 02. 02. التوجه نحو النجاح: هو مدى قيام الطالب بالجهد في سبيل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

02) 02. 03. التوجه نحو العمل: وهو شعور الطالب بالدافع القوي ووجود الحماس نحو الأعمال الموكلة إليه.

02) 02. 04. الحاجة للتحصيل: هو شعور الطالب بميل قوي لإحراز النجاح في إنجاز كل ما يقوم به من أعمال الحياة.

02) 02. 05. الحافز المعرفي: هو الحاجة إلى المعرفة والفهم والاستيعاب وحل المشكلات وينشأ من عمليات التفاعل المتبادلة بين الطالب والمهمة التعليمية الموكلة إليه مما يجعله مدركا لمتطلبات هذه المهمة ومحاولا السيطرة عليه.

02) 02. 06. إعلاء الأنا: هو مثابرة الطالب على مهمة ما، ليس من أجل المعرفة وإنما من أجل المكانية الاجتماعية وتأكيد وجودها وسط الجماعة مما يترتب عليه نشأة الإحساس وتقدير الذات.

02) 02. 07. الحاجة للانتماء: هي محاولة الطالب السيطرة على الأعمال المطلوب منه تعلمها في المواقف التعليمية والتي تتطلب موافقة أولياء الأمور من أباء ومعلمين، ممن يؤثرون في تكوين ذاته، لتحقيق المكانة الاجتماعية التي يريدها، أو هي الرغبة والميل في إلى إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بشكل عام؛ والأفراد والجماعات المهمة في حياة الطالب بوجه عام.

02) 02. 08. النزعة الوصولية – الانتهازية: حالة غير مريحة ترتكز على الأنا وحب الذات؛ تتسم بتدني الدافعية وعدم الثقة بالنفس والاتكالية على الآخرين والسلبية.

02) 02. 09. الاستقرار العاطفي: حالة شعورية تنجم عن رضا الطالب عن ذاته ومحيطه الأسري والاجتماعي، يتمثل في جوانب الحب والمودة والتعاطف بين الطالب وأقرانه وبيئته التي يسكنها ويعيش فيها.

أما عبد اللطيف خليفة فإننا نجده يقدم مكونات للدافعية للإنجاز في ضوء التعريف الذي وضعه للدافعية للإنجاز؛ وقد تم ذكره سالفا، وهذه المكونات هي كالتالي (خليفة، ص: 97):

01. الشعور بالمسئولية.

02. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

03. المثابرة.

04. الشعور بأهمية الزمن.

05. التخطيط للمستقبل.

وهنا نقول أن جمع من السيكولوجيين يضعون تعريف الدافعية للإنجاز من خلال ما أتضح لهم من مكونات له، أو أنهم يضعون تعريفاتهم من خلال ما تقرر عندهم من هذه المكونات.

02) 03. **منشأ الدافعية للإنجاز**: ينشأ أو يقوم التوجه الإنجازي لدى الأفراد أو المجتمعات من الناحية النفسية على ثلاث عوامل هي (معمرية، ص: 71):

* مستوى الدافعية أو الحماسة للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والقدر على الشعور بالفخر عند النجاح والخجل من الفشل.

* توقعات الفرد أو الطالب المتعلقة باحتمالية أو إمكانية حدوث النجاح أو الفشل.

* قيمة النجاح ذاته، أو ما يترتب من نتائج عن النجاح والفشل.

02) 04. **نظريات الدافعية للإنجاز**: تتنوع وتتعدد النظريات التي تناولت الدافعية للإنجاز ومنها:

02) 04. 01. **نظرية الإنجاز الدافع:** هي نظرية طورها أتكنسون والتي تنظر إلى الإنجاز على أنه دافعا، وهو مفهوم يدل على القوة الدافع للقيام بالعمل الجديد مع الإتقان والجود. بها نجد أن التلاميذ الذين لهم دافعية للإنجاز عالية يملون إلى المهام والأعمال الجديدة، على غرار التلاميذ ذوو الدافعية المتدنية لهم ميل إلى كل ماهو معتاد هروب من الفشل. (داود، 2003م، ص: 60)

02) 04. 02. **نظرية العزو الدافع:** هي نظرية بنت على مفهومي الحاجة إلى الإنجاز والخوف من الفشل، كما أنها تعتبرهما يتسمان بالمرونة والتبادل، وعليه حددت نوعين من عوامل النجاح والفشل

إحداهما خارجية سهلت التغيير بأقل جهد مثل عامل الجهد. والثانية داخلية صعبة التغيير تحتاج جهدا أكبر كالعوامل المرتبطة بالشخصية. (داود، ص: 60)

02) 04. 03. **نظرية القدرة الدافع:** وهي عبارة عن الحافز الذي يدفع بالفرد بالسعي إلى زيادة قدراته من أحل إنجاز العمل الذي هو فيه داخل المجتمع والمدرسة وغيرهما، من أجل ضمان الازدهار والرقي، وهذا النوع من الدافعية يطلب التفاعل من صاحبه مع محيطه كي يحقق أهدافه. (داود، ص: 60-61)

02) 04. 04. **نظرية الحاجات لماكليلاند:** تنتمي هذه النظرية إلى نظريات الاستثارة الوجدانية القائمة على افتراض أن أشكال السلوك عند الفرد يحدد بالإشباع والسرور وكذا الضيق والإحراج؛ بمعنى أن الفرد يقوم بالسلوك الذي يحقق له الإشباع والسرور ويتجنب السلوك الذي يشعره بالضيق والإحراج، وعليه فإن الانفعال محدد مهم للدافعية. وقد جمع ماكليلاند بين المنهجية التحليل الاكلينكي الفرويدي للدافعية وصرامة المنهج التجريبي في علم النفس. (بن زاهي، ص: 69. صبحي،2011، ص: 59-60).

02) 04. 05. **نظرية التوقع لـ "فكتور فروم":** (بن زاهي، ص: 73-76. بووذن، 2007/2006، ص: 133-137) وهذه النظرية تقوم على نعين من التوقع:

01. التوقع الأول: "ويرجع هذا التوقع إلى قناعة الفرد واعتقاده بأن القيام بسلوك معين سيؤدي إلى نتيجة معينة، كالموظف الذي يعتقد أنه عامل جيد وقادر على الإنجاز إذا حاول ذلك، وهذا التوقع يوضح العلاقة بين الجهد والإنجاز".

02. التوقع الثاني: "وهو تقدير الفرد إلى النتائج المتوقعة لذلك السلوك، إي ماذا سيحصل بعد إتمام عملية الإنجاز. فالعامل مثلا يتساءل إذا حققت إنتاجا معينا، فهل سأمنح مكافأة أم لا؟ وهذا التوقع يوضح العلاقة بين إتمام الإنجاز والمكافأة التي سيحصل عليها الفرد".

02) 05. **محددات الدافعية للإنجاز والعوامل المؤثرة فيها:** (بن زاهي، ص: 82-84. الدافعية، ص: 8) لقد وضع العلماء مجموعة من العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز تمثلت فيما يلي:

02) 05. 01. أساليب التنشئة الأسرية: قام "ماكليلاند" مع جماعته في جامعة "وسليان" عام 1953م ظهر له فيها أن هناك علاقة قوية بين أساليب التنشئة الأسرية والرعاية وقوة الدافعية للإنجاز عند الأطفال، حيث وجد أن الأطفال ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة هم أبناء لأبآء يتصفون بالأوتوقراطية ورفض الأبناء وعدم حمايتهم والميل إلى الإهمال، وبهذا قال أن معامل الارتباط يرتفع بقدر هذا الصفات المذكورة سابقا والعكس. وعليه فإن الدافعية للإنجاز تزداد وتقوى كلما أحس الطفل بالإهمال، وتتناقص عنده كلما شعر بالجب الأبوي والاعتناء بحسب ما يره " ماكليلاند ".

ويؤكد "كوكس" أن الدافعية للإنجاز تزداد كلما تحمل الفرد للمسئولية وزادة مهامه داخل البيت، إي هناك علاقة قوية بينهما. وتضيف نعيمة الشماع أن تدعيم السلوك الإنجازي المقدم من طرف الطفل بالإثابة يزد من قوة الدافعية للإنجاز العكس يضعفها.

وقبل أن ننتقل إلى العنصر الثاني من العناصر المؤثرة في الدافعية للإنجاز نقول أنه لا يمكن أن نسلم بما قاله "ماكليلاند" على إطلاقه إلا إذا قصد من خلاله ما ذهب إليه "كوكس" من أن نتيح للطفل مجال للتعلم تحمل المسؤولية وقوة الشخصية، إذ لو سلمنا بما جاء به "ماكليلاند" فإننا نجده يتعارض مع ما تقول الدراسات المهتمة بأسباب التأخر الدراسي الذي قالوا أن من اسبابه الإهمال الأسري والقسوة الأبوية.

02) 05. 02. أساليب الرعاية في المجتمع وثقاته: أقر "وايتنج" من خلال ما توصل له أن هناك علاقة قوية وعالية بين قوة الدافع في المجتمع والتأكيد على الاستقلال المبكر والحزم في تربية الطفل في المجتمع، ويؤكد هذه النتيجة "برادبرين" من خلال الدراسة التي قام فيها بالمقارنة بين المجتمعين الامريكي والتركي، من خلال وضع مجموعتين الأول متكونة أفراد انفصلوا عن آباءهم مبكرا والأخرى تضم الذين عاشوا في الأسرة مع الآباء. توصل إلى أن الامريكيين لهم دافعية مرتفعة من الأتراك، وأن نسبة الذين لهم دافعية مرتفعة في المجموعة الأولى أكبر منه في المجموعة الثانية بنسبة 76% و35% على التوالي.

أن الفرق بين المجتمعات في الثقافة بيِّن، وبالأخص بين المجتمع الغربي والمجتمع الإسلامي سواء كان ذلك من الناحية الخلقية أو الدينية منه نشوء اختلاف على مستوى الدوافع. (بن غنام، 2006م/2007م، ص:25)

02) 05. 03. التوازين النفسي والخصائص الشخصية للفرد: وهكذا فإن الدوافع تختلف بحسب التكوين النفسي والخصائص الشخصية للفرد، فالدوافع عند الفرد ذو الشخصية الانبساطية غير التي عند الانطوائي. (بن غنام، ص:25)

02) 05. 04. المدرسة: يتضح دور المدرسة في رفع الدافعية للإنجاز أو خفضه من خلال:

* المساواة وعدم التميز بين التلاميذ، وخاصة بين الجنسين.

* أستخدام طرق تدريس مناسبة تساعد على تنشيط دافعية الإنجاز عند التلاميذ.

* إيجاد فضاء ترفيهي ضمن البرنامج الدراسي لتجديد النشاط عند التلاميذ.

* إيجاد فضاء تعليمي ديمقراطي يسمح للتلاميذ لتعبير عن أفكارهم وأرائهم، لتنمية المواهب والقدرات.

* إيجاد فضاء ووسائل وطرق تشجيعية لفسح المجال للتنافس بين التلاميذ.

وإضافة إلى كل هذا تتأثر الدافعية لدى الفرد باختلاف المرحلة التعليمية وهدا ما يشير إليه كليفورد، مورجان، وجون، ديز، في كتابهيما: " ... يرجع ذلك جزئيا إلى الفرق الشاسع بين المدرسة الثانوية والجامعية" (1405هـ/1985م، ص: 29).

02) 06. **خصائص الفرد الإنجازي ومؤشرات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ:** (جبر، 2006م، ص: 111. بودربالة، 2012/2011.)

يكمن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه في فهم حاجات ودوافع وميول المتعلم، ولذلك فإن كثيراً من عمل المعلم يتركز حول مشكلة الدافعية، ويكاد يكون فشل المعلم راجعاً إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلاميذ واهتمامهم بالدرس، فإدراك الفرد وتفكيره، وتذكره ونسيانه،

ومشاعره المختلفة وعاداته وأساليبه السلوكية كلها تتأثر بمجموعة الدوافع التي يشعر بها المتعلم وطبيعة الأهداف التي يسعى إليها والميل إلى أداء العمل بسرعة.

ويشير الكناني والكندري (2005، 67) إلى بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ، ويمكن من خلالها قياس دافعية التعلم، وهي:

- ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي
- يبدأ العمل فوراً ودون تلكؤ أو إبطاء.
- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية
- يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها.
- يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.
- يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.
- يتفاعل بإنسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.
- يعود إلى مهماته فوراً وباختياره بعد أي مقاطعة.
- يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه.

ويشير ليوري (Lieury) المشار إليه في (سعداني، 2000، 43) إلى مؤثرات تثبيط العزيمة على الطلبة وانعكاساتها في خفض دافعية التعلم لدى الطلبة، لأنه مع تثبيط العزيمة مع مرور محاولات التعلم، لا يتبين المتعلم العلاقة بين ما يقوم به وبين نتائج عمله، فيفقد، تبعاً لذلك، بالتدرج دافعيته، ولذلك تعد استكانة مكتسبة ناشئة من الظروف التعليمية؛ التي لا ترفع مستوى الدافعية والتعزيز لدى المتعلم، ومن هنا ينشأ لتلك الاستكانة المكتسبة انعكاسات خمولية سلبية تتدرج من الخمول البسيط إلى الأكتئابات الخطيرة، التي في حالات من هذا النوع؛ أدت إلى حالة انتحار في اليابان.

02) 07. **قياس الدافعية للإنجاز وطرق قياسها:** أن قياس الدافعية للإنجاز يعتمد على طريقتين للقياس أو نوعين من أدوات وهي إسقاطية وموضوعية (صوشي، 2006م/2007م، ص: 36-37. لوناس، 2013/2012، ص: 41. بووذن، 2007/2006، ص: 124-126):

02) 07. 01. المقاييس الإسقاطية: وتم استخدام هذا النوع من المقاييس من طرف ماكيلاند وزملاؤه ويتكون هذا الاختبار من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده ميراي عام 1938م حيث يتم من خلال تحليل نواتج المفحوصين بالنسبة للمحتوى الذي يشير إلى الدافعية للإنجاز، وبعد ذلك قام فرانتش بتصميم مقياس الاستبصار في ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، وأشار الباحث راشد مرزوق راشد إلى أن هذه الطريقة تتخللها عدة صعوبات أهمها:

* لا تعكس حالة الدافعية للفرد أو الطالب بصدق، وكذا إمكانية تأثر نتائجها بتحيز الفاحص والمفحوص.

* استخدام هذه المقاييس يحتاج إلى قدر كبير من الخبرة والمهارة بالنسبة للتطبيق والتصحيح.

* صعوبة تقنيين هذه المقاييس واستهلاكها الكثير من الوقت.

02) 07. 02. المقاييس الموضوعية: تم تصميم العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافعية للإنجاز، ومن أشهرها اختبار الدافعية للإنجاز الذي أعده هرنامز عام 1970م، واختبار الميل للإنجاز والذي صممه مهرا بيان عام 1969م ومقياس سميث عام 1973م واختبار الدافعية للإنجاز لـ: "لن" عام 1969م، واستبيان الدافعية للإنجاز لصاحبه مايرو عام 1965م والذي كان موجها لطلاب المدرسة الإجابة عن أسئلته تكون بالاختيار من بين البدائل الثلاث نعم أو لا أو لا أدري.

كما أن البعض يصنف مقاييس قياس الدافعية إلى مقاييس الدافعية الفيزيولوجية والسيكولوجية (السلوك الإنساني، [كتاب على الشبكة])

02) 08. **تنمية الدافعية للإنجاز:** في الواقع يقوم رفع أو تنمية الدافعية للإنجاز على ضرورة معرفة الفرد بأهمية الدافعية لل.إنجاز ومدى تدريب الآباء والمربين للأفراد في الأسرة والمدرسة وغيرها على إتقان الأعمال على أكمل وجه وتبصيرهم بدور الدافعية في نتائج أعمالهم وهذا من أجل ترسيخ هذه السلوكيات لدى الأفراد. وكذلك على الأولياء تدريب أبنائهم على سلوك الجد والمثابرة من أجل أداء جيد. وهنا يمكننا أن نشير إلى الدراسة التي قام بها سيللاند Mc. CLELLAND والتي أثبت من خلالها للأفراد أهمية الدافعية بنسبة لتحسين أداءهم.

وكما تجدر الإشارة أنه يمكن رفع وتنمية الدافعية للإنجاز من خلال البرامج المعد لهذا الغرض مثل تلك التي وضعها دافيد DAVID. A, KOLB وسماه "برنامج تكوين دافع الإنجاز". (بوطاف، 2005، ص: 4-5)

أما ماكليلاند يقترح اربعة نقاط من أجل أن يرفع التلميذ من دافعيته وهذا بعد جملة من الدراسات التي قام بها (ملحم، 1429هـ/2008م، ص: 150. نوي، صاهد، 2011، ص: 119-120):

* أن يسعى الفرد إلى الحصول على التغذية الراجعة. من أجل تعزيز نجاحه ودفعه لنجاح أكبر.

* أن يختار الفرد الأشخاص الذين عرفوا بإنجازاتهم ومحاولة التشبه بهم.

* أن يسعى الفرد إلى تعديل انطباعه عن نفسه من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص آخر بحاجة للنجاح.

* أن يحاول التحكم في أحلام اليقظة وأن يتحدث مع نفسه بإيجابية.

كما أننا يمكن إضافة بعض المهارات التي يجب أن يتحلى بها المعلم كي يعمل على إثارة الدافعية عند التلميذ كالفكاهة، تنويع الحركات وموقع المعلم داخل الصف الدراسي، إظهار الحماس لما يقوم بتدريسه، تغيير نبرات الصوت وشدته، تنويع أنماط التواصل أثناء التدريس، اجاد فترات الراحة أثناء الدروس الطويلة. (التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، 2009، ص: 123-124)

خلاصة: وبعد هذا الاستعراض لمختلف جوانب الدافعية للإنجاز بصفة عامة بداية من تعريفها ونهاية إلى تنمية الدافعية للإنجاز؛ وعليه فإن لها دورها الجلي في ما يطلب من التلميذ من أعمال داخل القسم أو في حياته العامة والخاصة، وعلية فإنه يتحتم على الفرد أن يسعى لرفع مستوى الدافعية للإنجاز حتى يتأتى له القيام بالأعمال المناطة به، وكذا القائمين على العملية التعليمية أن يجدوا أو يوفر البيئة وكذا البرامج التي ترفع من مستويات الدافعية للإنجاز عند التلاميذ .

الفصل الرابع:

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد.

01) الدراسة الاستطلاعية.

01) 01) مكان الدراسة الاستطلاعية.

01) 02) مدة الدراسة الاستطلاعية.

01) 03) مجتمع الدراسة وخصائصه.

01) 04) عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.

01) 05) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

02) الدراسة الأساسية.

02) 01) منهج الدراسة.

02) 02) مكان الدارسة الأساسية.

02) 03) مدة الدارسة الأساسية.

02) 04) عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها.

02) 05) أدوات الدراسة.

02) 06) الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

تمهيد: وحتى لا تبقى دراستنا في إطارها النظري، نتجه في هذا الفصل إلى تتبع موضوع الدراسة في إطاره الميداني واستجلاء حيثياته من خلال المعطيات الميدانية المتحصل عليها من عينة الدراسة، وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

01) **الدراسة الاستطلاعية:** ونظرا لأهميتها في البحث العلمي وما تقدم للباحث من معلومات تساعده في القيام بالدراسة الأساسية وعليه فقد شملت ما يلي:

01) 01) مكان الدراسة الاستطلاعية: لقد تم الدراسة الاستطلاعية بثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة.

01) 02) مدة الدراسة الاستطلاعية: ولقد دامت مدة الدراسة الاستطلاعية قرابة أسبوع أي من أول يوم تم فيه توزيع الادوات المستخدم في جمع المعطيات في دراستنا هذه، وذلك من يوم 26 أكتوبر 2014م وحتى يوم 30 أكتوبر 2014م.

01) 03) مجتمع الدراسة وخصائصه: تمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ المرحلة التعليمية بثانوية الشهيد عبيدي محمد دون استثناء لأي صف، سوء الأولى ثانوي، الثانية ثانوي والثالثة ثانوي وجميع التخصصات. والجدول رقم (3) يقدم الخصائص العامة للمجتمع:

الجدول رقم (3) يبين النسب المئوية لأفراد المجتمع حسب الجنس والتخصص والصف الدراسي .

الجـــــنس		الذكور		الإناث		المـــــجمـــــوع	
الصف الدراسي	التخصص	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الأولى ثانوي	أدبي	31	4.80	50	7.74	81	12.54
	علمي	56	8.67	61	9.44	117	18.11
الثانية ثانوي	أدبي	27	4.18	50	7.74	77	11.92
	علمي	74	11.45	46	7.12	120	18.57
الثالثة ثانوي	أدبي	20	3.10	59	9.13	79	12.23
	علمي	77	11.92	95	14.71	172	26.63
المـــــجـمـــــوع		285	44.12	361	55.88	646	100

من الجدول رقم (3) أن الصف الثالث ثانوي أكبر عدد من باقي الصفوف الأول والثاني، وهذا الأخير أكبر عدد من الصف الأول. وكذا بالنسبة للجنس والتخصص، فجنس الإناث أكبر من الذكور وكذا التخصصات العلمية من الأدبية على العموم.

01) 04) عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها: لقد تم أخذ عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة، وشملت 50 تلميذ وتلميذة. وإليكم مجمل خصائص العينة كما هو موضح في الجداول التالية:

الجدول رقم (4) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

التكرارات والنسبة المئوية الجنس	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الذكور	21	42
الإناث	29	58
المجموع	50	100

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن نسبة الإناث كبير من نسبة الذكور كما هو موجود على مستوي مجتمع الدراسة، 21 تلميذ و29 تلميذة بسبة 42% و58% على التوالي.

الجدول رقم (5) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الاستطلاعية حسب الصف الدراسي.

التكرارات والنسبة المئوية الصف الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الأولى ثانوي	15	30
الثانية ثانوي	15	30
الثالثة ثانوي	20	40
المجموع	50	100

من الجدول رقم (5) يقدم لنا توزيع أفراد العينة على أساس الصف الدراسي بدء من الأولى ثانوي والثانية ثانوي والثالثة ثانوي ويلاحظ أن الأولى والثانية تتساويان في عدد الأفراد والثالثة أكبر منهما في عدد الأفراد.

الجدول رقم (6) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.

التكرارات والنسبة المئوية التخصص	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أدبي	18	36
علمي	32	64
المجموع	50	100

الجدول رقم (6) يبين توزيع أفراد على أساس التخصص الذي يشمل الأدبيين والعلميين ويلاحظ من الجدول أن العلميين أكبر عدد من الأدبيين في العينة.

01) 05) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

01) 05) 01. الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير:

أ. ثبات قائمة أساليب التفكير وفقا ألفا (α) كرونباخ:

قد تم حساب معاملات ثبات الأبعاد الفرعية الثلاثة عشر أسلوبا التي تقيسها القائمة بطريقة التناسق الداخلي وفقا لمعادلة ألفا (α) كرونباخ والجدول رقم (7) التالي يبن معاملات ثبات هذه الأبعاد والقائمة ككل:

الجدول رقم (7) يبين معاملات ثبات للمقاييس الفرعية لقائمة أساليب التفكير والقائمة ككل باستخدام معامل ألفا.

الأبعاد	بطريقة ألفا (α) كرونباخ	الأبعاد	بطريقة ألفا (α) كرونباخ
التشريعي	0.36	العالمي	0.29
الهرمي	0.66	الفوضوي	0.29
التنفيذي	0.55	المحلي	0.43
الملكي	0.24	الداخلي	0.68
الحكمي	0.53	المتحرر	0.59
الأقلي	0.48	الخارجي	0.54
المحافظ	0.25	القائمة ككل	0.87

من الجدول رقم (7) نلاحظ ان كل أساليب التفكير معاملات الثبات للإبعاد القائمة محصورة بين 0.24 و0.68. أما القائمة ككل فهو يساوي 0.87.

ب. ثبات قائمة أساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون، ختمان):

وكما مر معنا سابقا حساب ثبات أبعاد القائمة بطريقة الاتساق الداخلي، هنا قمنا بحساب ثبات أبعاد القائمة بطريقة التجزئة النصفية وكذلك للقائمة ككل، والجدول رقم (8) التالي:

الجدول رقم (8) يبين معاملات ثبات الأبعاد والقائمة ككل.

الأبعاد	سبيرمان–براون	ختمان	الأبعاد	سبيرمان–براون	ختمان
التشريعي	0.77	0.79	العالمي	0.71	0.68
الهرمي	0.88	0.87	الفوضوي	0.28	0.28
التنفيذي	0.58	0.57	المحلي	0.68	0.67
الملكي	0.57	0.56	الداخلي	0.80	0.77
الحكمي	0.63	0.63	المتحرر	0.68	0.67
الأقلي	0.58	0.58	الخارجي	0.84	0.82
المحافظ	0.50	0.48	القائمة ككل	0.91	0.91

من الجدول رقم (8) أن معاملات الثبات لإبعاد القائمة عن طريق التجزئة النصفية تتراوح بين 0.28 و0.88 أما القائمة ككل فقد قدر ثباتها بـ 0.91.

وبعد الفراغ من حساب ثبات أبعاد القائمة على حدة والقائمة ككل نشرع في حساب صدق القائمة كما يلي:

* صدق قائمة أساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (9) يبين صدق قائمة أساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي.

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التشريعي	05	0.39	دال عند 0.01	العالمي	07	0.64	دال عند 0.01
	10	0.38	دال عند 0.01		18	0.68	دال عند 0.01
	14	0.67	دال عند 0.01		38	0.35	دال عند 0.01
	32	0.61	دال عند 0.01		48	0.56	دال عند 0.01
	49	0.54	دال عند 0.01		61	0.43	دال عند 0.01
الهرمي	04	0.60	دال عند 0.01	الفوضوي	16	0.51	دال عند 0.01
	19	0.68	دال عند 0.01		21	0.51	دال عند 0.01
	25	0.59	دال عند 0.01		35	0.51	دال عند 0.01
	33	0.71	دال عند 0.01		40	0.57	دال عند 0.01
	56	0.68	دال عند 0.01		47	0.46	دال عند 0.01
التنفيذي	08	0.57	دال عند 0.01	المحلي	01	0.73	دال عند 0.01
	11	0.40	دال عند 0.01		06	0.53	دال عند 0.01
	12	0.72	دال عند 0.01		24	0.50	دال عند 0.01
	31	0.67	دال عند 0.01		44	0.70	دال عند 0.01
	39	0.58	دال عند 0.01		62	0.30	دال عند 0.05
الملكي	02	0.33	دال عند 0.05	الداخلي	09	0.66	دال عند 0.01
	43	0.54	دال عند 0.01		15	0.66	دال عند 0.01
	50	0.49	دال عند 0.01		37	0.74	دال عند 0.01
	54	0.64	دال عند 0.01		55	0.67	دال عند 0.01
	60	0.53	دال عند 0.01		63	0.58	دال عند 0.01
الحكمي	20	0.36	دال عند 0.05	المتحرر	45	0.55	دال عند 0.01
	23	0.67	دال عند 0.01		53	0.79	دال عند 0.01
	42	0.51	دال عند 0.01		58	0.68	دال عند 0.01
	51	0.68	دال عند 0.01		64	0.53	دال عند 0.01
	57	0.69	دال عند 0.01		65	0.55	دال عند 0.01
الأقلي	27	0.29	دال عند 0.05	الخارجي	03	0.37	دال عند 0.01
	29	0.64	دال عند 0.01		17	0.61	دال عند 0.01
	30	0.54	دال عند 0.01		34	0.75	دال عند 0.01
	52	0.79	دال عند 0.01		41	0.64	دال عند 0.01
	59	0.55	دال عند 0.01		46	0.58	دال عند 0.01
المحافظ	13	0.38	دال عند 0.01				
	22	0.50	دال عند 0.01				
	26	0.50	دال عند 0.01				
	28	0.45	دال عند 0.01				
	36	0.51	دال عند 0.01				

من الجدول السابق رقم (9) نلاحظ أن كل معاملات الارتباط كانت دالة عند 0.01 أو 0.05.

وقد تم حساب الصدق عن طريف صدق الاتساق الداخلي.

01) 05) 02. الخصائص السيكومترية استبيان الدافعية للإنجاز:

أ. ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة تبعا لمعادلة الفا (α) كرومباخ: 0.74.

ب. ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون، وختمان):

الجدول رقم (10) يبين معاملات ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية.

	سبيرمان – براون	ختمان
استبيان الدافعية للإنجاز	0.87	0.86

من الجدول رقم (10) يتجلى لنا أن معاملات ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية سواء معادلة سبيرمان–براون وختمان وهي قد تجاوزت 0.80.

وبعد الفراغ من حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز فيما سبق، بعدها ننتقل إلى حساب صدق الاستبيان عن طريق الصدق المستخرج من الثبات (الصدق الذاتي) وهي كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يبين الصدق الذاتي لاستبيان الدافعية للإنجاز.

الصدق الذاتي	معامل الصدق
من ثبات الفا (α) كرومباخ	0.86
سبيرمان – براون	0.93
ختمان	0.92

الجدول رقم (11) يبين لنا الصدق الذاتي لاستبيان الدافعية للإنجاز بطريقة الصدق الذاتي المستخرج من الثبات وذلك بمختلف المعادلات.

o2) الدراسة الأساسية:

o2) o1) منهج الدراسة: وحتى تكتسب إي دراسة طابع العلمية يخب أن تتبع منهجا علميا، وعليه وتبعا لطبيعة الموضوع وأهداف الدراسة قد اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي والمقارن.

o2) o2) مكان الدارسة الأساسية: لقد تمت الدراسة الاساسية أيضا في ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة ولاية أدرار وهذا بعد أن تم استخراج ترخيص إجراء الدراسة. (أنظر الملحق رقم 03)

02) 03) مدة الدارسة الأساسية: أما عن المدة الزمانية التي تمت في حدودا الدراسة في ثلاث أسابيع وذلك من أول يوم تم في توزيع استمارة أدوات الدراسة والذي كان يوم 09 من نوفمبر 2014، إلى آخر يوم تسلمنا في آخر استمارة في يوم 30 نوفمبر 2014 في حدود الترخيص. (أنظر الملحق رقم 03)

02) 04) عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها: وقد تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من كامل أفراد الثانوية دون استثناء وبنفس الفرصة المتاحة لظهور أي فرد من أفراد الثانوية ذكور وإناث وكذا من كل التخصصات وجميع الصفوف الدراسية الأولى ثانوي والثانية ثانوي والثالثة ثانوي وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية 100 من أصل 150 استمارة وهذا بعد أن تم حذف الاستمارة التي كانت بها استجابات نمطية وكذا التي لم تملئ بالكامل وتلك التي لم يتم إرجاعها.

وقد تم ذلك عن طريق العينة البسيط، وذلك بإعطاء جمع أفراد المجتمع أرقما من واحد إلى آخر فرد من المجتمع وكتابتها على قصاصات ثم إجراء القرعة بينها. والجداول التالية تبرز تفاصيل عينة الدراسة:

الجدول رقم (12) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس.

التكرارات والنسبة المئوية الجنس	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الذكور	44	44
الإناث	56	56
المجموع	100	100

الجدول رقم (12) يوضح لنا نسب كل من الذكور والإناث لعينة الدراسة الأساسية ويتبين نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث وهي تعكس النسب في المجتمع الذي أخذت منه العينة.

الجدول رقم (13) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الأساسية حسب الصف الدراسي.

التكرارات والنسبة المئوية الصف الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الأولى ثانوي	31	31
الثانية ثانوي	29	29
الثالثة ثانوي	40	40
المجموع	100	100

الجدول رقم (13) يبين لنا توزيع عدد أفراد العينة حسب الصف الدراسي وقد كانت نسبة الصف الثالث ثانوي أكبر من الصفيين الأول والثاني.

الجدول رقم (14) يبين النسب المئوية لأفراد العينة الأساسية حسب التخصص.

التكرارات والنسبة المئوية التخصص	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أدبي	37	37
علمي	63	63
المجموع	100	100

الجدول رقم (14) يقدم لنا نسب أفراد العينة حسب التخصص وقد كانت نسب العلميين أعلى من نسبة الأدبيين والفرق بينهما كبير.

02) 05) أدوات الدراسة: في دراستنا كنا نهدف إلى تتبع العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز كان علينا أن نستخدم أدوات لقياس كلا المتغيرين السابقين وهما:

أ. **قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) لستيرنبرج وواجنر:** لقد تم إعداد هذه القائمة عام 1992 من طرف ستيرنبرج وواجنر، لتقيس ثلاثة عشر أسلوبا في ضوء نظرية ستيرنبرج، كما أن القائمة تتكون من خمس وستون بندا أو فقرة، موزعة بطريقة عشوائية بنسبة خمسة بنود لكل أسلوب. بالإضافة إلى أن كل

فقرة تقابلها سبع استجابات يختار منها الفرد في العينة استجاب واحدة، والاستجابات هي: لا تنطبق إطلاقا، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماما، يقابلها مفتاح التصحيح التالي بهذا الترتيب 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7. وعليه تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد على كل أسلوب هي 5 درجات؛ وأقصاها 35 درجة. (أنظر الملحق رقم 01)

وقد تمتعت القائمة حصائص سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية، وكذلك في البيئة العربية بعد ترجمتها من طرف أحمد الدردير وعصام علي، وعليه تم التأكد من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية وقد كانت مقبول.

ب. استبيان الدافعية للإنجاز لنظام السبع النابلسي: أما بالنسبة لاستبيان الدافعية للإنجاز تم إعداده من طرف نظام السبع النابلسي عام 1993 من أجل قياس الدافعية للإنجاز من خلال أربع وعشرون بندا. كما أنه كل فقرة أو بند تقابلها أربع استجابات هي: لا، قليلا، متوسط كثيرا. كما أن للاستبيان مفتاح التصحيح مقابل للاستجابات السابقة الذكر على الترتيب التالي: 0، 1، 2، 3. وتساوي أدنى درجة يحصل عليها الفرد على الاسستبيان هي صفر درجة وأقصاها هي 72 درجة. (أنظر الملحق رقم 02)

ولقد كانت تم التأكد خصائص الاستبيان السيكومترية من طرف واضعه في البيئة الفلسطينة، ومن طرف الأستاذ الدكتور بشير معمرية تم تقنينه والتأكد من خصائصه السيكومترية في البيئة الجزائرية، وزيادة على ذلك تم التأكد من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية.

<u>02) 06) الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:</u>

لمعالجة الفروض والتحقق منها، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

* معاملات الارتباط.

* اختبار (ت) للفروق.

* تحليل التباين أحادي الاتجاه.

والجدول رقم (15) يوضح كل فرضية والأسلوب الإحصائي المناسب لها:

الجدول رقم (15) يبين الفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق منها.

الفرضية	نص الفرضية	الأسلوب الإحصائي
الفرضية الأولى	يوجد تباين في قوة تفضيلات تلاميذ المرحلة الثانوية لأساليب التفكير على ضوء نظرية ستيرنبرج.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
الفرضية الثانية	لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للإنجاز.	معامل الارتباط بيرسون
الفرضية الثالثة	توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في أساليب التفكير لستيرنبرج تبعا للجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (أدبي – علمي) والصفي الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي، ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع – منخفض).	اختبار (ت) للجنس والتخصص ومستوى الدافعية للإنجاز. تحليل التباين احادي الاتجاه الصفي الدراسي
الفرضية الرابعة	نتوقع أن يكون لتلاميذ المرحلة الثانوية الذكور والإناث مستوى دافعية للإنجاز متوسط.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
الفرضية الخامسة	توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (أدبي – علمي) والصفي الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي.	اختبار (ت) للجنس والتخصص، تحليل التباين أحادي الاتجاه الصفي الدراسي

الفصل الخامس:

عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد.

01) عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

02) عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

03) عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

04) عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

05) عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

تمهيد: وبعد الوقوف على مختلف متغيرات الدراسة والتحقق من صلاحية أدوات الدراسة من خلال الخصائص السيكومترية لها، فإننا هنا نأتي على عرض النتائج المتحصل عليها من خلال عرض نتائج كل الفرضيات.

01) **عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:** وقبل عرض نتائج هذه الفرضية نشير إلى أنه تم اتبعاد الفينة المتوسطة بالنسبة للدافعية للإنجاز بعتبار أنا الفئة الغالبة في غالبية الأحيان كثيرا ما لا تحتاج تعاملا خاص.

يوجد تتباين في قوة تفضيلات تلاميذ المرحلة الثانوية لأساليب التفكير على ضوء نظرية ستيرنبرج.

الجدول رقم (16) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير.

العينة								
الكلية			منخفضو الدافعية للإنجاز			مرتفعو الدافعية للإنجاز		
الأسلوب	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الخارجي	30.53	2.93	الملكي	30.20	3.88	الخارجي	31.28	2.95
المتحرر	30.28	3.45	التنفيذي	29.50	3.98	المتحرر	31.10	3.16
الهرمي	30.21	3.08	الداخلي	29.20	3.12	الهرمي	31.00	3.00
التشريعي	29.68	3.50	الخارجي	29.00	3.02	التشريعي	30.81	3.19
التنفيذي	29.35	3.49	المحلي	28.66	4.14	التنفيذي	30.75	1.47
الأقلي	28.97	3.03	الأقلي	28.61	3.51	الأقلي	30.17	2.42
الحكمي	28.85	3.23	الهرمي	28.50	2.95	الحكمي	30.09	3.19
الملكي	28.78	3.15	التشريعي	27.70	4.47	الملكي	30.00	3.41
المحلي	28.42	3.01	المحافظ	27.25	5.31	المحلي	29.54	3.29
المحافظ	28.38	2.83	المتحرر	26.90	3.36	المحافظ	29.00	2.18
الداخلي	27.92	4.34	الحكمي	26.85	4.67	الداخلي	28.53	2.07
الفوضوي	27.20	3.24	الفوضوي	26.57	3.45	الفوضوي	27.66	3.26
العالمي	27.16	2.52	العالمي	25.75	3.53	العالمي	27.25	0.95

يتضح من الجدول رقم (16) أن الفرض الأول تحقق وذلك أن أساليب التفكير تختلف بين أفراد عينة الدراسة كالتالي: ونجد في أعلى الترتيب الأسلوب الخارجي بمتوسط حسابي يساوي 30.53 ثم يليه الأسلوب المتحرر، الهرمي، التشريعي، التنفيذي، الأقلي، الحكمي، الملكي، المحلي، المحافظ، الداخلي، الفوضوي ثم جاء في أخير الترتيب الأسلوب العالمي بمتوسط حسابي قدر بـ 27.16 بالنسبة للعينة الكلية للدراسة، وكذلك نجد نفس الترتيب عند عينة مرتفعو الدافعية للإنجاز لكن بنسب تفوق قليلا نسب العينة الكلية للدراسة. وهذا الترتيب المشار إليه بالنسبة للعينة الكلية للدراسة وعينة مرتفعو الدافعية للإنجاز سالفا نجده بغير هذا الترتيب بالنسبة لعينة منخفضو الدافعية للإجاز. بلإضافة أن الإساليب الأربعة الأولى في الترتيب يتمتع أصحابه بخصائص تعتبر جيدة للناس الإنجازيون. كما أننا نلاحظ أن الفرق بين المتوسطات صغيرة، إضافة إلى أن النتائج المتوصل إليها تتفق مع ما خلصت إليه دراسة كلا من إلهام وقاد وأيهم الفاعوري وتختلف بعض الشيء مع دراسة بلقوميدي عباس من حيث نتائج وهذا يمكن أن نرجعه إلى أثر الثقافة الشائعة وخصص كل عينة دراسة في مجتمعات وفي مدارسنا إذ أن كلا من المدرسة والمجتمع ليس له اهتمام بمجال أساليب التفكير بالإضافة إلى جهلها بها فلا يعرف متى يشجع الأسلوب المناسب للموقف دون الآخر بالإضافة إلى عدم وعي التلاميذ في عينة الدراسة بأهمية أساليب تفكيرهم وزيادة إلى ما سبق يمكن أن ترجع النتائج المتوصل إليها بعض ما قاله ستيرنبرج أن الأساليب تختلف من وقت إلى آخر. أما دراسة الدردير فإنها تتفق مع دراستنا فيما يخص الأسلوب الخارجي الذي جاء المرتبة الأولى في الدراسة الحالية والثانية في دراسة الدردير.

كما أننا نستنتج أنه قد تم تحقق بعض خصص نظرية ستيرنبرج وذلك يتضح في أن عينة الدراسة تمتلك مجموعة من الأساليب وليس أسلوب واجد فقط بالإضافة إلى اختلاف في قوة تفضيل أساليب التفكير لدى أفراد العينة.

ومن كل ما تم عرضه قد تم تحقق الفرضية الأولى القائلة بتباين قوة تفضيلات أفراد العينة لأساليب التفكير.

02) عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للإنجاز.

الجدول رقم (17) يبين معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز.

الدافعية للإنجاز / أسلوب التفكير	الكلية	منخفضو الدافعية للإنجاز	مرتفعو الدافعية للإنجاز
التشريعي	0.06	-0.07	-0.08
التنفيذي	0.22	0.23	0.20
الحكمي	0.25	0.40	0.35
الملكي	0.04	-0.09	-0.24
الهرمي	0.15	0.17	-0.12
الأقلي	0.22	0.51	0.15
الفوضوي	0.35	**0.93	0.22
العالمي	0.44	*0.80	-0.70
المحلي	**0.50	*0.64	0.52
الداخلي	**0.52	0.41	0.21
الخارجي	0.08	0.06	-0.13
المحافظ	0.03	-0.07	0.21
المتحرر	0.25	0.55	0.12

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

من الجدول رقم (17) والذي تم من خلاله عرض نتائج الفرضية الثانية نلاحظ أن هناك علاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 بين أسلوبي التفكير المحلي والداخلي والدافعية للإنجاز عند أفراد عينة

الدراسة الكلية وكذلك بين أسلوب التفكير الفوضوي عند مستوي الدلالة 0.05 العالمي والمحلي عندى مستوي الدلالة 0.01 عند عينة منخفضو الدافعية للإنجاز وهذا على غرار باقي أساليب التفكير المتبقية (التشريعي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقلي، التنفيذي، الداخلي، الخارجي، المحافظ والمتحرر) وهذا بالنسبة لعينة الدراسة الكلية وكذا عيني منخفضو وعند مرتفعو الدافعية للإنجاز التي لا توجد بينها وبين الدافعية للإنجاز علاقة دالة سوء عند 0.05 أو 0.01 مع كل الأساليب. مع ملاحظة صغر معاملات الارتباط سواء الدالة منها وغير الدالة وهذا قد يعود سببه إلى صغر العينة. كما أننا نلاحظ أن هناك بعض معاملات الارتباط سالبا وهذا نجده متمثل في بعض أساليب التفكير عند منخفضو الدافعية للإنجاز وعند مرتفعو الدافعية للإنجاز مع الإشار إلى أن كل الأساليب لم تكن دالة عند هذه الأخيرة.

كما أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير العالمي والمحلي والداخلي والفوضوي يختلف مع ما توصلت إليه دراسة "ونج 1993م" التي لم تجد علاقة بين الدافعية للإنجاز الأساليب المذكورة سالفا، وهذا على غرار باقي الأساليب التي اتفق نتائج هذه الدراسة الأخيرة مع ما توصلنا إليه في الدراسة الحالية. ويمكن أن تعزى نتائج دراستنا الحالية عدم وعي الأفراد باساليب تفكيرهم من حيث تناسبها مع طرق التدريس التي تسود فضاء التعليم داخل الصف الدراسي. أما فيما يتعلق باختلاف نتائج دراستنا مع ما توصل إليه "ونج" في نتائج أساليب التفكير العالمي والمحلي والداخلي والفوضوي فيمكن أن نفسره بتغير الظروف العينة والظروف المحيطة بالدراسة بالإضافة إلى بعض اختلافات بعض جزئيات أو جوانب أدوات الدراسة.

ومما سبق يمكننا ان نقول أنه قد تم تحقق الفرضية الثانية مع كل أساليب التفكير كلها ماعدا أسلوب التفكير التنفيذي عند العينة الكلية للدراسة ومنخفضو الدافعية للإنجاز والمحافظ عند هذه الأخيرة.

03) عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في أساليب التفكير لستيرنبرج تبعا للجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (أدبي – علمي) والصفي الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي، ومستوى الدافعية للإنجاز (مرتفع – منخفض).

أ. تبعا للجنس:

الجدول رقم (18) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا للجنس.

أساليب التفكير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجة الحرية	اتجاه الفروق
التشريعي	الذكور	31	29.96	3.49	0.57	2.35	77	لا توجد فروق
	الإناث	48	29.50	3.53				
التنفيذي	الذكور	27	30.70	3.51	2.76	2.35	63	توجد فروق
	الإناث	38	28.39	3.18				
الحكمي	الذكور	20	29.25	3.55	0.72	2.39	45	لا توجد فروق
	الإناث	27	28.55	3.00				
الملكي	الذكور	32	30.13	2.59	0.81	2.35	72	لا توجد فروق
	الإناث	42	29.52	3.52				
الهرمي	الذكور	28	30.60	2.65	0.87	2.35	69	لا توجد فروق
	الإناث	43	29.95	3.34				
الأقلي	الذكور	32	29.59	3.36	1.60	2.35	67	لا توجد فروق
	الإناث	37	28.43	2.65				
الفوضوي	الذكور	8	27.62	4.59	0.43	2.50	22	لا توجد فروق
	الإناث	16	27.00	2.47				
العالمي	الذكور	9	27.33	3.04	0.27	2.58	16	لا توجد فروق
	الإناث	9	27.00	2.06				
المحلي	الذكور	20	28.05	3.72	0.77	2.42	40	لا توجد فروق
	الإناث	22	28.77	2.22				
الداخلي	الذكور	14	27.07	4.82	1.06	2.48	25	لا توجد

	الإناث	13	28.84	3.73				فروق
الخارجي	الذكور	33	30.42	3.28	0.29	2.35	76	لا توجد فروق
	الإناث	45	30.62	2.68				
المحافظ	الذكور	19	28.78	2.63	0.86	2.42	37	لا توجد فروق
	الإناث	20	28.00	3.02				
المتحرر	الذكور	26	30.57	3.53	0.58	2.39	55	لا توجد فروق
	الإناث	31	30.03	3.43				

من الجدول رقم (18) يمكن القول أن الفرضية الثالثة لم تتحقق مع كل أساليب التفكير التي تم عرضها في الجدول أعلاه، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد العينة تبعا للجنس في أسلوب التفكير التشريعي والهرمي والخارجي والمتحرر وهنا نجد أن دراستنا قد أختلفت مع دراسة (عجوة عبد العال 1998م م)، ودراسة "ونج" ودراسة (رمضان محمد رمضان) وأضف إلى الدراسات السابقة نجد دراسة (عصام الطيب) تختلف في بعض ألأساليب مع دراستنا الحالية، أما فيما يخص باقي الأساليب التي لم تكن فيها فروق بين الجنسين فكانت في مجملها متفقة مع نتائج الدراسات المذكورة سابقا وغيرها مثل دراسة (بلقوميدي عباس) وهي الدراسة التي كانت جزائرية. ويمكن تفسير ذلك من خلال الخصائص التي تتمتع بها أساليب التفكير ضمن نظرية ستيرنبرج والمتمثلة في الثبات النسبي للأساليب وكذا شمولية النظرية لمختلف الفئات سواء داخل المدرسة أو خارجها وكذلك قد يعود ذلك إلى طرق التدريس المتشابها ربما والتي يقول عنها ان لها دور في بناء أساليب التفكير عند الأفراد.

ب. تبعا للتخصص:

الجدول رقم (19) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص.

أساليب التفكير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجة الحرية	اتجاه الفروق
التشريعي	أدبي	28	29.46	3.17	0.41	2.35	77	لا توجد فروق
	علمي	51	29.80	3.69				
التنفيذي	أدبي	24	28.95	3.12	0.69	2.35	63	لا توجد فروق
	علمي	41	29.58	3.70				
الحكمي	أدبي	14	28.64	2.43	0.28	2.39	45	لا توجد فروق
	علمي	33	28.93	3.54				
الملكي	أدبي	30	29.40	3.56	0.86	2.35	72	لا توجد فروق
	علمي	44	30.04	2.85				
الهرمي	أدبي	22	29.09	3.10	*2.09	2.02	69	لصالح العلمي
	علمي	49	30.71	2.97				
الأقلي	أدبي	26	28.50	3.04	1.00	2.35	67	لا توجد فروق
	علمي	43	29.25	3.03				
الفوضوي	أدبي	9	27.44	2.40	0.27	2.50	22	لا توجد فروق
	علمي	15	27.06	3.73				
العالمي	أدبي	8	28.00	1.92	1.27	2.52	16	لا توجد فروق
	علمي	10	26.50	2.83				
المحلي	أدبي	17	28.17	2.29	0.44	2.42	40	لا توجد فروق
	علمي	25	28.60	3.45				
الداخلي	أدبي	9	28.22	3.83	0.24	2.48	25	لا توجد فروق
	علمي	18	27.77	4.68				
الخارجي	أدبي	32	30.59	3.09	0.14	2.35	76	لا توجد فروق
	علمي	46	30.50	2.84				
المحافظ	أدبي	17	27.76	2.79	1.20	2.42	37	لا توجد

	علمي	22	28.86	2.83				فروق
المتحرر	أدبي	19	30.00	3.98	0.43	2.39	55	لا توجد فروق
	علمي	38	30.48	3.21				

* دالة عند 0.05.

من الجدول رقم (19) نقول بأنه لم تتحقق الفرضية الثالثة تبعا للتخصص الدراسي مع جميع الأساليب باستثناء الأسلوب الهرمي الذي أظهر الفروق لصالح العلمي وفي هذا نجد أن هذه النتيجة هي التي تختلف بين دراستنا وبعض الدراسات كدراسة (إلهام إبراهيم 1429هـ)، (ودراسة الدردير 2003) (ودراسة عبد العال عجوة 1998) (ودراسة محمود 2003) والتي جاء ذكرها في دراسة إلهام إبراهيم (ص: 168)، كما أننا نجد بعض الاتفاق والتعارض في النتائج التي أفضت إليها دراستنا أو بعض جزئياتها كدراسة (بلقوميدي) (ودراسة عبد العال عجوة) (ورمضان محمد رمضان 2001) (وعصام الطيب 2004) وبعض الدراسات التي تم عرضها في الفصل الأول. وهذا قد يرجع إلى مجموعة من النقاط منها بعض الاختلافات الجزئية في وسائل الدراسة من حيث الطول أو القصر وكذا ظروف إجراءات كل دراسة وكذا خصائص أفراد كل عينة وكذا يرجع بلقوميدي عباس إلى عملية التطبع التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير، كما تشير دراسة أمينة شلبي 2002 أن للتخصص أثر في تشكيل وتنمية بعض أساليب التفكير كما يرجع السيد 2003 الفروق الموجود بين أساليب التفكير المستخدمة من طرف كل فرد وآخر إلى المعرفة السابقة والبناء المعرفي لدى كل فرد، وكذا يمكن أن تعود إلى نوع التعليم الذي يتلقاه كل فرد وهو يتعامل معها لمدة زمنية معينة والذي يلعب دورا أساسيا في توجيه أساليب التفكير كما يؤكد ذلك عمار 1998. (وقاد، 1428هـ/1429هـ، ص: 165)

ج. تبعا للصف الدراسي:

الجدول رقم (20) يبين قيم (ف) لمعرفة الفروق في أساليب التفكير تبعا للصف الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
أسلوب التفكير التشريعي	بين المجموعات	9.94	2	4.97	0.40	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	947.15	76	12.46		
	المجموع	957.09	78			
أسلوب التفكير التنفيذي	بين المجموعات	3.81	2	1.90	0.15	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	777.05	62	12.53		
	المجموع	780.86	64			
أسلوب التفكير الحكمي	بين المجموعات	9.62	2	4.81	0.45	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	470.33	44	10.68		
	المجموع	479.95	46			
أسلوب التفكير الملكي	بين المجموعات	8.92	2	4.46	0.44	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	717.61	71	10.10		
	المجموع	726.54	73			
أسلوب التفكير الهرمي	بين المجموعات	20.11	2	10.05	1.06	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	647.73	68	9.53		
	المجموع	667.83	70			
أسلوب التفكير الأقلي	بين المجموعات	6.03	2	3.01	0.32	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	621.91	66	9.42		
	المجموع	627.94	68			
أسلوب التفكير الفوضوي	بين المجموعات	18.48	2	9.24	0.86	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	223.47	21	10.64		
	المجموع	241.95	23			
أسلوب التفكير	بين المجموعات	14.92	2	7.46	1.19	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	93.57	15	6.23		

العالمي	المجموع	108.50	17			
أسلوب التفكير المحلي	بين المجموعات	15.55	2	9.27	1.02	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	353.72	39	9.07		
	المجموع	372.28	41			
أسلوب التفكير الداخلي	بين المجموعات	33.59	2	16.79	0.88	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	458.25	24	19.09		
	المجموع	491.85	26			
أسلوب التفكير الخارجي	بين المجموعات	8.33	2	4.17	0.48	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	655.05	75	8.73		
	المجموع	663.38	77			
أسلوب التفكير الماحفظ	بين المجموعات	1.28	2	0.64	0.08	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	303.94	36	8.44		
	المجموع	305.23	38			
أسلوب التفكير المتحرر	بين المجموعات	18.57	2	9.29	0.77	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	650.90	54	12.05		
	المجموع	669.51	56			

يتضح من الجدول رقم (20) أن الفرضية الثالثة لم تتحقق تبعا للصف الدراسي، وذلك من خلال أنه لم تكن إي فروق دالة. وهنا نجد أن هذه النتائج قد تطابقت تماما مع ما توصلت إليه (دراسة إلهام إبراهيم 1429هـ)، وإن كانت قد اعتمدت المرحلة الدراسية كمتغير للمقارنة بن طالبات العينة المدروسة كما يمكن إرجاع نتائج دراستنا التي أفضت إلى عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة تبعا للصف الدراسي إلى عدم تغير طرق التدريس بين الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي وهذا هو السبب الذي أرجعت إلية إلهام إبراهيم نتائج دراستها.

د.تبعا لمستوى الدافعية للإنجاز:

الجدول رقم (21) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق في أساليب التفكير تبعا مستوى الدافعية للإنجاز.

أساليب التفكير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجة الحرية	اتجاه الفروق
التشريعي	منخفض	15	29.20	4.14	0.73	2.42	34	لا توجد فروق
	مرتفع	21	30.09	3.19				
التنفيذي	منخفض	3	28.61	3.88	1.69	2.48	25	لا توجد فروق
	مرتفع	14	31.00	3.41				
الحكمي	منخفض	10	27.70	4.47	1.19	2.53	19	لا توجد فروق
	مرتفع	11	29.54	2.42				
الملكي	منخفض	18	29.50	3.98	0.56	2.42	33	لا توجد فروق
	مرتفع	17	30.17	3.00				
الهرمي	منخفض	14	29.00	2.95	*2.27	2.05	27	لصالح المرتفع
	مرتفع	15	31.00	2.95				
الأقلي	منخفض	12	27.25	3.36	1.35	2.48	25	لا توجد فروق
	مرتفع	15	29.00	3.29				
الفوضوي	منخفض	7	26.85	3.53	0.42	2.71	11	لا توجد فروق
	مرتفع	6	27.66	3.26				
العالمي	منخفض	7	26.57	3.45	0.37	2.26	9	لا توجد فروق
	مرتفع	4	27.25	0.95				
المحلي	منخفض	10	26.90	4.67	1.73	2.58	16	لا توجد فروق
	مرتفع	8	30.00	2.07				
الداخلي	منخفض	8	25.75	5.31	2.39	2.65	13	لا توجد فروق
	مرتفع	7	31.28	3.19				
الخارجي	منخفض	15	30.20	3.12	0.69	2.52	20	لا توجد فروق
	مرتفع	16	30.81	1.47				
المحافظ	منخفض	7	29.00	3.51	0.36	0.55	18	لا توجد

	مرتفع	13	28.53	2.18				فروق
المتحرر	منخفض	12	28.66	3.03	1.64	2.50	22	لا توجد فروق
	مرتفع	12	30.75	3.16				

* دالة عند 0.05.

من الجدول رقم (21) الملاحظ من خلال النتائج المعروضة أن الفروق بين المتوسطات لم ترق لمستوى الدلالة مما يدل على عدم تحقق الفرضية الثالثة في شقها المتعلق بمستوي الدافعية للإنجاز، إلا في أسلوب التفكير الهرمي لصالح مرتفعو الدافعية للإنجاز وهذا يعني تميز التلاميذ مرتفعو الدافعية للإنجاز عن منخفضو الدافعية للإنجاز بأسلوب التفكير الهرمي وهذا ما يعني تفوق مرتفعو الدافعية للإنجاز في الصفات الإبداعية والاندفاع نحو العمل والرغبة في النجاح وكذا تميزهم عن مخفضو الدافعية للإنجار بأسلوب تفكير أكثر تنظيما.

وعليه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الصفات التي يتميز ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة تناسب أسلوب التفكير الهرمي. كما أننا لم نقف على دراسة تناولت هذا الجانب الذي قدمناه.

04) عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نتوقع أن يكون لتلاميذ المرحلة الثانوية الذكور والإناث مستوى دافعية للإنجاز متوسط.

الجدول رقم (22) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث.

	أساليب التفكير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للإنجاز	التشريعي	الذكور	31	55.03	9.46
		الإناث	48	54.62	9.15
	التنفيذي	الذكور	27	55.00	9.08
		الإناث	38	53.50	10.58
	الحكمي	الذكور	20	54.29	12.04
		الإناث	27	52.40	10.52
	الملكي	الذكور	32	55.00	9.27

		الإناث	42	52.97	10.05
	الهرمي	الذكور	28	55.17	8.84
		الإناث	43	53.46	10.11
	الأقلي	الذكور	32	53.56	10.36
		الإناث	37	54.64	8.41
	الفوضوي	الذكور	8	47.87	10.65
		الإناث	16	55.50	10.49
	العالمي	الذكور	9	51.44	13.43
		الإناث	9	52.22	10.50
	المحلي	الذكور	20	54.55	9.18
		الإناث	22	52.68	10.16
	الداخلي	الذكور	14	49.92	12.67
		الإناث	13	54.30	10.39
	الخارجي	الذكور	33	54.84	8.87
		الإناث	45	53.95	9.74
	المحافظ	الذكور	19	58.84	7.98
		الإناث	20	53.60	10.68
	المتحرر	الذكور	26	53.34	10.51
		الإناث	31	55.19	9.70

يتبن من الجدول رقم (22) أن الفرضية الرابعة قد تحققت سواء مع عند الذكور أو الإناث، وقد تم التأكد من ذلك من خلال مقارنة المتوسط الحسابي كل من الذكور والإناث والذي وقع ضمن الحدود الوسط التي يحددها مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده "نظام السبع النابلسي" أنظر الملحق رقم (3)، وعليه نقول أن عينة الدراسة تتمتع بدافعية للإنجاز متوسطة. كما أننا نجد دراسة (فريد جديتاوي) (ومحمد نوح وقمر الزمان عبد الغني) من الدراسات التي اهتمت بدراسة بمستوى دافعية الإنجاز والتي جاء نتائجها غير منسجمة مع نتائج دراستنا هاته (2011، ص: 19-20)، وكذا دراسة (فروجة بلحاج) (2011،

ص: 222). أما إذا نظرنا إلى واقع البيئة الدراسة في فتراتها الحالية التي تتسم بعدم الاستقرار قد نقول أن هذه النتيجة لا تعكس مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كما أننا لا نلاحظ إقامة البرامج المساعد على رفع مستوى الدافعية للإنجاز عند التلاميذ، أو قد يوحي هذا إلى عدم صدق استجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز. أما إذا كان هذا هو الواقع فإن الدافعية للإنجاز عند إفراد العينة مقبولة وذلك عند الذكور والإناث.

05) عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (أدبي – علمي) والصفي الدراسي (أولي – ثانية – ثالثة) ثانوي.

أ. تبعا للجنس:

الجدول رقم (23) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس.

	أساليب التفكير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجة الحرية	اتجاه الفروق
الدافعية للإنجاز	التشريعي	الذكور	31	55.03	9.46	0.19	2.35	77	لا توجد فروق
		الإناث	48	54.62	9.15				
	التنفيذي	الذكور	27	55.00	9.08	0.61	2.35	63	لا توجد فروق
		الإناث	38	53.50	10.18				
	الحكمي	الذكور	20	53.70	12.04	0.18	2.39	45	لا توجد فروق
		الإناث	27	54.29	10.52				
	الملكي	الذكور	32	55.00	9.27	0.88	2.35	72	لا توجد فروق
		الإناث	42	52.97	10.05				
	الهرمي	الذكور	28	55.18	8.84	0.73	2.35	69	لا توجد فروق
		الإناث	43	53.46	10.11				
	الأفلي	الذكور	32	53.56	10.36	0.48	2.35	67	لا توجد

		الإناث	37	54.64	8.41			فروق
	الفوضوي	الذكور	8	47.87	10.65	1.67	2.50	22	لا توجد فروق
		الإناث	16	55.50	10.49			
	العالمي	الذكور	9	51.44	13.43	0.13	2.58	16	لا توجد فروق
		الإناث	9	52.22	10.50			
	المحلي	الذكور	20	54.55	9.18	0.62	2.42	40	لا توجد فروق
		الإناث	22	52.68	10.16			
	الداخلي	الذكور	14	49.92	12.67	0.97	2.48	25	لا توجد فروق
		الإناث	13	54.30	10.39			
	الخارجي	الذكور	33	54.84	8.87	0.41	2.35	76	لا توجد فروق
		الإناث	45	53.95	9.74			
	المحافظ	الذكور	19	58.84	7.98	1.72	2.42	37	لا توجد فروق
		الإناث	20	53.60	10.68			
	المتحرر	الذكور	26	53.34	10.51	0.69	2.39	55	لا توجد فروق
		الإناث	31	55.19	9.70			

يتضح لنا من الجدول رقم (23) أن فرضيتنا الخامسة القائلة بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس لم تتحقق وذلك ما يتبين من خلال أن (ت) المحسوبة غير دالة لأنها كانت أصغير من (ت) الجدولية. وهنا نجد هذه النتيجة تتفق مع دراسة "جوي" و"مارش" و "دواسون" 2005 ودراسة (أمل أبو حجلة 2007)، ودراسة (قدوري خليفة 2012)، وكذا دراسة (مقابلة 1993)، (وعبابنة 1999)، (وخليفة 1997)، المذكورة في أبو غزال (2007، ص: 95). ويبدو أن هذه يرجع إلى تقارب ظروف كل الدراسات المشار إليها وكذا تواجد كل من الذكور والإناث في نفس الظروف والمناخ التعليمي، بالإضافة إلى تغير نظرة المجتمع إلى تعلم الإناث وهذا ما ذهب إليه موسى رشاد وصلاح أبو ناهية 1988 زد إلى ذلك عدم ملاحظة وجود جو التنافس بين الذكور والإناث وهذا ما كنا نلاحظه سابقا في مدارسنا التعليمية من خلال إقامة المسابقات. وتتعارض مع نتائج دراسة كل من (الشناوي 1989)

(ومحمد المري 1984) (وكاستتال 1983) ودراسة (إيمان كمال داود 2003م) إضافة إلى دراسة (قطامي 1993)، أما سبب التعارض بين بعض الدراسات يعود ربما إلى تغاير الظروف الاجتماعية والميدانية وكذا دقة إعداد أدوات كل دراسة من الدراسات المذكور ودراستنا الحالية.

ب. تبعا للتخصص:

الجدول رقم (24) يبين قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للتخصص.

	أساليب التفكير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	درجة الحرية	اتجاه الفروق
الدافعية للإنجاز	التشريعي	أدبي	28	53.25	10.34	1.10	2.35	77	لا توجد فروق
		علمي	51	55.63	8.54				
	التنفيذي	أدبي	24	53.58	8.84	0.43	2.35	63	لا توجد فروق
		علمي	41	54.43	10.25				
	الحكمي	أدبي	14	58.85	7.17	2.00	2.39	45	لا توجد فروق
		علمي	33	52.00	11.86				
	الملكي	أدبي	30	53.16	8.75	0.48	2.35	72	لا توجد فروق
		علمي	44	54.31	10.38				
	الهرمي	أدبي	22	52.73	10.01	0.83	2.35	69	لا توجد فروق
		علمي	49	54.78	9.46				
	الأقلي	أدبي	26	53.92	8.88	0.15	2.35	67	لا توجد فروق
		علمي	43	54.27	9.66				
	الفوضوي	أدبي	9	49.00	10.30	1.04	2.50	22	لا توجد فروق
		علمي	15	55.33	10.95				
	العالمي	أدبي	8	51.37	9.95	0.14	2.58	16	لا توجد فروق
		علمي	10	52.20	13.47				
	المحلي	أدبي	17	54.47	9.25	0.49	2.42	40	لا توجد فروق
		علمي	25	52.96	10.03				

	الداخلي	أدبي	9	54.55	10.45	0.79	2.48	25	لا توجد فروق
		علمي	18	50.77	12.25				
	الخارجي	أدبي	32	54.06	9.19	0.21	2.35	76	لا توجد فروق
		علمي	46	54.52	9.52				
	المحافظ	أدبي	17	55.82	9.63	0.18	2.42	37	لا توجد فروق
		علمي	22	56.40	9.98				
	المتحرر	أدبي	19	56.79	8.92	1.31	2.39	55	لا توجد فروق
		علمي	38	53.13	10.45				

من الجدول السابق رقم (24) نستنتج أنه تم تحقق الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة والتي تم تبنيها وفقا للتخصص والتي كانت نتائجها غير دالة، وهذه النتيجة جاء منسجمة مع دراسة (قدوري خليفة 2012) والتي أرجع عدم اختلاف أو عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ أفراد العينة في الدافعية للإنجاز تعزى للتخصص إلى عدم وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز وكذا دراسة (عبد الباسط القني) (القني، 2007/2006،) ودراسة (عبابنة 1999). كما يمكننا إرجاع عدم وجود فروق دالة في دراستنا الحالية ربما يعود إلى تطابق نفس ظروف التعلم لكل التخصصات وكما قلنا سابقا عدم وجود فرص التنافس بين التخصصات، وكذا عدم عمل بعض الأساتذة بعث الحماس في التلاميذ داخل القسم. كما أن نتائج دراسة (علي هاشم جاوش الباوي) ودراسة مقابلة 1993، عكس النتائج التي توصلنا لها ويرجع ذلك إلى أختلاف أدوات الدراسات فيما بينها وكذا اختلاف طرق التدريس وربما إلى بيئة وظروف كل دراسة.

ج. تبعا للصف الدراسي:

الجدول رقم (25) يبين فيم (ف) لمعرفة التباين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا للصف الدراسي.

	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
الدافعية للإنجاز	أسلوب التفكير التشريعي	بين المجموعات	19.58	2	9.79	0.11	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	6613.76	76	87.02		
		المجموع	6633.34	78			
	أسلوب التفكير التنفيذي	بين المجموعات	379.24	2	189.62	2.08	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	5639.76	62	90.96		
		المجموع	6019.01	64			
	أسلوب التفكير الحكمي	بين المجموعات	696.55	2	348.27	3.01	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	4943.36	44	112.34		
		المجموع	5639.91	46			
	أسلوب التفكير الملكي	بين المجموعات	244.53	2	122.26	1.30	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	6638.82	71	93.50		
		المجموع	6883.36	73			
	أسلوب التفكير الهرمي	بين المجموعات	240.04	2	120.02	1.31	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	6222.55	68	91.51		
		المجموع	6462.59	70			
	أسلوب التفكير الأقلي	بين المجموعات	45.69	2	22.84	0.25	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	5852.85	66	88.68		
		المجموع	5898.55	68			
	أسلوب التفكير الفوضوي	بين المجموعات	26.78	2	13.39	0.10	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	2730.17	21	130.00		
		المجموع	2756.95	23			
	أسلوب التفكير	بين المجموعات	12.64	2	6.32	0.04	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	2317.85	15	154.52		

	العالمي	المجموع	2330.50	17			
	أسلوب التفكير المحلي	بين المجموعات	62.49	2	31.24	0.32	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	3745.78	39	96.04		
		المجموع	3808.28	41			
	أسلوب التفكير الداخلي	بين المجموعات	263.03	2	131.51	0.97	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	3251.92	24	135.49		
		المجموع	3514.96	26			
	أسلوب التفكير الخارجي	بين المجموعات	198.39	2	99.20	1.14	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	6510.94	75	86.81		
		المجموع	6709.33	77			
	أسلوب التفكير المحافظ	بين المجموعات	794.28	2	397.14	*5.12	توجد فروق
		داخل المجموعات	2790.79	36	77.52		
		المجموع	3585.07	38			
	أسلوب التفكير المتحرر	بين المجموعات	328.11	2	164.06	1.67	لا توجد فروق
		داخل المجموعات	5310.87	54	98.35		
		المجموع	5638.98	56			

* دالة عند 0.05.

الجدول رقم (24) يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة فيه نقول أن الفرضية الخامسة التي تقول أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ عينة الدراسة تبعا للصف الدراسي لم تتحقق لأن القيمة (ف) لم تكن دالة وهذا لم تكن بعيد عن أما دراسة (سامي محمد ملحم 2008) فكانت نتائج هذه الدراسة على غرار ما توصلنا إليه إلا في أسلوب التفكير الماحفظ فاختلافت الدافعية بين الصف الأول والثاني لصالح هذا الأخير. وإذا تكلمنا على سبب تغاير النتائج بين الدراستين فيمكن أن نرجعه إلى تغاير المرحلة الدراسة التي قامة فيها كل من الدراستين فدراستنا كانت في المرحلة الثانوية ودراسة "سامي محمد ملحم" في المرحلة الجامعية كما أنها شملت الطالبات الإناث فقط على عكس دراستنا شملت الإناث والذكور وهذا ما قد يؤثر على دلالة الفروق تبعا للصف الدراسي. كما يمكن إرجع سبب عدم وجود فروق دالة بين

التلاميذ تعزى إلى الصف الدراسي إلى النمطية التي تطبع ظروف كل صف دراسي بما فيها دور الاستاذ في الدافعية للإنجاز سوء بالسلب أو الإيجاب.

ومن كل ما سبق يمكن الإجابة على السؤال العام على أن لأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج دور وإسهام في معرفة الدافعية للإنجاز كباقي المكونات الأخرى للشخصية الفرد ولو بقدر قليل، ولعله يزداد ارتباط اساليب التفكير بالدافعية للإنجاز كلما كان للإفراد وعي بأساليب تفكيرهم.

كما يمكن لخصائص العينة المختلفة أثر في متغيري الدراسة بقدر واضح كلما زادت معرفة الأفراد بأساليب التفكير التي لديهم.

*** خاتـمة:**

وبعد طول هذه الجولة بين فصول هذه الدراسة، سوء من جانبها النظري والميداني والذي تتبعنا فيه علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك بثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة ولاية أدرار ومن هذا تجلى لنا أن أساليب التفكير ليست هي قدرة لدى الأفراد بل هي الطرق التي يستعمل بها الفرد القدرات التي يمتلكها من أجل رفع أداء في مختلف المجلات، أو كما يقول روبرت ستيرنبرج صاحب نظرية أساليب التفكير والتي سارت دراستنا تحت ظلها أن أساليب التفكير هي وسيط يجمع بين قدرات الفرد وشخصية هذا الأخير. بإضافة إلى أننا خلاصنا أن البحث في موضوع أساليب التفكير لا يزال خصب ومازال في مستهل الطريف بوطننا إذ أن الدراسات فيه لا تزال تعد بالعشرات أو أدنى من ذلك بقليل أو أكثر بذلك بقليل، زيادة إلى أن مدارستنا لا يزال اهتمامها بعيدا عن هذا المجال كما أنه لا يبرح أن ينصب حول قدرات التلميذ مبتعدة عن ما تنبه إليه الدراسات التي تقول أن انخفاض أداء تحصيل التلميذ لا يعود دائما إلى ضعف قدراته بل أمور أخرى كعدم تحكمه من أساليب التفكير لده. أما عن نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج من أواخر النظريات المتوصل إليها في هذا الباب وأشملها لأن الأساليب التي قدمت تشمل جمع فئات المجتمع وفي كل المستويات.

أما عن الدافعية للإنجاز فإنه بالباب لا يزال قديما جديد إذا أنه موضوع يتأثر بكل ما هو ثقافي واجتماعي كذا ما هو شخصي وبذلك حولنا أن ندرسه رفقة أساليب التفكير لنتتبع العلاقة بينهما قصد لفت أنظار القائمين على مجال التعليم والتربية في مدارسنا. ومنه خلصنا إلى أنه لا توجد علاقة بين إي أسلوب من أساليب التفكير والدافعية للإنجاز سوى الأسلوب التنفيذي والذي يعني أن تلاميذ عينة الدراسة يتميزون بصفات التنفيذ أي أنهم يعتمد في تعلمهم على ما يقدم لهم من تعليمات في المواقف التعليمية؛ كما أن هذه الأخيرة لا تبعث على الإبداع ولا تشجع عليه.

وبناء على النتائج المتوصل إليها سالفا نختم الكلام بمجموعة من التوصيات والاقتراحات كالتالي:

- من خلال هذه الدراسة نأمل أننا كنا قد أفدنا الجميع على أختلافهم في موضوع الدراسة.
- تقدم برامج ودورات مساعد على رفع الوعي بدور أساليب التفكير والتعريف بها.
- وضع برمج ودورات تساعد على رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.
- على الباحثين أو الطلبة التوجه نحو القيام بدراسات مكثف في مجال أساليب التفكير.
- القيام بدراسات تعنى بالتأكد من أثر العوامل المساعد في تكوين أساليب التفكير.
- القيام بدراسات تدرس الفروق في أساليب التفكير في ضوء متغير البيئة الجغرافية للتلاميذ.

قائمة المراجع

قائمـــــــــة المراجـــــــــع

أولا: الكتب:

1. "السلوك الإنساني"، [كتاب على الشبكة] www.gulfkids.com (26 ماي 2014).
2. إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. (ط.1). عمان – الأردن: مؤسسة الوراق.
3. أبو الرّوس، أيمن. (د.ت). **كيف تكتب بحثا ناجحا؟ 25 خطوة لإعداد البحوث والرسائل الجامعية**. دار الطلائع.
4. أبو حجلة، أمل أحمد شريف. (2007). **أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية**. أطروحة الماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
5. أبو عواد، فريال. (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الإكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأنوروا) في الأردن. **مجلة جامعة دمشق**، 25، (3، 4)، 433-471.
6. أبو غزال، معاوية. (2007/1428). العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي وخبرة المعلمين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 3، (1)، 89-105.
7. أبو هاشم، السيد محمد. (1429). **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة**. بحث، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود. السعودية.

8. أبو هدروس، ياسر محمد أيوب، والفرا، معمر أرحيم سليمان. (2011م). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. **مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية**، 13، (1 A)، 89-130.

9. الأعور، إسماعيل. (2004م/2005م). **واقع الأعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ دراسة ميدانية بولاية ورقلة.** مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة، الجزائر.

10. أمين سليمان، أسامة الربيع. (2007). **التحليل الإحصائي باستخدام SPSS**. القاهرة – مصر.

11. البرعاوي، أنور علي، السحار، ختام إسماعيل. (د.ت). **اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز**. دراسة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

12. بركات، زياد، وكفاح، حسن. (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارساتهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.** (24)، 37-84.

13. بشلاغم، يحي. (2011). **مدخل إلى منهجية البحث النفسي والتربوي**. تلمسان – الجزائر: كنوز.

14. بلحاج، فروجة. (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

15. بلقوميدي، عباس. (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (9)، 211 –231.

16. بن زاهي، منصور. (2007/2006). **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

17. بن غنام، لخضر. (2006م/2007م). **الإشاعات الخارجية وأثرها على دافعية العمال داخل المنظمات**. مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة محمود منتوري، الجزائر.

18. بني يونس، محمد محمود. (2007م). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. ط1 عمان، الأردن: دار المسيرة.

19. بودربالة، شهرزاد. (2012/2011). **الدافعية للإنجاز، القلق والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

20. بورزق، نوار. (2009/2008). **دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي دراسة ميدانية بثانوية مصطفى بن بولعيد بالشريعة ولاية تبسة**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينية، الجزائر.

21. بوطاف، مسعود. (2005). أهمية الدافعية للإنجاز في تحسين أداء الأفراد. **مجلة المربي**. (13)، ص: 3–6.

22. بوعلاق، محمد. (2012). **الموجّه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. (ط.2). المدينة الجديدة – تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل.

23. بوقزولة، وداد. (2010/2009). **درجة أهمية مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي من وجهة الإداريين**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينية، الجزائر.

24. بووذن، نبيلة. (2007/2006). **محددات الرضا الوظيفي لدى العمل الجزائري في إطار نظرية ماكليلاند للدافعية**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة محمود منتوري قسنطينية، الجزائر.

25. التميمي، سوزان بنت أحمد سلمان. (1433هـ/2012م). **جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف**. بحث ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

26. تيلوين، حبيب، وبوقريرس، فريد. 2007. **الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم**. سلسلة دراسات تربوية. وهران، الجزائر: دار الغرب.

27. جاوش الباوي، علي هاشم. (د.ت). قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة واسط للعلوم الإنسانية**. (17)، 151-185.

28. جبر سعيد، سعاد. (2006م) **اثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

29. جديتاوي، فريد تركي، وأدري جيء نوح، محمد، قمر الزمان، عبد الغني. (2011). العلاقة بين ادافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية. **Journal of Islamic and Arabic Education**، 3، (1)، 13-28.

30. جردير، فيروز. (2011/2010). **التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل الدراسي في التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية جيجل –المليلية–**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينية، الجزائر.

31. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية. (2009). **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

32. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرية الرسمية للتربية الوطنية. (فيفري 2008). **القانون التوجهي للتربية الوطنية**. الجزائر: د.ن.

33. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2009م). **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**. الجزائر: د.ن.

34. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (مارس 2009م). **المرجعة العامة للمناهج**. الجزائر: د.ن.

35. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2009م). **المرجعية العامة للمناهج**. الجزائر: د.ن.

36. الجميلي، مؤيد حامد جاسم. (2013). **أساليب التفكير وأساليب التعليم لدى طلبة الجامعات العرقية**. رسالة دكتوراه عير منشورة، جامعة بعداد.

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

38. حويتي، أحمد. (2012). **دليل التوثيق في العلوم الاجتماعية**. بن عكنون – الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

39. خالد الفرا، وليد عبد الرحمان. (1430هـ). **تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS**. الندوة العالمية للشباب الإسلامي.

40. خليفة، عبد الطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب.

41. خميس، شيماء علي. (2008). الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة. **مجلة علوم التربية والرياضية**، 1، (9)، 280-296.

42. الخيري، حسن بن حسين بن عطاس. (2008م). **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

43. الدافعية. بحث غير منشور.

44. داود، إيمان كمال كامل. (2003م). **أثر استخدام التعليم النافد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

45. الدردير، عبد المنعم أحمد. (1424هـ/2004م أ). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ج1**. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

46. الدردير، عبد المنعم أحمد. (1424هـ/2004م ب). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ج2**. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

47. الزايدي، فاطمة بنت خلف الله عمير. (1430/1429). **أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

48. ستيرنبرج، روبرت. (1430هـ/2009م). **مفاهيم الذكاء سيكولوجية التفكير والابتكار**. (ترجمة المركز الثقافي للتعريب والترجمة مراجعة دسوقي محمد). دار الكتاب الحديث.

49. سعودي، محمد عبد الغني، والخضيري، محسن أحمد. (2007). **كتابة البحوث العلمية ورسائل الدبلوم والماجستير والدكتوراه**. مصر: مكتبة الأنجلوالمصرية.

50. سيكولوجية الدافعية. بحث

51. شارف خوخة، مليكة. (2011/2010). **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسيين الجزائريين دراسة مقارنة بين المراحل التعليمية الثلاث –إبتدائي، متوسط، ثانوي–**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو، الجزائر.

52. الشريف، عبد الله محمد. (1996). **مناهج البحث العلمي دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية**. (ط.1). مصر: مكتبة الشعاع.

53. شلبي، أحمد. (1968). **كيف تكتب بحثا أو رسالة دراسة منهجية لكتابة الأبحاث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه**. (ط.6). القاهرة – مصر: مكتبة النهضة العربية.

54. شلبي، أحمد. (1992). **كيف تكتب بحثا أو رسالة دراسة منهجية لكتابة الأبحاث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه**. (ط.21). القاهرة – مصر: مكتبة النهضة العربية.

55. شواشرة، عاطف حسن. (2007)، "فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)". [دراسة على الشبكة]، www.gulfkids.com (30 نوفمبر 2013).

56. الشوربجي، نبيلة عباس. (2003/2002). **المشكلات النفسية للأطفال اسبابها وعلاجها**. (ط.1). القاهرة، دار النهضة العربية.

57. صبحي، علي. (2011). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك. **مجلة علوم التربية والرياضية**، 4، (1)، 54-78.

58. صوشي، كمال. (2006م/2007م). **مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينية، الجزائر.

59. الطواب، سيد محمود. (1995). **النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته**. دار المعرفة الجامعية.

60. عبد الحميد، إبراهيم شوقي. (2003م). الدافع للإنجاز وعلاقاتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية. **المجلة العربية للإدارة**، 23، (1)، 1-41.

61. عبد الخالق، أحمد محمد. (2000م). **أسس علم النفس**. (ط.3). دار المعرفة الجامعية.

62. عبد العزيز، حنان. (2012/2011). **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات**. مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة تلمسان، الجزائر.

63. عثمان، مريم. (2009م/2010م). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية للإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية**. مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.

64. العساف، ليلى والسعود، راتب. (2007/1428). العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي وخبرة المعلمين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 3، (1)، 69-87.

65. علي الطيب، عصام. (2006م). **أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة.** (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

66. عليوات، ملحة. (2010). **المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدي المراهق المتمدرس دراسة ميدانية بثانويات ولايتي البويرة وتيزي وزو.** مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو، الجزائر.

67. العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع. (1430/1429). **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوي التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي.** رسالة دكتوراه عير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

68. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح. (2009). **التفكير العقلاني والتفكير عير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، حامعة أم القرى، السعودية.

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

70. فرج، عبد القادر طه. (2003م).موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. (ط.2). القاهرة – مصر: دار الغريب.

71. القبالي، يحي أحمد عبد الرحمان. (2009). **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية.** أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة عمان العربية للدارسات العليا، عمان.

72. قدور بن عباد؛ هورية. (سبتمبر 2014). استراتجيات التفكير لدى طلبة المدارس العليا لإساتذة التعليم التقني حسب متغيري الخنس والتخصص. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** (16)، 279-298.

73. قدوري، خليفة. (2012م). **الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

74. القني، عبد الباسط. **القيم وعلاقتها بدافعية التعليم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

75. كروان، غادة محمود علي. (2012/2011). **فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة التاسع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

76. كليفورد، مورجان، وجون، ديز. (1405هـ/1985م). **كيف تذاكر الأسس العلمية للاستذكار ج1.** (ترجمة أحمد محمد العيسوي). الصفاة – الكويت: مؤسسة دار الكتاب الحديث.

77. لوناس، حدة. (2013/2012). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس.** مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر.

78. معمرية، بشير. (1433هـ/2012م). **أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية.** القبة القديمة – الجزائر: دار الخلدونية.

79. معمرية، بشير. (1433هـ/2012م). **سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز تقنين أربعة استبيانات لقياسه.** القبة القديمة – الجزائر: دار الخلدونية.

80. ملحم، سامي محمد. (1429هـ/2008م). تأثير خيرات السكن الداخلي على اضطربات السلوك والتحصل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. **مجلة البصائر**، 12، (2)، 143-191.

81. ميروح، عبد الوهاب. (2010/2009). **السلوك القيادي وعلاقته الدافعية للعمال**. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوي قسنطينة، الجزائر.

82. النعيمي، هادي صالح رمضان. (2013). أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين. مجلة **جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، 8، (3)، 1-25.

83. نوي الجمعي، وصاهد، فتيحة. (فيفري 2011). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. **دفاتر المخبر**. (7)، 113-128.

84. وقاد، إلهام بنت إبراهيم محمد. (1428هـ/1429هـ). **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه عير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

85. اليوسفي، علي عباس. (2008م). **دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات**. بحث، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة، العراق.

86. اليوسفي، علي عباس. (2009). **أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه**. بحث. جامعة الكوفة مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، العراق.

ثانيا: المواقع الإلكترونية:

87. http://bafree.net/alhisn/showthread.phd?t=45089

المـــــــــلاحـــق

01) **الملحق رقم (01): قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) إعداد ستيرنبرج وواجنر 1992.**

02) **الملحق رقم (02): استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز. إعداد: نظام السبع النابلسي 1993.**

03) **الملحق رقم (03): الترخيص.**

04) **الملحق رقم (04): الدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج.**

05) **الملحق رقم (05): الدرجات الخام لأفراد العينة على أسبيان الدافع للإنجاز.**

06) **الملحق رقم (06): نماذج من النتائج المستخرج من spss.**

01) الملحق رقم (01): قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) إعداد ستيرنبرج وواجنر 1992.
ترجمة وتقنين: عبد المنعم أحمد الدردير، عصام علي الطيب 2004.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس

تخصص: ماجستير التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم

➢ **أولا: بطاقة معلومات:**

* الجنس: ذكر ( ). أنثى ( ). * اسم الثانوية: .....
* الصف الدراسي: – الأولى ثانوي ( ). – الثانية ثانوي ( ). – الثالثة ثانوي ( ).
* التخصص: علمي: ( ). أدبي ( ).

➢ **ثانيا: التعليمة:** السلام عليكم أخي التلميذ:

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير بعنوان: " **أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**" نطلب منك أخي التلميذ ملء جمع المعلومات التي تحتوي عليها بطاقة المعلومات التي أمامك؛ ثم البدء في الإجابة عن جمع عبارات الاستبيان دون استثناء، في الصفحات الموالية وذلك عن طريق اختيار أحد البدائل التي أمام كل عبارة وذلك بوضع العلامة **(x)** في الخانة المناسبة من أجل تحديد مدى تطابق العبارة عليك وهذا بعد قراءة كل عبارة جيدا كمت هو موضح في المثال التالي. مع العلم أن هذه المعلومات ستخدم البحث العلمي فقط.

مثال: إليك العبارة التالية: "**أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة**".

	لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
إذا كانت إجابتك (لا تنطبق إطلاقا) ضع علامة (x) هكذا	x						
إذا كانت إجابتك (لا تنطبق بدرجة كبيرة) ضع علامة (x) هكذا		x					
إذا كانت إجابتك (لا تنطبق بدرجة صغيرة) ضع علامة (x) هكذا			x				
إذا كانت إجابتك (لا أعرف) ضع علامة (x) هكذا				x			

إذا كانت إجابتك (تنطبق بدرجة صغيرة) ضع علامة (x) هكذا	x	
إذا كانت إجابتك (تنطبق بدرجة كبيرة) ضع علامة (x) هكذا	x	
إذا كانت إجابتك (تنطبق تماما) ضع علامة (x) هكذا		x

➢ ثالثا: قائمة أساليب التفكير:

العبارات وأرقمها	لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
(01) أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
(02) عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسة واحدة.							
(03) عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء أو الرفاق.							
(04) عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.							
(05) عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجاتي الخاصة في حلها.							
(06) عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.							
(07) أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
(08) أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
(09) أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.							
(10) أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها.							
(11) اهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
(12) استمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء تعليمات محددة.							
(13) التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.							
(14) أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.							
(15) عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقدير الخاص للموقف.							
(16) يمكنني الانتقال 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 اهتمامي بالتفاصيل.							
(19) عند البدء في 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 أدائها.							
(22) عندما أكون مسئولا عن عمل، فإني أفضل اتباع 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 اتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
(27) عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.							
(28) أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب أتباعها لإنجازها.							
(29) أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى القبول واستحسان لدى زملائي.							
(30) عندما يكون لزاما عليّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي							
(31) أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة 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 الاشتراك 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 اتبع 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 الاهتمام بالتفاصيل.							
(45) أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى 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 العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
(48) أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.							
(49) أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.							
(50) لو أن هناك أشياء كثيرة عليّ 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 عليّ أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
(53) عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها.							
(54) أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
(55) أفضل المشروعات 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) استمتع 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) لا بُدَّ أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ غيره.							
(61) عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور أو 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 استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.							
(64) أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
(65) أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرقا جديدة لحلها.							

توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية:

الأساليب Styles	العبارات	الأساليب Styles	العبارات
التشريعي	05 – 10 – 14 – 32 – 49	الهرمي	04 – 19 – 25 – 33 – 56
التنفيذي	08 – 11 – 12 – 31 – 39	الملكي	02 – 43 – 50 – 54 – 60
الحكمي	20 – 23 – 42 – 51 – 57	الأقلي	27 – 29 – 30 – 52 – 59
العالمي	07 – 18 – 38 – 48 – 61	الفوضوي	16 – 21 – 35 – 40 – 47
المحلي	01 – 06 – 24 – 44 – 62	الداخلي	09 – 15 – 37 – 55 – 63
المتحرر	45 – 53 – 58 – 64 – 65	الخارجي	03 – 17 – 34 – 41 – 46
المحافظ	13 – 22 – 26 – 28 – 36		

مفتاح التصحيح:

لا تنطبق إطلاقا	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق بدرجة صغيرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماما
1	2	3	4	5	6	7

02) الملحق رقم (02): استبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز. إعداد: نظام السبع النابلسي 1993.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen Algérie — جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية — شعبة علم النفس

تخصص: ماجستير التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم

➢ **أولا: بطاقة معلومات:**

* الجنس: ذكر ( ). أنثى ( ). * اسم الثانوية: .....

* الصف الدراسي: – الأولى ثانوي ( ). – الثانية ثانوي ( ). – الثالثة ثانوي ( ).

* التخصص: علمي: ( ). أدبي ( ).

➢ **ثانيا: التعليمة:** السلام عليكم أخي التلميذ:

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير بعنوان: " **أساليب التفكير وعلاقها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**" نطلب منك أخي التلميذ ملء جمع المعلومات التي تحتوي عليها بطاقة المعلومات التي أمامك؛ ثم البدء في الإجابة عن جمع عبارات الاستبيان دون استثناء في الصفحة التالية، وذلك عن طريق اختيار أحد البدائل التي أمام كل عبارة وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة من أجل تحديد مدى تطابق العبارة عليك وهذا بعد قراءة كل عبارة جيدا مثل المثال التالي. مع العلم أن هذه المعلومات ستخدم البحث العلمي فقط.

مثال: اليك العبارة التالية: "**أرغب في أن أكون مسؤولا عن الآخرين**".

	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
إذا لم تنطبق عليك العبارة السابقة ضع العلامة (x) هكذا	x			
إذا انطبقت عليك العبارة السابقة بشكل قليل ضع العلامة (x) هكذا		x		
إذا انطبقت عليك العبارة السابقة بشكل متوسطا ضع العلامة (x) هكذا			x	
إذا انطبقت عليك العبارة السابقة بشكل كثيرا ضع العلامة (x) هكذا				x

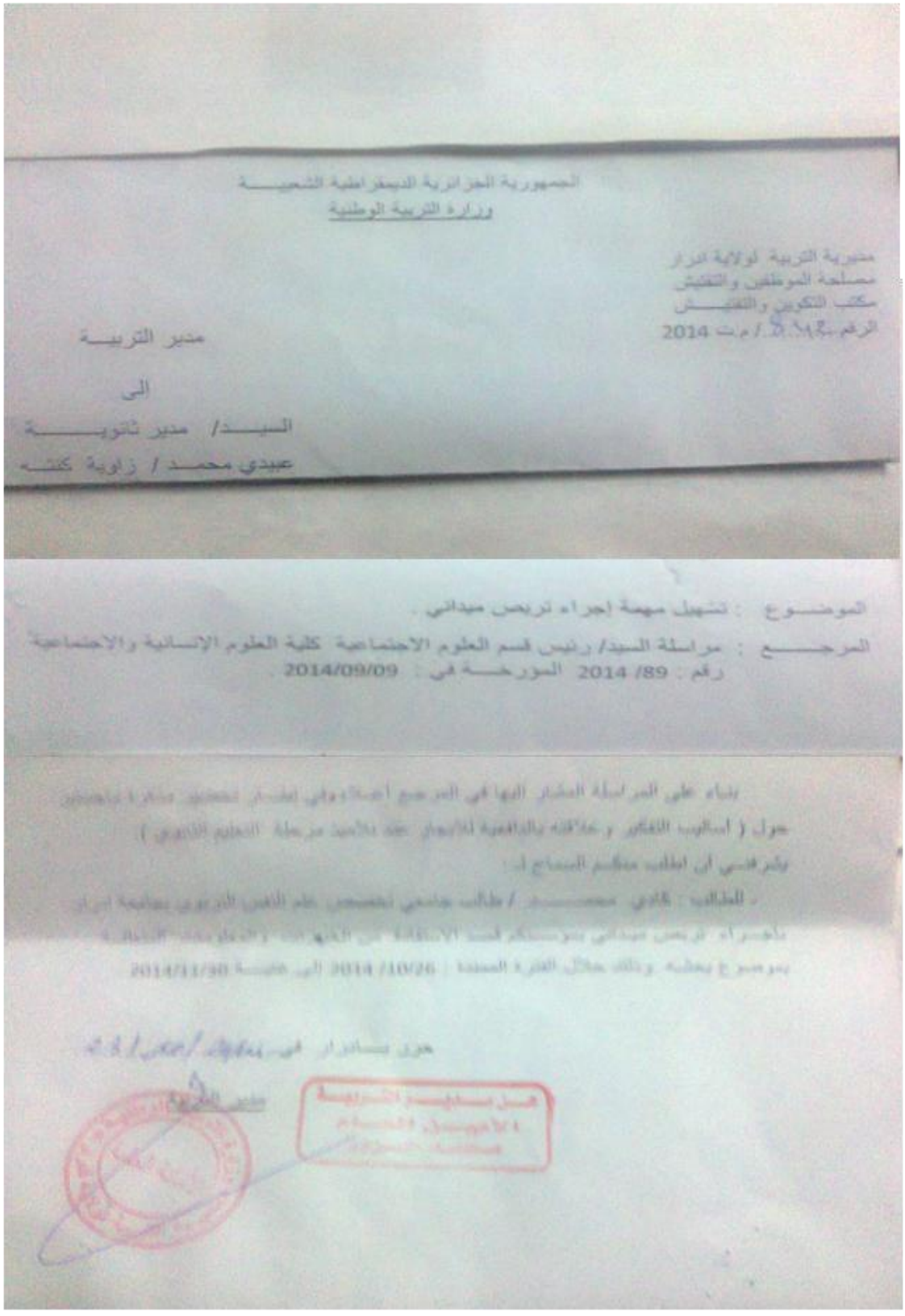
➢ **ثالثا: استبيان قياس الدافع إلى الإنجاز:**

العبارات	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
1- أرغب في أن أكون مسؤولا عن الآخرين				
2- أواجه المشاكل للتغلب عليها				
3- أأجل إنجاز الأعمال حتى أصل إلى مستوى عال من الكفاءة في العمل				
4- أعتبر نفسي شخصا حيويا ونشطا				
5- أفضل العمل مع شريك صعب المراس وكفء				
6- أعمل باستمرار على إنجاز أعمالي				
7- أفكر جديا في عمل الأشياء قبل الشروع في إنجازها				
8- لدي ميل قوي نجو مواجهة المهام الصعبة				
9- أميل إلى أداء الأعمال أداء حسنا				
10- أقبل على القيام بالأعمال التي تتحداني				
11- أشعر بالضيق من الأشخاص الغير الأكفاء				
12- أتقبل تحمل الالتزامات والمسؤوليات				
13- إن التطور في الحياة مهم بالنسبة لي				
14- أحب إنجاز ما هو متوقع مني مهما كان صعبا				
15- أبذل جهدا لمساعدة الذين يقصدونني				
16- لدي رغبة قوية في أن أكون ناجحا بين الآخرين				
17- لدي اهتماما قوي بحياة الأشخاص الناجحين				
18- عندما أضع هدفا أسعى بقوة نحو تحقيقه				
19- أقوم بمواصلة إنجاز أعمالي حتى في العطل				
20- أعتقد أن النجاح في الحياة يعود إلى الجهود الشخصية				
21- أحب إنجاز الأعمال التي يقول الآخرون أنها تتطلب جهدا ومهارة				
22- حتى في أيام الراحة أكون حيويا ونشطا وأنجز أعمالي				
23- عندما أتعهد بشيء ألتزم بأدائه مهما كانت الظروف				
24- أنا شخص طموح				

مفتاح التصحيح:

لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
0	1	2	3

03) **الملحق رقم (03): الترخيص.**



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجزائر
مصلحة الموظفين والتفتيش
مكتب التكوين والتفتيش
الرقم: 2014 م ت

مدير التربية

الى

السيد/ مدير ثانوية
عبدي محمد / زاوية كتنه

الموضوع : تسهيل مهمة إجراء ترخيص ميداني .

المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
رقم : 89/ 2014 المؤرخة في : 2014/09/09 .

بناء على المراسلة المشار اليها في المرجع أعلاه والمتعلقة بإطار تحضير مذكرة تخرج
حول (أساليب التفكير وعلاقته بالدافعية للانجاز عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي)
يشرفني ان اطلب منكم السماح لـ :

- الطالب : ..... / طالب جامعي تخصص علم النفس التربوي بجامعة الجزائر
بإجراء ترخيص ميداني بمؤسستكم قصد الاطلاع على الجانب ... والتواصل بعينة الدراسة
بموضوع بحثه وذلك خلال الفترة الممتدة : 2014/10/26 الى غاية 2014/11/30

حرر بـ ... في ...

26,15	25,69	32,08	28,38	26,85	27,46	25,15	25,08	25,54	27,46	متوسط
29,00	28,00	34,00	31,00	25,00	35,00	26,00	32,00	24,00	34,00	المتحرر
27,00	27,00	31,00	27,00	21,00	31,00	29,00	23,00	21,00	24,00	المحافظ
30,00	24,00	32,00	25,00	29,00	32,00	29,00	34,00	32,00	34,00	الخارجي
18,00	25,00	33,00	22,00	24,00	15,00	14,00	19,00	23,00	11,00	الداخلي
18,00	25,00	29,00	32,00	30,00	24,00	22,00	30,00	21,00	27,00	المحلي
28,00	24,00	29,00	27,00	26,00	30,00	26,00	25,00	28,00	22,00	العالمي
20,00	24,00	29,00	31,00	26,00	18,00	23,00	17,00	29,00	22,00	الفوضوي
30,00	32,00	32,00	24,00	30,00	29,00	28,00	25,00	28,00	34,00	الأقلي
29,00	29,00	32,00	32,00	31,00	27,00	23,00	20,00	25,00	31,00	الهرمي
27,00	22,00	34,00	33,00	30,00	28,00	29,00	32,00	23,00	33,00	الملكي
30,00	22,00	33,00	28,00	24,00	31,00	25,00	22,00	23,00	29,00	الحكمي
24,00	25,00	34,00	31,00	27,00	26,00	27,00	27,00	24,00	34,00	التنفيذي
30,00	27,00	35,00	26,00	26,00	31,00	26,00	20,00	31,00	22,00	التشريعي
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	الجنس
010	009	008	007	006	005	004	003	002	001	الأساليب / الأفراد

04) الملحق رقم (04): الدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج.

25,15	21,46	26,92	25,77	28,08	27,85	27,00	24,77	20,38	23,00	29,54	28,92
34,00	34,00	29,00	31,00	24,00	27,00	23,00	32,00	25,00	16,00	35,00	26,00
24,00	25,00	17,00	22,00	30,00	29,00	18,00	31,00	22,00	27,00	27,00	28,00
35,00	23,00	31,00	27,00	30,00	31,00	23,00	34,00	31,00	15,00	33,00	32,00
17,00	26,00	15,00	23,00	26,00	15,00	22,00	26,00	26,00	35,00	23,00	29,00
27,00	29,00	24,00	19,00	27,00	28,00	14,00	27,00	28,00	23,00	27,00	30,00
26,00	20,00	18,00	15,00	22,00	25,00	26,00	30,00	24,00	19,00	30,00	27,00
25,00	12,00	22,00	18,00	20,00	20,00	21,00	32,00	20,00	14,00	23,00	26,00
34,00	31,00	31,00	20,00	30,00	32,00	24,00	34,00	27,00	16,00	32,00	30,00
30,00	32,00	31,00	22,00	33,00	34,00	17,00	32,00	28,00	29,00	33,00	30,00
28,00	29,00	27,00	17,00	29,00	29,00	17,00	32,00	30,00	29,00	27,00	26,00
30,00	34,00	29,00	23,00	29,00	31,00	19,00	34,00	28,00	17,00	27,00	31,00
26,00	31,00	22,00	25,00	34,00	34,00	20,00	34,00	26,00	35,00	34,00	27,00
24,00	35,00	26,00	28,00	32,00	32,00	22,00	32,00	28,00	24,00	33,00	34,00
2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00
022	021	020	019	018	017	016	015	014	013	012	011

20,46	31,54	26,38	25,85	29,08	22,23	25,62	26,08	27,85	24,08	24,00	30,23
35,00	26,00	33,00	32,00	26,00	21,00	31,00	14,00	29,00	27,00	27,00	25,00
32,00	26,00	33,00	25,00	23,00	26,00	27,00	12,00	28,00	20,00	29,00	28,00
35,00	33,00	33,00	30,00	33,00	25,00	25,00	23,00	26,00	31,00	28,00	26,00
31,00	29,00	27,00	23,00	17,00	21,00	22,00	27,00	29,00	28,00	24,00	33,00
29,00	19,00	32,00	29,00	28,00	28,00	32,00	25,00	28,00	29,00	23,00	26,00
31,00	23,00	30,00	23,00	24,00	28,00	27,00	14,00	23,00	27,00	26,00	29,00
29,00	21,00	31,00	19,00	18,00	26,00	31,00	16,00	26,00	25,00	24,00	28,00
33,00	18,00	30,00	22,00	26,00	27,00	24,00	12,00	25,00	30,00	30,00	24,00
34,00	24,00	33,00	22,00	21,00	29,00	32,00	25,00	26,00	32,00	29,00	22,00
34,00	26,00	31,00	31,00	30,00	28,00	33,00	19,00	32,00	27,00	30,00	27,00
32,00	18,00	31,00	22,00	26,00	25,00	28,00	18,00	18,00	24,00	22,00	25,00
34,00	21,00	33,00	22,00	27,00	26,00	31,00	26,00	18,00	20,00	32,00	29,00
35,00	29,00	31,00	21,00	19,00	31,00	26,00	24,00	32,00	32,00	29,00	23,00
1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
034	033	032	031	030	029	028	027	026	025	024	023

22,92	26,85	23,92	26,85	20,15	29,54	27,85	27,77	24,77	22,31	28,15	28,23
28,00	27,00	25,00	25,00	27,00	24,00	32,00	23,00	20,00	17,00	31,00	30,00
29,00	20,00	33,00	20,00	29,00	30,00	32,00	14,00	20,00	23,00	31,00	14,00
27,00	18,00	28,00	29,00	31,00	30,00	33,00	12,00	27,00	23,00	32,00	26,00
18,00	21,00	25,00	22,00	19,00	26,00	28,00	18,00	23,00	23,00	25,00	27,00
23,00	17,00	27,00	26,00	33,00	27,00	30,00	17,00	26,00	22,00	24,00	24,00
18,00	24,00	27,00	27,00	15,00	22,00	29,00	20,00	12,00	15,00	23,00	16,00
25,00	14,00	29,00	19,00	14,00	20,00	27,00	20,00	21,00	21,00	26,00	25,00
23,00	18,00	34,00	27,00	32,00	30,00	32,00	20,00	30,00	22,00	31,00	27,00
27,00	17,00	30,00	29,00	35,00	33,00	30,00	14,00	18,00	23,00	23,00	29,00
30,00	25,00	25,00	33,00	34,00	29,00	33,00	11,00	27,00	25,00	24,00	33,00
29,00	21,00	26,00	24,00	32,00	29,00	29,00	19,00	21,00	16,00	26,00	28,00
28,00	22,00	33,00	20,00	33,00	34,00	32,00	6,00	23,00	21,00	29,00	26,00
17,00	21,00	29,00	26,00	35,00	32,00	31,00	15,00	19,00	27,00	26,00	31,00
2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
046	045	044	043	042	041	040	039	038	037	036	035

27,08	22,62	27,92	18,85	18,85	27,15	26,54	27,69	23,00	24,62	28,31	25,38
28,00	34,00	24,00	27,00	35,00	26,00	19,00	31,00	34,00	32,00	27,00	34,00
28,00	27,00	22,00	22,00	19,00	22,00	23,00	26,00	19,00	22,00	27,00	22,00
32,00	29,00	21,00	29,00	31,00	33,00	31,00	34,00	17,00	34,00	34,00	28,00
19,00	21,00	24,00	25,00	35,00	10,00	12,00	20,00	29,00	24,00	27,00	27,00
25,00	28,00	16,00	15,00	30,00	21,00	20,00	19,00	26,00	31,00	26,00	20,00
23,00	23,00	26,00	15,00	20,00	24,00	20,00	27,00	24,00	20,00	17,00	21,00
23,00	31,00	25,00	18,00	26,00	25,00	16,00	21,00	18,00	26,00	28,00	24,00
29,00	22,00	29,00	24,00	30,00	28,00	22,00	27,00	30,00	30,00	30,00	25,00
27,00	31,00	25,00	25,00	35,00	32,00	25,00	34,00	32,00	32,00	25,00	33,00
26,00	23,00	26,00	27,00	32,00	27,00	23,00	31,00	20,00	23,00	33,00	32,00
27,00	31,00	23,00	27,00	34,00	25,00	22,00	32,00	25,00	29,00	26,00	26,00
25,00	33,00	27,00	25,00	32,00	26,00	22,00	19,00	27,00	31,00	31,00	28,00
27,00	29,00	25,00	33,00	34,00	28,00	24,00	29,00	34,00	31,00	31,00	31,00
1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
058	057	056	055	054	053	052	051	050	049	048	047

22,46	24,69	24,46	26,85	26,85	22,54	26,77	21,46	26,23	28,38	19,62	26,15
26,00	24,00	26,00	25,00	23,00	30,00	35,00	24,00	30,00	35,00	24,00	29,00
26,00	20,00	30,00	23,00	21,00	20,00	23,00	31,00	22,00	18,00	28,00	25,00
25,00	20,00	30,00	30,00	35,00	32,00	31,00	28,00	34,00	35,00	31,00	33,00
25,00	14,00	21,00	19,00	14,00	9,00	34,00	29,00	19,00	24,00	10,00	21,00
21,00	21,00	27,00	24,00	27,00	11,00	32,00	29,00	26,00	25,00	20,00	25,00
19,00	19,00	16,00	18,00	29,00	15,00	23,00	15,00	19,00	24,00	27,00	15,00
22,00	27,00	21,00	22,00	23,00	26,00	27,00	21,00	20,00	25,00	20,00	18,00
25,00	20,00	26,00	29,00	28,00	14,00	25,00	31,00	28,00	33,00	23,00	31,00
30,00	34,00	31,00	22,00	34,00	22,00	32,00	27,00	29,00	33,00	13,00	28,00
25,00	29,00	34,00	29,00	28,00	20,00	31,00	33,00	30,00	34,00	26,00	31,00
21,00	22,00	30,00	24,00	28,00	17,00	26,00	28,00	23,00	34,00	18,00	26,00
34,00	22,00	31,00	22,00	27,00	20,00	31,00	33,00	26,00	26,00	21,00	26,00
31,00	26,00	26,00	24,00	32,00	26,00	34,00	33,00	30,00	32,00	28,00	25,00
2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00
070	069	068	067	066	065	064	063	062	061	060	059

21,38	28,08	24,85	23,85	27,00	25,85	32,62	24,08	31,38	27,92	28,69	24,31
26,00	25,00	26,00	29,00	30,00	21,00	26,00	13,00	13,00	18,00	21,00	29,00
30,00	32,00	20,00	32,00	23,00	21,00	29,00	21,00	21,00	23,00	31,00	28,00
30,00	31,00	32,00	25,00	30,00	31,00	32,00	27,00	27,00	26,00	23,00	30,00
21,00	24,00	16,00	25,00	13,00	12,00	28,00	14,00	14,00	29,00	29,00	27,00
27,00	32,00	19,00	29,00	15,00	20,00	30,00	16,00	16,00	22,00	20,00	30,00
16,00	25,00	13,00	23,00	18,00	12,00	24,00	12,00	12,00	24,00	18,00	21,00
21,00	27,00	19,00	25,00	26,00	24,00	22,00	16,00	16,00	21,00	17,00	30,00
26,00	23,00	20,00	29,00	22,00	28,00	24,00	27,00	27,00	16,00	25,00	30,00
31,00	24,00	26,00	32,00	16,00	26,00	29,00	18,00	18,00	24,00	21,00	26,00
34,00	30,00	29,00	26,00	25,00	21,00	34,00	20,00	20,00	29,00	32,00	34,00
30,00	32,00	28,00	30,00	14,00	20,00	23,00	10,00	10,00	18,00	27,00	19,00
31,00	18,00	24,00	23,00	22,00	25,00	31,00	27,00	27,00	24,00	29,00	31,00
26,00	26,00	21,00	20,00	25,00	33,00	31,00	24,00	24,00	25,00	27,00	33,00
1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00
082	081	080	079	078	077	076	075	074	073	072	071

27,62	28,54	25,15	28,38	28,15	30,62	16,08	27,62	24,69	26,15	23,69	22,08
31,00	27,00	25,00	32,00	16,00	32,00	20,00	30,00	24,00	28,00	23,00	20,00
22,00	30,00	23,00	15,00	26,00	22,00	27,00	16,00	29,00	24,00	23,00	16,00
31,00	29,00	34,00	32,00	25,00	34,00	26,00	29,00	25,00	33,00	29,00	34,00
24,00	24,00	17,00	17,00	23,00	24,00	22,00	22,00	27,00	16,00	26,00	20,00
25,00	28,00	28,00	24,00	19,00	31,00	24,00	22,00	28,00	31,00	27,00	17,00
24,00	27,00	24,00	21,00	19,00	20,00	21,00	18,00	28,00	30,00	19,00	28,00
23,00	24,00	18,00	25,00	25,00	26,00	19,00	24,00	27,00	24,00	25,00	28,00
30,00	22,00	28,00	32,00	24,00	30,00	32,00	22,00	28,00	29,00	27,00	6,00
35,00	32,00	26,00	33,00	22,00	32,00	30,00	31,00	31,00	31,00	25,00	26,00
26,00	27,00	30,00	25,00	28,00	23,00	20,00	22,00	30,00	33,00	26,00	32,00
30,00	29,00	28,00	30,00	25,00	29,00	18,00	26,00	23,00	28,00	22,00	17,00
25,00	30,00	18,00	23,00	28,00	31,00	30,00	20,00	30,00	31,00	19,00	16,00
33,00	30,00	22,00	31,00	28,00	31,00	34,00	28,00	33,00	35,00	25,00	32,00
2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
094	093	092	091	090	089	088	087	086	085	084	083

31,08	23,92	26,23	27,15	28,31	25,08
32,00	22,00	35,00	32,00	26,00	20,00
29,00	22,00	19,00	18,00	26,00	27,00
30,00	26,00	31,00	28,00	28,00	23,00
28,00	19,00	24,00	28,00	33,00	29,00
32,00	23,00	19,00	30,00	27,00	24,00
30,00	23,00	19,00	26,00	23,00	15,00
32,00	29,00	17,00	20,00	25,00	24,00
32,00	28,00	30,00	28,00	31,00	27,00
33,00	26,00	33,00	32,00	29,00	30,00
33,00	29,00	32,00	29,00	31,00	29,00
31,00	15,00	26,00	29,00	24,00	22,00
29,00	21,00	28,00	22,00	31,00	29,00
33,00	28,00	28,00	31,00	34,00	27,00
1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
100	099	098	097	096	095

05) **الملحق رقم (05): الدرجات الخام لأفراد العينة على أسبيان الدافع للإنجاز.**

الأفراد	الجنس	درجات الدافعية للإنجاز	مستوى الدافعية للإنجاز	الأفراد	الجنس	درجات الدافعية للإنجاز	مستوى الدافعية للإنجاز
001	1,00	52,00	متوسط	051	1,00	52,00	متوسط
002	1,00	45,00	منخفض	052	1,00	45,00	منخفض
003	1,00	50,00	متوسط	053	1,00	49,00	متوسط
004	1,00	63,00	متوسط	054	2,00	46,00	متوسط
005	1,00	63,00	متوسط	055	2,00	42,00	منخفض
006	1,00	52,00	متوسط	056	2,00	64,00	مرتفع
007	1,00	57,00	منخفض	057	2,00	57,00	متوسط
008	1,00	43,00	منخفض	058	1,00	58,00	متوسط
009	1,00	52,00	متوسط	059	1,00	64,00	مرتفع
010	1,00	66,00	مرتفع	060	1,00	62,00	متوسط
011	1,00	49,00	متوسط	061	1,00	56,00	متوسط
012	1,00	60,00	متوسط	062	1,00	64,00	مرتفع
013	1,00	64,00	مرتفع	063	2,00	64,00	مرتفع
014	2,00	42,00	منخفض	064	2,00	42,00	منخفض
015	2,00	59,00	متوسط	065	2,00	31,00	منخفض
016	2,00	60,00	متوسط	066	2,00	43,00	منخفض
017	2,00	64,00	مرتفع	067	2,00	55,00	متوسط
018	2,00	57,00	متوسط	068	1,00	58,00	متوسط
019	2,00	47,00	متوسط	069	1,00	63,00	متوسط
020	2,00	53,00	متوسط	070	2,00	37,00	منخفض
021	2,00	61,00	متوسط	071	2,00	36,00	منخفض
022	2,00	49,00	متوسط	072	2,00	44,00	منخفض
023	2,00	69,00	مرتفع	073	2,00	58,00	متوسط
024	2,00	45,00	منخفض	074	1,00	58,00	متوسط

متوسط	61,00	1,00	075	مرتفع	69,00	2,00	025
متوسط	49,00	1,00	076	مرتفع	69,00	2,00	026
منخفض	26,00	1,00	077	مرتفع	69,00	2,00	027
مرتفع	65,00	1,00	078	متوسط	60,00	2,00	028
مرتفع	62,00	2,00	079	مرتفع	64,00	2,00	029
متوسط	51,00	2,00	080	متوسط	51,00	2,00	030
متوسط	59,00	2,00	081	منخفض	40,00	2,00	031
منخفض	46,00	1,00	082	متوسط	57,00	1,00	032
متوسط	53,00	1,00	083	متوسط	52,00	1,00	033
متوسط	47,00	2,00	084	متوسط	50,00	1,00	034
مرتفع	62,00	2,00	085	مرتفع	69,00	1,00	035
متوسط	60,00	2,00	086	مرتفع	69,00	1,00	036
متوسط	51,00	2,00	087	متوسط	54,00	1,00	037
منخفض	24,00	1,00	088	منخفض	46,00	1,00	038
منخفض	45,00	1,00	089	متوسط	58,00	1,00	039
متوسط	58,00	1,00	090	مرتفع	65,00	2,00	040
مرتفع	64,00	1,00	091	مرتفع	62,00	2,00	041
منخفض	46,00	1,00	092	متوسط	60,00	2,00	042
متوسط	54,00	1,00	093	متوسط	48,00	2,00	043
متوسط	56,00	2,00	094	متوسط	55,00	2,00	044
متوسط	46,00	2,00	095	منخفض	31,00	2,00	045
متوسط	56,00	2,00	096	متوسط	50,00	2,00	046
متوسط	54,00	2,00	097	منخفض	36,00	2,00	047
متوسط	54,00	2,00	098	متوسط	55,00	2,00	048
متوسط	52,00	2,00	099	مرتفع	65,00	2,00	049
مرتفع	64,00	2,00	100	متوسط	55,00	2,00	050

06) الملحق رقم (06): نماذج من النتائج المستخرج من spss.

Case Processing Summary

التشريعي		Cases					
		Included		Excluded		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
التشريعي	سائد	79	100,0%	0	0,0%	79	100,0%
التشريعي	سائد غير	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%

Report

التشريعي

التشريعي	Mean	N	Std. Deviation
سائد	29,6835	79	3,50291
سائد غير	22,9048	21	3,81975

Group Statistics

التشريعي		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
سائد	للإنجاز الدافعية	ذكر	31	55,0323	9,46391	1,69977
		أنثى	48	54,6250	9,15964	1,32208

Group Statistics

المتحرر		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
سائد	للإنجاز الدافعية	ذكر	26	53,3462	10,51834	2,06282
		أنثى	31	55,1935	9,70367	1,74283

ملخص:

الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالإضافة إلى معرفة الفروق بين تلاميذ هذه الأخيرة في أساليب التفكير والدافعية للإنجاز تبعا للجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي.

وفد شملت الدراسة عينة قدرة ب 100 تلميذ وتلميذة من ثانوية الشهيد عبيدي محمد بزاوية كنتة. وقد تم استعمال قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر واستبيان الدافع إلى الإنجاز لنظام السبع النابلسي كأداتين للدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى أن أساليب التفكير المفضلة عند تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز تختلف في قوة التفضيل، بالإضافة إلى وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير والدافعية المنخفضة والمرتفعة زيادة إلى وجود فرق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز في أسلوب التفكير الهرمي لصالح التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، الدافعية للإنجاز، المرحلة الثانوية، التلاميذ، أسلوب.

Résumé:

La présente étude vise à connaître la nature de la relation entre les manières de penser, à la lumière de la théorie de Sternberg et la motivation à la réussite des élèves du secondaire en plus de la connaissance des différences entre les disciples de ce dernier dans les façons de penser et de motivation à la réussite selon le sexe et l'école de spécialisation et le grade.

Exemples de quelque 100 élèves de l'établissement secondaire chahid Mohammed Abedi a été inclus dans cette étude. La liste des méthodes ont été utilisées à penser Sternberg et Wagner questionnaire et la motivation à l'achèvement du Nedam de Sabua Nabulsi comme des outils pour l'étude.

L'étude a conclu que les méthodes de pensée préféré chez les lycéens de haute et basse motivation à la réussite diffèrent dans la force de préférence, en plus de l'existence d'une relation entre certaines façons de penser la motivation haute et basse d'ailleurs à une différence entre les étudiants de haute et basse motivation à la réussite dans le style de pensée hiérarchique au profit des élèves de bonne motivation à la réussite.

Mots clés: les styles de pensée, motivation à la réussite, l'école secondaire, les étudiants, le style.

Abstract:

This study aims to know the nature of the relationship between ways of thinking, in light of the theory of Sternberg and achievement motivation of secondary school students in addition to the knowledge of the differences between the followers of the latter in ways of thinking and achievement motivation by sex and specialization of school and grade.

Examples of some 100 students of the secondary school shaheed Muhammad Abedi was included in this study. The list of methods were used to think Sternberg and Wagner questionnaire and motivation to complete the Sabua Nabulsi Nedam as tools for the study.

The study concluded that the preferred methods of thinking in students with high and low achievement motivation differ in the strength of preference, in addition to the existence of a relationship between certain ways of thinking about high and low motivation of Besides a difference between the high and low student achievement motivation in the hierarchical thinking style to benefit students of high achievement motivation.

Keywords: thinking styles, achievement motivation, high school, student, style.