

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي
لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي في مديرية تربية ضواحي
القدس

سهير صلاح الدين محمود عواد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

٢٠٠٦م / ١٤٢٧هـ

العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي
لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي في مديرية تربية ضواحي
القدس

إعداد:

سهير صلاح الدين محمود عواد

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة (رام الله)

المشرف: د. غسان سرحان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في (أساليب التدريس)
من قسم التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

٢٠٠٦/هـ ١٤٢٧م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
أساليب التدريس/قسم التربية

إجازة الرسالة

العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي
لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي في مديرية تربية ضواحي
القدس

اسم الطالبة: سهير صلاح الدين محمود عواد
الرقم الجامعي: ٢٠٣١١١٣٦

اسم المشرف: د. غسان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: ٢٠٠٦ / ٢ / ٥ من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم.

١. رئيس لجنة المناقشة: د. غسان عبد العزيز سرحان. التوقيع.....

٢. ممتحنا داخليا: د. محسن محمود عدس. التوقيع.....

٣. ممتحنا خارجياً: د. محمود الأستاذ. التوقيع.....

القدس - فلسطين

1427 هـ / ٢٠٠٦ م

الإهداء

إلى الحُضن الدافئ والقلب الصادق،،

والدتي حفظها الله،،،

إلى زوجي وأبنائي الذين قدموا

كل ما في وسعهم من مساعدة،،،

أهدي لهم هذا العمل

الباحثة: سهير عواد
جامعة القدس

إقرار

أقرأنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة بإستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

الاسم: سهير صلاح الدين محمود عواد

التاريخ: ٢٠٠٦/٢/٥ م

شكر وعرافان

لا يسعني وقد أوشكت هذه الدراسة على الانتهاء إلا أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى أستاذي الفاضل الدكتور غسان سرحان المشرف على الرسالة، الذي تابعها بكل جدية وعطاء، ولم يبخل علي بتوجيهاته وملاحظاته، وسعة صدره في مراحل البحث المختلفة. ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة :

١. د. غسان عبد العزيز سرحان

٢. د. محسن محمود عدس

٣. د. محمود الأستاذ

على ما بذلوه من جهد كبير في تنقيح وتقييم هذه الرسالة كي تبدو على أفضل صورة.

كما أتقدم بخالص شكري إلى زملائي في مكتب تربية ضواحي القدس الذين قدموا لي كل التسهيلات والمساعدة الممكنة.

ولا أنسى أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى زوجي وأبنائي الذين منحوني حُبهم، ومساعدتهم، وهبوا لي الجو الهادي، وساعدوا في طباعة الرسالة وإخراجها إلى حيز الوجود. وأتقدم بالشكر لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

الباحثة: سهير عواد

التعريفات الإجرائية

مستوى التحصيل الدراسي في العلوم: هو المستوى الفعلي لأداء الطالب في العلوم ويقاس بالمجموع التراكمي الذي حصل عليه الطالب في مادة العلوم العامة في الصف العاشر الأساسي أما في الصف الأول الثانوي العلمي فمجموع (الفيزياء والكيمياء والأحياء) والصف الأول الثانوي الأدبي في مادة العلوم العامة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

الصف العاشر الأساسي: هي نهاية المرحلة الإلزامية في التعليم ويكون الطالب قد أتم دراسة عشر صفوف متتالية من الأول وحتى العاشر.

التحصيل: مدى استيعاب الطلبة لما تعرضوا له من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (اللقائي والجملي، ١٩٩٦).

المرحلة الأساسية: مرحلة تمتاز بإلزامية التعليم من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر، وفيها دمجت المرحلة الابتدائية ذات الست سنوات والمرحلة الإعدادية ذات الثلاث سنوات والصف الأول الثانوي سابقاً، ويعبر فيها عن الصفوف بترتيب من الأول إلى العاشر.

التفكير: هو استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف وقد يكون الهدف الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما (الرددير، ٢٠٠٤).

أساليب التفكير: هو طريقة الفرد في التفكير عند أداء الأعمال (الرددير، ٢٠٠٤).

توقعات النجاح: كيفية رؤية المرء للأشخاص والأحداث والأشياء ذات الأهمية بالنسبة له وليست كما هي في الواقع (توق وعدس، ١٩٨٤).

مفهوم الذات: هو فكرة الفرد عن نفسه أو الصورة التي يكونها عن نفسه بنفسه من خلال ما تتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها (راجح، ١٩٨٥).

أحادي التفكير: هو الفرد الذي يستخدم نوعاً واحداً من أساليب التفكير الخمسة.

ثنائي التفكير: هو الفرد الذي يستخدم نوعين من أساليب التفكير فقط.

ثلاثي التفكير: هو الفرد الذي يستخدم ثلاث أنواع من أساليب التفكير

التفكير المسطح: هو الفرد الذي يستخدم أي أسلوب من أساليب التفكير بطريقة عشوائية (حبيب، ١٩٩٦-أ).

التفكير التركيبي: بأنه يعنى بالتوصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يفعله الآخرين، والتطلع إلى وجهات نظر قد تتيح حلولاً أفضل.

التفكير العملي: يعنى بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والقابلة للتكيف.

التفكير الواقعي: يعنى بالاعتماد على الملاحظة والتجريب والأشياء الحقيقية التي نختبرها في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه.

التفكير التحليلي: يعنى بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات.

التفكير المثالي: يعنى بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد للناس والمجتمع (حبيب، ١٩٩٥-أ).

المخلص بالعربية

العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي العلمي والأدبي في مديرية تربية ضواحي القدس.

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي علمي وأدبي.

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس في مديرية تربية ضواحي القدس، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٠٩٥) طالبا و(١٦٣٤) طالبة، واشتملت العينة على مدرستين من الذكور، ومدرستين من الإناث كعينة عشوائية عنقودية تحتوي على شعبة في كل صف من صفوف العاشر والأول الثانوي العلمي والأدبي.

ولجمع البيانات استخدمت مقاييس لأساليب التفكير، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات، لتحديد العلاقة بين كل من توقعات النجاح، ومفهوم الذات، وأساليب التفكير، والتحصيل. استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدمت الاختبارات: تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، كاي تربيع، (t-test)، وشيفيه.

تمحورت مشكلة الدراسة حول الاجابة عن السؤال الآتي: ما العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي العلمي والأدبي في مديرية تربية ضواحي القدس. وقد انبثقت عنه الأسئلة الآتية:

- ١- ما أساليب التفكير لدى الطلبة؟
- ٢- هل تختلف الأساليب باختلاف الجنس والصف؟
- ٣- ما أنماط التفكير لدى الطلبة؟
- ٤- هل تختلف الأنماط باختلاف الجنس والصف؟
- ٥- ما توقعات النجاح لدى الطلبة؟
- ٦- هل تختلف التوقعات باختلاف الجنس والصف؟
- ٧- هل هناك علاقة بين أداء الطلبة في اختبارات أساليب التفكير وأنماط التفكير وتوقعات النجاح والتحصيل؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحويلها إلى فرضيات صفرية للتحقق من صحته عند المستوى ($\alpha=0,05$)

- ١- لا وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير عند عينة الدراسة باختلاف الصف.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير عند عينة الدراسة باختلاف الجنس.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير عند عينة الدراسة باختلاف الصف.
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير عند عينة الدراسة باختلاف الجنس.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات النجاح عند عينة الدراسة باختلاف الصف.
- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات النجاح عند عينة الدراسة باختلاف الجنس.
- ٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات عند عينة الدراسة باختلاف الصف.
- ٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات عند عينة الدراسة باختلاف الجنس.
- ٩- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة في اختبارات أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل لدى الطلبة.

وكان من نتائج الدراسة ما يأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة باختلاف الصف. وقد أظهرت النتائج أن هنالك فروقا مابين طلبة الصفوف الثلاثة في معظم أساليب التفكير فقد كان أسلوب التفكير المسطح لدى طلبة الصف العاشر أكثر شيوعا من طلبة الصفين الأول ثانوي الأدبي والعلمي. وقد كان النمط المثالي سائدا أكثر لدى طلبة الحادي عشر الأدبي. مقابل النمط التحليلي الذي كان سائدا أكثر لدى طلبة الأول ثانوي علمي، أما ثنائي التفكير فقد كان أكثر شيوعا لدى طلبة الأول الثانوي الأدبي.

لا توجد فروق بين أساليب التفكير باختلاف الجنس، حيث أظهرت لنا النتائج أن نمط التفكير الأكثر شيوعا لدى كلا الجنسين هو النمط المثالي ومن ثم النمط التحليلي .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف الصف، حيث غالبية الطلبة لديهم تفكير أحادي في الصفوف الثلاث، وكان الأعلى لدى طلبة الصف الأول ثانوي أدبي. أما طلبة الصف العاشر الاساسي كان نمط تفكيرهم مسطح في غالبية الوقت.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي، حيث كانت أغلبية الذكور والإناث لديهم تفكير مسطح، وفي الدرجة الثانية تفكير أحادي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح تعزى إلى النوع الاجتماعي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائية، ولصالح الإناث.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو التوقعات النجاح على الدرجة الكلية، وفي مجالي الدراسة المتعلقين بالفعالية الذاتية وحل المشكلات، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائية. في حين أن النتائج تشير إلى وجود فروق بين استجابات الطلبة نحو التوجه المهني الخاصة بتوقعات النجاح حسب الصف، وأن هذه الفروق كانت ما بين طلبة الصف العاشر الأساسي وطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، ولصالح طلبة الأول الثانوي أدبي.

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة في اختبارات أساليب التفكير، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات، والتحصيل. حيث وجد معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعدل وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات بحيث كلما زاد المعدل زادت توقعات النجاح ومفهوم الذات لدى الطلبة والعكس صحيح. كما أظهرت الدراسة إنه يوجد ارتباط موجب إحصائياً بين مفهوم الذات وتوقعات النجاح لدى الطلبة، بحيث كلما زاد مفهوم الذات لدى الطلبة زادت توقعات النجاح لديهم. وكذلك يظهر لنا الجدول وجود علاقة ما بين أساليب التفكير الخمس مع بعضها البعض. ومن جانب آخر أظهرت لنا نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير المختلفة، والمعدل، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات.

وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

تدريب المعلمين قبل الخدمة على أساليب التفكير المختلفة، من أجل تنمية استعمال أكثر من أسلوب لدى الطلبة. والاهتمام بعملية الإرشاد التربوي والمهني للطلبة لمساعدتهم على اختيار التخصص الملائم لتوقعاتهم وقدراتهم، وأخذ بعين الاعتبار أساليب التفكير لدى الطلبة وحاجاتهم عند وضع المناهج. وضع برامج تساعد على تدريب الطلبة على حل المشكلات، ورفع مستوى توقعاتهم المستقبلية بالنجاح، وقدرتهم على حل المشكلات. وتنمية مفهوم الذات لديهم من خلال زيادة الثقة في أنفسهم، وبقيمة قدراتهم وإمكانياتهم.

Abstract

The relationship between Styles of Thinking, Self- Concept, Success Expectations and Achievement in Science of Tenth, and First secondary Graders in Science, and Literary Stream in Jerusalem Suburbs' Education directorate.

Prepared by : Suhair Salah El-Deen Awad .

Supervisor by : Dr.Ghassan Sirhan .

This study aimed at finding out the relation between styles of thinking and self-concept, success, expectation and achievements in science as posed by tenth and 1st secondary graders.

This study was carried out during the second semester in scholastic year 2004/2005.

The subjects of the study were selected from all the schools of Jerusalem suburbs. The participants were (1905) male and (1634) female, the sample included two boy schools and two girl schools; It represented a random and cluster sample which involved one section of each of the tenth and eleventh graders .

In data collection, the researcher employed the scales of thinking styles, success expectations, and self- concept in order to determine the relation between success expectations, self-concept, thinking styles, and achievement. The researcher calculated means, standard deviations, and the test of reliability coefficient of unrelated samples, ONE WAY ANOVA, Pearson correlation coefficient, t-test, and Scheffes test and Chi Square test

The problem of this study answered the following questions:

What is the relation between thinking styles, self concept, success, expectations and science achievement of tenth and 1st secondary in Jerusalem suburbs education Directorate? The following questions came out of the main question

1-What are the students' styles of thinking?

2- Is there any difference between the styles according to gender and grade?

3- What are the kinds of thinking of the students?

4- Is there any difference between profiles according to gender and grade?

5- What are the success expectations of the students?

6- Is there any difference between the success expectations according to grade and gender?

7- Is there any relation between the students' performance in thinking styles tests and thinking profiles success expectations and achievements?

In order to answer the questions; they were transformed into null hypothesis at the level (0.05)

1- There is no statistical indication difference between thinking styles with the study sample according to grade.

2- There is no statistical difference between thinking styles of the study sample according to gender

3- There is no statistical difference between thinking profiles of the study sample according to grade.

4- There is no statistical difference between thinking profiles of the study sample according to gender

5- There is no statistical difference between the success expectations of study sample according to grade.

6- There is no statistical difference between success expectations of study sample according to gender.

7- There is no statistical difference between self-concepts of study sample according to grade.

8- There is no statistical difference between self -concept of study sample according to gender.

9- There is no statistical difference between the student's performance in thinking styles, test success expectations, self concepts and students' achievements.

Some of the study results are:

There is a statistical indication difference at the level (0.05) between the different thinking styles with the students according to grades. The results indicate that there are differences between the three grade students in most thinking styles. The thinking styles were flat with the tenth grade students and more common than the students of the tenth and 1st secondary graders. The ideal profile was more common with the 1st secondary grade art students. But the analytical thinking was more prevailing with the 1st secondary grade scientific students, but two dimensions thinking was prevailing with 1st secondary grade literary stream students.

There are no differences between thinking styles according to gender their results indicate that thinking profiles are more prevailing for males and females and then the ideal thinking and the analytical thinking.

There are statistical indications differences between the thinking profiles with students according to the grade, and most of the students have got one dimension thinking in the three grades and the highest one was the first secondary literary stream grade, but the tenth grade thinking profile was flat most of the time.

There is no statistical significance differences between the thinking profile of the students according to different social kind because most of the males and females have got flat thinking and one dimension thinking in the second degree.

There are statistical differences between the students' responses means towards success expectations according to gender, and it is statistically indicate for female fitting.

There are no statistical differences between students' answers towards success expectations in the total mark, and in the study scope which is connected with self activity, and problem solving. But the results indicate that there are differences between the students' answers towards private profession especially

for success expectations according to the grade, and the differences were between the tenth grade students, and 1st secondary grade literary stream students, and for the benefit of the 1st secondary grade literary stream students.

There are statistical indication retaliation between students' performance in thinking styles, success expectations, self-concepts, and achievements. There was positive coefficient correlation statistically significant between the mean, success expectations and self- concept.

In view of these findings the researcher recommended the following:

Teachers should be trained before they start their employment in the different thinking styles in order to encourage students to use them. More attention should be devoted to educational and professional instruction (guidance) to assist students in choosing majors' that suit their expectations and abilities, adequate training programs should be introduced to assist students in problem – solving, increasing the level of success expectations and improving self concept through self confidence and faith in their abilities.

الفصل الأول

المقدمة

اتسم القرن الماضي بالذكاء الحاد، الذي ظهر في العدد الكبير من الإنجازات والاختراعات التي فاقت إنجازات البشرية السابقة من اكتشاف الذرة وسفن الفضاء والكمبيوتر والانترنت. ولمواجهة تحديات الألفية الثالثة لا بد من إنشاء نظام تعليمي يقوم في الأساس على تأهيل كوادر ذات قدرات عالية متسلحة بالمهارات، محترمة لعقل المتعلم في حقه بالتفكير والإبداع، والعمل على تعزيز ثقته بإمكانياته ليصبح قادراً على إحداث التغيير وصيانتته (العسكري، ١٩٩٩).

يعرف صبحي وقطامي (١٩٩٢) التفكير على أنه أداء منظم أو غير منظم يقوم به الدماغ وفق آلية عمل (بيوكيميائية) محددة بهدف التوصل إلى نتيجة ما. والتفكير ليس مرهونا بمرحلة عمرية أو مهنة محددة، وهو عملية متجددة أبداً ومتطورة باستمرار، وتنمو مع نمو الإنسان. وقد عرف ديبونو التفكير بأنه استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما. ويتأثر التفكير في ثلاث مكونات هي:-

- ١- العمليات المعرفية المعقدة مثل حل المشكلات، والأقل تعقيداً مثل الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف وعمليات التوجيه والتحكم فوق المعرفية.
- ٢- المعرفة الخاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
- ٣- الاستعدادات والعوامل الشخصية، مثل: الاتجاهات، والموضوعية، والميول (الخضراء، ٢٠٠٥).

وذكر عاقل (١٩٧٩) أن التفكير واللغة يؤلفان وحدة معقدة لا تنقسم، فاللغة وسيلة للتعبير عن التفكير، الذي يتسم بالإشكالية، لأنه يتخذ من المشكلات موضوعاً له. ويعد التفكير مجدداً لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان، ويقوم على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان، والتصورات والمفاهيم والقدرات في النشاط العقلي. وللتفكير مستويات عديدة منها مستوى الأفعال العملية أو استخدام التصورات أو الكلمات على شكل عدد من العمليات، مثل: التركيب، والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والتجريد، والتصميم ---الخ. والتفكير لا ينفصل عن الطريقة الشخصية، فهو عنصر هام في مكونات الشخصية، ومن خصائصه الفردية، التي تختلف من فرد إلى آخر، سرعة التفكير، وأصالته، ومرورته، وعمقه.

يعتبر عاقل (١٩٧٩) الوحدات الأساسية للتفكير من الشروط الضرورية للتعلم، واكتساب معلومات جديدة توفر بنى عقلية، تقوم بمعالجة وإعداد المادة الأساسية للتفكير بشكل متماسك على شكل خبرة متنوعة ومتعددة المستويات، وتتكون هذه البنى من مخططات أو هياكل الصور الأولية والصور والرموز والمفاهيم.

وللتفكير أساليب مختلفة، فعرفه الدردير (٢٠٠٤) على أنه طريقة الفرد في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدره، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات، كما أن أساليب التفكير هي المفاتيح لفهم أداء المتعلمين. وأن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية. وقد ذكر علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تسهيل تعلم الطلاب، تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية، مع التركيز على الأساليب العقلية. إن أساليب التعلم المرتبطة بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا

لأساليب معينة عندما نفكر، وأيضا عندما نتعلم. ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام الباحثين على دراسة تأثير أساليب التفكير على التحصيل الدراسي.

وقد قدم (Harrison & Bramson ١٩٨٢) نظرية لأساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات التي بينها وبين سلوكه الفعلي، وقد صنف التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، والعملي، والتحليلي، والمثالي، والواقعي.

وقد عرف حبيب (١٩٩٦-أ) الأفراد حسب أسلوب التفكير الذي يمارسونه، فالفرد الذي يمارس التفكير التركيبي يعنى بالتوصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يفعله الآخريين، ويتطلع إلى وجهات نظر قد تتيح حولا أفضل، يربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة بإتقان ووضوح وابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك.

أما الفرد الذي يمارس التفكير المثالي فإنه يعنى بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، وبالتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد للناس والمجتمع.

في حين يعتبر الفرد الذي يمارس التفكير العملي هو الفرد الذي يعنى بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، ويمتلك حرية التجريب، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والبحث عن الحل السريع، والقابلية للتكيف.

وأضاف حبيب أن الفرد الذي يمارس التفكير التحليلي يعنى بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية ويهتم بالتفاصيل ويخطط قبل اتخاذ القرار، ويهتم بالنظريات والتظير على حساب الحقائق إمكانية التجزئة ويحكم على الأشياء في إطار عام، ويساهم في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات.

وقد لاحظ حبيب أن الفرد الذي يمارس التفكير الواقعي يعنى بالاعتماد على الملاحظة والتجريب والأشياء الحقيقية التي نختبرها في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه. وعندما يرى الفرد الواقعي مشكلة يحاول تصحيحها وإيجاد حلول لها، ويرغب الواقعي في إتمام عمل الأشياء بثبات ودقة ودون عيب، ويحتاج إلى مصادر مضبوطة وأناس منضبطين ونتائج مضبوطة.

مما سبق تبين أن أساليب التفكير تعمل معا وتعتبر أدوات مساعدة ومفيدة، لأنها تساعد في فهم أفضل لأنفسنا وللآخرين. وتظهر أهمية أكبر لأساليب التفكير إذا كان هناك نوعا من الانسجام أو الانجذاب بين أساليب التفكير الخمس.

وقد عرف حبيب (١٩٩٦-ب) ابروفيل التفكير بأنه عبارة عن شبكة من العلاقات بين أساليب التفكير وهي: التفكير المسطح، والتفكير أحادي البعد، وثنائي البعد، وثلاثي البعد. ويكون التفكير مسطحاً عندما يستخدم الفرد أي أسلوب من أساليب التفكير بطريقة عشوائية. أما التفكير أحادي البعد فيكون عندما يستخدم الفرد نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي). وقد وجد أن هناك أفراداً يستخدمون التفكير ثنائي البعد، وقد عرفه حبيب على أنه الفرد الذي يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الخمسة. أما الفرد الذي يستخدم ثلاث أنواع من أساليب التفكير الخمسة، فيعتبر صاحب تفكير ثلاثي الأبعاد وهو بلا شك نادر الوجود نسبيا.

وتحدث كل من قشقوش وقاسم (١٩٧٩) عن المتغير الثاني في الدراسة، توقعات النجاح واعتبر أن الدافعية قوة تحرك السلوك وتعمل على توجيهه، وأن انعدام الدافع يشكل عائقاً رئيسياً أمام حدوث التعلم . وعرف توق وعدهس وقطامي (٢٠٠٣) التوقع: بأنه عبارة عن مجموعة من الظروف التي تحرك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف. في حين عرفوا دافع التحصيل الأكاديمي: بأنه حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط وحيوية، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. وتعتبر التوقعات من متغيرات الدافعية الهامة.

تتأثر التوقعات بعدة عوامل منها: مفهوم الذات، والخبرة السابقة (النجاح أو الفشل)، وب عوامل متعددة أخرى منها العمر والجنس ومستوى التغذية الراجعة في دراساتهم، وأن الطلبة الأكبر سناً تكون توقعاتهم واقعية وأعلى من توقعات الطلبة الأصغر سناً الذي تكون توقعاتهم منخفضة وغير واقعية. كما وتتأثر التوقعات بكثير من العوامل، وتؤثر في عدد من الجوانب منها: الفعالية الذاتية، التوجه المهني والقدرة على حل المشكلات.

وقد عرف قطامي (١٩٩٥) توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية: بأنها نشاط الفرد أثناء عمله في مهمة محددة والتي ترتبط بقدراته المختلفة للحصول على نتيجة مرغوبة، كذلك تشير الفاعلية الذاتية إلى مجموعة أفكار الفرد ومعتقداته حول قدرته في النجاح في مهمات تتضمن عناصر مألوفة أو غير مألوفة.

وذكر عطوى (١٩٨٨) أن توقعات النجاح لدى الأفراد تتأثر بالتوجه المهني الذي يلعب دوراً هاماً في حياة الإنسان كدافع لسلوكه، وقد عرف عطوى التوجه المهني على أنه إدراك معين والاهتمام به والانتباه له باستمرار، وبالتالي الاندفاع نحو موضوع معين. ومن الضروري الربط بين التخطيط التعليمي والتخطيط المهني، فعند اختيار المتعلم لمادة أو نشاط مدرسي معين، لا بد أن يأخذ في اعتباره فائدة هذه المادة أو ذلك النشاط في تحقيق أهدافه المهنية في المستقبل، فالطالب الذي يلتحق بدراسة معينة دون أن تكون هذه الدراسة متلائمة مع توقعاته المهنية وغير متناسبة مع قدراته والسمات والميول اللازمة للنجاح بها قد تلحق آثاراً سلبية بالمتعلم. ولا شك أنه اقحام المتعلم نفسه في دراسة غير مهيباً لها فإنه سوف يعاني من الفشل والإحباط ومشاعر النقص والدونية، مما يؤدي إلى انخفاض دافعية وتوقعاته المستقبلية للنجاح وحرمانه من التفوق.

عرف الزغلول (٢٠٠٢) القدرة على حل المشكلات بأنها الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث فيما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز الصعوبات والوصول إلى الهدف.

واستعرضت الخضراء (٢٠٠٥) مراحل وخطوات حل المشكلات وهم: الحساسية للمشكلات، البحث عن المعلومات والحقائق، تحديد المشكلة، إيجاد الفكرة المناسبة من بين الحلول الكثيرة والمتباعدة، اختبار الحل الأكثر ملائمة ليكون حلاً للمشكلة ومن ثم قبوله.

أما أهمية أسلوب حل المشكلة فقد أشار أبو حطب (١٩٨٠) إلى أنها تكسب المتعلمين مهارات معرفية وعلمية لتعلم خبرات مختلفة وتطور ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتوفر استراتيجيات لحل المشكلة أو النشاط الذي يمارسونه، وتثير اهتمام المتعلمين وتشعرهم بأهمية التعلم، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتجعلهم يمارسون حل المشكلات داخل الصف وخارجه.

يعتبر مفهوم الذات يعتبر أحد العوامل الأساسية في توجيه سلوك الفرد بوجه عام. ومدى تأثيره على التحصيل الأكاديمي. مما شجع الباحثين والمهتمين على إجراء المزيد من الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وأثره على التعلم. وجاءت هذه الدراسة لإلقاء المزيد من الضوء على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل لدى الطلبة وكذلك التعرف على مكامن الفروق بين الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي.

وقد عرف راجح (١٩٨٥) مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد عن نفسه، أي الصورة التي يكونها عن نفسه بنفسه من خلال ما تتسم به من صفات، وقدرات جسمية، وعقلية، وانفعالية، بالإضافة إلى القيم، والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها، جوانب مفهوم الذات: مفهوم الذات السلبي ومفهوم الذات الإيجابي. وقد تحدث يعقوب (١٩٩٢) عن مفهوم الذات السلبي بأنه يتضمن حكما سلبيا على الذات بغض النظر عما ينجزه الشخص. أما مفهوم الذات الإيجابي فإنه يتضمن قبول الذات، وهناك الذات المثالية التي نرغب أن نكون عليها وقد تتعلق الذات التي نرغب أن نكون عليها بالمظهر الجسمي، أو المزاجي، والقدرات العقلية هي مهمة لكونها تحدد إلى حد ما من نحن وماذا نطمح إليه، وكلما كانت الذات المثالية قريبة من الذاتي الواقعية فإن ذلك يكون مؤشرا للتكيف الحسن. كما أن مفهوم الذات يتكون من الخبرات الذاتية وأشكال التقويم التي يتلقاها الفرد من الأفراد ذوي الأهمية في بيئته كالأباء و المعلمين.

مشكلة الدراسة

تمحورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن السؤال الآتي:

ما العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي في مديرية تربية ضواحي القدس.

وقد انبثقت عنه الأسئلة الآتية:

- ١- ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة؟
- ٢- هل تختلف الأساليب باختلاف الصف والنوع الاجتماعي؟
- ٣- ما أنماط التفكير لدى الطلبة؟
- ٤- هل تختلف الأنماط باختلاف الصف والنوع الاجتماعي؟
- ٥- ما توقعات النجاح لدى الطلبة؟
- ٦- هل تختلف التوقعات باختلاف الصف والنوع الاجتماعي؟
- ٧- ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة؟
- ٨- هل يختلف مستوى مفهوم الذات باختلاف النوع الاجتماعي والصف؟
- ٩- هل هناك علاقة بين أداء الطلبة في اختبارات أساليب التفكير، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات، والتحصيل؟

فرضيات الدراسة:

- تم تحويل الأسئلة ٢،٤،٦،٨،٩ إلى فرضيات صفرية عند المستوى $(\alpha=0,05)$.
١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أساليب التفكير باختلاف الصف.

٢. لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي.
 ٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أنماط التفكير باختلاف الصف.
 ٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أنماط التفكير باختلاف النوع الاجتماعي.
 ٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في توقعات النجاح باختلاف النوع الاجتماعي.
 ٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في توقعات النجاح باختلاف الصف.
 ٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مفهوم الذات باختلاف النوع الاجتماعي.
 ٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مفهوم الذات باختلاف الصف.
٩. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات، والتحصيل لدى عينة الدراسة.

اهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- ١- تحديد العلاقة بين كل من أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي في مديرية تربية ضواحي القدس.
- ٢- تحديد العلاقة بين متوسطات كل من توقعات النجاح ومفهوم الذات وأساليب التفكير لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والأول الثانوي باختلاف النوع الاجتماعي.
- ٣- تحديد العلاقة بين متوسطات كل من توقعات النجاح ومفهوم الذات وأساليب التفكير لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والأول الثانوي باختلاف الصف.
- ٤- معرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين متوسطات توقعات النجاح ومفهوم الذات وأساليب التفكير والتحصيل عند عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- ١- توضيح أهمية كل من توقعات النجاح ومفهوم الذات وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وتحديد التخصص.
- ٢- التعرف إلى طبيعة توقعات النجاح الأكاديمية بجوانبها المختلفة لدى الطلبة بشكل عام وبأدائهم الأكاديمي بشكل خاص، والمساهمة في إثراء موضوع التوقعات في البيئة الفلسطينية.
- ٣- التعرف إلى استراتيجيات التفكير التي يستخدمها كل من طلبة الصف العاشر الأساسي والأول الثانوي حتى يتمكن المعلمون من معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة أساليب التفكير لديهم.
- ٤- الكشف عن سمات الشخصية الأكثر ارتباطاً بكل من التفكير التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي بين الطلبة في الصفوف العاشر الأساسي والصف الأول الثانوي في فلسطين.
- ٥- التعرف على أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف الجنس والصف، وكيفية تدريب الطلبة على استخدام نمطين في التفكير أو أكثر.

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

محدد زمني: وهو الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

محدد مكاني وهو مديرية تربية ضواحي القدس وعلى المدارس الحكومية التابعة لها.

محدد بشري وهو طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي علمي وأدبي في مديرية تربية ضواحي القدس.

محدد مفاهيمي المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

محدد إجرائي ادوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها وإجراءات تطبيقها والأدوات هي

أ- اختبار أساليب التفكير وقد استخدمه حبيب في جامعة طنطا بمصر عام (١٩٩٥).

ب- مقياس مفهوم الذات وقد استخدمه عساكرة في مدارس ضواحي القدس عام ٢٠٠٣.

ج- مقياس توقعات النجاح وقد استخدمته بليسي في مدارس الأردن عام ١٩٩١.

اعتمدت نتائج الدراسة على مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة فيها وكذلك على إجراءات تطبيق الدراسة التي اتبعتها الباحثة. كما واقتصرت على المعالجات الإحصائية وكيفية اختيار المجتمع وعينة الدراسة والتي اشتملت على اثنتي عشرة شعبة دراسية في الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي في أربع مدارس حكومية تم اختيارها بصورة عشوائية عنقودية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

يستعرض هذا الفصل ثلاثة مواضيع رئيسة تشكل متغيرات الدراسة وهي: أساليب التفكير، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات.

١،٢ أساليب التفكير

يمثل أسلوب التفكير طريقة الفرد في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدره، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات، كما أن أساليب التفكير هي المفاتيح لفهم أداء المتعلمين، والتي تشير إلى طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية. وقد ساهمت كل من أعمال Galton ، James ، Bartlett في بداية القرن العشرين في مجال الفروق الفردية في ظهور هذا المصطلح في علم النفس المعرفي عندما لاحظوا أن بعض الأفراد يفضلون الطريقة اللفظية في التفكير، والبعض الآخر يفضل الطريقة البصرية، وبعد Albert أول من قدم فكرة الأسلوب إلى علم النفس عندما تحدث بالتفصيل عن أساليب الحياة التي قصد بها أنماط الشخصية المميزة أو أنماط السلوك. وتتميز هذه الأساليب بمجموعة من المبادئ، فالأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات، ولدى الأفراد بروفيلا من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط، ويتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب، وتكتسب الأساليب من خلال التطبيع الاجتماعي، ويمكن قياسها وتعليمها. إن الأسلوب الأفضل في وقت ما قد لا يكون الأفضل في وقت آخر، والأسلوب الأفضل في مكان ما قد لا يكون الأفضل في مكان آخر.

ويذكر كل من Grigoneko (1997) و Sternberg (1985) أنه توجد ثلاثة مداخل لتفسير الأساليب:

- ١- المدخل المتمركز على المعرفة: وهي الأساليب المعرفية التي تقاس من خلال الاختبارات وتنمية الصواب والخطأ (اختبارات الأداء الأقصى) وتقيس الفروق الفردية في المعرفة.
- ٢- المدخل المتمركز على الشخصية: وهي التي تقيس سمات الشخصية عن طريق اختبارات الأداء المتميز وهي الإدراك، والحكم، والتعامل مع الذات والآخرين، والتعامل مع العالم الخارجي.
- ٣- المدخل المتمركز على النشاط: ويركز على دراسة علاقة أساليب التعلم بسمات الشخصية، وفي إطار البحث في تحديد أساليب التفكير ظهرت عدد من النظريات منها نظرية التحكم العقلي الذاتي، وهي نظرية Sternberg (1985) التي تقوم على فكرة أساسية هي أن الحكومات أو السلطات لها خمس أبعاد هي الوظائف، والأشكال، والمستويات، والمجالات، والنزعات أو الميول. فأساليب التفكير لدى الفرد لها نفس التقسيم السابق فظهر ثلاث عشر أسلوبا للتفكير تم التوصل إليها بواسطة التحليل العملي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل متطابقة مع الأبعاد الخمسة النظرية.

الأبعاد	الوظائف	الأشكال	المستويات	المجالات	النزعات والميول
الأساليب	التشريعي التنفيذي الحكمي	الملكي الهرمي الأقلى الفوضوي	العالمي المحلي	الخارجي الداخلي	المتحرر المحافظ

أما (Harrison & Bramson 1982) فقد قدما نظرية أخرى لأساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات التي بينها وبين سلوكه الفعلي، وقد صنف التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، والعملية، والتحليلي، والمثالي، والواقعي. وقد قام هذا البحث على دراسة العلاقة بين أساليب التفكير القائمة على نظرية Harrison & Bramson ومتغيرات الدراسة.

فالفرد الذي يمارس التفكير التركيبي يعنى بالتوصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة عما يفعله الآخريين، والقدرة على تركيب أفكار مختلفة، والتطلع إلى وجهات نظر قد تتيح حولا أفضل، والربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة باتقان ووضوح وابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك. والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل، والاستراتيجية الرئيسية للفرد التركيبي هي الجدلية ومدخله إلى المعرفة يعتمد على ثلاث مراحل هي: الفرضية العلمية، التضاد والتناقض والتركيب والتخليق نتيجة الجمع والتكامل بين الفروض العلمية ونقيضها. ويشير حبيب (1996-أ) لهذا الأسلوب أن اقل نسب تكرارية في أساليب التفكير الخمس حيث أوضحت (11%) من أفراد المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير التركيبي، بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (6%).

أما الفرد الذي يمارس التفكير المثالي فيعنى بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد للناس والمجتمع، ويركز على الاهتمام بالقيم الاجتماعية ويبدل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف. ويثق بالآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس وعدم تفضيل الجدالات مفتوحة الصراع. العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير المثالي هو التفتح والتقبل ويرحب بوجهات النظر المختلفة وفلسفته في الحياة إذا كنت شخصا جيدا، افعل الشيء الصحيح فستحصل على حب الناس. و يكون الفرد المثالي راسخا و ثابتا في أثناء بحثه عن المثاليات في المواقف، لأن أهم شيء عنده القيم والأحكام والمشاعر و الانفعالات و العواطف و الشخص التركيبي و المثالي قد يفشلا أو يعتبرا غير مناسبين عند مواجهة مشكلة منطقية عقلية رياضية معده جيدا. ويشير حبيب (1996-أ) أن لهذا الأسلوب اكبر نسبة تكرارية في أساليب التفكير، حيث أوضح (37%) من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير المثالي، بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (44%) لذلك يعتبر هذا الأسلوب هو الأكثر شعبية من بين أساليب التفكير الخمس.

أما الفرد الذي يمارس التفكير العملي فيعنى بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والقابلية للتكيف. يعتقد الفرد ذي التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية والعوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق للفرد ذي التفكير العملي إذا كانت مناسبة للموقف. الاستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوفيقي وهو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، ويفترض الفرد العملي عدم وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة الموقف المحيط به، انه لا ينظر للبناء المنطقي ولكنه ببساطة يفهمه ويختبره ويجربه. هذا الأسلوب هو اقل ثاني أسلوب من الناحية الشعبية والانتشار في أساليب التفكير حيث أشار حبيب (1996-أ) أن (18%) من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير العملي، بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (7%).

في حين أن الفرد الذي يمارس التفكير التحليلي يعنى بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق

إمكانية التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات. العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التحليلي هي التوجيه والإرشاد وعند حدوث مشكلة فإنه يميل إلى أفضل طريقة لحل المشكلة المعروضة عليه. وإذا كان الفرد العملي يعتمد على التدريج والتجريب فإن الفرد التحليلي هو المناقض له تماما، حيث يحاول الوصول إلى أفضل طريقة. ويمكن ملاحظة اختلاف التحليلي عن أصحاب الأساليب الأخرى من التفكير. فبينما يهتم التركيبي بالصراعات والتناقضات وضرورة التغيير وتحقيق الجدة والحدثة والتفرد، نجد أن التحليلي يفضل الاستقرار، القابلية للتنبؤ، والعقلانية. أما المثالي فيركز على القيم والأهداف والصورة العليا. بينما يفضل التحليلي التركيز على الطريقة المثلى. الاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق في جمع وتعريف المشكلة والبحث عن حلول واختيار أفضل بديل وإنجاز الحل وتقييم النتائج. لهذا الأسلوب اكبر ثاني نسبة تكرارية وشعبية في أساليب التفكير الخمس حيث أشار حبيب (١٩٩٦-أ) أن (٣٥%) من الأفراد في المجتمع الغربي يفضلون أسلوب التفكير التحليلي، بينما كانت النسبة في المجتمع المصري ٣٢%.

وقد لوحظ أن الفرد الذي يمارس التفكير الواقعي يعنى بالاعتماد على الملاحظة والتجريب والأشياء الحقيقية التي نختبرها في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه. شعار التفكير الواقعي هو " الحقائق هي الحقائق " وهو في هذا مختلف تماما مع التفكير التركيبي. ويأتي هذا الأسلوب في الاتجاه المعارض تماما لأسلوب التفكير التركيبي ويختلف أسلوب التفكير الواقعي عن الأسلوب العملي في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة، وعندما يرى الفرد الواقعي مشكلة يحاول تصحيحها وعمل حلول لها ويرغب الواقعي في إتمام عمل الأشياء بثبات ودقة ودون عيب ويحتاج الواقعي إلى مصادر مضبوطة وأناس منضبطين ونتائج مضبوطة. وقد أشار حبيب (١٩٩٦-أ) إلى أن (٢٤%) من الأفراد في المجتمع الغربي يفضلون أسلوب التفكير الواقعي بينما كانت النسبة في المجتمع المصري (١٧%).

الدرجات و ماذا تعني:

وقبل التحدث عن بروفيلات التفكير، فإننا نحتاج إلى توضيح معاني الدرجات وماذا تعني. فاختبار أساليب التفكير يتكون من ١٨ بند، كل بند عبارة عن جملة متنوعة بخمس استجابات محتملة، والمطلوب من المفحوص ترتيب الإجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليه، بان يكتب في المربع يسار الإجابات الخمس الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه. مثال ٥، ٢، ٤، ٣، ١، على اعتبار (٥) تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه، (١) تمثل السلوك الأقل انطباقا عليه، ومن خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الأساليب الخمس، يمكن الكشف عن بروفيل التفكير الخاص به، ولقد صمم الاختبار على فلسفة مفادها أن مجموع الدرجات الخام التي سيحصل عليها المفحوص على الأساليب الخمسة تمثل مقدارا ثابتا هو (٢٧٠) على ورقة الإجابة للمصفوفة الأفقية (ملحق ١) أما المجموع العمودي فهو الذي يظهر الأسلوب أو البروفيل المفصل لدى الشخص المجيب إذا كانت علامته (٦٠) فأكثر في أي من الأساليب، وإذا حصل الشخص على (٤٨) فأقل على أي أسلوب فإن ذلك يدل على معارضة لهذا الأسلوب، مثال على ذلك:

$$\boxed{٢٧٠} = \boxed{٤٣} + \boxed{٦٤} + \boxed{٥١} + \boxed{٦٧} + \boxed{٤٥}$$

ك ت ع ح و
إذا كان لديك بروفيل مثل هذا، فأنت تفضل بدرجة متساوية كل من:

التفكير المثالي(ث)، التفكير التحليلي(ح)، لذلك فأنت تتصف بالتفكير المثالي التحليلي، معنى ذلك أنك ستستخدم هذين الأسلوبين معا في أغلب الأوقات. أن هذه الأساليب لا تعمل منفصلة، فهي قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي، وفيما يلي توضيح عما يمكن أن ينتج عن تداخلات ثنائية أو ثلاثية في تركيبات أساليب التفكير، وهو ما يسمى بروفيل التفكير.

٢,٢ بروفيل التفكير

عرف حبيب (١٩٩٦-ب) بروفيل التفكير: بأنه عبارة عن شبكة العلاقات بين أساليب التفكير وهي على النحو الآتي:

٢,٢,١ التفكير المسطح:

وقد أوضح حبيب (١٩٩٦-ب) أن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بالأفراد ذوي التفصيلات النمطية القوية، فهو أقل عاطفة، أقل قابلية للتنبؤ، ويمكن أن يستخدم الشخص ذو التفكير المسطح أي أسلوب من التفكير بطريقة عشوائية، ويتسم باللطف والانسجام والتكيف مع أي إنسان يتعامل معه. ويمكن تحديد الفرد إذا اخذ درجة خام في الخمسينات على أساليب التفكير الخمس وذلك على اختبار أساليب التفكير وتقرب نسبة هؤلاء الأفراد من (١٣%) من جميع الأفراد في المجتمع الغربي، بينما كانت تقرب من (١١%) من عينة الدراسة في المجتمع المصري.

١,٢,٢ التفكير أحادي البعد:

وهو الفرد الذي يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي، والمثالي، والعملية، والتحليلي، والواقعي)، ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير الأحادي إذا أخذ درجة خام (٦٠%) فأكثر على أسلوب واحد فقط من أساليب التفكير، ويميل الفرد للاستخدام الكفاء لهذا الأسلوب في أغلب المواقف إذا حصل على (٦٦) فأكثر، وقد يكون الأسلوب عائقا إذا حصل على (٧٠) فأكثر، حيث يستخدمه في معظم الأوقات في غير مكانه. أما إذا حصل على (٧٢) فأكثر فيصبح لدى الفرد أمرا واجبا بان يعمل دائما بمناسبة وغير مناسبة مما يؤدي إلى حدوث جمود وتصلب وتطرف نحو استخدام هذا الأسلوب. نسبة هؤلاء الأفراد في المجتمع الغربي (٥٠%) ممن طبق عليهم اختبار أساليب التفكير. وأشار حبيب (١٩٩٦-ب) إلى أن نسبة (٥٨%) من أفراد عينة من فئات مختلفة طبق عليهم اختبار أساليب التفكير في مصر تستخدم تفكيراً أحادي البعد.

٢,٢,٢ التفكير ثنائي البعد:

إن الفرد صاحب التفكير ثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الخمسة. ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير الثنائي إذا أخذ درجة من (٦٠) فأكثر على أسلوبين فقط من أساليب التفكير. وتكشف هذه الأساليب عن الطرق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاءة وفعالية. وتتقرب نسبتهم في المجتمع الغربي (٣٥%) من أفراد العينة التي طبق عليها اختبار أساليب التفكير. وأشار حبيب (١٩٩٦-ب) إلى أن نسبة (٢٢%) من العينة التي طبق عليهم اختبار أساليب التفكير في مصر يستخدمون تفكيراً ثنائي البعد.

ونتيجة التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير الخمسة ظهر عدد من أنماط التفكير منها:

المثالي – التحليلي: يتصف الشخص المثالي التحليلي بالإدراك الواسع وإنجاز الهدف المثالي بأفضل طريقته متاحة والتفتح على العديد من الاحتمالات ويضع لنفسه معايير مرتفعه سواء في المعلومات أو البناء أو التنبؤ ومن المشكلات التي يواجهها عدم قدرته على اتخاذ قرارات وأحكام سريعة.

التحليلي- الواقعي: يتصف الفرد صاحب هذا التفكير بالتوجه المرتفع نحو العمل، ويهتم بالنظام والبناء والقابلية للتنبؤ والضبط والإفراط في الحرص ويهتم بالإنجاز الملموس، ما يعيب هؤلاء الأفراد هم التحمل المنخفض للمواقف التي فيها ضغط.

التركيبى – المثالي: يصف الفرد بعكس النمط التحليلي الواقعي حيث يركز انتباهه على الأفكار والقيم والاستنتاجات دون الاهتمام بالخطط والبناء والحقائق ويهتم بسببية الأشياء دون الكيفية ويعاني الأفراد من وجود صراعات بين نمطين من التفكير المثالي والتركيبى فالمثالي يهتم بالاتفاق بين الناس بينما التركيبى يرفض ذلك. ويراه الآخرون كمهتم بالمفاهيم والنظريات ولا يكون بالضرورة إنساناً عملياً.

المثالي – الواقعي: يتميز الفرد المثالي الواقعي بأنه متعاون ومنفتح ويراعى أهمية الرضا الداخلي عن العمل نفسه ويبدل الفرد المثالي الواقعي بصفه عامه أقصى ما في وسعه من اجل خدمات وحاجات الآخرين دون الاهتمام بأنفسهم.

العملي- الواقعي: يتوجه الفرد بدرجة عالية نحو العمل ويتصف بالطاقة والدافعية، المرتفعة ويميل نحو قرارات سريعة حتى مع وجود معلومات قليلة ويهتم بالحركة والفعل أكثر من التخطيط والحرص.

المثالي – العملي: يتناول المشكلات بطريقة عملية مع الاحتفاظ بالأهداف والمعايير المرتفعة، ويكسب الفرد التحمل بدرجة كبيرة ويعطي الفرد المثالي العملي أهمية كبيرة للخلافات بين الأفراد ويشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين ويتصف بالتسامح الزائد مع الآخرين بالإضافة إلى القابلية للتكيف ويعيب هذا الشخص أن الآخرين لا يرتاحون له بالضبط مثل الفرد التحليلي الواقعي الذي يهتم بالنظام والبناء، وفي نظر الآخرين الفرد المثالي العملي لا يصلح للقيادة.

التحليلي-العملي: يهتم بالتجربة المضبوطة، ويعطي قيمة للبناء والقابلية للتنبؤ ويعرف كيف ينجح وأين يذهب لديه حلول بارعة ومحسوبة ويتصف بالجانب النفعي الانتهازي في التعامل مع الأشياء.

التحليلي-التركيبى: يهتم هذا النوع بالبناء والمنطق معا وهذا النوع من التفكير يسبب له بعض الصراعات الداخلية لان التحليلي ينصب اهتمامه على النظام والترتيب بينما الجانب التركيبى يميل للمتناقضات حيث النظام والفوضى، المنطق والسخافات، الترتيب والصراع.

التركيبى – العملي: يتصف بدمج الاهتمام بالتغيير مع الاهتمام بالتجديد، ويشعر بالراحة في عالم متغير وينجح في القيادة فيتنصف بالطاقة الإبتكارية المرتفعة.

التركيبى- الواقعي: وهو أقل الاحتمالات الثنائية انتشارا من خلال البحوث التي أجريت على مدى ثلاث سنوات لان التفكير التركيبى والواقعي يقعان في نهايات متعارضة من حيث الفروض والاستراتيجيات والأساليب. وإذا تكاملا يمكن للفرد أن ينتج طاقة كبيرة، ويصمم على اتجاه ويتحرك بقوه ويفهم ما هو الاتجاه المضاد فيكون إنسانا مثمرا، ومن المحتمل أن يتعطل الأسلوبان نتيجة تعارضهما.

٣,٢,٢ التفكير ثلاثي البعد:

وذكر حبيب (١٩٩٦ب) أن الفرد صاحب التفكير ثلاثي الأبعاد يستخدم ثلاثة أنواع من أساليب التفكير الخمسة، ويمكن تحديد الفرد ذي التفكير الثلاثي إذا أخذ درجة (٦٠%) فأكثر على ثلاثة أساليب من أساليب التفكير، ولاشك أن الفرد ذي التفكير الثلاثي نادر الوجود نسبياً. ويتصف الفرد ذو التفكير الثلاثي البعد بأن له آراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة، يستطيع أن يستخدمها ويكون أكثر قدرة على الحركة والتنوع وأكثر تعدداً للجوانب، وطلاق الحركة، ويستجيب بطرق مختلفة باختلاف المواقف إذ لديه طرق متعددة ومتنوعة لمواجهتها، وتقرب نسبة هؤلاء في المجتمع الغربي من (٢%) من أفراد العينة التي طبق عليها اختبار أساليب التفكير. وأشار حبيب (١٩٩٦ب) إلى أن نسبة (٠.٠٠٤%) من العينة التي طبق عليها اختبار أساليب التفكير في مصر لديهم تفكير ثلاثي، ومعنى ذلك أن الباحث لم يجد الأفراد ذوي التفكير الثلاثي في العينات التي درسها وطبق عليها اختبار أساليب التفكير سوى مجموعة صغيرة من أساتذة جامعة طنطا وبصفة خاصة من الذكور.

٣,٢ التفكير والنصفين الكرويين بالمخ

أشار مراد (١٩٨٢) إلى أن كلاً من النصفين الكرويين للمخ يؤديان وظائف محددة، فالنصف الأيمن يتحكم بالوظائف الحركية والوظائف العقلية غير الأكاديمية مثل الحدس والإدراك والأداء غير اللفظي والأعمال اليدوية بالإضافة إلى الإنتاج الفني، أما النصف الأيسر فيتحكم بالوظائف العقلية المنطقية والحسابية بالإضافة إلى الوظائف التحليلية والملاحظات البنائية وقد تم التعرف على ذلك من خلال الدراسات التي تمت على الأفراد ذوي الإضطرابات في المخ، فالجانب الأيسر من المخ للأفراد الذين يعانون من إضطرابات في المخ فقدوا القدرة على الكلام والكتابة، وأداء الحساب، ولكن يستمرون في أداء الأنشطة غير الأكاديمية والعكس صحيح، فالخلل في الجانب الأيمن من المخ يتضح في فقدان الإحساس بالألوان وكذلك الحدس.

وقد طبق حبيب (١٩٩٥أ) اختبار أنماط التعلم والتفكير على عينة من ٩٠ طالب وطالبة من المرحلة الجامعية في جامعة طنطا وأظهرت النتائج:

- ١- أن أسلوب التفكير التركيبي والعملي أكثر ارتباطاً بالنمط الأيمن، وليس لهم أي ارتباط سواء بالنمط الأيسر أو المتكامل.
- ٢- أسلوب التفكير المثالي والتحليلي يتوزع على كل من النمط الأيمن و النمط المتكامل والنمط الأيسر.
- ٣- أسلوب التفكير الواقعي أكثر ارتباطاً بكل من النمط المتكامل، النمط الأيسر وليس له أي ارتباط بالنمط الأيمن.
- ٤- بصفة عامة أن القدرة على التفكير أكثر ارتباطاً بالنمط الأيمن يليه المتكامل وأقلها النمط الأيسر.

٣,٣ أساليب التفكير والتحصيل

تناولت بعض الدراسات علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي، ومدى اختلاف أساليب وأنماط التفكير باختلاف التحصيل الدراسي، ففي دراسة شلبي (٢٠٠٢) التي تناولت علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة بالمنصورة في مصر وأظهرت النتائج أن بعض الأساليب ارتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة معينة ولم يرتبط نفس الأسلوب ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة أخرى.

وفي دراسة أخرى قام بها Bernardo & et al (2002) بفحص العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة بالفلبين، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

واختلفت تلك النتائج مع دراسة عجوة (١٩٩٨) التي هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات في كلية التربية بقنا في مصر وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

ويتضح من نتائج كثير من الدراسات أن النتائج كانت غير منسقة ومتعارضة، فقد ارتبط أسلوب معين من أساليب التفكير ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة معينة ولم يرتبط نفس الأسلوب ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة أخرى. وهذا يؤكد أن الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، وأيضاً خاصية الأساليب تكتسب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي والتي قد تختلف باختلاف البيئة، كما أن تأثير الأساليب على أداء الأفراد يعتمد على طبيعة المهام وطرائق التقييم المستخدمة.

٤,٢ كفاءة تحسين التفكير لدى المتعلمين

حدد Kosta (١٩٨٥) سلوكيات المعلم التي تساعد على تحسين تفكير التلاميذ ومنها توجيه أسئلة تعمل على إثارة مستويات تفكير عليا مثل: أكمل، و عدد، وطابق، وصنف، وأختار. وحل المعلومات ذات معنى من خلال إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة والتحليل والتركييب والوضوح التعليمي من خلال إبلاغ المتعلمين بأهداف التعلم، وتشجيع المتعلمين بالبحث عن أكثر من حل للمشكلة، وطرح الأسئلة من قبل المتعلمين، واستخدام المناقشة، والأسئلة خلال الحصة وأثناء العمل في مجموعات أو بشكل فردي. وتدريب المتعلمون في تقويم المواقف والأحداث الجديدة وتطبيقها من خلال استخدام العبارات تخيل المواقف، والتخطيط، والتقييم، والتنبؤ، والاستدلال، والاستقراء، والاختراع، وفرض الفروض، ووضع التصورات، والتعميم، والتصميم، وبناء النماذج.

٥,٢ توقعات النجاح

عرف توك و عدس (١٩٨٤) التوقع بأنه اعتقاد مؤقت بان ناتجاً ما سوف ينجم عن سلوك معين وكما تعرف التوقعات بأنها كيفية رؤية المرء للأشخاص والأحداث والأشياء ذات الأهمية بالنسبة له، وليست كما هي في الواقع. وهناك العديد من العلماء الذين ناقشوا العلاقة بين التوقع والسلوك، مثل Bernard حيث يرى أن السلوك يتأثر بالخبرة والتوقعات، فالتوقعات التي يطورها الفرد تحدد كيفية سلوك الآخرين تجاهه، كما أن التوقعات تؤثر على أسلوب تفسيره لسلوك الآخرين، وعلى ذلك فإن التوقعات التي يطورها الفرد تضبط وتحدد كلاً من سلوكه وتفسيره لسلوك الآخرين. ويرى أن هناك مصادر متعددة للتوقعات تتفاعل معا لتكون في المحصلة توقعات الطالب الذاتية، منها الأسرة والوالدين والإخوة حيث يلعون دوراً هاماً في تشكيل وبناء توقعات النجاح لدى الطالب، فالوالدين والإخوة يدركون الطفل على أنه طفل عادة ما يكون ناجحاً ويعاملونه وفقاً لذلك، مما يشجع الطفل على أن يسلك السلوك الذي تدركه الأسرة لي مطابق لتوقعاتهم، وبذهابه إلى المدرسة، أما أن تعزز توقعاته للنجاح من قبل المعلم والرفاق والمنهاج فتزيد بذلك توقعاته، أو أنها تقابل من قبلهم بالإحباط

مما يؤدي الى تدنى توقعات النجاح لديه. وقد تحدثت عدة نظريات عن حاجة الأفراد لتحصيل النجاح وتجنب الفشل وان الميل للنجاح أمر متعلم ويختلف بين الأفراد، كما انه يختلف عند الفرد الواحد في مواقف مختلفة وهذا الدافع يتأثر بعوامل منها: الدافع للوصول إلى النجاح، احتمالات النجاح والقيمة الباعثة للنجاح.

العوامل المؤثرة والمتأثرة بتوقعات النجاح:

تتأثر التوقعات بعدة عوامل منها: مفهوم الذات فهو صورة مجتمعة يطورها المتعلم عن ذاته وأدائه، وفيها يصدر حكم وتقدير عام. يظهر على صورة ادعاءات جسمية، ومعرفية، وانفعالية، ووجدانية، واجتماعية، وتحدد في كثير من الأحيان دوره في المجتمع والدراسة المهمة والفرق بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يكمن في أن الفاعلية الذاتية حكم وتقدير يتعلق بأفكار المتعلم ومعتقداته حول نفسه وقدرته على القيام بمهام أكاديمية بنجاح، وفكرته عن قدرته على تأدية مهمة بنجاح، وتضم أيضا تقدير الذات، وحكم على القدرة، ثم تلبيته الذاتية للقيام بالمهمة تبعاً لما يتوقعه المتعلم. وهناك علاقة قوية بين التوقع في شكل مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، حيث وجد أن التحصيل الذي لا يتطابق مع التوقعات الذاتية للطلاب حول مفهوم الذات لديه يسبب حالة من القلق والتوتر، ويمكن تخفيف هذا التوتر لدى الأفراد من خلال جعل توقعات الفرد قريبة من الأداء الحقيقي له، وجعل التحصيل أكثر اقتراباً من توقعاته الذاتية. ويشير توك و عدس (١٩٨٤) إلى أن الأفراد ذوي دافع التحصيل المرتفع يكونون اكثر فعالية وتجنباً للروتين وأكثر ميلاً للبحث عن المعلومات وإيجاد أفضل الطرق للأداء ويكونون اكثر إبداعاً مقارنة مع الأفراد ذوي دافعية التحصيل المنخفضة.

وتتأثر توقعات النجاح أيضاً بالخبرة السابقة (النجاح أو الفشل)، وبالعوامل متعددة أخرى منها العمر والجنس ومستوى التغذية الراجعة في دراساتهم وأن الطلبة الأكبر سناً تكون توقعاتهم واقعية وأعلى من توقعات الطلبة الأصغر سناً الذي تكون توقعاتهم منخفضة وغير واقعية. ووجد إن الطلبة الذين يتلقون مستوى عال من التغذية الراجعة تكون توقعاتهم أعلى من الطلبة الذين يتلقون مستوى منخفض من التغذية الراجعة، كما وجد أن الذكور يظهرون توقعات غير واقعية وعالية بالمقارنة مع الإناث. كما وتتأثر التوقعات بكثير من العوامل فإنها تُؤثر في عدد من الجوانب منها: الفاعلية الذاتية، التوجه المهني والقدرة على حل المشكلات. وفيما يأتي تفصيل لذلك.

أ-الفاعلية الذاتية، ذكر قطامي (١٩٩٥) أن توقعات النجاح تتأثر بعدة جوانب منها: توقعات النجاح المرتبطة بالفاعلية الذاتية، ومفهوم الذات وحل المشكلات، وتُعرف توقعات النجاح المرتبطة بالفاعلية الذاتية، بأنها نشاط الفرد أثناء عمله في مهمة محددة والتي ترتبط بقدراته المختلفة للحصول على نتيجة مرغوبة، كذلك تشير الفاعلية الذاتية إلى مجموعة أفكار الفرد ومعتقداته حول قدرته في النجاح في مهام تتضمن عناصر مألوفة أو غير مألوفة.

ويشير قطامي إلى مصادر الاعتقاد بالفاعلية الذاتية، وهي الفاعلية الذاتية الشخصية المدركة لدى الفرد عن امكانياته وادعاءاته في مواقف معينة يطلب فيها من نفسه اتخاذ قرار وحكمه على امكانية اداءه. ويمكن تحديد أربعة أنواع من العوامل يمكن أن تسهم في تفسير معتقدات الفرد عن فاعليته وهي: إتقان الخبرات، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، والحالة

النفسية الانفعالية، حيث يدرّب المتعلم على تقليل التوتر وحل النزاعات العاطفية وهذه العوامل الأربعة تحسن الفاعلية وتنشطها. ومن التأثيرات السلوكية التي تؤثر على الفاعلية الذاتية ملاحظة الذات، وهي عملية ذهنية متروية يلاحظ فيها المتعلم أداءه ويستبصره بأبعاده، والحكم على الذات من خلال مقارنة المتعلم لاداءاته الحالية مع مستويات الأهداف المقرر مسبقاً، ورد الفعل الذاتي حينما يتصور حكماً ذاتياً عن أدائه. كما يرى أن الأفراد الذين يشعرون بالفاعلية الذاتية يدركون أن هناك علاقة قوية بين الأداء والنجاح وتكون توقعاتهم للنجاح مرتفعة.

ب- **التوجه المهني**، ذكر عطوى (١٩٨٨) أن توقعات النجاح لدى الأفراد تتأثر بالتوجه المهني الذي يلعب دوراً هاماً في حياة الإنسان كدافع لسلوكه، وقد عرفه على أنه إدراك لشيء معين والاهتمام به والانتباه له باستمرار وبالتالي الاندفاع نحوه. ومن الضروري الربط بين التخطيط التعليمي والتخطيط المهني، فعند اختيار المتعلم لمادة أو نشاط مدرسي معين لا بد أن يأخذ في اعتباره فائدة هذه المادة أو ذلك النشاط في تحقيق أهدافه المهنية في المستقبل فالطالب الذي يلتحق بدراسة معينة دون أن تكون هذه الدراسة متلائمة مع توقعاته المهنية وغير متناسبة مع قدراته والسمات والميول اللازمة للنجاح بها وقد تلحق آثاراً سلبية بالمتعلم. ولا شك أنه عندما يقم المتعلم نفسه في دراسة غير مهينة لها فإنه سوف يعاني من الفشل والإحباط ومشاعر النقص والدونية مما يؤدي إلى انخفاض دافعية وتوقعاته المستقبلية للنجاح وحرمانه من التفوق.

وأشار أبو عطية (٢٠٠٢) إلى أن بيرسون كان أول من بدأ العمل في هذا المفهوم من خلال مكتب أسسه في أمريكا عام (١٩٣٥) لتحديد العمل الملائم للأفراد في المرحلة سريعة التغير في تلك الفترة وتم إصدار قاموس عناوين المهنية والذي لا يزال يصدر بين الحين والآخر حتى اليوم ثم بدأت الجامعات والكليات بالتركيز على تطوير الإرشاد المهني. وفي عام (١٩٦٥) بدأت مرحلة النمو المهني حيث أن الشباب يريدون مهنة ذات فائدة أو معنى تسمح لهم بتغيير العالم إلى الأفضل. وقد ذكر أن التوجيه المهني يتأثر بالعوامل التالية: البيئة التي يعيشها المتعلم، والعملية التربوية والتي تتمثل في الدرجة العلمية التي يحصل عليها المتعلم، والنمو الانفعالي الذي يتمثل في الميول والطموح ونوع الاستجابة والتعامل مع الآخرين، وقيم الفرد فإذا اتفقت قيم الفرد مع قيم المهنة تصبح عاملاً إيجابياً لصالح الفرد.

وذكر أبو عطية (٢٠٠٢) أن نظرية النمو المهني لتيدمان الذي أهتم بمراحل نمو الفرد في عملية اتخاذ القرار وحدد دورها في مساعدة الفرد في تنمية القدرة على ضبط الذات وتسييرها، وقدم عملية اتخاذ القرار وفق هذه الخطوات وهي:-

مرحلة التوقعات: التي تهدف إلى توعية الفرد بحاجات من خلال التواصل مع البيئات المهنية المختلفة بهدف المعرفة وتحديد البدائل المهنية المتوقعة. وتحقيق المفاضلة بين المهن المتشابهة حيث يصل الفرد إلى اختيار مؤقت للمهنة.

مرحلة التنفيذ والبدء بالعمل: تبدأ بالالتحاق بالدراسة الجامعية والعمل الفعلي حيث يكتسب السلوك المهني الذي يتفق مع متطلبات المهنة، ويقوم بتعديل سلوكه وفقاً لذلك. وذكر تدمان القوة الذاتية للفرد ودورها في تنمية وتقوية قدرته في اكتشاف الواقع، وفي العمل على استثمارها بأساليب متنوعة ومفيدة له. وتجعل عملية اتخاذ القرار نابعة من ذاته.

التربية المهنية في المرحلة الأساسية: تعمل المدرسة على تزويد الطلبة بالثقافة القومية، وإتقان اللغة العربية أو الإحاطة بتاريخ وجغرافية الوطن العربي. ومعرفة مبادئ العلوم والرياضيات وهذه المواد مقدمه لما سيدرس في المرحلة الثانوية، وكذلك تعمل المدرسة على اكتشاف قدرات واهتمامات الطلبة

لتوجيههم إلى تخصصات تتفق وهذه القدرات والاهتمامات عند الانتقال للمرحلة الثانوية. وقد أجريت عدة دراسات وأبحاث توصلت في نتائجها على أن الأفراد ذوي دافع التحصيل المرتفع يكونون أفضل في بناء توقعاتهم المهنية وأكثر فعالية في عملهم من الأفراد ذوي التحصيل المنخفض. كما وجد أن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع أكثر واقعية في طموحاتهم المهنية التي يضعونها لأنفسهم. وهناك دراسات أثبتت أن الأفراد الذين يكون لديهم تكرار الفشل مرتفعاً يكونون غير واقعيين في توقعاتهم المهنية أكثر من الأفراد الذين يكون لديهم تكرار الفشل منخفضاً.

ج - حل المشكلات توقعات النجاح المرتبطة بالقدرة على حل المشكلات: وقد عرف الزغلول (٢٠٠٢) القدرة على حل المشكلات بأنها الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث فيما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز الصعوبات والوصول إلى الهدف. وذكر فخرو (٢٠٠٠) أن مهارة حل المشكلات هي الأداة التي تتيح للمتعلم فرصة تكوين نهج شخصي خاص به، وتساعده على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته وثبت علمياً أن عملية حل المشكلات يمكن تدريسها للمتعلمين، مما يجعلهم يظهرون درجة عالية من الحساسية تجاه المشكلات ويبدون أكثر ثقة بأنفسهم ودرجة أعلى من النمو الإدراكي والانفعالي والاجتماعي على حد سواء وكغيرها من المهارات يمكن تعليمها والتدريب عليها وتطبيقها في محاور ومواقف جديدة خلال تدريبات صفية ومهام بيتية وعلى مراحل:

استعرضت الخضراء (٢٠٠٥) مراحل وخطوات حل المشكلات وهن: الحساسية للمشكلات، البحث عن المعلومات والحقائق، تحديد المشكلة، إيجاد الفكرة المناسبة من بين الحلول الكثيرة والمتباعدة، اختبار الحل الأكثر ملائمة ليكون حلاً للمشكلة ومن ثم قبوله. والغرض الرئيسي من عملية حل المشكلات في المجال التعليمي هو مضاعفة وتنمية قدرات المتعلم على الفهم، وهذا الهدف يصبح دافعاً قوياً يضمن استمرار المتعلم في الدراسة والتحصيل وبناء توقعات واقعية.

ويحدد أبو حطب (١٩٨٠) أهمية أسلوب حل المشكلة بأنها تكسب المتعلمين مهارات معرفية وعلمية لتعلم خبرات مختلفة وتطور ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتوفر استراتيجية لحل المشكلة أو النشاط الذي يمارسونه، وتثير اهتمام المتعلمين وتشعرهم بأهمية التعلم، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتجعلهم يمارسون حل المشكلات داخل الصف وخارجه. وذكراً عن عملية حل المشكلة تتضمن عملية إستبصار، ومعالجة ذهنية وحسية، وتتطلب جهداً ذهنياً نشطاً هادفاً يترتب عليه حل المسألة التي تشغل بال المتعلم، ويمكن تحسين قدرة المتعلمين على حل المشكلة عن طريق المناقشة، وتوجيه الأسئلة، وممارسة عملية تركيب الأدوات، وإتاحة فرصة التجريب لأفكارهم والاستماع لوجهات نظرهم، والعمل في مجموعات لحل المشكلة، والتخطيط التعاوني، والرحلات الميدانية إلى مواقع العمل، وتوفير صفات وخصائص في المعلم تسهل عملية تدريب المتعلمين على حل المشكلات.

ويضيف أبو حطب أن كثير من الطلبة يتأثرون بوجود مشكلات شخصية تنعكس على التحصيل الأكاديمي أو مواقف الدراسة ذاتها ومن هذه المشكلات ظروف اجتماعية، أو حالات انفعالية، أو أعباء مادية وتأثير هذه المشكلات من شأنه إن يخفض دافعية المتعلم وان يضعف قدرته على الانتباه والتركيز، ويقفل من كفاءة ودافعية المتعلم وبالتالي انخفاض توقعاته المستقبلية للنجاح. ومما سبق يتضح أهمية الذات الفعالة والتوجه المهني وتوقع القدرة على حل المشكلات في التأثير على دافعية التحصيل وأهميتها في بناء توقعات النجاح لدى الأفراد.

٦,٢ توقعات النجاح والتحصيل

إن التحصيل من الأبعاد الرئيسية المكونة لتوقعات النجاح، وتعتبر العلاقة بين توقعات النجاح والتحصيل علاقة قوية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زادت إحداها أثر في الثانية بشكل ايجابي. وتشير الدراسات إلى أن النجاح أو الفشل يؤثران على مستوى توقعات النجاح، فعندما يقوم الفرد بمهمة ويتبعها النجاح أو الفشل، فهذا سوف يؤثر على توقعات النجاح لديه، ففي دراسة قامت بها بلبيسي (١٩٩١) في الأردن هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وتوقعات النجاح لدى طلبة المرحلة الأساسية، أشارت النتائج إلى أنه هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين توقعات النجاح والتحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع

وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسة Johnson (١٩٨١) التي بحثت أثر توقعات النجاح أو الفشل على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية، وأشارت النتائج إلى أن هناك أثر دال إحصائياً لتوقعات النجاح على التحصيل الدراسي.

٧,٢ مفهوم الذات

حيث استعرضت الباحثة مفهوم الذات وتعريفاته وجوانبه وسماته وعلاقته بالتحصيل. إن عوامل كثيرة تسهم في التحديد السلوكي الإنساني، ويعتبر مفهوم الذات أحد العوامل الأساسية في توجيه سلوك الفرد بوجه عام. وهذا ما تؤكدته نظرية الذات التي يعتبر كارل روجرز من أبرز الداعين لها، وهي تعتبر أن مفهوم الذات هو الإطار المرجعي الذي من خلاله يستجيب الفرد للعالم الذي يحيط به. نظراً للقوة المؤثرة التي يتمتع بها مفهوم الذات على السلوك الإنساني، وهناك كثير من الباحثين يتفقون على أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي علاقة متبادلة، حيث يعزو بعضهم التغيير الايجابي في مفهوم الذات للنجاح الأكاديمي بينما يؤكد البعض الآخر على أن مفهوم الذات الايجابي متطلب سابق للتحصيل المرتفع. وقد دلت نتائج لدراسات عديدة منها:

(1984، Song & Hattie، Harsh) و(يعقوب وبلبل، ١٩٨٥) على وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي. مما شجع الباحثين والمهتمين على إجراء المزيد من الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وأثره على التعلم. وجاءت هذه الدراسة لإلقاء المزيد من الضوء على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل لدى الطلبة وكذلك التعرف على مكامن الفروق بين الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي.

ويعرف جبريل (١٩٨٤) مفهوم الذات على أنه مجموع الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه والكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه. أما زهران (١٩٧٧) فيعتقد أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية وتقييماته الخاصة للذات، ويعريف نفسه لذاته. وقد عرف راجح (١٩٨٥) مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد عن نفسه، أي الصورة التي يكونها عن نفسه بنفسه من خلال ما تتسم به من صفات، وقدرات جسمية، وعقلية، وانفعالية، بالإضافة إلى القيم، والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها، وقد ذكر الطموح الذي يوجه الفرد إلى اختيار أعماله، وأصدقائه، وزوجته ومهنته، والكتب التي يقرأها، وتحدث أيضاً عن أسباب استصغار الذات، وذكرها، وهي بعد المسافة بين ما يرغب فيه الفرد وبين ما يقدر عليه بالفعل، مما يولد الشعور بالنقص أو العجز، والشعور بالذنب. ويعرف جبريل (١٩٨٤) مفهوم الذات على أنه مجموع الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه والكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه، وعلى أن الذات صورة منعكسة عن الآخرين، وقد أشار روجرز إلى التقدير الذاتي

أي من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، حيث يعتقد روجرز أن الإنسان يستطيع شعورياً وعقلانياً أن يتحكم في نفسه وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في الفكر والسلوك إلى الأساليب المرغوبة، وهناك اتفاق بين المهتمين على اعتبار مفهوم الذات متعلم وليس وراثي وأكد بعض العلماء على الاتجاه الاجتماعي في تفسير الذاتي .

وذكر عبد الغفار (١٩٨٠) أن الإنسان خير بطبعه. وأن النفس الإنسانية تتكون من مجموعة من العناصر المتضادة، ففيها مثلاً عناصر الخير والشر ويدرك مفهوم الذات من خلال رؤية الفرد لنفسه ورؤية الآخرين له، وما يرتبط به من متغيرات كثيرة وبيئته الوراثية، فيتأثر مفهوم الذات الجسدي بمفهوم الذات الاجتماعي، كما يتأثر مفهوم الذات النفسي بالجسدي والاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المدرك الاجتماعي بمفهوم الذات المثالي.

وقد أفاد كل من بني جابر وعبد العزيز والمعايطة (٢٠٠٢) أن تشكيل الذات يتأثر بعدة عوامل منها: بنية الجسم ومظهره وحجمه ولغته، والتغذية الراجعة للطفل من والديه، والنجاح والفشل في المدرسة، واثق فقدان احد الوالدين أو كلاهما أو التصدع الأسري، كما ويتأثر مفهوم الذات بالعمر والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها المتعلم منذ طفولته، ومن العوامل المهمة والمؤثرة في مفهوم الذات قدراته المختلفة وخصائصه الجسمية وسماته الشخصية. كما ويتأثر مفهوم الذات لدى المتعلم باتجاهات الوالدين نحو الأبناء وأساليب تنشئتهم والوضع الاقتصادي للأسرة، والرفاق، والمدرسين وتعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي تشكل مفهوم الذات.

جوانب مفهوم الذات

مفهوم الذات السلبي ومفهوم الذات الايجابي:

وقد تحدث يعقوب (١٩٩٢) عن مفهوم الذات السلبي بأنه يتضمن حكماً سلبياً على الذات بغض النظر عما ينجزه الشخص. أما مفهوم الذات الايجابي فإنه يتضمن قبول الذات، ويعود قبول الذات لمن لديه مفهوم ايجابي عن ذاته وإلى معرفته الحقيقية بذاته، وعلى خلاف مفهوم الذات السلبي فان مفهوم الذات الايجابي يتصف بالثبات النسبي، ووجود المرونة وقبول الحقائق المختلفة عن ذاته. وفيما يتعلق بتقييم الذات يكون ايجابياً لكن ذلك لا يعني عدم نقد الأخطاء في الذات. وأضاف يعقوب إلى أن الذات الخاصة تشير إلى فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر صاحبها وتتضمن مخاوفه، ومشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد، وهي تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية جوانب ايجابية، وكثيراً ما يشار إليها الذات الخاصة بأنها الذات الحقيقية.

أما الذات المثالية فهي الذات التي نرغب أن نكون عليها وقد تتعلق الذات التي نرغب أن نكون عليها بالمظهر الجسدي، أو المزاجي، والقدرات العقلية هي مهمة لكونها تحدد إلى حد ما من نحن وماذا نطمح إليه، وكلما كانت الذات المثالية قريبة من الذاتي الواقعية فان ذلك يكون مؤشراً للتكيف الحسن. كما أن مفهوم الذات يتكون من الخبرات الذاتية وأشكال التقويم التي يتلقاها الفرد من الأفراد ذوي الأهمية في بيئته كالآباء والمعلمين.

سمات مفهوم الذات

أشار الظاهر (٢٠٠٤) إلى أن هناك باحثون كثيرون تحدثوا عن خصائص مفهوم الذات، وحددوا مفهوم الذات بعدد من الخصائص منها : مفهوم الذات منظم، وثابت في المرحلة العمرية الواحدة، ومتعدد الجوانب وهرمي ويعتبر مفهوم الذات نمائي ومتطور من مرحلة عمرية إلى أخرى. تحدث بني جابر وعبد العزيز والمعايطة (٢٠٠٢) عن أشكال متعددة لمفهوم الذات منها الذات المدركة أو الأساسية: وهي التي يدركها الفرد عن نفسه على حقيقتها وواقعها، والذات الاجتماعية هي الذات من وجهة نظر الآخرين، في حين أن الذات المثالية: هي كما يرغب الفرد أن يكون سواء من الناحية الجسمية أو النفسية، وتحدث الظاهر عن الذات الأكاديمية: وهي اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل ومواضيعه المختلفة، وأخيرا الذات المؤقتة: وهي الذات التي يدركها الفرد لفترة قصيرة ثم تتلاشى.

٨,٢ مفهوم الذات والتحصيل

أعتبر الظاهر (٢٠٠٤) أن التحصيل من الأبعاد الرئيسية المكونة لمفهوم الذات، وتعتبر العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل علاقة قوية ووثيقة إذ يمكن القول انه كلما زادت احدهما اثر في الثاني بشكل ايجابي. وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكونوا مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم. في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر ايجابية.

وهناك عديد من الدراسات التي بحثت عوامل النجاح والفشل وعلاقتها بمفهوم الذات وأظهرت النتائج أن التفوق الدراسي يساهم في رفع مستوى مفهوم الذات. ومن العوامل المهمة التي يجدر الإشارة إليها أن التحصيل يرتبط ارتباطا وثيقا بمدرس المادة. فإذا تعامل المعلم مع المتعلمين بشكل ايجابي أحبوه وانتبهوا إليه بما ينعكس بشكل ايجابي على تحسنهم في المادة التي يدرسونها، إلى جانب استخدامه التعزيز والتغذية الراجعة التي تؤدي إلى تحسن عملية التعلم واستغلال طاقات المتعلمين لتحسينها في جوانب أخرى وخاصة السلبية.

وهناك العوامل الذاتية التي تتعلق بشكل أساسي بقدرات الفرد، وميوله وحالته الجسمية والنفسية وخبراته السابقة وعمره وجنسه وهل يتطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بتقدم المرحلة العمرية؟ وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للعمر في تطور مفهوم الذات لدى الطلبة.

تتوافر مجموعة من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، التي تناولت متغيرات ذات صلة بموضوع هذه الدراسة، وعلى الأخص تلك المتعلقة بأساليب التفكير وتأثيرها في التحصيل وتوقعات النجاح، وعلاقتها بمفهوم الذات.

صنفت الدراسات التي تم الحصول عليها بعد مراجعة الأدب التربوي عن طريق المراجع، والدوريات المتخصصة، والمجلات، ورسائل الماجستير، وقسمت إلى:

- ١- الدراسات السابقة التي تتعلق بأساليب التفكير.
 - ٢- الدراسات السابقة التي تناولت أثر كل من التحصيل الأكاديمي والجنس في بناء توقعات النجاح.
 - ٣- الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بعدد من المتغيرات.
- وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات.

٢, ٩, ١ الدراسات العربية السابقة التي تتعلق بأساليب التفكير:

قام غالب (٢٠٠٠) بدراسة بعنوان (أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة) وكانت عينة الدراسة (٢٢٢) طالباً وطالبة، من قسمي الرياضيات والعلوم الاجتماعية بجامعة صنعاء، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياس Harrison and Bramson لأساليب التفكير واستخدم تحليل التباين الأحادي بين مجموعتي الدراسة في أساليب التفكير، وكشفت نتائج الدراسة أن:

- (١٢,٦ %) من الطلبة فضلوا أساليب التفكير التركيبي و(١٦,٧ %) فضلوا أسلوب التفكير العملي.
 - (١٣,٥ %) من الطلبة فضلوا التفكير الواقعي و(٢٥,٧ %) فضلوا التفكير التحليلي و(٢٥,٧ %) فضلوا التفكير المثالي.

- لا يوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة.
- نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير الثنائي ثم المسطح.
- أغلب أفراد العينة يستعين بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمر بها.

قام حبيب (١٩٩٥) بخمس دراسات، داخل جامعة طنطا في مصر، على المعلمين والطلبة، لمعرفة أساليب التفكير لديهم، وكانت الدراسة الأولى لحبيب (١٩٩٥- أ) بعنوان (استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة) وكانت عينة الدراسة تتألف من (٣١٠) من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الكليات في جامعة طنطا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

- توجد فروق دالة في أساليب التفكير بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة، فكان أساتذة كلية التجارة والهندسة والعلوم، الأعلى في التفكير التركيبي، وأساتذة كلية الصيدلة، وطب الأسنان، والمعهد العالي للتمريض، أعلى المجموعات في التفكير المثالي، بينما كان أساتذة كلية التربية أعلى المجموعات في التفكير العملي، أما أساتذة كلية الطب والآداب فكانوا أعلى المجموعات في التفكير التحليلي، أما في التفكير الواقعي فكانت أعلى المجموعات أساتذة المعهد العالي للتمريض والطب والزراعة.

- توجد فروق بين الأساتذة الذكور والإناث في بروفيال التفكير (أحادي البعد، وثنائي البعد، وثلاثي البعد)، باستثناء التفكير المسطح، إذ كانت نسبة الإناث أعلى في تفضيل التفكير المسطح والعملي والواقعي، بينما كانت نسبة الذكور أعلى في التفكير التحليلي، وقد تعددت صور التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير لدى عينة الذكور عنها لدى عينة الإناث، وقد أظهرت عينة الإناث استخداماً أكبر للتفكير العملي، بينما مارست عينة الذكور التفكير التحليلي بشكل أكبر من الإناث.

- إن بروفييل التفكير السائد لدى أساتذة الجامعة كان التفكير أحادي البعد، أما أسلوب التفكير السائد فكان التفكير التحليلي لدى عينة الذكور، والتفكير المثالي لدى عينة الإناث.

أما الدراسة الثانية لحبيب (١٩٩٥ - ب) كانت بعنوان (التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلبة المرحلة الجامعية) وكانت عينة الدراسة (١٩٠) طالباً وطالبة من مختلف الكليات العلمية والأدبية، وقد استخدم مقياس Harrison & Bramson لأساليب التفكير، واستخدم التحليل العاملي والانحدار المتعدد المتدرج لاستخراج نتائج الأبعاد لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تباين الأفراد ذوي البروفيلات المختلفة في متغيرات: مقاومة الذات للإحباط، ودرجة الوعي الذاتي للفرد، والتحكم الكلي العام، وكانت الفروق لصالح مجموعة أصحاب التفكير ثنائي البعد، وقد تباين الأفراد ذوي الأساليب المختلفة للتفكير في متغيرات: حب الاستطلاع، وحب المغامرة، والتحكم الكلي العام، والرؤية الانتقالية الإيجابية، والتفويض الذاتي، ودرجة الوعي الذاتي.

- لا توجد فروق دالة بين الطلاب والطالبات في بروفييل التفكير، بينما كانت الفروق دالة في تفضيل أسلوب التفكير، حيث تفوقت عينة الطالبات في التفكير المثالي، بينما تفوق الطلاب في التفكير التحليلي، وقد تعددت صور التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير لدى عينة الطالبات.

- لا يوجد بروفييل سائد سواء لدى عينة الذكور أم الإناث، وإن كان هناك اتجاه لسيطرة التفكير أحادي البعد، أما أسلوب التفكير السائد فلم تكشف النتائج سيادة أحد الأساليب وإن كان هناك اتجاه لسيادة التفكير المثالي في عينة الإناث، والتفكير التحليلي في عينة الذكور.

الدراسة الثالثة لحبيب (١٩٩٥ - ج) كانت بعنوان (الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات - دراسة نفسية تحليلية) وذلك على عينة مكونة من (٦٥٠) معلم ومعلمة بمراحل التعلم المختلفة، بالتعليم الأميري، والخاص، والأزهري، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

تختلف أساليب تفكير المعلم باختلاف كل من: المؤهل (خريج كليات التربية كانوا الأدنى في التفكير المثالي)، والتخصص الدراسي (تفوق معلمو الرياضيات والعلوم في التفكير التركيبي، ومعلمو الدراسات الاجتماعية في التفكير الواقعي). ومستوى الخبرة (تفوق المعلمون ذوي خبرة ١١-١٥ عاماً في التفكير المثالي والمعلمون ذوي خبرة ١٦ عاماً فأكثر في التفكير التحليلي).

والمرحلة الدراسية (تفوق معلمو الثانوية العامة في التفكير التركيبي، ومعلمو الإعدادية في التفكير التحليلي، ومعلمو الثانوية الفنية في التفكير الواقعي)، ونوع التعليم (ارتفاع مستوى التفكير التحليلي لدى معلمي الأزهر، واعتداله لدى معلمي التعليم الأميري، وانخفاضه لدى معلمي التعليم الخاص).

لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في كل من التفكير ثنائي البعد والتفكير ثلاثي البعد بينما كانت النسبة لصالح المعلمات في التفكير أحادي البعد والمعلمين في التفكير المسطح. كما تفوقت المعلمات في التفكير المثالي، أما المعلمين فتفوقوا في كل من:- التفكير التركيبي، والتفكير العلمي، وقد تعددت صور التداخلات الثنائية بين أساليب التفكير لدى عينة المعلمين بروفييل التفكير السائد لدى عينة المعلمين والمعلمات هو التفكير أحادي البعد أما أسلوب التفكير السائد كان التفكير المثالي يليه التفكير التحليلي لدى عينيي المعلمين والمعلمات.

والدراسة الرابعة لحبيب (١٩٩٥ - د) كانت بعنوان (دراسة مقارنة لأساليب التفكير لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية بمصر وليبيا)، واشتملت العينة على (١٩٠) طالباً وطالبة بجامعة طنطا بمصر، (١٠٢) طالباً وطالبة بجامعة السابع من ابريل في ليبيا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تقارب بين العينتين في كل من التفكير التركيبي، والمثالي، وارتفاع مستوى التفكير التحليلي والواقعي لدى العينة المصرية، وارتفاع مستوى التفكير العملي لدى العينة الليبية.
- بمقارنة التكرارات والنسب المئوية في بروفيل التفكير تبين ارتفاع النسب المئوية للعينة المصرية بالمقارنة بالعينة الليبية- في التفكير الثنائي البعد، وارتفاع النسب المئوية للعينة الليبية في أحادي البعد والتفكير المسطح.

وبحثت الدراسة الخامسة لحبيب (١٩٩٥- هـ) في (نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير) وهي دراسة ميدانية في ضوء نظرية Harrison & Barmson وبعض متغيرات الشخصية، واشتملت عينة البحث على (١٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية في جامعة طنطا، وقد استخدم الباحث معامل الارتباط Techember لإيجاد معامل الارتباط بين متغيرين منفصلين. وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

لا توجد علاقة دالة بين نشاط النصفين الكرويين بالمخ وبروفيل التفكير.
توجد علاقة دالة بين نشاط النصفين الكرويين بالمخ وتحديد استراتيجيات التفكير، حيث ظهر فعالية النمط الأيمن في التفكير التركيبي والعملي، وفعالية النمط الأيسر والمتكامل في التفكير الواقعي. وتشارك كل من الأنماط الثلاثة في كل من التفكير المثالي والتفكير التحليلي.
- لكل نوع من أساليب التفكير ارتباطات دالة بمتغيرات معينة في الشخصية تختلف عن غيرها من الارتباطات المناظرة للأساليب الأخرى.
- أمكن التنبؤ الدال بأساليب التفكير الخمسة، من خلال وظائف النصفين الكرويين بالمخ، وبعض متغيرات الشخصية.

أما دراسة القيسي (١٩٩٠) الهادفة لبحث علاقة أساليب التعلم والتفكير، المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر، بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في عمان، واستخدمت الباحثة Torrance للتفكير الإبداعي، وكانت عينة الدراسة (٣٥٧) طالب و(٣٦٧) طالبة وتم تحليل النتائج باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على الإبداع، ودرجات أسلوب التعلم والتفكير الأيمن موجب وذو دلالة إحصائية، كما بينت نتائج تحليل التباين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على كل من: الاختبارات اللفظية، والطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، تعزى لأسلوب التعلم والتفكير السائد.

وقد اتفقت دراسة قاسم (١٩٨٩) التي قام بها بعنوان (العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية) مع دراسة حبيب في أن أساليب التفكير لها ارتباط مع بعض صفات الشخصية في الدراسة، واشتملت العينة على (٩٠٠) من طلبة السنوات النهائية بالكليات المختلفة بجامعة عين شمس في مصر، واستخدم الباحث مقياس Harrison & Bramson لأساليب التفكير، ومقياس Katell لسمات الشخصية، وإختبار للتوجه الشخصي، ومقياس الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء، وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

تفوق الطالبات على الطلبة في كل من التفكير المثالي والتفكير التركيبي.
توجد فروق دالة بين طلاب الكليات المختلفة في أسلوب التفكير.
توجد ارتباطات دالة بين أساليب التفكير ومتغيرات الشخصية المستخدمة في البحث.

هناك مجموعة أخرى من الدراسات التي استخدمت اختبارات أخرى لقياس أساليب تفكير جديدة ظهرت في إطار نظريات متعددة.

ففي دراسة شلبي (٢٠٠٢) التي تناولت علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي، ومدى اختلاف بروفيلاات أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس لدى طلبة الجامعة، وكانت عينة الدراسة (٤١٧) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة/ مصر، ومن تخصصات أكاديمية مختلفة واستخدمت قائمة Stenberg and Wagner للأساليب التفكير وأظهرت النتائج أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير، كما أظهرت الدراسة أن النتائج كانت غير منسقة ومتعارضة، فقد ارتبط أسلوب معين من أساليب التفكير ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة معينة ولم يرتبط نفس الأسلوب ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي في بيئة أخرى. وهذا يؤكد أن الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، وأيضاً خاصية الأساليب تكتسب من خلال عملية التطبيع الاجتماعي والتي قد تختلف باختلاف البيئة، كما أن تأثير الأساليب على أداء الأفراد يعتمد على طبيعة المهام وطرائق التقييم المستخدمة.

وفي دراسة عجوة (١٩٩٨) والتي هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير ل Sternberg ببعض المتغيرات (الذكاء العام، والقدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ). أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٣٢) طالب وطالبة من كلية التربية بقنا - مصر من الأقسام العملية والأدبية، وقد استخدم الباحث قائمة Sternberg & Wagner ، واختبار Torrance لأنماط معالجة المعلومات، ومقارنته بالتحصيل الدراسي في نهاية العام ، وبعد استخدام معاملات الارتباط واختبار "ت"، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :-

- لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهدي الذي ارتبط ارتباطاً موجباً مع التحصيل.
- لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ، وكانت الفروق دالة لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت الفروق دالة لصالح طلاب الأقسام الأدبية.
- لا توجد علاقات دالة بين أساليب التفكير والذكاء العام.

وفي دراسة البشري (١٩٩٥) التي هدفت إلى التعرف على إمكانية تنمية القدرات الإبداعية لدى مجموعة من تلاميذ الصف الثالث عن طريق تعريفهم لبرنامج تدريبي لتنمية القدرات الإبداعية. وتم توزيع أفراد عينة عشوائياً إلى شعبتين الأولى تجريبية تكونت من (٢٥) طالب من مدرسة في الرياض، وشعبة أخرى (٢٣) طالب مجموعة ضابطة. وكانت أداة القياس اختبار Torrance للتفكير الإبداعي. تعرضت المجموعة التجريبية فقط لبرنامج تدريبي لتنمية القدرات الإبداعية لمدة (٨) أسابيع، وتم قياس قدرات المجموعتين قبل وبعد البرنامج، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي رفع مستوى أداء المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة في القدرات الإبداعية، والطلاقة، والمرونة، والاصالة. وأوصى الباحث إمكانية الاستفادة من بعض الأنشطة أثناء التدريس والتي تعمل على إثارة الإبداع، وتدريب الطلبة على هذه الطرق من أجل تنمية أساليب التفكير الإبداعي.

كما قام الطواب (١٩٩١) بدراسة هدفت معرفة مدى عمومية التفكير الصوري بين طلاب الجامعات المصرية مقارنة بما توصلت إليه الجامعات الأجنبية. كما هدفت أيضاً للكشف عن أثر نوع الدراسة والتدريب العلمي والعملية في موضوعات معينة، مثل: المنطق، والفيزياء في تنمية هذا النوع المتقدم من التفكير، واشتملت عينة الدراسة على (٢٥٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالفرقة

الرابعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة (تاريخ، وعربي، وفلسفة، ورياضيات، وطبيعة) في التفكير الصوري وكانت أقل الشعب هي: اللغة العربية، والتاريخ، وأعلىها شعبة الرياضيات، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في التفكير الصوري.

وقام إبراهيم (١٩٩١) بدراسة تجريبية موضوعها شكل ومحتوى الأداء العقلي المعرفي على عينة مكونة من (٤٨) طالب نصفهم مرتفعي القدرة العقلية العامة، ونصفهم من منخفضي القدرة لدى طلبة جامعة المنصورة في مصر. وطبقت على مجموعتين واستخدم الباحث اختبار Kagat لأساليب التصور الذهني الذي يقيس: الأسلوب التحليلي، والأسلوب العلاقي، والأسلوب الاستنتاجي. وافترضت الدراسة أن استراتيجية التجهيز الأولي (شمولي، وذاتي) واللاحق (المسح المستعرض، والمتتابع)، وتختلف باختلاف أسلوب التصور الذهني وأن أزمنة التجهيز الأولى واللاحق للمشكلات الهندسية تختلف باختلاف أسلوب التصور الذهني ومستوى القدرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

- إن أصحاب الأسلوب العلاقي ثم التحليلي أكثر استخداماً لاستراتيجية التجهيز بالانتهاء الذاتي (يتوقف نشاط المفحوص بعد معالجة فئة فرعية من خواص المثير دون الانتهاء منها)، بينما كان أصحاب الأسلوب الاستنتاجي أكثر استخداماً لاستراتيجية التجهيز الشمولي (يستمر المفحوص في تجهيز ومعالجة جميع خواص المثير).

- أصحاب الأسلوب العلاقي والاستنتاجي أكثر استخداماً لاستراتيجية المسح المستعرض (التفكير باستخدام جميع البدائل في آن واحد) بينما كان أصحاب الأسلوب التحليلي أكثر استخداماً لاستراتيجية المسح المتتابعي (استخدام أحد البدائل فقط).

وقد قام مراد (١٩٨٨) بدراسة موضوعها أنماط التعلم والتفكير والابتكار الشكلي والأداء العقلي لمستخدمي اليد اليسرى ومستخدمي اليد اليمنى لبعض طلاب المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات، واستخدم فيها مقياس Torrance لأنماط التعلم والتفكير باستخدام الصورة (أ)، واختبار التفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب)، اختبار Oteas Lion للقدرة العقلية العامة. وكشفت النتائج أن النمط الأيسر هو النمط المسيطر لمجموعة اليد اليمنى، ولم يجد نمطاً مسيطراً لمجموعة اليد اليسرى.

٢,٩,٢ الدراسات الأجنبية السابقة التي تتعلق بأساليب التفكير:

هناك عدد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد أساليب مختلفة من التفكير باختبارات متعددة منها:

قام (1985) Jousevec بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الإبداع وأساليب التعلم والتفكير الثلاثة (الأيمن، والأيسر، والمتكامل) وكانت عينة الدراسة (٢٨) من الكتاب المشهورين و(٢٨) من طلبة الرسم والموسيقى و(٢٨) ممن يتصفون بدرجة متدنية من الإبداع لدى طلبة الفنون في الجامعة بالولايات المتحدة، واستخدم الباحث مقياس أسلوب التعلم والتفكير، ودلت النتائج على أن المفحوصين ذوي درجات متدنية من الإبداع كانت درجاتهم أقل على أسلوب التعلم والتفكير الأيمن من درجات الكتاب، بينما كانت درجاتهم أعلى على أسلوب التعلم والتفكير الأيسر. كما دلت النتائج على أن درجات الكتاب وطلبة الفنون على كل أسلوب من أساليب التعلم والتفكير الثلاثة (الأيمن، والأيسر، والمتكامل) لم تختلف عن متوسط المجتمع. واستنتج الباحث أن الأفراد المبدعين يمكن أن يوصفوا كأفراد ذوي أسلوب وتفكير أيسر أو أيمن أو متكامل ويدعم هذا وجهة النظر التي تفترض أن العملية الإبداعية تتطلب على حد سواء وظائف كلا النصفين الأيمن والأيسر.

وفي دراسة أخرى قام (1983) Jousevec بدراسة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير (الأيمن، والأيسر، والمتكامل) وبين العمر والقدرة على التفكير الإبداعي. أجريت الدراسة على (٤٥٣) مفحوصا يمثلون ثلاث مجموعات (١٠ سنوات، ١٤ سنة، ١٩ سنة) من طلبة المرحلة الأساسية والجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية ودلت النتائج على أن درجات المفحوصين البالغين على أسلوب التعلم والتفكير المتكامل أعلى من درجات المفحوصين الأقل عمراً. بينما كانت درجاتهم على كل من أسلوب التعلم والتفكير الأيمن وأسلوب التعلم والتفكير الأيسر أقل، كما دلت النتائج أيضاً على ارتباط ذي دلالة ما بين الدرجات على أسلوب التعلم والتفكير بالنصف الأيمن ودرجات الأصالة لدى المفحوصين الكبار.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (1982) Torrance التي بحثت العلاقة بين الإبداع وأساليب التعلم والتفكير المحددة بالاستناد لوظائف نصفي الدماغ، أي العلاقة بين الإبداع ودرجة ميل الفرد للأحد النصفين أو كلاهما. واستخدم الباحث مقياس أسلوب تعلمك وتفكيرك، وعدد من مقاييس التفكير الإبداعي. وكانت عينة الدراسة مكونة من سبعة صفوف في كل صف (٢٢-٤٢) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة من المسجلين في مساق التفكير الإبداعي الذي أشرف الباحث على تدريسه. وبعد تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين، دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التعلم والتفكير الأيسر وما بين الإبداع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم والتفكير الأيمن والإبداع.

وتلتقي هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة (1980) Wong التي هدفت بحث العلاقة بين العمليات المعرفية لنصفي الدماغ والتفكير الإبداعي والجنس، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٩٣٩) من طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة. واستخدم الباحث اختبار Torrance للتفكير الإبداعي، ومقياس أسلوب التعلم والتفكير. ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين الأسلوب المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ والإبداع وعلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة بين الإبداع والأسلوب المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الأسلوب المتكامل والإبداع. ودلت على وجود فروق ذات دلالة فيما بين درجات الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير الأيمن لصالح الذكور، بالإضافة إلى فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على أسلوب التعلم.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير الإبداعي كنمط للشخصية، أجرى Torrance، (1980) & et al دراسة هدفت بحث العلاقة بين الإبداع وأسلوب التعلم والتفكير لدى كل من الذين يميلون للتقليد، والذين يميلون للتجديد حيث طبق على المفحوصين عدد من المقاييس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي منها قائمة Kirten، وكانت عينة الدراسة (٣٣) مفحوص من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين درجات المقياس والإبداع، كما ظهرت علاقة موجبة بين سمة التجديد وبين أسلوب التعلم والتفكير الأيمن، أما سمة التقليد ارتبطت ارتباطاً موجباً ذا دلالة مع أسلوب العلم والتفكير الأيسر.

قام (٢٠٠٢) Bernardo & et al بدراسة علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بالفلبين، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢٩) طالب وطالبة من الطلبة الجدد بجامعة De La sale، Manila واستخدم الباحثون قائمة Sternberg & Wagner لأساليب التفكير، ومتوسطات درجات تحصيل الطلبة، وبعد استخراج معاملات الارتباط والتحليل العاملي، توصل الباحثون

إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحافظ، والهدفي، والفوضوي الداخلي) والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة أخرى قام Zhang (٢٠٠٢) بتحديد مدى علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير والأداء الأكاديمي. وكانت عينة الدراسة (٢١٢) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة. واستخدمت الباحثة قائمة Sternberg & Wagner لأساليب التفكير، وقائمة Torrance لأنماط التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الأكاديمي العام لدى طلبة عينة الدراسة. وتوصلت الباحثة باستخدام معاملات الارتباط، والتحليل العاملي، وتحليل التباين البسيط إلى أنه توجد علاقة سالبة دالة بين أساليب التفكير (العالمي، والمتحرر) والتحصيل الأكاديمي، بينما توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير المحافظ والتحصيل الأكاديمي.

وتلتقي هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة Zhang & Sternberg (١٩٩٨) التي تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصيل الدراسي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٢٢) طالب وطالبة من طلبة جامعة هونج كونج. واستخدم الباحثان قائمة Sternberg & Wagner لأساليب التفكير، واختبار قدرات قائم على النظرية الثلاثية للذكاء أعدها Sternberg، ودرجات التحصيل العام للطلاب. وتوصل الباحثان باستخدام معاملات الارتباط إلى عدة نتائج منها:- توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (المحافظ، والهدفي، والداخلي) والتحصيل الدراسي بينما كانت العلاقة سالبة مع أساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والخارجي).

هناك عدد من الدراسات التي هدفت تحديد مدى مساهمة عدد من المتغيرات بالإضافة إلى أساليب التفكير منها دراسة Angelo (٢٠٠١) التي هدفت إلى تناول الفروق الشخصية لدى طلبة جامعة Joneses في الولايات المتحدة وكانت عينة الدراسة مكونة من (٧٣) طالب وطالبة من طلبة القانون واستخدم الباحث قائمة Sternberg & Wagner، ومقياس katell لسمات الشخصية وتوصل الباحث بوساطة معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" إلى أن:

- توجد علاقة موجبة بين أسلوب التفكير التشريعي وسمات الشخصية (الاتزان الانفعالي، والانفتاح للتغير، والتجريب، والاستقلالية) بينما توجد علاقات سالبة دالة مع سمات (القلق، والخوف).
- توجد علاقات موجبة دالة بين أسلوب التفكير التنفيذي وسمات الشخصية (كفاية الذات، والضبط الذاتي).
- توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الحكمي وسمات الشخصية (السيطرة، والتجريب، والاستقلالية)، بينما كانت العلاقة سالبة مع يقظة الضمير (الضمير الحي).

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه Zhang (2001) في دراسة تناولت علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٧٩٤) طالب وطالبة من هونج كونج. استخدمت الباحثة قائمة Sternberg & Wagner لأساليب التفكير، ومقياس Cooper Smith لتقدير الذات العام، وبعد استخدام اختبار (t-test) لتحليل النتائج توصلت إلى أن الطلبة مرتفعي تقدير الذات مقارنة بالطلبة منخفضي تقدير الذات تميزوا بأساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والعالمي، والمتحرر) بينما تميز الطلبة منخفضوا تقدير الذات بأساليب التفكير (التنفيذي، والمحلّي، والمحافظ).

في حين قام Cano and Hewitt (٢٠٠٠) بالكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير لدى Sternberg وأساليب التعلم لدى Kolb ومدى تنبؤ أساليب التفكير والتعلم بالتحصيل الدراسي وكانت عينة الدراسة (٤٢) طالب و١٦٨ طالبة من طلبة الجامعة بأسيانيا. استخدم الباحثان أساليب تفكير Sternberg & Wagner وقائمة Kolb لقياس أساليب التعلم (الخبرة الحسية، والتجريب الفعال، والتصور العقلي

المجرد، والملاحظة التاملية). وبعد حساب متوسطات تحصيل الطلبة العام، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار، وتحليل التباين المتعدد توصلنا على النتائج الآتية:

- توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والخارجي) والملاحظة التاملية.
- توجد علاقات منخفضة بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والاقلي، والفوضوي، والعالمية، والداخلي، والمتحرر، والمحافظ) وأساليب التعلم (الخبرة الحسية، والتجريب الفعال، والتصور العقلي المجرد).
- أظهر تحليل الانحدار أن تحصيل الطلبة مرتبط بأساليب التفكير والتعلم (الداخلي، والتنفيذي، والخبرة الحسية) أي أن الطلبة الذين أسلوبهم في التفكير (الداخلي، والتنفيذي) وأسلوب التعلم بالخبرة الحسية حصلوا على أعلى الدرجات.

كما قام كل من Zhang and Sternberg (٢٠٠٠) بدراسة طبيعة العلاقة المتداخلة بين نظرية Sternberg لأساليب التفكير ونظرية Biggs لأساليب التعلم، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة هونج كونج تكونت من (٨٥٤) طالب وطالبة. استخدم الباحثان قائمة Sternberg لأساليب التفكير ونظرية Biggs لقياس أساليب التعلم (السطحي، والعميق، والتحصلي). استخدم الباحثان معامل الارتباط وتوصلا الى النتائج الآتية:-

- توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ) وأسلوب التعلم السطحي.
- توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، والداخلي، والعالمي، والحكمي، والمتحرر، والهرمي، والفوضوي) وأسلوب التعلم العميق.
- توجد علاقة موجبة دالة بين أسلوب التفكير الملكي وأسلوب التعلم السطحي والعميق.
- توجد علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة Zhang (2000) التي بحثت العلاقة بين أساليب التفكير عند Sternberg وأساليب التعلم عند Biggs، وأجريت الدراسة على طلاب جامعيين بالولايات المتحدة (ن=٦٧ طالب وطالبة، ن=٢=٦٥ طالب وطالبة) واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير Sternberg & Wagner، واستبانة Biggs لقياس أساليب التعلم. استخدمت الباحثة معاملات الارتباط. وتوصلت إلى أن أساليب التفكير المنتجة (المولدة) اللابنتكارية (التشريعي، والمتحرر، والحكمي) أكثر ارتباطا بأسلوب التعلم العميق.

وللكشف عن أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة قام Chen (20٠١) بدراسة أساليب التعلم المفضلة وأساليب التفكير السائدة لدى عينة من الطلبة التايوانيين الذين يدرسون محاسبة في الصين. استخدم الباحث قائمة Sternberg & Wagner لأساليب التفكير، وقائمة Barsch لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصرية، والسمعية، واللمسية، والحركية) وبعض الأدوات لجمع معلومات عن طلبة عينة الدراسة. واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي الاتجاه، وتوصل إلى عدة نتائج منها:
- فضل طلبة عينة الدراسة أسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (الداخلي، والتشريعي).
- الطلاب الذكور لديهم تفضيل قوى لأسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (التنفيذي، والتشريعي) أكثر من الإناث.

تعقيب عام على الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات علاقة بأساليب التفكير فإنه يمكن ذكر الملاحظات التالية:-

- ١- يستعين غالبية الأفراد في المجتمع بأسلوب واحد في التفكير في جميع المواقف، ومن هذه الدراسات: (حبيب، ١٩٩٥-أ-ج) و (غالب، ٢٠٠٠)
- ٢- أسلوب التفكير السائد لدى الإناث هو المثالي ولدى الذكور الأسلوب التحليلي، ومن هذه الدراسات (حبيب، ١٩٩٥-أ-ب-ج) و (قاسم، ١٩٨٩).
- ٣- لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في بروفييل التفكير (حبيب، ١٩٩٥-أ-ب-ج) و (عجوة، ١٩٩٨).
- ٤- يؤثر متغير التخصص في تشكيل أساليب التفكير (شليبي، ٢٠٠٠) و (حبيب، ١٩٩٥-أ).
- ٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير المرتبط بالنصف الأيمن والإبداع ومن هذه الدراسات: (Torrance، ١٩٨٢) و (Wong، ١٩٨٣) و (Torrance، 1980) و (Jousevec، 1983).
- ٦- وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير والتحصيل، (Bernardo، 2002-a) و (الطواب، ١٩٩١) و (Zhang & Sternberg، ١٩٩٨)
- ٧- توزعت الدراسات على أنواع مختلفة من أساليب التفكير: مقياس Harrison & Bramson مثل (غالب، ٢٠٠٠) و (حبيب، ١٩٩٥-أ-ب-ج-د-هـ) و (قاسم، ١٩٨٩).
- مقياس Sternberg and Wagner مثل (شليبي، ٢٠٠٢) و (عجوة، ١٩٩٨) و (البشري، ١٩٩٥) و (Bernardo، 2002) و (Zhang & Sternberg، 1998) و (Angelo، 2001) و (Zhang، 2001b) و (Cano & Hewitt، 1982) و (Torrance، 2000، 1982) (مراد، 1982) و (Zhang & Sternberg، 2000) و (Chen، 2000) و (مراد، ١٩٨٢) و (القيسي، ١٩٩٠)
- ٨- اختيرت عينات الدراسة لدى الدراسات السابقة من مراحل دراسية مختلفة كمعلمين قبل الخدمة وأساتذة جامعات، و طلبة الجامعات في مصر وليبيا، و طلبة مدارس في مراحل تعليمية مختلفة وفي دول مختلفة.

٣,٩,٢ الدراسات العربية السابقة التي تتعلق بتوقعات النجاح:

رغم المحاولات العديدة التي قامت بها الباحثة، فلم تعثر، في حدود إمكانياتها، إلا على دراستين بحثنا في توقعات النجاح في البيئة العربية، وفيما يلي عرضاً موجزاً لهذه الدراسات:

ففي دراسة قامت بها بلبيسي (١٩٩١) هدفت إلى معرفة طبيعة توقعات النجاح بشكل عام والمتعلقة بالفعالية الذاتية، والتوجه المهني، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، إضافة إلى تقصي أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في توقعات النجاح. وكانت عينتها عشوائية طبقية مكونة من (٨٨٠) طالب وطالبة من طلبة نهاية المرحلة الأساسية في منطقة عمان الكبرى. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس توقعات النجاح تعزى لمتغيري التحصيل والجنس لصالح الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، كما أظهرت النتائج أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين متغيري الدراسة التحصيل الأكاديمي (متدني، وعال) والجنس (ذكور وإناث) على الدرجة التي تمثل توقعات النجاح الكلية وعلى الجوانب الفرعية لها، والمتمثلة في (الفعالية الذاتية، والتوجه المهني، والقدرة على حل المشكلات) وهذا الأثر لصالح الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

من الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر عامل الجنس على بناء توقعات النجاح المرتبطة بالتوجه المهني، فقد أجرى عدس (١٩٨٣) دراسة حول أنماط الميول التي تميز بين طلبة المرحلة الثانوية في التخصصات المختلفة، تكونت عينة الدراسة من (٦٨٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي والصف الأول الثانوي الأكاديمي والمهني والثالث الثانوي الأكاديمي والمهني التابعة لمحافظة الكرك. وقد دلت النتائج بأن توقعات النجاح المرتبطة بالتوجه المهني للإناث تختلف عن توقعات النجاح المرتبطة بالتوجه المهني لدى الذكور في جميع الصفوف تقريباً فالإناث يفضلن الأنشطة والممارسات المتعلقة بالنواحي الإنسانية والاجتماعية، في حين يفضل الذكور المجالات العلمية والميكانيكية والمهن التي تتطلب قوة عضلية كالصناعة وغيرها، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى نوع من استقرار توقعات النجاح المرتبطة بالتوجه المهني في مختلف مراحل العمر.

٤,٩,٢ الدراسات الأجنبية السابقة التي تتعلق بتوقعات النجاح:

لفحص العلاقة بين توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية والتحصيل في مادة الرياضيات، قام (١٩٨٧) Norwich بدراسة على عينة تكونت من (٣٨) طالب و (٣٤) طالبة من مدارس لندن، وأخذ بعض المتغيرات الأخرى مثل مفهوم الذات المتعلق بالقدرة الرياضية والخبرة السابقة. وبعد إجراء تحليل الانحدار، أظهرت النتائج أن هناك علاقة بسيطة بين توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية وأداء المهمة في تحصيل مادة الرياضيات، كما وجد أن هناك دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الرياضي وبين التحصيل في مادة الرياضيات.

كما تبين من دراسة توقعات النجاح لدى (١٩٨٥) McClelland على عينة من طلبة الكليات في الولايات المتحدة أنه حين طلب منهم تحديد توقعاتهم للنجاح المرتبطة بأهدافهم المهنية حسب مدى ملاءمتها لقدراتهم، وبعد تحليل اختياراتهم المهنية وجد أن الأفراد الذين يتكرر الفشل لديهم بصورة عالية، كانت توقعاتهم للنجاح المرتبطة بأهدافهم المهنية، غير واقعية، وليست متلائمة مع قدراتهم العقلية. وكانت احتمالية فشلهم عليها مرتفعة كما أنه لا توجد لديهم القدرة للأداء على هذه المهن بنجاح. في حين تبين التعارض في توقعات النجاح المرتبطة باختيار المهنة لدى الأفراد ذوي التحصيل المرتفع كان قليلاً، بين القدرة التي توقعوها لأنفسهم وبين قدراتهم الحقيقية التي تتطلبها مهارات المهنة.

وتلتقي هذه النتائج مع دراسة (1981) Jordan في تناولها توقعات النجاح وأثرها على الفعالية الذاتية، حيث قام بدراسة على عينة تكونت من (٣٢٨) طالب وطالبة ممن يخططون للدخول في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة بهدف معرفة أثر مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي، ومتغير الفعالية (الكفاءة) الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً يعود إلى أثر توقعات النجاح المرتبطة ببعد الفعالية في التحصيل الأكاديمي. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمفهوم الذات العام على ذلك، في حين وجد ارتباط دال إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي عندما يكون مفهوم الذات مرتفعاً عند كلا الجنسين.

كما قام كل من الباحثان (١٩٨٤) Larkin&lent&B بدراسة على عينة تكونت من (٤٢) طالب بهدف فحص علاقة توقعات الذات الفعالة بالمثابرة والنجاح لدى طلاب كليات العلوم والهندسة في أمريكا، وطلب من أفراد عينة الدراسة المشاركة في مسابقات للتخطيط المهني في حقل العلوم والهندسة على مدى (١٠) أسابيع، وطبقت عليهم عدة مقاييس بالفعالية الذاتية. وكشفت النتائج بأن الأفراد ذوي توقعات الفعالية الذاتية المرتفعة حصلوا على درجات مرتفعة، وكانت مدة مثابرتهم على العمل في الأقسام العملية في السنة

اللاحقة أكثر من الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة. كما أظهرت النتائج أيضا أن بناء توقعات النجاح للأفراد ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة المرتبطة بالتوجه المهني والتحصيل الأكاديمي كانت أفضل من بناء توقعات النجاح للأفراد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة.

أما دراسة (Johnson ١٩٨١) الهادفة لاستقصاء أثر توقع نتيجة الأداء (نجاح، وفشل) على مثابرة الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي، ودراسة تفسيرهم لأسباب النجاح والفشل المدرسي، وعلاقة النجاح والفشل باحترام الذات. تكونت العينة من (٦٠) متعلم تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة في المدارس الأساسية في الولايات المتحدة. وأشارت النتائج إلى أن هناك أثر دالاً إحصائياً لتوقع نتيجة الأداء في تحصيل الطلبة الأكاديمي وإلى أهمية توقع نتيجة الأداء (النجاح والفشل) في مثابرتهم على إنجاز المهمة.

كما أشارت النتائج أيضا إلى أن الطلبة ذوي مفهوم الذات المنخفض يعززون فشلهم إلى العوامل الداخلية (قدرة، وجهد) ونجاحهم إلى العوامل الخارجية (حظ، وصعوبة المهمة). وهم من الذين عانوا من تجربة الفشل المدرسي، وأن عزو الفشل إلى عوامل داخلية يؤدي إلى ارتفاع مستوى بناء توقعات النجاح للطلبة وإلى زيادة احترام الذات لديهم.

كما قام كل من (Betz & Hekette ١٩٨١) بدراسة على عينة تكونت من (١٠١) طالب و (١٣٤) طالبة من جامعة أوهايو في الولايات المتحدة لفحص افتراضها بأن توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية، لها تأثير قوي في قرارات التوجه المهني، والتحصيل لدى الإناث والذكور. ووجد الباحثان في نتائج دراستهما أن توقعات النجاح للذات الفعالة ترتبط بوضوح مع إظهار الميول والتوجهات المهنية لدى كل من الذكور والإناث، ووجد أن هناك أثر لعامل الجنس (ذكور، وإناث) على الفعالية الذاتية في المجالات التقليدية مقابل المجالات غير التقليدية. فقد أظهرت الإناث توقعات نجاح بالفعالية الذاتية أعلى من الذكور في المجالات التقليدية، كما أظهرت بالمقابل توقعات نجاح بالفعالية الذاتية أقل من الذكور في المجالات غير التقليدية.

وللكشف عن مدى فاعلية أثر دافعية الإنجاز، وتوقعات النجاح على مجال الدراسة الأكاديمي الذي يختاره الطالب، من حيث تقديره لاحتمالات النجاح في كل من المفردات الأكاديمية المطلوب منه اجتيازها في الكلية، قامت الباحثة ابزاكسون (كما ورد في قشقوش ومنصور، ١٩٧٩) باستطلاع رأي (١١٠) طالبة و (١١٠) طالبة من جامعة Metchean في الولايات المتحدة في تقييمهم الشخصي لمدى جودة أدائهم في المقررات المختلفة، وباستخلاص معدل موضوعي للصعوبة التي يتألف من متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقرر من المقررات، وبهذا أمكن تصنيف المجالات الرئيسية للدراسة والتخصص كمجالات صعبة تكون توقعات النجاح عليها منخفضة، ومجالات سهلة تكون توقعات النجاح عليها مرتفعة. وأشارت النتائج إلى أن اختيار الطلبة لمجال التخصص يرتبط بمستوى المجال، وبمستوى دافعية الإنجاز، وبمستوى توقعات النجاح في هذا المجال من التخصص. فقد تميز الطلبة ذوي توقعات النجاح المرتفعة في الاختيار المهني باختيار المجال الأكاديمي الذي يصف مستوى متوسط من الصعوبة، على نحو أكبر من الطلبة ذوي توقعات النجاح المنخفضة في الاختيار أو التوجه المهني.

تعقيب عام على الدراسات السابقة التي تناولت توقعات النجاح:-

- ١- هناك أثر للتحصيل الدراسي والجنس على توقعات النجاح ولصالح ذوي التحصيل المرتفع ومن الدراسات التي تناولتها (بليسي، ١٩٩١) و(Johnson، ١٩٩٨، Jordan) ، (1981) ، (McClelland، 1985) و(Larkin&B،Lent، 1984)
- ٢- تؤثر توقعات النجاح في اختيار التخصصات في المجال الأكاديمي ومن الدراسات التي تناولتها (Lent&Larkin، 1984) و(McClelland، 1985) و(قشقوش، ومنصور، ١٩٧٩)
- ٣- تفضيل الإناث المهن التقليدية والمتعلقة بالنواحي الإنسانية، والذكور المهن العلمية والميكانيكية والعضلية ومنها (عدس، ١٩٨٣).
- ٤- هناك أهمية كبيرة لتوقع نتيجة أداء مرتبطة بأهدافهم المهنية وتفسير أسباب النجاح والفشل في المهمة ومنها (McClelland، 1985)

٥،٢،٩ الدراسات العربية السابقة التي تتعلق بمفهوم الذات:

قام عساكره (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين حب الاستطلاع العلمي وكل من التحصيل العلمي، ومفهوم الذات والاتجاهات العملية نحو مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية. حيث تكونت العينة من (١٣١) طالب وطالبة من طلبة مدارس ضواحي القدس في فلسطين، وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واختبار t- test لاختبار الفرضيات وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حب الاستطلاع العلمي، وبين كل من متوسطات تحصيل الطلبة في العلوم والاتجاهات العلمية. كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حب الاستطلاع العلمي، ومتوسطات مفهوم الذات لدى عينة الدراسة. ولم يجد ارتباطاً بين متوسطات مفهوم الذات، والاتجاهات العلمية، مع متوسطات التحصيل العلمي في العلوم لدى الطلبة عينة الدراسة.

وفي دراسة شاهين (٢٠٠١) التي قامت بالتعرف على أثر الأنشطة المرافقة للمناهج في التوعية البيئية ومفهوم الذات لدى (١٢٠) من طلبة الصف السابع في بيت لحم، حيث اقتصرَت هذه الدراسة على وحدة (التربية البيئية في مجال الجغرافيا العامة)، وتم فيها تطبيق مقياس لمفهوم الذات واختبار للتحصيل وآخر للذكاء المصور. وقد توصلت الباحثة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل ومستوى تقدير الذات ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأنشطة المرافقة للمناهج. كما أظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في مستوى التحصيل.

وتلتقي دراسة عبيدات (١٩٩٤) مع دراسة شاهين في تناولها العلاقة بين مفهوم الذات والأنشطة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٠) من طلبة المرحلة الثانوية في عمان، حيث طبق مقياساً لمفهوم الذاتي والذي اشتملت على عدة أبعاد (العلاقات الاجتماعية والعائلية، المزايا الشخصية، الخصائص الجسمية، والوضع الأكاديمي والفكري) وبانتهاء هذه الدراسة، تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذات، ودرجة ممارسة النشاطات المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة. كما تبين أن درجة ممارسة الأنشطة لدى أصحاب مفهوم الذات المرتفع أعلى بكثير من ذوي مفهوم الذات المنخفض. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة مع التحصيل في مادة العلوم، إلا أن هذه الارتباطات ضعيفة. وللتحقق من صحة الفرض وهو علاقة الاتجاه نحو الدراسة مع التحصيل في مادة العلوم تم استخدام التحليل العامل، وأظهرت النتائج أن التحصيل الدراسي معبراً عنه بدرجات مادة العلوم، غير مستقل عن العادات والاتجاهات نحو الدراسة.

أما بالنسبة إلى دراسة براغيث (٢٠٠٠) التي هدفت الكشف عن علاقة كل من نمط الشخصية، ومفهوم الذات، بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في بعض من جامعات الضفة الغربية حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) طالب وطالبة، حيث طبق قائمة ايزنيك للشخصية (EPI) ومقياس كوبر سميث لمفهوم الذات، والمطور للبيئة الأردنية على أفراد عينة الدراسة. حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل، فالطالب الذي لديه مفهوم ذات إيجابي كان تحصيله الدراسي مرتفع والعكس صحيح.

ولفحص العلاقة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الراسبين وغير الراسبين، قام البيطار (١٩٩٦) بدراسة على طلبة الصف السادس في مدارس منطقة بيت لحم، وقد كان من أبرز نتائجها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مفهوم الذات لدى الطلبة الراسبين وغير الراسبين وذلك في المجال النفسي والسلوكي والمثالي. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مفهوم الذات على المجال الاجتماعي لنفس استبانة مفهوم الذات.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل له الفاعوري (1981) والتي بحثت في معرفة مفهوم الذات لدى المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً من طلبة المرحلة الثانوية في لواء جرش، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الذي أعده جبريل (١٩٨٣)، واستخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي لمعرفة تأثير كل متغير من المتغيرات الثلاثة (الجنس والتخصص، والتحصيل) على مفهوم الذات، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين مفهوم الذات عند المتفوقين، وغيرا لمتفوقين دراسياً لصالح الطلبة المتفوقين.

في حين قام خنفر (١٩٨٣) بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات وعوامل النجاح والفشل التحصيلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٩٥) طالب من الصف الثاني ثانوي (علمي وأدبي) في الأردن. وأشارت النتائج أن الطلاب الذين يدركون أنفسهم ناضجين تحصيلياً، هم أكثر تأكيداً على العوامل المتعلقة بالطلاب والمعلم، والأسرة والعوامل الخارجية لأسباب نجاحهم المدرسي من الطلاب الذين يدركون أنفسهم فاشلين تحصيلياً، وذلك بغض النظر عن مستوى مفهوم الذات لديهم، وتشير النتائج أيضاً، عدم وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع، والطلاب ذوي مفهوم الذات المنخفض عموماً من حيث إدراكهم للعوامل المؤدية إلى نجاحهم وفشلهم المدرسي. أظهرت النتائج أثراً لتفاعل بين متغيري النجاح، والفشل، ومفهوم الذات في العوامل التي يعزوها الطلاب لنجاحهم، أو فشلهم المدرسي.

هذا وقام اليعقوب (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة اربد. استخدم الباحث مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات ومقياس روتر لمركز الضبط، حيث أوضحت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الذات ومركز الضبط لصالح الطالبات، وأن مفهوم الذات لدى الطلبة الذكور أعلى منه من الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة يعقوب وبلبل (١٩٨٥) التي هدفت إلى تقصي أثر كل من المستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي، والجنس في مفهوم الذات. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٦٢) من طلبة الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في الأردن. واستخدم الباحثان مقياس بيرس هارس لقياس مفهوم الذات المطور للبيئة الأردنية، حيث توصل الباحثان إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين

التحصيل الأكاديمي وعلامات الطلبة على مفهوم الذات. حيث وجدت فروق هامة بين متوسطات علامات الطلبة على مقياس مفهوم الذات تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات علامات الطلبة على مقياس مفهوم الذات يعزى إلى النوع الإجتماعي، في المرحلة الإعدادية في الأردن.

وللكشف عن أثر الجنس في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية قام عروق (١٩٩٢) بدراسة لمعرفة الفرق في مفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس. كانت عينة الدراسة مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف السادس، والثامن، والعاش في الأردن وكانت الأعمار (١٢، ١٤، ١٦) سنة واستخدم مقياس مفهوم الذات لبيرس وهارس المعرب لملاءمته للبيئة الأردنية وكانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

وتتلاءم هذه النتائج مع ما توصل له حسين (١٩٨٥) في دراسته التي كان موضوعها مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية والتحصيل والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي، وأدبي) في الإمارات العربية. وشملت عينة البحث (١٨٩) طالباً من الصفين الثاني والثالث الثانوي في مدرستين ثانويتين. واستخدمت في الدراسة اختبار مفهوم الذات في المجال المدرسي، اختبار مفهوم الذات للكبار، ومقياس Fits لمفهوم الذات، ومقياس Daniel لمفهوم الذات وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين، ولصالح مجموعة المتفوقين في مفهوم الذات. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتأخرين تحصيلياً ولصالح مجموعة العاديين في مفهوم الذات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً، ولصالح المتفوقين تحصيلياً في مفهوم الذات، ولوحظ أن ارتفاع الدرجة على مفهوم الذات يرتبط بارتفاع التحصيل.

٦,٩,٢ الدراسات الأجنبية السابقة التي تتعلق بمفهوم الذات:

قام كل من (Bellen & Schotta، ٢٠٠١) بدراسة هدفت مساعدة المراهقين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة في فهم تصرفاتهم، وسلوكياتهم، وتحديد مدى تأثير البيئة، والمجتمع، والعادات على مفهوم الذات لديهم، بالإضافة إلى بيان أهمية مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (٩٧٨) مراهق، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى مفهوم الذات ومستوى التحصيل. كما وجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية أخرى ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل والنشاط الصفي.

أما دراسة (Opp، ١٩٩٤) الهادفة إيجاد العلاقة بين كل من متغيرات الذكاء، وتقدير الذات، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٢٢٨) طالب وطالبة من الموهوبين من المرحلة الإعدادية في الولايات المتحدة، في اللغة الإنجليزية والرياضيات. وقد طبقت الدراسة مقياس الذكاء لستانفورد بنييه ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات، ومقياس تقدير الذكاء الأكاديمي، واختبار لقياس المهارات الأساسية في كل من اللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية بين تقدير الذكاء وتقدير الذات من جهة، وبين الذكاء والتحصيل من جهة أخرى في القراءة واللغة، كذلك تبين وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين تقدير الذكاء والتحصيل.

في حين قام Street (1988) بدراسة هدفت اختبار العلاقة بين مفهوم الذات، والتغذية الراجعة لدى طلبة المدارس الثانوية. وتكونت العينة من (٨٠) طالب وطالبة يمثلون الصف الثاني عشر، بينهم (٤٢) طالب و(٣٨) طالبة في الولايات المتحدة، واستخدم الباحث مقياس تقييم السمة من إعداد الباحث وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات والتغذية الراجعة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة Finna & Rock (1997) حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي وكل من النشاط الصفي، واللاصفي، وعمل الواجبات البيئية، والتفاعل مع المعلمين، لدى (٢١٣٤) من طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، كما أشارت النتائج إلى إمكانية تنمية مفهوم الذات الأكاديمي عن طريق ممارسة الطلبة للأنشطة المختلفة، وانخراطهم فيها، وبالتالي ارتفاع مستوى التحصيل لديهم.

كما تبين من دراسة Mach، & Smith، Parker، L.O. (1983) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات لدى الطلبة وتقدير المعلم لمفهوم الطالب عن ذاته، وقدرة الطالب الأكاديمية. حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٥٨) طالبا وطالبة في بريطانيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي وبين التحصيل الأكاديمي. وعدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرات الأكاديمية للطالب، والأبعاد غير الأكاديمية لمفهوم الذات. وبذلك ناقش Marsh ورفاقه النتائج مبينين أن مفهوم الذات كان مرتبطاً بشكل أساسي بالتحصيل الأكاديمي، وبتقدير المعلم للقدرة الأكاديمية وتقدير المعلم لمفهوم ذات الطالب في المجالات الأكاديمية.

أما بالنسبة لدراسة Smith (1971) قد صمم برنامجاً تجريبياً لتحسين مفهوم الذات والاتجاهات نحو المدرسة، ومستوى التحصيل في الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس) لمجموعة من الطلاب الزنوج في الولايات المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين:- مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وقد درس الباحث بعض المتغيرات الأخرى غير التحصيل والمفهوم الذاتي، فدرس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمجموعتين والمستوى الثقافي والتعليمي للألم، وغياب الأب عن المنزل. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين، وكاي تربيع، وقد دلت النتائج أن اتجاه المجموعة التجريبية إيجابياً نحو مفهوم الذات وان رؤيتها لنفسها أصبحت أكثر إيجابية عن ذي قبل. كما وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاهاتهم نحو التحصيل بوجه عام. وان مفهوم الذات لدى الإناث قد تغير نحو الإيجابية بدرجة أكبر من الذكور.

ولفحص العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل في مادة العلوم، أجرى Alvord (1974) دراسة على عينة من بين طلاب الصفوف الرابع والسادس والسابع والثاني عشر في بريطانيا. وتكونت العينة من (٣١٦٢) طالب موزعين على (٨٣) مدرسة مختلفة، وقد طبق الباحث اختبار تحصيلي في العلوم، كما طبق استبيان تقدير الذات على المستوى المتوسط من طلاب الصفين الرابع والسادس بينما طبق المستوى الثانوي من نفس الاستبيان على طلاب الصف الثاني عشر وذلك لقياس مفهوم الذات، واحتوت كل من هذين الاستبيانين أربعة مقاييس فرعية تتركز حول النواحي العامة للأسرة ومجموعة الأقران، والنواحي المدرسية، وقد قام الباحث بتطبيق أدواته وحساب نتائجها وتحليلها. وفي تفسيره للنتائج أوضح وجود علاقة موجبة ودالة بين مفهوم الذات والتحصيل. كما أكدت الدراسة على وجود تأثير متبادل بين مفهوم الذات والتحصيل لا يمكن إغفاله.

تعقيب عام على الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات

- بعد الإطلاع على ما تم عرضه من دراسات سابقة، يمكن تدوين الملاحظات التالية:-
1. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل في الدراسات التالية:-
(عساكره، ٢٠٠٣، وشاهين، ٢٠٠١، وبراغيث، ٢٠٠٠، ويعقوب وبلبل، ١٩٨٣، وحسين، ١٩٨٥) و (2001، Scotta & Bellen وAlvord، 1974، Marsh، 1983)
 2. تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين مفهوم الذات وعدد من المتغيرات منها:
حب الاستطلاع العلمي (عساكر، ٢٠٠٣)، والأنشطة المرافقة للمنهاج (شاهين، ٢٠٠١)، والأنشطة المدرسية (عبيدات، ١٩٩٤)، ونمط الشخصية (براغيث، ٢٠٠٠)، والراسيين وغيرا لراسيين (البيطار، ١٩٩٦)، والجنس (عروق، ١٩٩٢)، والذكاء (Opp، ١٩٩٤) والتغذية الراجعة (Street، ١٩٨٨)، والاتجاهات نحو المدرسة (Smith ١٩٧٧).
 3. استخدمت في الدراسات السابقة العديد من المقاييس لقياس مفهوم الذات منها:
مقياس كوبر سميث لتقدير الذات (Opp ١٩٩٤)، ومقياس بيرس هارس و مقياس روتر لمركز الضبط (يعقوب وبلبل، ١٩٨٣)، و (عروق، ١٩٩٢)، و (يعقوب، ١٩٨٨)، اختبار الذكاء المصور (شاهين، ٢٠٠١).
 4. مقياس مفهوم الذات (جبريل، ١٩٨٣، والفاعوري، ١٩٩٣).
قائمة ايزنك الشخصية (EPI) و مقياس كوبر سميث (براغيث، ٢٠٠٠).
مقياس Fits لمفهوم الذات (حسين، ١٩٨٥).
وجود فروق بين الطلاب و الطالبات في مفهوم الذات ولصالح الذكور (اليعقوب، ١٩٨٨، وشاهين، ٢٠٠١)

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:-

- أ- استخدمت ثلاث أدوات دراسية لجمع المعلومات، وهي: اختبار أساليب التفكير، اختبار توقعات النجاح، واختبار لمفهوم الذات.
- ب- من الدراسات الاولى التي طبقت اختبار Harrison & Bramson لأساليب التفكير على طلبة المدارس في فلسطين حسب علم الباحثة.
- ج- الدراسة الحالية بحثت في العلاقة بين أساليب التفكير ومفهوم الذات وتوقعات النجاح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر والأول ثانوي علمي وأدبي وباختلاف النوع الاجتماعي، والصف.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتحدث هذا الفصل عن الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة كما ويتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

١,٣ منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات.

٢,٣ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي (علمي وأدبي) في المدارس الحكومية التابعة لمكتب تربية ضواحي القدس، في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٠٩٥) طالباً و(١٦٣٤) طالبة موزعين على (٥٢) شعبة عاشر و(١٣) شعبة اول ثانوي علمي و(٣٤) شعبة أدبي ضمن(٣١) مدرسة كما هو موضح في الجدول (١,٣)

جدول ١,٣: التوزيع الديموغرافي لمجتمع الدراسة.

النوع الاجتماعي	العاشر الأساسي	عدد الشعب	الاول ثانوي ادبي	عدد الشعب	الاول ثانوي علمي	عدد الشعب
ذكور	٦٠٠	٢٣	٣٦٢	١٤	١١٦	٥
إناث	٩١٥	٢٩	٥٦٦	٢٠	١٧٠	٨
المجموع	١٥١٥	٥٢	٩٢٨	٣٤	٢٨٦	١٣

٣,٣ عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، حيث تم تحديد المدارس لأغراض الدراسة التي فيها صفوف عاشر أساسي والأول ثانوي أدبي وعلمي، وكانت ثلاث عشرة مدرسة ومن ضمن هذه المدارس تم اختيار أربع مدارس بالطريقة العشوائية، مدرستان من الذكور ومدرستان من الإناث اختياراً عشوائياً، وتم اختيار شعبة من كل صف من المدارس التي تحتوي على أكثر من شعبة واحدة من عينة الدراسة، فكانت عدد الشعب في المدارس الأربعة (١٢) شعبة صفية ويوجد بها (٢٩٩) طالب وطالبة بمعدل (١١١) طالب وطالبة من الصف العاشر الأساسي و(١٢٠) طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي أدبي و (٦٨) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي علمي كما هو موضح في الجدول (٢,٣) يمثل التوزيع الديموغرافي للعينة.

جدول ٢,٣: التوزيع الديموغرافي للعينة

النوع الاجتماعي	المدرسة	عدد طلبة الصف العاشر الاساسي	عدد طلبة الصف الاول ثانوي ادبي	عدد طلبة الصف الاول ثانوي علمي	المجموع
ذكور	ذكور الرام الثانوية	٢١	٢٦	١٠	٥٧
	ذكور الملك غازي الثانوية	٢٧	٢٣	٢٧	٧٧
اناث	بنات الاموية الثانوية	٢٦	٤٢	١٤	٨٢
	بنات عناتا الثانوية	٣٧	٢٩	١٧	٨٣
المجموع	٤ مدارس	١١١	١٢٠	٦٨	٢٩٩

جدول ٣,٣: يبين خصائص العينة الديمغرافية

القيم الناقصة	العدد	النسبة المئوية	المتغيرات	
١	١٣٤	٤٥,٠	ذكر	الجنس
	١٦٤	٥٥,٠	أنثى	
	١١١	٣٧,١	العاشر	الصف
	١٢٠	٤٠,١	الأول ثانوي أدبي	
	٦٨	٢٢,٧	الأول ثانوي علمي	

٤,٣ أدوات الدراسة:- تم استخدام ثلاثة مقاييس في هذه الدراسة وهي اختبار أساليب التفكير، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس توقعات النجاح وفيما يلي وصف لكل مقياس من هذه المقاييس الثلاثة.

١,٤,٣. مقياس اختبار أساليب التفكير:

وضع هذا المقياس Bramson & Parlett، Harrison الأساتذة بجامعة كاليفورنيا وذلك في عام ١٩٨٠ وقد قام الباحث حبيب (١٩٩٥) بترجمة وملائمة الاختبار على البيئة المصرية والعربية، ثم تمت عملية التقنين ووضع معايير على عينات كبيرة. ويتكون المقياس من ٩٠ عبارة موزعة على ١٨ موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف، تمثل كل عبارة حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار (ملحق ٢).

ويقيس الاختبار خمسة أساليب أساسية للتفكير أو استراتيجيات البحث عن حلول للمشكلات التي تواجه الفرد، وهذه الأساليب أكثر عمقا وانتشارا كما أنها تنطوي على أسس فلسفية ونفسية عريقة وهي:- الأسلوب التركيبي، والمثالي، والعملية، والتحليلي، والواقعي.

ويهدف المقياس إلى محاولة قياس أسلوب التفكير السائد، والمفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد، وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير التي يقيسها المقياس. وتشير التعليمات التي وضعت في بداية الاختبار إلى أن هذا الاختبار ليس به إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما هي أداة تساعد الفرد في التعرف على أساليبه المفضلة في التفكير، ومن الضروري الإجابة بدقة بقدر الامكان في تحديد الطريقة التي يسلك بها الفرد فعلاً وليست الطريقة الواجب أو المفروض عليه أن يسلكها.

صدق الاختبار: يتمتع الاختبار بدرجة صدق مقبولة سواء بصورته الأجنبية أو العربية، حيث تم التحقق من صدق الاختبار بصورته الأجنبية عن طريق حساب معاملات الارتباط على كل أسلوب من أساليب التفكير وعلى عينات مختلفة من طلبة الجامعات وكان معامل الصدق (0.73) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥). وفي

البيئة المصرية، قام الباحث بحساب الصدق بأربع طرق هي صدق البناء، وصدق التكوين الفرضي، والصدق العملي والصدق التلازمي بعد التعديل في أحد البنود بما يتلائم والمجتمع المصري حيث وجد ارتباط سالب دال بين التفكير التركيبي والعملي، حيث كان المعامل (-٠,٤٣) كما وجد ارتباط سالب دال بين التفكير المثالي والعملي والواقعي حيث كان العاملين (-٠,١٣) و(-٠,٢٨) كما وجد ارتباط سالب بين التحليلي والواقعي، حيث كان المعامل (-٠,٦٣) وهو دال عند المستوى (٠,٠٥)، وكانت الارتباطات غير مرتفعة بين أساليب التفكير. ويشير إلى الاستقلال النسبي والتعامد بين هذه الإستراتيجيات الخمس على طلبة الجامعة. وقبل تطبيقه قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من ملائمة للبيئة الفلسطينية.

ثبات الاختبار: إن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة تتراوح بين (٠,٥) و (٠,٨٥) في صورته الأجنبية وفي البيئة المصرية فقد استخرج الباحث حبيب الثبات بطريقتين هما:- إعادة الاختبار والتجزئة النصفية. الطريقة الأولى إعادة الاختبار قام الباحث بحساب ثبات الاختبار لمرتين متتاليتين بينهما فاصل زمني (١٥ يوم) على عينة مكونة من ٥٠ طالب من خمس كليات في جامعة طنطا وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧) إلى (٠,٨٣) اما التجزئة النصفية فقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨١) إلى (٠,٨٨) مما يحقق توافر ثبات الاختبار .

ثبات الاختبار على البيئة الفلسطينية: وقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار في البيئة الفلسطينية على عينة ممثلة من خارج عينة الدراسة (٧٠) طالبة من مدرسة بنات فاطمة الزهراء، وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على طالبات الصف العاشر والأول ثانوي أدبي وعلمي مرتين متتاليتين بينهما فاصل زمني (١٠) أيام وتراوحت معاملات الثبات لكل نوع من أساليب التفكير الخمسة بين (٠,٧٤)، (٠,٧٧)، (٠,٨١)، (٠,٧٩)، (٠,٦٥)، وتدل هذه النتائج على درجة مقبولة من الثبات للمقياس.

تصحيح الاختبار: إن كل موقف من مواقف الاختبار الثمانية عشر متبوع بخمس عبارات تمثل حلولاً مختلفة لكل موقف، تمثل كل عبارة منها حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة من خلال اتفاق مضمون مع التعريف الإجرائي لهذا الأسلوب، ويحسب مجموع الدرجات المعطاة لعبارات كل أسلوب (١٨) على حده، وهو يمثل التقدير الكلي لكل أسلوب، ولقد صمم الاختبار اعتماداً على فلسفة خاصة مؤداها أن مجموع الدرجات الخام التي سيحصل عليها المفحوص على الأساليب الخمسة تمثل مقدراً ثابتاً هو (٢٧٠).

٢,٤,٣. مقياس توقعات النجاح:

المقياس بصورته الأجنبية:- يتكون من (٣٠) فقرة من أصل (١٥٠) فقرة تكون منها عند بناءه في الصيغة الأجنبية. تم ترجمة فقرات الإختبار (Fibel & Hale (1978 إلى اللغة العربية من قبل قطامي (١٩٩٠) اذ وقام بتعريبه وتعديل الصياغة لكي تلائم الثقافة العربية مع مراعاة الاحتفاظ بمستويات الإجابة. وتم ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي ترتيبي، بحيث أعطيت استجابة أوافق بشدة خمس درجات واستجابة أوافق أربع درجات واستجابة متردد ثلاث درجات واستجابة أعارض درجتين واستجابة أعارض بشدة أعطيت درجة واحدة، وهناك بعض الفقرات التي صيغت بطريقة سلبية، وتم تصحيحها بطريقة عكسية، أي أعطيت أوافق بشدة درجة واحدة، وأوافق درجتان وإستجابة متردد ثلاث درجات وإستجابة أعارض أربع درجات، وإستجابة أعارض بشدة خمس درجات. وبعد ذلك تم استخراج درجة لكل بعد من الأبعاد الرئيسية الثلاثة، كما استخرجت درجة كلية لمقياس توقعات النجاح.(ملحق ٣)

وقد توزعت فقرات المقياس بصورته الأصلية إلى (١٧) فقرة، وضعت لتقيس التوجه الإيجابي نحو النجاح، أي أن مستويات الموافقة عليها، تعني توفر توقعات عالية للنجاح لدى الطلبة عينة الدراسة، و(١٣) فقرة وضعت لتقيس توقعات الفشل في الدراسة، حيث إن الموافقة عليها تعني بناء توقعات متدنية للنجاح في الدراسة، واتبعت بسلم إجابة متدرج مؤلف من خمس فئات (سلم ليكرت)، أوافق بشدة، أوافق، ومتردد، وأعارض، وأعارض بشدة، وتمثل الدرجة المتدنية التوقع المتدني للنجاح، وتتوزع فقرات المقياس في صورته الأصلية إلى ثلاث جوانب فرعية هي:

١. توقعات النجاح المتمثلة بالفعالية الذاتية.
 ٢. توقعات النجاح المتمثلة بالتوجه المهني.
 ٣. توقعات النجاح المتمثلة بالقدرة على حل المشكلات.
- إضافة إلى أن المقياس يقيس الدرجة الكلية لتوقعات النجاح بشكل عام والجدول (٤,٣) يبين ذلك.

جدول ٤,٣: مقياس توقعات النجاح بجوانبه الثلاثة

المقياس	عدد الفقرات	مدى الدرجات
الفعالية الذاتية	١٠	٥٠-١٠
التوجه المهني	١٥	٧٥-١٥
القدرة على حل المشكلات	٥	٢٥-٥
المجموع	٣٠	١٥٠-٣٠

صدق المقياس: تم تطبيق المقياس على طلبة الصفوف العاشر والأول الثانوي والثاني ثانوي في المدارس الحكومية في عمان، ثم استخراج معامل الصدق في دراسة غير منشورة من قبل (قطامي، ١٩٩٠) حيث بلغ معامل الصدق (٧,٣٣) ولصالح الطلبة ذوي التحصيل العالي. وقد اكتفت الباحثة بصدق القياس الذي أوجده قطامي في الأردن، وخاصة أن البيئة الأردنية مشابهة للبيئة الفلسطينية في كثير من الأمور.

ثبات المقياس: تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار في البيئة الاردنية على عينة من (١٠٠) طالب وطالبة من الصف العاشر وأعيد الاختبار على نفس الطلبة بعد ٥ أسابيع ووجد أن معامل الارتباط الكلي للمقياس (٠,٨٦) وأوجد (قطامي، ١٩٩٠) معامل الارتباط والاتساق الداخلي للمقياس على الدرجة الكلية حيث بلغت (٠,٨٥) عند $(\alpha = ٠,٠٥)$ وهذه القيمة تعتبر ملائمة ومقبولة لإغراض الدراسة.

ثبات المقياس على البيئة الفلسطينية: وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة في البيئة الفلسطينية في مدرسة بنات فاطمة الزهراء للتأكد من ثبات المقياس مرتين بواقع (١٠) أيام بين التطبيق الأول والثاني، وبعدها تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة test-retest لقياس توقعات النجاح بجوانبه الثلاثة حيث بلغت (٠,٨٤) وهي قيمة ملائمة ومقبولة لأغراض الدراسة.

٣,٤,٣. مقياس مفهوم الذات:

صمم هذا المقياس Bearis Hars، وقام بتقنيه وتعريبه الداود (١٩٨٢) ليلائم البيئة الأردنية، واستخدمته صلاح (٢٠٠٠)، واستخدمه عساكره (٢٠٠٣) على طلبة الصف العاشر في مديرية ضواحي القدس، ويتكون المقياس من ثمانين فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية وهي: السلوك، والوضع الفكري،

والمدرسي، والمظهر الجسمي، والمطالعة الخارجية، والقلق، والشهرة الشعبية، والرضا، والسعادة (ملحق ٤).

صدق المقياس: قام الداود (١٩٨٢) باستخراج صدق المقياس بطريقتين هما الصدق التمييزي، وصدق البناء، كما قامت صلاح (٢٠٠٠) بالتأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأجمعوا على جودة المقياس وصلاحيته لأغراض الدراسة. وقد اكتفت الباحثة بما تم من صدق المقياس.

ثبات المقياس: استخرج الداود (١٩٨٢) ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق وكان معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٩٥). كما قامت صلاح (٢٠٠٠) باستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦) حسب معادلة كرونباخ الفا.

ثبات المقياس في البيئة الفلسطينية: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على البيئة الفلسطينية بتطبيقها مرتين وبفارق عشرة أيام على طالبات صفوف العاشر والأول ثانوي علمي وأدبي، في مدرسة بنات فاطمة الزهراء الثانوية، ثم تم حساب معامل الارتباط باستخدام معامل بيرسون بين التطبيق الأول والثاني فبلغ (٠,٨٨) وهذا معامل ثبات مرتفع وملائم للدراسة، وقد اكتفت الباحثة بهذه النتائج للدلالة على صدق وثبات هذا المقياس.

٥,٣ إجراءات الدراسة

- اختيرت ٤ مدارس لتطبيق الدراسة عليها بطريقة عشوائية عنقودية.
- تم الحصول على إذن لتطبيق الدراسة من مديرية تربية ضواحي القدس (ملحق ٥).
- تم التأكد من مدى ثبات أدوات الدراسة (أساليب التفكير، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من طالبات الصفوف العاشر الأساسي والأول الثانوي العلمي والأدبي في مدرسة بنات فاطمة الزهراء الثانوية، مرتين بفارق (١٠) أيام بين التطبيق الأول والثاني.
- طبقت أدوات الدراسة على المدارس الأربعة حيث استغرق تطبيق أدوات الدراسة مدة أربع أيام على المدارس الأربعة في شهر أيار من عام ٢٠٠٥.
- أجاب الطلبة على المقاييس وكان كل مقياس مزود بالتعليمات والإرشادات الكافية لتساعدهم على كيفية الإجابة عن الفقرات.
- تم تصحيح المقاييس وتعبئتها في نماذج خاصة.
- استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

٦,٣ متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

١,٦,٣. المتغيرات المستقلة وهي:

- النوع الإجتماعي
- الصف: (عاشر)، (أول ثانوي علمي) ، (أول ثانوي أدبي).

٢, ٦, ٣. المتغيرات التابعة:

- توقعات النجاح.
- مفهوم الذات.
- أساليب التفكير.
- أنماط التفكير.
- التحصيل.

٧, ٣ المعالجة الاحصائية

استخدم الاحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة في مادة العلوم واستجاباتهم على مقاييس توقعات النجاح، ومفهوم الذات، وأساليب التفكير، ولاختبار الفرضيات استخدم اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، و اختبار ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات حسب كرونباخ ألفا كاً ، وذلك باستخدام الحاسوب وبرنامج الرزم الاحصائية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة معرفة علاقة التحصيل بأساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات لدى طلبة الصفين العاشر والأول الثانوي (علمي وأدبي) في المدارس الحكومية بمديرية تربية ضواحي القدس، وفيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها بغية التحقق من صحة فرضيات الدراسة.

١,٤ النتائج المتعلقة بأساليب التفكير

١,١,٤. أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة:

ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بشكل عام؟

لتحديد أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة تم استخراج النسب المئوية والتكرارات كما هو وارد في الجدول (١,٤)

جدول ١,٤: أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بشكل عام

النسبة المئوية	التكرار	أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة
٩,٧	٢٩	التركيبي
٣٠,١	٩٠	المثالي
١٠,٧	٣٢	العملي
٢٦,٨	٨٠	التحليلي
٢٢,٧	٦٨	الواقعي
١٠٠,٠	٢٩٩	المجموع

بالنظر إلى الجدول (١,٤) الذي يظهر النسب التكرارية لكل مجموعة على حده حيث تبين أن: أكبر نسبة تكرارية كانت لأسلوب التفكير المثالي على عينة الطلبة جميعاً حيث وجدت النسبة المئوية (٣٠,١%) من الطلبة في الصفوف جميعاً لديهم أسلوب تفكير مثالي. كما أظهرت النتائج أن (٢٦,٨%) من الطلبة لديهم أسلوب تفكير تحليلي من عينة الدراسة جميعاً. في حين تبين أن (٢٢,٧%) من الطلبة لديهم تفكير واقعي. وأن (١٠,٧%) من الطلبة لديهم تفكير عملي. بينما أظهرت النتائج أن التفكير التركيبي هو أقل الأساليب من حيث الانتشار حيث وجد أن (٩,٧%) من أفراد العينة يستخدمون هذا الأسلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (غالب، ٢٠٠٠) و(حبيب، ١٩٩٥-أ-ب-ج-د) التي أشارت إلى أن أكبر نسبة تكرارية في المجتمع المصري واليميني وحتى الأجنبي كما ورد في دراسة حبيب للأسلوب المثالي، وأن أقل الأساليب انتشاراً هو الأسلوب التركيبي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في أن الأسلوب المثالي يركز على قيم المجتمع، وأفكاره، ومثله العليا تجاه الآخرين. ونتائج الدراسة الحالية مشابهة للنتائج السابقة وخاصة أن المجتمع الفلسطيني يركز على الاهتمام بالآخرين والتوفيق بينهم وخاصة في ظل الأوضاع الصعبة التي عاشها ويعيشها.

أما تفسير كون الأسلوب التركيبي أقل الأساليب من حيث الانتشار في العينة الفلسطينية وفي المجتمعات الأخرى، ربما يعود إلى أن الأسلوب التركيبي يؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة وأصيلة وهؤلاء الأشخاص قلائل في جميع المجتمعات.

٤, ١, ٢. أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف الصف والنوع الاجتماعي:

هل تختلف أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف الصف؟
وتتعلق هذه النتائج باختبار صحة الفرضية الصفوية الأولى في هذه الدراسة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين أساليب التفكير المختلفة باختلاف الصف".
استخدم اختبار (كا^٢) على أساليب التفكير لدى عينة الدراسة، للإيجاد العلاقة بين أساليب التفكير باختلاف الصف.

جدول ٤, ٢: الأعداد والنسب المئوية ونتائج اختبار كا^٢ للفروق بين أساليب التفكير لدى الطلبة حسب الصف

أسلوب الصف	تركيبي		مثالي		عملي		تحليلي		واقعي	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
العاشر	٨	١٠,٨	١٢	١٠,٨	٩	٨,١	١١	٩,٩	١٦	١٤,٤
الأول ثانوي الأدبي	٧	٥,٨	٣٠	٢٥,٠	٧	٥,٨	١٩	١٥,٨	١٦	١٣,٣
الأول الثانوي علمي	١	١,٥	١٤	٢٠,٣	٦	٨,٨	١٥	٢٢,١	١٠	١٤,٧
المجموع	١٦	٥,٤	٥٦	١٨,٧	٢٢	٧,٤	٤٥	١٥,١	٤٢	١٤,٠

درجات الحرية = ٨ قيمة كا^٢ = ٢٣,٤٩ مستوى الدلالة إحصائية = ٠,٠٢٤

يتبين من الجدول (٢, ٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين أساليب التفكير لدى الطلبة والصف، حيث كانت قيمة (كا^٢) دالة إحصائية حيث بلغت (٢٣,٤٩)، وبدرجة حرية (٨). ولقد أظهرت النتائج أن أسلوب التفكير المثالي كان سائداً أكثر لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، وبنسبة مئوية (٢٥%) مقابل (١٠,٨%) لدى طلبة الصف العاشر وقد كان النمط التحليلي سائداً أكثر لدى طلبة الأول الثانوي العلمي بنسبة مئوية (٢٢,١%) مقابل (٩,٩%) لدى طلبة الصف العاشر.

ويمكن تفسير النتيجة التي بينت أن أسلوب طلبة الصف الأول الثانوي أدبي في التفكير مثالياً في كون التخصص الأدبي يبحث في الانسانيات والقيم المجتمعية والانفعالات. أما ظهور الأسلوب التحليلي بنسبة أكبر لدى الصف الأول الثانوي علمي فهذا يتوافق مع المنهج العلمي في التفكير من حيث الاهتمام بالتفصيل والبحث عن أفضل الطرق للحل عن طريق التدرج والتجريب.

٤, ١, ٣. أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي:

هل تختلف أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي؟ وللتعرف على نتائج الفرضية الصفرية الثانية في هذه الدراسة والتي تنص على أنه "لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين أساليب التفكير المختلفة باختلاف النوع الاجتماعي." تم إيجاد الأعداد والنسب المئوية ونتائج اختبار (كا^٢) للفروق بين أساليب التفكير لدى عينة الدراسة.

جدول ٤, ٥: الأعداد والنسب المئوية ونتائج اختبار (كا^٢) للفروق بين أساليب التفكير لدى عينة الدراسة باختلاف النوع الاجتماعي

أسلوب التفكير		كلي		مثالي		عملي		تحليلي		واقعي	
النوع الاجتماعي	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
ذكر	٧	٥,٢	٢٨	٢٠,٩	١٠	٧,٥	٢٠	١٤,٩	٢٢	١٦,٤	
أنثى	٩	٥,٥	٢٨	١٧,١	١٢	٧,٣	٢٥	١٥,٢	٢٠	١٢,٢	
المجموع	١٦	10.7	٥٦	١٨,٨	٢٢	٧,٤	٤٥	١٥,١	٤٢	١٤,١	

مستوى الدلالة الإحصائية = ٠,٧٩٤

قيمة كا^٢ = ٣,١٤٤

درجات الحرية = ٤

تبين من الجدول (٥, ٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0,05$) بين أساليب التفكير لدى الطلبة والنوع الاجتماعي، حيث أظهرت النتائج أن قيمة (كا^٢) كانت (٣,١٤٤) وبدرجة حرية (٤) وهي غير دالة إحصائياً، حيث كان أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الذكور والإناث هو أسلوب التفكير المثالي حيث ظهر أن (٢٠,٩%) من الذكور مقابل (١٧,١%) من الإناث، ومن الأنماط الأخرى السائدة كان النمط التحليلي حيث أكد على ذلك (١٤,٩%) من الذكور مقابل (١٥,٢%) من الإناث، وهي نسب متقاربة بشكل عام وكان أسلوب التفكير الواقعي (١٦,٤%) للذكور و(١٢,٢%) للإناث.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (حبيب، ١٩٩٥-ج) و (عجوة، ١٩٩٨) و (الطواب، ١٩٩١) في أنه لا توجد فروق بين طلبة الجامعة في أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج (حبيب، ١٩٩٥-أ) في أنه توجد فروق في أساليب التفكير بين أعضاء هيئة التدريس حيث كان التفكير السائد لدى الإناث مثالي ولدى الذكور تحليلي.

واختلفت أيضاً مع دراسة (قاسم، ١٩٩٠) حيث تفوقت الطالبات الجامعيات في التفكير المثالي والتركيبى فقط.

ويمكن تفسير هذه النتائج، استناداً على أن القدرات العقلية للذكور والإناث واحدة، كما أن نسب الذكاء لدى الذكور والإناث متشابهة، ولذلك لا توجد فروق بين أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي، كما ظهر في عينة الدراسة.

٢,٤. النتائج المتعلقة بأنماط التفكير:

١,٢,٤. أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة:

ما أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة بشكل عام؟

لتحديد أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة فقد تم إيجاد النسب المئوية والتكرارات والجدول (٨,٤) يوضح ذلك

جدول ٦,٤: أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة بشكل عام.

النسبة المئوية	التكرار	نمط التفكير
٢١,١	٦٣	مسطح
٦٠,٥	١٨١	أحادي التفكير
١٨,٤	٥٥	ثنائي
٢١,١	٦٣	ثلاثي التفكير
١٠٠	٢٩٩	المجموع

يتبين من الجدول (٦,٤) أن:

أغلبية الطلبة يتسمون بنمط تفكير أحادي البعد ونسبة (٦٠,٥%)، كما أظهرت النتائج أن (٢١,١%) من الطلبة يتسمون بنمط تفكير مسطح، وأخيراً أظهرت النتائج أن (١٨,٤%) من الطلبة لديهم نمط تفكير ثنائي.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات (حبيب، ١٩٩٥، أ-ب-هـ) و (غالب، ٢٠٠٠). ويمكن تفسير نتائج الدراسة بأن أكثر من (٦٠%) من العينة يستخدمون أسلوباً واحداً فقط في التفكير في جميع المواقف سواء بمناسبة أو غير مناسبة. ويمكن إرجاع ذلك إلى طرق التدريس المستخدمة في المدارس والتي تركز على أسلوب التلقين في الغالب، والحاجة إلى إنهاء المادة الدراسية في فترة محددة، وإعطاء أكبر قدر من المعلومات بأبسط الطرق دون أن يكون هناك دور للطلاب في إنتاجها.

2.2.4. أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف الصف:

هل تختلف أنماط التفكير باختلاف الصف؟

للإجابة عن الفرضية الصفرية الثالثة في هذه الدراسة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف الصف" فقد تم إيجاد كاي تربيع للفروق بين الأنماط باختلاف الصف والجدول (٧,٤) يوضح ذلك

جدول ٤، ٧: نتائج اختبار كاي تربيع للفروق بين أنماط التفكير لدى الطلبة تعزى إلى الصف.

المجموع	ثنائي التفكير		أحادي التفكير		مسطح		نمط التفكير
	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	الصف
١١١	٢٠,٧	٢٣	٥٠,٥	٥٦	٢٨,٨	٣٢	العاشر
١٢٠	٢٠,٠	٢٤	٦٦,٧	٨٠	١٣,٣	١٦	الأول ثانوي أدبي
٦٨	١١,٨	٨	٦٦,٢	٤٥	٢٢,١	١٥	الأول ثانوي علمي
٢٩٩		٥٥		١٨١		٦٣	المجموع

درجات الحرية = ٤ قيمة كاي = ١١,٦٩٩ مستوى الدلالة الإحصائية = ٠,٠٢٠
بالنظر إلى الجدول (٧,٤) تبين أن:-

تبين من الجدول (٧,٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين أنماط التفكير حسب الصف، حيث أظهرت النتائج أن قيمة (كاي) كانت (١١,٦٩٩) وبدرجة حرية (٤) وهي دالة إحصائية، وكان نمط التفكير المسطح لدى طلبة الصف العاشر أكثر شيوعاً من الصفين الأول الثانوي الأدبي والأول الثانوي العلمي، حيث بلغت نسبة شيوع النمط المسطح لدى طلبة الصف العاشر (٢٨,٢%) في حين كان نسبة شيوع هذا النمط لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي (١٣,٣%)، ومن جهة أخرى تبين أن هنالك تفاوتاً بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في شيوع نمط التفكير الثنائي والصفين الأول الثانوي الأدبي والعاشر من جانب آخر، فقد بلغت نسبة شيوع النمط الثنائي التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي (١١,٨%) منهم مقابل (٢٠,٧%) لدى طلبة الصف العاشر و(٢٠%) لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي.

وتبين أن غالبية الطلبة لديهم تفكير أحادي حيث كانت أعلى النتائج لدى طلبة الصف الأول الثانوي أدبي (٦٦,٧%)، وفي الدرجة الثانية كانت نتائج طلبة الصف الأول الثانوي العلمي تساوي (٦٦,٢%)، وأخيراً طلبة الصف العاشر وكانت تساوي (٥٠,٥%). أما نمط التفكير الثلاثي فكان غير متوفر لدى عينة الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (حبيب، ١٩٩٥، أ-ب) ودراسة (غالب، ٢٠٠٠) في أنه أغلب أفراد العينة من طلبة الجامعات ومعلميها يستعين بأسلوب واحد في التفكير ونمط التفكير السائد لديهم هو أحادي البعد. واختلفت مع دراسة (حبيب، ١٩٩٥ - هـ) حيث كانت أغلبية طلبة الجامعات في العينة المصرية لديهم تفكير ثنائي بالمقارنة مع العينة الليبية ذات التفكير أحادي البعد.

ويمكن تفسير النتائج لدى عينة الدراسة في أن طلبة الصف العاشر لديهم تفكير مسطح أكثر من غيرهم، وربما يعود ذلك إلى عدم تكون ملامح الشخصية لدى الطلبة في هذا العمر بعد، في حين أن طلبة الصف الأول ثانوي علمي يظهر لديهم نمط التفكير الأحادي (التحليلي)، بسبب تأثرهم بالمنهج العلمي في التفكير، أما طلبة الصف الأول ثانوي أدبي فظهر لديهم نمط التفكير الأحادي (المثالي)، بسبب تأثرهم بدراسة الإنسان والمواد الأدبية

ويمكن الإشارة إلى أن غالبية أفراد المجتمع في الدراسة الأجنبية والدراسات في مصر واليمن أظهرت أن أفرادها يستخدمون أسلوب واحد في التفكير، والطلبة في فلسطين لديهم نفس خصائص الطلبة في باقي المجتمعات وهو استخدام أسلوب واحد في التفكير، كما أن هذه النتائج تشير إلى عدم تدريب الطلبة لدينا من قبل المعلمين والمنهاج على استخدام أكثر من أسلوب في التفكير، واقتصار التعليم على تلقين المعلومات، وإنهاء المنهاج فقط.

٤, ٢, ٣. أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي:

هل تختلف أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي

للإجابة عن الفرضية الصفرية الرابعة في هذه الدراسة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق بين أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي". فقد تم إيجاد قيمة (كا^٢) للفروق بين الأنماط والنوع الاجتماعي والجدول (٤, ٨) يوضح ذلك.

جدول ٤, ٨: نتائج اختبار (كا^٢) للفروق بين أنماط التفكير لدى الطلبة تعزى إلى النوع الاجتماعي.

المجموع	ثنائي التفكير		أحادي التفكير		مسطح		نمط التفكير النوع الاجتماعي
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
١٣٤	٤٥,٥	٢٥	٤٦,٤	٨٤	٤٠,٣	٢٥	ذكر
١٦٤	٥٤,٥	٣٠	٥٣,٦	٩٧	٥٩,٧	٣٧	أنثى
٢٩٨		٥٥		١٨١		٦٢	المجموع

درجات الحرية=٢ قيمة كا^٢=٠,٦٩٨ مستوى الدلالة الإحصائية=٠,٧٠٥

تبين من الجدول (٤, ٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين نمط التفكير لدى الطلبة والنوع الاجتماعي.

حيث كانت أغلبية الذكور وبنسبة (٤٠,٣%) والإناث بنسبة (٥٩,٧%) لديهم تفكير مسطح بينما كان (٤٦,٤%) من الذكور و(٥٣,٦%) من الإناث لديهم تفكير أحادي. وتبين أن (٤٥,٥%) من الذكور و(٥٤,٥%) من الإناث لديهم تفكير ثنائي.

تتفق نتائج الدراسة مع (حبيب، ١٩٩٥ - ج) و دراسة (عجوة- ١٩٩٨) في أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعي.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة في أن كلا الجنسين لديهم نفس الخصائص من حيث القدرات العقلية، ونسبة الاستيعاب والذكاء، ويعيش كلا الجنسين في نفس البيئة الاجتماعية والتربوية، مما يجعلهم متشابهين في أنماط التفكير.

٣,٤ النتائج المتعلقة بتوقعات النجاح

١,٣١٤ ما توقعات النجاح ومدى توافرها لدى الطلبة؟

للتعرف على توقعات النجاح لدى الطلبة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس توقعات النجاح بجوانبه الثلاثة. والجدول الخاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، (ملحق ٦). ثم تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لتوقعات النجاح لدى الطلبة والجدول (١٢,٤) يبين ذلك.

جدول ٩,٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجوانب المرتبطة بتوقعات النجاح لدى الطلبة.

مجالات توقعات النجاح لدى الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفعاليات الذاتية	٣,٩٤	٠,٥٧
التوجه المهني	٣,٦١	٠,٥٩
حل المشكلات	٣,٦١	٠,٥٠
الدرجة الكلية	٣,٧٠	٠,٤٤

تشير المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول (٩,٤) إلى توفر توقعات للنجاح بشكل عام والمرتبطة بالأبعاد الثلاثة "الفعالية الذاتية، والتوجه المهني، والقدرة على حل المشكلات" بشكل مقبول ويفوق المتوسط لدى أفراد العينة حيث يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية (٣,٧٠). وكان المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على البعد الأول المتمثل في توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية (٣,٩٤) وكان أعلى متوسط حسابي، في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على البعد الثاني التوجه المهني والبعد الثالث حل المشكلات كان متساوياً (٣,٦١).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بليبيسي، ١٩٩١) في أن توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية لها متوسط حسابي أعلى من البعدين الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الأسرة والأقارب والمدرسة يؤدون دوراً في رفع مستوى توقعات النجاح لدى الطالب وخاصة البعد الأول، كذلك إذا تكررت خبرات النجاح لدى الطالب تؤدي دوراً في رفع توقعات النجاح لديه، وتساهم في رفع قدرته على حل المشكلات. في حين أن توقعات النجاح المرتبطة بالفعالية الذاتية، تساعد الطالب على التوجه المهني الذي يرغبه، وخاصة أن الطالب في هذه المرحلة يختار التوجه الذي سيلتحق به في المستقبل، ومن ثم مساعدته على حل المشكلات التي تعترضه، وهذا يفسر أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة متقاربة.

٢,٣,٤. توقعات النجاح لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي:

هل تختلف التوقعات باختلاف النوع الاجتماعي؟
للإجابة على الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على أنه "لا توجد فروق بين متوسط استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح باختلاف النوع الاجتماعي"، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات.

جدول ١٠,٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات للفروق بين متوسط استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح تعزى إلى النوع الاجتماعي.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
الفعالية الذاتية	ذكر	134	3.49	.51	١٣٣	3.971	.000
	أنثى	164	3.71	.47	١٦٣		
التوجه المهني	ذكر	134	3.83	.65	١٣٣	3.146	.002
	أنثى	164	4.04	.48	١٦٣		
حل المشكلات	ذكر	134	3.48	.62	١٣٣	3.582	.000
	أنثى	164	3.72	.54	١٦٣		
الدرجة الكلية	ذكر	134	3.57	.46	١٣٣	4.486	.000
	أنثى	164	3.80	.40	١٦٣		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٠,٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح حسب النوع الاجتماعي، حيث كانت الدلالة إحصائية أقل من (٠,٠٥) وهي دالة إحصائية، حيث كانت الفروق في مجالات الدراسة الثلاثة وعلى الدرجة الكلية لصالح الإناث اللواتي كانت توقعات النجاح لديهن أعلى من الذكور حيث كانت هذه الدرجة لديهن أعلى من الدرجة الكلية (٣,٨٠) مقابل (٣,٥٧) لدى الذكور، أما مجال الفعالية الذاتية فقد بلغت درجة توقعاتهم للنجاح (٣,٧١) مقابل (٣,٤٩) لدى الذكور، وأما فيما يتعلق بالتوجه المهني فقد بلغت هذه الدرجة لدى الإناث (٤,٠٤) مقابل (٣,٨٣) لدى الذكور، أخيراً فيما يختص بحل المشكلات فقد بلغت هذه الدرجة لدى الإناث (٣,٧٢) مقابل (٣,٤٨) لدى الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بليبيسي، ١٩٩٠) في أن هناك فروق في توقعات النجاح بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، بينما في الدراسة الحالية كانت لصالح الإناث. أما دراسة (عدس، ١٩٨٣) فقد أشارت إلى وجود فروق في توقعات النجاح تعزى للنوع الاجتماعي فيما يتعلق بالمجال المهني المستقبلي، حيث تفضل الإناث الأعمال المتعلقة بالنواحي الإنسانية، والذكور يفضلون المجالات العلمية والميكانيكية والعضلية. ويمكن تفسير النتائج في أن ارتفاع مستوى توقعات النجاح بشكل عام لدى الإناث أكثر من الذكور في الدراسة الحالية إلى التنشئة الاجتماعية التي تركز على عدم قدرة المرأة على العمل إلا من خلال التعليم والنجاح في التحصيل، والتوجه المهني، بينما يركز الرجل على كثير من الأعمال التي قد لا تتطلب شهادات أكاديمية.

٤,٣,٣. توقعات النجاح لدى الطلبة باختلاف الصف:

هل تختلف توقعات النجاح لدى الطلبة باختلاف الصف؟
للإجابة على الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على أنه " لا توجد فروق بين توقعات النجاح لدى الطلبة باختلاف الصف" فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسط استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح تعزى إلى الصف.

جدول ٤,١١ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح حسب الصف.

المجالات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفعالية الذاتية	العاشر	111	3.59	.52
	الحادي عشر الأدبي	120	3.58	.46
	الحادي عشر العلمي	68	3.70	.54
	المجموع	299	3.61	.50
التوجه المهني	العاشر	111	3.87	.61
	الحادي عشر الأدبي	120	4.04	.55
	الحادي عشر العلمي	68	3.89	.51
	المجموع	299	3.94	.57
حل المشكلات	العاشر	111	3.63	.57
	الحادي عشر الأدبي	120	3.60	.62
	الحادي عشر العلمي	68	3.62	.58
	المجموع	299	3.61	.59
الدرجة الكلية	العاشر	111	3.68	.47
	الحادي عشر الأدبي	120	3.71	.41
	الحادي عشر العلمي	68	3.73	.45
	المجموع	299	3.70	.44

يتضح من الجدول (٤,١١) أن استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح كانت الأعلى لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، حيث بلغت متوسط استجاباتهم نحو ذلك (٣,٧٣)، وفي الدرجة الثانية طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وأخيراً طلبة الصف العاشر بمتوسط حسابي (٣,٣٨) بشكل عام.

أما فيما يختص بمجال الفعالية الذاتية فقد كانت هذه الدرجة أكثر وضوحاً لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي بمتوسط حسابي (٣,٧)، ومن ثم طلبة الصف العاشر بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وأخيراً طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بمتوسط حسابي (٣,٥٨).

أما فيما يختص بمجال التوجه المهني فقد كانت هذه الدرجة الأعلى لدى طلبة الصف الحادي عشر الأدبي بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، ومن ثم طلبة الصف الحادي عشر العلمي بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وأخيراً طلبة الصف العاشر بمتوسط حسابي (٣,٨٧). أما المجال الثالث حل المشكلات فقد كان طلبة الصف العاشر الأعلى بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، ومن ثم طلبة الصف الأول الثانوي العلمي بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وأخيراً طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، ولمعرفة فيما إذا كانت هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح حسب الصف تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من الجدول (٤,١٢).

جدول ٤, ١٢: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح حسب الصف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الفعالية الذاتية	بين المجموعات	.686	2	.343	1.373	.255
	داخل المجموعات	73.975	296	.250		
	المجموع	74.661	298			
التوجه المهني	بين المجموعات	2.024	2	1.012	3.169	.043
	داخل المجموعات	94.537	296	.319		
	المجموع	96.562	298			
حل المشكلات	بين المجموعات	.062	2	.031	.088	.916
	داخل المجموعات	104.028	296	.351		
	المجموع	104.090	298			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.131	2	.066	.336	.715
	داخل المجموعات	57.781	296	.195		
	المجموع	57.912	298			

* دالة إحصائية

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٤, ١٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين استجابات الطلبة نحو التوقعات النجاح على الدرجة الكلية، وفي مجالي الدراسة المتعلقين بالفعالية الذاتية وحل المشكلات، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائية.

وهذا يتفق مع دراسة (عدس، ١٩٨٣) التي أشارت إلى استقرار توقعات النجاح المرتبطة بالتوجه المهني في مختلف مراحل العمر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن توقعات النجاح لدى الأفراد تحتاج فترة ليست قصيرة حتى تتغير ونتائج الدراسة تؤيد ذلك.

ومن جانب آخر أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو التوجه المهني حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (٠,٠٥) وهي دالة إحصائية ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار شيفيه، وذلك كما هو واضح من الجدول (٤, ١٣).

جدول رقم ٤, ١٣: نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين استجابات الطلبة نحو التوجه المهني الخاصة بتوقعات النجاح حسب الصف.

الصف	المتوسط الحسابي	العاشر	الحادي عشر الأدبي	الحادي عشر العلمي
العاشر	3.87		*.1766-	-
الأول الثانوي الأدبي	4.04	*.1766+	-	-
الأول الثانوي العلمي	3.89	-	-	-

تشير المقارنات الثنائية البعدية للفروق بين استجابات الطلبة نحو التوجه المهني الخاصة بتوقعات النجاح حسب الصف، أن الفروق كانت بين طلبة الصف العاشر وطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي وبفارق (٠,١٧٧٦) وسط حسابي.

أما النتائج التي تشير إلى وجود فروق بين الصف العاشر والأول الثانوي الأدبي ولصالح الغول الثانوي الأدبي، فيمكن تفسيرها على أساس أن طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بدأت لديهم مرحلة النضوج، والقدرة على اتخاذ القرار أكثر من الصف العاشر بسبب السن وقرب نهاية المرحلة الثانوية، مما يتطلب منهم بلورة تصور واضح عن توجههم المهني.

٤,٤ النتائج المتعلقة بمفهوم الذات

١,٤,٤. مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة:

للإجابة على السؤال التالي: ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة نحو مفهوم الذات، وكانت النتائج كما وردت في الجدول (١٤,٤). جدول ١٤,٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى وأدنى استجابات للطلبة نحو مفهوم الذات. في حين أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متوفرة كاملة للمقياس في (ملحق ٧).

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة	ترتيب الفقرة
٠.20	1.96	إنني شخص جيد	80
٠,٢١	1.95	يسخر زملائي مني في الصف	1
٠.23	1.94	سلوكي في المدرسة جيد	12
٠.24	1.94	لدي أفكار جيدة	16
٠.26	1.93	أحب إخواني وأخواتي	72
٠.26	1.93	أتمتع بشكل ومظهر جيدان	73
٠.28	1.92	مظهري جميل وأنيق	54
٠.29	1.91	أطيع أوامر أهلي	35
٠.49	1.41	إنني إنسان عصبي	28
٠.49	1.40	انزعج كثيرا	37
٠.49	1.39	اضطرب عندما أقع في مشكلة	34
٠.49	1.38	إنني إنسان خجول	6
٠.48	1.35	أوجه النقد لإخوتي وأخواتي	32
٠.47	1.33	إنني القائد في الألعاب وأنواع الرياضة الأخرى	63
٠.47	1.33	أشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحانات في المدرسة	10
٠.47	1.32	غالبًا ما أسرح أو احلم بأشياء خارج المدرسة	31
٠.45	1.28	أجيد العزف على بعض الآلات الموسيقية	24

* أعلى قيمة ٢ وتم الانتباه للعبارات السالبة

يتضح من الجدول (١٤,٤) أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام كان عاليًا حيث بلغ متوسط استجاباتهم (١,٧١)، ولقد كان أبرز مظاهر مفهوم الذات شعور الطالب بأنه "شخص جيد" بمتوسط حسابي (١,٩٦)، ثم أن "سلوكه في المدرسة جيد" بمتوسط حسابي (١,٩٤)، وكانت جملة "لديهم أفكار

جيدة" في الدرجة الثالثة بمتوسط حسابي (١,٩٣) ، وتلتها جملة "حبه لإخوانه وأخواته" بمتوسط حسابي (١,٩٣) ، وكانت من الجمل التي حصلت على متوسط حسابي متدن "غالباً ما أسرح أو أحلم بأشياء خارج المدرسة" وجملة "أجيد العزف على بعض الآلات الموسيقية".

٢,٤,٤ . مفهوم الذات لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي:

هل يختلف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي؟ وتتعلق هذه النتائج باختبار صحة الفرضية الصفرية السابعة في هذه الدراسة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين الطلبة في مفهوم الذات باختلاف النوع الاجتماعي".

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لإيجاد العلاقة بين مفهوم الذات والنوع الاجتماعي، كما في الجدول (15.4).

جدول ١٥,٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	134	1.72	0.12	١٣٣	.097	.922
أنثى	164	1.71	0.11	١٦٣		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٥,٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى النوع الاجتماعي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (يعقوب وبلبل، ١٩٨٥) و(عروق، ١٩٩٢) حيث أوضحت عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات مقياس مفهوم الذات يعزى إلى النوع الاجتماعي. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (اليعقوب، ١٩٨٨) و(شاهين، ٢٠٠١) حيث بينت هذه الدراسات أن مفهوم الذات لدى الطلبة الذكور أعلى منه لدى الإناث

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بأنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات من حيث مستوى تقديرهم لمفهوم الذات، ربما يعود إلى أن العائلة والمدرسة والمنهاج تساهم في رفع مستوى تقدير الذات للطلبة، وتنميته لديهم دون تفرقة في النوع الاجتماعي.

٣,٤,٤ . مفهوم الذات لدى الطلبة باختلاف الصف:

هل يختلف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة باختلاف الصف؟ وتتعلق هذه النتائج باختبار صحة الفرضية الثامنة في هذه الدراسة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين الطلبة في مفهوم الذات باختلاف الصف".

ولإيجاد استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى الصف، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما وردت في الجدول (١٦,٤).

جدول ٤, ١٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى الصف.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف
.12	1.71	111	العاشر الأساسي
.11	1.72	120	الأول الثانوي الأدبي
.13	1.72	68	الأول الثانوي العلمي
.12	1.71	299	المجموع

يتبين من الجدول (٤, ١٦) أنه يوجد تقارب بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات لدى طلبة الصفوف الثلاثة، حيث بلغت متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر نحو ذلك (١,٧١)، مقابل (١,٧٢) لدى طلبة الصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي.

ومن أجل إيجاد الفروق بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى الصف، تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (٤, ١٧).

جدول ٤, ١٧: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى الصف.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.002	2	.001	.061	.941
داخل المجموعات	4.000	296	.014		
المجموع	4.002	298	-		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٤, ١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات الطلبة نحو مفهوم الذات تعزى إلى الصف، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن مفهوم الذات لدى الأفراد ثابت نسبياً، ويحتاج إلى فترة طويلة حتى يمكن تغييره أو تعديله، وعينة الدراسة أخذت من نفس الفترة العمرية تقريبا بحيث لا يمكن رصد حدوث تغيير في هذه الفترة.

٤, ٥. العلاقة بين أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل

للإجابة على الفرضية التاسعة في هذه الدراسة وهي " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل لدى عينة الدراسة."

تم استخراج مصفوفة لمعاملات الارتباط بين كل من أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل لدى عينة الدراسة والجدول (١٨،٤) يوضح ذلك.

جدول ١٨،٤: يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين كل من أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل لدى عينة الدراسة.

مفهوم الذات	توقعات النجاح	أسلوب التفكير الواقعي	أسلوب التفكير التحليلي	أسلوب التفكير العملي	أسلوب التفكير المثالي	أسلوب التفكير الكلي	التحصيل	قيمة (ر)	
.854**	.250**	.064	-.008	-.013	.034	-.081	-	قيمة (ر)	التحصيل
.000	.000	.271	.887	.817	.560	.162	.	الدالة الإحصائية	
-.009	-.040	-.250**	-.229**	-.298**	-.229**	-	-.081	قيمة (ر)	أسلوب التفكير الكلي
.877	.488	.000	.000	.000	.000	.	.162	الدالة الإحصائية	
-.025	.040	-.370**	-.229**	-.230**	1.000	-.229**	.034	قيمة (ر)	أسلوب التفكير المثالي
.671	.486	.000	.000	.000	.	.000	.560	الدالة الإحصائية	
-.026	.013	-.145*	-.228**	-	-.230**	-.298**	-.013	قيمة (ر)	أسلوب التفكير العملي
.649	.827	.012	.000	.	.000	.000	.817	الدالة الإحصائية	
.015	.006	-.285**	-	-.228**	-.229**	-.229**	-.008	قيمة (ر)	أسلوب التفكير التحليلي
.801	.921	.000	.	.000	.000	.000	.887	الدالة الإحصائية	
.043	-.017	-	-.285**	-.145*	-.370**	-.250**	.064	قيمة (ر)	أسلوب التفكير الواقعي
.454	.770	.	.000	.012	.000	.000	.271	الدالة الإحصائية	
.206**	-	-.017	.006	.013	.040	-.040	.250**	قيمة (ر)	توقعات النجاح
.000	.	.770	.921	.827	.486	.488	.000	الدالة الإحصائية	
-	.206**	.043	.015	-.026	-.025	-.009	.854**	قيمة (ر)	مفهوم الذات
.	.000	.454	.801	.649	.671	.877	.000	الدالة الإحصائية	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٨،٤) أنه يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل وتوقعات النجاح مقداره (٠،٢٥٠)، ومعامل ارتباط موجب إحصائياً بين التحصيل ومفهوم الذات مقداره (٠،٨٥٤)، بحيث كلما زاد التحصيل زادت توقعات النجاح ومفهوم الذات لدى الطلبة والعكس صحيح. كما أظهرت الدراسة أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين مفهوم الذات وتوقعات النجاح لدى الطلبة مقداره (٠،٢٠٦)، بحيث كلما زاد مفهوم الذات لدى الطلبة زادت توقعات النجاح لديهم. وكذلك يظهر لنا الجدول وجود علاقة بين أساليب التفكير الخمس مع بعضها البعض حيث كانت الدالة الإحصائية أقل من (٠،٠٥) وهي دالة إحصائية.

من جانب آخر أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من أساليب التفكير المختلفة من جهة والتحصيل، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات من جهة أخرى حيث كانت الدالة الإحصائية أكبر من (٠،٠٥) وهي غير دالة إحصائية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (Lent&Larken، 1984) و(Norwich، 1987) و(Jordan، 1981)، التي أظهرت جميعها أن هناك علاقة إيجابية بين توقعات النجاح والتحصيل الدراسي، وأن الأفراد ذوي التحصيل العالي كانت توقعات نجاح لديهم عالية. كما تتفق مع دراسة ابراكسون الواردة في (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩) ودراسة (McClelland، ١٩٨٥) حيث أشرتا إلى أن توقعات الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع أفضل من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى وجود علاقة بين الجهد والنجاح مما يجعلهم أكثر قدرة في العمل، ويمنحهم حافزا أكبر، ويقلل خبرات الفشل لديهم، ويؤدي إلى ارتفاع الفعالية الذاتية في توقعاتهم، بعكس ذوي التحصيل المنخفض الذي يؤدي تكرار مواقف الفشل إلى مستوى منخفض من توقعات النجاح وقلة الفعالية لديهم.

ا

الفصل الخامس

خلاصة النتائج والتوصيات.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وكل من توقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي. ومن أجل ذلك تم تطبيق اختبار أساليب التفكير، ومقياس مفهوم الذات، وآخر لقياس توقعات النجاح على عينة الدراسة، ويمكن إجمال نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة وباختلاف الصف. وقد أظهرت النتائج أن هنالك فروقا مابين طلبة الصفوف الثلاثة في معظم أساليب التفكير، فقد كان أسلوب التفكير المسطح لدى طلبة الصف العاشر أكثر شيوعا من طلبة الصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي. وقد كان النمط المثالي سائدا أكثر لدى طلبة الأول الثانوي الأدبي. مقابل النمط التحليلي الذي كان سائدا أكثر لدى طلبة الأول الثانوي العلمي، أما ثنائي التفكير فقد كان أكثر شيوعا لدى طلبة الأول الثانوي الأدبي

٢- لا توجد فروق بين أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي، حيث أظهرت النتائج أن نمط التفكير الأكثر شيوعا لدى كلا الذكور والإناث هو النمط المثالي ومن ثم النمط التحليلي .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير لدى الطلبة باختلاف الصف، حيث غالبية الطلبة لديهم تفكير أحادي في الصفوف الثلاث، وكان الأعلى لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي. أما طلبة الصف العاشر كان نمط تفكيرهم مسطحاً في غالبية الوقت.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير لدى الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي، حيث كانت أغلبية الذكور والإناث لديهم تفكير مسطحاً، وفي الدرجة الثانية تفكيراً أحادياً.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلبة نحو توقعات النجاح تعزى إلى النوع الاجتماعي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من ($0,05$) وهي دالة إحصائياً، ولصالح الإناث.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو التوقعات النجاح على الدرجة الكلية، وفي مجالي الدراسة المتعلقة بالفعالية الذاتية وحل المشكلات، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ($0,05$) وهي غير دالة إحصائياً. في حين أن النتائج تشير إلى وجود فروق بين استجابات الطلبة نحو التوجه المهني الخاصة بتوقعات النجاح حسب الصف، وأن هذه الفروق كانت مابين طلبة الصف العاشر وطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي.

٧- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة في اختبارات أساليب التفكير، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات، والتحصيل. حيث وجد معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل وتوقعات النجاح ومفهوم الذات بحيث كلما زاد التحصيل زادت توقعات النجاح ومفهوم الذات لدى الطلبة والعكس صحيح. كما أظهرت الدراسة أنه يوجد ارتباط موجب إحصائياً بين مفهوم الذات وتوقعات النجاح لدى الطلبة، بحيث كلما زاد مفهوم الذات لدى الطلبة زادت توقعات النجاح لديهم . وكذلك وجود علاقة مابين أساليب التفكير الخمس مع بعضها البعض حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من ($0,05$) وهي دالة إحصائياً. ومن

جانب آخر أظهرت لنا نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير المختلفة، والتحصيل، وتوقعات النجاح، ومفهوم الذات، حيث كانت الدلالة إحصائية أكبر من (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة خلصت الباحثة إلى التوصيات الآتية:

- ١- ضرورة تدريب المعلمين قبل ممارسة التعليم وأثنائه على كافة الجوانب والأساليب التي تتصل بتنمية أساليب التفكير بجميع أنواعها.
- ٢- تشجيع المعلمين على تدريب الطلبة على استخدام أكثر من نمط في التفكير وفي مواقف مختلفة.
- ٣- إعادة تطبيق استراتيجيات التفكير من قبل باحثين آخرين، وعلى عينات مختلفة في فلسطين.
- ٤- الاهتمام بعملية الإرشاد التربوي والمهني للطلبة والتي تساعدهم على اختيار التخصص الملائم لتوقعاتهم و قدراتهم بحيث تكون أقرب إلى الواقعية والإيجابية وتزيد من فرص نجاحهم فيها أكبر قدر ممكن.
- ٥- وضع برامج وأهداف تربوية تتلاءم مع قدرات الطلبة على حل المشكلات، وبالتالي جعلهم يمرون بخبرات ناجحة في حل مشكلاتهم مما سيعمل على رفع مستوى توقعاتهم المستقبلية بالنجاح ويزيد من قدرتهم على حل المشكلات.
- ٦- تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة وغرس هذا المفهوم في نفوسهم من خلال زيادة الثقة في أنفسهم، و بقيمة قدراتهم وإمكانياتهم.

مقترحات:

- ١- دراسة علاقة الذكاء بأساليب التفكير المختلفة.
- ٢- دراسة علاقة أساليب التفكير المختلفة بأساليب التعلم.
- ٣- دراسة أساليب التفكير لدى المعلمين بكافة التخصصات.
- ٤- دراسة أنواع أخرى من أساليب التفكير وعلاقتها بالصف والنوع الاجتماعي.

المراجع العربية:

إبراهيم، ل. (١٩٩١): شكل ومحتوى الأداء العقلي المعرفي. (المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر). كلية التربية، جامعة عين شمس. المكتبة الانجلو مصرية، مصر. (دراسة ميدانية).

البشري، ي. (١٩٩٥): تنمية القدرات الإبداعية. كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض. أبو حطب، ف. (١٩٨٠): مدخل إلى علم النفس التعليمي، مكتبة الانجلو مصرية، مصر.

أبو عطية، س. (٢٠٠٢): مبادئ الإرشاد النفسي، ط٢. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

البيطار، ن. (١٩٩٦): المقارنة بين مفهوم الذات لدى الطلبة الراسبين وغير الراسبين في الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية والوكالة والخاصة في بيت لحم. جامعة بيت لحم، فلسطين. (مشروع تخرج)

الخضراء، ف. (٢٠٠٥): تعليم التفكير الابتكاري والناقد، دبيونو للطباعة والنشر، عمان.

الداوود، أ. (١٩٨٢): اشتقاق معايير أردنية لمقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات. جامعة اليرموك، أربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الدردير، ع. (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي، عالم الكتب، القاهرة.

الزغول، ع. (٢٠٠٢): مبادئ علم النفس التربوي، ط٢. دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية. شاهين، س. (٢٠٠١): أثر الأنشطة المرافقة للمناهج في توعية البيئة ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع، جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الشربيني، ز. (٢٠٠٠): علاقة التحصيل في مادة العلوم بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي. جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات العربية. (دراسة تجريبية).

شلبي، أ. (٢٠٠٢): "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الاكاديمية في المرحلة الجامعية". (دراسة مقارنة). المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٤ (١٢)، ص ص ٨٧- ١٤٢.

الطواب، س. (١٩٩١): التفكير السوري عند طلاب الجامعة. (المؤتمر السابع لعلم النفس) كلية التربية، جامعة عين شمس، مكتبة الانجلو مصرية، مصر.

الظاهر، ق. (٢٠٠٤): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، عمان.

العسكري، س. (١٩٩٩): "قرن يمضي وقرن يجيء" العرب والقرن الواحد والعشرون، مجلة العربي، ٩٣ (٤)، ص ص ١٨-٢١.

العلي، ع. (١٩٨٥): أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مفهوم الذات ومركز الضبط. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الفاعوري، خ. (١٩٨١): مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية في لواء جرش. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

القيسي، هـ. (١٩٩٠): علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

اللقاني، أ، الجمل، ع. (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج و طرق التدريس، ط١. عالم الكتب، القاهرة.

اليعقوب، ع. (١٩٨٨): اثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مفهوم الذات ومركز الضبط. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

براغيث، م. (٢٠٠٠): علاقة كل من نمط الشخصية و مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في بعض جامعات الضفة الغربية. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

بليبيسي، م. (١٩٩١): أثر التحصيل الأكاديمي في توقعات النجاح لدى طلبة الصف العاشر في منطقة عمان الكبرى، الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

بني جابر، ج، عبد العزيز، س، المعاينة، ع. (٢٠٠٢): المدخل إلى علم النفس، ط١. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

توق، م، عدس، ع. (١٩٨٤): أساسيات علم النفس التربوي النسخة العربية، ط١. ترجمة دار جون وايلي للنشر والتوزيع، نيويورك.

توق، م، قطامي، ي، عدس، ع. (٢٠٠٣): أسس علم النفس التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

جبريل، ع. (١٩٨٤): "تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الذكور". المجلة العربية للتعليم العالي، تونس. ص ص ٩٢-١١٦.

حبيب، م. (١٩٩٥-أ): "إستراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة". (دراسة تشخيصية تقويمية). مجلة العلوم والثقافة، ١(٢)، ص ص ٩٤-١٢٩.

حبيب، م. (١٩٩٥-ب): "التحكم الذاتي والسمات الإبتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية". مجلة علم النفس. ٢(١) ص ص ١٠٢-١٢٥.

حبيب، م. (١٩٩٥-ج): "الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات". (دراسة نفسية تحليلية). مجلة التربية والتعليم. ١ (٣) ص ص ٤٥-٧٢.

حبيب، م. (١٩٩٥-د): دراسة مقارنة لأساليب التفكير لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية بكل من جمهورية مصر العربية، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى. كلية التربية، جامعة طنطا (بحث غير منشور).

حبيب، م. (إبريل ١٩٩٥-هـ): نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لإستراتيجيات التفكير. (دراسة ميدانية). في المؤتمر العلمي السنوي الثالث عن التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين. بكلية التربية جامعة حلوان. ص ص ١١٢٧-١١٨٨.

حبيب، م. (١٩٩٦-أ): التفكير، الأسس النظرية والإستراتيجيات. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

حبيب، م. (١٩٩٦-ب): دراسات في أساليب التفكير. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

حسين، م. (١٩٨٥): "مفهوم الذات وعلاقتها بالكفاية والتحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية"، رسالة الخليج العربي، ٥ (١٢)، ص ص ٢٥١-٢٨٠.

خنفر، ص. (١٩٨٣): العلاقة بين مفهوم الذات وعوامل النجاح وال فشل التحصيليين كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

راجح، أ. (١٩٨٥): اصول علم النفس. دار المعارف، القاهرة.

زهران، ح. (١٩٧٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٢. عالم الكتب، القاهرة.

صبحي، ت، قطامي، يوسف. (1992): مقدمة في الموهبة والابداع. دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان.

صلاح، ج. (٢٠٠٠): مفهوم الذات عند أبناء المعتقلين وأبناء غير المعتقلين للفئة العمرية ٧-١٥ في محافظة بيت لحم، جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

عائل، ف. (١٩٧٩): معجم علم النفس، ط٣. دار العلم للملايين، بيروت.

عبد الغفار، ع. (١٩٨٠): مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.

عبيدات، ذ، أبو السميد، س. (٢٠٠٥): الدماغ والتعلم والتفكير، دار دبيونو للنشر والتوزيع، عمان.
عبيدات، ر. (١٩٩٤): علاقة مفهوم الذات بممارسة النشاطات المدرسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عجوة، ع. (١٩٩٨): "أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات". مجلة كلية التربية، ٣٣(٩)، ص ص ٤٣٠ - ٣٦١.

عدس، م. (١٩٨٣): أنماط الميول التي تميز طلبة المرحلة الثانوية في التخصصات المختلفة. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عروق، إ. (١٩٩٢): تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية، جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عساكرة، م. (٢٠٠٣): العلاقة بين حب الاستطلاع العلمي وكل من التحصيل ومفهوم الذات والاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

العلي، هـ. (١٩٨٥): علاقة النصفين الكرويين بالأداء على بعض مقاييس القدرات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. جامعة المنوفية، القاهرة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عطوى، ج. (١٩٨٨): أنماط الميول المهنية عند طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

غالب، د. (٢٠٠٠): أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. جامعة صنعاء، اليمن. (دراسة تجريبية).

فخرو، ع. (٢٠٠٠): حل المشكلات بطريقة إبداعية، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين في: المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان.

قاسم، ن. (١٩٨٩): العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية. كلية التربية، جامعة عين شمس. (رسالة دكتوراه).

قطامي، ي. (١٩٩٥): تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه. الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

قشقوش، إ. قاسم، م. (١٩٧٩): دافعية الإنجاز وقياسها، ط ١. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة. مراد، ص. (١٩٨٢): اختبارات تورانس لأنماط التعلم والتفكير، كراسة التعليمات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

يعقوب، أ. (١٩٩٢): علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. جامعة اليرموك، اربد، الأردن. (دراسة مقبولة للنشر).

يعقوب، أ. بلبل، ز. (١٩٨٥): علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأردن، أبحاث اليرموك ١(٢).

Alvord, D. J. (1974): "Relation ships between academic achievement and self-concept" . Science Education. **58** (2), PP 157-178.

Angelo, C. (2001): "Personality differences of first year law students using the theory of mental self-government". Unpublished MAD Thesis,The university of Tennessee, Knoxville. ([Http://www.lib.umi.com/dissertations](http://www.lib.umi.com/dissertations),25.06.2005)

Bernardo, A, B & Zhang, L-F & Callueng, C. M. (2002): Thinking styles & academic achievement among Filipino Students. Journal of Genetic Psychology, **163**(2) pp 149-165.

Betz, N. & Hakett, G. (1981): "The relationship of career related self-efficacy expectations to perceived career options in the college of women and men", Journal of Counseling Psychology, **28** (5), PP 399-410.

Cano, F. & Hewitt, H. E. (2000): "Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement". Educational Psychology, **20**(4), PP 413-430.

Chen, C. H. (2001): "Preferred learning styles and predominate thinking of Taiwanese students in accounting chasses" (China). Unpublished EdD Thesis. University of South Dakota.

Kosta, J. D. (1985): "Expectation and the Educational Environment" Review of Educational Research. **42**(3), PP 387-408

Fibel, B. & Hale, W. (1978): "The generalized expectancy few successes scale". Journal of Consulting &Clinical Psychology. **7**(46), PP 924-931.

Finna, J. & Rock, D. (1997): "Academic success among students at risk for school failure, Journal of Applied Psychology, **82**(1), PP 221-234

Grigoneko, E. L. & Sternberg, R.J.(1997): "Styles of thinking, abilities, & academic performance." Exceptional children, **36**, PP 293-312.

Johnson, D. (1981): "The Relation ship of school failure to Achievement behavior attributions and self concept, Journal of Educational Psychology. **73**, PP 174-180.

Jordan, I .J. (1981): “Self-concepts motivation and academic achievement of black adolescents. Journal of Educational Psychology. **73**(4), PP 509-515.

Jousevec,C. (1983): The relationship between age, hemisphericity, and creativity. Anthropos . **6**(5), PP 185-195.

Jousovec, N. (1985): “Differences in the hemisphericity among the artists and average and low creative individual. Anthropos, **3**(3), PP13-18.

Lent, R, Larkin, W. & ,B. (1984): “Relationship of self-efficacy expectancy to academic achievement and persistence”. Journal of Consulting Psychology, **3**, PP 356-362.

Mach, H .W., Parker, J. W. & Smith, L. O. (1983): “Preadolescent self connect: Its relation inferred by teacher and academic ability”, British Journal of Educational Psychology. **53**, PP 66-78.

Mc Clelland, D. C. (1985): **Human Motivation**. Scott, Fares man, America.

Norwich, B. (1987): “Self efficacy and mathematics achievement” Journal of Educational Psychology”, **74**(4), PP 384-387.

Opp, E. D. (1994): “A study of the relationship between public school elementary gifted students and variables of intelligence, self-esteem and academic achievement”, Dissertation Abstracts International , **54** PP 25-36.

Schott, G. R. Bellin, W. (2001): “The relational self-concept scale”. A context Specific self-Report Measure for Adolescence, **7**(1), PP 1-20

Smith, M, E. (1971): “The effects of experimental program to improve self-concept attitudes towards school and achievement of Negro for the fifth and sixth grade students”. Dissertation Abs Int. **31**, PP 39-74.

Song, l. S. & Hattie. J. (1985): “Relationship between self concept and achievement”. Journal of Research in Personality”, **19**, PP 365-372.

Sternberg, R. J. (1985): “Intelligence as thinking and learning skills;. educational learning skills”. Educational Leadership, **39**, pp 18-20.

Sternberg, R. J. (1994): "Allowing for thinking styles". Educational leadership, **52**(3), pp 36-40.

Street, S. (1988): **Feedback and self concept in high school student** Adolescence, **9**(23), PP 449-456.

Torrance, E. P. (1982): "Hemispherity and creative function". Journal of Research and Development in Education, **3**(5), PP 29-37

Torrance, E . P. Horng, R. S. Ball, O. E. & Regel, I. (1980): "Your style of learning and thinking forms A and B. elementary forms abbreviated technical notes scoring rays and selected reference". Gifted Child Quarterly, **4**(12), PP 563-573.

Wong, S. & Li, S. (1980): "Hemisphere specialization and its relation to subject gender, creativity and sex-role typing". Psychological Abstracts, **72**, pp 12-94.

Zhang, L-F.(2000): "Relationship between aching styles inventory and study process questionnaire". Personality and Individual Differences, **29**, PP841-856.

Zhang, L-F. (2001): "Thinking styles self esteem, and extracurricular experiences". International Journal of Psychology, **36** (2), PP 100-107.

Zhang, L-F. (2002): "Thinking styles and the big five personality traits". Educational Psychology, **22**(1), pp 17-31.

Zhang, L-F & Sternberg, R. J. (1998): "Thinking styles, abilities, and academic achievements among Hong Kong University students". Educational Research Journal. **13**, pp 41-62.

Zhang, L-F & Sternberg, R. J. (2000): "Are learning approaches and thinking styles related: A study in two Chinese populations". The Journal of Psychology, **134**(5), PP 469-489.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار
ب	شكر و عرفان
ج	التعريفات
هـ	الملخص بالعربية
ز	الملخص باللغة الإنجليزية (Abstract)
١	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
١	المقدمة
٦	مشكلة الدراسة
٧	فرضيات الدراسة
٨	أهداف الدراسة
٨	أهمية الدراسة
٩	محددات الدراسة
١٠	الفصل الثاني
١٠	الإطار النظري
١٠	أساليب التفكير
١٤	بروفيل التفكير
١٨	التفكير والنصفيين الكرويين بالمخ
١٨	أساليب التفكير والتحصيل
١٨	كيفية تحسين التفكير لدى المتعلمين
٢٠	توقعات النجاح
٢١	العوامل المؤثرة في توقعات النجاح
٢٥	مفهوم الذات
٢٧	جوانب مفهوم الذات
٢٨	سمات مفهوم الذات
٣٠	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
٣٠	الدراسات العربية المتعلقة بأساليب التفكير
٣٦	الدراسات الأجنبية المتعلقة بأساليب التفكير
٤٢	الدراسات العربية المتعلقة بتوقعات النجاح
٤٣	الدراسات الأجنبية المتعلقة بتوقعات النجاح
٤٦	الدراسات العربية المتعلقة بمفهوم الذات
٥٠	الدراسات الأجنبية المتعلقة بمفهوم الذات
٥٣	بماذا تميزت الدراسة الحالية
٥٤	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
٥٤	منهج الدراسة
٥٤	مجتمع الدراسة
٥٥	عينة الدراسة

٥٦	أدوات الدراسة
٦٠	إجراءات الدراسة
٦١	متغيرات الدراسة
٦٢	المعالجة الإحصائية
٦٣	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها
٦٣	النتائج المتعلقة بأساليب التفكير
٦٨	النتائج المتعلقة بأنماط التفكير
٧٢	النتائج المتعلقة بتوقعات النجاح
٧٨	النتائج المتعلقة بمفهوم الذات
٨٣	النتائج المتعلقة بالعلاقة بين أساليب التفكير وتوقعات النجاح ومفهوم الذات والتحصيل
٨٩	الفصل الخامس : خلاصة النتائج
٩٢	التوصيات
٩٢	المراجع
٩٢	المراجع العربية
٩٩	المراجع الأجنبية
١٠٣	فهرس الملاحق

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول مفهوم الذات.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة	ترتيب الفقرة
.20	1.96	إنني شخص جيد	80
.21	1.95	يسخر زملائي مني في الصف	1
.23	1.94	سلوكي في المدرسة جيد	12
.24	1.94	لدي أفكار جيدة	16
.26	1.93	أحب إخواني وأخواتي	72
.26	1.93	أتمتع بشكل ومظهر جيدان	73
.28	1.92	مظهري جميل وأنيق	54
.29	1.91	أطيع أوامر أهلي	35
.29	1.91	إنني مخلص في عملي وعلاقاتي واستحق ثقة الناس على ذلك	76
.31	1.89	إنني عضو هام في عائلتي	17
.31	1.89	يصعب علي تكوين أصدقاء	3
.32	1.89	سأكون إنساناً مهماً عندما أكبر	9
.32	1.88	يسبب شكلي الإزعاج لي	8
.33	1.88	لقد خاب رجاء عائلتي بي	59
.33	1.87	أفضل طريقتي الخاصة في أي عمل أقوم به	18
.34	1.87	إنني إنسان ذكي	5
.34	1.87	أستسلم وأضعف في متابعة الأمور	20
.34	1.87	شعري جميل	41
.34	1.87	أسبب المتاعب لعائلتي	14
.35	1.86	يجد الناس سهولة في التعامل معي	67
.35	1.86	أعمل أشياء سيئة كثيراً	22
.36	1.85	إنني مرح وبشوش	52
.36	1.85	وجهي يبعث السرور لدى الآخرين	60
.36	1.85	أصدقائي كثيرون	51
.37	1.84	أتقن عمل الأشياء التي أصنعها بيدي	19
.37	1.83	لدي الكثير من الطاقة للنشاط والحركة	55
.38	1.83	أتصرف بطريقة غير مقبولة في البيت	25
.38	1.82	عيونني جميلة	29
.39	1.82	إنني شخص قوي	15
.39	1.81	أتمتع بشهرة وشعبية بين زملائي	69
.40	1.81	أحب نفسي كما هي	39
.40	1.80	امرض كثيراً	47
.40	1.80	يعتقد زملائي أن لدي أفكار جيدة	49
.40	1.80	إنني غير رشيق في حركتي	64
.41	1.79	يتوقع أهلي عمل أشياء كثيرة	38
.41	1.78	ينتقدني الناس كثيراً	58
.42	1.78	إنني إنسان سعيد	2
.42	1.78	إنني إنسان حزين	4
.43	1.75	إنني آخر من يقع عليها الاختيار في الألعاب	46
.44	1.75	أستطيع تقديم تقرير جيد أمام الصف	30
.44	1.74	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه	43
.44	1.74	إنني عضو هام في صفني	27

.44	1.74	أعمل واجباتي الصفية بشكل جيد	21
.44	1.74	إنني إنسان غير سعيد	50
.44	1.73	يظهر أصدقاؤني ميلا نحو أفكاره	33
.45	1.73	أقرأ وأطلع بعض الكتب غير المدرسية	70
.45	1.72	أرتبك عندما يسألني المعلم	7
.46	1.70	غالبا ما تسقط مني الأشياء وتنكسر	75
.46	1.69	غالبا ما أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين	56
.46	1.69	أنسى ما أتعلمه	66
.46	1.69	لست إنسانا معروفا كثيرا بين الناس	11
.47	1.68	غالبا ما أتطوع بأعمال داخل المدرسة	42
.47	1.67	ينتقدني أفراد عائلتي في البيت	62
.47	1.67	أكره المدرسة	45
.47	1.67	تخطر على بالي أفكار سيئة	78
.47	1.66	ينحصر دوري في الألعاب والرياضة بالمشاركة وليس بالمشاركة	65
.48	1.65	غالبا ما أكون قاسيا مع الناس	48
.48	1.63	عندما أحاول أن أقوم بعمل ما ، أتعثر كثيرا ولا يحالفني الحظ	61
.48	1.63	إنني لا أعرف الكثير من الأشياء	53
.48	1.63	أنام جيدا في الليل	44
.48	1.63	إنني بطيء في إنهاء واجباتي المدرسية	26
.49	1.62	غالبا ما أكون خائفا	74
.49	1.60	أتمتع بشهرة وشعبية بين الأولاد	57
.49	1.59	إنني إنسان محظوظ	36
.49	1.58	إنني مختلف عن الناس الآخرين	77
.50	1.56	أشعر أنني مستثنى أو مستبعد من بعض المواقف	40
.50	1.56	أفضل العمل وحدي على العمل مع الجماعة	71
.50	1.52	إنني السبب في الأخطاء التي تقع في أفعالي	13
.50	1.45	أفقد أعصابي بسهولة	68
.50	1.45	إنني أبكي بسهولة	79
.50	1.44	أستطيع أن أرسم بطريقة جيدة	23
.49	1.41	إنني إنسان عصبي	28
.49	1.40	انزعج كثيرا	37
.49	1.39	اضطرب عندما أقع في مشكلة	34
.49	1.38	إنني إنسان خجول	6
.48	1.35	أوجه النقد لإخوتي وأخواتي	32
.47	1.33	إنني القائد في الألعاب وأنواع الرياضة الأخرى	63
.47	1.33	أشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحانات في المدرسة	10
.47	1.32	غالبا ما أسرح أو أحلم بأشياء خارج المدرسة	31
.45	1.28	أجيد العزف على بعض الآلات الموسيقية.	24
.1159	1.7148		الدرجة الكلية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوقعات النجاح لدى الطلبة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	ترتيب الفقرة
1.04	4.31	أتوقع أن أكون أبا / أما صالحاً/ صالحة	98
.97	4.28	أتوقع أن أحقق علاقة زوجية ناجحة	99
.98	4.24	أتوقع أن أحقق طموحي في المحنة التي أختارها في المستقبل	94
.85	4.17	أتوقع أن أحقق تفوقاً واهتماماً في مهنتي التي سألتحق بها	97
1.03	4.16	أتحمل المسؤوليات حينما تلقى عليّ بنجاح	83
1.03	4.11	أتوقع أن أحقق النجاح عندما أسير حياتي الشخصية	103
.99	4.01	أتوقع أن لدي القدرة على حل مشاكلي	104
1.11	4.01	يصعب عليّ التعامل مع الزملاء والآخرين	110
1.11	3.90	سيكون تفكيري منصباً على المهنة المستقبلية من أجل تأمين متطلبات حياتي	95
1.07	3.89	أتوقع أن أصدر أحكاماً عادلة في المواقف التي أواجهها إذا ما استشرت	96
1.13	3.86	يصغي الآخرون إليّ باهتمام عندما أتحدث إليهم	88
1.04	3.81	أتوقع النجاح فيما أقوم به من مشاريع	86
1.09	3.71	أتوقع أن لدي القدرة على مواجهة أي موقف بفعالية	102
1.09	3.71	أسلك بطريقة مناسبة في المواقف الحرجة	100
1.03	3.70	أتوقع أن أحقق نجاحاً في كل ما أتعامل معه من قضايا	89
1.14	3.66	أتوقع الحصول على المكافآت التي استحقها	85
1.39	3.60	أرى أن الأشياء الحسنة تفوق الأشياء السيئة في الحياة	84
1.03	3.58	أعالج المشكلات غير المتوقعة بنجاح	101
1.04	3.56	أتوقع أن أحقق نجاحاً في الأمور التي أواجهها على المدى البعيد	90
1.23	3.55	تتعدم مساهمتي الواضحة في المجتمع	91
1.32	3.54	أعجز عن إظهار احترامي للكافي للزملاء والآخرين	107
1.32	3.51	يصعب عليّ تعلم مهارات جديدة	82
1.23	3.48	أتوقع أن تلاقى خططي المستقبلية نجاحاً متدنياً	92
1.30	3.48	أتوقع مواجهة المشاكل في التعامل مع الزملاء والآخرين	105
1.24	3.35	أتوقع أن أواجه كثيراً من مواقف الفشل في حياتي	93
1.37	3.29	أتوقع أنني مهما بذلت من الجهد فإن الأمور سوف لا تسير حسب ما أريد	109
1.25	3.26	أتوقع أن ما أبذله من جهد في موقف ما غير مجد	108
1.30	3.22	أجد أن كثيراً من الزملاء والناس لا يفهمون ما أقوله	106
1.27	3.16	يصعب عليّ تحقيق أهدافي	81
1.35	2.93	أتوقع تدني احتمالية تحسن ظروف حياتي إلى صورة أفضل	87
.44	3.70		