٢٠٨٧

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة نموذج رقم (٨)

الدراسات العليا

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة

الاسم : ناصر بن حامد بن ناصر اللهيبي كلية : التربية قسم : علم النفس

الأطروحة مقدمة لنيل درجة : الماجستير التخصص : إرشاد نفسي

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين .. وبعد فبناءً على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١١/ ٦/ ١٤٢١هـ . بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة .. وحيث قد تم عمل اللازم فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه .. والله الموفق ،،،

أعضاء اللجنة

المشرف	مناقش من داخل القسم	مناقش من خارج القسم
الاسم : أ.د / محمد بن حمزة السليماني	الاسم : د. عبد الحفيظ بن سعيد مقدم	الاسم : د .سلطان سعيد بن مقصود بخاري
التوقيع :	التوقيع :	التوقيع : ١٤٢١/١٢/٩

يعتمد : رئيس قسم علم النفس

د / حسين بن عبد الفتاح الغامدي

التوقيع :

يوضع هذا النموذج أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة في كل نسخة من الرسالة ..

المملكة العربية السعودية
جامعة أم القرى مكة المكرمة
كلية التربية
قسم علم النفس للدراسات العليا

أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة
دراسة نفسية

إعداد الطالب

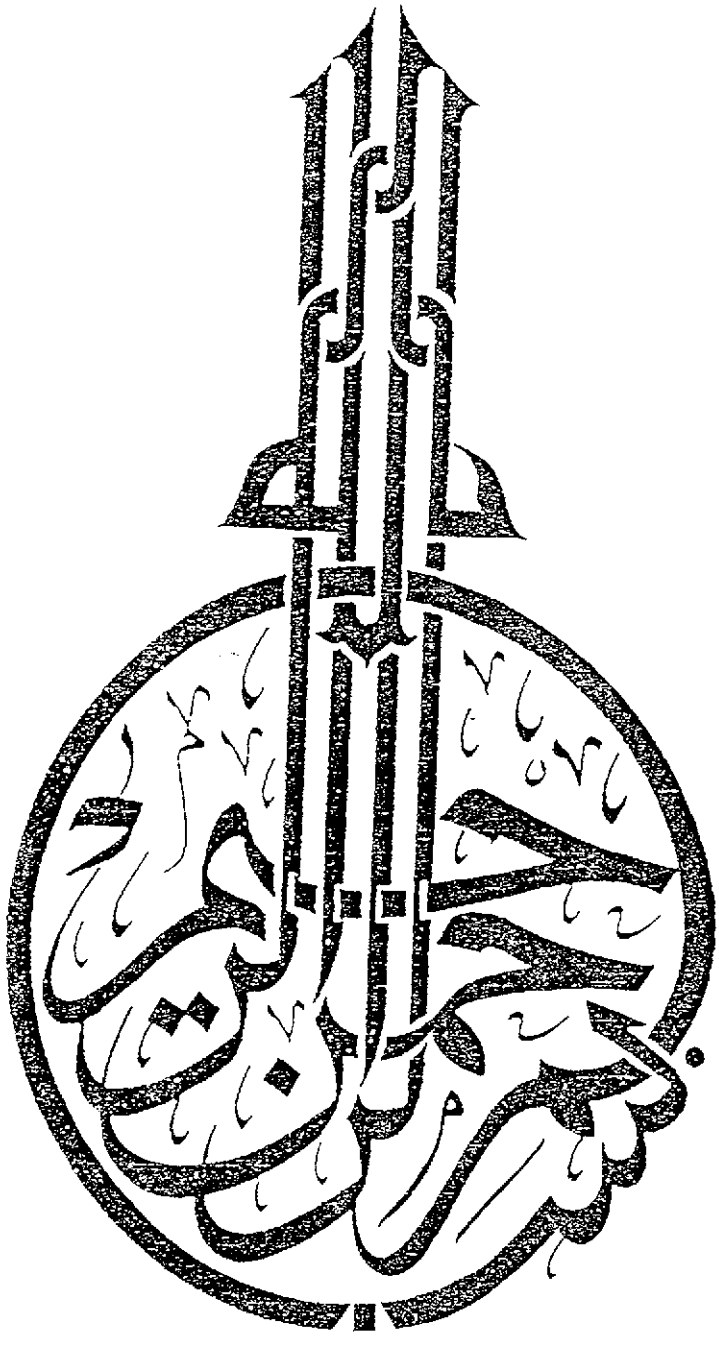
ناصر بن حامد بن ناصر اللهيبي

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد بن حمزة بن محمد السليماني

بحث مقدم إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى
متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس

الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٠ / ١٤٢١هـ



قال تعالى :

﴿ أولم يتفكروا في أنفسهم
ما خلق الله السماوات
والأرض وما بينهما
إلا بالحق وأجل مسمى .. ﴾

(الروم : ٨)

الإهداء

إليك أبي العزيز . .

إليك أمي الرحيمة . .

إليك زوجتي العزيزة . . .

أهدي جهداً شاركتموني في إعداده وبناءه حتى أن من الله علي بإتمامه ، فلكم خالص الدعاء وجل الاحترام ، وجزاكم الله خير الجزاء .

ولكما ابنتاي العزيزتين (وجد ، عهد)

أهدي هذا العمل الذي أتمنى أن يكون حافزاً لكما لتحقيق إنجازات في المستقبل إن شاء الله يفخر بها والدكما ، حماكما الله ورعاكما من كل سوء .

إليكم إخواني وزملائي وأصدقائي . .

أهدي هذا الجهد المتواضع ، وفق الله الجميع لما يحب ويرضى .

ولكل معلم ومعلمة . .

أهدي هذا العمل متمنياً للجميع التوفيق في حياتهم العلمية والعملية .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

شكر وتقدير

الحمد لله القائل (هل جزاء الإحسان إلا الإحسان) الرحمن (٦٠)

والصلاة والسلام على نبيه محمد ابن عبد الله القائل (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) رواه الترمذي (١٩٨٧م)

إن من الواجب بعد أن يسر الله إنهاء هذا العمل أن أتقدم بالشكر الجزيل بعد شكر الله تعالى إلى أصحاب السعادة الأساتذة الأفاضل في قسم علم النفس بجامعة أم القرى وأخص منهم بالذكر سعادة أ.د/ محمد بن حمزة السليماني المشرف العلمي والذي لم يبخل على بوقته فلكم التقيت به خارج ساعات الإشراف فلم أجد منه إلا صدرا رحبا ونفسا طيبة فله الشكر والتقدير وجل الاحترام . كما أشكر سعادة الدكتور/ عبد الحفيظ مقدم . مناقش داخلي للرسالة ، وسعادة الدكتور / سلطان سعيد مقصود . مناقش خارجي للرسالة ، وسعادة الدكتور / عيدروس العيدروس ، لقبوله مناقشة الخطة ، والذي أثراها بتوجيهاته ، وسعادة الدكتور / عبد الرحيم الجفري ، لقبوله مناقشة الخطة كما أشكر سعادة أ.د / عبد المنان ملا بار، الذي درست معه معظم مواد السنة المنهجية . كما أتوجه بالشكر الجزيل للزميل الأستاذ / محمد بن على الصبحى الذي كان خير معين في رسم الخطوط الرئيسية في الرسالة وأتوجه بالشكر الجزيل لكافة الزملاء بمدرسة زيد بن حارثة لما قدموه من تسهيلات أثناء دراستي .كما أتوجه بالشكر لمنسوبين عمادة القبول في الدراسات العليا وأخص بالشكر الأستاذ / تركي اللحياني .كما أشكر الأخ الأستاذ / منصور بن إبراهيم الدخيل ، أمين مكتبة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي . كما أشكر جميع المعلمين والمعلمات المشاركين في تطبيق الاستبانه عليهم كما أشكر المسؤولين عن مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية لقاء ما قدموه من دراسات ساعدتني في إكمال الرسالة ، وأتوجه بالشكر والتقدير إلى زهرة الحياة المعلمة / نوف بن بندر بن بنيان نظير ما قدمته طول فترة الرحلة العلمية .كما أشكر كل من أهدى إلي نصحا ، أو مشورة ، أعانني في رسالتي . وأخيرا التمس العذر والسماح ممن سقط اسمه سهوا ، وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه .

الباحث

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة : أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة : دراسة نفسية

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة ، والفروق بينهم في أساليب التفكير تبعا لمتغيرات (الجنس ، المرحلة الدراسية ، التخصص الدراسي ، مستوى الخبرة ، المؤهل الدراسي) .

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته مع الدراسة

عينة الدراسة : تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٦١٩) معلم ومعلمة ، من مدارس التعليم العام بمكة المكرمة .

أداة الدراسة : استخدم الباحث اختبار أساليب التفكير ، تاليف : أ . هاريسون ، وآخرون ، (١٩٨٠م) ، ترجمة واعداد حبيب (١٩٩٦م) .

نتائج الدراسة : أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة من معلمين ومعلمات تأخذ الترتيب التالي : أسلوب التفكير المثالي ، أسلوب التفكير التحليلي . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمتغيرات (المرحلة الدراسية ، التخصص الدراسي ، مستوى الخبرة ، المؤهل الدراسي) .

أهم توصيات الدراسة : إدراج تدريس أساليب التفكير بطريقة مباشرة وغير مباشرة في كليات التربية للمعلمين والتعليم العام .

الباحث	المشرف	عميد كلية التربية
الاسم : ناصر بن حامد اللهيبي .	الاسم : أ.د. محمد بن حمزة السليماني .	الاسم : د. صالح بن محمد السيف
التوقيع :	التوقيع :	التوقيع :

الفهرس

الإهداء ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

ملخص الدراسة ..... ج

الفهرس ..... د

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة..... ١

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها..... ٣

أهمية الدراسة..... ٥

أهداف الدراسة..... ٦

مصطلحات الدراسة..... ٧

حدود الدراسة..... ٨

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإطار النظري..... ١٠

– ماهية التفكير..... ١٠

– الدماغ البشري ومعالجة التفكير..... ١٤

– خصائص عملية التفكير..... ١٧

– نظريات التفكير..... ١٨

– بنية التفكير..... ٣٤

– المعلم صفاته وسلوكياته ٣٥

ثانيا : الدراسات السابقة ٤٦

دراسات تناولت أساليب التفكير لدى بعض فئات التعليم..... ٤٦

دراسات تناولت طرق تعليم أساليب التفكير..... ٥٤
التعليق على الدراسات السابقة..... ٥٦
فروض الدراسة..... ٥٧

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة..... ٥٩
٢- مجتمع الدراسة ٥٩
٣- عينة الدراسة..... ٦٠
٤- أداة الدراسة..... ٦٢
اختبار أساليب التفكير (وصف الاختبار - صدق الاختبار - ثبات الاختبار)
٥- المعالجة الإحصائية..... ٦٦

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها ٦٨

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات

١- ملخص نتائج الدراسة..... ٨١
٢- التوصيات..... ٨٢
٣- البحوث المقترحة..... ٨٣
قائمة المراجع ٨٥

الفصل الأول

مدخل إلى الدارسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

مقدمة :

تواجه العملية التعليمية في الحاضر و المستقبل العديد من التحديات وهـــذا مـــا يؤكده العلماء بأن الأجيال القادمة سوف تواجه تغيرات علمية وتكنولوجية أشد ســـرعة وأكثر غرابة من الوقت الحاضر، وإن سمة العصر الحاضر والمستقبل هو الانفجار المعـــرفي وثورة المعلومات ، واستخدام العقول الإلكترونية في تخزين المعرفة ، وأصبح مصير المجتمع معقود على الكيفية التي سيعد بها أبناؤه تربويا وتعليميا ، مـــن أجـــل مواجهـــة ســـيل المعلومات المتدفق في المعرفة العلمية وتطورها ، وضرورة تزويد المتعلمين بمهارات التفكـير العلمي حتى يستطيعوا مواجهة التغيرات التي تحدث في العالم . و يعتبر المعلـــم الركـــيزة الأساسية لتطوير العملية التعليمية وأهم مدخلاتها وأخطرها أثرا في تربية النشء ، لذا فان الحاجة تكون ماسة إلى معرفة الطرق والأساليب المستخدمة من قبل المعلـــم في العمليـــة التعليمية والتي تسهم في صنع أجيال تجيد الفهم والتفكير العلمي .

يقول صالح (١٩٧١م) "إن أساس نجاح الجيل وتفوقه لا يتمثل إطلاقا في مدى ما يحفظ ويستوعب من مواد دراسية ، بل في تعلمه عادة صحيحة للتفكير، تجعله يفكـــر في أي مشكلة تفكيرا علميا سديدا بعيدا عن التعصب والمصلحة الشخصية والعوامل الذاتية ويعالج المشكلات معالجة موضوعية علمية رصينة فعلى هذه المادة الفكرية يجب أن يركـز كل مشتغل بشئون التربية والتعليم ". ص٨١

كما يطالب هلفش ، سميث (١٩٦٣م) ، بأنه يجب علينا أن نعلم التلاميذ كيـــف يفكرون، وإلا فلماذا نلحقهم بالمدارس؟ والشيء الأساس الذي يفوق كل ما عداه هـــو أن يتعلم الشباب كيف يستمرون في التعلم .

و تذكر السعيد (١٩٩٨م) " إن تخريج أجيال تجيد التفكير هو أحد الأهـــداف المرجوة المؤملة في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ،إلا أن القضية الرئيسية في

عملية تنمية مهارات التفكير العلمي مرتبطة كليا بمدى استعداد (المعلـــم) وإعـــداده في الكليات والجامعات لتنمية هذه المهارات لدى (المتعلمين) ". ص٣

وأشار الخطيب (١٩٩٧م) إلى أن الرشيد أوضح" إن العناية بتعليم التفكـــير في المدارس يتنامى في أقطار عديدة من العالم اليوم ، وأن بلدا مثل فترويلا قررت حكومتـــه تدريس ساعتين في الأسبوع لمادة سميت " مهارات التفكير" وزاد عدد معلمـــي هـــذه المادة قبل سنوات على مائة ألف معلم". ص٦

كما أوضحت العمران ومطر(١٩٨٧م) بأن زكريـــا (١٩٨٥م) أشـــار إلى أن موضوع تنمية التفكير العلمي هو موضوع الساعة ، وأن من الخصائص المطلوبة للنظـــام التعليمي الفعال هو بناء الإنسان العربي الملتزم بالمنهج العلمي في الفكر والفعل والتواصل مع المجتمع ، والقادر على الإبداع العلمي والثقافي والفكري .

ويذكر عدس(١٩٩٦م ، (أ)) بأن "حركة الإصـــلاح الـــتربوي وبخاصـــة في الولايات المتحدة الامريكية هاجمت أساليب التدريس السائدة، وطالبت بضرورة الموازنـــة بين التدريس القائم على الحفظ والاستذكار والتدريس الذي يوسع المـــدارك وينشـــط عمليات التفكير وقد أعتبر التفكير بمثابة النافذة التي يطل منها المتعلم علـــى المنجـــزات العلمية والتكنولوجية الحديثة لمحاولة فهمها من جهة والإسهام في دفع عجلتها إلى الأمـــام من جهة ثانية " . ص١٣

ومن المعروف أن التلاميذ يتأثرون بالمعلمين ويعتبروهم المصدر الأساسي في عمليـــة التحصيل المعرفي واكتساب المعلومات ، لذا فانه يجب على المعلم أن يكون ملما بأساليب التفكير العلمي السليمة حتى يتسنى له أن يقود كفة التعليم في الاتجـــاه الصحيـــح ، وأن يعمل على تنمية طريقة التفكير العلمي لدى تلاميذه حتى يستطيعوا مواكبـــة تحديـــات العصر. يقول حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) " إن للمعلم وطريقته واستراتيجيات تفكـــيره التي يتعامل بها مع تلاميذه تأثيرا يوجه وينظم عمليات تفكير التلاميذ وكذلك يؤثر علـــى أنماطهم المعرفية " . ص ٨٢

وحيث أن المعلم يؤمن بأن رسالته هي تنمية العقل واستثارة التفكير لدى المتعلمين فينبغي عليه أن يرتكز على قاعدة معرفية واسعة تدعم قدرته على نقل المعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين وتوسيع مداركهم المعرفية . لهذا رأى الباحث أهمية معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة ، وتباينها باختلاف الجنس والمرحلة والتخصص والخبرة والمؤهل .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تتنوع برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية تبعا للهدف المنشود منها حيث نجد أن برامج إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية تختلف عن برامج إعداد المعلمين للمرحلة المتوسطة والثانوية . وهذا الاختلاف قد يؤثر على أساليب التفكير الخاصة بالمعلم بما قد ينعكس على أساليب التدريس التي تستخدم في أداء العملية التعليمية . يقول حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) " إن للمتغيرات الشخصية للمعلم مثل: المرحلة التعليمية ،التخصص الدراسي ، مستوى الخبرة ، نوع التعليم ، المؤهل الدراسي ، له تأثير فعال على أساليب تفكير المعلم و من ثم على سلوكه وتفاعله مع طلابه وبالتالي أساليب تفكيره مع هؤلاء الطلاب" . ص٨٦

ويذكر مايرز (١٩٩٣م) إن المعلمين يسعدهم أن يخصصوا وقتا في جذب انتباه الطلاب وتحدي العمليات التفكيرية لديهم ، وخلق جو يحل فيه التفكير النشط والتفاعل الإيجابي ، محل الحذر و السلبية . ولكن واقع العملية التعليمية تقف عائقا حيال ذلك والتي تتمثل في جداول التدريس المزدحمة ، والصفوف الكبيرة ، ووقت الحصة المحدود ، والمحتوى الكمي الكبير للمادة ، كل هذه العوامل تعمل ضد المحاولات لخلق بيئات تعليمية إيجابية . و يطالب بإعادة النظر في دور المعلم لتنمية التفكير ، مقابل الوقت المخصص لتدريس محتوى المادة . ص ٦٥

ويوضح عدس (١٩٩٦م (أ)) بأن غالبية المعلمين ينقصهم الإحساس بالكفاية المهنية ، والثقة بالنفس التي تعزز من قدرتهم على التفكير ، مما أدى إلى تقلص في العملية

التعليمية التي أخذت منحى العمل الروتيني الذي يتم إنجازها بشكل رسمي مما جعل دور المعلم في تنمية عقول طلبته ، وفي تقويمهم دورا هامشيا . ص٤٢

هذا وقد نال موضوع أساليب التفكير إهتمام كثير من الباحثين وأجريت بعض الدراسات في هذا المجال منها دراسة الطواب (١٩٩١م)، ودراسات حبيب (١٩٩٥م) ودراسة السعيد (١٩٩٨م) غير أنه لم تنل هذه الظاهرة اهتمام الباحثين السعوديين (على حد علم الباحث) ، ولم يعثر الباحث إلا على دراسة واحدة للسعيد (١٩٩٨م) عن "مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي" . مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة للتعرف على أساليب التفكير للمعلم السعودي بهدف توجيه الانتباه للاهتمام بالكيفية التي تتم بواسطتها عملية التعليم وحتى لا يكون التعلم منصبا على عملية حشو عقول المتعلمين . وفي ضوء المعطيات السابقة يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية :

١- ما أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة بين المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات باختلاف المرحلة الدراسية ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات باختلاف التخصص الدراسي ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات باختلاف مستوى الخبرة ؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات باختلاف المؤهل الدراسي ؟

أهمية الدراسة :

لا يزال تفكير الإنسان محل إهتمام الباحثين وعلماء النفس والتربية منذ الأزل ، ومعرفة علاقته بالعمليات العقلية الأخرى ، وما الذي يجب عمله حتى يصبح أسلوب تفكير الفرد سليما ، من هنا تستشعر الدراسة الحالية مدى خطورة وأهمية أساليب تفكير المعلمين الذين يمثلون هدفا هاما في مجال التعليم حتى تصبح برامج التعليم والتعلم ذا فائدة ملموسة بالنسبة للمتعلمين ، وقد لاحظ الباحث بصفته معلما إن معظم التلاميذ يعتمدون في التحصيل الدراسي على الحفظ والتلقين،نظرا لأن المناهج الدراسية تتضمن كما من المعلومات تتطلب هذا الأسلوب التحصيلي وهو ما يؤكده البابطين (١٩٩٥م) حيث يقول أن " أساليب الحفظ والاستظهار وتجزئة المعرفة وفصلها عن بعضها لم تعد مناسبة لإعداد جيل القرن الحادي والعشرين " . ص ١٣

وحيث أن دراسة أساليب تفكير المعلمين تؤدى بنا إلى التعرف على مدى قدراتهم في ممارسة العملية التعليمية ورسم صورة واضحة عن الكيفية التي تتم بها عملية التعلم وإعداد وتهيئة التلاميذ لعالم الغد لمواكبة التطور العلمي السريع ، وعدم التركيز على المادة العلمية فقط ، وإهمال العمليات العقلية المعرفية المتقدمة أو العليا لأن المعلومات والحقائق والنظريات تتبدل وتتغير ، أما طرق التفكير الصحيحة تبقى علما يضئ للمتعلم الطريق نحو العلم والمعرفة . وبما أن تطور وتقدم المجتمعات يقاس بمدى استغلال قوة العقل الكامنة لأفراد المجتمع ، فان صنع الأجيال الصاعدة التي تجيد التفكير أهم مقومات المجتمع لا نه يعتبر استثمار للمستقبل . وإن أعظم من يصقل مواهب التلاميذ ويغير مواقفهم الفكرية هم المعلمون، لذا يرى الباحث أن عدم معرفة المعلم بالمنطلقات النظرية لأساليب التفكير يؤدي إلى عدم تبنيها وممارستها مع التلاميذ ، رغم أهمية موضوع أساليب التفكير لدى المعلمين باعتبار أن هذه الأساليب من متطلبات التعليم واحتياجات العصر لمواكبة التنمية الشاملة . لهذا تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي :

١- أن الدراسة تسعى إلى معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام وأي هذه الأساليب أكثر شيوعا بينهم .

٢- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في ضوابط ومعايير قبول المتقدمين لكليات التربية ، حيث يمكن الاعتماد على اختبارات التفكير عند اختيار الطلاب المتقدمين لكليات التربية وكليات المعلمين .

٣- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في توجيه الأنظار إلى الاهتمام بالعمليات العقلية على وجه الخصوص والعمليات العقلية المعرفية المتقدمة والتي يأتي التفكير في مقدمتها، ومن ثم إعادة النظر في البرامج التربوية وإحداث تغيير وتطوير بمناهج كليات التربية وإعداد المعلمين .

٤- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية في التنبؤ بسلوك المعلمين والمتعلمين أثناء ممارسة العملية التعليمية ،مما يؤدى إلى إمكانية وضع الضوابط والمعايير التي تكفل التحكم في العملية التعليمية في المستقبل .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي :

١- التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة .

٢- التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في أساليب التفكير المفضلة .

٣- التعرف على الفروق في أساليب التفكير المفضلة تبعا للمرحلة التعليمية .

٤- التعرف على الفروق في أساليب التفكير المفضلة تبعا لتخصص المعلمين والمعلمات .

٥- التعرف على الفروق في أساليب التفكير المفضلة تبعا لخبرة المعلمين والمعلمات.

٦- التعرف على الفروق في أساليب التفكير المفضلة تبعا لمؤهل المعلمين والمعلمات .

مصطلحات الدراسة :

أولا : أساليب التفكير

أسلوب التفكير هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة ، وينظمها ، ويسجلها ، ويخزنها، وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي . (قطامي ، ١٩٩٠م ، ص ١٠٨)

ويذكر قاسم (١٩٨٩م) عدة تعاريف لأساليب التفكير لعدد من العلماء منها الآتي :

- تعريف فروم (١٩٤٧م) الذي عرفها بأنها " طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته ، إذ تشكل هذه الأساليب ، إستراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة " . ص ٤٠
- تعريف المليجي (١٩٤٩م) الذي يعرفه بأنه " طريقة تناول المرء وتفسيره لما يبصره وما يسمعه وما يعيشه من مختلف المثيرات " . ص ٤١
- تعريف جيلفورد (١٩٥٩م) الذي يعرفه " بأنها سمات متميزة وثابته نسبيا ، وتميز فردا عن آخر من حيث التفكير ومن ثم السلوك " . ص ٤١

من خلال العرض السابق نلاحظ تعدد التعاريف التي تناولت أساليب التفكير ، غير أنها لا تختلف من حيث المعنى والمضمون ، فأساليب التفكير تعنى طريقة الفرد المميزة في تعامله مع المثيرات الخارجية وتكيفه مع البيئة ، وتوضح الفروق الفردية بين الأفراد وتحدد سلوكهم .

وتتبنى الدراسة الحالية مفهوم أساليب التفكير ، كما قدمه هاريسون وآخرون (١٩٨٣م) بأنه " مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته ، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات " . (حبيب ، ١٩٩٥م ، (ب) ، ص ٩٩)

كما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية .

ثانيا: معلم التعليم العام

يعرف القرني (١٩٩٦م) المعلم بأنه الشخص الناقل أو العارض للمعرفة ، أو أنه مخطط لنقل المعلومات ومحافظ على النظام . ص ١٨

ويرى **Philip Jackson** أن المعلم هو صانع القرار ، يفهم طلبته، ويتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية ، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها ، يعرف ماذا يعمل ، ويعرف متي يعمل . (عدس ، ١٩٩٦م (ب) ، ص٣٥)

ويقصد بهم الباحث المعلمين والمعلمات الذين يتولون مهمة التدريس، سواء التابعين لوزارة المعارف أو الرئاسة العامة لتعليم البنات ــ في المراحل الثلاث (ابتدائي، متوسط ، ثانوي) بمكة المكرمة والذين سوف يجرى عليهم الباحث الدراسة الحالية .

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالأبعاد التالية :

١- البعد الموضوعي : تتناول هذه الدراسة أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات .

٢- البعد المكاني : تم إجراء الدراسة علي عينة من المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام بمدارس مكة المكرمة .

٣- البعد الزمني : فترة التطبيق بالفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٠ هـ .

٤- الحدود الإجرائية : تم تطبيق اختبار أساليب التفكير من إعداد وترجمة حبيب (١٩٩٦م) وبالأسلوب الإحصائي المستخدم .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإطار النظري

١- ماهية التفكير

٢- الدماغ البشري ومعالجة التفكير

٣- خصائص عملية التفكير

٤- نظريات التفكير

٥- بنية التفكير

٦- المعلم صفاته وسلوكياته

ثانيا : الدراسات السابقة

١- دراسات تناولت أساليب التفكير لدى بعض فئات التعليم

٢- دراسات تناولت طرق تعليم أساليب التفكير

٣- التعليق على الدراسات السابقة

- فروض الدراسة

الإطار النظري

ماهية التفكير :

أ- التفكير منظور إسلامي :

لقد حث ديننا الحنيف على التدبر والتفكير والتأمل و أعتبره فريضة إسلامية فالقرآن الكريم كما أوضح العقاد (د . ت) لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه ، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضبة في سياق الآية ، بل هي تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة ، فهو يخاطب العقل الوازع والعقل المدرك والعقل الحكيم والعقل الرشيد .

وقد ورد ذكر كلمة التفكير في القرآن الكريم في ثمانية عشر موضعا مثل قوله تعالى" **قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا ...**" . (سورة سبأ : ٤٦) وقوله تعالى" **كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون** " . (سورة البقرة :٢١٩) وقوله تعالى " **أو لم يتفكروا في أنفسهم ...**" . (سورة الروم : ٨) وقوله تعالى " **وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون**" . (سورة الحشر :٢١) . (عبد الباقي ،١٩٨٧م ، ص٥٢٥)

وكذلك وردت الألفاظ الدالة على التفكير في القرآن الكريم بصيغ متعددة منها (يعقلون، يفقهون ، يذكرون ، تبصرون ، أولو الألباب ...)

(الخطيب ، ١٩٩٧م ، ص ٥)

ودعا الرسول صلى الله عليه وسلم كذلك إلى التفكير في آيات الله تعالى وفي بديع خلقه، واعتبر ذلك من أفضل أنواع العبادة . فعن عائشة رضى الله عنها أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال في قوله تعالى (" الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار " (سورة ال عمران : ١٩١) ، ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها) .

(ابن كثير ، ١٩٨٨م ، جـ ١ ، ص٦٦٢)

وأشار أبو الدرداء رضى الله عنه أحد صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم بأن " تفكير ساعة خير من قيام ليلة " . (الأصفهاني ، د . ت ، جـ ١ ، ص٢٠٩)

ب – التفكير منظور اصطلاحي : –

نجد معاجم اللغة تعرف التفكير بأنه " إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول " ويقولون : فكر في مشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها . (أنيس وآخرون ،١٩٧٢م ، ص٦٩٨)

وجاء في لسان العرب الفكر إعمال الخاطر في الشيء.

(ابن منظور: د . ت ، ص ٣٧٣)

وأوضح القذافي (١٩٩٧م) أن ابن خلدون يرى بأن التفكير من خصائص الإنسان وأحد مميزاته، وأن الإدراك لديه ينقسم إلى قسمين .

١ــ إدراك عقلي يتوصل الإنسان عن طريقه إلى الإحساس بالموجودات ، ويعبر ابن خلدون عن ذلك بقوله أنه إدراك للعلوم والمعارف من اليقين والظن والشك والوهم .

٢ــ إدراك وجداني يتعلق بالمشاعر والعطف والانفعالات ، وهو إدراك للأحوال القائمة (الحالات الانفعالية) من الفرح والحزن والقبض والبسط، والرضى والغضب ، والصبر والشكر ، وأشكال ذلك . ص٢٠

جـ – التفكير منظور نفسي :

أشار حبيب (١٩٩٦م (أ)) إلى أن بورن وآخرون **Bourn et.al** أوضحوا أن كلمة تفكير **Thinking** من المفاهيم الغامضة التي نفهمها ولكن نعجز عن شرحها . ص٢١

ويذكر عثمان و أبو حطب (١٩٧٨م) ، أن كلمة تفكير يعوزها التحديد في لغة علم النفس ، وأيضا يعوزها التحديد في لغة الحياة اليومية فهي

تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة والى أنواع عديدة من المواقف وينبهون إلى ما يسمى تفكيرا ليس إلا نشاطا ضمنيا أو مضمرا. ص١٩٧

ويوضح راجح (د . ت) ، أن للتفكير في علم النفس معنيان معنى عام واسع ومعنى خاص ضيق فالتفكير بمعناه العام هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز ، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية ، أما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنيا ، أي عن طريق الرموز ، وهو حل المشكلات بالذهن لا بالفعل . وهو ما يعرف بالتفكير الاستدلالي . ويقصد بالرموز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه . ص٢٦٨

ويبين الأغا (١٩٩٣م) أن الاتفاق حول معني هذه الكلمة هو أن التفكير يشمل تركيب الأفكار وتنظيم المعلومات بطريقة ما ، أو إعادة تكوين الخبر ، وتعني كلمة تفكير استخدام المعلومات بطريقة ما وتنظيمها وإعادة شرحها وترتيبها أو التأمل فيها . ص٥٨

وقد اتجه العلماء السوفيت إلى تفسير التفكير في إطار فسيولوجي ، وعدوه النشاط التحليلي التركيبي المعقد للمخ وخاصة لمكانيزمات اللحاء (coritcal) والمناطق تحت اللحاء (sub-cortical) والتي تقوم بتجهيز جميع المعلومات الموضوعية واللغوية التي تصل إلى المخ أو ما يسميه بافلوف النظام الإشاري الأول والنظام الإشاري الثاني، ثم تصحيحها بميكانيزمات التغذية الراجعة **feedback** .

(عثمان و أبو حطب : ١٩٧٨م ، ص١٩٩)

وأشار السيد وآخرون (١٩٩٠م) أن تعريف بار تليت **Bartlett** ، للتفكير يعتبر من التعريفات التي تحظى بقبول كثير من الباحثين الذي يشير إلى أن التفكير"عملية تجميع للأدلة بشكل ملائم بحيث يتم ملء الفجوات أو الثغرات التي توجد فيه ، ويتم هذا بالسير في خطوات مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد " . ص٣٨٠

كما ذكر حبيب (١٩٩٦م (ب)) أن همفري عرف التفكير بأنه مـا يحـدث في خبرة الكائن الحي حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها. وعنـده يرتبـط مفهوم التفكير بعملية حل المشكلة **problem solving**، ارتباطا وثيقا . ص٥

ويضيف حبيب (١٩٩٦م (أ)) أن منصور وآخرون (١٩٧٨م) قدموا تعريفـا شاملا ، فيذكرون أن التفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة مـن خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنيـة للصيـغ **forms** والمضـامين **contents** وباستخدام الرموز، مثل الصور الذهنية والمعـاني والألفـاظ والأرقـام والإشارات والتعبيرات ، وذلك عند حل مـشـكلة معينة بحيث تشمل هذه العمليـة على إدراك علاقات جديدة بين مـوضوعـيـن أو عنصرين فأكثر من عناصر الموقـف المراد حله . ص١٧

وأوضحت المانع (١٩٩٦م) أن دي بونو يرى أن التعريفات المتداولة للتفكـير لا تمثل التفكير في كل أوجهه وأنما هي تعرفه من وجه واحد فقط لذلك هو يرفض بعـض التعريفات المتعارف عليها للتفكير كالقول بأنه (نشاط عقلي) أو القول بأنه (المنطـق أو تحكيم العقل) ، لأنه يعتقد أن أمثال هذه التعريفات وان كانت صحيحة في ناحية إلا أنها قاصرة لا تشمل جميع مظاهر التفكير وأنما هي تشير إلى جزء منه فقط. ونجـده يختـار لتعريف التفكير القول بأنه " التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقـد يكـون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكـم علـى الأشياء أو القيام بعمل ما " . ص ٢٧

في ضوء التعريفات السـابقة يستنتج الباحث أن التفكير يتميز بما يلي:

١ــ أنه عملية عقلية يتميز بها الإنسان دون سائر المخلوقات .

٢ــ أنه عملية داخلية غير مرئية ويستدل عليها عن طريق أثارها التي تظهر في سلوك الفرد .

٣ــ لا ينشأ من فراغ وإنما يحدث نتيجة الاستثارات الخارجية.

٤ــ أنه عملية مستمرة سواء شعر الإنسان بها أو لم يـشعـر.

الدماغ البشري ومعالجة التفكير :

يعتبر الإنسان معجزة الخالق سبحانه وتعالى لهذا أبدع في صنعه وخلقه وميزه عن سائر المخلوقات الأخرى وخير ما ميزه به العقل الذي يعتبر الركيزة التي يعتمد عليه الإنسان في تعامله مع كل المتغيرات البيئية المحيطة به ، ودماغ الإنسان يحمل طاقة غير محدودة في ترجمة وتفسير الأحداث التي تواجه الإنسان ، وأيضا قدرته على تخزين المعلومات واستدعائها وقت الحاجة إليها ، ويعتبر طاقة متجددة لا تنضب.

ماهية الدماغ :

يزن الدماغ البشري حوالي ثلاث أرطال ونصف ، ويتكون من مادة مجعدة رمادية اللون ويحتوي على عشر بلايين من الخلايا العصبية، وهو الوسيلة لاستلام جميع الإدخالات (**Input**) من أجزاء الجسد المختلفة، ومن العالم الخارجي وهو أيضا الوسيلة لنقل الرسائل إلى الجسم ، هذه الرسائل تؤثر على وظائف كثيرة من التنسيق، التعلم ،الذاكرة، العاطفة والتفكير . (العريفي ، ١٤١٦هـ ، ص٣١)

ويتكون مخ الإنسان من ثلاث مناطق هي : المخ الخلفي **hindbrain**،والمخ الأوسط **midbrain** ، والمخ الأمامي **forebrain**، لكل منها تكوينه الخاص ووظائفه ، أما بقية المخ ــ وهو الجزء الأكبر منه ــ فيتكون من نصفي كرة المخ : الأيمن والأيسر يفصل بينهما شق طولي ، ولكنهما يتصلان عن طريق حزمة كبيرة من الألياف العصبية التي تعرف باسم الجسم الثفتي أو المقرن الأعظم **corpus callosum** .

(محمود ، ١٩٩٣ م ، ص٤)

ويشير حمدان (١٩٨٦م) " أن الدماغ يتكون من منطقتين ادراكيتين رئيسيتين المنطقة اليمنى ذات العمليات الادراكية المرئية الشكلية ثم المنطقة اليسرى ذات العمليات

الادراكية السمعية اللفظية ، تربطهما حزمة من الأنسجة العصبية يطلق عليها الجسم الجاسيء **Corpus Callosum** ، مهمته الرئيسية دمج عمليات المنطقتين معا بحيث يتكامل الإدراك الحسي المرئي مع قرينه اللفظي السمعي لينتج من ذلك رسالة واحدة أو تعلما مفيدا معبرا " . ص١٠

وأشار غانم (١٩٩٥م) بأن فارلين (١٩٨٨م) تفترض "إن لكل من نصفي الدماغ طريقة في النظر إلى العالم والاستجابة له ، يمكن إن ترد هذه إلى الوظائف المختلفة التي تقوم بها نصف الكرة الدماغية حيث يختص نصف الكرة الدماغية الأيمن بتركيب الأجزاء لإيجاد الكليات بينما يعالج النصف الأيسر المعلومات الجزئية معاملة خطية تتابعيه. كما تضيف إن عمل نصفي الدماغ غير منفصلين بل إن أحدهما يكمل الآخر ويكسب هذا التكامل العقلي القوة والمرونة على أنه لابد أن تكون الغلبة في الفرد لجانب واحد من جانبي الدماغ" . ص١٠٧

ويشير حبيب (١٩٩٦م (أ)) أن كاتز **Katz** ، أوضح " إن نصف الكرة الأيسر ينظم الطبيعة النقدية للتفكير ، تفكير تقاربي ، ناقد ، مغلق النظام حيث تلقي عليه المسئولية الأولى للتمكن من القراءة واللغة والعد الرياضي ، ويختص أيضا باستراتيجيات التفكير التي تصف النواحي العقلانية والتحليلية والخطية والتتابعية ، بينما يرتبط نشاط نصف الكرة الأيمن بإنتاج الموسيقى والفن والمفاهيم الرياضية العلمية حيث يتعامل مع الاستعارات والتخليق والحدسية ، وجميع هذه العمليات ترتبط بالقدرات الابتكارية ، تفكير تباعدي ، ابتكاري ، مفتوح النظام " . ص٥٨

ومن المعروف أن معظم المناهج والأنشطة تصمم للأفراد الذين تسودهم وظائف نصف الدماغ الأيسر ويهمل الأفراد الذين تسودهم وظائف الدماغ الأيمن .

و قد حدد غانم (١٩٩٥م ، ص ١٠٨) الوظائف المعرفية لنصفي الدماغ كما يلي :

وظائف النصف الأيمن	وظائف النصف الأيسر
– يفضل الشرح المرئي	يفضل الشرح اللفظي
– كلي	تحليلي
– مجردات	محسوسات
– العمليات التي تتطلب معالجة متوازية	معالجات تسلسلية خطية
– يتناول عدة موضوعات في آن واحد	يستخدم اللغة للتذكر
– يتناول المواضيع بصورة كلية	يتناول الأجزاء والتفاصيل
– مركز الجمال والصور الحسية الشعورية	منطقي
– يفضل الحصول على فكرة عامة	يفضل تعلم الحقائق والتفاصيل
– ينتج الأفكار بطريقة حدسية	ينتج الأفكار بطريقة منطقية
– يفضل الأعمال التي تتطلب تفكيرا مجردا	يفضل الأعمال التي تتطلب تفكيرا محسوسا
– يتعامل مع أكثر من عمل في وقت واحد	يركز على عمل واحد
– يفضل النشاطات التي تتطلب التأليف والتراكيب	يفضل النشاطات التي تتطلب البحث والتنقيب

وقد توصلت الدراسات الحديثة إلى أن هناك مرونة في ارتقاء المخ البشري وإن الوظائف ليست منعزلة بوضوح ولكنها متداخلة ومشتركة في مناطق متعددة في النصفين الكرويين. كما لاحظ الباحثون أن بعض الأفراد يميلون إلى أحد نصفي المخ أكثر من

الآخر في التعامل مع المعلومات والمشكلات التي تواجهه وأعتبر هذا النصف هو النصف المسيطر أوالسائد . (محمود ،١٩٩٣م ، ص٢)

خصائص عملية التفكير :

أوضح القذافي (١٩٩٧م) أنه يمكن النظر إلى التفكير من حيث هو نشاط إنساني، وفقا للأطر التي ينظر العلماء من خلاله إليه كل حسب اتجاهه ، من أربع زوايا يمكن أن تتلخص في الآتي :

١- إن التفكير نشاط طبيعي في الإنسان ، وبالتالي فهو لا يخضع لعمليات النمو .

٢- إن التفكير خاضع في تطوره للعوامل الداخلية فقط ، أي اعتماد التفكير على العوامل الوراثية والتكوينية وفي مقدمتها الذكاء من حيث هو قدرة عقلية تساهم في عمليات التفكير بجميع أشكاله .

٣- إن التفكير خاضع في تطوره للعوامل الخارجية ، أي أن التفكير يعتمد على توفير مثيرات مناسبة تدفع الإنسان إلى القيام بنشاطات داخلية للتعامل معها.

٤- إن التفكير نتاج لجميع العوامل المشتركة سواء كانت داخلية أم خارجية .

ص٤٧-٤٨

ويتميز التفكير بمجموعة من الخصائص أوضحها منصور وآخرون (١٩٧٨م ، ص١٩٠-١٩٣) على النحو التالي :

١- التفكير نشاط عقلي غير مباشر . لكي يتوصل الإنسان إلى إقرارعلاقات بين الأشياء، فانه يعتمد ليس فحسب على احساساته وإدراكه المباشر، ولكن أيضا على معلومات خبرته السابقة والمتجمعة في الذاكره .

٢- يعتمد التفكير على ما أستقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظاهرات ففي عملية التفكير يستخدم الإنسان ما توفر له ، على

أساس من الخبرة العملية السابقة ، من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعـــكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا .

٣- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية،ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليـها إذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظاهرات فإننا نزع دائمـــا إلى التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي والمصمم،على أساس المعنى العام للظاهرات المتشابهة من فئة معينة ، وليس فحسب على أساس معـــنى ظاهرة ملاحظة معينة .

٤- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظاهرات والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي . يرتبط التفكير واللغة دائما في وحدة لا تنفصم فاللغة هي الواقـــع المباشر للفكرة .

٥- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العلمي للإنسان ، ويعتمد التفكـــير بحكـــم جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان . و لا يعتبر هـــذا مجرد تأمل بسيط للعالم الخارجي ، وإنما انعكاس لهذا العالم الخـــارجي في تكويـــن وبناء الفرد ذاته ، حيث تواجهه مشكلات يحاول حلها وحيث يسعى إلى إعـــادة بناء العالم الخارجي وتطويره .

٦- التفكير دالة للشخصية . حيث أنه جزء عضوي وظيفي مـــن بنيـــة الشـــخصية ككل، فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد ، واتجاهاتـــه وقيمه وميوله ، وخبرته السابقة ، وإحباطا ته و إشباعا ته كل هذا ينعكس علـــى تفكير الفرد ويواجهه بل إن أسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسـلوبه في الحياة بصفة عامة .

نظريات التفكير

اختلفت وجهة نظر مدارس علم النفس من حيث نظرتها لطبيعة الإنسان وطريقـــة سيره في اكتساب المعلومات وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها ،وكيفية المواءمة بينه وبـــين

المثيرات الخارجية المحيطة به مما أدى إلى ظهور نظريات متشعبة وأراء مختلفة حول كنـــه الإنسان وطبيعته في الحياة . وهذا التشعب والاختلاف أتاح الفرصة لدراســـة عمليـة التفكير من زوايا مختلفة ، والنظريات التي تناولت هذا الجانب هي : ـــ

النظرية الترابطية :

يصف الترابطيون التفكير بمصطلح الروابط بين المثير ـــ والاستجابة. حيث ينظـر ثورنديك بأن السلوك هو كل ما يفعله الكائن الحي، ويدخل تحته (الأفكار ، المشـاعر) ، ويعتبر السلوك عملية تبدأ بتنبيه على السطح الحاسى للكائن الحي ثم ينقل من الأطـراف العصبية إلى المراكز العصبية . ثم يصل إلى الأعصاب المصدرة إلى المـخ وينتـهي الآمـر باستجابة ما، قد تكون انقباض أو تقلص عضلي ، أو إفراز غدة أو حركـة آليـة مـن الكائن الحي ،وذلك ناتج من الارتباط الحادث بين المثير ـــ والاستجابة .وفسر ثور نديك الارتباط الذي يحدث بين الأفكار وبعضها على أساس فسيولوجي عضوي .

(صالح ،١٩٧١م ، ص١٢٤)

نظرية النشاط العضلي :

يشير واطسون عالم النفس السلوكي إلى أنه طالما أن سلوك حل المشكلة يتضمـن اللغة فان التفكير الصامت هو كلام صامت داخلي ، وبعبارة أخري فان التفكير حديـث الفرد لنفسه وأن موقع سلوك التفكير ينبغي أن يكون في العضلات المرتبطة بالكلام .

(قطامي،١٩٩٠م ، ص١٧٨)

النظرية التوسطية :

أشار قطامي (١٩٩٠م) بأن بيرلاين **Berlyne** قدم نظرية توسطية شـاملة تقوم على المبدأ الذي يفترض إن التفكير سلسلة من الاستجابات الرمزية لذلـك فـان تدريب التفكير يمكن أن يقوم على صورة سلسلة من الاستجابات الداخليـة ومثـيرات توسطية للمثير والاستجابة . (**S and R**) إن الحرف الكبير(S) يشـير إلى موقـف

المشكلة الظاهر بينما يشير الحرف الكبير(R) إلى الاستجابة الظاهرة . وتشير الأحـــرف الإنجليزية الصغيرة (s,r) إلى الاستجابة الخفية الداخلية والموقف المشكل . ص١٧٦

ومن ذلك يتضح إهتمام السلوكيين بالسلوك الظاهر واغفلوا ما يحدث داخل الدماغ .

النظريات المعرفية :ـ

أ- التمثيل المعرفي : ومن أنصاره جيروم برونر ويحدد لنظريته أربع سمات أساسية هي :

١- الاستعداد القبلي للتعلم

٢- بنية المعرفة

٣- التتابع

٤- التعزيز

ويرى بأنه يمكن تدريس أي مادة بفاعلية وبدرجة كافية من الأمانة العلميـة في أي مرحلة من مراحل النمو ، ويهتم بمشكلة التمثيل **Representation** أي كيـــف تحول الخبرة السابقة إلى نموذج ، وما هي القواعد التي تحكم تخزين المعلومات واســتعادتها من هذا النموذج، وقد توصل برونر إلى ثلاثة أنماط من هذا التمثيل هي :

١-نمط التمثيل الحركي أو العملي : ويتمثل في التعلم من خلال العمل وهو تعلـــم بلا كلمات في جوهره.

٢-النمط التمثيلي ألا يقوني **Iconic** الصور الذهنية:ويعتمد هذا النمـــط علـــى التنظيم البصري أو غيره من أنواع التنظيم الحسي، كما يعتمد على اســتخدام الصور التلخيصية للأشياء .

٣- نمط التمثيل الرمزي **symbolic** : وهو التمثيل من خـــلال الكلمـــات أو اللغة .

٤-التعلم الاكتشافي . يشير برونر إلى التعلم الاكتشافي الذي يواجه فيه الفرد مشكلة تتخذ إحدى الصور الآتية :

أ - أهداف يجب الوصول إليها .

ب - تناقضات في مصادر المعلومات .

جـ - البحث عن البنية في مواقف لا يكون فيها ذلك واضحا.

(الخلايلة واللبابيدي ،١٩٩٧م ، ص٢٨-٣٠)

ب ـ نظرية جيلفورد :

طور جيلفورد (١٩٨٩م) نموذجا جديدا له ثلاثة أبعاد يسميه (بنية العقل) وهذه الأبعاد هي :

أولا : بعد المادة أو المحتوى موضوع المعالجة **material or content processed** وينقسم إلى خمسة مكونات فرعية هي :

١- المحتوى البصري **visual content** ويتعلق بالأشياء المحسوسة التي تستقبل بصريا كالأشكال والرسومات والألوان .

٢- المحتوى السمعي **Auditory content** ويتعلق بالمثيرات التي يمكن استقبالها سمعيا .

٣- المحتوى الرمزي **symbolic content** ويتعلق بالمحتوى الرمزي كالحروف والأرقام أو أي صيغة أخرى .

٤- محتوى المعاني **semantic content** ويتعلق بأي محتوى تأخذه المعاني اللفظية أو الأفكار .

٥- المحتوى السلوكي **content Behavioral** ويمثل هذا المحتوى الذكاء الاجتماعي ويتعلق بالقدرة علي استقبال وتفسير أفكار ومشاعر ومواقف الآخرين في التفاعلات الاجتماعية الصريحة .

ثانيا : بعد العمليات التي تعالج المحتوى **Processes or operations** . وينقسم إلى ســـت عمليات هي :

١- المعرفة **cognition** وتتعلق بالتعرف علي المعلومات واكتشـــاف الملائـــم منـــها لمتطلبات المثير أو الموقف .

٢- ذاكرة التسجيل **Memory recording** وتتعلـــق بتســـجيل المعلومـــات والاحتفاظ بها للاستعادة الفورية . وبمعنى آخر ذاكرة الاحتفاظ قصير المدى.

٣- ذاكرة الاحتفاظ **Memory retention** وتتعلق بالاحتفاظ بالمعلومات لفـــترة أطول تزيد علي عدة أيام. وبمعني آخر ذاكرة الاحتفاظ طويل المدى.

٤- الإنتاج التباعدى **Divergent production** وتتعلق هذه بعملية التفكير في إنتاج حلول متعددة للموقف المشكل أو توظيف البناء المعرفي للفرد لإنتاج أنماط من الأفكار المختلفة التي تتناول مشكلة محددة .

٥- الإنتاج التقاربي **Convergent production** وتتعلق هذه العملية بإنتـــاج الحل الصحيح أو الاستجابة الصحيحة أو المناسبة للموقف المشـــكل مـــن خـــلال المعلومات المعطاة أو من خلال تذكر المعلومات السابق استيعابها أو الاحتفاظ بها .

٦- التقويم **Evaluation** وتتعلق هذه العملية باتخاذ القرار المناســـب أو إصـــدار الحكم التقويمي الصحيح على مدى دقة ملاءمة معلومات معينة لموقـــف معـــين أو مشكلة معينة أو استثارة معينة .

ثالثا : بعد الصيغ التي تنتج عن معالجة العمليات للمحتـــوى **Products of the processed information** . وتأخذ ســـت صيغ هي :

١- الوحدات **Units** وتتعلق بوحدات المعلومات المتميز بذاتها الـــتي تمثـــل أبســـط صورة أو صيغة ممكنة لهذه المعلومات مثل كلمة معينة أو فكرة معينة .

٢- الفئات **Classes** وهي عبارة عن تجميعات أو تصنيفات لوحدات المعلومات وفقا للخصائص المشتركة التي تجمع بين الوحدات .

٣- العلاقات **Relations** وتشير إلى العلاقات التي يمكن اشتقاقها بين وحدات المعلومات مثل علاقات التشابه أو التضاد أو التقابل أو الاختلاف .

٤- المنظومات **Systems** وتتعلق ببنية أو تركيب أو صياغة منظومات أكثر تعقيدا من المعلومات المتاحة كالمبادئ والنظريات أو منظومات الأشكال أو الألوان أو الأفكار .

٥- التحويلات **Transformations** وتتعلق بالتعديلات أو التغيرات أو التحويلات التي يمكن إدخالها على المعلومات السابق استيعابها أو معرفتها .

٦- التضمينات **Implication** وتتعلق بالاستدلالات أو التنبؤات التي يمكن رسمها أو تصورها أو اشتقاقها من المعلومات الحالية والتي يمكن تطبيقها على الأحداث المقبلة .

وبذلك يصبح عدد العوامل المتوقعة حوالي ١٨٠ عاملا (٥ محتويات ×٦عمليات ×٦ نواتج) = ١٨٠ عاملا .(الزيات ، ١٩٩٥م . ص ١٤٩-١٥١)

جـ ـ نظرية جان بياجيه .

يحدد بياجيه مراحل النمو العقلي إلى :

١- المرحلة الحسية الحركية من الولادة إلى عمر سنتين . حيث يعتمد الكائن الحي على استعداداته الطبيعية وبخاصة الانعكاسات الفطرية أثناء استجابته للمثيرات البيئية .

٢- مرحلة ما قبل العمليات من سنتين إلى أربع سنوات . ويستطيع الطفل خلال الجزء الأول من هذه المرحلة التعامل مع الرموز عن طريق استخدام اللغة ، وخلال الشطر الثاني من هذه المرحلة يتحول إلى كائن اجتماعي نتيجة لاحتكاكه بالآخرين .

٣- مرحلة العمليات من ٧ سنوات إلى ١٦سنة ويسمي الشطر الأول من هذه المرحلة بمرحلة التفكير العيني من ٧ ــ ١١ سنة وتتميز هذه المرحلة بمرونة التفكير . ويسمي الشطر الثاني من مرحلة العمليات بمرحلة التفكير المجرد من ١١ــ ١٦ سنة

وهي الانتقال من الاعتماد على الخبرات المباشرة من عالم الحس إلى الاعتماد على القدرة على تصور الأشياء والمواقف وإعادة ترتيبها وتركيبها بحيث يمكنه التعامل مع الماضي والحاضر والمستقبل ، ويتميز الفرد في هذه المرحلة بالقدرة على استخدام المنطق . (القذافي ،١٩٩٧م ، ص١٣٠-١٣٣)

نظرية تجهيز المعلومات :

من الاتجاهات المعاصرة الشائعة في التنظير النفسي للتفكير وصف الكائن العضوي النشط بأنه نظام مركب لتجهيز المعلومات وهو مستعار من لغة علم الحاسبات الإلكترونية وأهم هذه المصطلحات ما يأتي :

١- المدخلات : ويشمل المثيرات والمعطيات والبيانات والتعليمات ، الإستثارة البيئية للكائن العضوي .

٢- المخرجات : ويعني النتيجة النهائية ويتشابه مع أداء الكائن العضوي .

٣- التجهيز : وهي عملية تتم بين المدخلات والمخرجات .

(عثمان وأبو حطب ،١٩٧٨م ، ص١٠١-١٠٢)

نظرية أساليب التفكير :

قدم هذه النظرية هاريسون و برامسون **Harrison . Bramson (1982)** ، وصنفوا التفكير من حيث أساليبه ، إلى مجموعة الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات . وفي هذا الإطار توصل هاريسون و برامسون إلى خمسة أساليب للتفكير هي : أسلوب التفكير التركيبي ، أسلوب التفكير المثالي ، أسلوب التفكير العملي ، أسلوب التفكير التحليلي، أسلوب التفكير الواقعي. وقد كشفت هذه النظرية طبيعة الارتباطات بين السلوك الفعلي وأساليب التفكير . كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير ، كما توضح كيفية نمو الفروق الفردية في هذه الأنماط وكشفت هذه

النظرية العلاقة بين أساليب التفكير وكل من التفكير الوظيفي / التفكير الذاتي ، النصفين الكرويين بالمخ ، استراتيجيات برونر لتعليم المفهوم ، الأساليب المعرفية.

(حبيب ، ١٩٩٥م ، (ب) ، ص٩٩-١٠٠)

أولا : التفكير التركيبي

يقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرين . (حبيب ، ١٩٩٥م ، (ب) ، ص٨٨)

ويشير منصور وآخرون (١٩٧٨م) بأن تركيب تلك العمليات العقلية التي يتم بها إعادة توحيد الظاهرة المجزئة للحصول على مفهوم كلى عن الظاهرة . ص١٩٥

والعملية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأمل والسمة المميزة للأفراد التركيبيون هي البحث عن والاشتياق إلى المتناقضات ، وعدم الاتفاق ، الغيرة ، الجدة ، الحداثة . ويتسم هؤلاء بالإبداع والإبتكارية .

(حبيب ، ١٩٩٦م (أ) ، ص١٦٣-١٦٤)

ويتفق تعريف هذا الأسلوب من حيث المضمون ، وتعريف مفهوم التفكير الابتكاري لدى العديد من علماء النفس سواء من عرفوه في ضوء سمات الشخصية التي يتميز بها المبتكرون أو في ضوء تعريف الابتكار على أنه عملية عقلية أو تعريف الابتكار في ضوء نتائجه . (قاسم ، ١٩٨٩م ، ص ٤٣-٤٤)

ويحدد حبيب (١٩٩٦م (أ)، ص١٧٨) صفات الفرد التركيبي كما يلي:-

١- النظرة المتكاملة للأشياء

٢- البحث في الأشياء الغامضة

٣- البحث عن الصراع والتركيب والبناء

٤- يهتم بالتغير والتجديد

٥ - يتصف بالنظرة التأملية

٦- أقل اهتماما بالمعلومات

مما سبق نجد أن ذوى التفكير التركيبي يعتمدون في إستخلاص نتائجهم على الاستنتاجات أكثر من الحقائق مما يدل على عمق تفكيرهم وميلهم إلى التجديد والتغيير متجاهلين الروتين .

ثانيا : التفكير المثالي

يقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له ، تركيز الاهتمام بالقيم الاجتماعية . والعملية العقلية للفرد ذي التفكير المثالي هي التفتح والتقبل . ويميل الفرد المثالي للثقة في الآخرين ، ويبذل أقصى ما يستطيع لأن أهم شئ عنده هو القيم والإحكام والمشاعر و الانفعالات والعواطف والعوامل الذاتية والشخصية . (حبيب ،١٩٩٦م (أ) ، ص١٦٥-١٦٦)

ويعتقد بياجيه أن بعض التراكيب المنطقية – الرياضية – تعد نماذج جيدة للغاية للتنظيم المعرفي الفعلي ، ولعملية التفكير في مرحلة العمليات العيانية والشكلية . فهذه التراكيب المجردة تعد من وجهة نظره النماذج المثالية التي تسعى الأنظمة العقلية الفعلية للاقتراب منها. (كرم الدين ، ١٩٨٨م ، ص٣٥)

ويتشابه تعريف هذا الأسلوب في التفكير من حيث مضمونه مع تعريف أسلوب التفكير الخلقي . (قاسم ،١٩٨٩م ، ص٤٤)

ويحدد حبيب (١٩٩٦م (أ) ، ص ١٨٤) صفات الفرد المثالي كما يلي :

١- يرحب بمدى واسع من وجهات النظر

٢- يبحث عن الحلول ذات الطابع النفعي والمثالي

٣- يهتم بالقيم

٤- يتسم بالتفتح والقبول

٥- يتساوى في رأيه كل من النظرية والمعلومات

مما سبق نجد أن ذوى التفكير المثالي يعتمدون في نتائجهم على كل ما يعود بالخير للفرد والمجتمع المحيط بهم .

ثالثا : التفكير العملي

يقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة ، حرية التجريب ، التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة والمتناولة ، تناول المشكلات بشكل تدريجي الاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، البحث عن الحل السريع ، القابلية للتكيف .

(حبيب ، ١٩٩٥م (ب) ، ص٨٨)

ويفضل أصحاب هذا الأسلوب الطرق المختصرة ذات العائد السريع بغض النظر عن أي معيار آخر سوى الوصول إلى نتيجة لما يواجههم من مشكلات . وهو أسلوب يعتمد أصحابه أيضا على إظهار العديد من المهارات الاجتماعية المطورة دائما ، وعلى الحساسية الشخصية للاختلافات بين الأفراد ، وعلى القدرة على التوفيق بين تلك الاختلافات. فعملية التفكير لدى أصحاب هذا الأسلوب تتسم بالمرونة والقدرة على التوفيق بين المتناقضات . ويتضح مدى الاتفاق بين ما يمثله مفهوم هذا الأسلوب وتعريف كل من جولد شتين وشيرير (١٩٤١م) لعامل المرونة العقلية ، وأيضا تحديد مفهوم عامل المرونة لدى جيلفورد (١٩٥٩م) ، ومفهوم روبرت ثاولس (١٩٧٩م) للمرونة العقلية .

(قاسم ، ١٩٨٩م ، ص٤٥)

ويحدد حبيب (١٩٩٦م (أ) ، ص ١٨٨) صفات الفرد العملي كما يلي : -

١- يتمتع بنظرة انتقائية

٢- يهتم بما يحدث

٣- يبحث عن أقصر الطرق المؤدية إلى الحل

٤- يهتم بالتجديد والابتكار

٥- يتصف بالقدرة على التكيف والتوافق

٦- يتساوى عنده الاهتمام بكل من النظرية والمعلومات

مما سبق يتضح أن ذوى التفكير العملي يتميزون بالسرعة المهارية في حل المشكلات التي تواجههم باستخدام اسهل الطرق في الوصول إلى الحلول المقننة .

رابعا :التفكير التحليلي

يقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل ، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار ، جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية . (حبيب ، ١٩٩٥م (ب) ، ص٨٩)

ويتميز أصحاب أسلوب التفكير التحليلي بالتعامل مع العالم على أساس أنه نظام منطقي عقلاني منظم يمكن التنبؤ بما يدور فيه بسهولة. ويهتم أصحاب هذا الأسلوب بالبحث عن منهج ، أو صيغة ، أو إجراء ، أو نسق منطقي للتعامل مع ما يواجههم من مشكلات . وعلى هذا فهو أسلوب يميل أصحابه إلى العقلانية والمنطقية الخالصة ، وإمكانية التنبؤ بالأحداث . كذلك يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاعتماد على التخطيط والدقة والحساسية لفهم كل حقائق الموقف كاملة . ويتفق مضمون مفهوم الأسلوب التحليلي في التفكير مع الأسلوب المنطقي في التفكير الذي صنفه كل من شتين وشيرير (١٩٤١م) .كأحد أسس الوصول إلى مستوى التفكير التجريدي ، وأيضا يتفق أسلوب التفكير التحليلي من حيث الجوهر مع التفكير الناقد عند أحمد زكي صالح (١٩٧٣م) . (قاسم ،١٩٨٩م ، ص٤٦)

ويذكر الخلايلة واللبابيدي (١٩٩٧م ، ص٨١) ، أن التفكير التحليلي يعتمد في أساسه على تحليل مشكلة تعترض الفرد والخطوط الرئيسية في هذه العملية .

١- إن حل المشكلة مبنى على خبرات ماضيه ومعلومات يحتويها العقل .

٢- إن الحقائق المتصلة بالمشكلة تستدعى بواسطة عملية بحث عقلي .

٣- جمع الحقائق المعروفة من قبل تطبيقها على مواقف جديدة لم تواجه من قبل .

٤- عن طريق التفكير يمكن إجراء سلسلة من التجارب عقليا .

٥- إن مثل هذه السلسلة من العمليات الفكرية التي تؤدي فيها المشكلة إلى مشكلة أخرى تنتهي آخر الأمر بالوصول إلى استنتاج .

٦- وأخيرا إصدار الأحكام على الطرق المختلفة لحل المشكلة واختيار طريقة يعتقد أنها خير الطرق في هذه الظروف .

ولقد أثبتت الدراسات أنه كلما كان مقدار المعلومات التي تستخدم في حل المشكلات كبيرا ، كان التفكير أقرب إلى التحليل . (اللقاني ، ١٩٧٩م ، ص٣٠)

ويحدد حبيب (١٩٩٦م (أ) ، ص ١٩٤) صفات الفرد التحليلي كما يلي : -

١- يهتم بالمنطق الشكلي الصوري بالإضافة إلى الاستنباط

٢- يبحث عن أفضل الطرق

٣- ينصب اهتمامه بالبحث عن النماذج والصيغ

٤- يهتم بالحلول العلمية الدقيقة

٥- يميل إلى إصدار الأوامر والتوجيهات والتعميمات

٦- يفضل النظرية ويهتم بها أكثر من المعلومات

مما سبق نجد أن ذوى التفكير التحليلي يعتمدون في حل المشكلات التي تواجههم على التخطيط والدقة في جمع أكبر قدر من الحقائق التي من خلالها يصلون إلى أفضل الحلول ، وأن تطلب ذلك وقتا طويل .

خامسا : التفكير الواقعي

يقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نمر به في حياتنا الشخصية مثل ما تشعر به وتلمسه وتراه وتشمه.

(حبيب ،١٩٩٥م ، (ب) ، ص٨٩)

ويشير مفهوم التفكير الواقعي عند بياجيه إلى التفكير عند مرحلة العمليات بقسميها العياني والشكلي ، ويبلغ التفكير المنطقي صورته الكاملة ببلوغ مرحلة التفكير الشكلي . (كرم الدين ،١٩٨٨م ، ص٣٠)

وشعار التفكير الواقعي هو الحقائق ، وهو في هذا مختلف تماما مع التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق ويتضمن التفكير الواقعي كل من : الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقة للأمور الحالية .

(حبيب ، ١٩٩٥م ، (ب) ، ص٨٩)

ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب أنه بدون الاتفاق على الوقائع والحقائق الثابتة في مشكلة ما لن يمكن فعل شيء ذي قيمة . وعملية التفكير لدى هؤلاء تتسم بخاصية الإصلاح فالواقعي يهتم بشكل رئيس بإصلاح ما يراه من أخطاء في مجال ما . ويتفق هذا الأسلوب من حيث تعريفه مع مفهوم النمط الحسي في التفكير عند والتر (١٩٥٣م) ، كما يعتبر الأسلوب الواقعي في التفكير كذلك نوعا من أنواع الاستدلال وهو أحد أنواع التفكير العلاقي ،حيث تدرك من خلاله العلاقات بين وقائع مادية محسوسة يدركها الإنسان بحواسه . (قاسم ،١٩٨٩م ، ص٤٧)

ويحدد حبيب (١٩٩٦م (أ) ، ص٢٠٠) صفات الفرد الواقعي كما يلي :-

١- يهتم بالنظرة التجريبية بالإضافة إلى عملية الاستقراء

٢- يثق في الحقائق ورأي ذوى الخبرة

٣- يبحث عن الحلول التي تشبع الحاجات الحالية

٤- يهتم بالنتائج الملموسة

٥- يميل إلى التصحيح المستمر لما يوجد من أخطار

٦- يهتم بالمعلومات بدرجة أكبر من النظرية

يتضح مما سبق أن أصحاب التفكير الواقعي يعتمدون في استخلاص نتائجهم عند حل المشكلات على الحقائق الثابتة المحسوسة .

كما أشار بيرس (Peirce , 2000) إلى أن أساليب التفكير كما جاء بها سترنبرج (Sternberg , 1997) تأخذ التنظيم التالي :

أولا : الملكي monarchic

- يتملكه اهتمام أو قضية أو هدف واحد .
- لا يهتم بأي شئ لا يتعلق بهذا الاهتمام الفردي .
- من الممكن أن يغير الاهتمامات ولكنه سوف يبقى مستقل برأيه .

ثانيا : المرتبي hierarchic

- تحركه سلسلة مراتب من الأهداف .
- يجب أن يحتفظ بالأوامر .
- سوف يضع الأولويات ويعيين المصادر بحرص .
- يجب عمل عدة أشياء في آن واحد (مرة واحدة) .
- يحرز تقدما كبيرا في الكلية .
- كقارئ يسهل عليه أن يفرق بين الأفكار الرئيسية والنقاط الفرعية .

ثالثا: الملائي oligarchic

- يرى جميع الأهداف ذات أهمية متساوية .
- يجد صعوبة في وضع الأولويات وتعيين المصادر .
- من الممكن أن يحتاج إلى من يرشده في وضع الأولويات .
- يحب عمل عدة أشياء مرة واحدة .

- كقارئ يجد صعوبة في التلخيص لان جميع الأفكار والحقائق تبدو ذات أهمية متساوية .

رابعا : الفوضوي anarchic

- تحركه مجموعة متنوعة وواسعة من الاحتياجات والأهداف يصعب عليه تصنيفها .
- يميل إلى أن يكون غير نظامي ويستمتع بتحدي السلطة .
- في أنظمة المدرسة يمكن أن يظهر سلوك مناف لمصلحة المجتمع .
- يتبع طريقة عشوائية لحل المشاكل أحيانا يكون ذلك بسيطة اكثر من اللازم.
- لديه طاقة (استعداد) كامنة للإبداع لا تقيدها القيود .

وأضاف بيرس إلى أن سيرنبرج صنف أساليب التفكير حسب المستويات كما يلي :

أولا : العالمي الشامل global

- يشبه من يرى بأن (الكل أكبر من مجموع الأجزاء) في تصنيفات الأسلوب "الادراكي" و "التعليمي" .
- يرى الصورة الكبيرة (الشاملة) .
- يفضل التعامل مع القضايا الأكبر والأكثر تجريدا .

ثانيا : المحلي local

- يشبه (التحليلي) في تصنيفات الأسلوب " الادراكي " .
- يفضل التعامل مع التفاصيل والقضايا الحسية .

وبعض الناس يكونون أقوياء في كلا المستويين ومعظم الناس يكونون أقوياء في مستوى واحد أو آخر .

ص ٣-٧

ويوجد هناك تشابه في المضمون بين تصنيف أساليب التفكير لدى هاريسون وآخرون (١٩٨٢) وبين " أداة تخطيط الأسلوب " لدى غريغورك Gregorc, (1979) حيث كشفت دراسات غريغورك إلى تشكيل أربع أقنية متميزة من أساليب التفكير لدى الفرد هي : مادي تتابعي ، مادي عشوائي ، تجريدي تتابعي ، تجريدي عشوائي . (القطامي ،١٩٩٠م)

تعليق على أساليب التفكير :

من خلال ما سبق نجد أن عملية التفكير ليست مقتصرة على فرد بذاته وذلك انطلاقا من مبدأ إمكانية تعليم التفكير وتنميته ، وتبعا لذلك نجد أن التفكير قدرة مكتسبة ، إذ أن كمية المعرفة وثقافة المجتمع والعالم المحيط تلعب دورا كبيرا في تنمية هذا التفكير . ويرجع تعدد أساليب التفكير إلى وجود أناس كثيرون في هذا العالم يحملون عقولا ذات أساليب تفكير متنوعة ويعود ذلك إلى ما يلي :

أ- نظرة الإنسان للعالم الخارجي .

ب – متطلبات الموقف المشكل الذي يقف أمامه ذلك الإنسان .

جـ – أساليب التنشئة الأسرية .

د – المتغيرات البيئية والمواقف الحياتية المختلفة .

ومن ذلك يجدر بنا القول أن قدرة العقل لا يمكن تحديدها أو التنبؤ بها ، وهنا تتجلى قدرة المولى عز وجل خالق تلك العقول والعالم بتدابيرها .

و يختلف الأفراد بالنسبة لإدراكهم لما حولهم من مدركات البيئة التي تنعكس بدورها على تأثير تفكيرهم ، أيضا تلعب ثقافة المجتمع دورا هاما في أسلوب تفكير الفرد وتنميته .(حبيب ،١٩٩٦م (أ) ، ص١٥٣)

بنية التفكير :

بعد استعراض تصنيف أساليب التفكير الخمسة السابقة يمكن معرفة بنية التفكير للفرد وذلك بناء على ما يحصل عليه الفرد من درجات خام على مقياس أساليب التفكير التي تكشف عن أسلوب الفرد المفضل الذي يعتمد عليه دائما في حل المشكلات .

"ونجد أن الإنسان قد يكون له أكثر من عادة فكرية واحدة ، فهو في مهنته عالم يفكر تفكيرا علميا دقيقا، وهو في المشكلات الاجتماعية يفكر تفكيرا آخر ".

(صالح ،١٩٧١م ، ص٨٢)

وفيما يلي نستعرض خصائص بنية التفكير على النحو التالي :-

١-التفكير المسطح .

إن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتميز والإدراك بالمقارنة

٣-التفكير ثنائي البعد .

إن الفرد صاحب التفكير ثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الخمسة ، وتكشف هذه الأساليب عن الطرق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاءة وفاعلية .

٤-التفكير ثلاثي البعد .

إن الفرد صاحب التفكير ثلاثي الأبعاد يستخدم ثلاثة أنواع من أساليب التفكير الخمسة ، وتكشف هذه الأساليب عن الطرق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاءة وفاعلية ، والفرد ذو التفكير ثلاثي البعد يكون له آراء كثيرة ومتاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة أكثر مما يستطيع أن يستخدمها عن الفرد ذي التفكير أحادى البعد أو التفكير ثنائي البعد وعلى ذلك فإن هذا الفرد ذا التفكير الثلاثي يكون أكثر قدرة على الحركة والتنوع وأكثر تعددا للجوانب وطليق الحركة ليستجيب بطرق مختلفة باختلاف المواقف إذ لديه طرق متعددة ومتنوعة لمواجهتها .

(حبيب ،١٩٩٦م (أ) ، ص٢٠٥-٢١٥)

ويمكن للفرد أن يتعرف على مستوى أسلوب تفكيره ويحدده ، عن طريق اختبار أساليب التفكير ، وينبغي عليه بعد أن يتعرف على أسلوبه المفضل في التفكير أن يركز على الأساليب الأقل تفضيلا ويسعى إلى تنميتها .

المعلم صفاته و سلوكياته

مكانة المعلم :

يحتل المعلم مكانة خاصة في جميع الأمم والشعوب لأنه يحمل رسالة الأمة وإعداد الأجيال للمستقبل ، وناقل لتراث الأمة ومجدد لثقافتها ،وهي خصلة من خصال الرسول صلى الله عليه وسلم ، فكان أول معلم في الإسلام ووصف نفسه معلما حيث قال " إنما بعثت معلما". ويعظم الإمام الغزالي من شأن المعلم حيث يقول" فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السماوات ، فانه كالشمس تضئ لغيرها، ومن

أشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما فليحفظ آدابه ووظائفه". ويذكر الشيخ الرئيس ابن سينا عن الصفات اللازمة لمعلم الأطفال حيث يقول ينبغي أن يكون عاقلا ، حكيما ، ذا دين ، بصيرا برياضة الأخلاق ، حاذقا بتخريج الصبيان ، وقورا، رزينا ، بعيدا عن الخفة والسخف ، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي .

(الحقيل ، ١٩٩٣م)

ويقول أمير الشعراء أحمد شوقي في فضل المعلم :

قم للمعلم وفه التبجيلا .... كاد المعلم أن يكون رسولا

(الحمد ، ١٤١٨هـ ،٧٧)

وللمعلم أدوار هامة في تحقيق أهداف التربية فهو ناقل للمعلومات وموصل لها بالإضافة إلى أنه قائد لجماعة فصله وحافظ للتراث وباعث للثقافة كما أنه مرب للأجيال ومرشد تربوي لتلاميذ فصله وقدوة لهم إضافة إلى أنه يلعب عددا من الأدوار داخل المجتمع فهو مواطن ومصلح اجتماعي . (منسي ، ١٩٩٨م ، ص٣٦٦)

المعلم كمصدر للمعلومات :

يعتبر المعلم واحدا من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية ، وترجع هذه الأهمية لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم داخل الفصل ، فلا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فحسب وإنما يتسع دوره ليمثل تحقيق الأهداف التربوية التي تتضمن إكساب التلاميذ المهارات والاتجاهات والقيم ، إضافة إلى إكسابهم المعرفة التي تسهم في بناء شخصياتهم . وعليه يمكن تحديد أهم أدوار المعلم فيما يلي :

- الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية .
- تشجيع التلاميذ على الدراسة وحب العلم والعلماء والبحث عن المعرفة ومتابعة كل جديد في مجال تخصصهم .

- تولي قيادة جماعة الفصل المدرسي ، وذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصلـه ، من حيث السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي .

- القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله .

(منسي ،١٩٩٨م ، ص٣٦٥)

خصائص المعلم المفكر :

أشار الخطيب (١٩٩٧م) بأن فكتور شوالتر حدد بعض السـمات الأساسـية للمعلم الـتي ينبغي الاتسام بها على النحو التالي :

١- البحث المستمر عن المعرفة العلمية .

٢- طرح التساؤلات باستمرار عن جميع الأشياء من حوله .

٣- البحث عن المعلومات والبيانات ومعاني كل منها ، وتوظيفها في حياته اليومية .

٤- التحقق مما يقرأ ويلاحظ ويسمع ، أي لا يأخـذ الأمور علـى علاتهـا دون أن يناقشها للتحقق مما يصل إليه من معلومات .

٥- احترام المنطق وتوظيفه في مناقشة خصائص المعرفة العلمية التي يصل إليها عـن طريق الاكتشاف وعن طريق الاستنتاج العقلي . ص٨٦

معززات المعلم في تنمية التفكير لدى المتعلمين :

إن دور المعلم مهما في حياة التلاميذ وهو أكثر ارتباطا واحتكاكا بالتلاميذ لفـترة من السنين، ويعتبر المثل الأعلى لتلاميذه ، وتؤثر هذه العلاقة في حياة التلاميذ ، وفي بنـاء شخصياتهم ، وتنمية تفكيرهم . ويحتاج المعلم في مهمته هذه إلى ما يأتي من الأمور :

١- أن يعرف أساليب التعلم ، وما يميز كلا منها عن الآخر .

٢- أن يقدرعلى تحديد وتعريف المفاهيم والمصطلحات ، مثل نظرية المعرفة ومـا وراء المعرفة .

٣- أن يجري مع الطلبة حوارا ونقاشا يدور حول عمل العقل ووظائفه وما يلزمهم من مفاهيم ومصطلحات لهذا الغرض .

٤- أن يتسلح بمعرفة كافية عن الدماغ ووظائفه ، والموضوعات الفلسفية ليكون له منها كلها تغذية راجعة لتحسين عمله وتطويره .

٥- أن يجري مع الطلبة حوارا عن المعرفة وما وصلت إليه في حقول مختلفة ، وكذلك عن الإبداع والحاكمة العقلية ، والذكاء ، والدعابة والمرح واستراتيجيات التعلم .

٦- أن يعمل على تحسين وتطوير أساليب التعلم على اختلاف أنواعها وكل ما من شأنه أن يحفز الطلبة على التفكير ، واستخدام العقل بتيقظ وإحساس، وبانتباه وحضور ذهن .

٧- أن يجمع دلائل تشير إلى نمو الطلبة وتقدمهم في استخدامهم للتفكير وفي تصرفهم التصرف الحاذق الماهر الذي يدل على الكياسة والذكاء .

(عدس ،١٩٩٦م (أ) ، ص٩٤)

وكذلك ينبغي على المعلمين الوعي التام بتطور نمو العقل لدى المتعلمين واستغلاله في تنمية تفكيرهم وتوسيع مداركهم المعرفية . حيث تتبعت بعض الدراسات الأوقات العمرية للطفل موزعة على فترات تتفاوت فيها سرعة تطور العقل وهي كالتالي :

- من سن شهر إلى سن ١٠ أشهر يحدث تطور سريع للعقل .
- من سن ١٠ أشهر إلى سن سنتين يحدث هبوط أو سكون .
- من سن سنتين إلى سن ثلاث سنوات ونصف يحدث تطور سريع.
- أفضل فترة تعلم تكون ما بين سن سنتين وحتى سن أربع سنوات .
- سن الخامسة هي فترة سكون في تطور العقل .
- سن السادسة والسابعة والثامنة يكون التطور بطيئا .
- سن ٩ سنوات هي فترة سكون في تطور العقل .

- ما بين سن ١٠-١١ سنة يحدث تطور سريع .

- سن ١٣ يحدث سكون تام في تطور العقل ، ولا يتوقع من الأطفال أن يتعلموا مواد أكاديمية تتطلب قدرات عقلية عالية وتحتاج لإدراك قوى ومنطق ، إنما من الممكن أن يتعلموا العلوم الاجتماعية والمواد والأمور التي تتطلب أحاسيس ومشاعر ، وبالتالي تتطلب بعد وجداني أكثر مما تتطلب بعد معرفي .

- بعد سن الخامسة عشرة وحتى سن الثامنة عشر هناك حركة تطور فعالة في العقل .

(السرور ، ١٩٩٨م ، ص٤٤-٤٥)

علاقة المعلم بتنمية التفكير لدى المتعلم :

أوضح بله والنهار (١٩٩٤م ، ص١٨٤-١٨٩) أن قدرة المعلم على تنمية قدرات الطلبة الفكرية في المواقف الصفية تعتمد على إلمامه بالخصائص النمائية للطلبة في مجال النمو المعرفي أو العقلي وقدرته على تشكيل مواقف تعليمية تنسجم مع المستويات النمائية العقلية لدى الطلبة . و أن المبدأ الأساسي في هذا المجال يتمثل في تقديم مشكلات من مستويات تعقيد مناسبة للطلبة كي تتم استثارة النشاط الفكري لديهم . وتؤكد الدراسات التربوية على أن أنماط سلوك المعلم التي تعزز تفكير الطلبة داخل الصف يمكن تصنيفها في أربعة مجالات هي :

أولا : التساؤلات

يتعلم الطلبة من خلال خبراتهم المدرسية الإصغاء والاستجابة لأسئلة المعلم ، كما يطورون من خلال معرفتهم بأشكال أسئلة المعلم ، وإيحاءاته التعبيرية ، دلالات على السلوك المتوقع . فالأسئلة ما هي إلا أدوات عقلية يستخدمها المعلمون لا ستجرار أنماط سلوكية مرغوبة من الطلبة . وهكذا فان المعلمين باستخدامهم للأسئلة ، إنما يستجرون أهداف معرفية/ عقلية أو مهارات فكرية . ويستطيع المعلمون حث طلبتهم على إظهار قدراتهم الفكرية ، وتوظيفها عن طريق التساؤلات التي يطرحونها فهم يستطيعون

بأسئلتهم دفع الطلبة إلى تقبل المعلومات ومعالجتها أو مقارنتها بغيرها ، أو توظيفها في أوضاع جديدة .

ثانيا : التنظيم

ينظر إلى التنظيم على أنه الطريقة التي يدير أو يضبط المعلم بها المصادر البيئية الصفية كالوقت ، المكان ، والطاقات الإنسانية ، والمواد التعليمية . وإن تنظيم البيئة الصفية لتنمية التفكير على درجة كبيرة من الأهمية وبالتالي فلابد أن يتم التنظيم على أساس مقصود . ومستند إلى الأهداف التي تسعى عملية التعلم / التعليم إلى تحقيقها . ومن هنا فان تحديد مهمات التعلم التي سيتم إنجازها . ونوع التفاعل الذي سيعتمد ، سيساعد المعلم على تحديد توجيهاتها ، وقواعد معينة موجهة نحو تحقيق الأهداف المعرفية. وفي هذا الإطار فانه من الجدير بالذكر أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية لادارة وتنظيم الموقف الصفي الموجه نحو تنمية التفكير هي :

أ – وضوح التعليمات اللفظية : حيث لابد أن يوضح المعلم لطلبته أن هدف التربية هو تنمية التفكير وأن مسؤولية التفكير تقع على عاتقهم كطلبة .

ب – تنظيم الوقت والطاقة الإنسانية : يأتي دور المعلم هنا في التأكيد على أن التفكير يجب أن لا ينظر إليه على أنه فعل معزول يحدث في موقف صفي معين ، أو مادة معينة ، ولمدة محدودة وبالتالي ، فان التركيز يجب أن يتم على تعليم الطلبة مهارات التفكير بصورة مستمرة ، وأن تقدم لهم مشكلات وأوضاع تتطلب استخدام فكرهم داخل المدرسة وخارجها كي يتمكن الطلبة من نقل أثر تعلمهم لهذه المهارات العقلية، على أن تنظيم الوقت وحده لا يكفي إذ لابد من الآخذ بعين الاعتبار نوعية المهمات المخصصة في ذلك الوقت كي يتم استغلال طاقات الطلبة في الأداء عليها.

جـ – طرق تنظيم وترتيب أشكال النقاش: إن لتنظيم المعلم لأنماط التفاعل داخل الصف يلعب دورا أساسيا في التعلم وأن الطلبة يتعلمون بصورة

أفضل عند استخدام النقاش . ويلخص توماس (Thomas,1980) أشكال التنظيم الصفي التي تقود إلى تعلم المهارات والاستراتيجيات العقلية بالصورة التالية :

١- عندما يشعر المعلم بمسؤولية عن تعلم الطلبة (الشعور بالكفاية التعليمية) .

٢- عندما يكون هناك تنظيم للصف لإنجاز المهمات التعليمية .

٢- عندما تتم إستثارة الطلبة وحفز دافعيتهم للإنجاز وعندما يعزز أداؤهم .

٣- عمل تعاوني أكثر منه تنافسي أو فردي حيث أن التعلم التعاوني في مجموعات يعزز استخدام مهارات عقلية عليا أكثر من العمل التنافسي أو الفردي .

ثالثا : الاستجابة

ويقصد بها هنا مدى استجابة المعلم لتساؤلات الطلبة . وتكمن أهمية خلق مناخ صفي مناسب للتفكير في أن أنماط تفاعل المعلم واستجاباته هي التي تحدد مستوى الثقة والتقبل ، وسلوك المجازفة والمبادرة ، والانفتاح على الخبرة ، والشعور بالأمن داخل الصف . وبصورة أساسية فان طريقة استجابة المعلم للطلبة هي التي تخلق هذا المناخ الصفي بمواصفاته السابقة . ويمكن تصنيف سلوك الاستجابة من حيث تأثيره على الطلبة إلى :

١- أنماط سلوكية تكف أو تكبح التفكير ، أو تضيق منظور النشاط العقلي .

٢- أنماط سلوكية تعزز التفكير أو تحافظ عليه .

فالأنماط السلوكية التي تكف أو تلغي التفكير تتمثل بالنقد أوالتجريح . وترجع الاستجابات هنا إلى الأحكام القيمية السلبية مثل التعليق على إجابات الطلبة أو أدائهم بالقول : ضعيف ، غير صحيح ، خطأ .كما أن بعض الأحكام القيمية السلبية يمكن أن تكون أحيانا استدلالية على عدم الشعور بالمناسبة من مثل القول : إجابتك قريبة من الصحيح أو من لديه إجابة أفضل ، وأخيرا فان بعض هذه الأحكام تتخذ طابع السخرية أو معاني الرفض ، والتي قد تتم من خلال سلوك لفظي أو غير لفظي . وأن الأحكام

القيمية السلبية لا تساعد على تنمية التعلم المعرفي أو الانفعالي . فقد أوضح فلاندرز (Flanders,1970) أن النقد من المعلم يرتبط باتجاهات أقل إيجابية وبمستوى متدن من التحصيل . أما الأنماط السلوكية التي تعزز التفكير فتشمل الإصغاء والتقبل والتوضيح وتسهيل اكتساب المعلومات . والتي يمكن أن توضح فيما يلي :-

أ- الإصغاء : تؤكد الدراسات على وجود فروق ملاحظة في السلوك الصفي (العقلي والانفعالي) للطلبة الذين ينتظر معلموهم بعد طرح السؤال فترة زمنية كافية أو بعد أن يعطي الطلبة إجاباتهم، إذ يلاحظ أن الطلبة عادة ما تكون إجاباتهم قصيرة إذا كان المعلم من النوع الذي لا ينتظر إلا وقتا قصيرا بعد طرح السؤال ، أما إذا نزع المعلم إلى الانتظار وقتا أطول ،فان إجابات الطلبة ستكون أطول ، وكاملة المعني مما يعزز من إبداع الطلبة في أفكارهم ودرجة تأملهم فيها .

ب- التقبل : المعلمون المتقبلون لطلبتهم هم أولئك الذين لا يصدرون أحكاما قيمية ، فهم لا يصدرون أي إيحاءات لفظية أو غير لفظية حول ما إذا كان سلوك الطلبة مناسبا أوغير مناسب . إن التقبل يوفر مناخا نفسيا آمنا يستطيع الطلبة ضمنه القيام بمبادراتهم الفردية ، ويشعرون بالثقة بأنفسهم ، ويطورون الإحساس بالمسؤولية ، كما يمكنهم مثل هذا المناخ من التأمل في سلوكهم ونتائجه ، ويشجعهم على فحص أفكارهم ، وقيمهم، ومشاعرهم مع ما لدى الآخرين .

جـ - التوضيح : يمتاز التوضيح بتروع المعلم لفهم أفكار الطلبة عن طريق حاجته إلى معلومات أكثر . وتؤكد الدراسات التربوية على أن تحصيل الطلبة يزداد في الصفوف التي يستخدم فيها المعلم أفكار الطلبة ويوسعها ويبني عليها .كما أن من الأسباب الرئيسية لوجوب التوضيح من قبل المعلم بإسهامه في تطوير قدرات الطلبة ما فوق المعرفية ، فقد وجد براون (Brown,1978) ارتباط بين الوعي

ما فوق المعرفي ومستوى الأداء على مهمات حل المشكلات المعقدة. ويبدو أن الطلبة يصبحون أكثر قدرة على حل المشكلات كلما أصبحوا أكثر وعيا وتأملا بالاستراتيجيات العقلية التي يستخدمونها لحل هذه المشكلات كما وجد أيضا أن حفز الطلبة على التأمل في العمليات الفكرية والحديث عنها واستراتيجيات حل المشكلات قبل الانخراط في النشاط العقلي وأثناءه وبعده إنما يعزز من قدرتهم على التفكير. أي أن التفكير والتأمل في التفكير والحديث عنه يعزز التفكير .

د – تسهيل اكتساب المعلومات : إذا كان أحد أهداف تنمية التفكير في تعزيز قدرة الطلبة على معالجة المعلومات من خلال المقارنة ، والتصنيف، والاستدلال ، واستنباط العلاقات، فان مصادر المعلومات يجب أن تكون متوفرة لدي الطلبة ، وكي يتم تسهيل اكتساب المعلومات ، أو الوصول إليها فعلى المعلم أن يدرك حاجة طلابه للمعلومات ويعمل على إشباعها .

رابعا : النمذجة ـ التصرف بانسجام مع الأهداف

يسهل على الطلبة عادة إدراك عدم الاتساق بين أقوال المعلم وأفعاله . وبالتالي فان المعلمين الفعالين في مجال تعزيز التفكير يجدون دوما في إضفاء الاتساق على أقوالهم ، واعتقاداتهم ، وقيمهم ، وأهدافهم، ولما كان البحث النفسي يشير إلى أهمية التقليد والنمذجة في التعلم فان المعلم يعد إذن من أهم النماذج المؤثرة في تعلم الطلبة وسلوكه. وتلعب النمذجة دورا في تعزيز إدراك الطلبة للقيم والأهداف التي يطرحها المعلم أو المدرسة . فإذا كان الإصغاء مثلا من أهداف تنمية التفكير فان المعلمين الذين يصغون لطلبتهم تزداد فرصة تحقيق تلك المهارة عند طلبتهم . وبصورة عامة فانه يمكن القول أنه كي يتمكن المعلمون من أداء دورهم بصورة فعالة في تنمية قدرات الطلبة الفكرية ، فلا بد من إتقانهم للمهارات المرتبطة بالقدرة على إثارة وتعزيز نزعات الاستقصاء وحب

الاكتشاف ، والنقاش من خلال التنوع في مستويات الأسئلة، بحيث تشمل المستويات العقلية المختلفة ، وطرح الأسئلة الموضحة والسابرة التي تخلق حالة الوعي لدى الطلبة بالسند الذي بنوا عليه إجاباتهم، والاستماع لإجابات الطلبة والبناء عليها ، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة ، وإثارة التفاعل والنقد البناء لإجابات الطلبة .

نستنتج مما سبق أن سلوك المعلمين وسمات شخصياتهم ومرونة تفكيرهم في تخطي المعوقات وعرضهم للمادة الدراسية علي شكل مشكلات وتنظيم البيئة التعليمية واختيار الوقت المناسب في تقديم عملية التعلم واستخدام الوسائل المناسبة التي تقيس مدى التقدم في العملية التعليمية لها الأثر الواضح قي تنمية التفكير لدى المتعلمين ، وهذا ما تؤكده دراسة حبيب (١٩٩٥م ،(ب) ، ص١٥٢) بأن يكون المعلم ذا شخصية قوية ، ملتزما ذا أخلاق حسنة ، متمكنا، يختار طريقته في التدريس من بين : حل المشكلات ، طريقة الوحدات التدريسية ، التعلم البرنامجي ، الوحدات التعليمية المصغرة .

معوقات المعلم في تنمية التفكير :

تواجه المعلم بعض العقبات أثناء ممارسته للعملية التعليمية التي تؤثر على تفكيره وتكون عائقا في تنمية التفكير لدى التلاميذ حيث يرى **Bayer, 1984** أن هناك عدة عوامل تفسر الافتقار الراهن للنجاح في تعليم التفكير وهي كما يلي :

١- استخدام تقنيات تدريس غير مناسبة .

٢- استخدام منهاج مدرسي يحاول تغطية العديد من المهارات في فترة زمنية قصيرة ، وبالتالي يتعرض الطلاب إلى عبء في المهارات .

٣- الافتقار إلى التطابق بين ما يتم تدريسه ومايتم فحصه كمهارات تفكير .

٤-عدم الاتفاق على المهارات التي ينبغي تعليمها .

٥-عدم التعرف على المهارات التي ينبغي تعليمها .

(السرور ،١٩٩٨م ، ص٢٦٣)

وأوضحت السعيد (١٩٩٨م) أن أبرز المعوقات التي تعوق استخدام (المعلـــم) لأساليب التفكير العلمي في (التدريس) هي كما يلي :

١-عدم توفر المرافق والمواد والتجهيزات المدرسية اللازمة لذلك .

٢-عدم تلقي أدنى توجيهات بهذا الخصوص .

٣-ضعف العلاقة بين المدرسة والبيت .

٤-عدم توفر التشجيع الإداري من خارج المدرسة .

٥-عدم الإلمام الكافي بماهية هذه الأساليب وطرق استخدامها .

٦-عدم توفر التشجيع الإداري من داخل المدرسة .

يستخلص الباحث مما سبق أن المعوقات التي تواجه المعلم في تنمية التفكير ترجـــع إلى مصدرين رئيسيين هما :-

المصدر الأول : ويتمثل في المعلم نفسه حيث لا يوجد لديه استعداد نفسي أو اجتمـــاعي أو عقلي في تنمية التفكير.

المصدر الثاني : البيئة التعليمية فقد يتوفر لدى المعلم الاستعداد لتنميـــة التفكـــير إلا أن ظروف البيئة التعليمية تؤدى إلى إحباط قدرات المعلم وتحويل المواقـــف التعليمية الحيوية إلى مواقف تعليمية جامدة .

الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة من أهم المصادر التي يرتكز عليها الباحث في إنجاز بحثه حيث لم يتوفر للباحث سوى بعض الدراسات القليلة التي أجريت على البيئة العربية ، ودراسة واحده في البيئة السعودية ، وقد صنف الباحث هذه الدراسات على النحو التالي:

أولا : دراسات تناولت أساليب التفكير لدى بعض فئات التعليم .

١- دراسة قاسم (١٩٨٩م) ، التي هدفت إلى بحث العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية ، التي تحددت بمتغيرات : الاتجاهات الوالدية ، وتحقيق الذات ، وسمات الشخصية ، بالإضافة إلى متغيري : الجنس والتخصص الأكاديمي . واستخدم الباحث الأدوات التالية :

- مقياس هاريسون وبرامسون (١٩٨٣م) لأساليب التفكير لدى الشباب . تعريب وإعداد / الباحث .
- مقياس كاتل (١٩٦٢م) لعوامل الشخصية الستة عشر . تعريب وإعدادلعبد (١٩٧٧م) .
- اختبار شوستروم (١٩٧٤م) التوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات . تعريب وإعداد / منصور ، والبيلاوي (١٩٨٦م) .
- مقياس الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء . إعداد / الباحث .

واشتملت عينة الدراسة على (٩٠٠) طالبا وطالبة (٤٥٠طالب/٤٥٠ طالبة) وبمتوسط عمري بلغ (٩, ٢١ سنة) وانحراف معياري يبلغ (٤, ٩) هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة الذكور، وطالبات الجامعة الإناث ، في كل من الأسلوب التركيبي والأسلوب المثالي في التفكير وذلك لصالح الإناث .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيـــة بـــين متوســـطات درجـــات أصحـــاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات النظرية من الذكور والإناث كـــل على حده في عدد من أساليب التفكير .

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائيـــة بـــين بعـــض أســـاليب التفكـــير والاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء .

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لدى الشـــباب الجامعي وبعض أبعاد تحقيق الذات .

- وجود علاقات ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أســـاليب تفكـــير الشـــباب الجامعي وبعض سمات الشخصية .

- يسود استخدام الأسلوب التركيبي في التفكير لدى طالبات الجامعة أكثر مـــن الطلاب ، ويرتبط هذا الأسلوب ارتباطا موجبا بالأسلوب الديمقراطي في المعاملة الوالدية تجاه الأبناء .

- يسود استخدام الأسلوب المثالي في التفكير لدى طالبات الجامعة أكـــثر مـــن الطلاب ، ويرتبط هذا الأسلوب في التفكـــير ارتباطـــا موجبـــا بالأســـلوب الديمقراطي في المعاملة الوالدية تجاه الأبناء ، كما ارتبط الأســـلوب المثـــالي في التفكير ارتباطا موجبا بكل أبعاد تحقيق الذات .

- وجدت الدراسة أن الأسلوب التحليلي في التفكير قد ارتبط ارتباطـــا موجبـــا ببعض أبعاد تحقيق الذات .

- يسود استخدام الأسلوب الواقعي في التفكير لدى طلبة الكليات العلمية أكـــثر من طلبة الكليات النظرية ، و طالبات الكليات العلمية أكـــثر مـــن طالبـــات الكليات النظرية ، وارتبط هذا الأسلوب في التفكير ارتباطا موجبا بكـــل مـــن الأسلوب الديمقراطي والأسلوب الاوتوقراطي والأسلوب الفوضوي في المعاملـــة الوالدية تجاه الأبناء .

٢- كما أجرى مانا بو وآخرون (١٩٩٠م) Manabu , et . al دراسة بعنوان أنماط التفكير العملي للمعلمين : دراسة مقارنة للمدرسين ذوى الخبرة وغير ذوى الخبرة في عمليات التفكير . وذلك بهدف التحقق من وجود وظائف للتفكير العملي الذي يضئ العملية الفكرية للمعلمين ، وتحديد أنماط التفكير العملي للمعلمين ذوى الخبرة مقارنة بالمبتدئين ، وعرض تفسيرات متعددة لإعادة تفكير التربويين في اليابان . تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من ٥ من المدرسين ذوى الخبرة و٥ من المبتدئين . وقد تم استخدام التحليل الكمي والكيفي لتحليل استجابات العينة لدروس أعطيت بالفديو بواسطة مدرس خبير . هذا وقد اقترحت النتائج سمات متعددة لأنماط التفكير العملي المتميز ، والتي أوضحت بواسطة معلمين ذوى خبرة مثل : التفكير النشط ، نقاط الرؤى المتعددة ، المنظور الواسع ، النشاط والحساسية والتردي المتضمنة في المواقف ، تطابق المحتوى ، وتطابق المعرفة، وتطابق السياق التفكيري ، إطار المشكلة يكون في استراتيجية السياق ولجعل المعلمين أكثر نشاطا ذهنيا ، وأكثر استقلالية ، وأكثر إبداعا أن يتم ربط دراستهم بطرق دراسة الحالة أكثر من طرق المحاضرة وذلك للمدرسين قبل الخدمة وأثناء الخدمة .

٣- وأجرى الطواب (١٩٩١م)، دراسة هدفت إلى معرفة مدى عمومية التفكير الصوري عند طلاب الجامعة مقارنة بما وصلت إليه الدراسات الأجنبية، حيث قام الباحث ببناء مقياس للتفكير الصوري مستعينا بما جاء في المقاييس التي استخدمها كل من انلدر وبياجيه (١٩٥٨م) ، وكذلك كل من شابيرو وبراين (١٩٧٠) ، كما تم الاستعانة ببعض مراجع المنطق الصوري في بناء هذا المقياس . وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية بواقع (١٢٥طالبا / ١٢٥طالبة) بمتوسط عمري قدره (١٧, ٢٣سنة) للطلاب وبمتوسط عمري قدره (٣٣, ٢٣سنة) للطالبات . وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في درجات التفكير الصوري ، وتوصلت

الدراسة إلى وجود التفكير الصوري عند طـــلاب الجامعـــة بدرجـــات متفاوتـــة وبمعدلات أقل مما هو موجود في المجتمعات الغربية .

٤- كما أجرى الحبيب (١٩٩١م) دراسة نظرية بهدف تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية واستخدم البـــاحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي حيث قام أولا بتحليل :

١ـــ الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

٢ـــ الوثائق والمطبوعات الحكومية .

٣ـــ الكتب والمراجع العلمية .

٤ـــ النظريات التربوية والنفسية الحديثة .

ثانيا : الاعتماد في تحليل أسئلة التمارين في محتوى المقررات على المعايير التي وضعـــها كل من ويفر وستال وأنزالون في تصنيفهم للأسئلة ، هذا وقد توصلـــــت نتـــائج الدراسة إلى :

ـــ اهتمام سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بتنميـــة مـــهارات التفكـــير العلمي والتفسير المنطقي في التعليم الابتدائي كان ضعيفا أو غير كاف لما تتطلبـــه هذه المرحلة من التعليم ولما يتطلبه الوقت الحالي من إهتمام بالنوع لا بالكم .

ـــ مستوى ونوعية التفكير لدى طفل هذه المرحلة من العمر مرتفعة وعلى درجـــة كبيرة من النمو والتطور مما يستدعي معها أن يقابلها نفس المستوى من التطـــور في تعاملنا معه سواء في المدرسة أو البيت أوفى المجتمع ككل .

ـــ اثبت التحليل للتمارين والنقاط الواردة في المحتوى أن مـــدى تحقيـــق تنميـــة مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في الأسئلة الواردة في مـــادة العلـــوم ضعيف ويحتاج إلى إعادة نظر .

ـــ أكد البحث على أهمية تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي كإحدى المهارات الأساسية التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .

٥- كما أجري المقوشي (١٩٩٢م (أ)) دراسة بهدف قياس مرحلة التفكير التجريدى وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول، واستخدم الباحث اختبار طوره بيرني قلبرت عام (١٩٧٣م) ويتكون الاختبار من واحد وعشرين مسألة تم جمعها من الأبحاث التي قام بها بياجيه ورفاقه ، وقام الباحث بترجمته وإعداده على البيئة العربية ، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الجدد المقبولين في كلية التربية وبلغ عددهم (١٥٣) طالبا ومن أهم النتائج التي توصل لها الباحث هي أن ما يقارب من (٧٣%) من الطلبة مازالوا في مرحلة العمليات المحسوسة ،وما يقارب من(٢٧%) في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة ومرحلة التفكير التجريدى وأن (٧ , ٠%) قد دخلوا مرحلة التفكير التجريدى .

٦- كما قام المقوشي (١٩٩٢م (ب)) بدراسة مماثلة بهدف قياس التفكير التجريدى عند الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول كمعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات وذلك حسب نظرية بياجيه . وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المتدربين في التربية الميدانية وبلغ عددهم (٦٩) طالبا هذا وقد أشارت نتائج البحث إلى أن ما يقارب من (٦٥%) من الطلاب مازالوا في مرحلة العمليات المحسوسة ، وما يقارب من (٣٥%) في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة والمرحلة التالية لها وهى مرحلة التفكير التجريدى .

٧- وأجرى ألين وجون (١٩٩٢م) **Elaine . John** دراسة بعنوان استثارة المعلم لتنمية مستوى عال من مهارات التفكير لدى الطلاب. حيث صمم برنامج للاستثارة أثناء الخدمة بين المعلمين والأخصائيين النفسيين في المدرسة وذلك بهدف تحسين

مهارات التفكير لطلاب الصف السابع والثامن الثانوي ، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٣ طالبا . عمل البرنامج بواسطة الأخصائيين النفسيين وذلك لتأكد التشجيع للأفكار ، نمذجة مهارات التفكير ، فرصة الممارسة ، وتشجيع الطرق المختلفة للنشاطات .هذا وقد تعاون كل من المدرسيين والأخصائيين النفسيين على تطبيق المهارات خلال ثمانية شهور الاستثارة ،كما تم جمع معلومات وعرضها من خلال ملاحظة شهركامل للتفاعل بين الطلاب داخل الفصل الدراسي. وقد أكملت عينة الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ،كما أكمل المعلمون والطلاب استبيان نشاطات الصف الدراسي والذي يقيس مهارات التفكير للبيئة الصفية . هذا وقد أشارت النتائج إلى أن درجات اختبار تورنس لم تزداد ، ولكن درجات الاختبار البعدي اختلفت وكانت في صالح المجموعة التي تمت ملاحظتها خلال ملاحظات البيئة الصفية ، وقد أستنتج أن برنامج الاستثارة للمدرسيين الأخصائيين النفسيين يتيح الفرصة للمدرسيين لزيادة المناخ الدافعي للطلاب ، وختاما أوضحت نتائج الدراسة أن الاستثارة والتدريب أثناء الخدمة تتيح الفرصة للمعلمين بناء بنية صفية ، ونموذج ، ووصف لعمليات التفكير التي تشجع على مستوى عال من التفكير من الطلاب .

٨- وأجرى أولجابامبرو وبيتر (١٩٩٣م) **olugbemiro . peter** دراسة بعنوان دور مهارات التفكير في الدراسة الجامعية كما يدركها مدرسو الجامعات من خلال الدراسة الأكاديمية . وهدفت الدراسة إلى بحث إدراك مدرسو الجامعة إلى أي مهارات التفكير الناقد يحتاج إلى النجاح في الدراسة الجامعية ، وتحديد أكثر المهارات صلة بالدراسة الأكاديمية ، وقد أجريت الدراسة على ٣١ من مدرسي الجامعة ينتمون إلى ٦ تخصصات بإحدى الجامعات باستراليا . وقد تم الاستجابة على استبانه مكونة من ٧٢ عبارة تدور حول أكثر العبارات تكرارا وأهمية في الدراسة الأكاديمية. هذا وقد أشارت النتائج إلى أن التفكير الناقد له دور أساسي في الدراسة الجامعية ، وأن عددا كبيرا من المهارات شائع في كل الدراسة الجامعية وبعضها محدد

تبعا لنوع الدراسة الجامعية . أن أكثر مهارات التفكير أهمية هي : القدرة على شرح الأفكار بأسباب واضحة ، إظهار النقد والتحليل للمعلومات المعروضة ، جمع الحقائق لتأكيد مصداقية المناقشة ، رسم استدلالات صوتية للمعلومات المصاغة أو المعطاة ، ذكر الأخطاء الشائعة عند تحليل الأفكار المعارضة ، عرض التنظيمات الضعيفة للمناقشة ، وتجاهل الحقائق والبراهين عند وضع الخاتمة .

٩- وأجرت خصاونة (١٩٩٤م) ، دراسة بهدف الكشف عن مستويات التفكير في الهندسة لدى الطلبة المعلمين ، إضافة إلى معرفة الاختلاف في أدائهم على اختبار التفكير (إدراكي ، تحليلي، ترتيبي، استنتاجي) من جهة ، وباختلاف نوع المهارة في الهندسة (بصرية ، وصفية ، منطقية) من جهة أخرى . تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين في تخصص التربية الابتدائية بجامعة اليرموك ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، طور اختبار مستويات التفكير في الهندسة ، وقد شمل (٥١) فقرة . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تطور في مستويات التفكير في الهندسة لدى الطلبة المعلمين، وصنف (٢٦,٦%) منهم إلى إحدى المستويات الأربعة ، الإدراكي، التحليلي ، الترتيبي ، الاستنتاجي . كما كشفت النتائج أن (٢٧,٥%) من الطلبة كانوا في مستوى دون المستوى الادراكي .

وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين باختلاف مستويات التفكير في الهندسة ، وكان هذا الاختلاف لصالح المستوى الادراكي مقابل كل من المستويات التحليلي والترتيبي والاستنتاجي من جهة ولصالح المستوى التحليلي مقابل المستوى الاستنتاجي من جهة أخرى كما دلت النتائج على أن أداء الطلبة على اختبار مستويات التفكير يختلف وبدلالة إحصائية باختلاف مستوى المهارة في الهندسة إذ تبين أن أداء الطلبة على مستوى المهارة البصرية كان أفضل منه على مستوى المهارتين الوصفية والمنطقية .

١٠- دراسة حبيب (١٩٩٥م (أ)) ، التي تم إجرائها بهدف الكشف عن مدى التمايز في الخصائص البنائية للتفكير لدى أعضاء هيئة التدريس من الجنسين ،وطبق الباحث

اختبار أساليب التفكير ، إعداد كل من برامسون ، بارليت ، هاريسون ومعاونيهم (١٩٨٠م) ،بعد ترجمته وإعداده على البيئة المصرية ، واشتملت عينة الدراسة على (٣١٠) من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين(٢٢٢ من الذكور/ ٨٨ من الإناث). وبلغ متوسط أعمار العينة (١٥, ٣٥) من الذكور ، وأعمار العينة من الإناث بلغ (٥٦, ٣٦) هذا وقد أشارت النتائج إلى :

- وجود فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس من الجنسين المفضلين للتفكير المسطح وكانت لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث .
- لا توجد فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس من الجنسين لكل من التفكير أحادى البعد ، التفكير ثنائي البعد ، التفكير ثلاثي الأبعاد . وقد أوصت الدراسة إلى وجوب تنمية بروفيل التفكير ثلاثي الأبعاد و استراتيجيات التفكير التركيبي والعملي ، إذ ثبت ندرتهم التكرارية في البيئة المصرية .

١١- كما أجرى حبيب (١٩٩٥م (ب)) دراسة بهدف الكشف عن أسلوب التفكير السائد ،وبروفيل التفكير المسيطر على المعلمين والمعلمات ، وطبق الباحث اختبار أساليب التفكير ، إعداد كل من برامسون ، بارليت ، هاريسون ومعاونيهم (١٩٨٠م) و قام الباحث بترجمته وإعداده على البيئة المصرية ، واشتملت عينة الدراسة على المعلمين بالمرحلتين الثانوية والإعدادية وبلغ عددهم(٣٠٠) معلم ومعلمة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط التفكير المسيطر من بين بروفيلات التفكير المختلفة (أحادى ، ثنائي ، ثلاثي ، مسطح ، غير مصنف) هو التفكير أحادي البعد وأن نمط التفكير الأحادي المسيطر من بين استراتيجيات التفكير (التركيبي، مثالي ، عملي ، تحليلي ، واقعي) هو التفكير المثالي يليه التفكير التحليلي وذلك على المعلمين من الجنسين .

ثانيا : دراسات تناولت طرق تعليم أساليب التفكير

١ــ أجرى بادي (١٤١٠هـ) دراسة بهدف الكشف عن مدى كفاءة الطلاب معلمي اللغة العربية في تصحيح أخطاء التلاميذ اللغوية ، بالإضافة إلى قياس التفكير الناقد لدى الطلاب معلمي اللغة العربية . واستخدم الباحث اختبار التفكير الناقد ، إعداد/ عبد السلام ، و سليمان ، واستعان بكتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة التي قام الطلاب المعلمون بتصحيحها وتكونت عينة البحث من الطلاب المعلمين الذين يتدربون على التدريس وشملت عينة البحث الطلاب الذين تخرجوا في فصلين دراسيين متلاحقين الذين بلغ عددهم (٦٠) طالبا، هذا وقد أشارت النتائج إلى أن كفاية الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها متدنية بشكل عام . والعلاقة بين تلك الكفاية والتحصيل الدراسي علاقة موجبة أما علاقتها بالتفكير الناقد فليست قائمة إلا لدى ذوى التحصيل الدراسي المرتفع وغير قائمة لدى ذوي التحصيل المنخفض .

٢- كما أجرى كرم (١٩٩٢م) ،دراسة بهدف تحديد دور المدرس في تنمية التفكير الناقد بالمواد الاجتماعية بدولة الكويت . وبنيت الفرضيات على البحث عن الاختلاف بين مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية من حيث الجنس ، المؤهل الأكاديمي والخبرة التدريسية ثم النظام التعليمي . وكانت عينة الدراسة عددها ١٢٩ (٧٧مدرسا/٥٢مدرسة) هذا وقد جاءت نتائج البحث تؤكد وجود فروق بين المدرسين والمدرسات في تنمية مهارات التفكير الناقد ، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة ونظام التعليم . كذلك جاءت النتائج الكلية للدراسة في تدعيم الاتجاه الموجب لدى العينة نحو أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مكوناتها المختلفة . وجاءت توصيات الدراسة تحث بالاهتمام بمهارات التفكير الناقد وإدراجها من ضمن برامج إعداد المعلمين أو إعداد دورات تدريبية أثناء الخدمة مع المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لكي تشمل مهارات التفكير الناقد .

٣- كما أجرى مراد (١٩٩٤م) دراسة بهدف التعرف على دور التفكير الناقد لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الممارسة التربوية في الفصول الدراسية

وفي اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية ، كما تحاول الدراسة الكشف عن دور الخبرة التدريسية في الممارسة التربوية وفي استخدام المعلم للأساليب التقليدية أو المتطورة في التعامل مع التلاميذ وفي عمله المهني وتكونت عينة البحث من (٨٣)معلما (٣٤معلما ، ٤٩معلمة) وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثمانية مدارس بمحافظتي القاهرة والجيزة وتتراوح خبرتهم التدريسية بين سنة واحدة إلى (٢٥) سنة وقد طبق عليهم اختبار التفكير الناقد واختبار التصرف في المواقف التربوية ، وقياس اتجاه المعلم نحو التلاميذ . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التصرف في المواقف التربوية والتفكير الناقد ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التصرف في المواقف التربوية والخبرة التدريسية حيث تفوق ذوى الخبرة المرتفعة عن قليل الخبرة .

٤- قامت السعيد (١٩٩٨م) بإجراء دراسة بهدف معرفة تباين مدى صلاحية أساليب التفكير العلمي لتدريس مواد المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات . ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وطبقت استبانه على عينة من معلمات منطقة الرياض التعليمية تم اختيارهن بطريقة عشوائية تضمنت (٧٥٠) معلمة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- إن معلمات المرحلة الابتدائية لديهن توجه قوي بالموافقة على المنطلقات النظرية للتفكير العلمي .
- تمارس معلمات المرحلة الابتدائية منطلقات التفكير الإبداعي في تدريسهن بشكل قليل.
- تمارس معلمات المرحلة الابتدائية منطلقات التفكير الناقد في تدريسهن بشكل متوسط.
- تتراوح ممارسة المعلمات لمنطلقات تفكير حل المشكلات ما بين ممارسة متوسطة إلى ممارسة عالية نسبيا .
- ترى معلمات المرحلة الابتدائية أن أساليب التفكير العلمي صالحة لتدريس مواد المرحلة الابتدائية .

التعليق على الدراسات السابقة :

على الرغم من أن تأثير أساليب التفكير على العملية التعليمية قد أثار اهتمام كثير من الباحثين ودفعهم إلى محاولة معرفة الإجابة عن كثير من التساؤلات من خلال الدراسات التي أجروها إلا أن هذه الدراسات لا تزال قاصرة في تحقيق الغاية والهدف المنشود في العملية التعليمية وذلك لوجود فجوة بين الباحثين من خلال كيفية تعليم التفكير ، ففريق يرى تعليم التفكير ضمن المنهاج الدراسي ، وفريق آخر يرى تعليم التفكير بصورة مستقلة . هذا وسوف نستعرض أهم النقاط للدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث حسب إمكانيته المحددة وهي كما يلي:

١ــ اقتصرت بعض الدراسات السابقة في تعليم بعض أساليب التفكير في المناهج الدراسية مثل التفكير الناقد ولم تهتم بالأساليب الأخرى، مثل دراسة كرم (١٩٩٢م) ودراسة مراد (١٩٩٤م).

٢ــ كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن ضعف في مستوى التفكير لدى عينات من الطلبة المعلمين في كليات التربية مثل دراسات المقوشي (١٩٩٢م) وبادي (١٤١٠هـ) ، ما عدا دراسة خصاونة (١٩٩٤م) التي أوضحت عن وجود تطور في مستويات التفكير لدى الطلبة المعلمين .

٣ــ ركزت بعض الدراسات السابقة على مراحل التفكير فقط ولم تهتم بطرق وأساليب التفكير ، مثل دراسة مانا بو وآخرون (١٩٩٠م)، ودراسة الطواب (١٩٩١م) ، ودراسة ألين وجون (١٩٩٢م) ، ودراسة لجابامبرو وبيتر (١٩٩٣م) .

٤ــ اقتصرت معظم الدراسات السابقة على الطلاب المعلمين فقط مثل دراسات المقوشي (١٩٩٢م) ودراسة بادي (١٤١٠هـ) ودراسة خصاونة (١٩٩٤م) ولم تهتم بأساليب التفكير لدى المعلمين .

٥ــ تناولت بعض الدراسات السابقة أساليب التفكير وهي تتفق مع الدراسة الحالية في إطارها العام مثل دراسة قاسم (١٩٨٩م) التي تناولت بحث العلاقة بين بعض

أساليب التفكير وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الشباب الجـــامعي ، و دراسة حبيب (١٩٩٥م ، (أ)) التي تناولت استراتيجيات التفكير المفضلة لـــدى بعض عينات من أساتذة الجامعة ، ودراسة حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) التي تنـــاولت الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات .

فروض الدراسة :

في ضؤ هدف البحث ومشكلته وكذلك الدراسات السابقة التي أمكن الحصـول عليها تم وضع الفروض التالية موضع الاختبار :-

١ــ لا توجد أساليب تفكير مفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكـــة المكرمة .

٢ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلـــة بـــين المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة .

٣ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلـــة لـــدى المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا للمرحلة الدراسية .

٤ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلـــة لـــدى المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا للتخصص الدراسي .

٥ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلـــة لـــدى المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا لمستوى الخبرة .

٦ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلـــة لـــدى المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا للمؤهل الدراسي .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة:

أستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية والذي يعرفه عبيدات وآخرون (١٩٨٧م) بأنه أسلوب في البحث يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ، والظواهر الطبيعية ، ويسهم في إيجاد الحلول لها بطريقة فعالة وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات ومن ثم تصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميا وكيفيا . ص ١٨٨

مجتمع الدارسة :

تحدد المجتمع الإحصائي من المعلمين التابعين لوزارة المعارف والمعلمات التابعات للرئاسة العامة لتعليم البنات لجميع مراحل التعليم العام (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) بمدارس مكة المكرمة والجدول (١) يوضح عدد المجتمع الإحصائي .

جدول (١) عدد المجتمع الإحصائي

مراحل التعليم	معلمين	معلمات	المجموع
ابتدائي	٣٣٣١	٣٢٢٧	٦٥٥٨
متوسط	١٤٥١	١٦٣٥	٣٠٨٦
ثانوي	٨٤٦	١٣٠٨	٢١٥٤
المجموع	٥٦٢٨	٦١٧٠	١١٧٩٨

وقد حصل الباحث على المعلومات عن طريق التطوير التربوي التابع لإدارة التعليم بمكة المكرمة ، وإدارة الإشراف التربوي شعبة الإحصاء بالإدارة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة .

عينة الدراسة :-

تنقسم العينة إلى قسمين :-

أ - عينة استطلاعية :

اشتملت العينة الاستطلاعية على ١٠٠ معلم ومعلمة (٥٠معلما/٥٠ معلمة) من مدارس التعليم العام بمكة المكرمة، وتم اختيارها بطريقة عشوائية من (٦) مدارس تمثل مراحل التعليم العام (ابتدائي ، متوسط، ثانوي) بواقع مدرسة لكل مرحلة للذكور والإناث ، وحصل الباحث بعد التصحيح على (٨٩) استبانة ، بفاقد (١١) استبانة لعدم استكمال البيانات ، وذلك بهدف استخراج معامل الصدق والثبات للمقياس المستخدم.

ب - عينة الدراسة الأساسية :

تم تطبيق مقياس أساليب التفكير على عينة قوامها ٨٠٠ معلم ومعلمة من مراحل التعليم العام (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) بمدارس مكة المكرمة وبعد التصحيح تم استبعاد ١٨١ حالة لعدم استكمال البيانات ، وأصبحت العينة النهائية ٦١٩ معلما ومعلمة (٣١٨معلم / ٣٠١ معلمة) ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين (٦٧) مدرسة وكان متوسط عمرهم (٣٦, ٣٤) بانحراف معياري قدره (٨٣, ٦) والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة .

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

ن = ٦١٩

المتغيرات		ك	النسبة
الجنس	ذكور	٣١٨	٥١,٤
	إناث	٣٠١	٤٨,٦
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٢١٧	٣٥,١
	متوسط	٢٠٧	٣٣,٤
	ثانوي	١٩٥	٣١,٥
التخصص الدراسي	أدبي	٤٠٨	٦٥,٩
	علمي	٢١١	٣٤,١
مستوى الخبرة	٥ سنوات فاقل	١٠٤	١٦,٨
	٦–١٠ سنوات	٢٢٣	٣٦
	١١–١٥ سنة	١٢٩	٢٠,٨
	١٦ سنة فاكثر	١٦٣	٢٦,٣
المؤهل الدراسي	الكلية المتوسطة	٩٥	١٥,٣
	بكالوريوس	٩٠	١٤,٥
	بكالوريوس + إعداد تربوي	٣٧١	٥٩,٩
	ما جستير	٢٣	٣,٧
	أخرى	٤٠	٦,٥

أداة الدراسة :-

اختبار أساليب التفكير تأليف : أ . هاريسون ، د . برامسون ، أ. بارليت ومعاونيهم (١٩٨٠م) ترجمة وإعداد حبيب (١٩٩٦م) .

وصف الاختبار :

يتكون المقياس من (٩٠) عبارة موزعة على (١٨) موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد ،وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف ، تمثل كل عبارة منها حلا لذلك الموقف ، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار . ويقيس الاختبار خمسة أساليب أساسية للتفكير أو استراتيجيات البحث عن حلول المشكلات التي تواجه الفرد وهذه الأساليب أكثر عمقا وانتشارا ، كما أنها تنطوي على أسس فلسفية ونفسيه عريقة وهي (الأسلوب التركيبي ، الأسلوب المثالي ، الأسلوب العملي ، الأسلوب التحليلي ، الأسلوب الواقعي) ، ويهدف المقياس إلى محاولة قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميولهم لاستخدام أحد أساليب التفكير التي يقيسها المقياس . (انظر الملحق رقم (١))

كما أن للمقياس طريقة تصحيح خاصة وذلك من خلال استخدام مفتاح خاص بذلك . (انظر الملحق رقم (٢))

صدق الاختبار في البيئة المصرية :-

أستخدم حبيب (١٩٩٦م) عدة طرق لحساب صدق الاختبار مثل :

١- الصدق الوصفي . عرض بنود الاختبار على عينة من المحكمين المختصين في علم النفس المعرفي وذلك للتأكد من مدى ملاءمة بنود الاختبار للبيئة المصرية وبناء عليه قام الباحث بإجراء بعض التعديلات .

٢- صدق التكوين الفرضي . تم حساب صدق التكوين الفرضي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أساليب التفكير الخمسة وذلك على عينة من ٥٠ معلما

ومعلمة حيث وجد أن هناك ثلاثة معاملات دالة فقط من بين عشرة قيم ، ووجد أن هناك ارتباطات سالبة ودالة بين التفكير التركيبي والتفكير العملي وكذلك بين التفكير التحليلي والتفكير الواقعي وأيضا بين التفكير المثالي والعملي ، أي أنه يوجد استقلال لأساليب التفكير الخمسة بعضها عن بعض وبالتالي فهي متعامدة ، وأن أساليب التفكير تمثل جوانب مختلفة ومتعددة للتفكير .

٣- الصدق العاملي . تم استخدام التحليل العاملي بطريقة هوتيلنج وذلك بواسطة معادلة الفاريماكس وقد اعتبر التشبع الدال هو الذي لا يقل عن (±٠,٣٠) وبالتالي وجد أن هناك ثلاثة عوامل رأسية متشبعة .

٤- الصدق التلازمي . استخدم الباحث ثلاثة محكات خارجة لاختبار أساليب التفكير وهي :

أ- اختبار وليامز للمشاعر الابتكارية من إعداد / قنديل (١٩٩٠م) ويقيس أربعة أبعاد و هي : حب الاستطلاع ، التخيل ، تحدى الصعب ، حب المغامرة .

ب - اختبار تأكيد الذات من إعداد / الطيب (١٩٨١م) .

جـ - اختبار التحكم الذاتي من إعداد / كامل (١٩٨٨م) .

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي اللابارامترى عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الأفراد مختلفي أسلوب التفكير في كل من :

- حب الاستطلاع لصالح أصحاب التفكير المثالي والتركيبي والواقعي .
- حب المغامرة لصالح أصحاب التفكير التحليلي والواقعي .
- التحكم الكلي العام لصالح أصحاب التفكير العملي .
- الرؤية الانتقائية الإيجابية لصالح أصحاب التفكير التحليلي والعملي.
- التقويم الذاتي لصالح أصحاب التفكير العملي .

ـــ الوعي الذاتي للفرد لصالح أصحاب التفكير التحليلي والعملي .

ولم توجد فروق دالة بين الأفراد أصحاب الأساليب المختلفة للتفكير في كل من : التخيل ، تحدى الصعب ، المجموع الكلي للسمات الإبتكارية ، تأكيد الذات ، مقاومة الذات للإحباط .

ثبات الاختبار في البيئة المصرية :

لاستخراج الثبات استخدم الباحث طريقتين :

أولا : طريقة إعادة الاختبار ، حيث قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق إجراءه مرتين متتاليتين بفاصل زمني قدره (١٥ يوما) على عينة مكونة من ٥٠ معلما ومعلمة ووجد أن معاملات الثبات لدى عينات الدراسة وعلاقتها بأساليب التفكير مرتفعه نسبيا . وكانت قيم المعلمين علي النحو التالي (,٦٠ ، ,٧٥ ، ,٨٢ ، ,٦٩ ، ,٦٣) لكل من علي التوالي التفكير (التركيبي ، المثالي ، العلمي ، التحليلي ، الواقعي) ولعينة المعلمات علي النحو التالي(,٦٥ ، ,٧٢ ، ,٧١ ، ,٦٣ ، ,٧٥) كل علي التوالي التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي، الواقعي) .

ثانيا : طريقة التجزئة النصفية : وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman- Brwn) حيث تم حساب معامل الارتباط بين البنود الفردية والزوجية ووجد أن معاملات الثبات مرتفعة نسبيا . وكانت قيم المعلمين علي النحو التالي (,٦٣ ،,٧١ ,٨٠ ، ,٧٣ ، ,٦٩) لكل من علي التوالي التفكير(التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) ولعينة المعلمات علي النحو التالي (,٧٨ ، ,٦٥ ، ,٦٥ ، ,٧٢ ، ,٨٢) لكل من علي التوالي التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) .

(حبيب : ١٩٩٦م ، (ب) ،٢٦-٣٥)

صدق الاختبار في البيئة السعودية :

قام الباحث بإيجاد الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل اختبار فرعي وأبعاده على عينة (ن = ٨٩) من المعلمين والمعلمات كما هو موضح في الجدول (٣) .

جدول (٣) يبين معامل الارتباط لأساليب التفكير

(ن = ٨٩)

التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
٠,٤٠	٠,٥٤	٠,٣٣	٠,١٧	٠,٠٩
٠,٣٢	٠,٤٢	٠,٥٥	٠,٢٨	٠,٣٢
٠,٤٤	٠,٤٦	٠,٦٦	٠,٣٩	٠,٦٨
٠,٥٧	٠,٤٤	٠,٣٢	٠,٥٤	٠,٥٣
٠,٥٠	٠,٢٩	٠,٢٦	٠,٦٤	٠,٣٥
٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢٤	٠,٤٩	٠,٣٤

ويتضح من الجدول (٣) دلالة صدق الاختبار وأن المعاملات موجبة ودالة إحصائيا ويعتبر الاختبار صادق بدرجة مقبولة .

ثبات الاختبار في البيئة السعودية :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على نفس أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٨٩) من المعلمين . وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين ، وتم إجراء التحليل على (٦٤) استبانه حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام للتطبيق الأول

والتطبيق الثاني ، وكانت معاملات الثبات على النحو الموضح في جدول(٤) .

جدول رقم (٤) معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لأساليب التفكير

ن = ٦٤

المتغيرات	الاختبار الفرعي الأول (التركيبي)	الاختبار الفرعي الثاني (المثالي)	الاختبار الفرعي الثالث (العملي)	الاختبار الفرعي الرابع (التحليلي)	الاختبار الفرعي الخامس (الواقعي)
معامل الثبات	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٧٥

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠١, مما تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مرضية من الثبات مما يطمئن إلى استخدامه في الدراسة .

المعالجة الإحصائية :

أستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

١-المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، واختبار(ت) t-test

٢- تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين الفئات من النواحي التالية (المرحلة الدراسية ــ مستوى الخبرة ــ المؤهل الدراسي ــ التخصص الدراسي) .

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

الفرض الأول :

لا توجد أساليب تفكير مفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى عينة الدراسة على اختبار أساليب التفكير فكانت كما يوضحها الجدول (٥) .

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية

لأساليب التفكير لدى المعلمين/ المعلمات

ن =٦١٩

أساليب التفكير	المتوسط	الانحراف المعياري
المثالي	٥٦,٦٨	٦,٢٩
التحليلي	٥٦,٦٨	٦,٢٩
الواقعي	٥٤,٣٢	٦,٥٤
العملي	٥٣,١٤	٥,٣٥٥
التركيبي	٤٩,٨١	٧,١١

يتضح من الجدول (٥) تقارب بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المعلمين والمعلمات على أساليب التفكير الخمسة . ويلاحظ من الجدول أن الأسلوبين (المثالي والتحليلي) حقق أعلى متوسطات حسابية من الأساليب الأخرى ، مما يدل على أن التفضيل لدى المعلمين والمعلمات في أساليب التفكير هي الأسلوب المثالي والأسلوب التحليلي مقارنة بالأساليب الأخرى (الواقعي ، العملي ، التركيبي) . وهذه

النتيجة تتفق مع دراسة حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) حيث أوضح أن نمط التفكير المسيطر بين استراتيجيات التفكير هو التفكير المثالي يليه التفكير التحليلي وذلك على المعلمين من الجنسين . ص ١٥١

وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة البيئة الاجتماعية التي تسودها المحبة والألفة بين أفراد المجتمع المستمدة من التعاليم الإسلامية وهذا ما أشار أليه حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) إلى " طبيعة المجتمع الشرقي الذي نعيش فيه حيث العواطف والمشاعر والأحاسيس والمجاملات ومراعاة شعور الآخرين والأسر والعائلات والتدين بحثا عن المثاليات محاولين تنفيذها " . ص١٥٢

الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة بين المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدى عينة الدراسة من معلمين ومعلمات على اختبار أساليب التفكير ، فكانت النتيجة كما يوضحها الجدول (٦) .

جدول (٦) الفروق في أساليب التفكير

بين المعلمين/ المعلمات

ن=٦١٩

أساليب التفكير	ذكور		إناث		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
التركيبي	٣٠,٥٠	٧,١٧	٤٩,٢٩	٣,٠١	٦١٧	١,٧٦	لا توجد فروق
المثالي	٥٥,١٣	٥,٨٠	٥٧,٥٨	٦,٦٦	٦١٧	٣,٤٩**	توجد فروق لصالح الإناث
العملي	٥٢,١٧	٥,٥٣	٥٣,٤٣	٥,٥٧	٦١٧	١,٢٥	لا توجد فروق
التحليلي	٥٦,٣١	٦,٥١	٥٥,٧٩	٦,٦٦	٦١٧	٠,٩٩	لا توجد فروق
الواقعي	٥٤,٨١	٦,٠٢	٥٣,٨١	٧,٠٣	٦١٧	١,٨٩	لا توجد فروق

** عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين / المعلمات في أساليب التفكير (التركيبي ، العملي، التحليلي ، الواقعي) . بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير (المثالي) لصالح المعلمات . وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة قاسم (١٩٨٩م) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأساليب التفكير (التحليلي ، العملي، الواقعي) . إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأساليب التفكير (التركيبي والمثالي) لصالح الإناث . وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المرأة ودورها في الحياة حيث دورها داخل المدرسة أقرب إلى دورها داخل المنزل في التعامل مع التلاميذ والتحلي بالقدوة الحسنة والأخلاق المثالية ، ويشير قاسم (١٩٨٩م) في ذلك " أن ثقافة المجتمع تمثل محددا أساسيا في تعيين أدوار معينة لأفرادها تبعا لجنسهم

ذكورا كانوا أم إناث منذ الصغر ، وبالتالي ارتباطـــهم بســـلوكيات تكمـــن خلفـــها أساليب تفكير معينـــة " . ص١٦٥

ويذكر حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) " أن الإناث بصفة عامة أكـــثر بحثـــا عـــن احتياجات أسرهن وينصب اهتمامهن على ما هو مفيد لكل فرد في الأسرة سواء الأبنـــاء أو الأزواج ، فنجدهن يبذلن أقصى ما يمكن لمراعاة متطلبات المنزل سواء في الجوانـــب الصحية أو النفسية أو الاجتماعية ، فهن يتحملن أكثر من الرجال مما يفســـر ارتفـــاع مستوى التفكير المثالي لديهن " . ص١٤٦

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لـــدى المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا للمرحلة الدراسية .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام البحث باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجـاه، والجدول (٧) يوضح النتائج الخاصة بذلك .

جدول (٧) الفروق في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للمرحلة الدراسية

ن =٦١٩

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
التركيبي	بين المجموعات	٢	١٠٢,٥٠	٥١,٢٥	١,٠١	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٦	٣١١٥٠,٤٩	٥٠,٥٦		
	المجموع	٦١٨	٣١٢٥٣			
المثالي	بين المجموعات	٢	١٩,٨٤	٩,٩٢	٠,٢٥	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٦	٢٤٤٥١,٧٢	٣٩,٦٩		
	المجموع	٦١٨	٢٤٤٧١,٥٧			
العملي	بين المجموعات	٢	١٠,١١	٥,٠٥	٠,١٦	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٦	١٩٠٧٨,٢٠	٣٠,٩٧		
	المجموع	٦١٨	١٩٠٨٨,٣٢			
التحليلي	بين المجموعات	٢	٥٠,١٤	٢٥,٧	٠,٥٧	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٦	٢٦٧٨٠,٦٤	٤٣,٤٧		
	المجموع	٦١٨	٢٦٨٣٠,٧٨			
الواقعي	بين المجموعات	٢	٨٩,٠١	٤٤,٥٠	١,٠٣	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٦	٢٦٤٠٥,٤١	٤٣,٨٦		
	المجموع	٦١٨	٢٦٤٩٤,٤٢			

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين / المعلمات تبعا للمرحلة الدراسية ، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) حيث أشارت النتائج إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات في كل من أسلوب التفكير (التركيبي ، التحليلي ، الواقعي) تبعا للمرحلة الدراسية . ص ١٢٧

وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تشير إلى أن هناك نوعا من التشابه في أساليب التفكير بين معلمي ومعلمات مراحل التعليم العام ، وقد يكون السبب في ذلك أن معظم أن لم يكن كل المعلمين والمعلمات هم من خريجي كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي والرئاسة العامة لتعليم البنات وكليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف ، وهم بالتالي يخضعون لنظام تعليمي واحد في كل أبعاده الإدارية والفنية والتنظيمية . كما أن المناهج المقررة هي مناهج محددة من قبل السلطات التعليمية داخل المجتمع وتخضع لنمطية معينة يجب عدم الخروج عليها .

الفرض الرابع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا للتخصص الدراسي .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدى عينة الدراسة من معلمين / معلمات على اختبار أساليب التفكير ، فكانت كما يوضحها الجدول (٨) .

جدول (٨) الفروق في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للتخصص الدراسي

أساليب التفكير	أدبي ن= ٤٠٨		علمي ن = ٢١١		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
التركيبي	٤٩,٥٦	٦,٩٣	٥٠,٣٠	٧,٤٣	٦١٧	١,٢٣ –	لا توجد فروق
المثالي	٥٦,٨٢	٦,٢٠	٥٦,٤١	٦,٤٥	٦١٧	,٧٧	لا توجد فروق
العملي	٥٣,١٩	٥,٦٢	٥٣,٠٦	٥,٤٣	٦١٧	,٢٨	لا توجد فروق
التحليلي	٥٥,٩٩	٦,٣٩	٥٦,١٨	٦,٩٦	٦١٧	,٣٥ –	لا توجد فروق
الواقعي	٥٤,٤٠	٦,٥٠	٥٤,١٧	٦,٦٥	٦١٧	,٤٣	لا توجد فروق

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين/المعلمات على اختبار أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي، مما يثبت صحة الفرض الرابع . وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين/المعلمات في أساليب التفكير لكل من (التركيبي ، المثالي ، الواقعي) تبعا للتخصص الدراسي . وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود التمايز أثناء الأعداد في كليات المعلمين والخضوع إلى منهجية موحدة في عملية تأهيل المعلمين والمعلمات . وأوضحت السعيد (١٩٩٨م) أن ضعف ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي في تدريسهن بشكل عام وذلك لعدم الإلمام الكافي بماهية هذه المنطلقات ، وذلك في ظل غياب مناهج الجامعات والكليات والمعاهد من الاهتمام بهذه المنطلقات . ص ١٦٠.

الفرض الخامس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لـــدى المعلمـــين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا لمستوى للخبرة .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجـاه والجدول (٩) يوضح النتائج الخاصة بذلك .

جدول (٩) الفروق في أساليب التفكير المفضلة

لدى المعلمين والمعلمات تبعا للخبرة

ن =٦١٩

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
التركيبي	بين المجموعات	٣	٩٧,٦١	٣٢,٥٣	,٦٤	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٥	٣٣١١٥٥,٣٨	٥٠,٦٥		
	المجموع	٦١٨	٣١٢٥٣			
المثالي	بين المجموعات	٣	٤٥,٥٨	١٥,١٩	,٣٨	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٥	٢٤٤٢٥,٩٨	٣٩,٧١		
	المجموع	٦١٨	٢٤٤٧١,٥٧			
العملي	بين المجموعات	٣	٤٠,٣٨	١٣,٤٦	,٤٣	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٥	١٩٠٤٧,٩٣	٣٠,٩٧		
	المجموع	٦١٨	١٩٠٨٨,٣٢			
التحليلي	بين المجموعات	٣	١٥٣,٦١	٥١,٢٠	١,١٨	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٥	٢٦٦٧٧,١٧	٤٣,٣٧		
	المجموع	٦١٨	٢٦٨٣٠,٧٨			
الواقعي	بين المجموعات	٣	٩٣,٨٠	٣١,٢٦	,١٧	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦١٥	٢٦٤٠٠,٦١	٤٢,٩٢		
	المجموع	٦١٨	٢٦٤٩٤,٤٢			

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في أساليب التفكير تبعا للخبرة ، مما يثبت صحة الفرض الخامس . وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حبيب (١٩٩٥م ،(ب)) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (الأسلوب المثالي ، والأسلوب التحليلي) تبعا لمستوى الخبرة . ص ١٢٣

وتتمشى هذه النتيجة في إطارها العام مع ما توصلت إليه دراسة السعيد (١٩٩٨م) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمات للمنطلقات النظرية للتفكير العلمي (الإبداعي ، الناقد ، حل المشكلات) تبعا لمستوى الخبرة في التدريس . كما تتمشى هذه النتيجة أيضا في إطارها العام مع ما توصلت أليه دراسة كرم (١٩٩٢م) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى المعلمين و المعلمات تبعا لمستوى الخبرة . وقد يعود السبب في ذلك إلى توقف طموح المعلمين عند حد التعيين ، أيضا ربما يعود السبب للعمل الآلي (الروتيني) الذي اعتاد المعلمين عليه رافضيين التجديد والتغيير ، حيث تجد معظم المعلمين حريصين على أن يكون العمل قرب الحي السكني منهم واختيارهم صفوف معينة يقومون بوظيفة التدريس فيها لسنوات طويلة ، ويرفضون تغيير تلك الصفوف لأنهم تكيفوا معها ، وتجدهم يمكثون في المدرسة لفترات طويلة قد تصل إلى سن التقاعد عازفين عن الانتقال والتجديد . يذكر جروان (١٩٩٩م) أن وزير التربية والتعليم في الأردن عبر عن حال المعلمين العرب برسم صورة درامية بليغة يقول " يعيش المعلمون حياتهم بشكل نمطي رتيب ، يصحون في لحظة معينة ، ويسيرون في طريق محددة ، ويبدأون العمل في وقت ثابت ، ويقضون وقتهم في مكان واحد ، ويستريحون لفترة أو فترات قصيرة ، ويتعايش المعلمون معظم أوقاتهم مع الأطفال ، ويعملون في الصف منعزلين عن عالم الكبار ، ويلتقون بالمدير أو المشرف في أوقات قليلة، ونادرا ما يدور بين المعلمين حديث مهني أو حوار تربوي ، ويقضون معظم حياتهم في مدرسة واحدة ، ويرفضون النقل أو الانتقال ، وهم محافظون بطبيعتهم ، يرفضون التغير

الذي يرتب عليهم واجبات عملية جديدة ، ويتميزون بالدفاع الذاتي في مواجهة النقد ، ويحبون إصدار الأوامر بدلا من الحوار والإقناع .. ". ص ٦

ويشير مراد (١٩٩٤م) بأن الدراسات أكدت أن زيادة الخبرة يصحبها نقص في الحماس والدافعية للعمل بمهنة التعليم ، بل والى الملل منها (١٩٧٢م , Sarason) ، وكلما زادت خبرة المعلم كلما أحس بالملل من عمله وعدم الرضا عنه ، ويفسر ذلك بنقص المكانة الاجتماعية للمعلم ، وعدم التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم . وربما يرجع إلى تراكم المشكلات التعليمية وإلقاء عبء هذه المشكلات على المعلم الذي يحاول البحث عن عمل إضافي آخر لمواجهة مشكلات الحياة الخاصة به ، وبذلك يقل اهتمامه بعمله .

ص ٢٣١

الفرض السادس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة تبعا للمؤهل الدراسي .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه والجدول (١٠) يوضح النتائج الخاصة بذلك .

جدول (١٠) الفروق في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للمؤهل الدراسي

ن = ٦١٩

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
التركيبي	بين المجموعات	٣	٣٧٣,٢٧	١٢٤,٤٢	٢,٤٦	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٥٧٥	٢٩٠٦٠,٠٧	٥٠,٥٣		
	المجموع	٥٧٨	٢٩٤٣٣,٣٥			
المثالي	بين المجموعات	٣	٤٨,٨٤	١٦,٢٨	,٤١	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٥٧٥	٢٢٨١٦,٧٠	٣٩,٦٨		
	المجموع	٥٧٨	٢٢٨٦٥,٥٤			
العملي	بين المجموعات	٣	٤٤,٩٤	١٤,٩٨	,٤٩	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٥٧٥	١٧٥١٧,٦٧	١٤,٤٦		
	المجموع	٥٧٨	١٧٥٦٢,٦٢			
التحليلي	بين المجموعات	٣	٢٠٣,٠٨	٦٧,٦٩	١,٥٢	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٥٧٥	٢٥٤٥٥,٧٧	٤٤,٢٧		
	المجموع	٥٧٨	٢٥٦٥٨,٨٥			
الواقعي	بين المجموعات	٣	٥٢,٩٩	١٧,٦٦	,٤٠	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٥٧٥	٢٤٩٢٣,٥٧	٤٣,٣٤		
	المجموع	٥٧٨	٢٤٩٧٦,٥٦			

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين / المعلمات تبعا للمؤهل الدراسي. وهذه النتيجة تختلف مع

ما توصلت إليه دراسة حبيب (١٩٩٥م ، (ب)) في أن هناك أثرا دال لمتغير المؤهل على أساليب تفكير المعلمين في أسلوب التفكير المثالي . ص١١٥

كما تتمشى هذه النتيجة في إطارها العام مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كرم (١٩٩٢م) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي . وقد يعود السبب في ذلك لعملية التركيز على المناهج التربوية أثناء الأعداد في كليات المعلمين على حساب المناهج العلمية والتخصصات الدقيقة . وربما يعود السبب كذلك إلى كثافة وطول المناهج الدراسية وكثرة عدد التلاميذ داخل الفصل مما يجعل المعلم يميل إلى تقديم كم هائل من المعلومات خلال فترة زمنية محدودة .

الفصل الخامس

١- ملخص نتائج الدراسة

٢- التوصيات

٣- البحوث المقترحة

ملخص نتائج الدراسة

سعت هذه الدراسة للكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بمدارس مكة المكرمة . ومعرفة أثر كل من (الجنس ، المرحلة الدراسية ، التخصص الدراسي، مستوى الخبرة، المؤهل الدراسي) في أساليب تفكير المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة . هذا وقد كشفت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات إلى الآتي :

١- أسلوب التفكير المفضل لدى المعلمين والمعلمات هو أسلوب التفكير(المثالي) يليه أسلوب التفكير (التحليلي) .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير (المثالي) لصالح المعلمات ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير الأخرى .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للمرحلة الدراسية .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للتخصص الدراسي .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للخبرة .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين والمعلمات تبعا للمؤهل الدراسي .

التوصيات

بناءا على نتائج الدراسة يخرج الباحث بالتوصيات التالية :

١- إدراج تدريس أساليب التفكير بطريقة مباشرة وغير مباشرة في كليات التربية للمعلمين والتعليم العام .

٢- إدراج أساليب التفكير في لائحة تقويم المعلم ، وتدريب المشرفين التربويين على متابعة المعلمين في مدى تحقيق ذلك أثناء ممارسة العملية التعليمية .

٣- إعداد دورات تدريبية تنمي أساليب التفكير المرغوب فيها لدى المعلمين أثناء الخدمة .

٤- إعداد دروس نموذجية تسعى لتنمية التفكير وتدريب المعلمين على كيفية تنفيذها أثناء ممارسة العملية التعليمية لدى المتعلمين .

٥- إعادة النظر في تحديد أدوار المعلمين المناط بهم في العملية التعليمية.

البحوث المقترحة

١- إجراء دراسة مماثلة على أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين .

٢- إجراء دراسة مماثلة على المعلمين والمعلمات على مستوى المملكة العربية السعودية .

٣- إجراء دراسة لمعرفة الخصائص البنائية في أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات على مستوى المملكة العربية السعودية .

٤- إجراء دراسة تبحث عن أساليب التفكير والتنشئة الوالدية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٥- إجراء دراسة مقارنة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم لدى المعلمين والمعلمات .

٦- مقترح إجراء دراسة لمعرفة مدى علاقة أساليب التفكير وتنميتها من خلال المناهج الدراسية في التعليم العام .

المراجع

قائمة المراجع العربية

القرآن الكريم .

١- ابن كثير ، إسماعيل . (١٩٨٨م) . تفسير القرآن العظيم ، جـ ١ ، بيروت : دار الفكر .

٢- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري . (٦٣٠ - ٧١١) . لسان العرب، جـ٥ ، القاهرة : المؤسسة المصرية العامة للتأليف و الأنباء والنشر .

٣- الأصفهاني ، أحمد بن عبدالله . (د . ت) . حلية الأولياء ، جـ ١ ، بيروت : دار الفكر .

٤- الأغا ،عبد المعطى رمضان . (١٩٩٣م) . اختبار قياس مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، العدد (١) ، ص ص ٥٧ - ٧٦

٥-أنيس وآخرون . (١٩٧٢م) . المعجم الوسيط ، جـ١ ، ط٢ ، القاهرة : دار المعارف .

٦- بادي ، غسان خالد . (١٤١٠هـ) . العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها، مجلة جامعة أم القرى ، السنة الثانية - العدد(٣) ص ص٢١١-٣٣٨

٧- بله فكتور ، النهار ، تيسير . (١٩٩٤م) . التربية وتنمية التفكير ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة الثقافة ، ص ص١٧٨-١٩٧

٨- الترمذي ، محمد بن عيسى . (١٩٨٧م) . الجامع الصحيح وهو سنن الترمذي ، ط ١ ، جـ ١ ، بيروت : دار الكتب العلمية .

٩- جروان ، فتحي عبد الرحمن . (١٩٩٩م) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط ١ ، العين الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي

١٠- حبيب ، مجدي عبد الكريم . (١٩٩٥م ، (أ)) . استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة ، دراسات في أساليب التفكير، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

١١- حبيب ، مجدي عبد الكريم . (١٩٩٥م ، (ب)) . الخصائص البنائية لتفكير المعلمين والمعلمات دراسة نفسية تحليلية ، دراسات في أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

١٢- حبيب ، مجدي عبد الكريم . (١٩٩٦م (أ)) . التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

١٣- حبيب ، مجدي عبد الكريم . (١٩٩٦م (ب)) . اختبار أساليب التفكير ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

١٤- الحبيب ، فهد ابراهيم . (١٩٩١م) . تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، الكتاب السنوي الثالث التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ ، ص ص٢٠٧-٢٣٢

١٥- الحقيل ، سليمان بن عبد الرحمن . (١٩٩٣م) . الادارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية ، الطبعة الخامسة،دارالشبل للنشر والتوزيع . الرياض

١٦- الحمد ، محمد بن ابراهيم . (١٤١٨هـ) . مع المعلمين ، الرياض : دار ابن خزيمة

١٧- حمدان ، محمد زياد . (١٩٨٦م) . ذكاء العلميين والأدبيين في الميزان ، عمان : دار التربية الحديثة

١٨- خصاونة ، أمل . (١٩٩٤م) ." مستويات التفكير في الهندسة لدى الطلبة المعلمين "، أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد العاشر ، العدد الأول، ص ص ٤٣٩ - ٤٨١

١٩- الخطيب ، محمد بن شحات ، وآخرون . (١٩٩٧م) . التفكير العلمي لدى طالب التعليم العام في المملكة العربية السعودية الواقع والطموحات ، الرياض : مكتبة العبيكان

٢٠- الخلايلة ، عبد الكريم ، اللبابيدي ، عفاف . (١٩٩٧م) . طرق تعليم التفكير للأطفال ، ط٢ ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

٢١- راجح ، أحمد عزت . (د. ت) . أصول علم النفس ، ط٩ ، الإسكندرية : المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر

٢٢- الزيات ، فتحي مصطفى . (١٩٩٥م) . الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، المنصورة : دار الوفاء

٢٣- السرور ، ناديا هايل . (١٩٩٨م) . مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، عمان : دار الفكر

٢٤- السعيد ، هدى بنت راشد بن محمد . (١٩٩٨م) . مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود

٢٥- السيد ، عبد الحليم محمود ، وآخرون . (١٩٩٠م) . علم النفس العام ، ط ٣، القاهرة : مكتبة غريب

٢٦- صالح ، أحمد زكى . (١٩٧١م) . نظريات التعلم ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

٢٧- الطواب ، سيد محمود . (١٩٩١م) . التفكير الصوري عند طلاب الجامعة ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ص ص (٥٤٢-٥٦٥)

٢٨- عبد الباقي ، محمد فؤاد . (١٩٨٧م) . المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، لبنان : دار المعرفة

٢٩- عبيدات ، ذوقان وآخرون . (١٩٨٧م) . البحث العلمي مفهومه ـ أدواته ـ أساليبه ، الاردن : دار الفكر

٣٠- عثمان ،سيد أحمد ، أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف . (١٩٧٨م) . التفكير دراسات نفسية ، ط ٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

٣١- عدس ، محمد عبد الرحيم . (١٩٩٦م (أ)) . المدرسة وتعليم التفكير، عمان : دار الفكر

٣٢- عدس ، محمد عبد الرحيم . (١٩٩٦م (ب)) . المعلم الفاعل والتدريس الفاعل، عمان : دار الفكر

٣٣- العريفي ، ناديا محمد . (١٤١٦هـ) . الأسرة وبرمجة التفكير الإيجابي لدى الطفل ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية

٣٤- العقاد ، عباس محمود . (د . ت) . التفكير فريضة إسلامية ، بيروت : منشورات المكتبة العصرية

٣٥- العمران ، جيهان أبو راشد ، مطر ،فاطمة خليفة . (١٩٨٧م) . التفكير العلمي لدى الشباب واستراتيجيات تربوية حديثة لتنميته ، ندوة التربية العلمية للشباب ، البحرين ، ص ص ١٥٠ -١٧٢

٣٦- غانم ، محمود محمد . (١٩٩٥م) . التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع

٣٧- قاسم ، نادر فتحي محمود . (١٩٨٩م) . العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسيه والاجتماعية ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

٣٨- القذافي ، رمضان . (١٩٩٧م) . علم النفس التربوي ، ط ٢، الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث

٣٩- القرنى ،على بن عبد الخالق . (١٩٩٦م) . اختيار واعداد المعلم وتقويم أدائه في دول مجلس التعاون لدول الخريج العربية ، المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، التطوير التربوي ، العدد (٣٦) ، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي ص ص ١٣- ٢٩

٤٠- قطامي ، يوسف . (١٩٩٠م) . تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، عمان : الأهلية للنشر والتوزيع

٤١-المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن . (١٩٩٢م (أ)) . قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩-١٤١٠هـ وعلاقته ببعض المتغيرات مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) . ص ص١-٢١

٤٢- المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن . (١٩٩٢م (ب)) . قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون من كلية التربية ، جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي

الأول للعام الجامعي ١٤٠٩-١٤١٠ ، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١). ص ص١٧٩-١٩٨

٤٣- كرم ، إبراهيم . (١٩٩٢م) . دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد (٢٥) . ص ص١٥-٤٩

٤٤- كرم الدين ، ليلي . (١٩٨٨م) . خصائص التفكير المنطقي في نظرية جان بياجيه ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد الخامس ص ص ٢٨ - ٤٦

٤٥- اللقاني ، أحمد حسين . (١٩٧٩م) . المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، القاهرة : عالم الكتاب

٤٦- محمود ، مصطفى محمد كامل . (١٩٩٣م) . أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة (دراسة مقارنة غير ثقافية في ست دول عربية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٢) ص ص ١ - ٢٦

٤٧- مراد ، صلاح أحمد . (١٩٩٤م) . دور التفكير الناقد والخبرة التدريسية في التصرف في المواقف التربوية والاتجاه نحو العملية التعليمية على الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٢٥) ص ص ٢١٨ - ٢٦١

٤٨- المانع ، عزيزة . (١٩٩٦م) . تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبق برنامج كورت للتفكير ، رسالة الخليج ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج . ص ص١٥-٤٣

٤٩- منسي ، محمود عبد الحليم . (١٩٩٨م) . علم النفس التربوي للمعلمين ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية

٥٠- منصور ، طلعت ، وآخرون . (١٩٧٨م) . أسس علم النفس العام ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

٥١- مايرز ، شيت ، ترجمة جرار ، عزمي . (١٩٩٣م). تعليم الطلاب التفكير الناقد ، الاردن : مركز الكتب الأردني

٥٢-هلفش ، ج ، سميث ، ف . (١٩٦٣م) . التفكير التأملي ، القاهرة : دار النهضة العربية

٥٣- ويلبرج ، هيربرت ، وآخرون ، ترجمة البابطين ، عبد العزيز عبد الوهاب .(١٩٩٥م) . التدريس من أجل تنمية التفكير ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

قائمة المراجع الإنجليزية

1-Elaine,s .& Houtz, J ,c .(1992) .Teacher consultation to develop students higher level thinking skills. Paper presented to the annual convention of the American psychological Association (100 th , washington , D. C , August 14-18,1992) .

2-Manabu, s . et al .(1990). Practical thinking styles of teachers . A comparative study of Expert and Novice thought processes and its implications for rethinking teachers education in Japan . Paper presented at the annual symposium of the Japan – united states teacher education consortium (3rd,tokyo,Japan,July 8-12,1990)

3-Olujbemiro, j . j .&Noordink peter.(1993).The role of critical thinking skills in undergraduate study as perceived by university teachers across Academic Disciplines . paper presented at the annual conference on problem solving across the curriculum (4th,Geneva,NY, June 24-26, 1993) .

4-Piece , w .(2000) . understanding students' difficulties in reasoning :the perspective from research in learning styles and cognitive styles. Unpublished paper . prince george's community college ; maryland pp 3 – 7

5- Sternberg,R.J . (1997) . Thinking styles . cambridge university press . cambridge .

الملاحق

الملحق رقم(١)

اختبار أساليب التفكير

دكتور/ مجدى عبد الكريم حبيب

الاسم : ..... **الجنس (ذكر ، انثى)** .....

المدرسة أو الكلية: ..... **الصف الدراسى:** .....

التخصص: ..... **العمـــر:** .....

هذا الأستفتاء ليس به أجابات صحيحة أو خاطئة ، وانما هو أداه تساعدك فى التعرف على أساليبك المفضله فى التفكير . ومن الضرورى أن تجيب بدقة بقدر الأمكان فى تحديد الطريقة التى تعتقد أنك تسلك بها فعلاً ، وليست الطريقة الواجب أو المفروض عليك أن تسلكها .

أن كل بند فى هذا الأستفتاء عبارة عن جملة متبوعه بخمس استجابات محتملة . والمطلوب منك ترتيب الاجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليك بأن تكتب فى المربع يسار الاجابات الخمس الترتيب الفعلى الذى ينطبق عليك (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على اعتبار أن :

٥ تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليك ٥

١ تمثل السلوك الأقل إنطباقـــــاً ١

عبـــارات الاستفتاء

أ - عندما يكون هناك صراع (جدال) بين الناس على بعض الأفكار ، فأميل أنا إلى الجانب الذى :

١ - يعرف ويحاول أن يوضح (يكشف) الصراع . ☐

٢ - يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة فى الموضوع بالطريقة الأحسن . ☐

٣ - يعكس آرائى وخبراتى الشخصية بالطريقة الأفضل . ☐

٤ - يقترب من الموقف بأكثر منطقية . ☐

٥ - يعبر عن الجدال (المناقشة) باختصار وأكثر جدية . ☐

ب - عندما أبدأ العمل فى مشروع جماعى ، فالذى يكون أكثر أهمية لى هو :

١ - فهم أهداف وقيمة المشروع . ☐

٢ - اكتشاف الأهداف والقيم لأفراد المجموعة . ☐

٣ - تحديد ما يجب علينا تجاه المشروع . ☐

٤ - فهم الفوائد التى تعود على المجموعة من المشروع . ☐

٥ - تنظيم وترتيب المشروع وعدم توقفه . ☐

جـ - بصفة عامة ، استوعب الأفكار الجديدة بطريقة أفضل بواسطة :

١ - ربطها وارجاعها للأنشطة الجارية أو المستقبلية . ☐

٢ - تطبيقها على المواقف الصعبة . ☐

٣ - التركيز والتحليل الدقيق . ☐

٤ - فهم مدى تشابهها للأفكار المألوفة . ☐

٥ - مدى اختلافها مع أفكار أخرى . ☐

عبـــارات الاستفتاء

د - أن الرسومات البيانية والتوضيحية فى كتاب أو مقالة ، عادة بالنسبة لى تكون :

١ - أكثر فائدة من الأسلوب الروائى (الكلام) إذا كانت دقيقة . ☐

٢ - مفيدة اذا كانت توضح حقائق هامة . ☐

٣ - مفيدة اذا كانت مقترنة ومشروحة باسلوب روائى (الكلام) ☐

٤ - مفيدة اذا كانت تخلق اسئلة على الاسلوب الروائى . ☐

٥ - ليست أكثر أو أقل فائده عن الأسلوب الآخر . ☐

هـ - اذا طلب منى أن أقوم بعمل مشروع (بحث) فمن المحتمل أن أبدأ بـ .....

١ - محاولة وضع المشروع فى رسم تخطيطى منظورى تفصيلى . ☐

٢ - تقرير ما اذا كنت سأقوم به وحدى أم أحتاج إلى مساعدة . ☐

٣ - توقع النتائج المحتمل أن تظهر . ☐

٤ - تحديد اذا كان المشروع يجب أو لا يجب عمله ☐

٥ - محاولة وضع صيغة للموضوع بصيغة شاملة بقدر الامكان ☐

و - اذا اضطررت أن أجمع معلومات من الجيران عن شئ يهم المجتمع ، فسوف أفضل أن :

١ - أتقابل مع كل فرد على حده وأسئل أسئلة محددة ☐

٢ - أعقد اجتماع مفتوح وأطلب منهم طرح وجهات نظرهم ☐

٣ - أعمل مقابلات شخصية مع مجموعة صغيرة وأسأل أسئلة عامة ☐

٤ - أتقابل مع أشخاص أساسيين لمعرفة أفكارهم ☐

٥ - أطلب منهم اعطائى المعلومات التى لديهم ولها صلة وثيقة بالموضوع . ☐

عبـــارات الاستـفتـاء

ز- من المحتمل أن أعتقد أن هذا الشئ حقيقى أو صحيح اذا كان :

١ - ضد المعارضة ☐

٢ - يتناسب مع أشياء أخرى أعرفها ☐

٣ - قد تبين اقامته بالممارسة العملية ☐

٤ - يعمل على وجود احساس منطقى علمى ☐

٥ - يمكن اثبات حصته بحقائق ملحوظة ☐

حـ - عندما أقرأ مقالة فى مجلة أثناء وقت فراغى ، فمن المحتمل أن تكون عن :

١ - كيف يحل الشخص مشكلة شخصية أو إجتماعية ☐

٢ - قضية سياسية أو اجتماعية مثيرة للجدل ☐

٣ - ملخص لبحث تاريخى أو علمى ☐

٤ - شخص أو حدث فكاهى شيق يتصف بالمرح ☐

٥ - سرد حقيقى لخبرة شيقة لفرد ما ☐

ط - عند قراء تقرير فى العمل ، فسوف أنتبه بالأكثر إلى :

١ - علاقة النتائج بخبرتى الخاصة . ☐

٢ - هل يمكن انجاز التوصيات أم لا ☐

٣ - صدق النتائج الخاصة بالبيانات التى تم تخزينها ☐

٤ - فهم كاتب التقرير للأهداف والأغراض ☐

٥ - الاستدلالات والاستنتاجات-التى تنتج من البيانات ☐

عبـــارات الاستـفتـاء

ى- عندما أكون مضطراً لأتمام مهمة ما ، فأول شئ أريد معرفته هو :

١ - ما هى أحسن وسيلة لأتمام المهمه . ☐

٢ - من يريد أتمام المهمة ومتى ☐

٣ - لماذا تستحق المهمة اتمامها ☐

٤ - ما هو تأثيرها على المهمات الأخرى التى يجب اتمامها ☐

٥ - ما هى الفوائد الفورية من اتمام المهمة . ☐

ك - عادة ، أتعلم أكثر عن كيف أقوم بعمل شئ جديد بواسطة :

١ - فهم كيفية ارتباطها بأشياء أخرى اعرفها ☐

٢ - أن أبدأ فى الحال بقدر الأمكان فى عمل هذا الشئ ☐

٣ - الأستماع الى وجهات النظر المختلفة عن كيفية اتمام الأشياء ☐

٤ - احضار شخص يوضح لى كيف يتم هذا الشئ . ☐

٥ - تحليل كيفية اتمام الشئ بالطريقة الأفضل ☐

ل - اذا اختبرت أو أمتحنت فسوف أفضل :

١ - مجموعة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) عن الموضوع ☐

٢ - مجادلة مع زملائى الذين يمتحنون ايضاً ☐

٣ - جلسة شفوية تغطى ما أعرفه ☐

٤ - أن أعطى تقرير اخبارى يوضح ما طبقته وتعلمته ☐

٥ - تقرير مكتوب يتناول الخلفية النظرية والطريقة (الوسيلة) ☐

عبـــارات الاستفتاء

م - الناس الذى أحترم قدراتهم أكثر ، من المحتمل يكونوا :

١ - فلاسفة ورجال دوله ☐

٢ - كتاب ومعلمين ☐

٣ - مديروا المشاريع ورؤساء المحاكم . ☐

٤ - أقتصاديون ومهندسون ☐

٥ - فلاحون وصحفيون ☐

ن - بصفة عامة ، أجد النظرية مفيدة اذا كانت :

١ - لها علاقة بالنظريات والأفكار الأخرى التى تعلمتها ☐

٢ - تفسر لى الاشياء بطريقة جديدة ☐

٣ - تشرح المواقف المتعلقة بطريقة منظمة ☐

٤ - تساعد على توضيح خبراتى وملاحظاتى الخاصة ☐

٥ - لها تطبيق عملى ملموس ☐

ش - عندما أقرأ مقالة عن موضوع مثير للجدل ، أفضل أن :

١ - يوضح لى المقال الفوائد لاختيار وجهة نظر ☐

٢ - يضع المقال الحقائق فى مجال الجدل ☐

٣ - يلخص المقال القضايا المتضمنة بطريقة منطقية ☐

٤ - يقوم المثال بتعريف القيم التى يدعمها الكاتب ☐

٥ - يلقى المقال الضوء على الجانبين للقضية ويوضح الصراع بينهما . ☐

عبـــارات الاستفتاء

س - اذا قرأت كتاباً خارج مجال تخصصى ، فالاحتمال الأكبر أن يكون ذلك بسبب :

١ - اهتمام معين لتحسين معرفتى المهنية ☐

٢ - اخبارى بأنه سيكون مفيد وذلك عن طريق شخص احترمه ☐

٣ - الرغبة فى زيادة المعرفة العامة ☐

٤ - الرغبة فى الخروج عن مجال تخصصى وذلك للتغيير ☐

٥ - حب الاستطلاع لتعلم الكثير عن هذا الموضوع الخاص ☐

ص - اذا تعرضت لمشكلة فنية لأول مرة ، فيجب على أن :

١ - أحاول ربطها وارجاعها الى مسألة أو نظرية أكثر اتساعاً ☐

٢ - ابحث عن طرق لحل المشكلة بسرعة ☐

٣ - أفكر فى عدد من الطرق التى قد تعوق حل المشكلة ☐

٤ - أبحث عن طرق قد يكون الآخرون استخدموها فى الحل ☐

٥ - أحاول ايجاد أحسن اجراء لحلها ☐

ض - بصفة عامة ، أميل بالأكثر إلى أن :

١ - أجد وسائل استخدمها بطريقة جيدة بقدر الامكان ☐

٢ - أتوقع كيف أن الطرق غير المتشابهة يمكنها أن تعمل معاً ☐

٣ - أكتشف طرق أفضل واحدث ☐

٤ - أحاول ايجاد طرق ووسائل تعمل بأسلوب جديد وأفضل ☐

٥ - أقوم بترقيم الوسائل والطرق الواجب عليها أن تعمل ☐

الملحق رقم(٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار أساليب التفكير

أخي المعلم / أختي المعلمة رعاك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أقوم بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس مكة المكرمة ، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس ، والاختبار الذي بين يديك هو وسيلة تتم بواسطتها معرفة أساليب التفكير و ليست فيه إجابات صحيحة أو خاطئة ، لذا أرجو التكرم بالإجابة على جميع الفقرات بكل صراحة وموضوعية حيث أن هذا الاختبار يحتوى على (١٨) بند و كل بند تتبعه (٥)عبارات والمطلوب ترتيب هذه العبارات الخمس من خلال مدى انطباقها عليك بأن تكتب في المربع يسار العبارات الخمس الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليك (٥ ، ٤ ، ٣ ،٢ ، ١) على اعتبار أن :

(٥) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليك ..... (١) تمثل السلوك الأقل انطباقاً عليك

وأود الإشارة إلى أن كل المعلومات التي في هذه الأداة ستراعاها السرية التامة والاهتمام والتقدير ولا تستخدم إلا للبحث العلمي ، شاكراً لك حسن تعاونكمسبقاً .

بيانات أساسية :--

الاسم (اختياري) :..... المدرسة :.....

السن : ( ) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ التخصص الدراسي : أدبي ☐ علمي ☐

المرحلة الدراسية : المؤهل الدراسي : سنوات الخبرة :

ابتدائي	
متوسط	
ثانوي	

الكلية المتوسطة	
بكالوريوس	
بكالوريوس + إعداد تربوي	
ماجستير	
أخرى ــ تذكر:.....	

٥ سنوات فأقل	
٦ ـ ١٠ سنوات	
١١ ـ ١٥ سنة	
١٦ سنة فأكثر	

أ- عند ما يكون هناك صراع (جدال) بين الناس على الأفكار ، فأميل أنا إلى الجانب الذي :

- يعرف ويحاول أن يوضح (يكشف) الصراع. ☐
- يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن. ☐
- يعكس آرائي وخبراتي الشخصية بالطريقة الأفضل. ☐
- يقترب من الموقف بمنطقية أكثر . ☐
- يعبر عن الجدال (المناقشة)باختصار و جدية أكثر. ☐

ب – عند ما أبدأ العمل في مشروع جماعي ، فأكثر الذي يهمني :

- فهم أهداف وقيمة المشروع . ☐
- اكتشاف الأهداف والقيم لأفراد المجموعة . ☐
- تحديد ما يجب علينا تجاه المشروع . ☐
- فهم الفوائد التي تعود على المجموعة من المشروع . ☐
- تنظيم وترتيب المشروع وعدم توقفه. ☐

جـ - بصفة عامة أستطيع أن أستوعب الأفكار الجديدة بطريقة أفضل بواسطة :

- ربطها وإرجاعها للأنشطة الجارية أو المستقبلية. ☐
- تطبيقها على المواقف الصعبة. ☐
- التركيز والتحليل الدقيق . ☐
- فهم مدى تشابهها للأفكار المألوفة . ☐
- مدى اختلافها مع أفكار أخرى . ☐

د - *إن الرسومات البيانية والتوضيحية في كتاب أو مقالة ، عادة ما تكون بالنسبة لي :*

- أكثر فائدة من الأسلوب الروائي (الكلام) إذا كانت دقيقة. ☐
- مفيدة إذا كانت توضح حقائق هامة. ☐
- مفيدة إذا كانت مقترنة ومشروحة بأسلوب روائي (الكلام). ☐
- مفيدة إذا كانت تخلق أسئلة على الأسلوب الروائي. ☐
- ليست أكثر أو أقل فائده عن الأسلوب الآخر. ☐

هـ - *إذا طلب مني أن اقوم بعمل مشروع (بحث) فمن المحتمل ان ابدا بـ .... :*

- محاولة وضع المشروع في رسم تخطيطي منظوري تفصيلي. ☐
- تقرير ما إذا كنت سأقوم به وحدي أم أحتاج إلى مساعدة. ☐
- توقع النتائج المحتمل أن تظهر. ☐
- تحديد إذا كان المشروع يجب عمله أو لا يجب. ☐
- محاولة وضع صيغة شاملة للموضوع بقدر الإمكان. ☐

و - *إذا اضطررت ان أجمع من الجيران معلومات عن شيء يهم المجتمع فسوف افضل ان :*

- أتقابل مع كل فرد على حده وأسأله أسئلة محددة. ☐
- أعقد اجتماعاً مفتوحاً وأطلب منهم طرح وجهات نظرهم. ☐
- أعمل مقابلات شخصية مع مجموعة صغيرة وأسأل أسئلة عامة. ☐
- أتقابل مع أشخاص أساسيين لمعرفة أفكارهم. ☐
- أطلب منهم إعطائي المعلومات التي لها صلة وثيقة بالموضوع. ☐

ز - *من المحتمل أن أعتقد أن شيئا ما حقيقي أو صحيح إذا كان :*

- ضد القنة المعارضة. ☐
- يتناسب مع أشياء أخرى أعرفها . ☐
- يتضح وجوده بالممارسة العملية. ☐
- يشعرني بأنه منطقي وعلمي. ☐
- يمكن إثبات صحته بحقائق ملحوظة. ☐

حـ - *عند ما اقرأ مقالة في مجلة أثناء وقت فراغي ، فمن المحتمل أن تكون عن :*

- كيف يحل الشخص مشكلة شخصية أو اجتماعية. ☐
- قضية سياسية أو اجتماعية مثيرة للجدل. ☐
- ملخص لبحث تاريخي أو علمي. ☐
- شخص أو حدث فكاهي شيق يتصف بالمرح. ☐
- سرد حقيقي لخبرة شيقة لفرد ما. ☐

ط - *عند قراءة تقرير في العمل ، فاكثر ما أوجه إليه انتباهي :*

- علاقة النتائج بخبرتي الخاصة. ☐
- إمكانية إنجاز التوصيات أو عدم إنجازها. ☐
- صدق النتائج الخاصة بالبيانات التي تم تخزينها. ☐
- مدى فهم كاتب التقرير للأهداف والأغراض. ☐
- الاستدلالات والاستنتاجات التي تظهرها البيانات. ☐

ي - *عند ما أكون مضطرا لإتمام مهمة ما ، فأول شيء أطلب معرفته هو :*

- الوسيلة الأفضل لإتمام المهمة. ☐
- الشخص الذي يريد مني إتمام المهمة والزمن الذي يريد إتمامها فيه. ☐
- السبب الذي يجعلها تستحق الإتمام. ☐
- ما تأثيرها على المهمات الأخرى التي يجب إتمامها. ☐
- ما الفوائد الفورية من إتمامها . ☐

ك - *عادة ، يكون أكثر ما أتعلم به كيفية القيام بعمل شيء جديد بواسطة :*

- فهم كيفية ارتباطه بأشياء أخرى أعرفها. ☐
- البدء في الحال بقدر الإمكان في عمل هذا الشيء. ☐
- الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة عن كيفية إتمام الأشياء. ☐
- إحضار شخص يوضح لي كيفية إتمام هذا الشيء. ☐
- تحليل ذلك الشيء لمعرفة كيفية إتمامه بأفضل طريقة. ☐

ل - *عند ما يجرى لي اختبار ما فإنني أفضل :*

- مجموعة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) عن الموضوع. ☐
- مجادلة مع زملائي الذين يمتحنون أيضا. ☐
- جلسة شفوية تغطي ما أعرفه. ☐
- إعطاء تقرير إخباري يوضح ما طبقته وتعلمته. ☐
- كتابة تقرير يتناول الخلفية النظرية والطريقة (الوسيلة). ☐

م – *الناس الذين أحترم قدراتهم أكثر ، من المحتمل ان يكونوا :*

- فلاسفة ورجال دولة . ☐
- كتاب ومعلمين . ☐
- مديرو مشاريع ورؤساء محاكم . ☐
- اقتصاديين ومهندسين . ☐
- مزارعين وصحفيين . ☐

ن – *بصفة عامة ، أجد النظرية مفيدة إذا كانت :*

- لها علاقة بالنظريات والأفكار الأخرى التي تعلمتها . ☐
- تفسر لي الأشياء بطريقة جديدة . ☐
- تشرح المواقف المتعلقة بها بطريقة منظمة . ☐
- تساعد على توضيح خبراتي وملاحظاتي الخاصة . ☐
- ذات تطبيق عملي ملموس . ☐

س - *عند ما اقرأ مقالة عن موضوع مثير للجدل ، افضل ان :*

- يوضح لي المقال الفوائد لاختيار وجهة نظر. ☐
- يضع المقال الحقائق في مجال الجدل. ☐
- يلخص المقال القضايا التي يتضمنها بطريقة منطقية. ☐
- يقوم المقال بتعريف القيم التي يدعمها الكاتب. ☐
- يلقى المقال الضوء على جانبي القضية ويوضح الصراع بينهما. ☐

س - *إذا قرأت كتابا خارج مجال تخصصي ، فالاحتمال الأكبر أن يكون ذلك بسبب:*

- اهتمام معين لتحسين معرفتي المهنية. ☐
- إخباري بأنه سيكون مفيداً وذلك عن طريق شخص أحترمه. ☐
- الرغبة في زيادة المعرفة العامة. ☐
- الرغبة في الخروج عن مجال تخصصي وذلك للتغيير. ☐
- حب الاستطلاع لتعلم الكثير عن هذا الموضوع الخاص. ☐

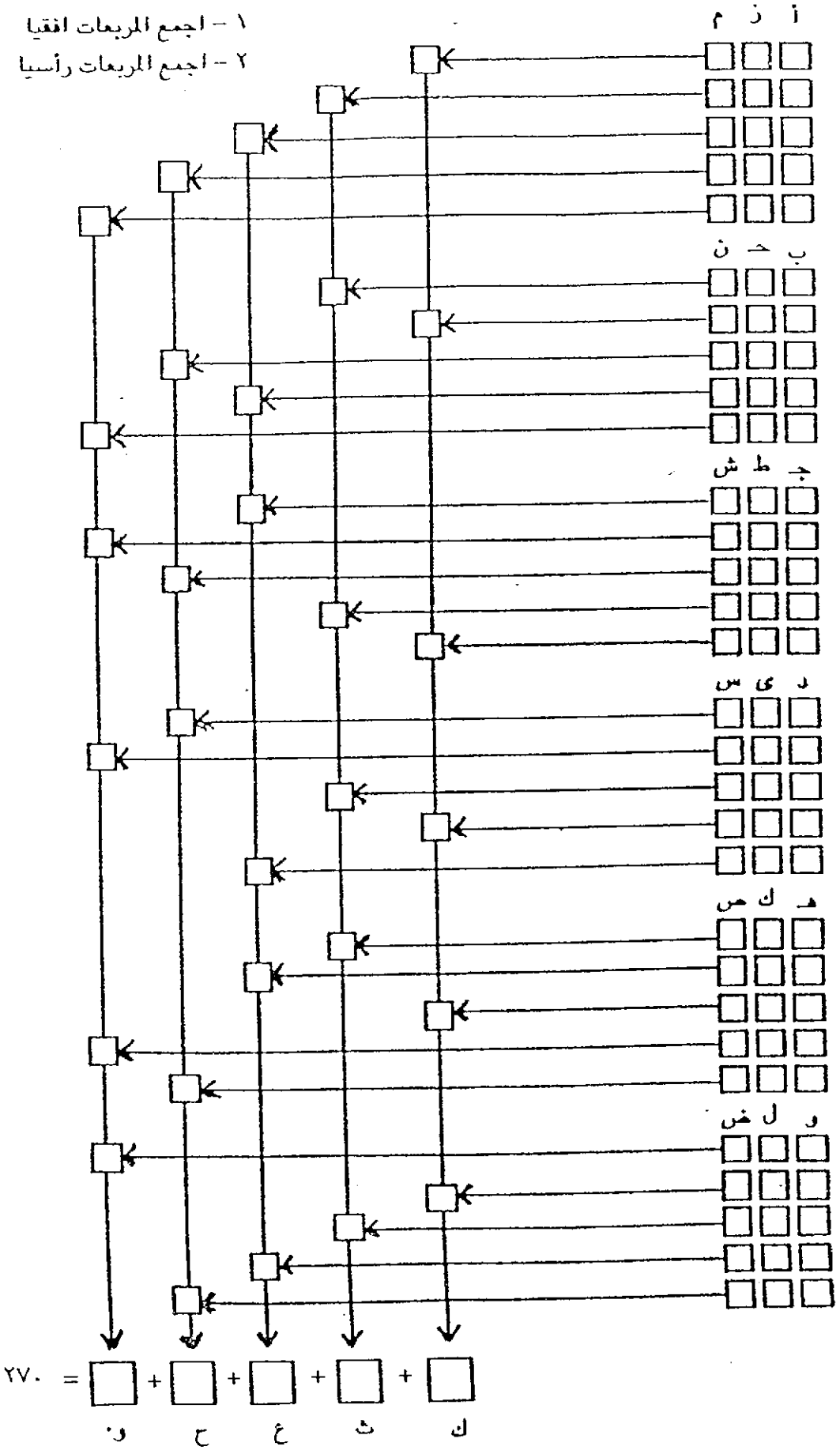
ص - *إذا تعرضت لمشكلة فنية لأول مرة ، أفضل أن :*

- أحاول ربطها وإرجاعها إلى مسألة أو نظرية أكثر اتساعا. ☐
- أبحث عن طرق لحل المشكلة بسرعة. ☐
- أفكر في عدد من الطرق التي قد تعوق حل المشكلة. ☐
- أبحث عن طرق قد يكون الآخرون استخدموها في الحل. ☐
- أحاول إيجاد أحسن إجراء لحلها. ☐

ض – *بصفة عامة ، أميل كثيرا إلى أن :*

- أجد وسائل أستخدمها بطريقة جيدة بقدر الإمكان. ☐
- أتوقع إمكانية عمل الطرق غير المتشابهة معا. ☐
- أكتشف طرقا أفضل وأحدث. ☐
- أحاول إيجاد طرق ووسائل تعمل بأسلوب جديد وأفضل. ☐
- أقوم بترقيم الوسائل والطرق التي يجب أن تعمل . ☐

١ - اجمع المربعات افقيا
٢ - اجمع المربعات رأسيا



شكل (٧)