جـــامعة الـــجزائر 2 – أبـو القـاسم سـعد الله–

كـــلية الـــعلوم الاجـتماعية

قســـم علـــم النـــفس

أنـمـاط التفكير وعلاقتها بقلق الامتحان والـدافعية للإنجـاز

دراسة ميـدانية على عينة من التـلاميذ الـمقبلين على اجتيـاز امتـــحان شـــــهادة البـــكالوريا

أطـروحـة مقدمة لنيل شهـادة دكـتوراه علوم تـــخصص الإرشـــاد والصحة النفسية

إعـــداد الطالبة

فـــــاضل سعدية

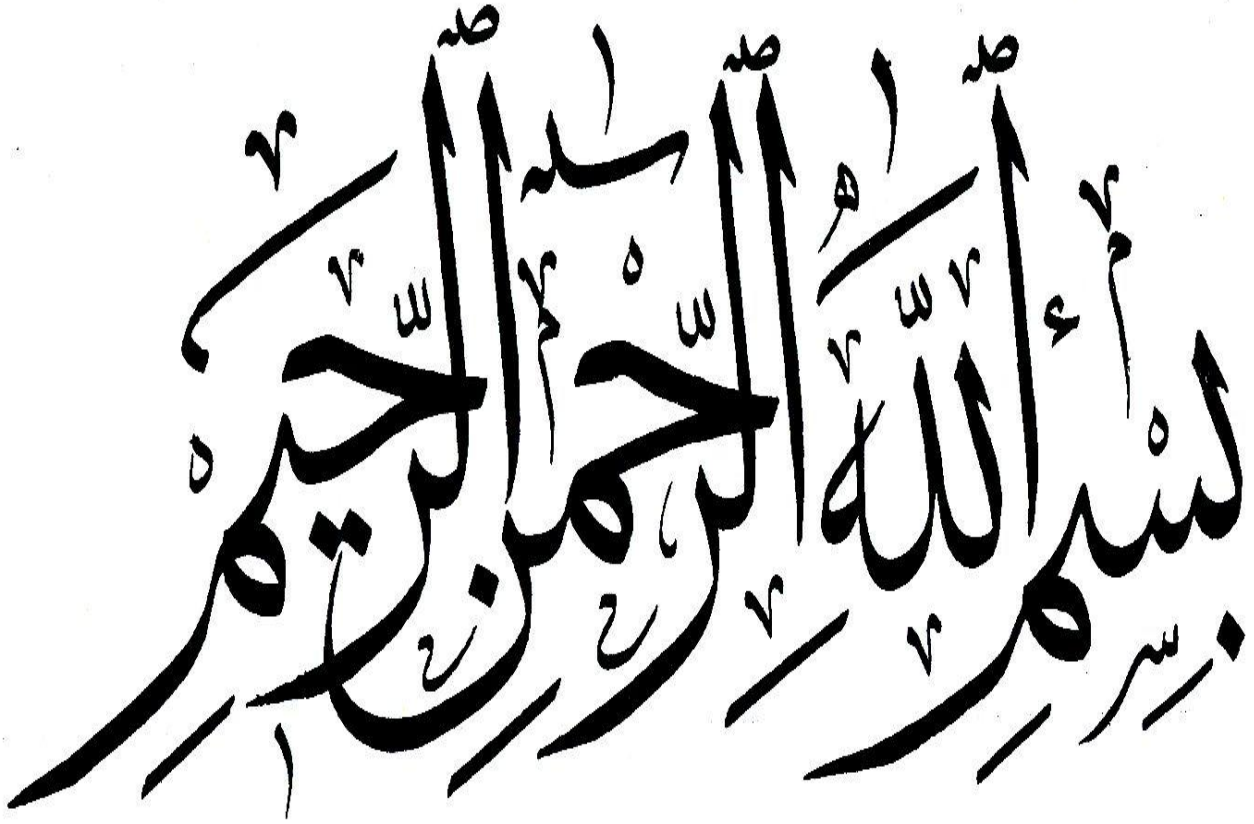
إشـــراف الأستاذة

د. مـــــزرارة نعيمة

لجـنة المـــناقشة

د.خـطار زهيـة	رئيسة
د.مـزرارة نـعيمة	مقررة
د.بن نـابي نصيرة	عضوة
د.شعـباني ملـيكة	عضوة
د.سيـد نـوال	عضوة
د.بـــادي نـوارة	عضوة

نـــوقشت بتـــاريخ:2021/06/07


بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ **(سورة البقرة : الآية 269)**

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ **(سورة هود : الآية88)**

عن أبي الدرداء قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول :((من سلك طريقا يطلب فيه علما؛ سلك الله به طريقاً من طرق الجنة، والملائكة تضع أجنحتها رضا لطالب العلم، وإن العالم يستغفر له من في السموات، ومن في الأرض، والحيتان في الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهما، وأورثوا العلم، فمن أخذه؛ أخذ بحظ وافر))

كلمة شكر

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم ،الحمد لله المنان، الملك السلام ،مدبر الليالي و الأيام ،مصرف الشهور و الأعوام ،قدر الأمور فأجراها على أحسن نظام ، ما شاء الله كان و ما لم يشأ لم يكن ، الحمد لله على ما أنعم به علي من فضله الخير الكثير و العلم الوفير و أعانني على إنجاز هذا العمل الذي أحتسبه عبادة من العبادات جعلها الله خالصة لوجهه الكريم.

أتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة المشرفة الدكتوراه" مزرارة نعيمة " على كل ما أنفقت من وقتها في تقديـم كل التوجيهات القيمة و لسعة صدرهـــا ، وعلى كل ما قدمته لي من علم نافع وعطاء متميز ،إن كلمات الشكر تظل عاجزة عن إيفاءها حقها فجزاها الله عني خير الجزاء .

والشكر موصول إلى أساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة لقبولهم مناقشة الأطروحة و إثرائها من علمهم ، و توجيهاتهم السديدة و القيمة التي ما من شك أنها سترفع من قيمة هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أتوجه بعظيم الشكر للأساتذة الذين قدموا لي يد المساعدة و لا أنسى معروفهم ما حييت كل من الأستاذة "خطار زهية " التي قدمت لي المساعدة و المساندة و مهندسة في توجيهاتها ومدرسة في أخلاقها النبيلة حتى إتمام الأطروحة ، الأستاذة" بن نابي نصيرة " التي أفادتني كثيرا من علمها الوافر ، سعة صدرها و سخائها العلمي إلى غاية إتمام البحث، الأستاذة "شريك ويزة " التي كانت نعم الموجهة ،ساهمت بعلمها الوافر و كرمها العلمي فجزاهم الله عني خير الجزاء، و الشكر موصول إلى "د الأستاذ مسيلي" الذي علمني ،حفزني ،و جعلني كباحثة ترى النور كل عبارات الشكر لن توفيك حقك "

الأستاذ" بلواش " الذي كان يتتبع خطوات بحثي بأدق التفاضيل ،طاقة من الحماس و لا استسلام المضي قدما ،مدرسة في أخلاقه و طيبته عطاء لا حدود له " أ. شعباني" "أ. برزوان " " أ. شايع "أ.دواد" " الأستاذ دواد " أ .كنتور" ألف شكر لدعمكم و نبل أخلاقكم .

كما أتوجه بخالص الشكر و أسمى عبارات التقدير لكل الزملاء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بومرداس على كل ما قدموه من مساعدة وجهد بكل انضباط وتفان في تطبيق مقاييس البحث جزاهم الله عني خير الجزاء ، كلمة الشكر لن توفي حقهم، و إلى جميع زملاء العمل الذين ساندوني و قدموا لي كل الدعم ، كذلك التلاميذ عينة الدراسة الممتحنين في البكالوريا **دورة جوان 2019.**

كما لا يفوتني في الأخير أن أشكر كل من قدم لي يد العون، إلى كل فاه و قلب دعا لي دعوة صادقة بظهر الغيب ساهمت من بعيد أو من قريب في إخراج هذا العمل إلى النور و حيز الوجود شكرا على مساندتي و دعمي .

وما توفيقي إلا بالله فهو الذي أعطاني ما عندي من استطاعة ، و هو الذي يوفق الأسباب عن طريق استطاعتي ،فاستطاعتي منه و توفيقي به.

و أخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الإهـــــداء

إلى روح والدتي الطاهرة التي فارقتني بجسدها ...

و لكن روحها مازالت ترفرف في سماء حياتي ...

رحمها الله و أسكنها في فسيح جنانه...

إلى كل أفراد عائلتي كل باسمه ...

لما قدموه لي من دعم و مساندة ...

فهم سندي سر سعادتي و راحتي ...

أخص بالذكر أختي *** نسيمة ***...

قدوتي سندي في حياتي...

إلى كل طالب علم و باحث ...

يسعى و يشقى في دروب العلم...

و المعرفة بكل تفان لإضاءة العالم...

أهديكم جميعا خلاصة جهدي العلمي...

الباحثة فاضل سعدية

الـفهرس	الصفحة
شكر وعرفان	
الإهداء	
قائمة الجداول	ث
قائمة الأشكال	ج
قائمة الملاحق	ح
ملخص البحث باللغة العربية	د
ملخص البحث بالانجليزية	ذ
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للبحث	
1.الإشكالية.	07
2. فرضيات البحث.	19
3. أهمية البحث.	20
4. أهداف البحث.	21
5. تحديد مفاهيم البحث.	22
6. الدراسات السابقة.	28
7. التعقيب على الدراسات السابقة.	56
الفصل الثاني :أنماط التفكير	
تمهيد	62
1. مفهوم التفكير.	63
2. مفهوم أنماط التفكير.	66
3. خصائص أنماط التفكير.	72
4. أدوات التفكير.	73
5. مستويات التفكير.	74
6. مبادئ و أهمية أنماط التفكير.	75

7. العوامل المؤثرة في أنماط التفكير.	77
8. الوسائل التي تساعد على تنمية أنماط التفكير.	78
9. أنماط التفكير و العملية التعليمية.	80
10.النظريات المفسرة لأنماط التفكير.	83
11.تصنيف أنماط التفكير.	105
12.الأهمية العلمية لنظرية هاريسون و برامسون في أنماط التفكير.	108
13.التداخلات الثنائية في أنماط التفكير في نظرية هاريسون وبرامسون.	109
14.بروفيل أنماط التفكير حسب نظرية هاريسون و برامسون .	112
15.وسائل و طرق قياس أنماط التفكير .	113
خلاصة الفصل.	118
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	120
1. تعريف قلق الامتحان	120
2. أنواع قلق الامتحان و مكوناته	122
3. تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر مختلفة	127
4. أسباب قلق الامتحان	131
5. أعراض قلق الامتحان	135
6. الإجراءات الإرشادية لخفض حدة قلق الامتحان	139
خلاصة الفصل	144
الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	147
1. تعريف الدافعية للإنجاز.	147
2. أنواع الدوافع للإنجاز.	149
3. خصائص و مكونات الدافعية للإنجاز.	151

4. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.	155
5. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.	163
6. قياس الدافعية للإنجاز.	165
7. وظائف الدافعية للإنجاز.	167
8. أهمية الدافعية للإنجاز.	169
خلاصة الفصل	171
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني	
تمهيد	174
1. منهج البحث	174
2. الدراسة الاستطلاعية	174
1.2. إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية	174
2.2. عينة البحث الاستطلاعية	175
2.3. أوجه الاستفادة من البحث الاستطلاعي	176
3. الدراسة الأساسية	177
4. حدود البحث	177
5. مجتمع البحث	177
6. عينة البحث الأساسية	177
7. أدوات البحث	178
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	188
خلاصة الفصل	189
الفصل السادس:عرض و تحليل و مناقشة نتائج البحث	
تمهيد	191
1. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى	191
2. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	207

3. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	212
4. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	218
5. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	224
6. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة	227
7. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة	234
8. الاستنتاج العام	238
الخاتمة	240
التوصيات و الاقتراحات	241
المراجع	244
الملاحق	

1- قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يمثل خصائص الأفراد حسب أجزاء الدماغ في نظرية هيرمان.	100
2	أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي.	102
3	خصائص الأفراد حسب الشكل نظرية التحكم العقلي الذاتي.	103
4	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس و التخصص للعينة الاستطلاعية	175
5	يبين توزيع عينة البحث حسب الجنس والتخصص الدراسي.للعينة الأساسية	178
6	تفسير درجات تصحيح مقياس أنماط التفكير.	180
7	يبين توزيع درجات مقياس أنماط التفكير ونمط التفكير	181
8	يوضح ثبات إعادة التطبيق للاختبار أساليب التفكير	183
9	يوضح معاملات ارتباط بين أبعاد مقياس أنماط التفكير	183
10	يبين معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان.	185
11	يبين معامل الصدق التمييزي لقلق الامتحان.	186

12	يبين معامل الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للإنجاز.	187
13	يبين معامل ثبات إعادة الاختبار لاختبار الدافعية للإنجاز.	188
14	يمثل متوسط الرتب لأنماط التفكير وفق درجة تفضيلها (قيمة اختبار فريدمان) لدى عينة البحث.	191
15	يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير و قلق الامتحان لدى عينة البحث.	207
16	يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير والدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.	212
17	يمثل مستويات قلق الامتحان (منخفضة. متوسطة،مرتفعة) لدى أفراد عينة البحث.	218
18	يمثل مستويات الدافعية (منخفضة،معتدلة،مرتفعة) لدى أفراد عينة البحث.	224
19	يمثل الفروق في أبعاد مقياس أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.	227
20	يمثل الفروق في أبعاد مقياس أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي.	234

2- قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يمثل خصائص التفكير.	72
2	يبين مكونات الدافعية للإنجاز عند ميشل .	154
3	نموذج فيشاين و أجزين للفعل المبرر عقليا .	159
4	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس و التخصص الدراسي.	176
5	يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و التخصص الدراسي.	178
6	ترتيب أنماط التفكير لدى عينة الدراسة وفق اختبار فريدمان.	192
7	يمثل مستويات قلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث.	218
8	يمثل مستويات الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.	224

3- قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
1	مقياس أساليب التفكير "لهاريسون و برامسون " (1982)، المعرب من طرف "حبيب مجدي عبد الكريم"(1995).
2	مقياس "قلق الامتحان الذي أعده " شارلز سبيلبرجر"(Spielberger ,1980) و نقله إلى العربية الدكتور نبيل الزهار، المعرب من عبد الحميد عبد الحافظ (1984).
3	. مقياس الدافعية للإنجاز " هيرمانز" (Hermans,1970) تحت تسمية استبيان قياس الدافعية للإنجاز (A questionnaire measure of achivement motivation) المعرب من طرف فاروق عبد الفتاح موسى(1987).
4	نتائج (Spss) لحساب ثبات و صدق مقياس أساليب التفكير عند أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.
5	نتائج (Spss) لحساب ثبات و صدق مقياس قلق الامتحان عند أفراد عينة البحث الاستطلاعية.
6	نتائج (Spss) لحساب ثبات و صدق مقياس الدافعية للإنجاز عند أفراد عينة البحث الاستطلاعية.
7	ملحق رقم (7) نتائج متوسط الرتب للأنماط وفق درجة تفضيلها (قيمة اختبار فريدمان).
8	ملحق رقم (8) يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير و قلق الامتحان لدى عينة البحث.
9	ملحق رقم (9) يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير و الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.
10	الملحق رقم (10) يبين مستويات قلق الامتحان لدى عينة البحث.
11	ملحق رقم (11) يمثل مستويات الدافعية لدى عينة البحث.
12	ملحق رقم (12) يمثل دلالة فروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى عينة البحث .
13	ملحق رقم(13) يمثل دلالة الفروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي نمط تفكير

ملخص البحث باللغة العربية:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة علاقة أنماط التفكير بكل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، وكذا معرفة أي نمط من أنماط التفكير الخمسة الأكثر تفضيلا لديهم، و أيضا معرفة مستويات القلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.كما تهدف إلى الكشف عن الفروق الموجودة في أنماط التفكير تعزى إلى متغيري (الجنس . التخصص الدراسي) ، ساهم في الدراسة (436) تلميذا: (119 ذكورا) و(317 إناثا) من المستوى النهائي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من ست ثانويات بولاية بومرداس، حيث تم تطبيق ثلاث مقاييس وهي: مقياس أنماط التفكير "لهاريسون و برامسون " (1982)، المعرب من طرف "حبيب مجدي عبد الكريم"(1995)،ومقياس "قلق الامتحان الذي أعده "شارلز سبيلبرجر" (Spielberger ,1980) ونقله إلى العربية الدكتور نبيل الزهار، المعرب من عبد الحميد عبد الحافظ (1984)،مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال و الراشدين " هيرمانز" (Hermans,1970) المعرب من طرف فاروق عبد الفتاح موسى(1987). بعد التأكد من صدق وثبات مقاييس الدراسة المعتمدة استخدمنا برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**Spss**) في معالجة البيانات النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط الجزئي، اختبار كاف تربيع χ^2اختبار"ت" لقياس الفروق ومعامل الارتباط الثنائي بيسريال.أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– نمط التفكير الأكثر تفضيلا لدى عينة الدراسة هو النمط التحليلي في المرتبة الأولى ،ثم يليه في المرتبة الثانية النمط المثالي، أما في الترتيب الأخير نمط التفكير التركيبي.

– توجد علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد مقياس أنماط التفكير و قلق الامتحان النمط التفكير العملي والتركيبي يرتبطان بالقلق في الاتجاه المعاكس، والأكثر قوة في هذه العلاقة هو التفكير العملي.

في حين وجدنا أن نمط التفكير المثالي ، نمط التفكير السطحي ونمط التفكير الثنائي تربطهم علاقة موجبة بالقلق ، أي كلما زاد هذا النوع من التفكير كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان كما

توصلنا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من (النمط التحليلي – النمط الواقعي) وقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير والدافعية للإنجاز الدراسي في البعد التركيبي أكثر مقارنة ببقية أنماط التفكير، ثم يليه بنفس الترتيب التفكير العملي والتفكير الواقعي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الأبعاد المتبقية (نمط التفكير المثالي ، نمط التفكير التحليلي).

– يوجد اختلاف في مستويات قلق الامتحان تتراوح بين الاعتدال والارتفاع لدى أفراد عينة البحث.

– يوجد اختلاف في مستويات الدافعية للإنجاز تتراوح بين الاعتدال والارتفاع لدى أفراد عينة البحث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس(ذكور–إناث) لدى أفراد عينة البحث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي (الأدبي – العلمي) لدى أفراد عينة أفراد عينة البحث.

وفي ضوء هذه النتائج المتوصل إليها قدمت مجموعة من التوصيات والاقتراحات من بينها ضرورة الاهتمام بدراسة أنماط التفكير لدى التلاميذ لبناء برامج و مناهج تربوية تحقق مستوى عال من الأداء . إجراء دراسات ارتباطية بين أنماط التفكير وأساليب التعلم و حل المشكلات في مختلف المراحل التعليمية.

-Summary of Research in English :

The current research aimed to the nature of the relationship of thinking patterns to both exam anxiety and motivation for academic achievement for students who are about to pass the baccalaureate exams .This research aimed also to find whish one of five thinking styles is the most preferred to students, and also to recognize the levels of anxiety .examination and motivation for achievement in the study sample .It also aims to detect the difference in thinking patterns attributed to the heterogeneous (sex. Academic specialization) ,participants are (436) students contributed in this study (119 male) and (317 female) from the final level were selected in a simple random way from six secondary schools in Boumerdes ,where three measures were applied :The scale of thinking" Harisson and Bramson "(1982) expressed by"Habib Majdi Abdul Karim" (1995) .and the"Anxiety of the exam" by"Charles Spielberger" (1980) and transferred to Arabic by Dr Nabeel al-Zahar Arab by Abdul Hamid Hfid(1984), the driving measures of achievement for children and adults"Hermans" (1970) expressed by "Farouk Abdel Fattah Moussa"(1987).

After checking the reliability of the approved study measures .We used the" Spss"program in the treatment of percentages. Arithmetic averages , standard deviations. Partial correlation coefficient a test χ 2 "t" to measure differences Biserial correlation coefficient .The results of the research were as follows:

- The most favored thinking style in the sample of the study is the analytical style in first place ,followed by the second , the ideal style ,and in the last the synthetic style.

-There is correlation between some of the dimensions of the scale of thought patterns and the anxiety of the examination ,the practical and the structural thinking ,associated with anxiety in the opposite direction ,and the most powerful of this relational relationship is the practical thinking we found that the ideal style of thinking the shallow pattern of thinking and the binary mode of thinking have a positive relationship with the anxiety ,that is to say ,these kinds of thinking increase the anxiety during exams ,during our study we also found that there was no correlation between both (the analytical pattern ,the realistic pattern and the exam anxiety .

- There is a correlation between thinking styles and motivation for academic achievement in the synthetic dimension more than rest of thinking patterns. Followed by the same order of practical thinking and realistic thinking .

whereas there is no correlation between the two the two remaining dimension (ideal thinking and analytical thinking).

-There is a difference in the examinations anxiety levels, ranging from moderate to high in the research sample.

- There is a difference in the motivation levels of achievement ,ranging from to high in research simple.

- There are no statistically significant differences in thinking patterns due to gender (male-female) in the research sample.

- There are no statistically significant differences in thinking patterns due to the academic (literary – scientific) specialization of the research sample.

In the light of these findings ,I made a number of recommendation and suggestion ,among them the need to study the thinking patterns of students to build educational programs and curricula that achieve a high level of performance.

Conducting studies that link patterns of thinking and methods of learning and solving problems in various levels of education.

مقدمة

يعد التفكير من أرقى أشكال النشاط العقلي والمعرفي لدى الإنسان، فضله الله تعالى على سائر مخلوقاته ، وعلى أساسه بنيت الحضارات الإنسانية، إنه عملية عقلية راقية تساعد في تطور الفرد وتقدم المجتمع من خلال توظيف الاستراتيجيات التي تساعده على التكيف التي يعتمد عليها الإنسان في حل المشكلات و إدراك العلاقات اتجاه المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته.

ازداد الاهتمام بموضوع التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، بالأخص في عقد الثمانينات عملا بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير لدى المتعلمين، وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية من خلال فهمهم الجيد للأسلوب التفكير الذي يفضلونه.

كما أن للتفكير أهمية في كونه ليس أداة لتقدم الإنسان فحسب، بل باعتباره ضرورة وجود، واستمرار بقاء الإنسان على الأرض،لأن الإنسان منذ وجوده لو لم يكن مفكر لطرق معيشته المختلفة، وأساليب دفاعه عن نفسه، ما كتب له البقاء، وما استطاع أن يحقق ما وصلنا إليه من تقدم ورقي وبناء حضارات وما وصل إليه الإنسان خير دليل على التقدم والتطور الذي نعيشه اليوم.

إن استقصاء أنماط التفكير الشائعة التي يستخدمها التلميذ في المدارس من أهم الموضوعات التي اهتم بها الميدان التربوي لما له من أهمية في تسهيل عملية التعلم والتعليم، والذي يسهل بدوره مهمة المعلم في إيصال المعارف المختلفة إلى التلميذ حسب نمط تفكيرهم، وبالتالي ،طريقة التفكير هي التي تحدد طريقة التعلم وسلوك المتعلم.

كما يعتبر مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره وإعداد المقاييس المناسبة له حيث يعتبر من العوامل المؤثرة في حياة الفرد اليومية والتي تعطيه القدرة على التعامل مع المعلومات وفهمها فهما جيدا.

غني عن البيان أن تعليم التفكير أصبح كاتجاه معاصر جذب انتباه العاملين في التربية، بحيث أصبحت تعلق أهمية قصوى على تطوير قدرات أفراد المجتمع في مختلف مستوياتهم في مجالات التفكير من خلال الاستغلال الأنسب والفهم الجيد لأنماط المتعلمين ، بحيث عبر التربويين عن قلقهم حول بعد التلاميذ عن التفكير المنتج و الفعال في مراحلهم التعليمية المختلفة الذي يؤدي بطبيعته إلى نتائج جيدة من حيث الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي .

أكد العديد من الباحثين على أهمية أنماط التفكير وتعلمها يؤدي إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعد التلميذ على التوافق مع تطور الحياة وتعقدها ، كما تساعده في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم مع إكسابهم الاستراتيجيات المتعددة للتفكير والفهم الجيد والقدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المتنوعة التي تستدعي التنوع في التفكير بشكل جيد مما يساهم في رفع مستوى التحصيل والانجاز لديهم.

إلا أن هناك اختلاف في أنماط التفكير، لكل تلميذ أسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من خلال تبني نمط تفكير خاص، ومن الصعوبة التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، بالتالي أنماط تفكيرهم بطبيعة الحال مختلفة، وكما أن طريقة التفكير هي التي تحدد طريقة التعلم وسلوك المتعلم داخل القسم، ومن خلال الدراسة الحالية تطرقنا إلى تلاميذ الأقسام النهائية المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا باعتبارهم الشريحة الفتية والهامة في تقدم المجتمع والأكثر عرضة للضغوطات المختلفة في نوعها وشدتها. كما أن نمط التلميذ في التفكير واستيعابه للمواد الدراسية يعد أحد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي، لذلك يحتاج الكثير من التلاميذ إلى اكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة و فهمها فهما جيدا واختيار أنسبها لهم.

يتعرض التلميذ في السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان شهادة البكالوريا للكثير من المخاوف، والقلق فتنتابه أفكار سلبية ، كتوقع الفشل نظرا للمرحلة الحاسمة والمصيرية التي يمر بها ، وبالتالي يرتفع مستوى القلق لديه ، وعليه تظهر أهمية تعليم أنماط تفكير فعالة يستخدمها التلميذ أثناء العملية التعليمية مما يساعده في اكتساب مهارات واستراتيجيات للتعامل

بشكل ايجابي ،وبأفكار ايجابية لمواجهة موقف الامتحان ، ترتبط أنماط التفكير من خلال فهم التلميذ للطرق التي تساعده على الفهم الجيد للمواد الدراسية، هذا ما يساعد في رفع مستواه التحصيلي و الدافعية للإنجاز لديه لتحقيق النجاح.

من هنا نجد بعض التصورات النظرية لأنماط التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأنماط أو الطرق التي يفضلها و يتبعها التلاميذ في تفكيرهم ومواجهتهم لمواقف الحياة اليومية وفي الدراسة الحالية سنتناول أنماط التفكير حسب تصنيف نظرية " هاريسون و برامسون " اللذان صنفا أنماط التفكير إلى خمسة أنماط وهي : (نمط التفكير التركيبي– التفكير المثالي – التفكير العملي – التفكير التحليلي – التفكير الواقعي).

في هذا الإطار جاء البحث كمحاولة لتسليط الضوء على معرفة العلاقة بين أنماط التفكير(التفكير التركيبي– المثالي– العملي– التحليلي– الواقعي) و قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

لدراسة هذا الموضوع قسمنا بحثنا إلى بابين: الباب الأول بتضمن الجانب النظري و الذي يضم أربعة فصول حيث خصص :

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة وفيه تطرقنا إلى الإشكالية والفرضيات ،وكذا أهداف وأهمية الدراسة وأيضا تحديد المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة (أنماط التفكير، قلق الامتحان،الدافعية للإنجاز) في البيئة العربية والأجنبية والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: خصص لمتغير أنماط التفكير)، وقد تناولنا فيه مفهوم أنماط التفكير، خصائص أنماط التفكير،أدوات التفكير . مستويات التفكير، العوامل المؤثرة في أنماط التفكير، الوسائل التي تساعد على تنمية أنماط التفكير،أنماط التفكير والعملية التعليمية، النظريات المفسرة لأنماط التفكير، تصنيف أنماط التفكير، الأهمية العلمية لنظرية هاريسون وبرامسون في أنماط التفكير، التداخلات الثنائية بين أنماط التفكير في نظرية هاريسون وبرامسون، بروفيل

أنماط التفكير حسب نظرية هاريسون و برامسون، وفي الأخير وسائل وطرق قياس أنماط التفكير.

أما **الفصل الثالث:** تطرقنا فيه إلى قلق الامتحان ،إذ تناولنا في البداية تعريف قلق الامتحان،أنواع قلق الامتحان و مكوناته،تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر مختلفة،أسباب قلق الامتحان،أعراض قلق الامتحان ، الإجراءات الإرشادية لخفض من حدة قلق الامتحان.

أما **الفصل الرابع:** تطرقنا فيه إلى الدافعية للإنجاز، إذ تناولنا في البداية تعريف الدافعية للإنجاز، أنواع الدوافع للإنجاز ، خصائص ومكونات الدافعية للإنجاز ، النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز الدراسي، العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز ، قياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وظائف الدافعية للإنجاز الدراسي، أهمية الدافعية للإنجاز.

أما الباب الثاني فعرضنا الجانب الميداني للبحث و تم تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الخامس: تطرقنا فيه إلى إجراءات البحث الميدانية

أولا: منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، عينة البحث الاستطلاعية، أوجه الاستفادة من البحث الاستطلاعي، عينة البحث الأساسية، التعريف بأدوات البحث، أوجه الاستفادة من البحث الاستطلاعي.

ثانيا: الدراسة الأساسية حدود البحث، مجتمع البحث ،عينة البحث الأساسية، أدوات البحث، الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

أما الفصل السادس، فتناولنا فيه نتائج الفرضيات، تحليلها ثم تفسيرها و مناقشتها على ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة لمتغيرات البحث.

في الأخير توصلنا إلى الاستنتاج العام، الخاتمة بالإضافة إلى توصيات واقتراحات، مقترحات للدراسة، و أرفق البحث بالمراجع التي تم الاعتماد عليها وفق تهميش الجمعية الأمريكية لعلم النفس A P A ،و أدرجت الملاحق في الأخير.

الجـــــانب النـــــظري

الـــــفصل الأول : الإطـار الـعام للـبحث

الـــــفصل الثاني : أنـماط التـفكير

الـــــفصل الثالث: قـلق الامتـحان

المـــــفصل الرابع: الـدافعية للإنـجاز

الـــفصل الأول : الإطـــار الـــعام للبحث

1. الإشـــــكالية

2. فرضيات البحث

3. أهمية البحث

4. أهداف البحث

5. تـــحديد الـــمفاهيم الأســـاسية للبحث

6. الـــدراسات الســـــابقة

7. التعقيب على الدراسات السابقة

1-الإشـكاليـة:

جعل الله سبحانه وتعالى الإنسان خليفته في الأرض و ميزه عن بقية المـخلوقات بملكة العقل، بحيث جعل تفكيره مدار للتكليف و تحمل أعباء المسؤولية ، وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير وإعمال العقل و التدبر . ولقد خصه الله سبحانه عن سائر المخلوقات الأخرى في قدراته العقلية العالية ، فلولا هذه القدرات لما وصل الإنسان إلى ما وصل إليه اليوم من تقدم حضاري في جميع مجـالات الحياة و ميادينها المختلفة ،ولما استطاع أن يبتكر ويكتشف ويحل المشكلات وينظم حياته ويتجنب العديد من المخاطر والتحديات(**السامرائي ،1990: 3**). ففي القرآن الكريم آيات تدعو إلى التأمل و التفكير في خلق الله عزوجل لأن الإنسان مكرم بالعقل، فهذه القوة الإدراكية تعد أثمن شيء يملكه و يميزه عن بقية المخلوقات في الكون بالتفكير"

قد قال الله تعالى :﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾(سورة آل عمران: الآية 190 .191)

﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاء فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾(البقرة : الأية 164)

يعد التفكير من أرقى العمليات العقلية التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات فهو نشاط عقلي أداته الرموز و انعكاس للعلاقات بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث بوعي من الإنسان (قطامي،2004 :13).

يعتبر التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي و التربوي. وبشكل عام اهتمت به عدة مدارس فلسفية وفكرية وتربوية لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع

مجالات الحياة المختلفة ،سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم سياسية (العتوم،197:2004).

كما يوصف التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة و أرقاها، و لا ترجع أهميته إلى كونه أداة لتقدم الإنسان فحسب،بل يعتبر ضرورة لوجود و استمرار بقاء الإنسان على الأرض، هذا إلى جانب أن للتفكير أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي لأنه إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق و تحسين و تنمية ذاته،كما أنه يساعده في التعبير عن فرديته و تنمية موهبته (الطيب،19:2006).

إن تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساسي لا يحتمل التأجيل، بل يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية، فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس و نشاط ووسائل تعليمية و عمليات تقويمية. و لا شك أن وضع التفكير ضمن قوائم أهدافنا التربوية هو في أغلب الأحيان أمر شكلي، ومن ثم نجد أن موقف المعلم منه موقفا يتسم بالشكلية أيضا،الأمر الذي ينعكس على ممارساته في المواقف التعليمية،و التي تأخذ شكلا يباعد بينه و بين التفكير(أحمد حسين اللقئي،1997).

إن ما تراكم و ما تحقق من إبداعات و اكتشافات في القرن العشرين يتضح لنا بالقول القرن الحادي والعشرين قد يكون قرن الذكاء الإنساني،فالتفوق فيه سيكون المجتمع الذي يعمل على تنمية تفكير أفراده، و هذا المتغير يحتمل أن يكون له آثارا كبيرة في مستوى مناهج التعليم المدرسي و الجامعي و طرائق التدريس خاصة و أن المدارس التي تتوافر فيها معايير الجودة تعد بيئات مساهمة و منمية للفكر الإنساني في أرفع صوره و مستوياته ،ومصدر الإلهام لتطبيق النظريات العلمية وصولا إلى أرقى صورها(جلال،23:1993).

إن الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته ، حيث كان الأمر يتطلب دائما استخدام العقل للتكيف مع البيئة بمتغيراتها التي لا تقع تحت الحصر ، والتي شكلت على مر الزمن تحديات كبيرة ، كان على الإنسان دوما أن يتمكن من مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء واستمرار الحياة ، وليس أدل على ذلك من أن الأديان السماوية قد

حثـت علـى اسـتخدام العقـل والتـدبر فـي خلـق الله والاسـتدلال عليـه و علـى عظمتـه و قدرتـه بشـتى الوسـائل والطـرق العقليـة الممكنـة،ولم تضـع قيـودا علـى ذلك. و قـد نبـع اهتمـام البـاحثين بمفهـوم أنمـاط التفكيـر باعتبـاره مـن العوامـل المـؤثرة فـي العمليـة التعليميـة سـواء فـي التعلـيم الثـانوي أو مـا بعـده ، نظـرا لأن معرفتنـا بأنمـاط التفكيـر التـي يفضـلها التلاميـذ تسـاعدنا فـي تحديـد الطـرق المناسـبة لتعلـيمهم و تحديـد الوسـائل الملائمـة لتقيـيمهم مـع إكسـابهم الاسـتراتيجيات المختلفـة للتفكيـر و التـي تعطـيهم القـدرة علـى التعامـل مـع المعلومـات و المـواد الدراسـية المختلفـة و فهمهـا فهمـا جيـدا و اختيـار أنسـبها لهـم ، بمـا يـؤدي فـي النهايـة إلـى ارتفـاع مسـتوى التحصـيل الدراسـي لـديهم بهـدف الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

يعتبر مفهوم أنماط التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات القرن العشرين الأخيرة، مما أثار اهتمام علماء النفس والباحثين لما له من أهمية في جوانب الحياة المختلفة، فوضعوا النظريات التي تفسره و المقاييس المناسبة لقياسه، و لقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أنماط التفكير نظرا للمساهمة الكبيرة في العملية التعليمية، حيث أن معرفة أنماط تفكير التلاميذ يساعد على اختيار طرق تعليمهم وتقييمهم من جهة أخرى، وذلك في مختلف المراحل والأطوار التعليمية.

بناء على ذلك بدأ الكثير من المربين في عدة دول الاهتمام بتعليم التفكير،وذلك من خلال عدة منطلقات هي أن التفكير مهارة أي أنه طريقة و أسلوب عمل المتعلم، التفكير هو تعلم الذكاء وأن ثروة العقول هي الثروة الحقيقة للأمة فالأمة الذكية هي الأمة التي تفكر،وكلما زاد عدد المبدعين فيها كانت أسرع تقدما و تطورا (ماتشادور،1989:76).

كما يتمثل نمط تفكير التلميذ في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة ، والمعلومات، والخبرة ،وبالطريقة التي يسجل،و يرمز، ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي،ومن ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم (قطامي،2000:598).

إذا كانت الأساليب المعرفية قد تبنت أسلوب الفرد في التفكير و طريقة تعامله مع المعلومات والحقائق في مواقف الحياة المختلفة من حيث فهمها وتفسيرها لجوانب الشبه والاختلاف لعناصر المواقف وحل المشكلات الحياتية المختلفة التي تعترضها،فإن هذا التعامل يعتمد في أساسه على صيغ عديدة منها التصنيف للمعلومات و تركيبها و تخزينها واستدعائها عند الضرورة وعلى هذا الأساس سنعرف أسلوب التفكير الذي يعتمده الفرد في تعامله مع المواقف المختلفة (شريف،156:1982).

من الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، كما أن نمط التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل و التعامل مع الآخرين، إذ أن علم النفس المعرفي قائم على أساس أن سلوك الإنسان قائم على ما لدى الفرد من معرفة و أنه نتاج لما يعرفه ويفكر فيه بل إن التفكير يرتبط وجودا وعدما بالمعرفة المشتقة من داخل البناء المعرفي للفرد والتي تشكل أسلوبه في الحياة (العتوم،2004: 201 -202).

في ضوء الاهتمام المتزايد بظاهرة التفكير ظهرت في الآونة الأخيرة من القرن العشرين نظريات تركز على أنماط التفكير المفضلة لدى الأفراد في مواجهتهم لمواقف الحياة اليومية ومن هذه النظريات نظرية هاريسون و برامسون" Harrison & Bramson " وهي عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات العقلية التي يستخدمها الفرد بصورة مستمرة لتساعده على التعامل الفعال مع المعلومات المتاحة وكيفية معالجتها (Harrison & Bramson1982 :17).

يذكر هاريسون أنماط التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة اليومية ،إلا أن هذا التمييز ليس تمييزا كميا يحدد مقدار ما لدى الفرد من هذه الأساليب أو تلك بقدر ما هو طريقة تمييز نوعي يعتمد على مدى تفضيل الفرد بموقف مشكل يتحدى تفكيره و يتطلب منه القيام بسلسلة من النشاطات أو الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان لاتخاذ قرار فإنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة من أساليب التفكير (طاحون،2003. عمار ،1988).

لقد وضع هاريسون و برامسون بروفيلات أنماط التفكير عند الأفراد، فهناك صاحب التفكير المسطح، حيث تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بالأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية فهذا الشخص أقل عاطفة و انفعالا و أقل قابلية للتنبؤ وهو يستخدم فئة من أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية ويؤدي التفكير المسطح إلى اتصاف صاحبه باللطف و الانسجام مع أي إنسان يتعامل معه، أما صاحب التفكير أحادي الجانب فإنه يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة،و التفكير ثنائي البعد فهو استخدام نوعين من أساليب التفكير الخمسة،و التفكير ثلاثي البعد هو استخدام ثلاثة أنواع فقط من أساليب التفكير الخمسة و هو شخص نادر الوجود نسبيا(حبيب،1995 :19-239).

لقد حظي موضوع أنماط التفكير باهتمام علماء النفس فظهرت دراسات وبحوث متعددة تناولت تلك الأساليب و علاقتها ببعض المتغيرات، فمنهم من اهتم بدراسة علاقة أساليب التفكير بمهارات التعلم و الاستذكار، حيث درس هذه العلاقة كل من "زهانج و زهانج ستيرنبرج (2000)، و توصلوا إلى وجود علاقات دالة بين بعض أساليب التفكير "لستيرنبرج" و مهارات التعلم و الاستذكار لدى طلاب الجامعة ، و منهم من اهتم بدراسة علاقتها بالدافعية للإنجاز فكانت دراسة كل من "ونج"(1999)،برناردو و آخرون (2002)، و توصلوا إلى وجود علاقات دالة بين بعض أساليب التفكير و دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة ، و منهم من اهتم بدراسة علاقتها بسمات الشخصية كدراسة "ليساتا" (2001)، زهانج (2002) وعبد المنعم الدردير (2004)، و توصلوا إلى وجود علاقات بين بعض أساليب التفكير ببعض سمات الشخصية بدرجات متفاوتة،كذلك هناك من درس علاقته بالموهبة و الذكاء وخصائص المعلمين و المدراء و التلاميذ (الطيب،2006: 42-43).

لكن من الملاحظ أن أكثر الدراسات التي اهتمت بموضوع أنماط التفكير ركزت على تأثير أنماط التفكير على العملية التعليمية بكافة أطوارها ، وكانت دراستها في ميادين أخرى قليلة بالمقارنة معها، من جهة أخرى يشير "ستيرنبرج" إلى أن مفهوم أساليب التفكير لم يحظ بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط ،بل لأن له دورا آخر لا يقل أهمية

عن إسهاماته السابقة في العملية التعليمية ,وهذا الدور يظهر في مجالات الحياة العامة (Sternberg ,1997 :79)".

في حين نجد بعض الدراسات تناولت أنماط التفكير من حيث متغير الجنس و التخصص الدراسي من بينها دراسة عجوة (1998) التي تناولت علاقة أساليب التفكير لستيرنبرغ بكل من الذكاء العام،والقدرات العقلية الأولية ،وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي ، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا و كان ذا دلالة إحصائية ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الإناث ، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات العلمية و الأدبية في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والأحادي حيث كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

كما نجد نتائج دراسة شلبي (2002) حول أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ، أظهرت النتائج وجود تأثير لتخصص الدراسي على أساليب التفكير، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور ، و في الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث و عدم وجود فروق في الأساليب الأخرى ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأسلوب الهرمي و التحصيل الدراسي ، وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى و التحصيل الدراسي.

في نفس السياق أجرى الزعبي و الشريدة (2007) استقصاء حول أساليب التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة جامعة الحسين بن طلال في مختلف المواقف ، وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي . أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التفكير شيوعا بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي ثم التركيبي و البراجماتي ، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائيا في أنماط التفكير بين الذكور . و بين الطلبة في مختلف المستويات الدراسية.

في ذات الصدد أجرى كل من هاريبيسات ولوب و كولوبر" Hurpust & lub & klopper " دراسة هدفت إلى تحديد أنماط التفكير عند طلبة كوازولا ناتال في افريفيا الجنوبية،أظهرت النتائج بامتلاك الطلبة لمعظم أنماط التفكير التي حددها كل من هاريسون و برامسون وهي التحليلي و الواقعي والتركيبي و العملي و المثالي، وأوصى الباحثين بضرورة معرفة المعلمين لهذه الأنماط للتخطيط للعملية التعليمية في ضوئها بالتالي زيادة الدافعية لهم نحو التعلم.

إن المعني بهذه الأنماط يكتشف أهمية تنميتها و توظيفها لتحسين تحصيل الطلبة إذ أن التحصيل الدراسي هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات وكيفية معالجتها أو هو الكفاية و المعرفة التي اكتسبها الطالب بعد تخرجه نتيجة لدراسته مجموعة من المناهج الدراسية المختلفة، بالتالي فإن التدريس الذي يأخذ بعين الاعتبار أنماط تفكير الطلبة فإن هذا سينعكس إيجابا على تحصيلهم و حسب رأفت و آخرون (2012) فقد وجد علاقة ايجابية ما بين أنماط التفكير و تحصيل الطلبة في جامعة طهران .

مما يسمح لنا بالافتراض أن تعليم التلاميذ لهذه الأنماط و ممارستها يمكن أن يؤدي إلى النجاح في استخدام خطوات طريقة حل المشكلات و هذان الأمران يؤثران ايجابيا في تحسين الأداء الأكاديمي.

يتعرض التلميذ في المرحلة الثانوية للعديد من الصعوبات و بالأخص في السنة الثالثة ثانوي لما تعنيه من مصير حاسم في حياته بحيث تعتبر بالنسبة له تأشيرة الانتقال إلى الجامعة . كما تشكل له نوع من التهديد نظرا للمكانة الاجتماعية لامتحان البكالوريا ، وعليه قد يعيش التلميذ قلق يظهر في أعراض نفسية، جسمية،معرفية (بعض الأفكار السلبية المرتبطة بالانفعالات تؤثر حتما في التعامل الايجابي و تخطي أزمة الخوف و الإحالة دون تحقيق النجاح في الامتحان. هذه الأعراض كأسباب المؤدية إلى ارتفاع مستوى القلق الامتحان وهذا ما أكدته نتائج دراسة ويتماير Wittmaier (1972) التي خلصت إلى أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض" (Wittmaier 1972 : 352)." فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة

المذاكرة والمراجعة والتحضير للامتحان وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الامتحان، والتلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل ويخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين" .(doveron.1997 : 98)

يتشكل قلق الامتحان من مكونين أشارت إليهما أغلب الدراسات "كدراسة موريس و ليبرت ودراسة سبيلبرجر ، ودراسة ساراسون و سبيلبرجر ، ودراسة سبيلبرجر وآخرون ،حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات على أن قلق الامتحان يتكون من عاملين هما : الاضطرابية ما يسمى بالإنشغالية ،والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية" (شعيب،1987:298).

فتظهر على التلميذ مجموعة من الأعراض الفسيولوجية و الانفعالية والعقلية التي يمكننا ملاحظتها و الاستدلال عليها ، كما أشار إليها شعيب (1988): "الزيادة في درجة التوتر،أو الخوف من أداء الاختبار،يصاحب ذلك اضطراب في النواحي العاطفية، و المعرفية،والفسيولوجية" (شعيب ،1988:95).

من هنا يتضح لنا أن قضية النجاح و الرسوب في امتحان البكالوريا يسبب للتلميذ قلق ،مما يستلزم منه توظيف استراتيجيات تعامل للمواجهة وبالتالي يؤثر على نمط تفكيره إلى حد بعيد ، مما يدعم هذا الرأي دراسة الباحث موريزو (Maurizio,2003) الدراسة التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي و تحمل الأفراد للمواقف الضاغطة و المحبطة، بحيث اختار في الدراسة عينة مكونة من (94) طالبا و طالبة من طلبة الجامعة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق جوهرية في التفكير السلبي و الايجابي يمكن عزوها إلى وجود علاقة بين التفكير السلبي و تحمل المواقف الضاغطة حيث أظهر الطلبة ذوي التفكير السلبي قدرة أقل للتجاوب بفعالية مع المواقف الضاغطة.

كما نجد ظهور"الخوف والرهبة والتوتر قبل الامتحان، وكذلك اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز و التفكير، الارتباك ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس، تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان ، الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب وبأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة

أسئلة الامتحان يحدث وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات ، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات" (زهران ،2000 : 100).

كما يكون التلميذ القلق في الامتحان" شارد الذهن وضعيف المقدرة على التركيز وينتابه النسيان وتواتر الأفكار المزعجة والصعوبة في ترتيب المعلومات و استرجاعها لتوظيفها في الامتحان كما تكون لديه " فقدان الشهية للطعام وصعوبات النوم والأرق والأحلام والكوابيس المزعجة والشعور بالهم وعدم الاستقرار مما يؤدي إلى الإرهاق الشديد والإعياء النفسي والجسدي " (القريطي، 1998: 127).

أثبتت بعض الدراسات أن نسبة انتشار قلق الامتحان تزداد بين التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية ،خاصة المرحلة الثانوية و آخر سنة بالتحديد "هذا ما أكدته "دراسة سبيلبرجر Speilberger(1980)، الذي أشار إلى أن متوسط درجات القلق الامتحاني لطلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات لطلبة الكليات(الطيب،1988:128).

في حين أثبتت دراسة محمود (1992) عدم وجود هذه الفروق و أن قلق الامتحان ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم" (حداد،2001:128).

تتوقف تجربة الطالب مع ارتفاع قلق الحالة و مظاهره المعرفية بما في ذلك التمركز حول الذات والانتقاص الذاتي و الهموم المعرفية و الأفكار غير ذات الصلة بالامتحان على درجة تهديد الامتحان الذي يدركه أو يقيمه الطالب و يتوقع أن يساهم كل من الهم و الانفعالية في تدهور الأداء في الامتحان،و نظرا لأن الأشخاص القلقين في الامتحان كانوا قد خزنوا في ذاكرتهم هم الانتقاص الذاتي المعرفي،فإن حالة القلق المرتفعة المعاشة خلال الامتحان تثير عددا أكبر من استجابات الهم المشوشة التي بدورها تعرقل مباشرة الأداء في المهمة (Speilberger and Vagg ,1995).

إن اعتبار القلق منشط لحياتنا الاجتماعية ، لايعني أنه مقبول بكل درجات شدته، بل يكون مقبولا في حدود الاعتدال ، بحيث كلما زادت شدته كلما أثر سلبا على التعلم و تتمثل آثاره في

كونه يؤثر على عمل الذاكرة في استقبال و تخزين و استرجاع المعلومات (ديفيدوف،2000 : 106-107).

" تعتبر السنة الثالثة ثانوي سنة مهمة في حياة كل تلميذ فهي تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا الذي يعد خطوة مهمة وجد حاسمة بالنسبة له، و تمثل البوابة التي يدخل من خلالها التلميذ إلى الجامعة التي تعبر عن آفاقه المستقبلية، لهذا تسبب هذه الشهادة ضغطا كبيرا عليه من حيث ضرورة اجتيازها مما يجعله يقيم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي، وهو غالب ما يكون متوترا وخائفا و انفعاليا، فضلا عن التمركز السلبي نتيجة خبرته السابقة لها التي تؤثر على انتباهه و تتداخل مع تركيزه أثناء الامتحانات" (محمد زايد ،2003: 170).

يعتبر قلق الامتحان الذي يعتري غالبية التلاميذ قبل و أثناء و بعد الامتحان أمرا طبيعيا وسلوكا عرضيا مألوفا مادام في مستواه المعتدل المقبول وضمن نطاق معين و محدود،و مؤشرا على الثقة بالنفس وقد يكون عاملا أساسيا لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز الدراسي،أما إذا انخفض أو ارتفع هذا المستوى فقد يصبح معيقا يهز ثقة لتلميذ السنة الثالثة ثانوي و يخفض دافعيته الإنجازية في أداء امتحان شهادة البكالوريا، والزيادة عن الحد الطبيعي فإنه يؤثر سلبا على قدرات التلاميذ و مستوى أدائهم، و سبب ذلك لأن هذا النوع يولد استجابات غير مناسبة نحو مهمات التلميذ داخل موقف الامتحان مثل نقص الثقة بالنفس و كف القدرة على الأداء الجيد الذي يؤدي في الأخير إلى عدم النجاح في امتحان البكالوريا و لكي يسيطر التلميذ على قلق الامتحان من باب الوقاية أو العلاج يجب أن يتعلم بعض المهارات و التقنيات (شريك ،2019:8).

كما يرى سترنبرغ أن الكثير من الطلبة الذين نعتقد بأنهم أغبياء، فإنهم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح و لكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التدريس التي يستخدمونها معهم ،فالاعتقاد بأن الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص قدراتهم العقلية و لكن بسبب أساليب تفكيرهم التي لا تتطابق مع أساليب من يقومون بعملية التقويم، و بصورة خاصة في التدريس فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا أن نصل إليهم الممكن جدا أن الأحداث

الأكاديمية التي يدركها التلاميذ على أنها ضاغطة والأداء العام المتوقع أن تتأثر بأسلوب التعامل و الدافعية (بوطمين،2011: 14).

قد أشارت دراسة جريكورينكو و ستيرنيرغ (1997) إلى حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلبة و درجة انضباطهم عندما يكون تعلمهم متضمنا ما يفضلونه من أساليب تعلم، إذ أن إتاحة الفرصة للطلبة لكي يتعلمون بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر ايجابي في توليد الحوافز لديهم (العلوان،2:2010).

عليه تعد الدافعية للإنجاز عاملا مهما في تنشيط و توجيه سلوك التلميذ في التعامل مع موقف الامتحان ومن خلال مراجعة الأبحاث و الدراسات السابقة نرى اهتمام الباحثين بدراسة أساليب التفكير و تأثيرها على متغيرات عديدة، فمعرفة أنماط التفكير السائدة لدى التلاميذ تساعدهم على التقليل من مخاوفهم و قلقهم و بالتالي زيادة مستوى مرتفع من الدافعية لديهم لبذل الجهد في سبيل تحقيق النجاح والتفوق .

إن استقصاء أنماط التفكير التي يستخدمها التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية الحاسمة ،يعد من أهم الموضوعات التي اهتم بها الميدان التربوي لما لها من أهمية في تسهيل عملية التعلم والتعليم و فهم المعلمين أنماط تفكير تلامذتهم يسهل بدوره في إيصال المعارف المختلفة إلى التلاميذ كل حسب نمط تفكيره. ويعد هذا الأمر من الأهداف التربوية التي يسعى إليها المعلمون في مدراسهم،إذ أن التلاميذ مختلفون في أنماط تفكيرهم ، و كما أن طريقة التفكير هي التي تحدد طريقة التعلم و سلوك المتعلم.

مع الاهتمام المتزايد بأنماط التفكير تنوعت النظريات المفسرة لها منها نظرية كوستا" costa" و نظرية قيادة المخ لهيرمان" Herrmann" ، نظرية ستيرنبرج sternberg ...الخ ،وعليه بحثنا الحالي يستند إلى أكثر النماذج النظرية شيوعا في أنماط التفكير وهي :" نموذج هاريسون و برامسون" Harison and Bramson" الذي صنف الأنماط التي يتعامل بها الأفراد في التفكير إلى خمسة أنماط و هي:" التركيبي- العملي- الواقعي- المثالي- التحليلي" (حبيب، 1995).

من خلال ما سبق ذكره وباعتبار الباحثة في الميدان وباحتكاك يومي مع التلاميذ، من خلال المقابلات الإرشادية و الإعلامية لاحظنا العديد من الأعراض تظهر على التلاميذ خصوصا في المرحلة النهائية التي تعتبر حاسمة و مصيرية في حياتهم من بين الأعراض الأكثر انتشارا لديهم منها أعراض نفسية(كالخوف و التوتر الزائد ، الانزعاج من مواقف سخيفة، نوبات بكاء من دون سبب، الضحك الهستيري) ،ومنها أعراض معرفية (كالتفكير السلبي بعدم القدرة على تحقيق النجاح ، نسيان المعلومات بسرعة، ضعف القدرة على التركيز، تشتت الانتباه) أعراض فسيولوجية (ألام حادة في المعدة والرأس ، تنمل الأطراف ، القولون العصبي ،الشعور بالغثيان ،الإسهال) مما يشكل لهم صعوبات في تعاملهم مع تسيير هذا الضغط ، وهذا ما أثار انتباهنا فقد تختلف أنماط التفكير لدى التلاميذ وهناك من يطغى عنده التفكير العاطفي ، كما نجد التفكير الحدسي ، و أخر التفكير الإحصائي، التفكير التحليلي، التفكير العلمي.

عليه اتضح لنا ضرورة تعلم التلميذ أنماط تفكير تساعده في تجاوز مخاوفه واتجاهاته السلبية والابتعاد عن التوتر الحاد الذي يعيشه قبل و أثناء و بعد الامتحان شهادة البكالوريا. الأمر الذي يسلط الضوء على أهمية بحثنا و الكشف عن أنماط التفكير لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا وعلاقة هذه الأنماط بقلق الامتحان والدافعية للانجاز وفي ضوء ذلك تم صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات العلمية التالية:

1. ما نمط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) الأكثر تفضيلا لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ؟

2 . هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) ودرجات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) و درجات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا؟

4. هل يوجد اختلاف في مستويات قلق الامتحان (منخفضة . معتدلة . مرتفعة) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ؟

5. هل يوجد اختلاف في مستويات الدافعية للإنجاز(منخفضة . معتدلة . مرتفعة) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ؟

6. هل توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير(التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا تعزى لمتغير الجنس (ذكور . إناث) ؟

7. هل توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير(التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي . أدبي) ؟

2. فرضيات الدراسة:

1- يفضل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا نمط التفكير التحليلي بدرجة أكبر.

2- توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) و درجات قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

3- توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) و درجات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

4- يوجد اختلاف في مستويات قلق الامتحان (منخفضة . متوسطة . مرتفعة) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

5- يوجد اختلاف في مستويات الدافعية للإنجاز(منخفضة . معتدلة . مرتفعة) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير(التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس (ذكور . إناث) .

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . أسلوب التحليلي . الواقعي) من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي . أدبي) .

3. أهمـــية الدراسة : تبرز أهمية البحث من الناحيتين النظرية و التطبيقية و ذلك كالآتي:

. الأهمية النظرية:

يكتسب هذا البحث أهمية من أهمية متغيراته (أنماط التفكير – قلق الامتحان – الدافعية للإنجاز) هذه المتغيرات لها أهمية كبيرة في مجال العملية التربوية و التعليمية و لها انعكاسات على شخصية التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا من الناحية النفسية و الأكاديمية.

كما أن أنماط التفكير تمثل موضوعا كبيرا للعاملين في التربية و التعليم لاسيما في هذا العصر المتطور جدا في جميع المجالات ومنه تظهر الحاجة لممارسة دورات تنمية التفكير والتعليم.التعرف على أنماط التفكير المختلفة والأكثر تفضيلا لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. بالإضافة إلى استفادة القائمين على شؤون التربية و التعليم من نتائج الدراسة في بناء مناهج تربوية، وإعطاء صورة واقعية على مخرجات النظام التربوي في مرحلة التعليم الثانوي.

. الأهمية التطبيقية:

تساهم أنماط التفكير في تحصيل المعرفة بشكل مرن ، مع التعامل مع المواقف الدراسية و الحياتية المتنوعة، وهذا يساهم في معرفة الأستاذ بأنماط تفكير تلامذته، مما يساعده في التعامل الجيد معهم. كما أن معرفة أنماط تفكير التلاميذ تساعد في إرشادهم، من خلال تجاوز المشكلات التعليمية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية.

بالإضافة إلى تزويد التلاميذ بأنماط تفكير مختلفة و تنميتها لتجاوز المشكلات التي تواجهه بطريقة ايجابية لتجاوز موقف الامتحان استخدامها في مواجهة المشكلات والتحديات بفعالية أكثر و تحسن مستوى إنجاز المهام و تحقيق النجاح و زيادة التحصيل الدراسي.

كما تساعد نتائج الدراسة الأساتذة في الثانوية على التعرف على أفضل الأنماط السائدة لدى التلاميذ حتى يتمكنوا من تقديم المعلومات و الخبرات بطرق تتوافق وأساليب تفكيرهم حتى يتمكنوا من تحقيق مستوى في الأداء المدرسي.كما تساعد نتائج البحث على بناء المناهج التربوية التي تساعدهم في بناء برامج دراسية وطرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ في مختلف التخصصات تتوافق و أنماط تفكيرهم مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية.تبصير القائمين على العملية التربوية التعليمية إلى أهمية كل من أنماط التفكير و الدافعية للإنجاز في ميدان التربية و التعليم ، و هذا من أجل وضع المناهج والبرامج التعليمية ، وبناء البرامج التي تساهم في تنمية أساليب التفكير المفضلة لدى المتعلم و ترفع من مستويات الدافعية للإنجاز إلى أعلى مستوياتها عنده .

كما أن البحث الحالي يساهم في تزويد مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني كمرشد وموجه للتلميذ في المؤسسات التعليمية باليات لتنمية نمط التفكير " استخدام أنماط تفكير أفضل وبفاعلية أكبر كلما أصبح تفكيره أفضل " بالإضافة إلى مساعدة التلميذ باستراتيجيات تعمل على توجيه وتنمية التصورات الايجابية لمواجهة قلق الامتحان" والرفع من مستوى الدافعية الإنجاز لتحقيق النجاح والرفع من نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

4-أهـداف البحث:

نسعى من خلال هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة النمط السائد أو المفضل لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير(التركيبي ،المثالي . العملي ـ التحليلي . الواقعي) ودرجات قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير(التركيبي ـالمثالي . العملي ـ التحليلي . الواقعي) ودرجات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

- معرفة مستويات قلق الامتحان (منخفضة . معتدلة . مرتفعة) لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا .

- معرفة مستويات الدافعية للإنجاز (منخفضة. معتدلة. مرتفعة) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

- معرفة دلالة الفروق الإحصائية في أنماط التفكير لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا على ضوء متغير الجنس(ذكور. إناث).

- معرفة دلالة الفروق الإحصائية في أنماط التفكير لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا على ضوء متغير التخصص الدراسي(العلمي . الأدبي).

5. تحديد مفاهيم البحث:

1.5. أنماط التفكير: تعددت مفاهيم أنماط التفكير وأساليبه باختلاف الخلفيات النظرية التي اعتمدته من بينها:

–" أنماط التفكير مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته ، و ذلك حيال ما يواجهه من مشكلات " (مجدي حبيب ، 20:2004).

– " أنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة إليه عن ذاته أو بيئته ، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات" (Harrisson – Bramson ,1982 :45) .

أما خضر و الدسوقي (2004) فيعرفان الأنماط :" بأنه طريقة مفضلة في التفكير ، و ليس بقدرة ، و لكنه يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها و هي ليست أسلوبا واحدا بل عدة أساليب مختلفة جدا تؤثر على تقييم أداء الأفراد على أنه ناتج عن القدرة ، فيما هو في الحقيقة ليس القدرة و لكن التلاؤم بين أنماط هؤلاء الأفراد "(خضر و الدسوقي،35:2004)

كما عرفه مورفيMurphy " نمط التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما ، تلك الطريقة التي تفرده عن الآخرين و التي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه" (نادر فتحي قاسم ،40:1989) .

– " الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعطيات و ينظمها ويخزنها ومن ثم يدمجها في مخزونه المعرفي" (قطامي، 2007 :97)..

كما عرفها كل من هاريسون و برامسون (Harisson et Bramson) أنماط التفكير بأنها:" مجموعة من الطرائق التي يتعامل من خلاله الفرد مع مشكلاته و مواقف حياته لتشمل أساليب التفكير التركيبي و التفكير العملي ، و التفكير الواقعي ، و التفكير المثالي ، والتفكير التحليلي" (حبيب ،99:1995).

من خلال التعاريف السابقة تبين لنا اختلاف في تحديد مفهوم أنماط التفكير كل حسب خلفيته النظرية وعليه يتحدد لنا مفهوم الأنماط من خلال المواقف أو المشكلات التي تعترض التلميذ وكيفية مواجهتها من خلال أساليب تفكير مختلفة.

تبنت الباحثة من خلال التعارف السابقة التعريف النظري للّأنماط هاريسون وبرامسون لكونه ينسجم مع أهداف و إجراءات الدراسة :" مجموعة من الطرائق و الاستراتيجيات العقلية (الفكرية) التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو عن بيئته و ذلك حيال ما يواجهه من مشكلات و صعوبات كي يتغلب عليها (Harrison and Bramson,2008 :12).

في حين عرفها كل من هاريسون و برامسون بأنها:" نظرية تربوية، معرفية تعمل على تحديد خمسة أساليب للتفكير وهي الأسلوب التركيبي و المثالي و العملي و التحليلي و الواقعي التي

يستعملها الفرد في تفاعلاته المختلفة مع البيئة التي يعيش فيها (Harrison and Bramson,2008 :14).

. المفهوم الإجرائي:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا. من خلال إجاباتهم على مقياس هاريسون وبرامسون **Barson et (Harrison)** في الأنماط الخمسة (الأسلوب المثالي . الأسلوب العملي . الأسلوب التحليلي ، الأسلوب التركيبي ، الأسلوب الواقعي)، والتي قيست بالدرجات الفرعية التي حصل عليها المفحوص بالنسبة لكل أسلوب من هذه الأساليب في أدائه على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية و هو اختبار أنماط التفكير الذي وضعه كل من هاريسون ، برامسون، بارليت و معاونيهم في جامعة كاليفورنيا عام 1980، و الذي قام بترجمته و تقنينه الدكتور مجدي حبيب على البيئة المصرية و العربية في عام 1995.

1- **نمط التفكير التركيبي:** هو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة و أصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، والذي قيس بالدرجة الفرعية التي حصل عليها التلميذ في أدائه على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

2 - نمط التفكير المثالي: و يعني إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة و البدائل المتعددة و يمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ، والذي قيس بالدرجة الفرعية التي حصل عليها التلميذ في أدائه على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

3- نمط التفكير العملي: يعتقد الفرد ذو التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية و الحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية و المهم عنده ماذا يحدث، و العوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق إذا كانت مناسبة للموقف ، و الذي قيس بالدرجة الفرعية التي حصل عليها التلميذ في أدائه على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

4- نمط التفكير التحليلي: يقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص و الاهتمام بالتفاصيل ، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار ، و الذي قيس بالدرجة الفرعية التي حصل عليها التلميذ في أدائه على المقياس في البحث الحالي.

5- نمط التفكير الواقعي:

يعني الاعتماد على الملاحظة و التجريب ،و أن الأشياء الحقيقية أو الواقعة هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به و نلمسه و نراه ، و نشمه ، و الذي قيس بالدرجة الفرعية التي حصل عليها التلميذ في أدائه على المقياس في البحث الحالي.

2.5. قلق الامتحان :

. تعريف القلق :

يعرفه حامد زهران :"على أنه انفعال شعوري مؤلم غير سار يظهر لدى الفرد على شكل أعراض نفسية و جسمية يمكن أن يكون مصدره داخل الفرد أي في نفسيته حيث لا يعرف له حلا و لا مبررا مع الميل إلى التشاؤم و توقع الأسوأ ، كما يمكن أن يكون استجابة للمثيرات الخارجية و المواقف المختلفة التي يعيشها الفرد في حياته اليومية التي يصعب عليه مواجهتها و التغلب عليه (محمد حامد زهران،1992:397).

. تعريف قلق الامتحان : تعددت تعاريف قلق الامتحان كل حسب وجهة نظره منها:

عرف سبيلبرجر"Spielberger " قلق الامتحان أنه:"حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بتوتر و تحفز وحدة انفعالية و انفعالات عقلية تتداخل مع التركيز المطلوب في الامتحان الذي يؤثر سلبا على المهام العقلية و المعرفية في مواقف الامتحان .(Spielberger ,1980 :1)

كما عرفه أيضا سبيلبرجر Spielberger بأنه : " حالة انزعاج تتميز بمشاعر التوتر والتوقع والهموم (الأفكار المشحونة بالهم) و استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في الوضعيات التعليمية" (Spielberger ,1972 :29)

كما عرفه الريحاني بأنه" هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار ، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه و التركيز والتفكير والتذكر " (الريحاني،1982:53).

-" الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، والفسيولوجية" (شعيب،1988:95).

كما يرى حامد زهران: " أن قلق الامتحان يعبر عن الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج و الانفعالية من أداء الامتحان و موقف التقييم ، بصفة عامة و في ضوء النظر إلى القلق كحالة أو سمة . فان قلق الامتحان يرتبط بقلق الحالة أكثر من ارتباطه بقلق السمة إذا كان قلقا موقعيا مؤقتا سيرتبط بالامتحان فقط أما إذا كان هناك قلق سمة فان الامتحان كحالة أو يكون دوما" (محمد حامد زهران،2000:96).

. المفهوم الإجرائي:

يحدد قلق الامتحان إجرائيا من خلال ما يحصله التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بعد إجابته على مقياس قلق الامتحان (TAI) سبيلبرجر (Spielberger,1972) والمعرب من عبد الحميد عبد الحافظ و نبيل الزهار(1984).

و تتراوح هي الأخرى بين (8 و32) بالإضافة إلى الدرجة العامة التي تعبر عن قلق الامتحان العام و تتراوح بين (20 و 80).

ويتوزع على ثلاثة مستويات : المستوى المنخفض (20-33)، المستوى المعتدل (34-65)، المستوى المرتفع(66-80) و التي تعكس هذه الدرجة القلق لديهم.

3.5. الدافعية للإنجاز :

يعرف ماكليلاند (**McClelland**) الدافع للإنجاز بأنه :" الأداء في ضوء مستوى من الامتياز أو ببساطة الرغبة في النجاح ".

بينما يعرفه أتكنسون (**Atkinson, 1964**):" بأنه استعداد ثابت في الشخصية ، يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز "

أما(فاروق عبد الفتاح ،1987) فيعرف الدافعية للإنجاز على أنها : " الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح ، و إنجاز أعمال صعبة و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل قدر ممكن من الجهد و الوقت و بأفضل مستوى من الأداء.

كما عرف "جلود نسون Goldenson. M .R الدافعية للإنجاز بأنها:"تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات و النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء و السعي نحو تحقيقها ،والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (عبد اللطيف محمد خليفة،20000 : 88 -89).

تعريف رجاء محمود أبو علام للدافعية للإنجاز بأنها:" حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل و تنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى من التفوق يؤمن به و يعتقد به (رجاء محمود أبو علام،1986: 20).

. المفهوم الإجرائي:

هو استجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لهيرمانز (1970) المعرب من طرف فاروق موسى عبد الفتاح (1987) بوضع علامة ( ) أمام الفقرة و تحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف ، و يعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي المستخدم، بالدرجة التي يحققها تلميذ المستوى النهائي المقبل على شهادة البكالوريا على مقياس هيرمانز **(Hermans)** الذي تتراوح النتيجة فيه بين (**28. 130**).

و يتوزع على ثلاثة مستويات : المستوى المنخفض (28-65)، المستوى المعتدل (66-93)، المستوى المرتفع(94-130) و التي تعكس هذه الدرجة الدافعية للإنجاز الدراسي لديهم.

6- الدراسات السابقة :

تمهيد:

تعد الدراسات السابقة من بين عناصر البحث الأساسية و المنهجية لطرق باب البحث علما أنها تزود الباحث بالعديد من المعطيات و النتائج و التساؤلات المنهجية سواء على الصعيد النظري أم على الصعيد الميداني.

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الدراسة (أنماط التفكير- قلق الامتحان- الدافعية للإنجاز الدراسي) و تناولته من زوايا مختلفة ، و قد تنوعت هذه الدراسات بين العربية و الأجنبية ، و سوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها ،مع تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف و بيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية . و قد تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية و حسب كونها دراسات عربية أو أجنبية ، و فيما يلي نقدم عرضا لهذه الدراسات ،ثم نبين أوجه الاختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، و أخيرا جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة ، في الدراسة الحالية.

1. الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير أنماط التفكير:

. 1-1- الدراسات العربية:

-دراسة نادر قاسم(1989)

هدفت دراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات وكل من الجنس والتخصص ومتغيرات الشخصية، على عينة قوامها (900) طالب وطالبة جامعة ، حيث استخدم الباحث مقياس هاريسون و برامسون لأنماط التفكير ، وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

-وجود اختلاف في أنماط التفكير باختلاف التخصصات العلمية للطلبة، واختلاف الجنس

- كشفت وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط التفكير ومتغيرات الشخصية المستخدمة للدراسة.

- دراسة حبيب مجدي عبد الكريم (1995)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى الأساتذة الجامعيين واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لـ هاريسون وبرامسون 1982 ، وشملت عينة الدراسة (310) من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين (222) ذكور و(88) من الإناث في الجامعات المصرية ، وأشارت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

- وجود فروق دالة إحصائيا لدى العينة من الجنسين في التفكير المسطح ، ثم التفكير ثلاثي البعد .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في التفكير المسطح لصالح الإناث وأن أسلوب التفكير التحليلي هو أسلوب التفكير المسيطر لدى الأساتذة من الذكور ، في حين أن الأسلوب المسيطر لدى الإناث هو التفكير المثالي" (الطيب ، 2006: 92-93).

- دراسة رمضان محمد رمضان (2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية (الثانوية والجامعة)، وأثر المتغيرات التالية :(الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير ،. استخدمت قائمة أساليب التفكير لسترتبرغ و واجنر وبينت نتائج الدراسة أن :

- أكثر أساليب التفكير سيطرة الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، المحلي ، المتحرر)

-وجود فروق بين الجنسين في أسلوب التفكير(التشريعي ، المحلي ، المحافظ ، الملكي ، الداخلي) -وجود اختلاف بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي ، أدبي) والعمر الزمني (ثانوي ، جامعي) (فاطمة رمزي ،2013: 462).

- دراسة طاحون حسين(2003)

هدفت الدراسة المقارنة لمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس ، التحصيل الدراسي ، العمر) ، وقد تكونت العينة المصرية من (191) طالبا و طالبة من التخصصات العلمية والأدبية بجامعة الزقازيق و(197) طالبا وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض ، وطلاب التوجيه والإرشاد ، استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لـ هاريسون و برامسون " تقنين "حبيب مجدي عبد الكريم" (1995) وقد كانت نتائج الدراسة ما يلي :

- وجود اختلاف في أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريون عن التي يفضلها السعوديون .

- العينة المصرية توجد فروق دالة إحصائيا في عينة الدراسة لأسلوبين من أساليب التفكير، وهما(التفكير التركيبي لصالح التخصصات الأدبية والتفكير التحليلي لصالح التخصصات العلمية). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي أساليب التفكير الأخرى .

- للعينة السعودية لا توجد فروق دالة في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية . (طاحون ،2003: 86)

-دراسة البدران (2003)

التي تناولت أساليب التفكير و علاقتها بأنماط الشخصية ، على عينة متكونة من (873) طالبا و طالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، و أظهرت النتائج أن:

-أسلوب التفكير التشريعي احتل المرتبة الأولى و أن أسلوب التفكير المحافظ احتل المرتبة الأخيرة .

-أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في استخدام أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الهرمي، و الخارجي ، في حين تفوق الذكور على الإناث باستخدام أسلوب التفكير الملكي ،الفوضوي، المحلي، الداخلي المحافظ.

–وجود علاقات كانت في معظمها ايجابية و دالة إحصائيا بين مختلف أساليب التفكير و أنماط الشخصية المختلفة (الحموري،2009: 44).

– دراسة غالب ردمان (2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلبة المعلمين ، وتكونت عينة الدراسة من (222) طالبا وطالبة من قسمي الرياضيات والعلوم الاجتماعية بجامعة صنعاء ،وقد كشفت نتائج الدراسة أن :

– نسبة التفضيل التفكير التحليلي وأسلوب التفكير المثالي–أسلوب التفكير العملي – أسلوب التفكير الواقعي– أسلوب التفكير التركيبي .

– عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل والمستوى الدراسي على أساليب التفكير .

– دراسة المنصور غسان (2007)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي ،لدى عينة من (100) تلميذ وتلميذة بمدينة دمشق الرسمية تم التوصل إلى النتائج التالية :

– ليست هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات .

–ليست هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي ، النموذجي ،التحليلي) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس .

– هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي ، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس .

– ليست هناك فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (غسان ،2007 :417).

- دراسة الزعبي و الشريدة (2007)

هدفت الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة جامعة الحسين بن طلال في مختلف المواقف و علاقتها بكل من الجنس و التخصص و المستوى الدراسي ، تكونت عينة الدراسة من (140) طالبا و طالبة من الكليات العلمية و الكليات الإنسانية و أظهرت النتائج:

- أكثر أساليب التفكير شيوعا بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي فالتفكير التركيبي و يأتي التفكير البراجماتي في المرتبة الأخيرة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير الخمسة و كذلك الأمر لدى التخصص و المستوى الدراسي بل أظهرت فروقا بسيطة بين المتوسطات .

- دراسة بدر فايقة محمد (2007)

هدفت الدراسة لمعرفة علاقة أساليب التفكير مع بعض متغيرات الشخصية (الميل إلى المعايير الاجتماعية ، الصحة النفسية) ، تكونت العينة من (55) طالبة من طالبات جامعة جدة واستخدمت الباحثة مقياس هاريسون و برامسون الذي ترجمة للعربية وقننه " حبيب مجدي عبد الكريم "(1995) ومقياس الصحة النفسية إعداد " القريطي " (1992) ، ومقياس الميل للمعايير الاجتماعية إعداد " كفافي " توصلت الباحثة إلى:

- أن الأسلوب التفكير المفضل لدى عينة البحث هو الأسلوب التحليلي ويأتي بعده أسلوب التفكير المثالي أما بروفيل أساليب التفكير فهو أسلوب التفكير المثالي والميل للمعايير الاجتماعية يليه أسلوب التفكير التحليلي ثم أسلوب التفكير الواقعي .

- التفكير المثالي منبئ جديد بتمتع الفرد بالصحة النفسية وأن أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية "(بدر ،2007: 200).

- دراسة خالد حسن نصر الله (2008)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة بفلسطين ،والتعرف على الفروق في أنماط التفكير وعلاقتها

بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم تبعا لمتغيرات (الجنس،فرع الثانوية العامة ، مكان السكن ، مستوى التحصيل الدراسي) .

وتكونت عينة الدراسة من (281) طالبا وطالبة ، تم استخدام مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير ، ومقياس سيجمان للتفاؤل والتشاؤم .خلصت الدراسة إلى :

– أنماط التفكير السائدة التي يستخدمها طلبة مرحلة الثانوية العامة هي نمط التفكير التركيبي ، التفكير المثالي ، التفكير العملي ، التفكير التحليلي والتفكير الواقعي على التوالي .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية من أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الثانوية العامة.

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير السائد وسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير المستخدمة تعزى لمتغير الجنس.

– دراسة نصر الله، نوال خالد حسن (2008)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، والتعرف إلى الفروق في أنماط التفكير وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة جنين تبعا لمتغيرات :(الجنس، وفرع الثانوية العامة، ومكان السكن، ومستوى التحصيل الدراسي). تكونت عينة الدراسة من(281)طالبًا وطالبة، طبقت أداتين: مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير، ومقياس سيجمان للتفاؤل والتشاؤم. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أنماط التفكير السائدة والتي يستخدمها طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين هي : نمط التفكير التركيبي، التفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي على التوالي. – جود فروق بين أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الثانوية العامة في محافظة جنين .

– عدم وجود علاقة ارتباطيه بين أنماط التفكير السائد وسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين.

-عدم وجود فروق في أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة مرحلة الثانوية العامة في المحافظة، تعزى لمتغير الجنس، مكان السكن، فرع الثانوية العامة، المعدل في الصف الأول الثانوي.

- دراسة عباس بلقوميدي (2012)

هدفت الدراسة للتعرف على علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغير الجنس والتخصص لدى طلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي بوهران .على عينة من (118) طالب وطالبة ،ومن أهم نتائج الدراسة :

-عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وتقدير الذات .

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث أساليب التفكير.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من حيث التخصص" (بلقوميدي ،2012: 1).

- دراسة محمد سليمان إبراهيم البياتي - صاحب أسعد ويس (2012)

هدفت الدراسة إلى مقارنة في أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيا واتجاهاتهم نحو المستقبل تكونت عينة الدراسة من (412) طالب وطالبة، (222) تخصص علمي، (190) تخصص أدبي، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

-توزعت أساليب التفكير كالآتي التفكير المثالي ، ثم التركيبي والعملي والواقعي على الترتيب.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لصالح الذكور في كل من الأسلوب التفكير التركيبي والعملي والواقعي، ولصالح الإناث في أسلوب التفكير المثالي والتحليلي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الاختصاص العلمي والأدبي في أساليب التفكير لصالح العلميين في كل من أسلوب التفكير العملي والواقعي فيما لا توجد فروق لصالح الإناث في التفكير التركيبي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ولصالح المتأخرين في العملي والواقعي ولم تظهر أية فروق في أسلوب التفكير التحليلي .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور وبين طلبة التخصص العلمي والأدبي على استبيان الاتجاهات نحو المستقبل، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استبيان الاتجاهات نحو المستقبل بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والاتجاهات نحو المستقبل (البياتي و يس ،2012: 443–445).

– دراسة الجميلي مؤيد حامد جاسم (2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية، ومدى

وجود فروق في متغيرات الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (1180) طالبا وطالبة تم اختيارهم من ثلاث جامعات. بالأسلوب العشوائي الطبقي من ثلاث كليات علمية وثلاث كليات إنسانية من كل جامعة، من الذكور والإناث . قام الباحث ببناء مقياسين إحداهما لقياس أساليب التفكير وفق نظرية "هاريسون و برامسون (1982) ، والثاني لقياس أساليب التعلم وفق نموذج "بيج" Biggs.ومن أهم النتائج التي أسفرت عليها الدراسة نذكر :

– أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هي الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى ثم أسلوب التفكير التركيبي بالمرتبة الثانية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي البراغماتي، ولصالح الإناث في أسلوب بالتفكير الواقعي ، لا توجد فروق أسلوب التفكير (التركيبي ، المثالي ، التحليلي)

– توجد فروق دالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص الإنساني في أسلوب التفكير التركيبي، ولصالح التخصص العلمي في أسلوب التفكير التحليلي، أما أساليب التفكير (المثالي، العملي، الواقعي) لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص(الجميلي،2013).

- دراسة القصاة ، محمد أمين و الطراونة صبري (2014)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة مقاومة الإغراء بأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية ،تكونت عينة الدراسة من (1701) طالبا وطالبة من طلبتي الجامعة الأردنية ،استخدم مقياسي الإغراء وأساليب التفكير هاريسون و برامسون .وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- نمط التفكير المثالي كان له أعلى تقدير ، العملي ، التحليلي ، التركيبي ، وأقل تقدير النمط الواقعي –وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير تعزى إلى الجنس على النمط المثالي وكانت الفروق لصالح الذكور ولصالح الإناث على النمط التحليلي ، ولمتغير الكلية على النمطين التركيبي والعملي ، ولصالح طلبة الكليات العلمية .

- كانت العلاقة طردية ودالة إحصائيا بين أنماط التفكير ومقاومة الإغراء .

- دراسة بن عائشة سمية (2014)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية .شملت عينة الدراسة (273) متفوفين دراسيا (140) عاديين ،استخدمت الباحثة كل من مقياس أساليب التفكير لتلاميذ المرحلة الثانوية لعبد المنعم أحمد الدردير (التشريعي ، التنفيذي ،الحكمي ،المتحرر،المحافظ ،العالمي، المحلي) ومقياس التكيف المدرسي من إعداد الباحثة يتكون من أربعة مجالات (البيئي، الاجتماعي، النفسي والدراسي). توصلت الدراسة إلى النتائج كما يلي :

- أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المتفوقين هي: (التشريعي ، المتحرر، الحكمي ، التنفيذي ، العالمي ، المحلي ، المحافظ) على الترتيب ، أما التلاميذ العاديين فأساليب التفكير المفضلة (التنفيذي ، العالمي ، التشريعي ، المحافظ ، المحلي ، الحكمي ، المتحرر) على الترتيب .

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين .

-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والتكيف المدرسي لدى التلاميذ العاديين

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين .

– دراسة عبد الرحمن قشاشطة (2016)

هدفت الدراسة لمعرفة مصدر الضبط (الداخلي ، الخارجي) وعلاقته بأساليب التفكير حسب نظرية هاريسون و برامسون لدى أساتذة التعليم الثانوي بالوادي . على عينة قوامها (100) أستاذ وأستاذة وخلصت الدراسة غلى النتائج الآتية :

–توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مصدر الضبط الداخلي وبين أسلوب التفكير التركيبي .

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مصدر الضبط الداخلي وبين أسلوب التفكير العملي .

– لا توجد علاقة بين مصدر الضبط الخارجي وبين أساليب التفكير التحليلي والواقعي والمثالي.

– لا توجد علاقة بين مصدر الضبط الخارجي وبين أساليب التفكير الخمسة .

– يسيطر أسلوب وبروفيل التفكير المثالي ثم التحليلي بنسب شبه متساوية .

– يسيطر بروفيل التفكير الأحادي على بروفيلات التفكير السائد .

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي في أساليب التفكير.

– دراسة عبد الرحمن بن سالم الشهري (2016)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في القريات ،تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا من الذكور في المرحلة الثانوية ،تم استخدام مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير مكونة من خمسة فئات مختلفة، و اختبار تحصيلي .أظهرت النتائج :

– نمط التفكير السائد هو النمط التركيبي يليه النمط المثالي . ثم العملي ، والتحليلي والواقعي.

–وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أنماط التفكير والتحصيل الدراسي

-دراسة دالية سويد (2016)

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين القابلية للتصديق الشائعة وأساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلاب الجامعة ، تكونت عينة الدراسة (202) طالب وطالبة ،استخدم مقياس أساليب التفكير لـ هاريسون وبرامسون ، ترجمة مجدي حبيب عبد الكريم ، واستبانة قابلية التصديق الشائعة من إعداد الباحثة . من أبرز نتائجها :

-إن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى أفراد عينة الدراسة كانت الأسلوب التحليلي . المثالي ، الواقعي ، العملي والتركيبي على التوالي .

- القابلية لتصديق الشائعة ترتبط ارتباط موجب مع أسلوب التفكير العملي وارتباط سالب مع أسلوب التفكير التحليلي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير التركيبي لصالح الذكور وفروق في أسلوب التفكير العملي لصالح الإناث .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعود لمتغير الاختصاص في الأسلوب التركيبي والمثالي لصالح كلية التربية وفي الأسلوب التحليلي لصالح كلية الهندسة الميكانيكية .

- دراسة نجمة بن مسعود (2016)

هدفت الدراسة إلى دراسة علاقة أساليب التفكير بأنماط السيطرة الدماغية(أيمن/أيسر/متكامل) و كذا لمعرفة أي أسلوب من أساليب التفكير الخمسة و أي نمط من أنماط السيطرة الدماغية الثلاثة أكثر تفضيلا عند أفراد عينة الدراسة، و كذا معرفة مدى وجود العلاقة بين (أساليب التفكير و أنماط السيطرة الدماغية) عند الطالب الجامعي تكونت عينة الدراسة من (342) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عرضية من ثلاث جامعات جزائرية ،استخدمت الدراسة مقياس هاريسون و برامسون (1982) ، ومقياس أنماط التعلم و التفكير لتورانس (1978) ،أظهرت النتائج :

- أن فراد الدراسة يفضلون في المرتبة الأولى أسلوب التفكير التحليلي ، ثم أسلوب التفكير الواقعي في المرتبة الثانية،أما أساليب التفكير العملي المثالي و التركيبي فقد جاءت في الترتيب الثالث و الرابع على التوالي.

– أن النمط الأيسر هو الأكثر تفضيلا عند أفراد عينة الدراسة ، ثم النمط الأيمن في المرتبة الثانية ، و في المرتبة الثالثة و الأخيرة جاء النمط المتكامل (المتوازن).

– وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين نمط السيطرة الدماغية اليمنى و أسلوبي التفكير التركيبي–المثالي عند أفراد عينة الدراسة.

– دراسة محمد كادي (2016)

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج والدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالإضافة إلى معرفة الفروق بين تلاميذ هذه الأخيرة في أساليب التفكير و الدافعية للإنجاز تبعا للجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي . قدرت العينة (100) تلميذ وتلميذة ثانويي ، استعمل قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر واستبيان الدافع للإنجاز لنظام السبع النابلسي كأداتين للدراسة . وقد خلصت الدراسة إلى :

– أساليب التفكير المفضلة عند تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز تختلف في قوة التفضيل .

–وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير والدافعية المنخفضة والمرتفعة .

– وجود فرق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز في أسلوب التفكير الهرمي لصالح التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز .

– دراسة واكلي آيت مجبر بديعة – ضيف حليمة (2016)

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور النهائي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (181) طالب وطالبة ، استخدمت قائمة سترنبرغ و واجنر ترجمة أبو هاشم ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس .

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

- دراسة زياد بركات (2015)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير والتعلم الأكثر شيوعا لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات(الجنس ،التخصص، التحصيل ،المستوى الدراسي) ، استخدم مقياس من إعداد الباحث مقياسا لقياس أساليب التفكير: التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، تكونت عينة الدراسة من (222) طالبا وطالبة جامعة القدس المفتوحة . خلصت الدراسة إلى أن:

- أسلوب التفكير والتعلم الأكثر شيوعا لدى الطلبة كان الأسلوب المثالي ، بينما كان الأسلوب الواقعي هو الأقل شيوعا .

- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا لمتغير الجنس حيث كانت الفروق لصالح الإناث على الأسلوب التركيبي ، ولصالح الذكور على الأساليب العملي والتحليلي والواقعي.

-عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين الأسلوب المثالي والمجموع الكلي .

- عدم وجود فروق إحصائية في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا للمتغيرات التخصص والتحصيل الأكاديمي ، والمستوى الدراسي.

1-2- الدراسات الأجنبية :

- دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison,A .Fet Bramson,R.M ,1983)

هدفت الدراسة إلى معرفة النسبة التكرارية لأساليب التفكير " **لهاريسون وبرامسون**" على عينة قوامها (450) بواقع (225) ذكور و(225) إناث . أشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي تؤديان إلى التوجه نحو القيمة والتفكير الذاتي ، أما أسلوبا التفكير التحليلي والواقعي فتؤديان إلى توجه قوي وواضح نحو الحقائق ،أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الوسيط بين الأسلوبين المثالي والتحليلي .

– تحديد أساليب التفكير السائدة في المجتمع الغربي فكانت كالتالي : التفكير التركيبي 37% ، التفكير العملي 35% ، التفكير الواقعي 24% ، التفكير التحليلي 18 %، التفكير المثالي 11%.

– الطفل الذي يكتسب عددا من الأساليب يمكنه تخزينها وتنمو هذه الأساليب وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كأساليب أساسية في الحياة العملية.

– أسلوبي التفكير المثالي والتحليلي لدى أفراد المجتمع الغربي يستعملان بشكل فعال جدا.

– أن 50 %من الأفراد يتسم تفكيرهم بأحادية البعد، أي يستعملون أسلوبا واحدا في التفكير، وأن 35% يتسم تفكيرهم بثنائية البعد أي يستعملون أسلوبين من أساليب التفكير في وقت واحد" (حسن ،2008: 53).

. دراسة هوانغ و سيسكو (Huang et Sisco,1994)

هدفت الدراسة لمعرفة ما هي أساليب التفكير للطلاب الأمريكيين والصينيين في التعليم العالي ، تكونت عينة الدراسة من(150) طالبا أمريكيا وصينيا ،طبق مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير ،وأظهرت النتائج ما يلي :

– وجود فروق بين الطلاب الأمريكيين والصينيين في أساليب التفكير العملي، والمثالي.

– وجود فروق بين التخصصات المختلفة، طلبة التخصصات الاجتماعية والعلوم الطبيعية أكثر استخداما للأسلوب التفكير المثالي من الطلبة ذوي التخصصات الهندسية، وأن طلبة العلوم الطبيعية والهندسية كانوا أكثر استخداما لأسلوب التفكير التحليلي.(Huang, 1994: 475).

– دراسة هونغوشاو (Hung,J et Chao,L,1994)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة اليابانيين الذين يدرسون في أمريكا ، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحثان مقياس لهاريسون وبرامسون"(1982) لأساليب التفكير ، وأظهرت النتائج :

-ارتفاع درجات الطلاب في أساليب التفكير المثالي، التحليلي، العملي، التركيبي مقارنة بالطالبات – وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي وكل من الأسلوب التحليلي والأسلوب التركيبي " (الجميلي،2013 : 89-90)

- دراسة جونس (Jones,M ,S,2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى رئيسيات الجامعات والكليات والأقسام من النساء في الولايات المتحدة الأمريكية ، وطبقت على عينة مكونة من (328) من رئيسيات الجامعات والكليات وتم استخدام مقياس " هاريسون و برامسون "

وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة البحث هو أسلوب التفكير المثالي والتحليلي على التوالي أن أكثر من 75% من أفراد العينة يفضلن هذه الأساليب ، ثم يأتي بعده أسلوب التفكير العملي والواقعي ، أما أسلوب التفكير التركيبي فإنه الأسلوب الأقل تفضيلا .

.3. الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير قلق الامتحان :

3-1- الدراسات العربية :

- دراسة محمد مرسي (1976)

هدفت الدراسة إلى معرفة القلق الامتحاني في ضوء نظرية القلق في المواقف الاختبارية ونظرية القلق – الحالة السمة عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت .عند عينة من 370 طالباً.

واستخدم مقياس القلق الصريح بيل للقلق في المواقف الاختبارية. وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- متوسطات درجات مجموعة الطلبة ذوي القلق المنخفض أعلى من متوسطات درجات مجموعة الطلبة ذوي القلق العالي.

- وجود معاملات ارتباط سلبية ودالة إحصائية"(شعيب ، 1988 : 111).

-دراسة مرسي كمال (1980)

هدفت الدراسة إلى تعريف العلاقة بين القلق في المواقف الاختبارية ، ودرجات التحصيل الدراسي. عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت ، شملت العينة على 370 طالباً من المدرسة

الثانوية .استخدمت الدراسة مقياس yale بيل للقلق في المواقف الاختبارية، ودرجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، والانكليزية، والرياضيات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– وجود فروق دالة إحصائياً ، بين متوسطات درجات مرتفعي القلق ومنخفضي القلق ، في تحصيل المواد الدراسية ، لصالح منخفضي القلق.

_ وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات القلق ، والتحصيل الدراسي ، لدى كل من الذكور والإناث " (كامل و الصافي ، 1995 : 291).

– دراسة زكريا توفيق أحمد (1986)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي بمحافظة الإسماعيلية.تكونت العينة من 325 طالبا .استخدمت مقاييس لقياس قلق الامتحان ، أحدهما لساراسون، والثاني لسبيلبرجر .خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

– وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث. (أحمد ، 1986 : 152)

– دراسة موسى أبو زيتون (1988)

عنوان الدراسة : العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي في محافظة أربد بالأردن ،شملت عينة الدراسة على 412 طالبا. استعمل مقياس ساراسون المعرب لقلق الاختبار الذي عدله أبو صبحة (1974) والمجموع العام لدرجات الطلبة في الموضوعات الدراسية المقررة في اختبار الثانوية العامة للفصل الأول . توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام .

– توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى إلى مستوى القلق.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص الجنس .

– توجد فروق دالة إحصائيا بخصوص التخصص ، حيث أن طلبة العلمي كان قلقهم أقل وتحصيلهم أعلى مقارنة بطلبة الأدبي" (أبو زيتون، 1988 : 1).

– دراسة عبد العزيز ميهوب الوحش (1991)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الثانوية العامة

في الجمهورية اليمنية ، تكونت العينة من 80 طالبا وطالبة ،استخدم مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر"spielberger " (1980) عربه محمد عبد الظاهر الطيب (1984)، ودرجات الطلبة في اختبار الشهادة الثانوية العامة.وكانت النتائج كما يلي :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المرتفع والطلبة ذوي القلق المنخفض لصالح ذوي القلق المنخفض دون أثر للتخصص .

– وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المتوسط وذوي القلق المرتفع والمنخفض لصالح ذوي القلق المتوسط دون أثر للتخصص (دوكم، 1996 :19)،(الوحش،1991: 23).

– دراسة عبد ربه (1995)

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى القلق لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية و الفروق الجوهرية في مستوى القلق وتأثير تقدم العمر (النضج) في هاتين المرحلتين.مع الكشف عن العلاقة المحتملة الوجود بين مستويات القلق والتحصيل الدراسي.لدى عينة من (150) طالبا وطالبة .استعمل مقياس القلق من إعداد الباحث ، التحصيل الدراسي كما يحسب بالمعدل التراكمي وخلصت الدراسة إلى التالي :

– هناك علاقة ارتباطيه قوية بين القلق والتحصيل الدراسي ، وهذه العلاقة عكسية فكلما ارتفع مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل بين أفراد المجموعتين.

– كلما يكون القلق متوسطا يكون التحصيل مرتفعا لدى أفراد المجموعتين "(عبد ربه، 2008 : 15).

- دراسة علاء جاد الشعراوي (1995)

هدفت الدراسة لتعريف العلاقة بين قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمصر.وتكونت من عينة قدرها (422) طالبا وطالبة.استخدم

مقاييس(قلق الاختبار،عادات الاستذكار، الأسلوب المفضل في التعلم).وكانت النتائج كالتالي:

- عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم. (رزق، 2004 : 104).

- دراسة كامل محمد عويضة (1996)

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي. الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن .شملت عينة الدراسة على (292) طالبا وطالبة .طبق مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبو زينة والزغل.وتوصلت إلى النتائج التالية :

- وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي (عويضة ،1996: 84).

-دراسة سعادة جودت احمد -زامل مجدي علي - ابو زيادة إسماعيل (2001)

هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى في ضوء ستة متغيرات هي: الجنس، والتخصص، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والترتيب الولادي، وحجم الأسرة.بلغت عينة الدراسة (1800) طالبا وطالبة .استخدم أداة تطوير استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة ، وخلصت إلى النتائج التالية :

- وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند طلبة الثانوية العامة خلال انتفاضة الأقصى (82.8%).

–وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، ولمتغير التخصص ولصالح العلمي، ولحجم العائلة ولصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي ولصالح الابن الأخير، ولمستوى تعليم الأب ولصالح المستوى الأساسي، ولمستوى تعليم الأم ولصالح المستوى التعليمي الأمي ثم الأساسي ثم الثانوي"(سعادة آخرون ،2004: 181).

– دراسة محمد عبد الفتاح شاهين (2004)

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل ، بلغت العينة(340) طالبا وطالبة ،طبق مقياس ساراسون لقلق الاختبار، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

–ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة"(شاهين،2004 :18).

– دراسة غزال نعيمة ـ بن زاهي منصور (2014).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للانجاز وتفحص الفروق الممكن قياسها بين كل من الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة ، بلغت عينة الدراسة (120) طالبا وطالبة ،استخدم استبيان قلق الامتحان لنبيل الزهار واستبيان الدافعية للانجاز لهرمانز (1971) وتوصلت إلى النتائج الآتية :

– عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص الدراسي "(غزال و بن زاهي، 2014 : 399).

– دراسة كياس محمد (2016–2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا بسعيدة .بلغت عينة الدراسة (50) تلميذا وتلميذة .

استخدم مقياس دافعية الإنجاز لأطفال والراشدين إعداد عبد اللطيف محمد خليفة و مقياس قلق الاختبار إعداد عمر علي، مصطفى سنباطي ، أحلام عقباوي.وتوصلت إلى النتائج التالية :

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان .

–وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي .

3-2- الدراسات الأجنبية :

- دراسة سبيلبرجر Spielbeger (1962)

هدف الدراسة هو البحث عن العلاقة بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لطلبة الثانوية ، على عينة قوامها (284) طالبا وطالبة ، طبق اختبار قلق الامتحان من إعداد الباحث .و كان من أبرز نتائجها:

– وجود علاقة ارتباطية بين مستويات القلق والأداء الأكاديمي لطلبة الثانوية .

- دراسة وليام جانس Janice (1996)

معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي ، بلغت عينة الدراسة(103) طالبا وطالبة استعمل مقياس قلق الامتحان في بعدية :الاضطرابية والانفعالية ليبرت وموريس .خلصت إلى النتائج التالية :

– الطلاب بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أداؤهم الأكاديمي منخفض (janice , 1996, :156 – 168).

- دراسة هودق Hodge (1996)

هدفت الدراسة لتقصي اثر قلق الامتحان لدى الطلبة المتقدمين للشهادة الثانوية العامة باستراالية وفحص الفروق بين العينة على متغير الجنس –المستوى التعليمي – الخلفية العرقية .استخدم مقياس الامتحان المرتبط بالقلق وانخفاض الروح المعنوية ، استبيان الصحة العامة Goldberg واستبيان المراهقين Friedberg واستبيان الوصف الذاتي Marsh .خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– نسبة كبيرة من أفراد العينة مرت بخبرات من القلق والتوتر والروح المعنوية المنخفضة .

– التفاعل بين الجنس والمستوى التعليمي والخلفية العرقية واضحا .

–وجود مؤثرات ديمغرافية تؤثر على نسبة القلق كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي وبالثقة بالنفس .

– الطلبة المقدمين على امتحان الثانوية العامة أكثر قلق ممن لا يجتاز هذا الامتحان,(سعادة وآخرون ، 2004: 178).

– دراسة واشلكا و كاتز Wachelka &Katz (1999)

هدفت الدراسة لتخفيض مستوى قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي لكل من طلبة الثانوية العامة وطلبة الكليات ممن يعانون من صعوبات تعلمية .تم تصميم اختبار قبلي وبعدي لفحص الفعالية السلوكية المعرفية .قائمة قلق الاختيار– مقياس العادات الدراسية والاتجاهات ، مقياس كوبر سميث للتقدير الذاتي،وخلصت إلى النتائج التالية :

– تحسن ملحوظ و انخفاض في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة الضابطة.

–حدوث انخفاض قلق الاختبار بالطرق المعرفية والسلوكية "(سعادة و آخرون ، 2004: 184).

–دراسة (Chapell et al,2005)

طبقت الدراسة على عينة من طلبة ما قبل التدرج و بعده بينتت أن قلق الامتحان بمكونيه الهم و الانفعالية يرتبط سلبا بالتحصيل الأكاديمي، و كان معامل الارتباط بين المكون المعرفي لقلق الامتحان (الهم) و التحصيل الأكاديمي يترواح ما بين (–0.21) بالنسبة للدرجة و –0.25 بالنسبة للمعدلات ، و كان أضعف بكثير بين المكون الانفعالي من قلق الامتحان (الانفعالية) حيث بلغ –0.11 بالنسبة للدرجات و –0.08 بالنسبة للمعدلات.

–دراسة (Eunsook,H ,1999)

طبقت الدراسة على عينة من الطلبة لدراسة العلاقة بين قلق الامتحان و صعوبة الامتحان المدركة و الأداء في الامتحان ، و توصلت الدراسة إلى :

–بعد الهم و ليس الانفعالية كان له الأثر السلبي على الأداء في الامتحان.

4. الدراسات السابقة لمتغير الدافعية للإنجاز :

4-1- الدراسات العربية :

- دراسة تيسير عبد الله (1992)

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية والاتجاه نحو مادة الرياضيات ، وذلك من خلال تطبيق مقياس الدافعية للانجاز لفاروق مرسي عبد الفتاح " وكذا مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات ، على عينة متكونة من (240) طالبا وطالبة بفلسطين ، أسفرت النتائج على :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز
- عدم وجود الفروق بين الجنسين في الميل لهذه المادة . (يونس ،2006)

- دراسة صالح عبد السميع باشا(2000)

معرفة العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي في الصف الثالث ثانوي بمحافظة الإحساء بالسعودية .والتعرف على أهم الفروق بين الطالب (علمي/أدبي) في مستوى دافع للانجاز ومستوى تقدير الذات (مرتفع/منخفض)، التعرف على تأثير كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي ،حيث بلغت عينة الدراسة(420) طالبا وطالبة.استخدم اختبار الدافع للانجاز لراشدين والأطفال لفاروق عبد الفتاح موسى(1981)، واختيار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لعادل عبد الله (1991) .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافع للانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالب (علمي, أدبي) في مستوى دافع الانجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى تقدير الذات (مرتفع، منخفض) لصالح الطالب في القسم العلمي المرتفعين في دافع الانجاز

وتقدير الذات في مستوى التحصيل الدراسي (رشوان،2000: 219).

. دراسة عطية (2002)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طالة مرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة ، ومعرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الانجاز الدراسي من الجنسين ، تكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– مستوى الدافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من مستوى دافعية الانجاز في المراحل الأخرى

– توجد فروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيا لصالح الصفوف الأعلى ، أي أن الدافعية للانجاز الدراسي تنمو وفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز الدراسي بين الجنسيين .

. دراسة نزيم صرداوي (2004–2005)

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، شملت الدراسة على عينة من(300) تلميذا وتلميذة.استخدم اختبار دافع الانجاز للأطفال والراشدين لهرمانز (Herrmans,1970) – مقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق . توصلت إلى ما يلي:

– وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

– وجود فروق دالة في دافع للإنجاز وتقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

–عدم وجود فروق دالة في دافع للإنجاز وتقدير الذات بين الجنسين(صرداوي ،2011 : 300).

- دراسة خالد شبلي (2010 - 2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العملية، والعلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستوى إتقان المهارات العملية. مع التعرف الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير الجنس، التخصص العلمي ، السنة الدراسية ومكان الإقامة بدمشق . تكونت عينة الدراسة من(579)طالبًا وطالبة .طبق مقياس دافعية الإنجاز لهرمانز(Herrmans) المعرب من فاروق عبد الفتاح موسى(1981) وتوصلت إلى ما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العملية في المحور المعرفي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير (الجنس التخصص العلمي السنة الدراسية مكان الإقامة.

-دراسة حمري صارة (2011 -2012)

هدفت الدراسة إلى البحث في علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي،كما تهدف أيضا إلى دراسة الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذات و الدافعية للإنجاز، اشتملت العينة على مجموعة من التلاميذ لثانويتين بلغ عددهم (377) تلميذا و تلميذة ، استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات لكوبر سميث - مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز ، و خلصت نتائج الدراسة:

- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى العينة ككل.

-وجود فروق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات لصالح الذكور ،إضافة إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور أيضا.

-دراسة بوطمين سمير (2010- 2011)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز والتحكم المدرك ببعديه (التحكم الشخصي والتحكم البينشخصي) وقلق الامتحان ببعديه المعرفي (الهم أو الانشغال) والانفعالي (الانفعالية) ، واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ،ساهم في الدراسة (261) تلميذا و تلميذة من المستوى النهائي واستخدم مقياس هيرمانز(Hermans) للدافعية للإنجاز ومقياس(Paulhus) للتحكم المدرك ومقياس قلق الامتحان (TAI) (Spielberger) ومقياس استراتيجيات التعامل (Paulhan & Bourgeois) أكدت النتائج أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي في المعدلات السنوية و في شهادة البكالوريا، وأن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل السابق كانت الأقوى في الارتباط الجزئي ، أكدت الدراسة علاقة التحكم المدرك بالتحصيل في امتحان البكالوريا ،إلا أن العلاقة كانت ايجابية بين هذا الأخير و التحكم الشخصي، وسلبية بينه و بين التحكم البينشخصي،كما ثبت أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز و التحكم الذاتي كانت ايجابية.

- وجدت علاقة سلبية بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي خاصة في امتحان البكالوريا.

- تبين أن العلاقة بين قلق الامتحان و الدافعية للإنجاز علاقة سلبية و كانت أقوى بالمكون المعرفي مقارنة بالمكون الانفعالي.

- دراسة غزال نعيمة - بن زاهي منصور (2013-2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي ومستوى القلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي،وعلاقة دافع الإنجاز بقلق الاختبار، ومعرفة الفروق بين الجنسين والتخصص في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بورقلة .بلغت عينة الدراسة (120) طالبا وطالبة.

تم بناء استبيانين قلق الامتحان والدافعية للانجاز من طرف الباحثتين ، وخلصت إلى النتائج التالية:

-عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس والتخصص الدراسي "(غزال – بن زاهي،2014: 399).

– دراسة محمد الطاهر طعبلي– عبد العزيز خميس(2013–2014)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة مفهوم الذات بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بورقلة ، بلغت عينة الدراسة(489) تلميذا وتلميذة. وتوصلت إلى النتائج الآتية :

– عدم وجود فروق بين الذكور تخصص آداب وعلمي .

– وجود فروق بين الإناث تخصص آداب والذكور تخصص علوم في مستوى الدافعية للانجاز.

– عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للانجاز

– المستوى منخفض في الدافعية للانجاز.

– دراسة كياس محمد (2016–2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان و بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا سعيدة .تكونت عينة الدراسة من(50) تلميذ وتلميذة .استعمل مقياس دافعية الإنجاز لأطفال والراشدين.عبد اللطيف محمد خليفة –مقياس قلق اختبار إعداد الباحثين (عمر علي ،مصطفى سنباطي، أحلام عقباوي): وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان .

–وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي.

– وجود علاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان و التحصيل الدراسي .

–دراسة نادية محمد العمري(2017)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التكيف الأكاديمي لعينة الدراسة ،و التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لديهم ، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى

التكيف الأكاديمي و دافعية الإنجاز لعينة الدراسة ،وقد تكونت العينة من جميع طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض السعودية ،واشتملت عينة الدراسة على (102) طالبة،و استخدمت في الدراسة مقياس التكيف الأكاديمي ،و مقياس الدافعية للإنجاز ، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج:

-إن مستوى التكيف الأكاديمي لعينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة،و إن مستوى دافعية الإنجاز لعينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة ،ووجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التكيف الأكاديمي و دافعية الإنجاز لعينة الدراسة.

4-2-الدراسات الأجنبية :

- دراسة جوزاف Joseph (1994)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر دافعية الإنجاز في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا.قدرت عينة الدراسة ب (164)طالبا وطالبة. استخدم مقياس دافعية الانجاز لباكي Bkier. وخلصت إلى :

- الطالب ذوي دافعية الإنجاز العالية لديه تحصيل مرتفع.

-دراسة (Sighth,2004)

هدفت الدراسة إلى خلق وسائل تربوية فعالة لتقييم الطبيعة المعقدة لدافعية الانجاز الأكاديمية لدى الطلاب و قدرتهم على إدارة الذات،فضلا عن شرح الاستراتيجيات إلي يستخدمها الطلاب في التعلم في برنامج التعليم الفردي داخل قسم علم النفس العام، فهذه الدراسة تبحث فيما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب الناجحين وغير الناجحين،في معتقداتهم الخاصة بعمليات التعلم و فعالية الذات، والقدرة على إدارة الذات وبيئة المذاكرة و القدرة على تنظيم الجهد،كما يقيسه مقياس استراتيجيات دافعية التعلم،تكونت عينة الدراسة من **(75)** من طلبة الصف الأول الجامعي،أما من حيث النتائج فقد توصلت الدراسة إلى تحديد العوامل الخاصة بالقدرة على تنظيم الذات و العوامل الدافعية التي تعمل على زيادة الدافعية للنجاح الأكاديمي وهي تتمثل

فيما يلي:المعتقدات الخاصة بالتعليم،فاعلية الذات، تنظيم الذات ، التحكم في الوقت و بيئة المذاكرة.

-دراسة (Spinath,B,et al ,2006)

أشارت الدراسة إلى ضعف تأثير النتائج التنبؤية في التحصيل للذكاء العام والخاص (الرقمي واللفظي) كما أشارت الدراسة إلى ضعف تأثير الدافعية في التحصيل بسبب عامل السن ،حيث أن الدراسات التي أجريت على الأطفال كان الدور الأكبر فيها للذكاء بينما تلك التي أجريت على الأكبر سنا في الثانويات أو المعاهد و الجامعات أثبتت فعالية الدافعية الذي تعدى أحيانا الذكاء في الارتباط بالتحصيل أو التنبؤ به (Steinmayr and Spinath,2009)

- دراسة (Gogoi, 2014) هدفت دراسة " جوجوي" إلى بحث العوامل المؤثرة علي دافعية الإنجاز لدى طلاب لدي طلاب الثانوية المتمثلة في :النوع، والحالة الاقتصادية الاجتماعية، وشكل العلاقات الأسرية، واشتملت عينة الدراسة علي(21) طالبا، و(21) طالبة "من المدارس الثانوية في ديبروجاره الهندية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي القائم علي اختبار دافعية الإنجاز الدراسي، ومقياس العلاقة الأسرية، وقد توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها، تأثير الحالة الاقتصادية والاجتماعية والعلاقات الأسرية بشكل إيجابي علي دافعية الإنجاز لدي الطلاب.

- دراسة (Donohue,1997) :

و دائما فيما يتعلق بالرضا عن الدراسة ،بحث(Bonohue) عن علاقة هذا الموضوع بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة التقليديين و غير التقليديين ،من أجل دراسة الفروق بينهما على (221) من طلبة شعب التعلم العام ،موزعين كالتالي (71) ذكورا،(150) إناثا (144) بالفرقة الأولى و (77) بالفرقة الرابعة ،(61) منهم من خريجي و خريجات التعليم الابتدائي أما (107) منهم فمن خريجي التعليم العام.

استخدم من أجل ذلك مقياس الصحة النفسية للشباب و مقياس الرضا للمعلم و كذلك مقياس تقدير المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للأسرة المصرية كان من أبرز نتائجها :

-ترتبط الصحة النفسية ارتباطا موجبا و دالا إحصائيا بالرضا المهني.

- وجود فروق في الصحة النفسية بين طلبة التعليم الابتدائي و طلبة الرابعة.

- لا توجد فروق بين الطلبة التقليديين و غير التقليديين.

7- التعقيب على الدراسات السابقة :

أولا/ التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير أنماط التفكير:

هدفت معظم الدراسات التي تناولت متغير أنماط التفكير إلى هدف مشترك وهو الكشف عن الأنماط المفضلة ، وتناولت متغير الأنماط كمتغير مستقل كدراسة محمد رمضان (2001) ، دراسة طاحون(2003) ، دراسة غالب (2004) دراسة بدر (2006) دراسة البياتي –أسعد ويس (2012) ،دراسة الجميلي (2013) ، دراسة هاريسون و برامسون (1983) ، دراسة هونغوشاو (1994).

في حين نجد دراسات تناولت أنماط التفكير م علاقتها بمتغيرات أخرى كأنماط الشخصية، تقدير الذات ، التكيف المدرسي، سيكولوجية التفاؤل و التشاؤم ، الدافعية للإنجاز منها دراسة نصر الله (2008) ،دراسة محمد كادي (2016)، دراسة البدران (2003)، دراسة عباس بلقوميدي (2012) دراسة القضاة و الطرونة (2014).

كما اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تطبيق الدراسة على عينة من التلاميذ بالمرحلة الثانوية كدراسة البدران(2003)، دراسة عباس بلقوميدي (2012)، دراسة بن عائشة سمية (2014) ، دراسة الشهري(2016) ، دراسة نصر الله (2008)، دراسة واكلي ،ضيف حليمة (2016)، دراسة البياتي، أسعد ويس(2012)، دراسة محمد رمضان(2001)، دراسة المنصور (2007)، باستثناء دراسة نادر قاسم(1989)، دراسة (طاحون(2003) ، الزغبي والشريدة (2007)، دراسة بدر(2007)، دراسة الجميلي(2013)، دراسة زياد بركات(2015) التي طبقت على عينة من طلبة الجامعة.

استخدمت الدراسات السابقة مقياس هاريسون و برامسون منها دراسة هاريسون و برامسون(1983)، دراسة هونغوشاو(1994)، دراسة جونس (2006) ، دراسة زياد بركات

(2015)، دراسة القضاة والطروانة(2014)، دراسة نصر الله(2008)، دراسة (الشهري(2016)، دراسة الجميلي(2013)، باستثناء دراسة محمد كادي(2016)، دراسة واكلي بديعة، ضيف حليمة (2016) ، دراسة محمد رمضان (2001) ، دراسة البدران (2013) ، دراسة بن عائشة سمية (2014) ، قشاشطة (2016) التي طبقت مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر.

كما اتفقت الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية من حيث الفروق في أنماط التفكير في ضوء الجنس والتخصص الدراسي منها دراسة محمد رمضان(2001)، دراسة طاحون(2003)، دراسة ردمان (2004)، دراسة غسان(2007)، دراسة الزغبي و الشريدة (2007)، دراسة نصر الله (2008)، دراسة البياتي، وأسعد ويس(2012). دراسة الجميلي (2013) دراسة عباس بلقوميدي(2012) ، الملاحظ أن هناك دراسات ثبتت الفروق في الجنس أو التخصص في أنماط التفكير ، وهناك من نفت وجود فروق.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها جاءت متنوعة من حيث منهجيتها ومغيراتها و أدواتها ، أغلب الدراسات في هذا المتغير اعتمدت على مقياس أنماط التفكير لـهاريسون وبرامسون" ودراسات اعتمدت على النسخة المقننة إلى البيئة العربية من طرف " حبيب مجدي عبد الكريم (1995)، وهذا ما يتوافق مع بحثنا الحالي.

ثانيا/التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير قلق الامتحان :

يمكن التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير قلق الامتحان من جوانب مختلفة منها من تطرقت إليه كمتغير مستقل مثل دراسة محمد مرسي (1976) ، و دراسة شاهين (2004)، و منها من بحثت في تأثير القلق الامتحان على متغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي، الأداء الأكاديمي، دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار و الأسلوب المفضل للتعلم كدراسة كل من (زكريا توفيق (1986)، دراسة موسى (1988)، دراسة الوحش (1991)، دراسة الشعراوي(1995)، دراسة غزال– بن زاهي (2014)، دراسة كياس محمد(2016).

كما اهتمت الدراسات بالكشف عن مستويات القلق ، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية من بينها دراسة محمد مرسي(1976)، دراسة الوحش (1991)، دراسة موسى (1988)، دراسة عبد ربه (1995)، دراسة شاهين(2004)، دراسة سبيلبرجر (1962) ، دراسة واشلكا وكاتز (1999).

اتفقت الدراسات السابقة في عينتها، حيث طبقت على التلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة محمد مرسي (19976)، دراسة مرسي كمال (1980)، دراسة زكريا توفيق (1986)، دراسة موسى(1988)، دراسة الوحش (1991)، دراسة شاهين (2004)، دراسة كياس محمد (2016)، باستثناء دراسة وليام جانس (1996)، دراسة Chapell (2005) ، دراسة عبد ربه (1995) التي طبقت على طلبة الجامعة . كما استخدمت الدراسات السابقة مقياس القلق لسبيلبرجر كدراسة زكريا(1986) ، دراسة الوحش (1991)، غزال نعيمة – بن زاهي منصور (2014)، دراسة Chapell (2005) باستثناء دراسة دراسة كياس محمد (2016)، دراسة(شاهين (2004)، دراسة موسى (1988) التي استخدمت مقياس ساراسون لقلق الاختبار.

الملاحظ أن أغلب الدراسات بحثت في مدى وجود العلاقة الارتباطية بين متغير القلق ومتغيرات أخرى كما تنوعت أهداف كل دراسة بين معرفة مستوى القلق أو تأثير القلق على متغير آخر ، والتعرف عن وجود فروق أو اختلاف في متغير القلق تعزى إلى متغير الجنس أو التخصص الدراسي .

ثالثا/التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الدافعية للإنجاز:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت حول الدافعية للإنجاز الدراسي ، في البيئة العربية و الأجنبية فكانت متنوعة منها من تناولت متغير الدافعية كمتغير مستقل منها دراسة عطية(2002)، دراسة جوزاف (1994)، دراسة Donohue (1997).

و دراسات أخرى تناولت الدافعية للإنجاز و علاقتها بمتغيرات أخرى (تقدير الذات– التحصيل الدراسي–مستوى إتقان المهارات العملية– التحكم المدرك – قلق الامتحان – التكيف الأكاديمي)

منها دراسة باشا(2000)، دراسة صرداوي (2004)، دراسة بوطمين (2011) ، دراسة غزال ، بن زاهي(2013) ، كما طبقت الدراسات السابقة عينة الدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة باشا(2000)، صرداوي (2004)، دراسة حمري(2011)، دارسة بوطمين(2010) باستثناء دراسة Donohue (1997) و دراسة شبلي (2010) التي طبقت على طلبة الجامعة.

في حين نجد اتفاق في بعض الدراسات في استخدام أدوات قياس للدافعية للإنجاز مقياس الدافعية للإنجاز هيرمانز (Hermans) الذي المعتمد في الدراسة الحالية كدراسة صرداوي (2004)، دراسة باشا(2000)، دراسة حمري (2011)، دراسة بوطمين (2011)، في حين اختلفت دراسة جوزاف (1994) ، التي طبقت مقياس الدافعية الانجاز لباكي Bakier .

كما أن معظم الدراسات السابقة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة و موجبة بين الدافعية للإنجاز الدراسي كمتغير مستقل أو تابع كدراسة باشا(2000)، دراسة صرداوي (2004)، شبلي (2011)، كما توصلت نتائج الدراسات السابقة لأبرز النتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس دراسة عبد الله (1992) ، ودراسة (صرداوي، 2004) ، دراسة حمري (2011) ، دراسة غزال ،بن زاهي(2013) ، في حين اختلفت النتائج مع دراسة عبد الله (1992) ، كما اتفقت بعض دراسات حول عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص الدراسي كدراسة شبلي (2011)، دراسة غزال – بن زاهي(2014)،

في حين اختلفت النتائج مع دراسة باشا (2000)، دراسة طعبلي–خميس(2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التخصص الدراسي .

رابعا/ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

مـن خـلال عرضـنا للدراسـات السـابقة بـاختلاف البيئـات الاجتماعيـة العربيـة والأجنبيـة ، واعتمـدنا علـى متغيـرات الدراسـة سـواء بخصـوص الفئـة العمريـة المتمدرسـة فـي المرحلـة الثانويـة اسـتفادت الباحثـة فـي الوصـول إلـى صـياغة دقيقـة لعنـوان الدراسـة ، وفـي ضـبط المقـاييس المعتمـدة فـي دراسـتنا مقيـاس أنمـاط التفكيـر وفـق نظريـة "هاريسـون

وبرامسـون"، مقيـاس سـبيلبرجر لقلـق الامتحـان ، ومقيـاس هيرمـانز للدافعيـة للإنجـاز، كمـا اسـتفاد بحثنـا الحـالي مـن دراسـة كـل هاريسـون وبرامسـون (1983)،دراسـة نـادر قاسـم(1989)، دراسـة الجميلـي(2013)، دراسـة بركـات(2015)، فـي إثـراء الإطـار النظـري ، حيـث تعتبـر هـذه الدراسـة امتـداد للدراسـات السـابقة إذا قارنـا هـذه الدراسـات السـابقة بالدراسـة الحاليـة نجـد أن أغلبهـا تطـرق إلـى متغيـرات دراسـتنا ، وتختلـف عنهـا فـي كونهـا جمعـت بـين ثلاثـة متغيـرات (أنمـاط التفكيـر، قلـق الامتحان،الدافعيـة للإنجـاز الدراسـي) لا حظنـا تبـاين فـي النتـائج المتوصـل إليهـا فـي بعـض الدراسـات، واتفـاق فيهـا فـي دراسـات أخـرى، يشـير إلـى أن الموضـوع يحتـاج إلـى المزيـد مـن الدراسـات. وعـرض الدراسـات السـابقة أفادنـا كثيـرا فـي التعـرف أكثـر علـى موضـوع الدراسـة الحاليـة وإثـراء جانب تفسير النتائج و مناقشتها.

الـــفصل الثـــاني

أنـــماط التـــفكير

. تمهيد.

1. مفهوم التفكير.

2. مفهوم أنماط التفكير.

3. خصائص أنماط التفكير.

4. أدوات التفكير.

5. مستويات التفكير.

6 . مبادئ و أهمية أنماط التفكير.

7 . العوامل المؤثرة في أنماط التفكير.

8. الوسائل التي تساعد على تنمية أنماط التفكير.

9. أنماط التفكير و العملية التعليمية.

10. النظريات المفسرة لأنماط التفكير.

11. تصنيف أنماط التفكير.

12. الأهمية العلمية لنظرية هاريسون و برامسون في أنماط التفكير.

13. التداخلات الثنائية بين أنماط التفكير في نظرية هاريسون و برامسون.

14. بروفيل أنماط التفكير حسب نظرية هاريسون و برامسون.

15. وسائل و طرق قياس أنماط التفكير.

. خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان،فهو الذي يساعده على توجه الحياة وتقدمها،كما يساعد على حل الكثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان التحكم والسيطرة على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه،فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى،كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل،ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية و النفسية لا و ذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات و حل المسائل الرياضية و غيرها،حتى لا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات التي تواجه الإنسان.

في حين نجد أنماط التفكير عند الأفراد قضية مختلف فيها حيث أن نمط التفكير متعلم يتم تطويره من خلال الاشتراطات التي يواجهها الفرد في البيئة المحلية بحيث تصبح اشتراطاته محفوظة يستند عليها عندما يواجه هذه المثيرات و هذا يمثل اتجاه بافلوف ، أما سكينر فيرى أن نمط التفكير هو ما تم تعلمه من أجل السيطرة على البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به . أذن يمكن القول أن نمط التفكير متعلم يكتسبه الفرد من خلال استجابته للمثيرات التي يواجهها والاستجابات المعززة المتكررة تشكل نمطا تفكيريا لدى الفرد ذلك من وجهة نظر سلوكية . أما موقف المعرفية حيث تنظر إلى نمط التفكير لدى الفرد في المرحلة النمائية التي تمر بها لذلك يكون تفكير الفرد حسيا حركيا ويكون عمليا ويكون مجردا (**قطامي ،و قطامي ، 2000**).

1- مفهوم التفكير:

أ- لغة:

التفكير في اللغة مشتق من مادة الفكر بكسر الفاء وهو إعمال النظر في الأشياء والتفكر اسم التفكير وهو التأمل ، وفد جاء في لسان العرب لابن منظور بأن فكر من الفكر و الفكر هو إعمال الخاطر في الشيء و الفكرة كالفكر و فكر في الشيء ، ورجل فكير،كثير الفكر،ومن العرب من يقول الفكر والفكرة ومصدرها الفكر بالفتح (ابن منظور، 1988 :307).

التفكير "إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقولون فكر في مشكلة أي أعمل عقله فيما يتوصل إلى حلها مجمع اللغة العربية"(الوسيط،2004 :307).

الفكر والتفكير في اللغة يعني ردد الخلط بالتأمل و التدبر، طلب المعاني، أو ما يخطر بالقلب من المعاني (قاسم محمد مصري،2003 :3).

ب . اصطلاحا:

يعتبر التفكير من أكثر المفاهيم التي اهتم بها العلماء و الباحثين،كونه يعد من أهم العمليات العقلية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية،وأيضا باعتباره عملية معقدة و متشابكة تحتاج إلى الكثير من التحليل و التسيير، ولا يوجد تعريف موحد للتفكير فقد اختلف الباحثون في تعريفه باختلاف توجهاتهم النظرية.

كما عرف التفكير على أنه :"عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها"(سعادة،2003 :40).

-" دي بونو De Bono1985 ": مهارة عملية يمارس فيها الذكاء نشاطه استنادا إلى الخبرة أو هو اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل التوصل إلى الهدف. (De Bono ,1985 :15)

-" ديوي : أداة صالحة لمعالجة المشكلات من حيث تبسيطها و التغلب عليها أو هو التأني في تقديم الأحكام و تعليقها لحين التحقق من الأمر" (قطامي، 2004 :14).

كما أضاف كوستا تعريفا آخر (1985)costa تعريفا آخر: "ينظر إلى التفكير على أساس أنه نشاط عقلي، متفاعل مع المدركات الحسية،ثم تحويله إلى أفكار بنائية ليتم من خلالها إدراك الأمور والحكم عليها(قاسم ،2003 :3).

في حين يرى أحمد محمد عبد الخالق(1993):"هو عملية عقلية عليا تشير إلى كيفية تنظيم الناس لخبراتهم السابقة و استخدامها مع المدركات الجارية للتعامل مع المواقف الحالية "(عبد الخالق،1993 :147).

ويقدم "طلعت منصور وآخرون تعريفا شاملا للتفكير بأنه العملية التي ينظم فيها العقل خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ والمضامين وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ و الأرقام والإرشادات والتعبيرات وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين موضوعين أو عنصرين فأكثر من عناصر الموقف المراد حله.

كما يقدم "مجدي عبد الكريم حبيب" تعريفا للتفكير بأنه :" التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما،قد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار،أو التخطيط،أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء،أو القيام بعمل ما" (حبيب،2003 :18).

– حبيب 1995 :"عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى مثل الإدراك و الإحساس و التخيل و التذكر و التجريد و التعميم و التمييز و المقارنة و الاستدلال و يزداد تعقيدا كلما تم الاتجاه من المحسوس إلى المجرد (حبيب،1995: 10).

– باير" 2001Beyer" :بأنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذو معنى من خلال الخبرة التي يمر بها (سعادة ،2003: 39).

– "الجسماني 1994 بأنه :"سلوك رمزي يتناول ما يرمز إلى الأشياء الكائنة في البيئة فيعطيها مدلولات خاصة وهو قدرة عقلية تنتفع من استخدام الآراء المتصلة بخبرات الفرد الماضية" (الجسماني،1994 :144-145)

- تعريف بول" Paul2006 " : " فحص الحلول المعروضة لحل المشكلات و تقويمها أو التحقق من الموضوع اعتمادا على معايير متفق عليها مسبقا و يتطلب استخدام مستويات معرفية عليا كالتحليل و التركيب و التقويم " (Paul,2006 :117)

يضيف فهيم تعريفا آخر للتفكير بأنه:" عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما،و هو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي ما دام الإنسان في حالة يقظة،وهو أرقى العمليات العقلية و النفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومنظورة "(فهيم ،2002 :27).

ويشير مجدي عزيز إبراهيم إلى أن :" التفكير هو نشاط عقلي يسعى لحل مشكلة أو عقدة أو موقف غامض، كما أنه يعد أرض العمليات التي يقوم بها العقل البشري لإدراك الحياة والعلاقة بين الأشياء، وبحث الظواهر المنظورة وغير المنظورة ،والمدركة وغير المدركة بما يحيط بالإنسان في عالمه" مجدي (عزيز،2004 :774).

يشير إبراهيم عبد الله الحميدان إلى أن:" التفكير عبارة عن عصف ذهني يمر به الفرد وفق مراحل معينة للوصول إلى نتيجة محددة، و هذا يعني أن التفكير يحتاج إلى نشاط ذهني نسبي يتباين من شخص ل'خر وفق المعطيات الذهنية لدى كل فرد" (الحميدان،2005 : 139).

كما يضيف فروم تعريفا للتفكير بأنه: "طريقة نعامل الإنسان الخاصة مع بيئته،إذ تشكل هذه الأساليب الاستراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة و يضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه النتائج فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات،و أخرى غير منتجة و يكون هذا بناءا على ملائمة كل أسلوب تفكير من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل (عبد العزيز،2012 :50).

ليس هناك اختلاف على الغموض الذي يكتنفه التفكير، بالرغم من أننا جميعا نمارسه في كل موقف نتعرض إليه ، وكثيرا منا يكاد بصعوبة بالغة على نحو أو بآخر في وصف التفكير بطريقة مركزة واضحة معا، وفي مصطلحات محددة غير غامضة ،ولا متداخلة و لا متقاطعة غيرها من المصطلحات.

كما نجد تعريف عبد الوهاب: " التفكير على انه عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل والتذكر والتعميم والمقارنة والاستدلال، ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية ،وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا" (كامل ،1983:25).

أما موسوعة علم النفس التربوي فعرفته: "بأنه نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مسألة تحتاج إلى حل ، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد ،فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو توارد غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن " (عدنان،2006 : 19).

يرى قطامي (2002) أن:" التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد و ما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية و الوصول إلى افتراضات و توقعات جديدة".

كما يضيف أبو علام (2004):"التفكير بأنه ذلك النوع من السلوك الذي يستخدم عمليات رمزية أو تمثيلية ،فعندما يقوم الفرد بعمل إشارة إلى شيء غير موجود أمامه أو عمل لا يقوم به في الوقت الحاضر ، فإنه يستخدم إشارات رمزية تعبر عما يفكر به ،و نظرا لأن التفكير رمزي في طبيعته فإن مداه أوسع من أي نشاط آخر ، فهو يتضمن المدركات الحالية و لكنه يعالج ما تشتمل عليه من معان بصورة تذهب به إلى ما وراء الحاضر".

2. مفهوم أنماط التفكير:

لعل البداية الأولى لظهور مفهوم الأساليب كما يذكر "العتوم عدنان يوسف(2004) تعود إلى العالم الأمريكي وليام جيمس(William James,19980) عندما أكد على أهمية الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد (العتوم ،2004 :385).

يشير مصطلح نمط التفكير في اللغة العربية إلى المثال أو النموذج الذي يحتذى أو ينقل ،كما يدل على الأسلوب و الشكل و المنوال و القالب والفئة و الصورة والنوع ،...الخ مثال ذلك أنماط الشخصية و الأنماط الأدبية و هناك نمط أسلوب الحياة "style of life" و نمط الترتيب

الجامد" stéréotype" النمط أو النموذج الأصلي" prototype " و يقابل كلمة نمط في اللغة الفرنسية ما يلي: " Pattern, Modèle , Ensemble , Structural Configuration, Motif Style" (عبدوني عبد الحميد،2003 :43).

كما تشير أنماط التفكير إلى الطريقة و الأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم و اكتساب معارفهم و تنظيم أفكارهم و التعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات و المواقف التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية،مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير و قد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (العتوم،2004 :201).

" إن أنماط التفكير مرادفة لأنماط التعلم ، وإن بعض العقول أفضل ما تكون أداء في المواقف الحسية المادية و بعضها الآخر في المواقف المحررة وبعضها الثالث في الموقفين كليهما، وهناك أفراد تسود لديهم تفضيلات ذات أنماط غير تتابعية ويستعمل بعض الأفراد كليهما" (الغريزي،2007 :17).

في حين نجد تعريفا آخر لنمط التفكير"أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين،كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية والمرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين "(العتوم،2004 :25).

كما يضيف جريجور الذي عرف أنماط التفكير بأنها: "مجموعة أدوات متميزة للفرد تعبر عن طريقة تعلمه و طريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها" (شديقات،2010 :259).

يضيف أيضا جريجورنكو:" هي عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة و كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات و التمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني" (الدردير، 2004، :150).

كما نجد تعريف قطامي و آخرون:" هي الطريقة التي ينتشل بها المعرفة و المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز ويبرمج فيها المعلومات ، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ،ومن

ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة أو الرقم" (قطامي ، أبو جابر ، 2000 :589).

يرى مورفي(Murphy) بأن:" أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما،تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه" (قاسم،1989 :40).

يذكر كل من "هاريسون وبرامسون" تعريف لأنماط التفكير بأنها 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 .(Harrison et Bramson ,1982 :45)

يرى سترنبرج Sternberg أن مفهوم أساليب التفكير يعني :" مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم،وانجاز المهام والمشروعات و سيطرة الفرد الذاتية على عقله " .(Sternberg ,1997 :14)

في حين يرى كل من مورفي و جانكي بأنه:" الطريقة المفضلة للفرد في معالجة المعلومات" .(Murphy ,Janke ,2009 :537)

هذا و يرى بعض الباحثين أن نمط التفكير متعلم يتم تطويره من خلال الإشراطات التي يواجهها الفرد في البيئة المحلية ، بحيث تصبح لديه إشراطات محفوظة يستدعيها عندما يواجه هذه المثيرات وهذا ما يمثل اتجاه بافلوف .

من وجهة نظر سلوكية نمط التفكير هو طريقة يستخدمها الفرد فيما يواجهه من مواقف ومثيرات كان قد استخدمها سابقا، وتثبت صحتها و فعاليتها ، وبالتالي أصبح يميل إلى تكرارها حتى أصبحت سلوك دائما لديه وفق هذه الوجهة يمكن القول أن نمط التفكير متعلم ، يكتسبه الفرد من خلال استجابته للمثيرات التي يواجهها ، والاستجابات المعززة المتكررة التي تشكل نمط تفكيريا له.

يرى سكينر" skinner " دائما أن نمط التفكير هو نمط يسيطر به الفرد من اجل التحكم في البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به ،و بذلك يكون نمط التفكير لديه متعلما.

أما موقف المعرفية فهو يختلف عما ذهب إليه السلوكيين ،حيث نمط التفكير بالنسبة للمعرفيين محكوم بعوامل نمائية ، ولا يمكن تسريعه وإنما المرحلة النمائية هي التي تحدد نمط التفكير لدى الفرد ،لذلك يكون تفكيره حسيا حركيا ، ويكون عمليا ماديا مجردا"(يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2000:339).

كما عرف كل من"هاريسون و بارمسون" التفكير من حيث أنماطه أو إستراتيجيته إلى انه مجموعة من الطرق الفكرية التي يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف"(حبيب ،1995).

كما يعرف قطامي (1990) على أنه " نمط التفكير هو أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة و الخبرة والمعلومات ويسجلها و يرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي و بالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية"(محمود غانم:2009 30).

كما عرفت أنماط التفكير على أنها: " الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام و المواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن" (Sternberg ,1992 :68).

تختلف أنماط التفكير عن استراتيجياته في أن:" الأنماط أكثر عمومية واستقرار لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتتحسب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الإستراتجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها،و تتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة" **(أبو المعاطي،2005: 379)**.

يرى العتوم (2004) أن:" لكل فرد نمط الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين ، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ، ومستويات المرونة لديهم في العمل و التعامل مع الآخرين"

هناك بعض التصورات النظرية للأنماط التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم،و منها نموذج بافيو والذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير هما طريقة التفكير اللفظي ، وطريقة التفكير التصوري ، ونموذج هاريسون و برامسون الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات و مواقف،و يبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر و الأيمن) فلكل منهما نمطا مختلفا عن الآخر في معالجة و تجهيز المعلومات حسب نوع الأداء(منطقي،غير منطقي) و محتواه (لفظي،تصوري) و ينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي (التركيبي، والتحليلي،و الواقعي، والمثالي، والتحليلي)"

(حبيب،1995 :172).

أنماط التفكير عند الأفراد قضية مختلف فيها، حيث أن نمط التفكير متعلم يتم تطويره من خلال الاشتراطات التي يواجهها الفرد في البيئة المحلية بحيث تصبح اشراطاته محفوظة يستند عليها عندما يواجه هذه المثيرات و هذا يمثل اتجاه بافلوف،أما سكينر فيرى أن نمط التفكير هو ما تم تعلمه من أجل السيطرة على البيئة المحيطة لذلك فإن نمط التفكير هو أسلوب يسيطر به الفرد من أجل التحكم في البيئة و أي عناصر أخرى محيطة به، إذن يمكن القول أن نمط التفكير متعلم يكتسبه الفرد من خلال استجابته للمثيرات التي يواجهها والاستجابات المعززة المتكررة تشكل نمط تفكيريا لدى الفرد ذلك من وجهة نظر سلوكية أما موقف المعرفية حيث تنظر إلى نمط التفكير بأنه محكوم بعوامل بيئية ولا يمكن تسريعه وإما المرحلة النهائية هي التي تحدد نمط التفكير لدى الفرد في المرحلة النهائية التي تمر بها لذلك يكون تفكير الفرد حسيا حركيا ويكون عمليا ويكون مجردا(قطامي، و قطامي،2000).

يرى سترنبرج الأسلوب طريقة مفضلة، وهو ليس قدرة لكنه طريقة مفضلة لاستخدام القدرات التي يمتلكها الفرد،

التمييز بين الأسلوب و القدرة شيء حاسم،فالقدرة تشير إلى مدى جودة الفرد في إمكانية أداء شئ ما و الأسلوب يشير إلى الكيفية التي يحب الفرد شيئا ما(سترنبرج،2004 :35).

كما يعرف حبيب (2004)" أساليب التفكير بأنها 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،2004 :20).

" طريقة مفضلة في التفكير،وليس بقدرة ، ولكنه يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها وهي ليست أسلوبا واحدا بل عدة أساليب مختلفة جدا تؤثر على تقييم أداء الأفراد على أنه ناتج عن القدرة فيما في الحقيقة ليس القدرة و لكن التلاؤم بين أنماط هؤلاء الأفراد مع المهام أو المشكلات التي يواجهونها" (خضر و الدسوقي ،2004 :35).

نستخلص من كل التعاريف السابقة أنها تعددت في تحديد مفهوم أنماط التفكير بشكل عام حسب الخلفية النظرية المتبناة ، فهناك من عرفها بالطريقة التي يفضلها الفرد في حل مشكلة أو موقف ما، فيترتب على ذلك مدى نجاحه أو فشله في مواجهة تلك المشكلة أو الموقف، بغض النظر عما يمتلكه من قدرات عقلية أو ذكاء فطري.

في حين يرى "ستيرنبرج" (2004) أن للأنماط أهمية لا تقتصر في مجال معين (تعليمي) وإنما جميع مجالات الحياة فالحاجة إلى استخدام أنماط تفكير مختلفة ضرورية في كل الأعمال المنجزة

و في مواجهة مواقف الحياة. وتبنت الباحثة تعريف من"هاريسون و بارمسون" Haerrison & Bramson" التفكير من حيث أنماطه أو إستراتيجيته إلى انه مجموعة من الطرق الفكرية التي يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف"

كما نجد أن أنماط التفكير التي عرفها هاريسون و برامسون " Harrison & Bramson" الذي يقترح وجود خمسة أنماط يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات و مواقف وهو المقصود و المتبنى في الدراسة الحالية.

3. خصائص التفكير:

في سياق التعرض بمفهوم التفكير يلخص جروان(1999) إلى أن التفكير يتميز بالخصائص التالية:

. التفكير سلوك هادف،فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف و إنما يحدث في مواقف معينة.

. التفكير سلوك تطوري يتغير كما و نوعا تبعا لتطور الفرد و تراكم خبراته.

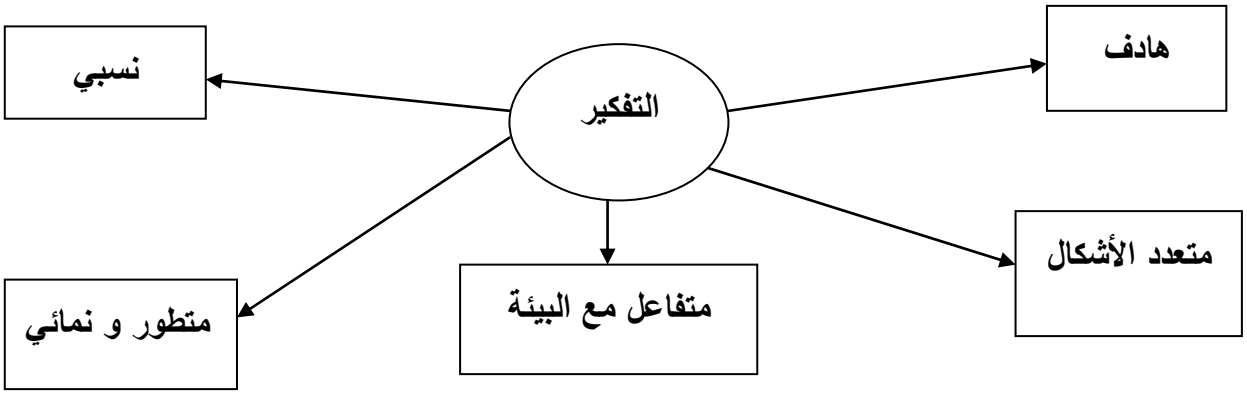
. التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني و المعلومات التي يمكن استخلاصها في موقف ما.

. التفكير مضمون نسبي فلا يعقل لقرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير،وأن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير.

. يشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي تجري فيها المواقف و الخبرة.

ـ يحدث التفكير بأشكال و أنماط مختلفة قد تكون لوظيفة أو رمزية أو كمية أو منطقية أو مكانية أو تشكيلية لكل منها خصوصية.

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي(**جروان،1990،عبد الهادي و أبو حشيشو يسندي،2003**).



الشكل رقم (01) يمثل خصائص التفكير(محمد بكر نوفل،2008 :25)

كما أضاف الحموري (2009) مجموعة من المبادئ هي:

. لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة و لكن هناك بعض الأساليب تتناسب مع موقف معين ولا تتناسب مع موقف آخر.

. أساليب التفكير قابلة التغيير تبعا لتباين مراحل الحياة بالرغم من أنها تتميز بالثبات النسبي.

. يمكن تعليمها للأطفال و الطلبة بالرغم أنهم يكتسبون أساليب تفكيرهم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

. كما يذكر أن الأفراد لا يستخدمون أسلوبا واحدا فقط بل يعملون على تغير هذه الأساليب وفقا للموقف الذي يتعاملون معه ،بالرغم من أن هناك بعض الأساليب التي تغلب على شخصية الفرد (الحموري،2009 :41).

4. أدوات التفكير:

يتم التفكير باستخدام الرموز ، والرمز هو أي شيء يمثل شيئا آخر غيره أو يشير إليه ، فالصور الذهنية التي تستدعيها في ذهنك حينما تتذكر شيئا ما غير موجود حاليا إنما هي رمز يمثل هذا الشيء ، و الرمز ينقل إلينا معنى معينا و يمدنا بمعلومات معينة عن شيء أو حادث يمثله ، وهنا مجموعة من الرموز التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير وهي كالأتي:

أ . الصور الذهنية: كل منا يعرف بخبرته الخاصة أننا حينما نفكر نقوم بتمثيل صور الأشياء في أذهاننا ، فأنت فيما تفكر في ترتيب رحلة سنقوم بها فإنك تقوم أثناء تفكيرك باستحضار صور الأشياء التي تفكر فيها ، ويستخدم الإنسان تفكيره صور ذهنية من جميع الكيفيات الحسية المختلفة (بصرية وسمعية وشمية وذوقية و لمسية وعضلية وحركية).

غير أن معظم الناس يستخدمون الصور البصرية بكثرة و تختلف هذه الصور الذهنية أيضا في قوتها ووضوحها .

ب . المفاهيم: إن العالم حولنا زاخر بالأشياء الكثيرة المختلفة ، و يلاحظ الإنسان منذ طفولته إن بعض الأشياء تتشابه في بعض الخصائص كما أنها تتميز عن كل هذه الأشياء الأخرى في بعض الخصائص و لا يستطيع الإنسان أن يستجيب إلى كل هذه الأشياء الكثيرة باعتبار أن

كلا منها شيء مستقل عن غيره من الأشياء ، لذلك يميل إلى تصنيف الأشياء المتشابهة و تجميعها كمفهوم معين ويستجيب لها استجابة واحدة معينة، ويتم تعلمنا للمفاهيم عن طريق عمليتي التجريد والتعميم والمفاهيم التي يتعلمها الطفل في أول الأمر هي المفاهيم وهي المفاهيم المتعلقة بالأشياء المحسوسة.

تكون هذه المفاهيم مركزة حول ذاته أي تدور حول الأشياء التي تشبع حاجاته و رغباته الشخصية.

ج . اللغة: عندما يبدأ الطفل في تعلم اللغة فإنه يتعلم كلمات ترمز إلى مفاهيم ويستطيع حينئذ أن يتناول المفاهيم في تفكيره بطريقة رمزية أي باستخدام الكلمات التي ترمز إليها، و تساعد اللغة الطفل على تعلم مفاهيم جديدة و بذلك يزداد محصوله اللغوي و المفهومي و هذا لاشك يزيد من قدرته على التفكير وحل المشكلات.

نظرا لوجود هذه العلاقة بين اللغة و التفكير ، فان بعض علماء النفس ذهب والى القول بأن التفكير كلام باطن ويمكن أن تحلل عملية تفكيرك في أي أمر ما ، وعندئذ فإنك سوف تلاحظ كأنك تكلم نفسك أثناء التفكير ، و مما يوضح العلاقة الكبيرة بين اللغة والتفكير ما بينته بعض الدراسات من أن اللغة السائدة في مجتمع تؤثر في طريقة تفكيره "(الطيب ،2006:30-32).

لهذا رأى العلماء أن التفكير لا يتم على مستوى واحد و إنما تتم عملية التفكير على عدة مستويات.

5 . مستويات التفكير:

أ . المستوى الحسي : يدور أغلبه في مستوى الإدراك الحسي أي يدور حول أشياء مفردة محسوسة ومشخصة لا على أفكار عامة ومعاني كلية ، فالتفكير يتعذر أو يستحيل أحيانا أن لم يعتمد على الأشياء العيانية المشخصة في أمثال هذه الأحوال لا تحل المشكلة إلا إذا كانت عناصرها ماثلة في المجال الإدراكي للفرد ،فالكبار يضطرون إلى التفكير في هذا المستوى حين يقتضي حل المشكلة وجود منبهات حسية .

ب . المستوى التصوري: فوق المستوى العياني الحسي هناك المستوى التصوري أو التخيلي ، وفيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة والتفكير بالصور الأكثر شيوعا عند الأطفال منه عند الكبار من حيث مقداره ووضوح التصور ، فالكبار الراشدون يكون التفكير بالصور عونا لهم على حل بعض المسائل أو يكون عقبة في سبيل تفكيرهم.

ج . التفكير المجرد: هذا يسلمنا إلى مستوى من التفكير أرقى من المستوى التصوري ألا وهو التفكير المجرد أو المعنوي ، و هو يعتمد على معاني الأشياء و ما يقابلها من ألفاظ و أرقام ، لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية ، وهو التفكير الذي يرتفع من مستوى الجزئيات العينية الملموسة، ولا يخفى أن حل المشكلة الواحدة قد يقتضي هذه المستويات الثلاث على درجات متفاوتة.

ت–التفكير بالقواعد والمبادئ: "لا يستعين التفكير ويسترشد بالمعاني وهي فرادى فقط ، بل أنه يستعين بها كذلك و قد انتقلت في مجموعات مختلفة ، وهو الحال فيما فيما نتعلمه من قواعد الحساب والنحو وآداب السلوك ، فما هذه القواعد كلها إلا مجموعات من المعاني نستهدي بها في تفكيرنا العملي ،كذلك الحال إذا كنا بصدد القيام بمشروع معين يقتضي ضبط الأعصاب ومرونة كافية في التعامل مع الناس،لذلك التفكير المجرد أو المعنوي أحيانا بالتفكير عن طريق المعاني والقواعد والمبادئ العامة وذلك مقابل التفكير الذي يعتمد على الجزئيات والأشياء الخاصة" (مجري،1996: 285. 287).

.6– مبادئ و أهمية أنماط التفكير:

1.6. مبادئ أنماط التفكير:

لقد وضع ستيرنبرج " Sternberg " مجموعة من المبادئ التي يرى أنها تميز أساليب التفكير عن غيرها ولكنه يرى بأنها قابلة للنقاش وليست نهائية ونذكر منها:

. أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات و ليست القدرات نفسها،فمفهوم أساليب التفكير يكون إضافة لمفهوم القدرات.

. الناس يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب.

. الاتفاق بين أساليب التفكير و القدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموعة أجزاء.

. اختيارات الحياة تتطلب ملائمة أساليب التفكير و أيضا القدرات.

. الناس يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير و ليس أسلوب واحد فقط.

. يختلف الناس في مرونتهم الأسلوبية.

. تختلف أساليب التفكير باختلاف مواقف الحياة.

. أساليب التفكير تكتسب اجتماعيا . أساليب التفكير يمكن قياسها.

. أساليب التفكير يمكن تعليمها(الطيب،2006 :67 –69).

2.6. أهمية أنماط التفكير:

لأنماط التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة و الخاصة و تتبع هذه الأهمية من عدة اعتبارات هي:

. أنماط التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث والمعرفة في الشخصية.

. أنماط التفكير تساعد علماء النفس في بعض التغيير المدرسي في الأداء المدرسي والعملي والذي لا يمكن أن يكون فقط إلى الفروق الفردية في القدرات.

. أهمية الأنماط التفكير في اختيار وانتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية لا تكون كفاءة الفرد لكنها ملائمة أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة، فالمديرون في المستوى الوظيفي المتخصص مثلا يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تنفيذي،لكنهم في مستوى أعلى يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تشريعي.

. إن التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع،ولكنه يمكن أن يكون مفيدا في حياتنا العملية والعلمية فالمجتمع الناجح إنما هو مجتمع التفكير و المجتمع المفكر هو الذي يحقق أفراد التعلم من الحياة.

. يمكن لأنماط التفكير أن تقدم لنا تفسيرا صحيحا عن البيئات و تفاعلات الأفراد، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة التعلم معينة إلى تنمية و تشجيع أساليب التفكير معينة،وتؤدي ببيئة أخرى إلى العكس.

. أنماط تفكير الفرد تكون نتاجا للمعرفة المكتسبة،و التفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص(**السيد،2010 : 190-191**).

7. العوامل المؤثرة في أنماط التفكير:

يرى سترنبرغ" Sternberg" أن هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية،تساهم في تكوين و تشكيل أساليب تفكير الأفراد و هي ثقافتهم(أين ، و كيف تعلموا) وبذلك يقر سترنبرغ أن نوع الثقافة هو متغير ذو أهمية كبيرة في تشكيل ونمو أساليب التفكير، والمتغير الثاني هو متغير النوع أي ما يخص الجنس (ذكر،أنثى) والمتغير الثالث هو العمر الزمني ومدى حرية الأفراد في الاختيار، والمتغير الرابع هو أسلوب المعاملة الوالدية بحيث:

1.7.الثقافة: تختلف الثقافات عن بعضها البعض مما يؤدي إلى تعزيز أساليب من التفكير على حساب الأخرى فمثلا دولة كشمال أمريكا تدعم الإبداع و الاكتشاف،مما يؤدي إلى تعزيز أسلوب التفكير التشريعي ، و التقدمي، أما اليابان فهي تعتبر من الدول ذات الثقافة التقليدية وتحرص على إتباع التقاليد،مما قد يؤدي إلى تعزيز أسلوب التفكير المحافظ والتنفيذي.

2.7.النوع: يقصد به الجنس والفروق بين البنين والبنات فمعروف أن الذكور مغامرون ومتقدمون ومبدعون،عكس الإناث فهن حذرات خجولات و خاضعات، وهذه الإدراكات قد تكون لا أساس لها من الصحة و لكن يرجع حسب السياق الاجتماعي و ما يكسبه للصغار من التفاصيل حول الفروق بين الجنسين(الطيب،2000 : 73.72).

3.7.العمر: ويرى سترنبرغ أن:" هناك أطفال المدراس يتم تشجيعهم على الابتكار و تنمية قواهم الإبداعية مما يدعم أسلوب التفكير التشريعي لديهم أما التلاميذ في المرحلة الثانوية

والذين يعرضون دوما في وضع المشكلة و حلها،وفق طرق معينة مثل :مادة الفيزياء فهذا من شأنه أن يدعم أسلوب التفكير التنفيذي" (روبرت سترنبرغ،2009 :173).

4.7.أساليب المعاملة: ويعتبر المتغير الأكثر أهمية في النمو العقلي للطفل و يظهر من خلال طرق تعامل الآباء مع أسئلة أبنائهم،بحيث تعتبر طريقة الإجابة عليها تؤثر على أساليب التفكير عليهم،أي أنها تؤدي إلى إثابة وتعزيز أسلوب تفكير على حساب آخر(الطيب،2006: 74).

كما يضيف روبرت سترنبرغ متغير آخر يؤثر بدوره على نمو أساليب التفكير عند الأفراد إلا وهو التعليم و العمل،و يمكن اعتبار نوع التعليم و العمل متغير حاسما يحظى بنفس درجة الأهمية الكبيرة للمتغيرات الأربعة السابقة في تأثيره على نمو أساليب التفكير.

5.7.التعليم و العمل: يعتبر نوع التعليم و العمل،و المدارس المختلفة تشجع على تنمية أسلوب تفكير على آخر و قمع أساليب أخرى فمثلا في المدارس المتوسطة في أغلب دول العالم تكون أكثر إثابة للأساليب التفكير التنفيذية والمحافظة والداخلية، ويغير التلاميذ الذين يقومون بذلك بشكل جيدون وهم تلاميذ أذكياء وهذا عكس المستويات العليا من التعليم كالتعليم الجامعي ومراحل ما بعد التدرج، والانتقال إلى العمل والذي يعمل على تدعيم الإبداع وبالتالي إثابة أساليب التفكير (التشريعية، والمتحررة والعالمية) ولكن يبقى نوع العمل والتعليم يخضع هو الأخر بدوره إلى السياق الاجتماعي ونوع الثقافة (روبرت سترنبرغ " Robert sternberg"،2009: 178).

8. الوسائل التي تساعد على تنمية أنماط التفكير:

هناك مجموعة من الوسائل التي يمكن إتباعها داخل المدرسة أو خارجها من أجل تنمية وتحسين أنماط التفكير، ومن هذه الوسائل:

-إثارة أسئلة وعبارات تعمل على استدعاء المعلومات لدى المتعلمين: حيث يقوم المدرس بتصميم عدد من الأسئلة والعبارات المتنوعة التي من شأنها استدعاء حقائق ومفاهيم ومعلومات

وخبرات ومشاعر اكتسبها من قبل بالإضافة إلى إثارة أسئلة تعمل على تنشيط حواسهم(أبو علام،1993 :322).

– تعليم التفكير في كل المواد حيثما كان ذلك مناسبا،فهناك أدلة على أن هذا المنحنى متعدد التخصصات أكثر فعالية من أفراد مقرر خاص لتدريس التفكير ، وفي بعض الحالات يكون من المفيد أن نبدأ بمادة مصممة خصيصا مع أخذ التفكير في الاعتبار ولكنها لن تكون فعالة وحدها (حبيب، 2003:121).

– يجب على المدرس أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب و ذلك كجزء أساسي من وظيفته، ويكون المدرس بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل مواقف الحياة (السرور،2000 :280).

– جعل المعلومات التي جمعها المتعلمين ذات معنى من خلال عملية تشغيل المعلومات ،لأن أسئلة وعبارات المدرس يجب أن تدفع المتعلمين إلى إدراك علاقات السبب والنتيجة التحليل والتركيب،المقارنة وإيجاز،التبسيط و التلخيص ،وذلك من خلال المعلومات التي سبق أن اكتسبها ولاحظها(حبيب،1995 :251).

– استخدام محكات متعددة للتقييم: يستطيع المدرس أن يشجع التعليم بالتفكير و أساليبه بأن يدعو التلاميذ لتقييم أنفسهم باستخدام محكات متعددة ، وأن يقوم التلاميذ بالتأمل فيما قاموا به من أعمال (حبيب،2003، ج ب :121).

– تقديم مشكلات للمتعلمين في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات وأساليب التفكير، فليس كل التعلم تعلن استكشاف،فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات وتشرح المفاهيم وتوصل المعلومات،ولكن ينبغي على المعلم في كل موضوع أن يصمم وحدة من وجدات الدراسة تقدم من منظور تفكيري فتمكن المتعلمين من تعلم التفكير وتنميته (فيصل ،1997 :30).

– توجيه طاقات المتعلمين و حسن استغلال عنصر الزمن.

– الوضوح التعليمي،و بناء الفصل الدراسي من أجل التفكير.

9. أنماط التفكير والعملية التعليمية:

لأنماط التفكير مكانة كبيرة في العملية التعليمية، ذلك لأن هناك ارتباط بين طرق التدريس المختلفة و هذه الأنماط ،ولأن معرفة هذه الأنماط تساعد المعلم في أن يكون أكثر مرونة عند تدريسه لهؤلاء الطلاب و تزيد من فرصهم التعليمية (Sternberg, 1997 :115).

وقد اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين أنماط تفكير المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ وأثر هذه العلاقة على التحصيل الدراسي، ومن الدراسات التي تناولت التفكير لدى المعلمين و تلاميذهم الدراسة التي أجراها (Cheng,et al,2001) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير عند المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم وأثر هذه العلاقة على التحصيل الدراسي،وكذلك علاقة أساليب تفكير المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس،وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المعلمين والطلاب في أساليب التفكير (المتحرر،العالمي،التنفيذي،التشريعي)،ووجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التشريعي،العالمي،المتحرر)، وأشارت كذلك نتائج الدراسة إلى أن المزواجة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير تلاميذهم لها تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ويشير(فيصل يونس،1997 :30)، و(مجدي حبيب،2003 :121) إلى أنه يجب تعليم التفكير في جميع المواد و ذلك عن طريق تقديم مشكلات للتلاميذ في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا أساليب التفكير، فليس كل التعلم تعلم استكشاف ، فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات و تشرح المفاهيم وتوصل المعلومات،لذاك ينبغي على المعلم في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تقدم من منظور تفكير فتمكن التلاميذ من تعلم التفكير و تنميته،و لأن هناك أدلة على أن هذا المنحى متعدد التخصصات أكثر من وضع مقرر خاص لتدريس التفكير للطلاب داخل الفصل الدراسي.

يذكر "بن فنج هي(Yun Feng He,2001) أن أساليب التفكير أهمية كبرى في العملية التعليمية لأسباب التالية:

. أهمية الأنماط في حدوث التعلم: لأن تركيب أنماط التفكير يقترب من التعلم حتى أنه وجد أن هناك ارتباط بين الأنماط و التحصيل الأكاديمي،بالإضافة إلى أن بعض المعلمين يجدون صعوبة البحث في أساليب التفكير ،إلا أن لها تطبيقاتها في التعلم و حل المشكلات و الإبداع في مختلف جوانب أنشطة التعلم.

. أن بنية النمط الخاص بتفكير الفرد ذات تطبيق ضمني في فلسفة التربية، فمجتمع المعرفة يتطلب تغييرا في فلسفة التربية من مجرد المعرفة التربوية أو مهارة التدريب إلى ما يسمى "تعليم كيفية التعلم"

. أن أنماط التفكير لها مردود فعلي في التعليم المدرسي،يتم ذلك من خلال تقبل التغيير في فلسفة التربية من مجرد التدريب إلى تعليم كيفية التعلم،و على المربين أن يكونوا على وعي بهذا كله، بالإضافة إلى أن الأساليب ترتبط بجوانب أخرى عديدة مثل : الشخصية والابتكارية، القدرة، ومن أجل تحقيق أهداف التربية تحت هذه الظروف فلا بد للمربين أن يحيطوا بكل ما سبق حتى أساليب التدريس في حد ذاتها.

. أن أنماط التفكير لها تضميناتها المباشرة داخل الممارسة الصفية، وكمثال لذلك أننا نجد أنه بمعرفتنا بأساليب التفكير يستطيع المعلمون أن يحددوا مهارات التعلم والاستذكار المناسبة للتلاميذ، والتي تساعدهم على تحقيق التفوق الدراسي.

. أنماط التفكير لها تطبيقاتها في المجالات غير الأكاديمية،حتى أنه يعد ضروريا معرفة هذه الأساليب لتفسير النجاح و الفشل للأفراد في بعض الأعمال،و لأن لها دورا في بعض المجالات مثل:أداء الفرد لعمله و النجاح فيه، وحتى في نطاق حياة الفرد العامة.

ترى صفاء يوسف الأعسر (1998) و ناديا هايل السرور (2000) أن المعلم يستطيع أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب داخل الفصول كجزء أساسي من وظيفته ،ويكون المعلم بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه،والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة.

كما يشير "زهانج و سترنبرج" (Zhang et Sternberg,2002) إلى أن الإلمام بأنماط التفكير تساعد المدرسين على تحسين عمليتي التعليم و التعلم،ويتم ذلك من خلال عدة طرق منها:

1. تغير توقعات المدرسين: يجب على المدرسين أن يغيروا من توقعاتهم حول أساليب التفكير الخاصة بالطلاب،لأن ذلك سوف يساعد المعلمين على استخدام أساليب تدريس جديدة ومتنوعة تتماشى مع الاختلاف في مستويات هؤلاء الطلاب، و بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق تقدم في المستوى الدراسي للطلاب.

2. التغير في نظرة المدرس لفشل الطلاب أو نجاحهم:

يعتقد بعض المعلمين أحيانا أن الأداء الضعيف في التحصيل من الناحية الأكاديمية يرجع إلى عوامل كثيرة،مثل ضعف قدرات الطلاب أو كسلهم، و لكن ببعض المعرفة يستطيع المعلمون أن يدركوا أن للأنماط التفكير الخاصة بالطلاب دور كبير في التحصيل الأكاديمي،وبذلك يستخدمون طرقا أخرى للتدريس تتناسب مع هذه الأساليب المختلفة.

3. **تطوير المعلمين لدافعية الطلاب للتعلم و تقديرهم لذاتهم:** بناءا على الخطوتين (1) و (2) إذا قام المعلم بتطوير الدافعية لدى الطلاب و تغيير أساليب تدريسهم و تعلمهم و تنمية تقدير الذات لديهم،فإن ذلك سوف يؤدي إلى نتائج جيدة للتعلم (و كل ذلك يتم من خلال مراعاة أساليب التفكير أثناء تدريس المعلم للطلاب).

4. تغيير طرق التقييم و طرق التدريس:

تبعا لاختلاف أساليب التفكير يجب على المعلم أن يغير من طرق التدريس و طرق التقييم ،بحيث تناسب معظم الطلاب.

5 . إثراء خبرات الطلاب (خارج الفصل):

يتم إثراء خبرات الطلاب خارج الفصل إذا فهم المدرس أساليب التفكير لديهم،لأن معرفة المدرس لهذه الأساليب تساعده على استخدام طرق ووسائل متعددة تتناسب مع هذه الأساليب،و بما يؤدي في النهاية إلى تنمية هذه الخبرات.

6. التطوير الشامل للطلاب:فهم المدرس لأساليب التفكير يساعده على إحداث التطوير الشامل،نظرا لأن معرفة هذه الأساليب تساعد المعلم على تنظيم الطلاب في مجموعات،حسب نشاطاتهم و قدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم.

7. النماذج: Modeling

يستطيع المدرسون أن يطوروا من تعليم الطلاب من خلال النماذج الفعالة لأساليب التفكير،كذلك فإن معرفة المدرسين لأساليب التفكير و مراعاتها عند التدريس للطلاب تساعدهم على أن يكونوا أكثر مرونة في تدريسهم،و بالتالي سوف يكون الطلاب أكثر تفوقا و نجاحا.

و تتأثر أساليب التفكير بالبيئة التعليمية التي يعيش فيها الطلاب،فقد تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة بينما تؤدي بيئة أخرى إلى العكس(Lumb,1996 ,He,2001).

يرى "زهانج" أنه يمكن للمدرسين تنمية الإبداعية لدى الطلاب بطريقة أسرع إذا ما تم مراعاة طبيعة العلاقات المتداخلة بين أساليب التفكير و نماذج التفكير (التحليلي، التركيبي، التكاملي) لدى هؤلاء الطلاب في أثناء عملية التدريس.(Zhang,2002 : 245-261)

10. النظريات المفسرة لأنماط التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأنماط التفكير باختلاف مؤلفيها و باختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات و باختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه و تفسيره وهذه مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير منها **نظرية هاريسون و برامسون (1982).**

ونتيجة لتعدد المهام التي يسهم بها مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية أو الحياة العامة فقد ظهرت نظريات حديثة فسرت أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق التي يستخدمها الفرد للإحساس بالآخرين و التعامل مع المشكلات التي تواجهه و من هذه النظريات نظرية هاريسون و برامسون. (Harrisson et Bramson ,1982)

التي أظهرت خمسة أنواع من أساليب التفكير هي : التفكير التركيبي، التفكير الواقعي، التفكير التحليلي ، التفكير المثالي ، التفكير العملي وهذه الأساليب ترتبط بسلوكه الفعلي (Harrisson et Bramson,1982 :17)

تستند الدراسة الحالية إلى أكثر النماذج شيوعا في أنماط التفكير و هي : نظرية التفكير لـ "هاريسون وبرامسون "الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع

المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف ، ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن) فلكل منهما نمطا مختلفا عن الآخر في معالجة المعلومات وتجهيزها حسب نوع الأداء (منطقي . غير منطقي) ومحتواه (لفظي . تصوري) ، وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي (التركيبي،والعملي،الواقعي، المثالي، والتحليلي (أبو المعاطي،2005،حبيب،1995).

1.10. نظرية هاريسون و برامسون (Harrison,A ,et Bramson,A,1982)

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد ، وطبيعة الارتباط بينها و بين سلوكه الفعلي ، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة لتغيير و تبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير.

ذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلة ، وهو يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير وبناء عليه فإن" **هاريسون و برامسون** " **(1982)** يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي و التفكير الواقعي ، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي (مجدي،1996 :63).

كما أوضحت أن الطفل يكتسب عددا من الأساليب التي يتمكن من تخزينها،وتنمو هذه الأنماط و تزدهر و تتحقق خلال مرحلتي المراهقة و الرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل أساليب خاصة لديه، وقد صنف هاريسون و برامسون أنماط التفكير إلى خمسة أساليب هي أسلوب التفكير التركيبي،أسلوب التفكير المثالي، وأسلوب التفكير العملي،أسلوب التفكير التحليلي،وأسلوب التفكير الواقعي (حبيب،1995 :25).

كما تبين هذه النظرية أنماط التفكير التي يفضلها الفرد و طبيعة الارتباط بينها و بين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير؟و تبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير.

أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكن تخزينها، و تنمو هذه الاستراتيجيات و تزدهر خلال مرحلتي المراهقة و الرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة.(Bramson, 1983 : 483-493)

إذ أكد أن هذه الأنماط هي فئات أساسية لإحساس بالأشخاص الآخرين والعالم، ويذك **(هاريسون وبرامسون 1982)** أن أسلوبي التفكير التركيبي والتفكير المثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوبا التفكير التحليلي والتفكير الواقعي فهما ذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق و التفكير الوظيفي و الشكلي،أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين،وقد أوضحت النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للدماغ أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات و هذا ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، و بناءا عليه فإن هاريسون و برامسون يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استعمال التفكير التحليلي والواقعي،أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استعمال الأساليب التفكير التركيبي و المثالي.(Harrison et Bramson,1982 :345)

قد صنف هاريسون و برامسون أنماط التفكير إلى خمسة التفكير التركيبي ، التفكير المثالي ،التفكير الواقعي ، التفكير العملي ، والتفكير التحليلي، وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين و العالم ، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد،أما النمط الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، كما أن أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة و التفكير الذاتي، أما أسلوبي التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو القيمة والتفكير الذاتي،أما أسلوبي التفكير التحليلي و الواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق و التفكير الوظيفي ،أما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين و ربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين .(Delisi,2002)

قدم كل من "هاريسون و برامسون"(1982) تفسيرا واضحا و شاملا لأنماط التفكير، و أشارا إلى أن الأنماط الخمسة للتفكير هي :

1. نمط التفكير التركيبي Synthesitic Thinking Style :

و يتمثل في قدرة الفرد على التوصيل لبناء و تركيب أفكار جديدة و أصيلة مختلفة عما يدرسه الآخرين،و الاطلاع على بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل إعدادا تجهيزا والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة فضلا عن إتقان الوضوح و الايتكارية و امتلاك المهارات التي توصل إلى ذلك. (Harrison,A,Bramson,R,1984:19)

ويبحث التركيبيون في التناقض الذي يوضح القيم ويشكل الافتراضات الأساسية واستخدام التخمين مقترحين حلولا بعيدة ، وهم يتمتعون بالتأمل و الفلسفة ،والجدل العقلي، ويفضل التركيبيون المشكلة الموقفية التي تكون فيها القيم و الانفعالات و قضايا مهمة و يفضل البيانات النوعية الكمية.(Kathryn,D,R etCatherine,L ,S,1991 :30)

كما يقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة و أصيلة و مختلفة عما يفعله الآخرون،ويقوم صاحب هذا التفكير بتركيب الأشياء والأفكار من خلال الدمج والتكامل كما يحاول أن يجد الاستنتاجات و الطرائق التي يمكن أن يضع فيها الأشياء لتنتج تركيبة جديدة ومبتكرة كما يميل في ذلك إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل الذي يمكن إعداده و يحاول كذلك ربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة و متناقضة و يميل أصحاب هذا التفكير إلى التغيير و التجديد و لذلك نجد صاحب هذا التفكير يميل إلى البحث و النظر في التناقضات و الاختلاف و التغيير مما يؤدي إلى الإبداع والابتكار ،و يتصف أصحاب هذا التفكير بالتحدي و التخطي و القفز ،كما يمتازون بالتعبير عن المفاهيم أفضل من تعبيرهم عن الخصوصيات و يستعملون أسلوب التأمل و التخطيط و يستعمل أصحاب هذا الأسلوب الإستراتيجية الجدلية التي تعتمد على الخطوات الآتية:

أ. الفرضية العلمية و هي مقبولة عادة.

ب . التضاد و التناقض التي تتميز بالتحدي.

ج . التركيب من خلال الجمع بين الفرضية العلمية و التناقض و التضاد.

يمكن وصف أصحاب هذا التفكير بشكل مبسط بأنهم يميلون للتأمل،و التغيير، ويحبون المناقشات والمناظرات و هم غير مسايرين ،و ذوو نظرة تكاملية (باشا،2005 :108).

يهتم الفرد التركيبي بالتواصل لبناء أفكار جديدة و أصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، و التطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل تجهيزا،الربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة،و إتقان الوضوح و الابتكارية و امتلاك المهارات التي تؤدي إلى ذلك. والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأملSpeculation، كما أن الفرد ذي التفكير التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

والإستراتيجية الرئيسية للفرد ذي التفكير التركيبي هي الجدلية Dialectic و مدخله إلى المعرفة هو المدخل الديالكتيكي الذي يعتمد على ثلاث مراحل أو عناصر هي:الفرضية العلمية،التضاد والتناقض، التركيب و التخليق (الطيب،2006 :50).

2. نمط التفكير المثالي Idealistic Thinking Style:

يركز هذا الأسلوب من التفكير على المستقبل و الأهداف و لذلك فإن وجهات النظر نحو الأشياء تكون واسعة فيركز على وضع معايير مرتفعة لتحقيق ما يهمه و يفيده شخصيا واجتماعيا وهو يشبه أسلوب التفكير التركيبي من حيث التركيز على القيم أكثر من التركيز على الحقائق ، كما أن صاحب التفكير المثالي يدرك اختلاف الأشياء كما يركز هؤلاء على أنه يمكن التوفيق بين الأشياء المختلفة، ومن الناحية الاجتماعية لديه الرغبة في أن يرى فيه الآخرون صفات التعاون والفائدة والتشجيع والثقة و أنه يعتمد عليه و يلخص كل ذلك في الاعتقاد الآتي، "الشخص الجيد يفعل الشيء الصحيح ليحصل على حب الناس" ويستند التفكير المثالي على عمليتي التفتح و التقبل العقليين وعليه فهو يرحب بتعدد وجهات النظر و البدائل الكثيرة عند مواجهة المشكلات التي تتطلب الحلول واتخاذ القرارات و يبذل في ذلك جهدا كبيرا كما يعتمد المثالي على الحدس أكثر من اعتماده على المنطق العقلي الرياضي و لديه الميل

للثقة في الآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس و مشكلاتهم وعدم الإقبال على مجادلات مفتوحة (Lee,2004 ,p152).

يهتم الأسلوب المثالي في صنع القرار بالآتي:تكوين وجهات مختلفة تجاه الأشياء،و الميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له، وبذل أقصى ما يمكن ،بمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والميل للثقة في الآخرين،و الاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم، وعدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع.

إن الإستراتيجية الرئيسية للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي والمتعلق بالفهم الجيد حيث يرغب في العيش بحب مع الناس و الطريق إلى ذلك يتم فيها إذا اتفقوا على الأهداف العامة،و يرى أنه يمكن فهم أية مشكلة من خلال المنظور الكلي حيث العلاقات بين الأشكال و الأحداث و محاولة التقريب فيه بين وجهات النظر (جمل محمد،2005 :32).

3. نمط التفكير العملي (البراجماتي) Pragmatic Thinking Style :

يقصد به قدرة الفرد في التحقق فيما هو صحيح أو خاطئ باستعمال الخبرة الشخصية المباشرة الحالية يتناول المشكلات بشكل تدريجي ويتميز صاحب هذا التفكير بالإجراء والبحث عن الحلول السريعة مع اهتمامه بإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء مستعينا بما هو متاح أمامه، و أصحاب هذا التفكير لا يعنون بالمعايير، وقليلو الاعتماد على المدخل المنطقي والمخطط والتفكير الجيد ويركزوا على مدى تحقيق الفائدة (يشبه بذلك التفكير المثالي) المهم عند أصحاب هذا التفكير (هو ما يحدث) وبذلك نتساوى عندهم الحقائق في أوزانها وارتباطها بالنتيجة و يميل هؤلاء بتكوين استراتيجيات ووسائل لإتمام الأعمال وإجراء الأشياء ويعنون بإظهار المهارات الاجتماعية اللائقة ويتصف أصحاب هذا التفكير بالزهو والمرونة، وأفضل وصف لهم أنهم رجال سوق وهم على درجة عالية من التخطيط، ويفضلون المواقف المعقدة و يبحثون عن أقرب الفرص للنجاح، لذلك فهم يغفلون الأهداف بعيدة المدى (باشا،2005 :109).

صاحب هذا النمط من التفكير يكون شعاره هو "أيا كان العمل" و يكون العملي دائما يبحث عن طرق جديدة متفوقة لتسيير الأمور في المواد التي تكون في متناول اليد،كما يميل لفهم صياغة واستراتيجيات و تكتيكات إنجاز الأشياء بطريقة محبوبة، و مستحسنة أو على الأقل مقبولة، و العملي يكون مرن و متكيف.(S.Lubee et S .Singh ,2009 :478)

يعنى الأسلوب العملي في صنع القرار بما يأتي : التحقق مما هو صحيح أو خطأ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، و حرية التجريب ،و إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة ،و تناول المشكلات بشكل تدريجي،و الاهتمام بالعمل و الجوانب الإجرائية، و البحث عن الحل السريع و القابلية للتكيف.

يمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العملي فيما يلي:

الميل إلى الظهور كإنسان منطلق اجتماعي و متسرع في الاتفاق، و الإكثار من استخدام تعبير"أنا متأكد أن..." إنه يحاول الاختصار لتوضيح الأفكار، يتسم بالقابلية للاتفاق، قد يبدو منافقا أو غير مخلص، يستمتع باستخدام الوسائل و التكنيكات المختلفة، يميل إلى استخدام أمثلة مألوفة و شعبية، في حين يكره الحديث الجاف و غير المرح و كذلك الحديث التحليلي و الفلسفي.

كما أنه على درجة عالية من التخطيط، و تفضيل المواقف المعقدة و يبحث عن أقرب فرصة للنجاح لذلك فهو يغفل الأهداف بعيدة المدى و أفضل وصف لصاحب هذا الأسلوب أنه رجل سوق (باشا ،2005 :102).

فالبراغماتية هي قاعدة لإرجاع كل التفكير و كل الاعتبارات التأملية إلى نتائجها و المعنى النهائي لها ، و إن دلالة القضايا لا بد أن تكون دلالة تجريبية دائما،و إن النتائج هي اختبارات لا بد منها لدلالة على صدق القضايا على شرط تناول هذه النتائج من حيث هي عمليات يمكن إجراؤها و من حيث هي وسائل تؤدي إلى حل المشكلة الخاصة التي استدعت تلك الإجراءات (التل عبد الرحمن ،الشعراوي محمد،2007 :40).

ويرى كل من هاريسون وبرامسون "Harrison & Bramson " أن البرغماتيون يتفوقون في إيجاد طرائق جديدة في عمل الأشياء بمصادر مثيرة ، وأنهم يبحثون المشاكل بشكل تدريجي وفي صيغة متزايدة واحدة كل مرة، وهم أكثر اهتماما في جعل الأشياء تعمل ويميلون إلى التوجه السوقي والتخطيط العملي، ولديهم تحمل عالي للضغوط ولديهم إحساس عالي بالقدرة على التنبؤ بالأحداث. (Harrison,A,et Bramson,R,1984,p :13)

الإستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي Contingency Approach وهي إستراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما :ماذا نفعل؟ و الاعتماد الكلي على الموقف، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكا عشوائيا إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف، ويفترض الفرد العملي وجود قوانين لعملية الحكم على طبيعة المواقف المحيط به، وهو لا ينظر للبناء المنطقي و لكنه ببساطة يفهمه و يخبره و يمر به (الطيب،2006 :51).

4. نمط التفكير التحليلي Analytic Thinking Style:

يقصد به قدرة الفرد على الاهتمام بالتفصيل في حل المشكلات التي يواجهها و يعتمد في التعامل معها بطريقة منطقية و منهجية،و يتخذ أصحاب هؤلاء الأسلوب من التفكير قراراتهم حول حل المشكلات على التخطيط و اعتماد أكبر قدر من المعلومات، ويرى أصحاب هذا الأسلوب من التفكير أنفسهم بأنهم عمليون إلا أنهم مع اهتمامهم بأشياء في إطار عام ويصلون إلى استنتاجات استنادا إلى المعلومات التفصيلية مع استعمال المنظور المنطقي المرتب والمنظم و يعتمدون على البحث عن أفضل طريقة أو إجراء أو نظام يمكنهم في الوصول إلى الحل (أبو هاشم،2007 :76).

أشار فريتهوف(1998)إلى الدراسات العلمية التي تاولت التفكير التحليلي بوصفه نمطا من أنماط التفكير ظهرت أول إشاراته في كتابات ديكارت بأنموذجه الذي يشكل جوهر الفكر العلمي الحديث إذ بين إمكانية فهم سلوك الشيء فهما كاملا من خلال خصائص أجزائه. و التحليل عزل الشيء عن سواه لأجل فهمه . ولا يمكن الاستمرار في تحليل الأجزاء إلا باختزالها إلى أجزاء أصغر (الأسدي،2010:5).

للتفكير التحليلي مهارات Skills و هي القدرة على تحديد المشكلة و تحليلها إلى مكوناتها و تنظيم المعلومات و بناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات و استعمال طرائق متنوعة لتجزئة المشكلة إلى أجزاء و من ثم استخدام الأجزاء لإدراك الموضوع الأصلي أو مواضيع أخرى مترابطة معه و القدرة على تحديد السمات العامة لعدة مشكلات أو استنباط الوصف الجامع (خليل،2006 :47).

مقارنة مع أساليب التفكير الأخرى فإن صاحب هذا الأسلوب من التفكير التحليلي يفضل الاستقراء، و التنبؤ،و العقلانية اعتمادا على المعطيات الموضوعية و الجانب الإجرائي وعند حلهم للمشكلات يعنون بالتخطيط و محاولة البحث بأفضل طريقة ،و تأكد من الأشياء و محاولة معرفة ما يمكن أن يحدث في المستقبل. (Lee,2004 :35)

والأشخاص الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يرغبون في البحث عن أفضل الحلول ويحللون البدائل بشكل نموذجي ، ويفضلون عزل كل متغير على حدة في كل مرة و ينظرون فيها إلى المشكلة ، كما يفضلون رسم مخطط للحل لكي يدرسون المشكلة و يحسنون التركيز و يفضلون الاستدلال العقلي و يتوصلون إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية. (Harrison ,A&Bramson ,R,1984 :14)

الإستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق" Search for the best way" ويستخدم الخطوات الآتية في بحثه:

. جمع المعلومات.

. تعريف المشكلة بدقة.

. البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.

. وضع فئة من قرار خاص أو محكات مختارة.

. اختيار أفضل بديل.

. إنجاز الحل الذي لا ينهى العمل.

. تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل،و إذا كان الحل ليس هو الأفضل،فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية (الطيب ، 2006:51-52) .

أما العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التحليلي فهي التوجيه و الإرشاد أو شكل أو إجراء أو نظام يمكنه من الحل ، و يردد مع نفسه :"إذا كان بالإمكان أن نحلل بطريقة علمية ،فإنه يجب التخطيط الجيد للأشياء ثم التحقق منها:" كما يستخدم التعبيرات التالية"ما السبب ...،إذا نظرت للموضوع منطقيا ...،إذا بدأنا في الموضوع علميا ...أكثر أو أقل دقة ،النظريات"فالتحليلي مناقض للعملي فخور يفهمه لجميع المتغيرات أما التحليلي فهي البحث عن أفضل الطرق وفق الخطوات السابقة الذكر (جمل محمد،2005 :34).

5. نمط التفكير الواقعي Realistic Thinking Style :

ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة و التريث و هو يصلح لأن يكون مديرا ماليا بارعا يركز على البيانات الخام والحقائق،فحقيقة الأشياء ترتبط بالشعور بها أو الإحساس بها أو ملاحظتها واختيارها شخصيا فالحقائق عند هذا الأسلوب من التفكير أو (ما تراه هو ما تحصل عليه) يركز صاحب هذا الأسلوب على الاستنتاجات كما يعتمد على الاتفاق على الحقائق التي على أساسها تتم الأشياء ويعتمد على العملية التصحيحية في حال مواجهته لمشكلة خاصة هو محاولة تصحيحها والوصول في نهايتها إلى حلها.

يميل أصحاب هذا التفكير في أنجاز أعمالهم بثبات و دقة مع القناعة بأن العمل سيكون صحيحا، و لهذا فإن هذا الأسلوب من التفكير له علاقة بالتفكير التحليلي فكلاهما واقعي في اتجاهها للاستعمال الدقة و الموضوعية غير أنما يختلفان في طريقة الاستدلال فأسلوب التفكير التحليلي يستعمل الاستنباط،أما أسلوب التفكير الواقعي فيستعمل الاستقراء (شلبي،2003 :34).

يعنى بالنمط الواقعي في صنع القرار ما يأتي: الاعتماد على الملاحظة والتجريب ، وأن الأشياء الحقيقية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به و نلمسه و نشمه،كذلك فإن ما نراه هو ما نحصل عليه، والتركيز على الحقائق وهو في هذا مختلف تماما عن الفرد التركيبي.

يمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي في الآتي::الميل إلى الظهور كإنسان مباشر و قوي و نشيط وواضح.و هو لا يسرع في التعبير اللفظي عن اتفاقه أو عدم اتفاقه ،و الإكثار من التعبيرات الشائعة الآتية: "من الواضح لي ...أن كل إنسان يعرف.." و الميل إلى التعبير عن الآراء،كما يميل إلى الاختصار في عرض ما يقدمه،و هو يتسم بالصراحة و الإيجابية ،و يكره الحديث النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية و العاطفية و غير العملية (الطيب،2006 :52).

يتميز الفرد ذو نمط التفكير الواقعي في اعتماده على الملاحظة و التجريب و إن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نمر به في حياتنا الشخصية وما نشعر به وما نلمسه و نراه و نشمه،إذا ما نراه هو ما حصل وشعار التفكير الواقعي (الحقائق هي الحقائق) (المنصور غسان ،2007 :433).

وهو في هذا مختلف تماما عن التفكير التركيبي الذي يركز على الاستنتاجات وليس الحقائق ويعتبر التفكير الواقعي هو الأكثر ارتباطا بالتفكير التحليلي من أي أسلوب آخر و يتضمن التفكير الواقعي كل من الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقة للأمور الحالية وتفضيل النواحي العلمية المرتفعة بالجوانب الواقعية،كما يتميز بالاختصار في كل شيء (الجمل و الأشياء...) (حبيب ، 1995 :89).

صاحب هذا النوع من أسلوب التفكير يصلح أن يكون مديرا ماليا بارعا يركز على البيانات الخام و الحقائق ،فحقيقة الأشياء ترتبط الشعور بها،الإحساس بها أو ملاحظتها واختبارها شخصيا ويعتمد على الحقائق التي على أساسها تتم الأشياء ويعتمد على العملية التصحيحية في حال مواجهته لمشكلة خاصة محاولا تصحيحها والوصول في النهاية إلى حلها (شلبي ،2002 :34).

كما أن الأفراد الذين يتعلمون ضمن إطار أكاديمي، قد ميز "**هاريسون و برامسون**" طرق تعلمهم وسلوكياتهم وفق هذه الأساليب في التفكير كالتالي:

. صاحب نمط التفكير التركيبي ببعد تفكير يجمع بين التركيز على الافتراضات الضمنية وخلاصة الأفكار، ويتوجه التركيبي في التركيز على التكامل، في حين أن أسلوبه غالبا ما يظهر في تحديات.

. صاحب نمط التفكير المثالي يفضل التعلم ببعد تفكير يجمع بين التركيز على العمليات والإلهام والقيم، و يتوجه المثالي في تفكيره إلى التركيز على موائمة في حين يظهر سلوكه في الغالب متحمسا.

صاحب نمط التفكير العملي يفضل التعلم ببعد تفكير يجمع بين الاختيارات وسياقات وضعية، ويتوجه العملي في تفكيره إلى التركيز على المكافأة في حين يظهر سلوكه غالبا متكيفا ومتدرجا.

. صاحب نمط التفكير التحليلي يفضل التعلم ببعد تفكير يجمع بين خلاصة لتفاصيل النظريات ومشكلات وحلول، ويتوجه التحليلي إلى التركيز على المنهج في حين يظهر سلوكه غالبا عقلانيا ومنطقيا.

. صاحب نمط التفكير الواقعي يفضل التعلم ببعد تفكير يجمع بين التأكيد و متاح المصدر وإدراك جوانبه ويتوجه الواقعي في تفكيره إلى التركيز على المهمة التي تكون في متناول يده في حين يظهر سلوكه غالبا مجرب و هادف . (Victor .c .et Wang(s .a) : 489)

وقد أوضح "رنستون"(Reniston) أن أسلوب التفكير العملي (البراغماتي) هو الأسلوب الأكثر حداثة نسبيا في التاريخ الغربي أما من ناحية مدى انتشار هذه الأساليب بين الأفراد فيأتي الأسلوب التركيبي أقل أسلوب انتشارا أما الأسلوب الأكثر انتشارا في أوروبا فهو الأسلوب التحليلي(حبيب،1995 :245).

في ضوء النظريات والنماذج النظرية التي فسرت أنماط التفكير تبنت الباحثة نظرية "هاريسون و برامسون " للأسباب:

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد ،و طبيعة الارتباط بينها و بين سلوكه الفعلي،كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة لتغيير وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير.

2.9 . نظرية جابنس (1985) Gubbins :

قدم " جابنس" (1985) Gubbins مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات تغلب عليها الأبعاد المعرفية ، وهذه المستويات هي:

1. مستوى حل المشكلات:

يشمل بعض الخطوات مثل : التعرف على المشكلة و تحديدها ، و توضيح المشكلة ، صياغة الفروض ، صياغة الحلول البديلة ، اختيار أفضل الحلول ، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تم قبوله ، الوصول إلى النتائج النهائية.

2. مستوى اتخاذ القرار:

يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة، والتعرف عليها ،اختبار ودراسة البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، تقويم المواقف.

3. مستوى الوصل إلى الاستنتاجات:

يندرج تحتها كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الانبساطي .

4 . مستوى التفكير التباعدي:

يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء و الأحداث ، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) ، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) ، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

5 . مستوى التفكير التقويمي:

يشمل التمييز بين الحقائق والآراء ، الحكم على مصداقية المصدر و المرجع ،الملاحظة والحكم على تقاريرها ،التعرف على المشكلات وتحليلها ، تقويم الفروض،تصنيف البيانات،التنبؤ بالنتائج.

6. مستوى الفلسفة و الاستدلال:

يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (الطيب،2006 :53).

3.9 . نظرية " برسيسن " (1985) Presseison

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية و أخرى مركبة كالآتي :

أولا : نموذج العمليات الأساسية للتفكير: تتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات و إدراك العلاقات و التصنيف و اكتشاف السمات الفردية المميزة .

ثانيا : نموذج العمليات المركبة للتفكير: وتتضمن مجموعة العمليات الآتية : حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد والتفكير ألابتكاري ، وهي تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة فيه أولا ،ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة من خلال الاستعانة بالعمليات الأساسية السابقة المذكورة فيه أولا.

ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين،و يوضح هذا النموذج أن عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار، وتؤدي إلى التفكير الناقد،ثم يأتي في النهاية التفكير الابتكاري الذي يأتي في قمة السلوكيات و العمليات العقلية المركبة والمعقدة. (Costa,1985 :43)

4.9 . نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987) Herrmann :

تسمى هذه النظرية ب نظرية " هيرمان " بنظرية هيرمان للسيادة المخية Brain (H.B.D.I) Herrmann Dominance Instrument وتعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير توضع الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

1. الأسلوب المنطقي : Logical Style (A)

أ . الأسلوب المنطقي : من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية و الأنظمة والعمليات المعرفية

ب . الأسلوب التنظيمي : من أهم خصائصه جدولة و تنظيم الأنشطة و الاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف و التحرك نحوها.

ج . الأسلوب الاجتماعي : من أهم خصائصه القدرة على الاتصال و التأثير على الآخرين و القدرة على التعامل مع الآخرين.

د. الأسلوب الابتكاري: من أهم خصائصه تخيل البدائل، وتخطي الحواجز،والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

تشير البحوث والنظريات التي تناولت عمل الدماغ إلى أن النصف الأيسر من الدماغ تحليلي،بينما الأيمن تركيبي، و أن الأول يقوم بدور كبير في النشاطات الخاصة بالكلمات والأرقام، بينما تكون عمليات النصف الأيمن موازية ومتزامنة ويختص النصف الأيسر من المخ بالعمليات الواقعية بينما يختص الشق الأيمن بالعمليات المجازية و يتحكم الأيسر في التخاطب اليومي مع الآخرين في حين يعد الأيمن مصدر التخيلات و الأحلام،و الأوهام و الانفعالات والصور البصرية،أي أن المخ الأيسر:عقلاني، اتفاقي، استنباطي، تجريدي، واقعي غير افتراضي،تحليلي ،خطي وتاريخي وموضوعي،بينما النصف الأيمن حدسي و افتراضي،خيالي،مستقبلي و تفكير عياني مستمر،ترابطي وغير خطي (ربما دائري) و ذاتي (عامر أيمن،2003 :146).

في نفس السياق وضع هيرمان (**Herrmann,D ,1987**) نظريته المعروفة ب:

(Herrmann Brain Dominance Instrument) أي "أداة هيرمان للسيادة المخية" حيث عرض ضمنها أربعة أساليب للتفكير تبين الكيفية و الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع المواضيع وهي:

. الأسلوب المنطقيLogical Style: من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية و فهم جميع الأبنية و الأنظمة و العمليات المعرفية.

. الأسلوب التنظيمي Organizing Style: و من خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف و التحرك نحوها.

. الأسلوب الاجتماعي Social Style: من خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير والتعامل مع الآخرين.

. الأسلوب الابتكاري Creative Style: من أهم خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات و الحصول على أفكار جديدة (الطيب ،2006 :55).

توجد العديد من النظريات التي اهتمت بالدماغ، و التي حاولت الإجابة على السؤال التالي: كيف يحدث التفكير؟ و نأخذ على سبيل المثال نظرية ماكلين سنة 1952 وتسمى نظرية الدماغ الثلاثية وتشير هذه النظرية إلى وجود ثلاثة أدمغة كل منها يحدث فيه نوع من التفكير وهي: العقلانية، الوسطية،البدائية.

وفي سنة 1964 فام سبيري Speery بنظرية أخرى تشير بأن الدماغ يتكون من غرفتين الدماغ الأيمن و الأيسر و في كل غرفة منها يحدث أنواع من التفكير و بناءا على أعمال "ماكلين" و"سبيري" طور هيرمان نظرية في القيادة المخية 1988 ، و بالاعتماد على خصائص التفكير تم تقسيم الدماغ إلى الجزء العلوي (يمين، يسار)، والجزء السفلي (يمين، يسار) بحيث أن الجزء العلوي من الدماغ يتعلق بالتفكير النظري والمجرد، والجزء السفلي من الدماغ يتعلق بالانفعالات والعواطف والشخصية.

وبالمثل الجزء العلوي الأيسر هو منطقي وكمي، والجزء الأيسر السفلي هو يمثل التسلسل والتنظيم والدماغ العلوي الأيمن هو مفاهيمي بصري، في حين أن الجزء السفلي الأيمن من الدماغ يكون فيه العواطف وبين الشخصية، أي أن الجزء الأيمن من الدماغ يكون أقل تنظيما بينما الجزء الأيسر يكون منظم بدقة.

بحيث أن "A " يمثل الجزء العلوي الأيسر من الدماغ و يكون الشخص الذي يسيطر عليه هذا الجزء منطقي تحليلي وكمي، أما "B " فهو يمثل الجزء الأيسر السفلي من الدماغ و يكون الشخص الذي يسيطر عليه هذا الجزء منظم ، متأمل، و مخطط ، ومدقق ، أما "C"فهو يمثل الجزء الأيمن السفلي من الدماغ ويكون الشخص المسيطر عليه ذو مشاعر بين شخصية حركية، منفعل، أما "C" يمثل الجزء الأيمن العلوي من الدماغ ويكون الشخص المسيطر عليه شمولي، حدسي، يدمج الحقائق، و يركبها.(Alikhaled bawaneh et al,2011 :89-90)

و للتفصيل أكثر في السيطرة الدماغية و خصائص التفكير حسب نظرية هيرمان:

الجزء" A" و هو يجمع بين التفكير المنطقي، و التحليلي ، العوامل و العمليات الرقمية .

الجزء "A" يكون عقلاني، وواقعي وذو تفكير نقدي، كما يجب التعامل مع الأرقام والمسائل التقنية كما أنهم يحبون التفكير العلمي،أيضا يعجبهم أن يكنوا مركز الزعامة في النشاطات.

الجزء "B"و يتعامل أفراد الذين يسيطر عليهم هذا الجزء وفق مخطط، ومنظمين، واقعيين،وينظرون بحذر لكل التفاصيل في الأمور بالإضافة إلى أن هؤلاء الأفراد يكون تفكيرهم منظم جديين، بارعين و يكون تفكيرهم عادة محافظ،و تقليديين جدا،و يميلون إلى تجنب المخاطر و يسعون إلى الاستقرار.

الجزء"C" و يجمع هذا الجزء بين العلاقات بين شخصية و التأثر بالحدس والانفعال في تفكيرهم و يكون الأفراد ذوي سيطرة الجزء أفراد حساسين في علاقاتهم مع الآخرين،كما أنهم يستمتعون و يتفاعلون معهم و بتعليمهم ، و يكونون أيضا ودودين، موثقين .

الجزء "D" يجمع هذا الجزء بين المفهمومية، والتركيب و دمج الوقائع و النماذج، والرؤية الشاملة بمواضيع بدلا من التفاصيل،و هم فنانين،كما يكون ذوي سيطرة **الجزء"D"**يفضلون التخيل ،الاستبصار، التأمل،كسر القواعد، والمخاطرة،الاندفاع، وحب الاستطلاع، ويسمتعون بالتجريب، و المرح ، يحبون الحرية ،و هم مرنين في التعامل مع المشكلات.

يمكن تلخيص خصائص الأفراد حسب أجزاء الدماغ في نظرية هيرمان في الجدول التالي:

. الجدول رقم (01): يمثل خصائص الأفراد حسب أجزاء الدماغ في نظرية هيرمان للقيادة المخية:

A	B	C	D
محلل	منظم	ودود	شمولي
فعلي	مخطط	تقبلي	متخيل
موجه	مفضل(مدقق)	متحمس	حدسي
صارم	محافظ	متفهم	مركب
واقعي	مؤدب	معبر	مرن
موضوعي	تطبيقي	حنون	منفتح الشكل
صدق الاستطلاع	مجتهد	واثق	مفهومي
مرح	مثابر	حساس	مغامر
واضح	منجز	شغوف و إنساني	

(Richard L.Daft,2015 :118)

من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية ،والقدرة على فهم و دمج الأبنية والأنظمة المعرفية.

2. الأسلوب التنظيمي : Organizing Style (B)

من أهم خصائصه جدولة و تنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف و التحرك نحوها.

3 . الأسلوب الاجتماعي : Social Style (C) : من أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين و القدرة على التعامل مع الآخرين.

4 . الأسلوب الابتكاري : Creative Style (D): من أهم خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز.

5.9 . نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير" ستيرنبرج " Sternberg (1988) 1990, 1997)) تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير ، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى في عام (1988) باسم " **نظرية التحكم العقلي الذاتي** "، ثم غير **ستيرنبرج** Sternberg من مسامها في عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير ، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997) وهو العالم الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج " و تبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث و الدراسات حول تلك النظرية و في بلدان متعددة (أمريكا ، كندا ، اسبانيا ، الفليبين ، استراليا ، الصين ، هونكونج ، مصر) بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن ثمانية دراسات أجريت في جامعة YAL Sternbergحيث يعمل روبرت " ستيرنبرج ".

ويرى " ستيرنبرج " أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس :

(أسلوب التفكير التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي) ، المستويات (أسلوب التفكير العالمي ، المحلي) ، الأشكال (أسلوب التفكير الملكي ، الهرمي ، الأقلي ، الفوضوي) ، المجالات (أسلوب التفكير الداخلي ، الخارجي) ، النزعات (أسلوب التفكير النمحافظ ، التقدمي) (الطيب، 2006 :55) .

نظرية التحكم العقلي لسترنبرغ سنة 1988 وسميت بالنظرية التحكم العقلي الذاتي والمنظومة العقلية (Mental Gouvernement) وفي عام 1990 أطلق عليها نظرية أساليب التفكير (Thinking Styles Theory) وأصدر كتابا عام 1997 بعنوان أساليب التفكير وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية وهي أن الحكومات أو السلطات لها خمسة أبعاد وهي الوظائف التشريعية، التنفيذية ،والقضائية، والحكمية) والأشكال (الملكية، والهرمية، والأقلية والفوضوية) والمستويات (محلية،و عالمية) والمجالات (داخلية،و خارجية)،والنزاعات أو الميول (محافظ، و متحرر) فأساليب التفكير لها نفس الوظائف و الميول، و الأشكال، و المستويات و المجال و بالتالي فإنه يوجد ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير كما يمثله الجدول التالي:

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

الأبعاد	الوظائف	الأشكال	المستويات	المجالات	النزاعات أو الميول
الأساليب Styles	التشريعي Legislative التنفيذي Excutive الحكمي القضائي Judical	الملكي Mo الهرمي Hierarchic الفوضوي Anarchic الأقلية Oligrachic	العالمي Global المحلي Local المحلي Local	الخارجي Externel الداخلي Enternal	المتحرر Liberal المحافظ Conservative

(عبد المنعم الدردير،ج1، 2004 : 150-151)

و يعتبر ستيرنبرغ أسلوب التفكير هو الذي يتم بموجبه توجيه الذكاء للعمل و كما يعتبرها أيضا جسر بين الذكاء و الشخصية،و يتصف الأفراد حسب هذه الأساليب بما يلي:

أولا:الأسلوب التشريعي:

. يرغبون في وضع قواعدهم الخاصة.

. يفضلون التعامل مع المشكلات المفتوحة و غير الجاهزة.

. يحبون أن يقومون بأنفسهم ببناء هيكل و المحتوى و الموقف.

. بفضلون الأعمال و النشاطات التي تتضمن تشريعا كإنشاء نظام تربويا و عمل تجاري أو تصميم مشاريع.

. يتجهون نحو الوظائف التشريعية كالسياسة و النحت و الجيش.

ثانيا:الأسلوب التنفيذي:

يحبون اتباع التعليمات.

. يحبون فحص ما هو موجود للاختيار طريقة عمل الأشياء.

. يفضلون التعامل مع المشكلات المحددة سلفا.

. يحبون إكمال الصورة أو المحتوى ضمن البناء أو الهيكل الموجود.

. يفضلون القيام بنشاطات ذات الطبيعة التنفيذية كحل المشكلات الرياضية و تطبيق القواعد و القوانين في حل المشكلات (فتحي عبد الرحمان جروان،2002 :99-100).

ثالثا:الأسلوب الحكمي(القضائي):

. يميلون إلى إصدار الأحكام على النظم الموجودة.

يستمتعون بالعمل في الوظائف التي تتيح لهم استخدام الأساليب الحكمية مثل: ناقد صحفي،أو فني،أو سياسي،أو مرشد(محمد عبد السلام غنيم،2005 :39)

. السلطة حسب الشكل :

و يمكن تلخيص خصائص الأفراد في الجدول التالي:

. جدول رقم (3) يوضح خصائص الأفراد حسب الشكل.

الأسلوب الملكي	الأسلوب الهرمي	الأسلوب الفوضوي	أسلوب الأقلية
. مبال بملاحظة هدف واحد . أحادي النظرة و التفكير في معالجة المشكلات . يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة. مبال لعدم التسامح.	. ميال لملاحظة أهداف متدرجة الأهمية. . متوازن في اتجاهه نحو المشكلات. . لا يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة.	. ميل للتعامل مع جملة من الأهداف و يصعب عليه تصنيفها حسب الأهمية. . يبدي اتجاها عشوائيا نحو المشكلات. . يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة.	. ميال لمتابعة أهداف متعددة الأهمية. . يظهر اتجاهات مختلفة نحو المشكلات. . لا يؤمن بأن الغاية تبرر الوسيلة. . متسامح.

. غير واع ذاتيا. . غير مرن في التفكير. . ميال للمبالغة في تبسيط الأمور. . مندفع لتحقيق الهدف دون اكتراث للعقبات.	متسامح. . واع ذاتيا. . مرن التفكير. . ميال إلى تعقيد الأمور. . يرتب الأولويات بشكل جيد.	. ميال لعدم التسامح. غير مرن ذاتيا. . غير قادر على وضع أولويات لعدم وجود أساس لذلك. . ميال إلى تبسيط الأمور. . غالبا ما تكون أهدافه غير واضحة.	. واع ذاتيا. . مرن جدا في التفكير. . ميال إلى تعقيد الأمور. . يواجه صعوبة في ترتيب أولوياته.

(فتحي عبد الرحمان جروان،2002 :102).

3. السلطة حسب المستوى:

أولا :الأسلوب العالمي (الشمولي):و يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التعامل مع القضايا المجردة و المفاهيم عالية الرتبة، والتغيير ، والتجديد، والابتكار،و المواقف الغامضة والعموميات ويتجاهلون التفاصيل.

. ثانيا: الأسلوب المحلي: ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات الحياتية النى تتطلب عمل التفاصيل ويتجهون نحو المواقف الحياتية ويستمتعون بالتفاصيل (النعيمي،2012 :5).

4. السلطة حسب المجالات:

أولا : الأسلوب الداخلي: يستخدمون ذكائهم في حل المشكلات أو مواجهة المواقف أو عند القيام بالمهام التي يكلفون بها.

. يتسمون بالانطوائية.

. التركيز الشديد في التوجه نحو أداء المهام و تحقيق الأهداف و المجالات بإنجاز الأعمال.

. لا يهتمون بالعلاقات الاجتماعية.

. يفضلون الوحدة و العمل بطريقة فردية.

ثانيا: الأسلوب الخارجي:

. انبساطيون نحو الآخرين.

. التركيز و الاهتمام بالعلاقات الخارجية و الاجتماعية.

. العمل مع الآخرين بشكل جماعي أكثر من العمل بطريقة فردية. (محمد عبد السلام غنيم،2005 :40)

5، السلطة حسب الميول (النزاعات):

أولا:الأسلوب المحافظ: و يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين و الإجراءات، و يكرهون الغموض،و يحبون المألوف و يرفضون التغيير،و يتميزون بالحرص و النظام.

ثانيا:الأسلوب التحرري:و يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين و الإجراءات و الميل إلى الغموض و المواقف غير المألوفة و يفضلون أقصى تعيير ممكن(النعيمي،2012 :5).

11. تصنيف أنماط التفكير:

. تصنيف أنماط التفكير على أساس طبيعة الهدف:

يتفق كل من "أبو علام رجاء محمود " 1995 مع فاروق السيد عثمان نجاتي (1995) في تصنيفهم للتفكير إلى نوعان هما :

أ . التفكير الحر غير موجه نسبيا (ليس له هدف واضح و محدد) :

مثل أحلام اليقظة و لألعاب الايهامية و هذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات و لا يعتمد إلا على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية ، و لذلك فإن هذا النوع أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير .

ب . التفكير الموجه (له هدف واضح و محدد) : يهدف إلى حل مشكلة ابتكار شيء نافع و يمكن تقسيم هذا النوع من التفكير إلى القسمين الآتيين:

1. التفكير النقدي التقويمي:

و هو الذي يلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين فنقرر مدى صحته ، و هذا النوع من التفكير ينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما.

2. التفكير الإبداعي أو الابتكاري:

وهو الذي يستخدم التفكير النقدي لا لمجرد مراجعة رأي معين ، بل لإنتاج رأي جديد ذو قيمة ، ما لوصول إلى حل المشكلات أو اكتشاف علاقات جديدة أو ابتكار شيء جديد (الطيب، 2006 :48.46).

و يقدم " **مارزانو و آخرون Marzano et al** " تصنيفا آخر لأساليب التفكير هو:

وجود خمسة أبعاد أو عناصر للتفكير ، وينبغي النظر إلى هذه الأبعاد على أنها عناصر تنظيم عامة لأنماط التفكير ، و أبعاد التفكير الخمس هي :

1. الميتا معرفة : و هي تعني ببساطة أن يكون الفرد واعيا بتفكيره ، و الميتا معرفة تتضمن (المعرفة بالذات و التحكم فيها ، المعرفة بالعملية العقلية و التحكم فيها).

2. التفكير الناقد و الإبداعي .

3. عمليات التفكير و تشمل (8) عمليات (تكوين المفهوم ، تكوين المبدأ ، الفهم ، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، البحث ، الصياغة ، الخطاب اللفظي).

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

5. المعرفة بمجال محتوى معين (فيصل يونس، 1998 :92).

و يذكر "سيد خير الله (1986) أن هناك تصنيفا مختلفا لأساليب التفكير فذكر أن أساليب التفكير تنقسم إلى:

1. التفكير العياني Concerete Thinking
2. التفكير المجرد Abstract Thinking
3. التفكير الخرافيSuperstitions Thinking

4. التفكير العلميScientific Thinking

5. التفكير الناقد Critical Thinking

6. التفكير الابتكاري Creative Thinking

7. التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة.

بينما صنف "فهيم مصطفى"(2002)أساليب التفكير تصنيفا مختلفا، فهو يرى أن هذه الأساليب هي (التفكير التحليلي، التفكير الإدراكي، التفكير الديناميكي الفعال،التفكير التخيلي،التفكير الابتكاري، التفكيرالمجرد،التفكير الواقعي،التفكير الاستدلالي،التفكير الاستنباطي، التفكير العملي، التفكير المثالي).

ويمكن كذلك تصنيف أساليب التفكير على أساسين هما الأزواج المتناظرة الموضوعية والعقلانية والمنهجية كالتالي:

أولا:أساليب التفكير على أساس الأزواج المتناظرة:

1. التفكير التباعدى في مقابل التفكير التقاربى.

2. التفكير الاستقرائي في مقابل التفكير الاستنباطي.

3 .التفكير القائم على الجانب الأيسر في مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن.

4. التفكير الإبتكاري في مقابل التفكير الناقد.

5. التفكير الشكلي في مقابل التفكير غير الشكلي.

6. التفكير الاستكشافي في مقابل التفكير التحليلي.

7. التفكير الاستراتيجي في مقابل التفكير التكتيكي.

8. التفكير الواقعي في مقابل التفكير التخيلي.

9. التفكير المحسوس في مقابل التفكير المجرد.

10. التفكير البسيط أحادي البعد في مقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المرتبة(الطيب ،2006: 48).

ثانيا:أساليب التفكير على أساس الموضوعية و العقلانية و المنهجية:

يوجد أسلوبان رئيسيان للتفكير الإنساني هما:

1. الأسلوب غير العلمي لواجهة المشكلات ويتضمن التفكير الخرافي والميتافيزيقي والتفكير عن طريق المحاولة و الخطأ و التفكير بعقول الآخرين.

2. الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات و تفسير الظواهر والأحداث ومن صور هذا الأسلوب: التفكير التأملي–التفكير الحدسي–التفكير الاستدلالي–التفكير الابتكاري(حبيب،1996: 46).

ولقد أشار "هاريسون و برامسون" إلى أن هناك خمسة أساليب التفكير هي (التفكير التركيبي،التفكير التحليلي،التفكير المثالي،التفكير الواقعي،التفكير العملي) و هذه الأساليب يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة و مؤثرات بيئته . **(Harrison et Bramson ,1982,25)**

بينما صنف"سترنبرج" أساليب التفكير تبعا لنظريته "التحكم الذاتي العقلي 1988" إلى ثلاثة عشرة أسلوب التفكير هي:

الأسلوب(التشريعي،التنفيذي،الحكمي،الملكي،الهرمي،الأقلي،الفوضوي،العالمي،المحلي، الداخلي،الخارجي،المحافظ، المتحرر) (Sternberg,1997 :701)

12. الأهمية العلمية لنظرية هاريسون و برامسون في تفسير أنماط التفكير:

تكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الفرد ة طبيعة الارتباطات بينها و بين سلوكه الفعلي،وإن هذه الأساليب قد تكون ثابتة أو قابلة للتغيير و تنمو الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التفكير.

كما أوضحنا أن الطفل يكتسب عددا من الأساليب التي يمكن تخزينها،وتنمو هذه الأساليب وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل أساليب خاصة لديه ،و قد صنف "هاريسون و برامسون " أساليب التفكير إلى خمسة

أساليب التفكير (أساليب التفكير التركيبي ، أسلوب التفكير المثالي،أسلوب التفكير العملي،أسلوب التفكير التحليلي، وأسلوب التفكير الواقعي) (حبيب ، 1995 : 11-29).

إذ أكد أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للإحساس بالأشخاص الآخرين و العالم ويذكر " هاريسون و برامسون " (1982) أن " أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي ذوا توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفية الشكلي . أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين و ربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين ، وقد أوضحت النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للدماغ تسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل التي تناول المشكلات ، وهذا ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير و بناء عليه فإن : هاريسون وبرامسون : يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استعمال أساليب التفكير التحليلي و الواقعي،أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استعمال أساليب التفكير التركيبي و المثالي " .(Harrison,A& Bramson,R :345)

13. التداخلات الثنائية بين أنماط التفكير في نظرية هاريسون و برامسون :

قد تحصل تداخلات ثنائية في تركيبات أنماط التفكير نذكرها على النحو التالي:

. نمط التفكير المثالي . التحليلي (The Idealist –Analyst):

فالفرد ذو أسلوب التفكير المثالي . التحليلي يتصف بالنظرة المتحررة و الادراك الواسع إذ يرغب في انجاز الهدف المثالي بأفضل طريقة متاحة فهو يميل إلى التخطيط بالمعنى الواسع من دون اللجوء إلى قرارات سريعة ، و من ثم يتصف بالحرص و مراعاة مشاعر الاخرين و هذا التفكير يتحقق بين مهندسي التصميم ، وكما يتصف الفرد المثالي والتحليلي بالتفتح على العديد من الاحتمالات ، ويضع معايير مرتفعة سواء في المعلومات أم البناء أم القابلية للتنبؤ و يعيب هذا الفرد البطء و التوصل للقرارات أول أحكام سريعة.

. نمط التفكير التحليلي . الواقعي (The Analyst –Realist) :

هذا التركيب يصف الفرد ذو التوجه المرتفع نحو العمل ، و يميل الفرد التحليلي . الواقعي إلى المدخل البنائي في المشكلات ، وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبؤ والضبط ويعني

بانجاز النتائج الملموسة و إيجاد أفضل طريقة لهذا الانجاز وهذا النوع يخطط بحرص للأشياء ، وإن كان منصبا على النشاط الذي يقوم به و نادرا ما ينحرف هذا الشخص عن الخطة التي وضعها ، وما يهمه بالدرجة الأولى هو التوصل إلى إنجاز ملموس .

. نمط التفكير التركيبي . المثالي(The Synthesist – Idealist):

و هذا التركيب يصف الفرد في الاتجاه المضاد لأسلوب التحليلي . الواقعي،إذ يركز انتباهه على الأفكار والقيم والاستنتاجات من دون الاهتمام بالخطط و البناء والحقائق فالفرد التركيبي . المثالي يتجه نحو التأمل وغالبا ما يعنى بسببه الأشياء من دون العناية بالكيفية، و يعاني هذا الفرد من احتمالية وجود صراعات داخلية لأسلوبين من التفكير : المثالي،التركيبي،فالمثالي يعنى بالاتفاق بين الناس والأفكار،بينما يحذر التركيبي من مثل هذا الاتفاق،فهو مرفوض و غير محتمل،و هذا الصراع قد يؤدي إلى مشكلات واقعية تحت ضغوط داخلية و يرى الآخرون هذا الفرد بوصفه مهتما بالمفاهيم والنظريات ولا يكون بالضرورة إنسانا عمليا.

. نمط التفكير المثالي . الواقعي (The Idealist –Realist):

يتصف هذا التركيب بإقحام المعايير المرتفعة والواقعية الملموسة ، ويعرف الفرد ذو أسلوب المثالي– الواقعي كيف يجب أن تكون الأشياء و يسلك خطوات عملية للوصول لما يجب عليه و يرى آخرون الفرد المثالي . الواقعي متعاون و متفتح، و يميل لإنجاز نتائج نوعية ومرتفعة في الوقت نفسه و يتضح هذا النوع من التفكير في عمل الممرضة إذ يتصف عملها بالخدمة الشخصية و المساعدة فضلا عن أهمية الرضا الذاتي من العمل نفسه و هي تعني بالجوانب العملية الملموسة في وظيفتها و يبذل الفرد المثالي . الواقعي بصفة عامة أقصى ما في وسعه من خدمة حاجات الآخرين دون الاهتمام بأنفسهم.

. نمط التفكير العملي . الواقعي (The Pragmatist–Realist):

يتوجه الفرد ذو أسلوب التفكير العملي . الواقعي بدرجة عالية نحو العمل، ولكنه يتناول المشكلات بطريقة أقل بنائية كما يعني بإنجاز النتائج الملموسة و لكنه يقوم بها في إطار سلوك تجريبي كما يتصف الفرد العملي الواقعي بالطاقة والدافعية المرتفعة و يبين حاجة قوية لإنجاز

لغرض الإنجاز وعلى ذلك فإن الفرد يميل لعمل قرارات سريعة حتى مع وجود معلومات قليلة و يعني بالحركة والفعل عنه بالتخطيط و الحرص (الطويل ،1997 :76 .78).

-نمط التفكير المثالي . العملي (The Idealist –Pragmatist):

يتناول هذا التفكير المشكلات بطريقة موقفية عملية مع الاحتفاظ في العقل بالأهداف والمعايير المرتفعة وهذا التفكير يكسب الفرد الاتفاق على الأهداف والتحمل بدرجة كبيرة و يعطي هذا الفرد ذو أسلوب المثالي . العملي أهمية كبيرة للخلافات بين الأفراد و يشعر بالارتياح عند تلبية حاجات الآخرين و يتصف هذا الفرد بالتسامح الزائد مع الآخرين فضلا عن التفتح والقابلية المرتفعة للتكيف وعلى الرغم من ذلك فإن حاجات الآخرين لا يرتاحون لهذا الشخص المثالي– العملي بالضبط مثل الشخص التحليلي . الواقعي الذي يعني بالنظام و البناء، وهذا الفرد المثالي . العملي في نظر الآخرين لا يصلح للقيادة.

. نمط التفكير التحليلي . التركيبي(The Analys – Synthesis) :

و يعني هذا التفكير بالتجربة المضبوطة فالشخص التحليلي . العملي يعطي قيمة للبناء و القابلية للتنبؤ و يعرف أين يذهب و كيف ينجح ،إن هذا الشخص يضع خطة واضحة لنفسه،و يميل لتناول مواقف الحياة جميعها في إطار معالجة بارعة محسوبة و هذا الإدراك قد لا يتناسب مع العلاقات الشخصية (شلبي ،2002 :55).

. نمط التفكير التحليلي . التركيبي (The Analys – Synthesis) :

ويعني هذا التفكير باستعمال المنطق فهو يخطط جيدا و يمكنه أن يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستعمال التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي، وهو ما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية وذلك نتيجة لأن الجانب التحليلي ينصب اهتمامه بالنظام والترتيب بينما الجانب التركيبي عكس ذلك تماما لأنه يميل إلى المتناقضات(النظام و الفوضى،المنطق، والسخافات،الترتيب و الصراع)، ويدمج الجانبين أسلوب التفكير التحليلي –التركيبي فإن الفئتين من الميول يمكن أن تكون مرعبة و هائلة و قد يكون مستهلكين لبعضهما البعض.

. نمط التفكير التركيبي . الواقعي :(The Synthe Pragmatist)

إن الفرد ذو أسلوب التفكير التركيبي . العملي كثيرا ما يقوم بدمج التأمل مع التكيف مدخل التوجه نحو الصراع مع مدخل التوافق، و العناية بالتغيير مع العناية بالتجديد و على ذلك فإن الفرد يظهر إلى درجات تحمل الغموض عنه بالنسبة لأصحاب أساليب التفكير الأخرى و يستطيع هذا الفرد أن يشعر بالراحة في العالم المتغير بالمقارنة ببقية الناس و يمكن لهذا الفرد التركيبي . العملي أن ينجح في القيادة لأنه يتصف بالطاقة الابتكارية المرتفعة.

. نمط التفكير التركيبي . الواقعي (The Synthesist–Realist):

و هذا الاحتمال هو التداخل الأقل انتشارا من خلال الأبحاث التجريبية التي أجراها "هاريسون و برامسون" على مدى ثلاث سنوات و قد يكون هذا أمرا متوقعا إذ أن أسلوب التفكير التركيبي . الواقعي يقعان في نهايات متعارضة و ذلك من حيث الفروض أو الاستراتيجيات أو الأساليب، فالفرد الواقعي يمكنه العمل بكفاءة عندما يستطيع العمل والتنسيق بين الأسلوبين التركيبي والواقعي.

14. بروفيل أنماط التفكير حسب نظرية هاريسون و برامسون:

وضح كل من هاريسون و برامسون (Harrisson ,A et Bramsson,R ,1982) تصورا نظريا يمثل بروفيل أنماط التفكير وحدد على النحو التالي:

أولا/ التفكير أحادي البعد One Dimention Thinking:

إن الفرد صاحب التفكير الأحادي البعد يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) و تقترب نسبتهم تقريبا من 50 بالمائة من الأفراد المبحوثين ، ويمكن تحديد الفرد ذوي التفكير الأحادي إذا حصل على درجة عام 60% فأكثر،و قد يكون هذا الأسلوب عائق إذا حصل على **72%** فأكثر فيصبح لدى الفرد أمر و إجبار وتكليف بأن يعمل به دائما بمناسبة وغير مناسبة.

ثانيا/ التفكير ثنائي البعد Two Dimention Thinking: إن الفرد صاحب التفكير ثنائي البعد يستخدم نوعين من أساليب التفكير و تقترب نسبتها أكثر من 35% و يمكن تحديد الفرد

ذي التفكير الثنائي إذا حصل على درجة خام 60% فأكثر في أسلوبين فقط من أسلوبين فقط من أساليب التفكير الخمسة و تكتشف هذه الأساليب عن الطرق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاية و فعالية.

ثالثا/ التفكير ثلاثي اليعد Three Dimention Thinking:

يتحقق هذا النوع بنسبة 2% تقريبا، فالفرد ذو التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أساليب من أساليب التفكير الخمسة ،و يتصف صاحبه بأن له آراء كثيرة و متاحة مما يحقق له استراتيجيات متنوعة و يستطيع أن يستخدمها،و هو أكثر قدرة على الحركة و التنوع في مواجهة المواقف المختلفة ،إذ تكون لديه طرائق متعددة و متنوعة لمواجهة هذه المواقف.

رابعا/ التفكير المسطح Flat Profile Thinking:

أن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية لتمييز والإدراك بالمقارنة مع الأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية فهذا الشخص أقل عاطفة و انفعالا و أقل قابلية للتنبؤ وهو يستخدم فئة من أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية ،ويتصف صاحبه باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه. (المنصور، 2007 :433)

15. وسائل و طرق قياس أساليب التفكير:

هناك العديد من الأدوات التي يتم إعدادها بغرض قياس أساليب التفكير، و من هذه الأدوات نذكر:

. مقياس أساليب التفكير لـ " هاريسون و برامسون و بارليت و معاونيهم "

(Harrisson ,A et Bramsson,Parlet et Associetes ,1980)

قام بترجمة وتقنين هذا المقياس إلى البيئة العربية " حبيب مجدي عبد الكريم "1995" ويهدف المقياس إلى قياس أسلوب التفكير السائد و المفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية ، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير الخمسة(أسلوب التفكير التركيبي، أسلوب التفكير التحليلي،أسلوب التفكير المثالي،أسلوب التفكير العملي،أسلوب التفكير الواقعي).

يتكون هذا المقياس من (90) عبارة موزعة على (18) موقفا من المواقف اليومية التي تواجه الفرد ، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف ، تمثل كل عبارة منهم حلا لذلك الموقف ، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار و يطلب من المفحوص ترتيب الإجابات الخمس من حيث تحديد درجة انطباقها عليه بأن يكتب في المربع يسار الإجابات الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه (5،4،1،2،3) على اعتبار أن درجة (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه ،أما درجة (1) يمثل السلوك الأقل انطباقا عليه.

. مثال لهذا الاختبار:

. عندما يكون صراع "جدل" بين الناس على بعض الأفكار،فإنني أميل إلى الجانب الذي:

1. يعرف و يحاول أن يوضح(يكشف) الصراع.
2. يعبر عن القيم و المثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن.
3. يعكس آرائي و خبرتي الشخصية بالطريقة الأفضل.
4. يقترب من الموقف بصورة أكثر منطقية.
5. يعبر عن الجدل (المناقشة) باختصار و أكثر جدية.

و المطلوب في هذا المثال ترتيب الإجابات الخمس من حيث تحديد درجة انطباقها عليك بأن تكتب في المربع يسار الإجابات الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليك باعتبار 5 تمثل السلوك الأكثر انطباقا و 1 تمثل السلوك الأقل انطباقا عليك و بينهما 4 و 3 و 2.

. قائمة أساليب التفكير (TSI) النسخة الطويلة ل "سترنبرج وواجنر " (Sternberg ,R ,et Wagner , R ,1991) :

قام بترجمة وتقنين هذه القائمة "عجوة عبد العال حامد أبو سريع رضا عبد الله " **(1999)** ، وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشرة أسلوبا للتفكير لدى التلاميذ و المتمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع ، ولذلك تعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة ،لأنه تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي المراحل العمرية المختلفة ، وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي.

هذه الأساليب هي: أسلوب التفكير (التشريعي،التنفيذي،الحكمي،العالمي،والمحلي، المتحرر،المحافظ ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي و تتكون هذه القائمة من (104) عبارة ،لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة ، تنطبق عليك تماما، و يتم قياس كل أسلوب كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر من خلال ثماني عبارات موزعة عشوائيا داخل هذه القائمة.

. مثال لهذا الاختبار:

. عند مناقشة أو كتابة الأفكار،فإن أميل أن تكون تلك المناقشة أو الكتابة حول نقد طرق الآخرين في عمل الأشياء.(أسلوب التفكير الحكمي).

. **قائمة أساليب التفكير (TSI) القصيرة ل" سترنبرج وواجنر** "

(Sternberg ,R ,et Wagner , R ,1992)

قام بترجمة و تقنين هذه القائمة " عبد المنعم الدردير ، الطيب عصام علي (2004) وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير لدى التلاميذ و المدرسين و الأفراد العاديين في المجتمع ، و ذلك تعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد و في المراحل العمرية المختلفة ، وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي Mental Self Government

هذه الأساليب هي أسلوب التفكير: (التشريعي والتنفيذي ، الحكمي، العالمي، المحلي والمتحرر، والمحافظ ، الهرمي ،الملكي ، الأقلي ، والفوضوي ، والداخلي ، الخارجي) وتتكون هذه القائمة من (65) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات و يتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير من خلال خمسة عبارات موزعة عشوائيا داخل هذه القائمة.

مثال لهذا الاختبار:

. أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.(أسلوب التفكير التشريعي).

. اختبار لقياس أساليب التفكير للطلاب على هيئة مواقف أو مهام :

لسترنبرج و جريجورينكو (Strenberg ,R ,et Grigorenko,E ,1995)

يقيس هذا الاختبار تفضيلات الطلاب لأساليب التفكير من خلال المهام أو الأداة ، و مثال لهذه المواقف:

. عندما أدرس الأدب ،أفضل أن:

(أ) اتبع نصائح المدرس و تفسيراته ووجهة نظره حول مؤلف القصة. (تنفيذي)

(ب)أكتب قصتي بأسلوبي و خصائصي و تخطيطي.(تشريعي).

(ج)أقوم أسلوب كتابة المؤلف،و أنتقد أفكاره، و أقوم خصائص العمل الذي كتبه المؤلف.(حكمي).

(د)أفعل أي شيء آخر.

. استبيان أساليب التفكير للطلاب (TSQS) لـ "سترنبرج و جريجورينكو

(Sternberg et Grigorenko,1995)

يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير لدى الطلاب و ذلك بواسطة المعلمين حيث يقوم المعلم بتقييم أساليب التفكير لدى كل طالب، و مثال لهذا الاستبيان:

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

. هي/ هو يحب أن يقوم أفكاره أو أفكار الآخرين. (حكمي)

. استبيان أساليب التفكير للمعلمين (TSQT) لـ "سترنبرج و جريجورينكو

(Sternberg et Grigorenko,1993)

يقيس هذا الاستبيان أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين

(سبعة أساليب للتفكير) و هذه الأساليب هي أسلوب التفكير (التشريعي و التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المحلي ، و المتحرر و المحافظ) وعدد عبارات هذا الاستبيان (49) عبارة، بحيث أن كل أسلوب يمثله (9) عبارات موزعة بصورة عشوائية داخل هذا الاستبيان، و يتم الإجابة على هذا الاستبيان من قبل المعلمين بطريقة ليكرت من سبعة مستويات (لا تنطبق عليك تماما،لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة،تنطبق عليك تماما) .

مثال لهذا الاستبيان:

. أفضل إعطاء تلاميذي اختبارات تستلزم إجابات مفضلة و دقيقة. (محلي)

. كل عام أفضل اختيار مواد جديدة لتدريسها للطلاب في صفوفي. (متحرر)

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

. أتفق مع الأفراد الذين يؤيدون تطبيق الشدة في النظام و الرجوع إلى الطرق القديمة الجيدة. (محافظ) (الطيب ،2006 :85- 88).

خلاصة الفصل:

لقد عرضنا في هذا الفصل توضيح طبيعة أنماط التفكير في مجالات متعددة وبالأخص في المجال التربوي، بحيث ذكرنا أهم النظريات التي اهتمت بها و من أشهر النظريات نجد نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison,A ,et Bramson,R,1982) التي ركزت الدراسة الحالية عليها بشكل مفصل ،بحيث صنفت هذه النظرية أنماط لتفكير إلى خمسة (أسلوب التفكير التركيبي-أسلوب التفكير المثالي- أسلوب التفكير الواقعي- أسلوب التفكير العملي-وأسلوب التفكير التحليلي) كما تطرقت النظرية إلى أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما بينت إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغير وكيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليبهم المتبعة في التفكير،كما أنه لا يوجد أسلوب أفضل من الآخر، و إنما يوجد توافق أسلوب التفكير مع الموقف التي تواجه الفرد وهذا يشمل جميع جوانب الحياة العامة والشخصية.

كما نجد نظرية سترنبرج روبرت" (Strenberg,R)أكثر شيوعا في دراسة أنماط التفكير المعروفة "نظرية التحكم العقلي الذاتي للعالم "بحيث اقترحت ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تنصب في خمسة أبعاد هي:الوظائف Functions،الأشكال Forms،المستويات Levels و المجالات Scopes وأخيرا النزاعات و الميول Learnings، كما أن لها أهمية كبيرة تظهر لنا في مختلف مواقف الحياة العملية والتعليمية و العلمية.

كما أشرنا إلى أن نمو أساليب التفكير يتأثر بعدة متغيرات من شأنها أن تعزز أساليب التفكير وقمع أساليب أخرى وتتمثل في (الثقافة- الجنس- العمر- أساليب المعاملة الوالدية - نوع

العمل والتعليم)، كما أن نمط التفكير يمكن تعلمه من خلال الدورات التدريبية ، وكذلك المناهج الدراسية التي تشجع على تنمية أساليب التفكير لدى التلميذ وبالأخص في المرحلة التي يكون فيها مستعدا لاجتياز الامتحان المصيري شهادة البكالوريا من خلال اكتساب معارف لحل المشكلات والصعوبات في المواقف المختلفة التي تشعره بنوع من التوتر والقلق وهذا ما سنتعرض له بالتفصيل في الفصل الموالي حول "قلق الامتحان.

الـــفصل الثـــالث: قـــلق الامتـــــحان

تمهيد

1 . تعريف قلق الامتحان.

2 . أنواع قلق الامتحان ومكوناته .

3 . تفسير قلق الامتحان من وجهات نظر مختلفة.

4 . أسباب قلق الامتحان.

5 . أعراض قلق الامتحان.

6. مستويات القلق .

7 . الإجراءات الإرشادية لخفض حدة قلق الامتحان.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر القلق ظاهرة- قديمة حديثة- صاحبت الإنسان منذ الأزل البعيد، إلا أن في العصر الحالي يعيشه بتغيرات وضغوطات كثيرة، مما جعله يشعر بأن القلق يحاصره في كل جوانب حياته،هذا ما يعيشه تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان البكالوريا ، هذا الأخير الذي يلعب دوراً هاماً في حياة التلميذ الاجتماعية والدراسية باعتباره أحد أساليب التقويم إلا أن ارتباطه بالقلق ، يجعل منه مشكلة حقيقية تعيق أداءه للامتحان ،ويكون قلق الامتحان نتيجة عدة أسباب منها نفسية شخصية ، اجتماعية ودراسية ، فيعايش تلميذ السنة الثالثة ثانوي قلق الامتحان بنوعيه الميسر الذي يمثل كمحرك لإبداعاته وانجازاته والمعسر الذي يعصف بتعلماته، فينجز أقل من مستوى قدراته الفعلية ، فتظهر مظاهر نفسية انفعالية وعقلية وتربوية ،ما جعل الكثير من الباحثين في هذا المجال للاهتمام بدراسة قلق الامتحان .وإيجاد الأساليب الوقائية والعلاجية للحد من هذه الظاهرة التربوية السلبية .

من خلال هذا افصل نتعرض لمفهوم قلق الامتحان وتصنيفاته ، تفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي ،أعراض ومظاهر قلق الامتحان العوامل المساعدة علي ظهور أعراض قلق الامتحان، أسبابه، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

1. تعريف قلق الامتحان:

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال وسوفت الباحثة في هذا المقام البعض منها:

1-1-لغة :

عرف قلق الامتحان في" موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" بأنه" حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه ، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى ، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها ، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق

عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان ، حيث يقلل كفاية الفرد في أداءه" (فرج وآخرون،2003 : 672).

1-2-اصطلاحا

*"حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية و انفعالات عقلية تتداخل مع التركيز المطلوب في الامتحان الذي يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في مواقف الامتحان "
(Spielberger ,1980 :1) .

* " هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار ، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر " (الريحاني ، 1982 : 53).

* عرفه جون (Gohn, 1985) قلق الاختبار "بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية".

* ويرى أحمد عبد الخالق أن قلق الامتحان "يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها" (عبد الخالق،1987: 32).

*" الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، والفسيولوجية" (شعيب، 1988 :95).

*"عرفه مارك دوفرو (1996)" هو ردة فعل عاطفية تعني الخوف و القلق و انفعال عند اجتياز شخص امتحان ما" (devera ,1996 : 15) .

* "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق

للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان (زهران،2000: 96).

*"أما بالنسبة لسبيلبرجر –spielberger قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر و الخوف من الامتحانات وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي المعرفية والنفسية والفزيولوجية والاجتماعية "(الجبوري ، 2006 :10) .

من خلال التعاريف السابقة يظهر اختلاف وجهات النظر لتعريف قلق الامتحان باختلاف التوجهات النظرية، إلا أن القاسم المشترك بينهم على أنه حالة نفسية انفعالية بسبب الضغوط الناجمة عن موقف الامتحان، التي يمثل مصدرا مهددا للتلميذ باعتباره مصدرا للخطر و اللأمن النفسي فتظهر عليه أعراض جسمية وانفعالية واضطرابات معرفية قد يؤثر سلبا على أداء التلميذ في الامتحان.

ومن خلال ما سبق عرضه تعرف الباحثة قلق الامتحان بأنه حالة انفعالية غير طبيعية يعيشها التلميذ أثناء تعرضه لموقف امتحاني باعتباره خطر يهدد أمنه النفسي ، فتصاحبه مظاهر سلوكية تترجم من خلال تغيرات نفسية ، جسدية ومعرفية قصد مواجهته لتحقيق النجاح الدراسي .

2 . أنواع قلق الامتحان ومكوناته:

ينتاب تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان البكالوريا عدة أنواع من القلق ،الميسر والمعسر، وقد يلازم هذا القلق شخصية التلميذ وهذا ما يسمى بقلق السمة أو قد تكون في بعض الامتحانات فقط وهذا ما يسمى بقلق الحالة ، كما يظهر بمستويات مختلفة منها المرتفعة أو المخفضة وما يترتب عنهما من آثار تظهر على أدائه الامتحاني .

، وقد أشار كل من هابر وألبرت Harbber & Albert 1960 إلى التمييز بين نوعين من القلق الاختباري : القلق المساعد (الميسر) والقلق المعوق (المعسر) ، وأن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع ، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ " (إسماعيل ، 1994 : 50).

كما " أوضح كل من يركس ودودسون " yerkes & Dedson 1908 أن إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كاف ، كذلك فإن الإثارة عند ما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور" (كفافي وآخرون ، 1990 : 580).

2-1- قلق الامتحان الميسر:

يعتبر قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد على أداء الامتحان لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي ، فهو" قلقا دافعا يساعد التلميذ على الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ، و ييسر أداء الامتحان ؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير" (كفافي وآخرون ، 1990 : 581).

في حين يرى **جينا آرميندايز** Armindariz 1998 "أن قلق الامتحان المعتدل ، هو القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة فيؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان"(زهران ، 2000 :982). ويمكن القول أن هذا النوع من الضغوط يحسن من الأداء في الامتحان ، مما ينعكس إيجابا على أساليب التفكير، والزيادة في دافعية الانجاز الدراسي .

إن بلوغ مستوى قلق الامتحان الحد المعتدل أو المتوسط أمر طبيعي ذو تأثير إيجابي مساعد ، يحفز على الدراسة والتحضير لامتحان البكالوريا ، وبمثابة القوة الدافعة للتعلم والإنجاز ، فيقدم التلميذ أداء أفضل ، باستغلال كامل قدراته وإمكانياته بكل إرادة وعزيمة "وقلق الامتحان في شكله الطبيعي شر لابد منه ، يحفز الطالب لمزيد من الدراسة ويحشد القوى النفسية،والذهنية للتركيز على الخطر(الامتحان) ،من اجل التحضير له بفاعلية وتحقيق النتيجة المرغوبة "(رضوان ،2002: 280).وعليه فأن التلميذ معتدل القلق تكون لديه دافعية دراسية للانجاز الجيد لامتحان البكالوريا.

2-2- قلق الامتحان المعسر :

اتفق أغلب التربويين أن المستوى المرتفع من قلق الامتحان يصبح عائقا عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي يحد من أدائه لامتحان البكالوريا، فيؤدي إلى ردود واستجابات سلبية ، فيحد

من أساليب تفكيره ،فيعيق تذكره ، فهمه وتركيزه ، وينقص من دافعيته الانجازية فيعسر أداءه الذي قد يسبب له الفشل في امتحان البكالوريا .

" والقلق المرتفع (المعسر) في الامتحانات يحرك عند بعض الطلبة قلقهم بحيث يقومون باستجابات غير مناسبة ، كالتوتر والخوف من الفشل ، أوالإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب ، بل تتوقف عند إتمام الامتحان ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري الإنجاز السيئ " (الطواب ، 1992 : 150).

كما أثبتت الدراسات أن المستوى العالي للقلق له تأثير سلبي على أداء التلاميذ في الامتحانات ، والتي على أساس نتائجها يتحدد مصيرهم ." إن المستويات العليا في القلق يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلوك المرونة و التلقائية مما يؤدي إلى اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويستولي الجمود بوجه عام على استجاباته ،مما يؤدي إلى تدهور الأداء في الامتحان "(عثمان ،2008: 80).

منا هنا يمكننا أن نستخلص أن شدة الإثارة التي يتعرض لها التلميذ في موقف الامتحان ، تؤثر على نوعية أدائه .فإن كانت ضعيفة أو منخفضة يكون الأداء متوسط وضآلة الانجاز ، في حين يتدهور في حالة ارتفاع درجة الإثارة ، لذا فالمستوى المعتدل يحقق الاتزان النفسي والعقلي للتلميذ وبه يقدم أداء جيد في الامتحان الذي يساعده على تحقيق النجاح في امتحان البكالوريا.

2-3- قلق الامتحان كسمة وكحالة :

يعتبر قلق الامتحان حالة وضعية انتقالية مؤقتة ، يشعر بها التلميذ عند إدراكه لموقف معين دون غيره يهدده وينشط جهازه اللاإرادي، فيشعر بالتوتر والإحباط فيستعد لمواجهة هذا التهديد والتخفيف منه، فهو " نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها "(عبد الخالق، 1987 : 32).

"وفي حالة القلق لا يكون القلق من طبيعة الشخص وليس مكونًا من مكونات شخصيته ولكن يظهر في مواقف محددة ومعينة وكثيرة الحدوث مثل موقف الامتحان"(الطيب، 1996 :90).

"كما يعد قلق الاختبار من أنواع القلق ، حيث أن هذا النوع من القلق يطلق عليه الحالة، وهو قلق خارجي المنشأ، هذا القلق مفيد في التحصيل والانجاز"(عثمان،2008: 80).

أما قلق الامتحان السمة عند سبيلبرجر "Speilberger" فهو" استعداد الفرد لإدراك مواقف معينة كمهدد له والاستجابة لهذه المواقف بمستويات مختلفة، في حين أن هناك من يرى بأن سمة القلق ثابتة وتشترك في تشكيل الفرد، حيث أن الأفراد الذين يتسمون بسمة القلق يدركون عددا أكبر من المواقف بدرجات عالية من الشدة الفيزيولوجية " (راتب ، 2000 :160).

فالتلميذ الذي يعاني من هذا النوع من قلق الامتحان يكون أدائه منخفضا كلما تعرض إلى موقف الامتحان "إن الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية من في سمة القلق يكونون أكثر تضررا في مواقف الامتحان " (عثمان،2008:80).

وطبقًا لنظرية القلق كحالة وكسمة والتي ترى" أن إثارة حالة قلق الامتحان تتم بواسطة مثيرات داخلية أو خارجية، تدرك من جانب الشخص كخطر أو تهديد فان حالة القلق تؤدي إلي أساليب سلوكية دفاعية بهدف خفض حالة القلق غير السارة" (البحيري،1985 :4)

وعليه يمكن القول أن قلق الامتحان كسمة دائمة في جميع الامتحانات وقلق الامتحان الحالة يكون موقفيا ومؤقتا في امتحان دون غيره .

ويتكون قلق الامتحان أساسا من مكونين هما الاضطرابية (الإنشغالية أو الانزعاجية) والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية " (شعيب ، 1987 :298).

" بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان ، مثل المكون الفيسيولوجي " (القريطي ، 1998 : 121).

يعيش تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان البكالوريا وضعية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع بسبب قلق الامتحان الذي يؤدي إلى" الزيادة في

درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار ، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، والفسيولوجية" (شعيب، 1988 :95).

دون إغفال الجانب الانفعالي الذي يؤثر في جميع الجوانب خاصة المعرفية "حيث أكدت دراسة **كلاين سميث** و **كابلان** Kaplan & Kleinsmith 1963 أن المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيفا ، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه " (شريف ، 1995 : 142).

ونتيجة لبحوث **ماندلر وسارسون** Sarason & Mandler 1952، و **واين** Wine 1971و**سارسون** Sarason 1972 تم استخلاص التداخل الذي يحدث في موقف الامتحان ، حيث يولد قلق الامتحان استجابات غير مناسبة نحو أداء المهام المنتظرة منه في الاختبارات مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في الرسوب والفشل الخ... ، لكن عنصر الانشغال يتداخل مع الاستجابات المنتظرة والضرورية للأداء الجيد في الامتحان.

كما أكدت نتائج دراسات **موريس وليبرت** Liebert & Morris 1970 أن الجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء " (الهواري – الشناوي ، 1987 : 175).

لتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان كوضعية ضغط يعيشها تلميذ السنة الثالثة ثانوي " نستعرض نموذج شفارزار وآخرون Schwarzer& Al المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس Lazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمان Seligman ، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ من مرحلة التحدي حيث يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية ،ثم تأتي مرحلة التهديد وتظهر عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ، فيشعر بالتوتر والقلق ، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه . وبسبب القلق يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه ، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه ، وهذا التفكير

يرهقه ويوصله إلى العجز ،وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية ،وعليه يصل إلى مرحلة فقدان التحكم فيشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع ، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه ، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر " (خطار، 2001 : 57) .

يحدث أثناء مواجهة الامتحان التقييم السلبي للموقف من طرف التلميذ، فيدركه كموقف صعب وخطير، فيظهر المكون الفسيولوجية ، وينعكس ذلك على أساليب التفكير ويصبح منشغلا بالفشل والرسوب . " فالتلميذ الذي يعاني من اضطراب الحالة النفسية الانفعالية، تقل طموحاته وآماله حيث تدفعه إلى ردود أفعال نفسية وجسمية نتيجة توقع الفشل في الامتحان، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والثانوية، باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في حياة الممتحن و محيطه الاجتماعي و التربوي"(شريك،2019 :75).

رغم أن الباحثين قسموا نظريا المكونين إلا أنه في حقيقة الأمر هما متكاملان ومتداخلان مع بعضهما البعض حيث أن "السمة في الشخصية في موقف محدد تتكون من الانزعاج والانفعالية ، وهما ابرز مكونات قلق الامتحان ، ويحدد الانزعاج على انه الخوف من الفشل ،في حين الانفعالية هي ردة فعل للجهاز العصبي .وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلميذ تؤثر على الناحية المعرفية له ، حيث تتداخل في أساليب تفكيره فتشتت انتباهه وتقلل من استرجاعه وتركيزه فيضعف أدائه في امتحان البكالوريا .

3. تفسير قلق الامتحان من وجهات النظر المختلفة :

1.3. تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر المعرفية:

حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الاختباري هو دخول عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، ولعل هذا

يتماشى مع وجهة نظر واين Wine حيث يري أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم علي الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن أفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالباً ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

أما كولر وهولاهان Culler & Holahan بحثا في أثر القدرة العقلية وعادات الدراسة وأثرهما على في الإنجاز الأكاديمي وتوصلا إلى أن الطلبة ذوي القلق العالي في الامتحان قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية سيئة وعليه فان جزءاً من الإنجاز الأكاديمي السيئ يعود إلى المعرفة المحدودة بالمواد

2.4. تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر تجهيز ومعالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات في تفسير قلق الامتحان وما يترتب عليه حيث أكدا على مفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان، حيث فسرا قصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو بسبب صعوبة استرجاعها أثناء الامتحان ، أي أن سبب انخفاض أداء تلميذ السنة الثالثة ثانوي في امتحان البكالوريا هو النقص في مهارات عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات وكيفية استدعائها في الامتحان.

كما حاول كل من" بنجامين ومكيشين ولين Benjamin, Mckeachine & Lin 1987 التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ

العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة و قصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها "(الطواب ، 1992 : 157).

وعليه حسب هذه النظرية يجب مراعاة العمليات العقلية من ترميز المعلومات وتجهيزها بشكل جيد ومنطقي ، حتى يسهل على التلميذ إعادة استرجاعها في موقف امتحان البكالوريا ، بكل سهولة واستغلالها بطريقة فعالة فتقلل من ظهور قلق الامتحان ، لتساهم في نجاحه وتفوقه الدراسي .

3.4. تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر السلوكية:

يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفيه منها ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات "تعرض الفرد لمواقف وظروف معينة مثل تعرض الفرد لمواقف ليس فيها إشباع مثل التعرض لموقف خوف أو تهديد مع عدم التكيف الناجح فيترتب عليها اضطرا بات انفعالية ومن أهمها عدم الارتياح الانفعالي والشعور بالتوتر"(العيسوي ،70:2001).

كما أن "قلق الامتحان إستراتجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدي في أنماط سلوكية متنوعة مثل التعرف وزيادة إفراز الادريالين والبكاء وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج " (عصفور،1994: 54).فيصاحب القلق عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم الاستقرار الذي يؤثر بشكل مباشر على أداء امتحان البكالوريا.

4.4. تفسير قلق الامتحان من وجهة النظر الدافع (الحافز) :

يفسر أصحاب هذه النظرية قلق الامتحان على أن الدافع المرتبط بموقف الامتحان،يثير الاستجابة الملائمة للموقف ، مما يؤدي إلى الرفع وتحسين الأداء " يعمل القلق كدافع، وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان . ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط " (الصفطي ، 1995: 75).

وأكد تيلور وسبنس Taylor & Spence في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة " (مرسي ،1982: 159). وهناك من سماها نظرية الحافز "والتي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى انجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق " (زايد ،2003 : 171).

ويمكن أن نستخلص أن أصحاب نظر الدافع أن زيادة قلق امتحان البكالوريا عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي تزيد من توليد الدافعية للانجاز الدراسي، وهذا النوع من القلق يدفعه إلى الاجتهاد والمثابرة في إنجاز مهامه مما يساعده في التخلص من الضغط ، فيستعيد توازنه النفسي والعقلي والبدني فيحسن من أدائه الأكاديمي، فيحقق النجاح في امتحان البكالوريا .

5.4. تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر التداخل:

فسر أصحاب الاتجاه قيام قلق الامتحان بسبب نموذج التداخل حيث يولد استجابات غير ملائمة نحو الأداء في الامتحان كالانشغال بالتفكير في النجاح أو الرسوب ، مما يخلق حالة نفسية تتسم بفقدان تلميذ السنة الثالثة ثانوي لثقته بنفسه وبقدراته التعلمية ، فينشغل بكفاءته التي تمنعه من التفكير الصحيح في الامتحان.

وتوصلت "بحوث ماندلر وساراسون mandler & Sarason(1952)، حول قلق الامتحان ، أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل :عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري"(الهواري و الشناوي ، 1987 : 175).

وأن الآثار السلبية المترتبة عن قلق الامتحان بالنسبة للأداء له علاقة بعملية الانتباه .

" إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر " (الطواب ، 1992 : 154).

4- أسباب قلق الامتحان :

لقلق الامتحان عدة أسباب منها ما ارتبط بشخصية التلميذ ومحيطه الأسري الاجتماعي ، ومنها ما كان سببه المحيط الدراسي والمجال التربوي ، وكلها متداخلة فيما بينها ، لذا "فأي امتحان يجتازه الطالب سوف يقرر مصيره في جانب معين من جوانب حياته،مثل النجاح في الدراسة ، فإن هذه الامتحانات تحظى لدى البعض بحالة من الإثارة و التصميم والتهويل وذلك يعود إلى أسباب مختلفة" (العيسوي ،1995 :95).

4-1- أسباب نفسية وشخصية:

من بين الأسباب النفسية التي تؤدي إلى قلق الامتحان "توافر الظروف والحالات المتصلة بمرحلة نمو المراهق وما يتصل بها من مأزق ، والمصاعب المرتبطة بالمشكلات التي لم نجد لها حلاً بعد في حياة المراهق والتي تمتد إلى أيام الطفولة المبكرة" (الحافظ ، 1990 : 126) . كما " تلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق ، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق " (كفافي وآخرون ، 1990 : 583).

كما يسعى تلميذ السنة الثالثة ثانوي للمراجعة أغلب الوقت حيث "يعتمد الطلاب على تعاطي المشروبات والمنبهات والمواد التي تدفعهم للسهر أكثر من اللازم وهي من الأمور الضارة صحياً و تربوياً ولذلك ينبغي تحاشيها بكل الطرق والاعتماد على الراحة الجيدة والظروف الفيزيقية الجيدة كالإضاءة والهدوء والحرارة وما إلى هنالك مما يشجع على التركيز وعدم تشتت الانتباه ."(العيسوي ، 1995 :95).

وللمكانة التي يحتلها امتحان البكالوريا عند الأسر الجزائرية تجعل التلميذ يعيش مرحلة خاصة من الضغوطات النفسية "حسب انجاش و بيرسن English & Pesrson 1965 يكون الطالب في حالة توتر مستمر وخوف واضطراب وتزداد المشكلة حدة في الامتحانات النهائية" (الصباغ،1997: 6).

4-2-أسباب اجتماعية ومادية :

يرافق المحيط الأسري من أولياء وإخوة التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، فيمارس عليهم ضغوطات نفسية ، تكون سببا في خلق قلق الامتحان والتوترات التي قد تؤدي إلى النفور المدرسي وبعض التعقيدات النفسية، "لا يوجد بيت من البيوت يخلو من مشكلة القلق الناشئ عن الاختبارات ، وخصوصا إذا كانت هذه الاختبارات تحدد مستقبل الإنسان وما تسببه من توتر لجميع أفراد الأسرة " (الطيب ، 1994 : 390).

حيث "يتبع بعض الأهل أسلوب المراقبة المشددة والحرص الزائد على الطالب وحالة الإقامة الجبرية في المنزل هي من الأمور السالبة المرتبطة بإثارة القلق"(العيسوي، 1995 : 95).

وفي اغلب الأحيان " قلق الامتحان يرتبط عند اغلب التلاميذ بمتطلبات الانجاز العالية جدا للأهل ، فالطفل يتحول إلى حامل كل أمال وتوقعات الأهل الخائبة " (رضوان ، 2002: 286).

قد يعود منشأ مشكلة قلق الامتحان إلى نمطية التربية الأسرية للطفل ،والتي تظهر بصورة واضحة في مرحلة المراهقة ،بسبب ما يعيشه تلميذ السنة الثالثة ثانوي من توترات وضغوطات ، فتؤكد كلير فهيم 1980 أن لأسلوب التربية الأسرية تأثيرا في ظهور قلق الامتحان ، حيث " ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل ، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه ، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم ، دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم "

(الصفطي ، 1995 : 72).ومن عوامل سوء مرافقة الأبناء في تحضيرهم لامتحان البكالوريا ،المستوى الدراسي للوالدين الأقل من مستوى النهائي الذي يعد عنصرا هاما في خلق قلق الامتحان من باب صعوبة المرافقة و الرقابة أثناء المراجعة ، أو نقص خبرة الأولياء خاصة الأم في التعامل مع الابن المراهق خلال مرحلة الامتحان " فالأم الأمية تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها ، وذلك بأن الأم غير مؤهلة علميا ووظيفيا ولا تستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولا خطورة المرحلة التي يتقدمون إليها . فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل" (شعيب ، 1987 :296).

كما قال "اريكسون": "أننا نعلم أن دراسة الابن توقظ عند الآباء مشاكلهم الدراسية القديمة وتحرك رغباتهم وطموحاتهم الشخصية التي لم يتمكنوا من تحقيقها، إن كل فشل للفرد في دراسته هو مصدر قلق كبير عند الوالدين الذين يعتبران أن الفشل الدراسي تحطيم لمستقبل الابن " (عبد الله، 2012 : 134-135).

يلاحظ أن الأولياء من ذوي المستوي التعليمي الجامعي يعتمدون على أساليب التخفيف عن أبنائهم من درجة القلق بسبب الامتحان عن طريق الخبرة أو الاطلاع على احدث الدراسات ،استشارة المختصين و الخبراء في المجال .ولديهم الكفاءة على بث روح الطمأنينة في نفوس أبنائهم، وإعادة الثقة بالنفس لديهم.

كما يتسبب المستوى الاقتصادي المادي للتلميذ في خلق قلق الامتحان بسبب عدم قدرته على توفير الكتب الخارجية ،أو دفع تكاليف الدروس الخصوصية ، لا تتمتع الأسرة الفقيرة بالاستقرار المادي والمعنوي ،" فقد أكدت الأبحاث أن التلاميذ الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.وهذا يتفق مع نتائج دراسة ويلينج وآخرون Willing & Al حيث توصلوا إلى أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع" (385: 1983, Willing & Al) ويتفق مع

دراسة سريفاستافا وآخرون Srivastava & Al "أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان إلا أن النتائج لم تظهر فروقا في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض "(Srivastava & Al , 1980 :108) .

وعليه يمكن أن نقول أن وضع الأسرة اجتماعيا وماديا عاملا أساسيا في إثارة قلق الامتحان وحدته ، دون الإغفال عن العادات والمهارات الدراسية الخاطئة التي يمارسها التلميذ في التحضير لامتحان البكالوريا .

4-3-أسباب تعليمية وتربوية :

لمشكلة لقلق الامتحان أسباب تربوية متعددة منها استعداد التلميذ للامتحان نفسيا ومعرفيا ، شخصية المعلم وطرائق تدريسه ،كثافة البرنامج والحجم الساعي ،أنواع التقويم المتبعة والظروف المرافقة للامتحانات ،ظهور موجة الدروس الخصوصية.

رغم تباين أسباب القلق في امتحان البكالوريا من خوف وتوتر أو أسباب تعليمية كسوء تنظيم المادة وتخزينها والتعامل معها بصورة سطحية، مما يؤدي إلى صعوبة استرجاعها ،كما تعد عادات الاستذكار السيئة وغير الممنهجة من الأسباب المؤدية إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان وما أكدته دراسة و يتماير Wittmaier (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض" (Wittmaier 1972 : 352).

" فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة والمراجعة والتحضير للامتحان وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الامتحان ، والتلميذ في هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل ويخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين" .
(doveron.1997 : 98)

جانب إهمال الدراسة خلال السنة ما يشكل تراكم الدروس ، فتصبح مصدر تهديد أمن التلميذ وعبئا كبيرا عليه ، لذا "الاستعداد للامتحان أمر ضروري وهام ، يقلل الخوف والرهبة من الامتحان . والتلميذ النجيب يستعد للامتحان منذ أول يوم في العام الدراسي ، عن طريق المذاكرة والمراجعة المنتظمة والاستعداد المستمر " (ديماس ، 1999 :148).

" أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار ؛ أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار(الهواري – الشناوي ، 1987 : 171).

كما توصلت بعض الدراسات إلى " أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر على مستوى قلق الامتحان ، وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية " (شعيب ، 1987 : 310).

5 . أعراض قلق الامتحان:

يعيش تلميذ السنة الثالثة ثانوي في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية مواقف تقويمية مهددة ، يبنى عليه مصيره الدراسي والاجتماعي كامتحان البكالوريا ، فيعيش قلقا يظهر من خلال عدة أعراض منها: النفسية ،الجسمية والمعرفية. تكون فرادا أو مجتمعة إلا أن أغلب الباحثين لم يفرقوا بينها لتداخلها وتفاعلها فيما بينها ، تم تقسيمها من طرف الباحثة لتسليط الضوء على كل جانب من جوانب شخصية التلميذ على حدة .

5-1-الأعراض الفيزيولوجية :

لقلق الامتحان أعراض مباشرة على اختلال الوظائف الجسمية منها الحمى وانخفاض أو ارتفاع نسبة السكر في الدم ، تهيج معدي أو معوي ،تصبب العرق ، ارتعاش الأطراف وفقدان الشهية للطعام أو الإفراط فيه وغيرها وذلك بسبب" إدراك الفرد للامتحان كموقف

مهدد له ، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال ، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، وتظهر أعراض عضوية ، مثل الارتعاش ، الغثيان ، الآلام ، الصداع... الخ (القريطي ، 1998 :129) .

كما نجد من أعراض قلق الامتحان التوتر والاهتياج العصبي الذي يتمثل في سعة الاستثارة وتوقع الخطر وفقدان التحكم في موقف الامتحان ، فقد يصاب التلميذ بالانزعاج "فيصاحب هذا الاضطراب أعراض جسمية مثل الصداع وآلام المعدة أو إنها تتبدى في أشكال سلوكية مثل سوء التصرف والرفض والعناد "(سيد ،2018: 33).

و"يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة، ولا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة، ويرتبط بعدم القدرة علي التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي "(الشاذلي،2001 :115).

في موقف الامتحان خاصة البكالوريا ، يعيش التلميذ حالة انفعالية فتزداد ضربات القلب ،ويرتفع الضغط الدموي ،فتزيد سرعة التنفس ، وهي اليات دفاعية للهروب من مواجهة الموقف الامتحاني، ويعاني من"شحوب الوجه ،اتساع فتحة العين ، تعبير الخوف على الوجه ، برودة الأطراف ، سرعة ضربات القلب ، ارتفاع ضغط الدم ، سرعة التنفس ، الشعور بالاختناق ...نقص الطاقة والحيوية النشاط والمثابرة ، توتر العضلات، النشاط الحركي الزائد ، والأزمات العصبية "(العناني ، 2000: 114).

5-2-الأعراض النفسية (الانفعالية):

للجانب النفسي بالغ الأثر في تكوين اضطراب سلوكي وانفعالي عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال ما يتعرض له من توتر وصراعات بين الرغبة في النجاح والإشباع في المواقف الامتحانية، وبين القلق الذي قد يحد من أدائه، كلها عوامل تساهم في معايشة التلميذ لحالة نفسية مصحوبة بأعراض انفعالية سلبية ، كالضيق ،التوتر والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز. " فيكون الشعور بالخوف وعدم الراحة النفسية ، وترقب حدوث مكروه يترتب

عن ذلك تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز والنسيان ، وكذلك الأرق وعدم القدرة على النوم وتسيطر عليه مشاعر الاكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ قرارات حاسمة "(إبراهيم ، 1994 :24).

كما نجد ظهور"الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان ، اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز و التفكير، الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس ،.تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان ، الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع علي ورقة أسئلة الامتحان وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات ، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات" (زهران، 2000 : 100).

5-3-الأعراض المعرفية :

إلى جانب الأعراض النفسية والفيزيولوجية ،تظهر على التلميذ الذي يعاني من قلق الامتحان أعراض معرفية ،وهذا كونه حالة من التوتر الشامل تصيب تلميذ السنة الثالثة ثانوي وتؤثر في عملياته الذهنية والمعرفية "وما تؤكده دراسة إيزنك Eysenk (1979) عن أثر قلق الامتحان على الفرد ، وبينت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح " (القريوتي –مسعود ، 1999 : 16).

كما تنتاب التلميذ حالة من الهلع أثناء مواجهته لامتحان البكالوريا ، فتظهر عليه مؤشرات تنذر بخطورة الموقف "مثل : التوتر والخوف من الفشل ، أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب ، بل تتوقف عند إتمام الامتحان ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى بعضهم القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري أو الإنجاز السيئ " (الطواب ، 1992 :150).

كما يكون التلميذ القلق في الامتحان" شارد الذهن وضعيف المقدرة على التركيز و ينتابه النسيان وتواتر الأفكار المزعجة والصعوبة في ترتيب المعلومات و استرجاعها لتوظيفها في الامتحان كما تكون لديه " فقدان الشهية للطعام وصعوبات النوم والأرق والأحلام والكوابيس

المزعجة والشعور بالهم وعدم الاستقرار ، مما يؤدي إلى الإرهاق الشديد والإعياء النفسي والجسدي " (القريطي ، 1998 : 127) .

وهناك من فصل في أعراض قلق الامتحان بسبب تكرارها ومزاولتها لحالة التلميذ بكثرة حيث نجد " حالات التوتر والقلق والخوف تؤدي إلى تشويش الإدراك والتفكير المنظم والقدرة على حل المشكلات وتضعف القدرة على التذكر والتعلم ، فنجد العديد من التلاميذ يعجزون عن تذكر الأجوبة الصحيحة أثناء الامتحان ويتذكرونها بعد خروجهم منه، إذ يعتبر الانفعال العدو اللدود للتفكير الهادئ المنظم" (راجح،1995 : 17).

وعليه فإن قلق الامتحان وضعية تلازم تلميذ السنة الثالثة ثانوي في موقف امتحان البكالوريا، والتي يصاحبها أعراض جسدية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات المعرفية والقدرات العقلية .

5-4-الأعراض الاجتماعية :

يميل التلميذ الذي يعاني من قلق الامتحان إلى العزلة والانطواء على الذات بعيدا عن أفراد أسرته وأقرانه ، حيث يعتبر محيطه الاجتماعي كمصدر للخطر المهدد لسلامته وطمأنينته. فيكون دفاعيا في أغلب المواقف سواء في البيت أو المدرسة كاستجابة له" فيكون في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين حيث يميل إلى العزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف ،الأشخاص والمواقف الاجتماعية " (إبراهيم ،1994 :24).

من الأعراض الاجتماعية" ظهور التردد والارتباك في اتخاذ القرارات واضطراب العلاقة مع الآخرين من زملاء وأقارب وزملاء وأصدقاء،وكما يؤدي القلق إلي انخفاض الأداء لدى الطلاب قبل الامتحانات وأثنائها "(الكعبي،1997: 48).

لقلق الامتحان أعراض متعددة متداخلة فيما بينها،كل نوع منها يؤثر ويتأثر بالآخر كون الذي يعايشه إنسان متكامل الشخصية كلها تعيق تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا وتحد من أدائه الجيد في القيام بالمهام الضرورية في الامتحان.

فالتلميذ الذي يعاني من اضطراب الحالة النفسية تقل أفاقه وآماله حيث تدفعه فقدان الثقة بنفسه فتنخفض دافعيته الانجازية.

6-مستويات قلق الإمتحان:

لقلق الامتحان ثلاثة مستويات وهي القلق المنخفض،والمتوسط ،والعالي و يتم استعراضها كالتالي:

1-**المستوى المنخفض:** يتضمن حدوث حالة التنبيه العام للفرد و ترتفع لديه الحساسية لأحداث الخارجية ،كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر و يكون الفرد في حالة تحفز لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها و لهذا يكون القلق في هذا المستوى إثارة إلى انذار لخطر وشيك الوقوع (حامد بن أحمد،2013: 55).

2-**المستوى المتوسط:** في هذا المستوى يصبح الفرد قدرة على السيطرة ،حيث يفقد السلوك مرونته تلقائيا ،و يتولى الجمود بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة و تكون استجابته و عاداته هي تلك العادات الأولية الأكثر ألفة و بالتالي يصبح كل شيء جديد، و تنخفض القدرة على الابتكار و يزيد الجهد المبذول للحفاظ على السلوك المناسب في مواقف الحياة .

3-**المستوى العالي:** هذا المستوى يحدث انهيارا للتنظيم السلوكي للفرد، و يحدث نكوصا إلى أساليب أكثر بدائية و ينخفض التآزر و التكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة(حامد بن أحمد ،2003: 56).

7. الإجراءات الإرشادية لخفض حدة قلق الامتحان:

توجد مجموعة من الإجراءات الإرشادية بإمكانها أن تساعد على التخفيض من القلق المصاحب للامتحانات .ويتم من خلالها توظيف وتوجيه القلق الدافع توظيفا إرشاديا يؤدي إلى مزيد من الإنتاجية لجميع التلاميذ في بيئة دراسية واجتماعية آمنة وسليمة ." ويري زهران، 1988 أن الإرشاد التربوي والنفسي عملية بناءة تهدف إلي مساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته وميوله ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته في ضوء

معرفته ورغبته، بما يوفر له تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي الشخصي والأسري "(أبو عباة ،2001: 47) ولهدف الرئيسي للإرشاد النفسي مساعدة التلميذ أن يقوم بسلوكات سوية ومتزنة ،هذا ما يزيد من استقلاليته ومسؤوليته في مواجهة امتحان البكالوريا .

6-1- توكيد الذات : ويتم ذلك من خلال ترقية قدرات تلميذ السنة الثالثة ثانوي في مواجهة مشكلة الامتحان وما يحيطها من ظروف مادية ومعنوية .ويكون ب:

- تطوير قدرة الفرد علي الفهم وحل المشكلات
- إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.
- معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.
- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.
- التدرب علي اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.
- التدرب علي كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال:
- ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.
- ماذا تتصرف لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الامتحان.
- التدرب علي مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.
- مساعدة الفرد علي الشعور بالأمن والثقة بالذات .
- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقوية الثقة بالذات علي نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح" (زهران،2000: 230).

6-2- تشجيع التعبير عن الانفعالات: (التفريغ الانفعالي)

"- إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.
- من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما تحدث عمليات تفريغ انفعالي.
- تحسين عادات الدراسة السيئة:

- تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد علي النفس.
- تدريب الطلبة علي إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.
- تشجيع الطلبة علي التساؤل والبحث والاستكشاف.
- تشجيع الطلبة علي الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين"(الضامن،2003: 229).

6-3- التدريب علي مهارات أداء الامتحان:

لضمان الأداء الجيد في الامتحان لابد من إتباع أساليب فعالة في المراجعة له ، ومن هذا المنطلق يري المختصين التربويين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات اللازمة منها ما يلي:

- مهارة المراجعة:

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

* تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.
* مراجعة هذه الملاحظات دورياً والتلخيص قدر المستطاع.
* المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
*تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولاً.
*تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.
*المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.
*استخدام الألوان للتأشير علي النقاط المهمة"(الداهري،2005: 220).

- مهارة الاستعداد للامتحان:

مهارة الاستعداد لامتحان البكالوريا من العناصر الأساسية ، التي تساهم في جدية تحضير تلميذ السنة الثالثة ثانوي ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

"* عدم السهر طويلاً لأنه يرهق الجسم ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.

*الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

*عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلي السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب علي المواصلة في الدراسة، لان ما بني علي شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.

* المحافظة علي وجود حالة من التحضير النفسي الجيد للتعامل الفعال مع موقف الامتحان ضمانا للاتزان الانفعالي والعقلي والابتعاد عن التوتر والقلق.

- مهارة أداء الامتحان:

"* الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقي علي الطالب من لجنة سير الامتحان.

* الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان.

* عدم محاولة الغش والمحافظة علي الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.

* الامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة "(زهران،2000: 287).

"جهز نفسك للامتحان وعندما تشعر بالتوتر، خذ قسطا من الراحة ،أغمض عينيك .

- اقرأ الإرشادات والأسئلة بدقة ، اقرأ الأسئلة كما هي وليس كما تريدها أن تكون.

- ادر وقت الامتحان بحكمة، انظر إلى كل الاختبار ثم اعد إستراتيجيتك الهجومية وحدد أي الأسئلة التي ستبدأ بها .

- ابحث عن مفاتيح الأسئلة ، دائما يكون هناك لمحات عن الإجابة " (أبو شعيرة،2010 :55).

6-4- الحديث الايجابي مع الذات:

"- تشجيع الأفراد علي أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير علي ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهداً أسهل من أن تقلق).أو يمكن استخدامه وحده أو مع الاسترخاء"(رضوان، 2002 :250).

كما يساعد مستشار التوجيه أو الشخص المرافق للتلميذ الذي يعاني من قلق الامتحان:

- في التقليل التدريجي من الحساسية اتجاه امتحان البكالوريا،عن طريق محو الاستجابة الانفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) واستبدالها باستجابة عكسية وما يسمى بالكف المتبادل، فالتلميذ لا يمكن أن يعيش حالة القلق والطمأنينة في نفس الوقت .

إلى جانب تقديم المساعدة في الدراسة "كمراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام،و تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان،مع تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية" (الضامن،2003: 228).

6-5- التدرب على الاسترخاء:

تعتبر قدرة التلميذ على الاسترخاء والاحتفاظ بهدوء الأعصاب مهمة جدا لكي يحافظ على مستوى امثل للاستثارة الانفعالية أثناء أداء امتحان البكالوريا.حيث يتدرب على التنفس بعمق وعلي إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.أو أن يتخيل التلميذ موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء كمضاد لاستجابة القلق. "باقتراب الامتحان يكون التلميذ في حالة من التوتر و القلق المرتفع، ومن ثم فإن تعلم الاسترخاء وتقنياته مهم جدا لخفضه فيتم تدريب التلميذ

على تدريبات التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء العضلي للتحكم في الأعراض البدنية والنفسية الناتجة عن قلق الامتحان"(شريك،2019: 81).

يمكن أن يعتمد التلميذ على طريقة تحليلية "وتعتمد على سلسلة من التقلصات العضلية يتبعها استرخاء، ويطلق عليه الاسترخاء التدريجي نظرا لأنه يشمل التقديم من مجموعة عضلية إلى أخرى حتى يمكن احتواء جميع المجموعات العضلية الرئيسية"

(Thomas,1987 : 259)

حيث هذه الطريقة تعتمد الوعي المحدد بالتقلص والارتخاء العضلي ، فإن التدريب الذاتي "لشولتز" كلية يمر الاسترخاء آلية التركيب على الصورة الذهنية للارتخاء، تنطلق هذه التقنية من عملية الاسترخاء الذهنية التي تحصل بمجهودات إرادية ،حيث اعتقد "شولتز" Sholtz أن مبدأ التدريب هو الوصول إلى تحرير الجسم عن طريق تمارين فيزيولوجية عقلية ومحدودة مما يسمح بتحقيق الحالات الايجابية وهذا انطلاقا من الأعمال القديمة حول التنويم المغناطيسي " (Rioux , Till chiron ,1982 :82)

بات من الضروري تزويد تلميذ السنة الثالثة ثانوي الذي يعاني من القلق ،بفنيات دراسية ذات فعالية، وبطرق علمية متطورة لمواجهة امتحان البكالوريا، لتحل محل الاضطرابية الانفعالية والمعرفية التي تعيق حسن أدائه، من خلال البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية ، ليتجاوز هذه المرحلة الصعبة والهامة في حياته الدراسية والاجتماعية والتي تحدد مسار حياته المستقبلية .

خلاصة الفصل:

كخلاصة لعناصر هذا الفصل، تبين أن مشكلة قلق الامتحان تعد من بين الظواهر التربوية السلبية التي يواجهها تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. ويعتبر قلق الامتحان بمكونيه الانفعالية و الانشغالية وليد عملية التداخل بين العوامل الشخصية الذاتية والاجتماعية للتلميذ وبين الظروف المحيطة بالموقف الامتحاني ما جعل هذا الموضوع مجال لدراسة الباحثين باختلاف توجهاتهم النظرية ، وتظهر عند التلميذ القلق

المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة. والمظاهر الفسيولوجية، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين،إلى جانب المظاهر المعرفية كالنسيان وصعوبة التذكر والاسترجاع وهذه كلها عوامل تعيق الأداء السليم لامتحان البكالوريا ، ومن اجل مساعدة التلميذ على تجاوز هذه العراقيل اقترحنا إجراءات إرشادية لخفض قلق الامتحان وغرس الثقة بالنفس والرفع من دافعيته الإنجازية قصد تحقيق الهدف الأسمى وهو النجاح والتفوق .

الـــفصل الـــرابع : الـــدافعية للإنـــجاز

تمهيد

1. تعريف الدافعية للانجاز.

2. أنواع الدوافع للانجاز .

3. خصائص ومكونات الدافعية للإنجاز .

4. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز .

5. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز .

6. قياس الدافعية للإنجاز .

7. وظائف الدافعية للإنجاز .

8. أهمية الدافعية للإنجاز .

خلاصة الفصل

تمهيد

تعود دراسة الدافعية للإنجاز الدراسي لأهميتها في المجال النفسي وفي العديد من الميادين العلمية التربوية والتطبيقية ، إذ تعتبر عامل مهما في توجيه سلوك التلميذ السنة الثالثة ثانوي وإدراكه للموقف التربوي وخاصة أثناء أداء امتحان البكالوريا، كما هو مكون أساسي في سعيه تجاه تحقيق ذاته، لذا اعتبرها الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية إحدى العوامل المسئولة عن أداء المتعلم في المجال الدراسي ، والتحكم في عناصرها يساهم في نجاح العملية التعليمية التربوية، وعليه سوف نعرض في هذا الفصل مختلف تعاريف الدافعية للانجاز الدراسي وأنواعها ومكوناتها ،مع الإشارة إلى أهم النظريات المفسرة لها،إلى جانب عرض لأهم العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز الدراسي ، وما هي طرائق قياسها ، مع إظهار وظائفها وأهميتها في المجال التعليمي .

1. تعريف الدافعية للانجاز :

حاول بعض الباحثين التمييز بين مفهوم الدافعية للانجاز والدافع للانجاز مثل اتكسنون ، إلا أن اغلب الباحثين استخدم الدافعية للانجاز كمصطلح في مختلف دراساتهم .وعلى هذا المنوال اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية .

لغة :

ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تعريف لدافع الإنجاز بأنه" الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه"(الحامد، 1996).

اصطلاحا :

-" طموح الفرد المستمرة أو الدافعية للانجاز الثابتة عموما في تحقيق هدف مماثل لمعايير معينة على أساس مستوى محدد للامتياز"(40: 1993, Bloch et autres).

- " مصطلح نوعي، وهو الذي يحدد مجموعة من الكترمات البيولوجية والنفسية التي تسمح باستثارة الحدث وتوجيهه بشدة نحو الهدف" (139: 1996, Lieury).

-" إنها مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه،إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينه" (عدس، 1998 : 51)

-" السعي اتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الانجاز ، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز، أول الإتيان بأشياء ذات مستوى راقي " (الفحل،1999: 79).

-" الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء " (سالم، 2000 : 20).

- "يرى فرنون أن دافعية الانجاز هي السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق " (الزيات، 2004 :445).

- "عرفها الكتاني على أنها سعي الفرد لتركيزه على الجهود والانتباه والمثابرة في القيام بالأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت، وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة مستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمناقشة من اجل بلوغ معايير الامتياز"(حمادات،2004 :89).

- " حالة نفسية داخلية تؤدي إلى توجيه الفرد نحو أهداف معينة من شأنها أن تقوي استجابة محددة من عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيرا محددا"(راشد، 2005 : 159).

بينما"أتكنسون Atkinson ميز بين الدافع والدافعية في حالة الإنجاز، فيشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس والاعتزاز عند إتمام عمل ما ، أو إنجاز أداء ناجح كما يمثل الشعور بحالة الإشباع من خلال الإنجاز ، ومحاولة الاستمتاع بالنجاح جوانب أساسية لدافع الإنجاز، ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهرا ، أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي، أو الصريح فإنه يسمى دافعية باعتباره عملية نشطة"(الشيخ،2002 :12).

إن تعدد و اختلاف تعريفات الدافعية للانجاز الدراسي يعود إلى عدة اعتبارات كاختلاف طريقة التعامل مع المفهوم ، سواء بالتركيز على محدداتها أو على النتائج المترتبة عنها أو لاختلاف الخلفيات النظرية للباحثين ، إلا أن القاسم المشترك بينهما هو أن الدافعية للانجاز

الدراسي هي تلك حالة داخلية ومنبع للطاقة الداخلية تحرك الفرد و تدفعه نحو إشباع أهدافه و طموحاته كتعريف كل من سالم ، عدس ، حمادات ، الزيات ، إلا أن هناك من يراها كمعيار للتفوق و الامتياز.

عليه تعرف الباحثة الدافعية للانجاز الدراسي على أنها حالة داخلية متميزة من الدافعية العامة، وهي منظومة متعددة الأبعاد تتضمن مجموعة القوى التي تثير و تنشط وتوجه سلوك التلميذ فتدفعه إلى التعامل مع الموقف الامتحاني و الإقبال عليه بهدف الإنجاز المميز للأهداف، والميل للمنافسة من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

من خلال ما سبق ي ذكره من مختلف التعاريف تعرف الباحثة لدافعية الانجاز الدراسي على أنها مجموعة العوامل الداخلية التي تحرك وتعزز سلوك التلميذ لتوجهه إلى تلبية حاجة معينة، بيولوجية،نفسية أو اجتماعية، بغاية الوصول إلى تحقيق هدف التميز والتفوق، إثارة و تنشيط سلوك التلميذ فتدفعه إلى العامل الجيد مع الامتحان ، وبالتالي تحقيق التوافق والتكيف في مختلف مجالات الحياة.

2- أنواع دافعية للإنجاز:

يتشكل سلوك التلميذ من عدة أنواع من الدوافع الانجازية ، قسمت باختلاف التوجهات النظرية ، هناك من يرى أنها نوعين من الدوافع الداخلية والخارجية .فيتحفز للتعلم وتحقيق أهدافه ، إلا أن حصر الدوافع في المجال الدراسي على غرار باقي المجالات، غاية في التعقيد، ومحاولة التقسيم بينهما يعتبر أمر ليس بالهين ،ولكن هذا التقسيم بهدف إضفاء نوع من التحليل والدقة في الدراسة .

2-1.الدوافع الداخلية : "هي تلك القوة التي تحرك سلوك التلميذ وتوجهه نحو تعلم موضوع ما ، ويكون مصدرها داخل التلميذ نفسه مثل : انجذاب المتعلم لهذا الموضوع ورغبته الذاتية في دراسته ، إرضاء لحب الاستطلاع لديه،أو الشعور أن الموضوع مبهج أو سار له اعتقاده بأن تعلمه يمكنه من تنمية الكفايات التي تجعله متمكنا منه ، ومن خصائص الموضوع الذي يثير ويوجه تلك الدوافع الداخلية :

– ارتباط الموضوع بحاجات المتعلم وميوله و اتجاهاته وقيمه .

– كون الموضوع ذا صلة وأهمية بحياة الفرد وبقدرته على حل مشكلاته.

– وضوح الموضوع "(سعداني ،2000:116).

ترتبط الدافعية الداخلية ارتباطا وثيقا بإنجازات التلاميذ ، والوعي بالتميز الدراسي ، ما يجعلهم يرتبطون عكسيا بقلق الامتحان .

من خلال هذه الدوافع الداخلية يحقق ذاته، بتحقيق الانجازات المتميزة والإبداعات في أساليب الفكر مما يساعده على مواجهة الموقف الامتحاني ومشكلاته كقلق الامتحان يتحدد السلوك الايجابي الفعال **2.2.الدوافع الخارجية** : تتشكل هذه الدوافع نتيجة لعلاقة تلميذ السنة الثالثة ثانوي بالآخرين من محيطه الاسريو المدرسي وجماعة الرفاق ، والتي تدفعه للقيام بسلوكات مقبولة منهم وما يقابلها من تقديرات.

وكما يدل مسماها فهي قوة محركة وموجهة للتعلم تستثار من خارج ذات التلميذ ، أي تكون بواعثه خارجية من بيئته الاجتماعية ، الأسرية ،المدرسية ومن أبرز هذه البواعث

–**المكافآت** : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم للحصول على مكافئة ومن أنواعها المكافآت المادية. (النقود ، الجوائز ....) ، الدرجات ، التقدير ، المدح والثناء .

–**التقدم الدراسي والمهني** : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم بهدف الحصول على شهادة دراسية تمكنه من مواصلة التعلم في مراحل تعليمية ، وتمكنه من الحصول على مهنة يكسب منها عيشه.

–**التنافس** : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم رغبة منه في منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

كما نجد تلميذ السنة الثالثة ثانوي خاصة أثناء أداء امتحان البكالوريا " يحفز للتعلم رغبة منه في الوصول إلى مستوى معين من النجاح والتميز في إنجاز الأعمال، والمهام والأنشطة المدرسية التي فيها نوع من التحدي" (Lieury et Fenouillet 1996:28).

ولأهمية الدافع الخارجي على الأولياء والمعلم تجنب إجبار التلميذ على ممارسة سلوكات أو نشاطات دراسية لا يرغبها لاعتقاده أن عامل النجاح والفشل خارج عن إرادته ،أو تفوق إمكاناته الفردية ، دون إهمال التوفيق بين المكافأة ومقابلها دون فرط أو تفريط .

وهناك تقسيم آخر لدافعية الانجاز وهو الذاتية والاجتماعية حيث "ميز **فيروف Veruv** نوعين من الدافعية للإنجاز هما :

1-الدافعية للإنجاز الذاتية: تتشكل من داخل ذاتية تلميذ السنة الثالثة ثانوي اعتمادا على تجاربه وخبرته الماضية ،ومن خلال انجازاته المحققة للأهداف المخطط لها .كما ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2-**الدافعية للإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين ويمكن أن يعمل هذين النوعين في نفس الموقف ،ولكن قوتيهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنه غالبا ما تتبعها دافعية للإنجاز الاجتماعي والعكس صحيح"(خليفة، 2000 :95).

وهذا النوع من الدافعية للانجاز "يخضع لمعايير ومقاييس المجتمع ويبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية حيث يندمج الدافعان الذاتي والاجتماعي ليتشكل دافع الانجاز المتكامل، ينمو مع تقدم السن وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناتجة للإقران"(عبوي، 1999 :163)

وللأهمية الكبيرة للدافعية للانجاز الدراسي بكل أنواعها في بناء أساليب تفكير ايجابية عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي تساهم في تعلماته وتحقيق أهدافه كالنجاح في امتحان البكالوريا. ويعزز ثقته بنفسه فيسعى إلى التفوق والتميز . فعلى المحيط الاجتماعي والمدرسي للتلميذ العناية بهذه الدوافع بشكل فعال وايجابي، ومن خلال جميع مراحل نموه .

3- خصائص ومكونات الدافعية للإنجاز :

تتسم الدافعية للانجاز الدراسي بعدة خصائص ما ذكر في (زيتون ،2001:329).

"-**الدافعية قوة ذاتية داخلية:** بمعنى أن الدافعية للانجاز الدراسي تعبر عن حالة ذاتية لا نستطيع ملاحظتها ونستنتجها من قيام الفرد بسلوك معين ، أي أن الدافعية حالة تفترض وجودها، فالـطالب الذي يـذاكر دروسه بجد ويحرص إلى الاستمـاع للـمعلم، ومناقشته لفهم ما يغمض عليه من مفاهيم إلى غير ذلك من سلوكيات يمكن ملاحظتها عنه، فان تلك السلوكيات تجعلنا نستنتج أو نفترض أن لديه دافعية أو التفوق الدراسي.

-**الدافعية قوة تحرك السلوك** : يعني أنها تثير الفرد للقيام بسلوك معين، أي أنها تستثير طاقة الفرد للقيام بنشاط معين . حيث أشار ماكليلاند (Mc Clelland) على أنها ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجزه من قبل ، بكفاءة وسرعة و أقل جهد وأفضل نتيجة، ويعتبر الدافع للإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معاير التميز" (Mc Clelland ,1961).

-**الدافعية قوة مستمرة توجه السلوك نحو تحقيق غاية** : تستثير الــدافعية سلوك الفرد للقيام بنشاط معين، وتمتد إلى تحـفيز الاستمرارية في هذا السلوك حتى تتحقق الغاية منه، ومن ثم تتحقق هذه الغاية لديه، ومن ثم يقال أن الدافعية بالنسبة للفرد كالمحـرك والمقود بالنسبة للسيارة ، باعتبارها القوة التي تحرك سلوكه وتوجه خطاه نحو الغاية أو الهدف المنشود.

وأشار **يونـج** إلى أن الدافعية هي تلك المحددات الداخلية وبأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك فتدفعه إلى تحقيق هدف معين " (المطيري، 2005 :78).

- **تستثار الدافعية للإنجاز بعوامل داخلية وعوامل خارجية** : ومن أمثلة العوامل الداخلية حاجات الفرد (الحاجة لتحقيق الذات ، الحاجة للطعام ...) ، خصـائص (مستوى القـلق لديـه ، مستوى طـموحه وتطـلعاته ،....) ، مـيوله ، اهتماماته ، قيمه واتجاهاته " ويرى "**موريه** " Morryالدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الانسان ،ويوجهه لتحقيق التكامل " (الداهري، 1999 : 95).

- **محرك ثابت في الشخصية** : يرى أتكنسون (Atkinson) بأن الدافعية للانجاز الدراسي تتميز بأنها عبارة عن محرك ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد في سبيل تحقيق

غاية ، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز" (Atkinson ,1958).

ومن مكونات الدافعية للانجاز حسب **أوزيل** فإن الدافع للإنجاز يتكون من مكونات منها: **الحافز المعرفي:** والذي يعبرعن حالة انشغال بالعمل بمعنى أن الفرد والباحث يحاول أن يشبع حاجاته من المعرفة والفهم، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على إنجاز مهامه بكفاءة أعلى.

-**تكريس الذات:** بمعنى أخر توجهه الأنا أو الذات، ويمثله رغبة الفرد في المزيد من المكانة والشهرة والسمعة التي يحرزها عن طريق آراءها المميزة، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها ،مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

-**دافع الانتماء:** ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأداءه، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، ويعتمد عليها في تكوين شخصيته ومن بينها المؤسسات التعليمية المختلفة" (قدوري، 2011: 71 -72).

كما أن الدافعية للانجاز " تشمل عددًا من المكونات أهمها : معرفة الهدف، والسعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، بتعديل المسار والضبط الذاتي"(صلاح وعبد الخالق ، 2000 : 122).

هذا ما أكدته" دراسات التحليل العاملي أن دافع الانجاز يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي : الطموح والجهد المستمر والمثابر والجلد والتحمل" (أبو حطب ،1980 : 356) .

ونشير إلى أن ماكليلاند يشير إلى أن دافعية الإنجاز تتشكل من مكونيين هما الأمل في النجاح والسعي لتحقيقه والخوف من الفشل لسعي لتفاديه .وهما اللذان يتحكمان في سلوك و ردود أفعال الفرد

أما أوزيل Ousil (1969) فيرى أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

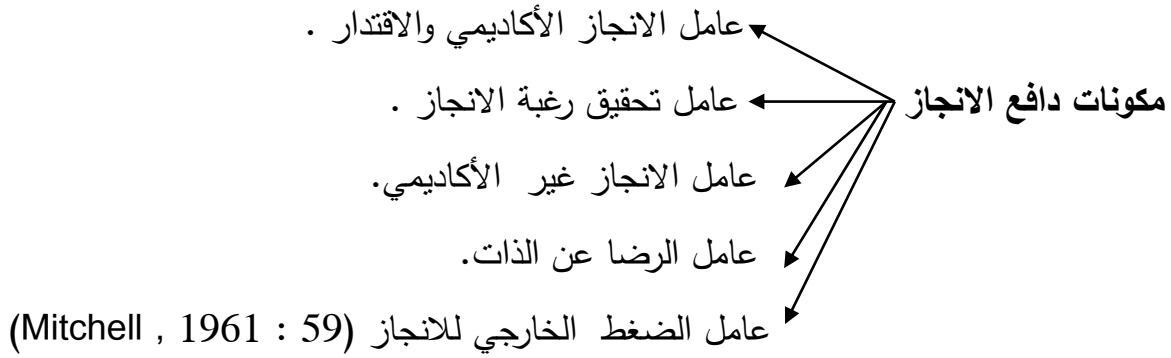
-الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، لأن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فأن ذلك يعد مكافأة له.

-توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

-دافع الانتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه" (بني يونس،2009 :384) (غباري ، 2008: 15) .

انتهى جيلفورد Guilford (1959) إلى أن الدافعية للانجاز ذات ثلاث مكونات الطموح – المثابرة – التحمل "(رشاد ، 1994:120).

أما ميتشل Mitchell توصلت إلى أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية حسب الشكل التالي :



الشكل رقم (02) يبين مكونات الدافعية للانجاز عند ميتشل

4- النظريات المفسرة للدافعية للانجاز :

نظرا لأهمية الدافعية في انجازات تلميذ السنة الثالثة ثانوي والمقبل على امتحان شهادة البكالوريا، عرفت اهتماما لا متناهيا من طرف علماء النفس ، وهذا ابتداء من خمسينيات القرن الماضي وإلى يومنا هذا ، من خلال الدراسات المكثفة للتعرف على هذا المجال وفي مختلف الميادين ،ومن بين هذه النظريات نذكر ما يلي:

4 -1. نظرية هنري موراي :

جاءت أبحاث **موراي** لوصف سلوك الفرد وتفسيره في إطار دافعية الانجاز ، فميز بين دوافع حشوية الأصل وقدرت ب 13 حاجة ، ودوافع نفسية الأصل وعددها 20 حاجة منها الحاجة للإنجاز، ومن هنا كان أساس تصور **موراي** للشخصية على أنها "فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النقي لهذه الحاجات أو الدوافع " (قشقوش – منصور ، 1979 :25).

واعتبرت الدافعية للإنجاز من ضمن الحاجات التي يحتاج إليها الفرد " والتي تعني تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بقدر من السرعة والاستقلالية ، والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات. ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة (أبو حطب ،1980: 356).

4-2. نظرية الانجاز لدافيد ماكليلاند:

مفاد النظرية أن الدافعية للانجاز من أهم الدوافع التي تحرك سلوك التلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا وتوجه سلوكه في تعلماته وأثناء أداء الامتحان، ويأخذ شكل الرغبة والميل في الوصول إلى هدف صعب التحقق، وللقضاء على الصعاب يتوجب عليه إتقان مهاراته وتطوير كفاءاته، وبذلك يصل إلى النجاح والتفوق.

حيث أشار **ماكليلاند MeClelland** (1985) ، إلا أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي، يعني الشعور المرتبط بالأداء على المنافسة لبلوغ التفوق ، وهذا الشعور يقوم أساسا على الرغبة في

النجاح، والخوف من الفشل ، ومن اجل ذلك يبذل الفرد كل إمكانياته من أجل النجاح ، والتفوق على الآخرين .ويؤكد أصحاب هذا التوجه أن الدافعية هي ظاهرة معرفية " فدافع الإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس شقين رئيسين هما الأمل في النجاح، والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل "(رشاد – أبو ناهية ، د س: 83).

واستعمل ماكليلاند في بناء تصوره لنموذج الاستثارة الانفعالية حيث أشار إلى أن" الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي ، يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف،وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم" (قشقوش– منصور، 1979: 39) .

يعتبر ماكليلاند **McClelland** ومن معه أن الحـاجة إلى الإنـجاز، كالـحاجات الأخرى، تتطور مع الطفولة تحت تأثير الآباء والوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل.

كما أنه أكد على أن " أن الأشخاص يتوقعون النجاح ، ويخافون من الفشل، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي والتفوق ، وهؤلاء في رأي **ماكليلاند** يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الأهداف " (العديلي،1995 :163).

سعى **ماكليلاند Mcclelland** إلى الربط بين تأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى المجتمع، بحيث ذهب إلى القول أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز، لديهم الحافز اللازم للثراء الاقتصادي سواء بالنسبة لأنفسهم أو المجتمع . أي ثمة علاقة بين الدافعية والتقدم الاقتصادي للمجتمع ، كما تبين أنه في البلدان التي تعبر فيها قصص الأطفال عن درجة عالية من الخيال الإنجازي، فان معدل النمو فيها يميل إلى أن يكون أعلى من المتوقع والعكس بالعكس . كما استنتج أن البلد الذي تنمو فيه دافعية الإنـجاز يتقدم بسرعة"(الزيات ،1996).

وانطلاقا من محتوى الفرضية يمكننا تلخيصها على أن بالدافعية للانجاز الدراسي يتحدد أداء تلميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك بناء على الرغبة في النجاح ، فتدفعه إلى القيام بالعمل مهما كان معقد وصعب ،والذي من خلاله يصل إلى منافسة زملائه التلاميذ والتفوق عليهم فيتنوع أساليب تفكيره فيكيفها مع المواقف المعايشة في تسيير حياته الاجتماعية ومواقف تعلماته كموقف قلق امتحان .

4-3.نظرية جون أتكنسون :

فسر **أتكنسون** الدافعية للانجاز انطلاقا من الميل إلى النجاح الذي يكتسبه من خلال تنشئته الاجتماعية ، والتي تختلف من شخص إلى آخر وباختلاف المواقف .فقد ساهم **أتكنسون** في تطوير البحث في مجال الدافعية للإنجاز حيث "اهتم **أتكنسون** بالمعالجة التجريبية لهذه المتغيرات، وفي كتابيه " مدخل للدافعية "عام 1964 و" نظرية دافعية الإنجاز "عام 1966، أول أتكنسون نظرية أو نموذج للسلوك المدفوع ، متأثرا بمبادئ نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي وخاصة إسهامات كل من تولمان وكيرت ليفن**Tolman & Kirt levin** حيث افترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز والخوف ،من الفشل"(قشقوش – منصور، 1979 : 39).ففسر نظريته على " ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي ووضع نظرية الدافعية للانجاز في إطار منحى التوقع والقيمة، وافترض دور الصراع بين الحاجة للانجاز والخوف من الفشل .كما أشار اتكنسون إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربع عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه " (المشعان ،1999: 120).

كما "يرى **أتكنسون** (Atkinson)أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما انه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة (Petri & Govern, 2004). ويعتمد على ثلاثة عوامل دافع الوصول إلى النجاح ،احتمالات النجاح، .القيمة الباعثة للنجاح. في حين أن الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه يشكل بعدا آخر من أبعاد نظريته ، والدافع للانجاز والدافع لتجنب الفشل يتسم بهما كل فرد ، ولكن بمستويات متباينة . فإن زاد

مستوى الأول ارتفعت الدافعية للانجاز كما "تجدر الإشارة إلى أن كلا الميلين يستثاران في مواقف إنجازية ، إلا أن هناك من الأفراد من يغلب لديهم الميل إلى النجاح وآخرون الميل لاجتناب الفشل ، ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر ، فإن دافعية الإنجاز تكون عالية ، أما إذا كان الدافع إلى اجتناب الفشل أكبر فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجازي "(صحراوي ، 2002 :99).

فالتلاميذ الذين لديهم اتجاه عالي نحو النجاح، يعملون بجد لتحقيق النجاح بغض النظر عن المهمة الموكلة إليهم ، و" إذا كنا نقبل بمبدأ الدافعية الداخلية فهذا يعني أن ثمة استعداد قويا لتجديد الذات في كل واحد منا "(Haasen and shea ,1979).

في حين فسر الدافع إلى بلوغ النجاح يتم تقديره بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع ،الذي يعتبر " أحد خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف. لحساب الدافعية للإنجاز ، نكون بحاجة إلى تقدير كل من الميل إلى بلوغ النجاح والميل إلى تحاشي الفشل" (Feertchak,1996 : 130) .

كما بينت دراسات أجراها أتكنسون (**Atkinson,1999**) أن نسبة من التلاميذ سيبذلون جهدا كبيرا للإنجاز مهمة لا يرغبونها إلا للحفاظ على مستوى معدل درجاتهم العالي أو رتبتهم المتفوقة .هذا يعيدنا إلى اتجاه التلميذ نحو النجاح .

وعليه يمكن أن نستخلص أن دافعية الانجاز التعلم تهيئ تلميذ السنة الثالثة ثانوي وتستثير انفعالاته، وتوجهه نحو أداء ايجابي، وبذل جهدا سواء خلال التحضير لامتحان شهادة البكالوريا أو أثناء الامتحان بحد ذاته ، و به يزداد توقع النجاح ويقل دافع الفشل ، فتختلف أنماط تفكيره في مواجهة قلق الامتحان . باعتباره هدفا ممكن تحقيقه وذو قيمة عند التلميذ ومحيطه الاجتماعي.

4-4. نظرية التنافر المعرفي :

جاء **ليون فستنجر**L.Festinger بنظرية التنافر المعرفي امتداد لما سبقوه من نظريات ، والتي تؤكد على أن "لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه ، ما نكرهه ،أهدافنا

و أشكال سلوكنا)، ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا ، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر ، حدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه"(ملحم ، 2001 :89)

"وأشار **فستنجر** إلى أن مصادر التنافر تتمثل في آثار قرار اتخذ من دون معرفة لما سيترتب عنه ، و كذا أثار السلوك المضاد للاتجاهات و المعتقدات ، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على أداء الفرد في المواقف الإنجازية ، وعليه يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز وعلى ضوء هذه النظرية قدم فـ**يشباين وأجزين** Fishbein &Ajzen نموذجا للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك ، وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق ، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك معين انطلاقا من منطلق ما (خليفة ، 2000 : 146- 147).

ويتلخص هذا النموذج في كون قيام الشخص بأداء عمل ما أو سلوك معين أو عدمه محدد بمعتقداته حول نتائج ذلك ، وكذا و نظرة الغير وقعهم لأدائه ، إضافة إلى دافعيته لإنهاء ذلك العمل أو السلوك وقد صاغا تصورهما في المعادلة التالية:

السلوك = النية لأدائه = (معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة x تقييمه لهذه النتائج + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيته لإتمام أداء السلوك)

الشكل رقم (4) يبين نموذج فيشباين و أجزين للفعل المبرر عقليا

وعليه هذا النموذج يتمحور حول أن قيام الشخص بأداء عمل ما أو سلوك معين أو عدمه ،محدد بمعتقداته وتصوره حول نتائج ذلك العمل من جهة ، ونظرة الغير وتوقعهم لأدائه من جهة أخرى، مع مدى دافعيته لإنهاء ذلك العمل أو السلوك .

4-5. نظرية العزو السببي :

جاءت دراسات جديدة لتفسير دافعية الانجاز ،" أدى إلى ولادة نظرية العزو السببي Causal Attribution Theoryالتي صارت من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدراسات في معالجتها لدافعية الفرد نحو النجاح وتجنب الفشل ومعالجة الفرد لأسباب نجاحه وفشله"(قطامي ،1989 : 131).

كما يرى وينر" أن العوامل الثابتة(الاستقرار النسبي) وهما القدرة وصعوبة العمل :تسمح بثبات توقع النجاح مستقبلا نسبيا مقارنة بثباته في حالة أعزاء النجاح أو الفشل إلى الجهد والحظ، وهما عاملان متغيران(Weiner et al,1972 :240).

استخدم تفسير الماضي" أي الأسباب المدركة كتفسير لأحداث السابقة، هو الذي يحدد ما الذي سيفعل في المستقبل . فالاستدلالات بشأن أسباب المكافأة أو العقاب أو ظاهرة السببية وليس النتائج في حد ذاتها ، هي التي توجه السلوك يمكن لكل من الثواب والعقاب أن يكون له نتائج تحفيزية ، هذا يتوقف على الأسباب المدركة لتلك النتائج "(Weiner,2010 :33).

من خلال ما تم عرضه يمكن أن هذه النظرية تستند على " أن الفشل في تحقيق الهدف المنتظر قد يؤدي إلى الابتعاد عن أداء النشاط ، كما يمكن أن يكون مجال للتحدي والإصرار في أدائه لبلوغ الهدف المنشود . ومن هذا المنطلق" قام "**وينر** " وآخرون بصياغة نظرية العزو السببي والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع إلى الخبرات والنجاح والفشل وميز بين ثلاثة أبعاد للسببية :

الثبات : يقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل وأ بشكل غير مستقر .

السببية : يقصد بها العوامل الداخلية والخارجية .

التحكم : يقصد بها العوامل التي تخضع لسيطرة وأ التي تكون خارج نطاق السيطرة" (عبد الحفيظ،2004 :173).

في حين جاءت نظرية العزو السببي **لهيدر** " تقوم على إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث(انجاز العمل) ، وهو يقترح وجود نوعين من العوامل :الشخصية(الداخلية)

متمثلة في القدرة ،والمحاولة الدافعية البيئية الخارجية متمثلة في صعوبة العمل والحظ " (Hewstone,1989 : 30).

لذا نجد هيدر يشير إلى القدرة التي تظهر على شكل كفاءة ذهنية وبدنية للشخص لأداء فعل أو سلوك ما. والذي يوجه بفضل العامل الدافعي ،ويحافظ على مستوى الدافعية، للوصول إلى تحقيق الأهداف ، وبحسب هيدر فللمحاولة الدافعية شقان شق كمي، وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة. وشق معنوي قصدي وهو النية في الانجاز.

كما بينت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية مستقرة ،مثل القدرة أو الإمكانيات يميلون إلى توقع النجاح في المستقبل . وعلى العكس من ذلك ، فان الأفراد الذين يميلون إلى توقع النجاح في المستقبل . وعلى العكس من ذلك فان الأفراد الذين يعزون نجاحهم إلى أسباب خارجية غير مستقرة (مثل سهولة المهمة أو الحظ) لا يتوقعون الأداء الجيد في المستقبل (Pintrich, P.R.2003).

4-6. النظرية المعرفية :

من أصحاب النظرية كارول **دويك** Carol Dweck الذي يرى أن دافعية للإنجاز قائمة على مدى اقتناع التلميذ بما يحققه على مستوى إنجاز الأنشطة وكذا مدى بلوغ أهدافه مثل الحصول على نتائج مرضية ، وكذا إمكانيات النجاح أو التفوق الدراسي"(العرفاوي ،2008: 83).

كما" أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه ، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع ،لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية دافعة متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته ، وليس كوسيلة ، فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية ، يمكن تصورها على شكل قصد يرجى إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث ، عبر سلوك استكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا"(مقاق ،2007 :29).

سعت هذه النظرية إلى الإشارة أن عامل الرضا على الانجاز عند التلميذ من أهم عوامل استثارة الدافعية للانجاز الدراسي ، مع التحديد الدقيق للأهداف الدراسية وإمكانيات النجاح ، كما يمكن أن تكون نفس العوامل مسببة لخفض مستوى الدافعية للانجاز على حسب سلبية وايجابية اتجاه الفرد .

4-7. نظرية التعلم الاجتماعي Rotter: يفترض روتر **Rotter** أن توقعات التعزيزات وقيمتها هي التي تحدد السلوك ،ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع مقارنة بتفسير أتكينسون **Atkinson** لها ، حيث ترتبط قيمة التعزيز حسبه ليس فقط باحتمالية النجاح وإنما بحاجات الفرد وبتعزيزات أخرى ، وبتوقعه بأن العمل الجاد سيؤدي إلى التعزيز القيم ، فتعتمد التوقعات على الإدراك الذاتي الاحتمالية تعزيز السلوك . كما تتحدد التوقعات في موقف ما ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز من ذلك الموقف ، بل أيضا من خلال تعميم التوقعات المبنية على الخبرات في المواقف المشابهة . يشير روتر **Rotter** إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كما هو الحال في مركز الضبط الداخلي والخارجي.

وإذا كان أتكينسون **Atkinson** قد ركز في نظريته على توقعات الأفراد للمكافآت . فقد ربط **Rotter** معتقداتهم بالأسباب التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة . يميل الطلبة إلى تكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافآت غير مرتبطة مباشرة بالمهارات أو الأداء . وينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا ، بحيث تؤدي مستويات الأداء المختلفة إلى الوصول إلى نفس المكافآت ، أو أن تمنح مكافآت مختلفة لنفس مستوى الأداء، مما يجعل الطلبة يدركون أن تلك المكافآت غير مرتبطة بأدائهم.

كما يحضر الطلاب لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت ليهم من خلال خبراتهم الماضية في مواقف الانجاز . فمن تكررت لديه تجربة الفشل ، بغض النظر عما يبذله من جهد ، ينمو لديه بأن النجاح لا يرتبط ببذل الجهد ، وإذا تكونت هذه المعتقدات فيصعب تغييرها حتى ولو انطوت على معلومات متناقضة (زيدان ،2002).عن Stipekm) (58: 1998.

5- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز :

5-1.الآباء ودافعية الانجاز :

حسب (Eccles and Harold, 1993) تلعب مشاركة الآباء في المدرسة دورا حاسما في إنجاز الأبناء الأكاديمي ونموهم الاجتماعي – الانفعالي . وقد بينت العديد من الدراسات أن مشاركة الآباء في المشوار التربوي لأبنائهم يرتبط إيجابا بدافعتيهم للإنجاز وإدراكهم للأداء .كما أشار (**Beyer,1995**) أن تشجيع الوالدين الأكاديمي يدعم الأبنـاء في نموهم المعرفـي، ودرجاتهم ونتائجهم في الامتحانات العامة وتطلعاتهم التربوية . كما يبدو أن دعم الوالدين وتوقعاتهم هي الأخرى ترتبـط بالاســتعداد نحو الـتربية ما بعد الـثـانوي. وإن تطلعات الوالدين التربوية لأبنـائهم وتوقعاتهم منهم في الأداء الأكاديمي، يرتبط إيجـابا بدرجات الأبناء التحصيلية وفي الذكاء، وبتطلعاتهم التربوية ودافعتيهم للإنجاز وحتى المستوى العلمي.

أما (**Hossler and stage, 1992**) فيقترحان أن توقعات الآباء وتشجيعهم لهم يبدو أنها تلعب دورا كبيرا في تطلعات أبنائهم المراهقين التربوية . وقد رسخا فكرة أن المستوى التعليمي للوالدين جنبا إلى جنب مع توقعاتهم التربوية لأبنائهم قد تكون منبئا بمخططات المراهقين ما بعد الثانوي .

في مقابل ذلك ، يؤكد .(**Hossler et al,1999**) إن المستوى التربوي ومستوى الدخل للوالدين لا تعتبران محددين مهمين لتطلعات الطلبة التعليمية ، كما هو الشأن بالنسبة للدعم والتشجيع لأبنائهم.

في حين أوضح (**Mau and Bikos ,2000**) أن إدراك المراهقين لدعم الآباء في التعلم يؤثر بشكل كبير في دافعتيهم للإنجاز . ومن المهم التذكير في هذا السياق أن نوعية العـلاقات التي تربط الآبـاء بمدارس أبـنائهم تؤثـر في نـجاح الأطـفال والمراهقين في المدرسة .

وقد أكد إكلس و أرلود (**Eccles and Harold,1993**) أن المشاركة الفعالة للآباء في المدرسة من العوامل الحاسمة في نجاح الأبناء في كل المستويات الدراسية ، وأن الاتصال الجيد أولياء – مدرسة له من التأثير الجيد على كل المعلمين والأولياء في نفس الوقت .

وبالرغم من التوصيات النابعة من الأدلة العلمية المتصلة بأهمية مشاركة الآباء في المـدرسة ،وأثارها الإيـجـابية على الآباء والمـعلمين والتلاميذ، ويبقى الكثير من الآباء بعيدين عن مدرسة أبنائهم، وأن هذه الحالة تزداد سوء خاصة عند انتقال الأبناء من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية.

2.8.المدرسة ودافعية الانجاز :

أشارت بعض الدراسات إلى أهمية المدرسة بالنسبة لدافعية الانجاز خاصة لدى المراهقين كما يمكن للمدرسة أن تعيق النمو العادي لدافعية الأطفال والإنجاز، ومن عوامل الوسـط المدرسي التي يمكن أن تؤثر في دافعية المراهقين للإنجاز الإحساس بالأمن والانتماء والدعم في المدرسة وداخل القسم مما يعكس المسؤولية الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية والمعلمين على السواء في تحقيق هذه الشروط، التي تساهم في الحفاظ على مستوى دافعية التلاميذ وتنميتها (**Esposito,1999**) أكد (**Goodenow ,1993**) أن الإحساس بالانتماء والدعم كانت شديدة الارتباط بالدافعية والتحصيل الأكاديمي.

كما أوضح كل من (**Mouton and haddkins ,1992**) نقص التعلق والارتباط يمكن أن يؤدي إلى الإحساس بالعزلة في المدرسة، ويمكن أن يؤدي إلى الفشل .

أما (**Zilson et Zilson , 1992**) فأشارا إلى أن إدراك المراهقين لتطلعات معلميهم كان له بالغ الأثر في تطلعاتهم الشخصية ، وأن أكثر العوامل ارتباطا بالتكيف المدرسي للأطفال حسب (**Esposito , 1999**) كان علاقة معلم – تلميذ ، وأن أمن المدرسة والعلاقة أولياء – مدرسة تساهم في التحصيل المدرسي.

كما "أوضحت دراسة **Ames** 1992أن التلاميذ يتبنون أفضل استراتجيات تعلم ويكونون أكثر دافعية عندما تكون أهداف الاتقان والاداء جلية في القسم، ومن اختيارهم، وذلك لان كل من سلطة الاستاذ وتقويم الاداء ومناهج التدريس والبيئة المدرسية، تؤثر في هدف التلميذ نحو الدراسة وتؤثر في دافعية الانجاز لديه.(بوجطو،2007 : 97).

6- قياس الدافعية للإنجاز :

6-1.**المقاييس الإسقاطية : قام ماكليلاند (Mecclelland et al ,1953)** بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز ، يتكون من مجموع أربعة لوحات اشتق بعضها من مقياس تفهم الموضوع **(TAT)** الذي أعده **موراي (Murray,1983)** ويعتبر من أشهر المقاييس الإسقاطية ، وقام ببناء البعض الأخر خصيصا لقياس الدافع للإنجاز .

تعرض الصور أمام المفحوص منفردة على شاشة لمدة 20 ثانية ثم يطلب من كتابة قصة يجيب فيها على أربعة أسئلة وهي كما يلي: ماذا يحدث ؟ و مفهم الأشخاص ؟

ما الذي أدى إلى الموقف ؟ ما محور التفكير ؟ وما المطلوب أداؤه ؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء ؟ – ماذا سيحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟ يستغرق الاختبار في حال استجابة المفحوص لصور الأربعة 20 دقيقة ، ثم يتم تحليل استجابة بالعودة إلى بروتوكول التحليل الذي وضع صاحب الاختبار مع اعتبار موضوع الدافعية للإنجاز خاصة .

تعرضت المقاييس الإسقاطية لدافعية الإنجاز إلى النقد الشديد من قبل الباحثين ، باعتبارها تصف انفعالات المفحوصين وبصدق مشكوك فيه .

ويذكر موسى رشاد **(1994)** عن فرنون**(Vernon,1953)** أنه أوضح أن اختبار تفهم الموضوع لا يمكن أن نقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا حتى يستطيع أن يكتب قصة يعبر عنها كما يراها . وعلى الرغم من النقد لاختبار تفهم الموضوع إلا أنه شاع استخدامه في الكثير من البحوث

6-2..مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين :

قام **وينر Weiner** بتصميم هذا المقياس ، وأشار إلى عباراته اشتقت أساسا من نظرية **أتكنيسون Atkinson** للدافعية للإنجاز من نتائج الدراسات الأمبريقية السابقة التي تمكن الوصول إليها وذلك بهدف التميز بين المجموعات ذات الدافع للإنجاز المرتفع والمنخفض ، وقد صممت عبارات المقياس في ضوء نوع الأثر الأمل أو الفشل واتجاه السلوك (الإقدام أو الإحجام) و تفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في مقابل سهلة جدا أو صعبة جدا) يتكون

المقياس في صورته النهائية من 20 عبارة من عبارات الاختبار الجبري وقد قام (موسى رشاد ، 1988) بترجمته وتكييفه على البيئة المصرية .

6-3. مقياس الدافعية للإنجاز إعداد "عبد اللطيف محمد" : يشتمل المقياس على **(50)** ، فقرة خصصت منها عشرة بنود لكل مكون أو مقياس فرعي . من بين المقاييس الفرعية للدافعية للإنجاز:

1- الشعور بالمسؤولية .

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .

3- المثابرة .

4- الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)

5- التخطيط للمستقبل(خليفة ، 2000 : 17).

6- 4. أساليب التقرير الذاتي :

قام **سميث** (1973) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين ، وكان يتكون في صورته الأولى من 103 سؤالا ،لنتقى منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز ،ثم تحقق الباحث من مدى صدق و ثبات الاستبيان بأكثر من طريقة و حصل على نتائج مرضية" (قشقوش – منصور، 1979 :94).

كما قام ريشارد **لين** و توني **كاسيدي** Richard Lynn & Tony Cassidy 1989 ،بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار (303 : 1989 ,Lynn &Cassidy)

في إطار الجهود العربية التي حاولت تقديم وسائل لقياس الدافعية للإنجاز أكثر تلاؤما مع مميزات البيئة العربية قام **قشقوش** (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز ، استند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده ماكليلاند وزملاؤه عن دافع الإنجاز" (قشقوش – منصور ، 1979 :95).

في هذا النوع من المقاييس يكتشف المفحوص الهدف منها مما قد يتأثر فلا تكون استجابته صادقة وتلقائية مما يؤثر على النتائج ،ويخطئ في تحليلها وتفسيرها .

6-5- المقاييس الموضوعية :

حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس دافع الانجاز حيث "توجد عدة مقاييس موضوعية لقياس الدافعية، بعضها صمم لقياس الدافعية عند الأطفال مثل مقياس **وينر**Weinr(1970) ومقياس **روبنسن**Robinson(1968)، وبعضها صمم لقياس الدافعية عند الكبار مثل مقياس **مهربيان** Mahrabian (1968)، ومقياس **سميث**Smith(1973)، ومقياس **لين** Lynn، واستخبار **هيرمانز** Hermans(1970) ، **موسى** (1994) "(لوناس ،2013: 42).

-مقاييس التوجه نحو الانجاز **ايزنكو ويلسون** :ضمن استخبارات يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي. مقياس **اراي - لن** الدافع للانجاز(1960) وضع لن هذا المقياس في(1960) وطوره راي في السبعينات "(عبد الله ، 2003: 187).

توالت دراسات عديدة حاولت جميعها أن تثري ميدان قياس الدافعية للإنجاز ،متأثرين بالأداة الأولى في هذا المجال و ي اختبار تفهم الموضوع، و لكنها لاقت الصعوبات نفسها التي اعترضت هذه الأداة ، لذلك حاول علماء آخرون بناء اختبارات جديدة تتلافى هذه الانتقادات سواء من حيث الصدق والثبات ،أو من حيث سهولة التطبيق والتصحيح ، من هنا اتجه الباحثون.

7- وظائف الدافعية للانجاز:

ويتضح مفهوم الدافعية من تحديد الخصائص الوظيفية المتعلقة بهذا الموضوع، باعتباره يشير إلى مكونات هامة في النشاط النفسي، فالدافع متغير وسيط يعمل على تغيير السلوك وتوجيهه في مسالك معينة ومن خلال هذا ينبغي النظر إلى المثيرات أو الشروط التي تحدث تلك المتغيرات على أنها دافعية، ومن هذه الوظائف المميزة لهذه التكوينات النفسية:

- وظيفة التحريك أو التنشيط.
- الوظيفة الإنتقائية أو التدعيمية.
- وظيفة المثابرة .

- الوظيفة التوجيهية .

وعليه يمكن القول أن للدافعية أربعة وظائف أساسية هي :

7-1. **وظيفة التحريك أوالتنشيط** : وتؤكد تلك الوظيفة المنوطة بالدافعية بدءا من أعمال ريتشارد (Richard) ووصولا إلى داشيل (Dachiel) ، غيرهم أن الدافع من شأنه أن ينشط السلوك ويستثيره ويحركه في الكائن، أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال، وتبقى في حالة نشاط حتى يتم تحقيق الهدف"(قشوش،1979: 10) .

كما تمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم، ومن جهة نظر التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك ، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، ودرجة الإستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي" (ملحم،2009: 202) .

فالدافعية للانجاز هي "القوة المحرضة التي توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها والمجهودات اللازمة لتحقيق العمل المنتظر بصفة جيدة حسب القدرات والمحافظة على البقاء والاستمرار، وهذا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل إشباع حاجاته لضمان بقائه واستمراره" (الوقفي ، 2003: 151).

7-2. **الوظيفة الانتقائية** :وهي تفترض أن الدوافع تنتقي النشاط المرغوب فيه وتحدده، حيث تؤدي بالفرد إلى الاستجابة لبعض المواقف وتجاهل البعض الآخر، وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب والعقاب ، وما تلعبه تلك الاستجابات من دور في تغيير السلوك"(راشد،2005).

7-3. **وظيفة المثابرة** : يقرر **بيك** (Bick) أن السلوك يستمر مرتبطا بهدف من الأهداف، كما تناول فيزر(Fizzer) المثابرة كظاهرة للدافعية، ولكن مثابرة السلوك قد ترتبط جزئيا بالوظيفة التنشيطية، طالما أننا نفترض أن النشاط سوف يستمر بقدر ما تكون محددات الدافعية موجودة" (قشوش، 1979).

7-4. **الوظيفة التوجيهية** :تجعل الدافعية للانجاز الدراسي التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا إلى المقارنة بين المحيط الذي يعيش فيه والهدف المخطط له ،والعمل بجد

قصد التقليل من التفاوت الذي بينهما،إذ يسعى إلى تحضير البيئة لتسهل عليه تحقيق أهدافه ، " فهي تدفع الفرد للقيام بنشاط معين وتطبع سلوكه بطابع معرفي، وتعمل كمخطط وتوجيه لمسار السلوك الإنساني، وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف، فهي عند المتعلم توجه انتباهه إلى النشاطات الدراسية ، وتؤثر في توجيه السلوك نحو المعلومات المهمة التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها.

إن استثارة دافعية انجاز تلميذ السنة الثالثة ثانوي وتوجيهها، وخلق اهتمامات معينة لديه تجعله يمارس نشاطات معرفية وانفعالية وسلوكات حركية في محيطه الدراسي والاجتماعي على حد سواء ،وهذا ما يتوجب بالقائمين على شؤون التربية والتعليم الاهتمام به وتطويرها من خلال بناء المناهج التربوية .

8- أهمية الدافعية للانجاز :

- " يؤدي الدافع إلى الإنجاز دورا أساسيا في رفع مستوى الأداء والإنتاج في مختلف الأعمال والأنشطة، سواء على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع .ويعتبر الدافع إلى الإنجاز العامل الكامن وراء كل ما هو متفوق وناجح، في العديد من الميادين والمجالات العلمية والعملية، كالمجال الأكاديمي ويذكر كل من **تروتر، مكونيل** Trotter & McConell (1978) أن الدافع إلى الإنجاز، يمكن أن يكون وحده من أعظم المؤثرات لدافعية قوية واهتمام عميق ومتواصل في حياة أي فرد وأي مجتمع، فالإنجاز قوة دافعة هامة في حياة الفرد والمجتمع " (معمرية ،2012: 7). حيث يسعى التلميذ إلى الوصول إلى أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي المتميز.

-" و يرى **فيروف** feroff أن دافع الانجاز يكون سعيا لتحقيق الاستقلال والذاتية أو لتحقيق القوة أو لتحقيق قيم اجتماعية أو لتحقيق الكفاءة أو للانجاز في حد ذاته "(عبد المقصود ، 1991: 2).

فدافعية الإنجاز شرط أساسي في عملية التعلم الجيد ؛ حيث توفر الرغبة في البحث والمعرفة والمثابرة ، وتعد مؤشرًا على أداء التلاميذ و تحصيلهم الدراسي ، وتهيئة بيئة أكثر أهمية ، فقد

أوضح **هويت** Huit (2001) أنها تساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم ،ما أكدت دراسة" **الغنام** (2002) ، **أحمد** (2004).

– لدافعية الإنجاز دورا هاما في رفع مستوى أداء التلميذ في مختلف المجالات الحياتية والأنشطة الدراسية التي يعيشها، "وهذا ما أكده **ماكليلاند** حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع،وهكذا تتجلي أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد"(سهيل ، 2009 :77).

– "فهو الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، وفي من ثقافة لأخرى، ويعتمد جزئياً على التنشئة الاجتماعية "(Sutherland , 1996 : 5).

– الدافعية للانجاز في المجال التربوي من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فمعرفة العوامل المستعملة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المعلمين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة،أو من جهة التلاميذ كمخرجات من المستويات الدراسية المحققة لتعرف إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التربوية التي خططت لها .

تساعد الدافعية للانجاز الدراسي التلميذ على اكتساب المعارف والمهارات الجديدة ما يساعده على تطوير السلوك وتوجيهه توجيها سليما، حتى يسهل عليه إشباع دوافعه .

– "محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري و لسلوكي لدى التلميذ .

–" دافع الانجاز يحث الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية" (صلاح – عبد الخالق، 2000: 103). وهذا ما أكده ماكليلاند Mcclelland حيث أشار إلى أن الدافعية العالية للانجاز تؤدي الى المنافسة والتفوق (Pieper ,2003)

ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز وتؤثر فيه وتتأثر به" (جواد،2010: 25).

تظهر أهمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلميذ ،باعتبارها عامل أساسي يعبر من خلالها عن رغبته في أداء الأعمال الصعبة فيتحدها بكل إرادة وإصرار ، فتبنى لديه أساليب للتفكير بمستويات عالية تمكنه من مواجهة العراقيل، فيبني استراتيجيات منظمة ومحكمة لبلوغ مستوى متميز ومتفوق، في مجالات الحياة عامة والدراسة خاصة، مع ارتفاع مستوى ثقته.

خلاصة الفصل :

تعتبر الدافعية للانجاز الدراسي عامل من العوامل المساعدة لتحقيق الأهداف التربوية، والتي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارة وغيرها من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، إذ يتعرض التلميذ أثناء المواقف التعليمية التي يمر بها ببعض الخبرات التعليمية التي ترتبط بالنجاح والفشل تبعا لمستوى السهولة والصعوبة وتقدير المتعلمون لذاتهم .

لذا فالاهتمام بالدافعية للانجاز الدراسي في تربية وتعليم التلاميذ من المهام التي تضطلع بها المنظومة التربوية، لذا كان تعريف الدافعية للانجاز الدراسي من مختلف وجهات النظر مع ذكر أهم أنواعها في المجال الدراسي وما تحمله من خصائص ومكونات، ثم اتجهنا إلى دراسة وظائف الدافعية الاستثارية ، الانتقائية والتوجيهية ، كما تطرقنا إلى عرض بعض المقاييس التي يتم من خلالها الدراسات لقياس الدافعية للانجاز الدراسي ، ثم أشرنا إلى العوامل المؤثرة فيها من خلال الأولياء والمدرسة ، وما هي أهم الوظائف التي تؤديها الدافعية للانجاز الدراسي تحقيق فعالية العملية التعليمية التعلمية .

الجـــانـــب الميـــداني

الـــــفصل الـــــخامس: الإجـــــراءات الـــــمنهجية للجـــانب الـــــميداني

تمهيد

1. منهج البحث.

2. الدراسة الاستطلاعية.

1.2. إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية.

2.2 . عينة البحث الاستطلاعية .

3.2. أوجه الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية.

3 . الدراسة الأساسية .

1.3. حدود البحث.

2.3. مجتمع البحث.

3.3. عينة البحث الأساسية.

4.3. أدوات البحث.

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث .

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتاج البحث العلمي إلى الجانب الميداني لنختبر فيه ما تطرقنا إليه نظريا ، حيث يعرض فيه الإجراءات التي اعتمدتها الباحثة، والمتمثلة في المنهج المستخدم ،وصف مجتمع الدراسةعينته وكيفية اختيار العينة الاستطلاعية لتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في المقاييس:أنماط التفكير، قلق الامتحان ، الدافعية للانجاز الدراسي ،مع تحديد الأساليب الإحصائية المستعملة ، ثم تفريغ ، تحليل، تفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها للإجابة على فرضيات الدراسة.

1.منهج البحث:

اعتمدنا في بحثنا الحالي على المنهج الوصفي التحليلي ، للتعرف على علاقة أنماط التفكير بدرجات كل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز الدراسي ، حيث يتم جمع معلومات حول الظاهرة المدروسة للتوصل إلى الحقيقة ، و هذا البحث يتمحور في " معرفة مدى ارتباط متغيرين أو أكثر، أو بمعنى آخر مدى الاتفاق بين المتغيرات في أحد العوامل مع المتغيرات في عامل آخر"(محجوب، 2005 :287).

2. الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية نقطة انطلاق هامة قبل القيام بالدراسة الأساسية ،" حيث أنها تمكن الباحث من معرفة مدى صلاحية أداة الدراسة التي سيستخدمها في الدراسة الأساسية، وكذا التأكد من صدقها وثباتها ، وبذلك يتعرف على أي مشكلة يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأساسية ، كما تمكن الباحث من التعرف على خصائص المجتمع الأصلي للدراسة "(أبو علام ،2004 : 87).

1.2.إجراءات تطبيق البحث الاستطلاعية:

شرعت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية انطلاقا من السنة الجامعية 2019/2018، حيث قامت بجمع أكبر قدر من المراجع التي لها صلة وثيقة بمتغيرات الدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بإشكالية الدراسة المطروحة ، وهذا ما ساعد الباحثة ومكنها من

اختيار الأدوات العلمية المناسبة لجمع البيانات والتأكد من مدى ملاءتها لما يراد جمعه وقياسه من بيانات خلال الدراسة الاستطلاعية. وتبنت ثلاث مقاييس هي:

– مقياس أساليب التفكير لهاريسون و برامسون(Harrison & Bramson (1982): المترجم والمعرب من طرف " حبيب مجدي عبد الكريم" (1995).

– مقياس قلق الامتحان من إعداد سبيلبرجر(1980, Spielberger) المعرب من عبد الحميد عبد الحافظ و نبيل الزهار(1984).

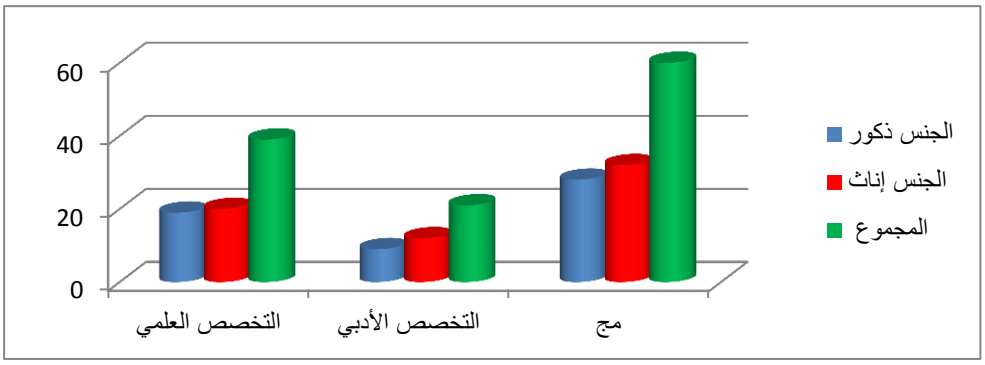
– مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي من إعداد هارمنز(1970, Hermans) المعرب من طرف فاروق عبد الفتاح موسى(1987).

2.2. عينة البحث الاستطلاعية:

تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة عددها (60) " تلميذ وتلميذة" من أقسام السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد العيد آل خليفة ولاية بومرداس ، شهر أفريل 2018. بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة قبل تطبيقه على العينة الأساسية. موزعين وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي ، كما هو موضح في الجدول رقم(5) والشكل رقم (4) .

. الجدول رقم (04) :يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والتخصص الدراسي.

		التخصص العلمي	التخصص الأدبي	مج	%
الجنس	**ذكور**	19	9	28	46.66
	إناث	20	12	32	53.33
المجموع		**39**	**21**	**60**	**100**



الشكل رقم (4) يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والتخصص الدراسي.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من الجنسين بعدد 28 تلميذ و32 تلميذة، كما كان الاختيار من التخصص الدراسي العلمي بشعبه: رياضيات ، تقني رياضي ، علوم تجريبية وتسيير واقتصاد بعدد 39 تلميذ، ومن التخصص الدراسي الأدبي بشعبتيه: آداب وفلسفة ولغات أجنبية بعدد 21 تلميذ . وهذا التوزيع العددي يمثل عدد التلاميذ في المجتمع الأصلي حيث يوجد ارتفاع نسبة جنس الإناث مقارنة بالذكور من جهة،وارتفاع التخصص العلمية مقارنة بالتخصص الأدبي من جهة أخرى.

3.2. أوجه الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم جمع معلومات أولية أفادتنا كثيرا في ضبط المنهجية العلمية للدراسة الأساسية في كل جوانبها و مراحلها بحيث:

. تم تحديد المنهج العلمي الملائم للدراسة الأساسية.

. تحديد عينة الدراسة الأساسية.

. ضبط مقاييس الدراسة بصورتها النهائية بعد حساب خصائصها السيكومترية في الدراسة الحالية.

. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

. الاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية في تفسير النتائج و تحليلها .

3. الدراسة الأساسية:

1.3 .حدود البحث:

الحدود المكانية: تتحدد هذه الدراسة بمكان تطبيقها وبالتحديد في ولاية بومرداس الثانويات التالية: (ثانوية أحميدي ابراهيم قورصو– ثانوية فرانتز فانون بومرداس – ثانوية تريكات رابح الكرمة – ثانوية فاطمة نسومر بودواو –ثانوية قريبيسي محمد أولاد موسى – ثانوية زيو محمد تيجلابين).

الحدود الزمانية: انطلقت الدراسة خلال شهري أفريل وماي" 2019" وتم اختيار هذه الفترة القريبة من تاريخ إجراء امتحان البكالوريا ولتكون استجابات التلاميذ قريبة من حالتهم التي يكونون فيها خلال الامتحان المذكور .

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (436) موزعين على ست ثانويات بولاية بومرداس.

2.3. مجتمع البحث:

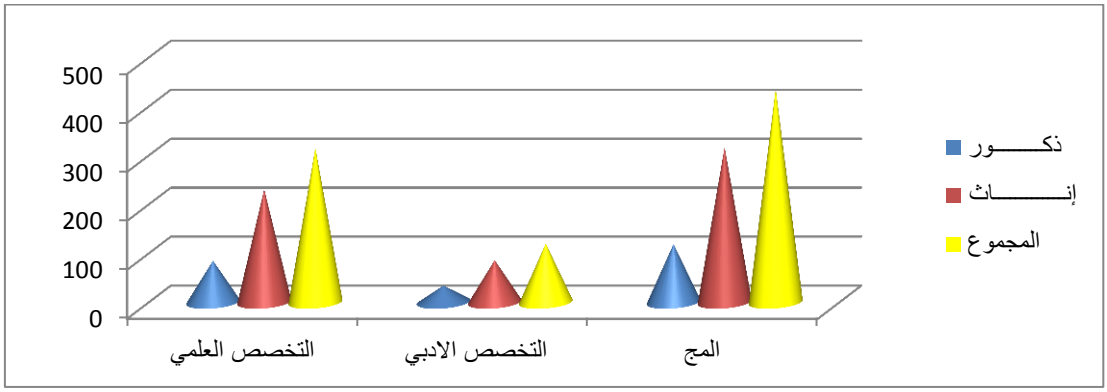
تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذين يدرسون في الأقسام النهائية المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، وبلغ عدده (8168) منهم (2869) ذكور و(5299) إناث ،وبلغ عدد تلاميذ التخصص الدراسي العلمي (5396) والتخصص الدراسي الأدبي بلغ (2772).

3.3. عينة االبحث الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (436) تلميذ وتلميذة، اختيروا بطريقة عشوائية من ست ثانويات بولاية بومرداس، طبقت عليها أدوات الدراسة الثلاث (مقياس أنماط التفكير، مقياس قلق الامتحان، مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي) داخل الأقسام بطريقة جماعية. والجداول الآتية تبين توزيع أفراد العينة وفق خصائص الجنس والتخصص الدراسي.

الجدول رقم(5) يبين توزيع عينة البحث حسب الجنس والتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي / الجنس	العلمي		الأدبي		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الذكـــور	85	%26.89	34	%38.33	119
إنـــــاث	231	%73.10	86	%71.66	317
المجموع	316	%72.47	120	%27.52	436



الشكل رقم(5) يبين توزيع عينة البحث الأساسية حسب الجنس والتخصص الدراسي.

4.3. أدوات البحث:

- التعريف بأدوات البحث:

يحتاج الباحث مجموعة من الأدوات يستخدمها في دراسته للتوصل إلى المعارف من خلال المعلومات والبيانات التي يجمعها " تعتبر وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في عملية البحث العلمي ، وتعد هذه الوسيلة حسب الغرض الذي يستعمل في كل نوع منها "(عطوي ،2007: 97). وعليه فقامت الباحثة باختيار ثلاثة مقاييس تناسب متغيرات الدراسة.

أولا: مقياس أنماط التفكير لهاريسون و برامسون :

. وصف المقياس:

. مقياس هاريسون و برامسون (Harrison et Bramson) لأنماط التفكير بجامعة كاليفورنيا **(1980)** بصورته الأولية , ثم ضبطه بصورته النهائية **(1982)** ، قام مجدي حبي عبد الكريم (1995) بترجمته و تكييفه ليناسب البيئة العربية ، و يطلب من المفحوص أو المبحوث ترتيب الإجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليه ، بأن يكتب في المربعات على يسار الإجابات الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه **(5-4-3-2-1)** على اعتبار أن الدرجة **(5)** تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه والدرجة **(1)** تمثل السلوك الأقل انطباقا.

يتم حساب مجموع الدرجات المعطاة لعبارات كل موقف **(18)** على حدة ، بحيث يمثل هذا المجموع الدرجة الكلية لكل أسلوب، ووفقا لهذا النظام تكون أدنى درجة يتحصل عليها المفحوص في أسلوب ما هي **(18)**، على افتراض أن كل إجابات هذا الأسلوب تمثل السلوك الأقل انطباقا عليه **(18×1=18)**، بينما تكون أعلى درجة هي(**90**) ،على افتراض أن كل إجابات هذا الأسلوب تمثل السلوك الأكثر انطباقا **(18×5=90)**. و لقد صمم الاختبار اعتمادا على فلسفة خاصة مؤداها أن مجموع الدرجات الخام التي سيحصل عليها المفحوص على الأساليب الخمسة تمثل مقدرا ثابتا هو **(270) درجة** (مجدي حبيب ،1996،ب).

و الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الأساليب الخمسة تمكننا من الكشف عن أسلوب التفكير المفضل لدى التلميذ على النحو التالي:

- إذا حصل المستجيب على 60 درجة فأكثر في أي أسلوب من أساليب التفكير ،يكون لديه تفضيلا و ميلا لاستخدام هذا الأسلوب.
- إذا حصل المستجيب على 60 درجة فأكثر في أي أسلوب من أساليب التفكير ،يكون لديه تفضيلا و ميلا لاستخدام هذا الأسلوب.
- إذا حصل المستجيب على درجة تتراوح بين 49-59 فهو محايد تجاه هذا الأسلوب.

– إذا حصل المستجيب على درجة 48 فأقل في أي أسلوب فإن لديه مقاومة و معارضة لهذا الاستخدام لهذا الأسلوب.

أما بروفيلات التفكير المفضلة لدى الفرد فيتم حديدها كالتالي:

–إذا حصل المستجيب على درجة تتروح بين 48 و 60 في أساليب التفكير الخمسة فبروفيل التفكير هو البروفيل المسطح.

–إذا حصل المستجيب على 60 درجة فأكثر في أسلوب فقط فبروفيل التفكير هنا أحادي البعد.

–إذا حصل المستجيب على 60 درجة فأكثر في أسلوبين فقط ،فبروفيل التفكير هنا ثنائي البعد.

–إذا حصل المستجيب على 60 درجة فأكثر في ثلاث أساليب فبروفيل التفكير هنا هو بروفيل ثلاثي البعد. (Harrison & Bramson,2002)

. تصحيح مقياس أنماط التفكير:

الجدول رقم (06) : تفسير درجات تصحيح مقياس أنماط التفكير.

الدرجات	التفضيل	الدرجات	المعارضة
65–60	معتدل	48–43	معتدل
71–66	قوي	42 –37	قوية جدا
أكثر أو= 72	قوي جدا	59–43	لا تفضيل ولا معارضة

(مجدي ، 1995 : 157– 161).

من خلال الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في الأنماط الخمسة . يمكن الكشف عن الخصائص البنائية المختلفة لتفكيره على النحو التالي:

- الجدول رقم (07) يبين توزيع درجات مقياس أنماط التفكير ونمط التفكير .

الدرجات	بروفيل التفكير
60 و أكثر في أسلوب واحد	أحادي البعد
60 و أكثر في أسلوبين	ثنائي البعد
60 و أكثر في ثلاثة أساليب	ثلاثي البعد
بين 48-60 في الأساليب الخمسة	تفكير مسطح
بين 60-66 على أي أسلوب	تفضيل معتدل
بين 66-72 على أي أسلوب	تفضيل قوي
72 و أكثر على أي أسلوب	تفضيل قوي جدا
بين 42-48 على أي أسلوب	معارضة معتدلة
36-42 على أي أسلوب	معارضة قوية
36 و أقل على أي أسلوب	معارضة قوية جدا

(مجدي حبيب ،1995،أ)

. الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التفكير:

اكتفى واضعو المقياس الأصليون بالإشارة إلى صدق المقياس وثباته، واعتمادهم في الوصول إلى ذلك على استخدام التحليل العاملي ، في حين اعتمد معد المقياس للبيئة المصرية والعربية (حبيب مجدي عبد الكريم، 1995) في إثبات صدق المقياس على عدة طرق هي:

. صدق التكوين الفرضي: بحساب معامل الارتباط بين أنماط التفكير الخمس،على عينة (50) فردا، وتراوحت معاملات الارتباط ، (0،08-0،43)، أغلبها غير دالة ما يؤكد استقلالية الأبعاد عن بعضها البعض، وأنها تمثل جوانب مختلفة ومتعددة التفكير.

. الصدق العاملي: من خلال إجراء التحليل العاملي للمصفوفة والارتباط ،واستخدم في التحليل طريقة "هوتلينج " المكونات الأساسية"

. الصدق التلازمي: باستخدام ثلاث اختبارات كمحكات خارجية وهي : اختبار وليامز للمشاعر الابتكارية (اختبار قنديل،1990)، اختبار تأكيد الذات (محمد الطيب ،1981) اختبار التحكم الذاتي(كامل عبد الوهاب محمد،1988).

- ثبات المقياس:

لحساب ثبات الأبعاد الفرعية الخمس لمقياس أساليب التفكير استخدم "حبيب مجدي عبد الكريم "(1995) طريقتين، إعادة التطبيق والتجزئة النصفية.

- حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق (Test-Retest)

قام مترجم ومقنن المقياس للبيئة العربية بإجراء تطبيقه مرتين متتاليتين بفاصل زمني يقدر بـ(15) يوما، وقد تراوحت معاملات الثبات أبعاد المقياس الخمس على النحو التالي: التفكير التركيبي بين (0،60 -0،75)، التفكير المثالي بين (0،63-0،81) والتفكير العملي بين(0،61-0،81)، التفكير التحليلي بين(0،61- 0،78)، التفكير الواقعي بين (0،63-0،78) ، هي كلها معاملات ثبات مرتفعة (حبيب ، 1995 : 157-161).

. حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

استخدمت معادلة سبيرمان بروان للتجزئة النصفية أسفرت على معاملات ثبات مرتفعة تراوحت بالنسبة لكل الأبعاد الخمس بين (0،63- 0،86).

-الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير في البحث الحالي:

أ-الثبات:

تم حساب الثبات بإعادة الاختبار أساليب التفكير على عينة من التلاميذ تتكون من 60 تلميذ وتلميذة ، وبعد مرور15 يوما تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة ، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين.

الجدول رقم (8) يوضح ثبات إعادة التطبيق للاختبار أنماط التفكير

أنماط التفكير	الارتباط بين نتائج	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
التحليلي	التطبيق 1	0,404	دال عند α 0,05
	التطبيق 2		
التركيبي	التطبيق 1	0.485	دال عند α 0,01
	التطبيق 2		
المثالي	التطبيق 1	0.566	دال عند α 0,01
	التطبيق 2		
العملي	التطبيق 1	0.435	دال عند α 0,05
	التطبيق 2		
الواقعي	التطبيق 1	0.463	دال عند α 0,05
	التطبيق 2		

تبين من خلال الجدول رقم (8) أن المقياس في أبعاده الخمسة للتفكير تتمتع بثبات متوسط مقبول وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (0,01 و 0,05).

ب. الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس**

الجدول رقم (9) يوضح معاملات ارتباط بين أبعاد مقياس أنماط التفكير

أنماط التفكير	تركيبي	مثالي	عملي	تحليلي	واقعي
تركيبي	1				
مثالي	0,176-*	1			
عملي	0,268-**	0,205-**	1		
تحليلي	0,348-**	0,070-*	0,211-**	1	
واقعي	0,004-*	0,253-**	0,140-*	0,198-*	1

يظهر لنا جليا من الجدول رقم (09) أن كل قيم الارتباط عكسية سالبة الواردة فيه غير دالة إحصائيا، أي أن كل نمط مستقل وغير مرتبط ببند آخر، وعليه فالمقياس صادق، لأن بنود كل نمط لا تقيس إلا النمط الذي تنتمي إليه. و بذلك تعتبر أبعاد المقياس عالية التناسق وعليه فهي صادقة لما وضعت لقياسه وصالحة للتطبيق على عينة البحث الحالي.

ثانيا: مقياس قلق الامتحان:

- وصف المقياس :

استخدم مقياس قلق الامتحان من إعداد فسبلبيرجر **(TAI) (Speilberger,1980)** الذي يعتبر من أكثر المقاييس استخداما لقياس قلق الامتحان عند طلبة الثانويات ، فهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بندا، ليعبر المجيب عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل الامتحان ،خلال وبعد الامتحان له أربعة خيارات (أبدا . أحيانا . غالبا . دائما) ، أوزانها من (1-2-3-4) كلها ايجابية ماعدا الفقرة رقم 01 تعكس الأوزان تبلغ الدرجة الكلية للمقياس بين (20-80) يتكون المكون المعرفي من 8 بنود (3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 14 . 17 . 20) والمكون الانفعالي من 8 بنود هي (2.1 . 8 . 9 . 10 . 11. 12. 15.13 . 16 . 19.18) حيث بلغت الدرجة الكلية للبعد (8- 32) (1 .12 19.13) (81-80: Bushman et al , 1995) .

يمكن قياس قلق الاختبار من خلال مقياس قائمة " قائمة قلق الاختبار" و الذي أعده" شارلز سبيلبرجر" ونقله إلى العربية الدكتور نبيل الزهار،وتعتبر قائمة اختبار Test Anxiety Inventory ، ويحتوي المقياس على عاملين هما "الاضطراب" Worry و" الانفعالية" Emotionality باعتبارهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار.

. الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان:

قام معد الاختبار في البيئة المصرية بحساب الثبات والصدق، وقد استخدمت أساليب متعددة من الثبات مثل الثبات العاملي وثبات المفردات والاتساق الداخلي، وقد اتضح أن المقياس له درجة عالية من الثبات، حيث بلغ(0،84) لعامل الاضطرابية،(0,88) لعامل الانفعالية. وتم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لعاملي الاضطرابية والانفعالية ، أما بخصوص صدق

المقياس فإنه استخدم الصدق التمييزي، وكانت قيمة عامل الاضطرابية بين (0,84- 0،73) ، أما عامل الانفعالية فتراوحت قيمتها بين(0.58-0,84) وهذا المقياس من المقاييس التي لها درجة مصداقية في التطبيق "(**فاروق السيد عثمان، 2008 :82)** .

. الخصائص السيكولوجية لمقياس قلق الامتحان في البحث الحالي:

أ. الثبات:

. حساب الثبات لمقياس قلق الامتحان:. معادلة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان للتعرف على مدى اتساق عباراته وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

- الجدول رقم (10) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان

مقياس قلق الامتحان	معامل ألفا كرونباخ
20	0،687

يتضح من الجدول رقم (10) والملحق رقم أن جميع قيم ألفا دالة إحصائيا عند مستوى (0،01) حيث بلغت في المقياس (0،68) فكانت قيمة الثبات مرتفعة وهذا ما يسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الأساسية بكل ثقة و اطمئنان.

ب. حساب الصدق:

. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

يبين الصدق التمييزي إلى مدى قدرة المقياس بأبعاده على التمييز بين متوسطات درجات أفراد العينة في ذوي القلق المرتفع والمنخفض. وقد استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التحليل الإحصائي (ن = 60). وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي أل (27%) الأعلى والأدنى من الوسيط.

الجدول رقم (11) يبين الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان:

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	16	54.28	3.65	12,49	دال إحصائيا عند 0,01 α
الفئة الدنيا	16	42.33	1.74		

نستخلص من الجدول رقم(12) أن حجم عينة الفئة الدنيا هو 16 مفردة بمتوسط قدره (42،33) وانحراف معياري (1،74) ، وبالنسبة للفئة العليا وحجمها 16 مفردة بمتوسط حسابي قدره (54،28) وانحراف معياري قدره (3،65) ، وبلغت **ت** (12،49)وهي دالة عند 0,01، وبلغت الدلالة المعنوية 000, ، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01) ، ومنه نقول بوجود فروق بين الفئة الدنيا والفئة العليا،أي المقياس يمكنه التمييز بين مستويين مختلفين.

ثالثا: مقياس الدافعية للإنجاز

. وصف المقياس :

اختبار الدافع للإنجاز الدراسي للأطفال والراشدين في الأصل هـ ج م هيرمانز (1970) من جامعة نيجمرجن بهولندا ، قام باقتباسه و تعريبه فاروق عبد الفتاح موسى من كلية الزقازيق بمصر(1987) يتكون المقياس من 28 عبارة ، وأمام كل عبارة مجموعة من الاختيارات بعض العبارات أمامها خمس اختيارات (أ – ب – ج – د – هـ) والبعض الأخر أمامها أربع اختيارات(أ– ب – ج – د) ، ويتم التصحيح على حسب الدرجة الموجودة أمام كل اختبار. في الفقرات الموجبة (5 –4 –3–2–1) أو (4 –3–2–1)، وفي الفقرات السالبة تعكس الأوزان (1–2–3–4–5) أو (1–2–3–4) ، يتكون الاختبار من 19 فقرة موجبة و9 فقرات سالبة وهي1–3–4–9–10–15–16–27–28 ، تتراوح الدرجة الكلية للمقياس (28–130).

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

– صدق المقياس:

. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

اعتمدت الباحثة على طريقة حساب الصدق التمييزي بمقارنة متوسط درجات ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المرتفع، بمتوسط درجات ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المنخفض، بالنسبة لتوزيع درجات المقياس ككل ، وهذا لمعرفة الفروق الفردية ومدى قوة المقياس في الكشف عن هذه الفروق حيث أخذنا نسبة 27% من العينة لكل من الفئة الدنيا والفئة العليا ، وأظهرت قيمة اختبار t وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الدافعية للانجاز الدراسي للفئتين (الدنيا– العليا) من التوزيع ، بالتالي فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى توزيع، فهو صادق يمكن الاعتماد عليه قي دراستنا.

الجدول رقم (12): يبين الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للإنجاز.

الأفراد / الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	60	74.81	3.41	6,27	دال إحصائيا عند 0,01
الفئة الدنيا	60	61.18	1.10		

نستخلص من الجدول رقم (12) أن حجم عينة الفئة الدنيا هو 27 بمتوسط قدره (61،18) وانحراف معياري (1,10) ، وبالنسبة للفئة العليا و حجمها 27 مفردة بمتوسط حسابي قدره (74،81) وانحراف معياري قدره (3,41) ، وبلغت **ت** المحسوبة (6،27) ، وبلغت الدلالة المعنوية ,000 ، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01) ، ومنه نقول بوجود فروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا ،أي المقياس يمكنه التمييز بين مستوى الأفراد ذوي الدافعية للانجاز الدراسي المرتفع والمنخفض.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها، وبعد تطبيق أساليب إحصائية لمعاينة الثبات والصدق للمقاييس الثلاثة المستخدمة في بحثنا، وعليه يمكن الاعتماد عليها للوصول إلى نتائج يعتمد عليها علميا.

- حساب الثبات:

. ثبات الاستقرار بطريقة إعادة التطبيق :

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور(15 يوما) من التطبيق الأول،وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون المبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13) يبين ثبات إعادة التطبيق لاختبار الدافعية للإنجاز.

الدافعية للإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
التطبيق 1	74.81	3.41	0.508	دال 0,01
التطبيق2	69.18	1.10		

يتبين من الجدول رقم (13) ثبات واستقرار في التطبيق الأول والثاني لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي وذلك بمعامل ارتباط قوي قدر ب (0،508) عند مستوى دلالة (α 0,01).

من خلال النتائج المتوصل إليها ، وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية لحساب الثبات والصدق للمقاييس الثلاثة المستخدمة في دراستنا الحالية ، وعليه يمكن الاعتماد عليها للوصول إلى نتائج يعتمد عليها علميا .

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للحصول على مؤشرات كمية تساعد على تحليل ومعالجة البيانات لتفسير النتائج المتحصل عليها ، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(Spss)** النسخة 23 ، هي: " النسب المئوية -. المتوسط الحسابي -. معامل ارتباط بيرسون – الانحراف المعياري-. اختبار كاف تربيع-. اختبار"ت" T لقياس الفروق-. معامل الارتباط الثنائي bicériale **بيسر**يال" الذي تم حسابه يدويا وفق المعادلة التالية:

- معادلة الارتباط الثنائي بيسريال:

$$rb = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_0}}{S} \times \frac{P_1 \times P_2}{H}$$

$$t = \frac{rb}{\sqrt{\frac{1-rb^2}{N-2}}}$$

خلاصة الفصل:

عرضت الباحثة في هذا الفصل الإجراءات الميدانية للبحث ، بإظهار المنهج المتبع في البحث والدراسة الاستطلاعية والأساسية ، وما هي أدوات البحث المطبقة على عينة البحث مع حساب الخصائص السيكومترية لها ، من ثبات وصدق سواء بالنسبة للمقياس الأصلي، أو في البحث الحالي ، ثم أخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم جمعها في البحث.

الـــفصل الســـادس: عرض،تـــحليل و منـــاقشة نتـــائج البحث

1. عرض،تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. عرض ،تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض ،تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
6. عرض ،تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة
7. عرض ،تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة
8. استنتاج عام

الفصل السادس: عرض وتحليل و مناقشة نتائج البحث:

تمهيد:

بعد جمع البيانات وتصنيفها و تنظيمها ومعالجتها إحصائيا ، نتعرض في ما يلي إلى تحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها وفق فرضيات الدراسة المقترحة.

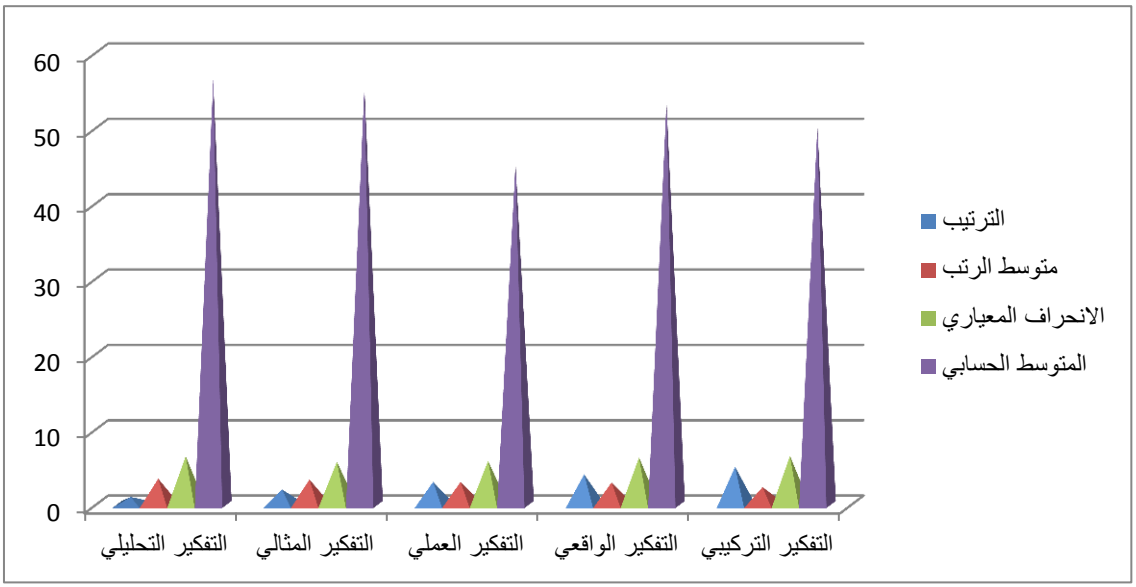
1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها:" يفضل تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا نمط التفكير التحليلي بدرجة أكبر"

1. عرض وتحليل النتائج:

وللتأكد من صحتها تم اختبارها قمنا بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل أسلوب من الأساليب الخمسة ، و قد تمت عملية الترتيب بتطبيق اختبار فريدمان لمعرفة أي الأنماط التفكير الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة الدراسة.و بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (14): يمثل متوسط الرتب لأنماط التفكير وفق درجة تفضيلها (قيمة اختبار فريدمان) لدى عينة البحث.

أنماط التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	الترتيب	قيمة اختبار فريدمان
التفكير التحليلي	56,42	6,41	3,43	**1**	135,88
التفكير المثالي	55,52	5,67	3,32	**2**	
التفكير العملي	54,31	5,79	3,01	**3**	
التفكير الواقعي	53,49	6,24	2,93	**4**	
التفكير التركيبي	50,26	6,46	2,31	**5**	



الشكل رقم (06) يمثل ترتيب أنماط التفكير لدى عينة البحث.

يلاحظ من الجدول رقم (14) والشكل رقم (06) المبين أعلاه أن كل من أسلوبي التفكير التحليلي و المثالي قد حققا أعلى المتوسطات على التوالي ، مما يدل على أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة الدراسة هما الأسلوب التحليلي الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط رتبي (3.43) وانحراف معياري (6.41)، ثم يليه نمط التفكير المثالي بمتوسط رتبي(3،32) وانحراف معياري (5.67) ، في الرتبة الثالثة نمط التفكير العملي بمتوسط رتبي (3.01) و انحراف معياري (5.76) ، في الترتيب الأخير يلي بالترتيب بعدي النمط الواقعي والتركيبي ب متوسط رتبي (2.93) وانحراف معياري (6.24) و(2.31) بانحراف معياري (6.46) على التوالي.

من خلال نتائج اختبار فريدمان نلاحظ أن أبعاد مقياس أنماط التفكير رتبت حسب متوسط تفضيلها عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا ، قيمة اختبار فريدمان (135,88) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α 0,05).

عموما نستطيع القول بأن الأبعاد المفضلة لدى عينة الدراسة هو أسلوب التفكير التحليلي ،ثم يليه أسلوب التفكير المثالي في المرتبة الثانية ، في حين نجد (التفكير العملي –الواقعي – التركيبي) في الترتيب الأخير، و عليه يمكن القول أن **الفرضية الأولى تحققت والتي مفادها**

أن " نمط التفكير السائد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا هو **النمط التحليلي في المرتبة الأولى**".

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج البحث أن أسلوب التفكير التحليلي جاء في المرتبة الأولى ، ثم يليه في المرتبة الثانية أسلوب التفكير المثالي ،أما أسلوبا التفكير العملي في المرتبة الثالثة فجاءا في الترتيب الأخير على التوالي (التفكير الواقعي – والتركيبي).

تتفق هذه النتائج مع دراسة السبيعي (2000) ودراسة بدر فايقة محمد (2007) اللتان توصلتا إلى أن أسلوب التفكير التحليلي هو الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة الدراسة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة جونس(Jones,2006) في أن أسلوب التفكير التركيبي هي الأقل تفضيلا لدى عينة الدراسة (مؤيد الجميلي ،2013: 90).

كما تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة هاريبيسات ولوب كلوبر Harypursat ,Lubbe and Klopper (2005) بامتلاك الطلبة لمعظم أنماط التفكير التي حددها كل من هاريسون وبرامسون و هي التحليلي والواقعي والتركيبي والعملي والمثالي ،واتفقت الدراسة مع دراسة الزعبي والشريدة (2007) من حيث ترتيب الأنماط حيث أشارت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعا بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي فالتفكير التركيبي و يأتي التفكير البراغماتي في المرتبة الأخيرة ، و بالتالي إن أهمية اكتشاف هذه الأنماط عند الطلبة هو المساعدة بالإضافة إلى أن الأفراد الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يعني أنهم يحللون كل مشكلة خطوة بخطوة ، فالفرد التحليلي يميل إلى الظهور بعيدا عن العواطف و الجوانب الذاتية و الميل إلى التعبير عن القواعد و القوانين العامة ، وهو يشرح الأشياء بنظام و دقة و يتسم بالنظام و الحرص و الجفاء و قد يبدو عنيدا ، في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية و يكره الحديث غير العقلاني (الطيب، 2006: 51).

يمكن تفسير هذه النتائج أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا يفضلون نمط التفكير التحليلي بالدرجة الأولى لأنهم يرغبون في البحث عن أفضل الحلول

ويحللون البدائل بشكل نموذجي، و يفضلون عزل كل متغير على حدة ، كما يفضلون رسم مخطط للحل لكي يدرسوا المشكلة و يحسن التركيز ، فيفضلون الاستدلال العقلي و يتوصلون إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية. (Harrison & Bramson,1984 :14)

كما جاءت النتائج متوافقة مع نتائج دراسة " نجمة بن مسعود (2016)" بحيث أظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يفضلون في المرتبة الأولى أسلوب التفكير التحليلي ، ثم أسلوب التفكير الواقعي ، أما أساليب التفكير العملي المثالي والتركيبي فقد جاءت في الترتيب الثالث والرابع على التوالي.

يمكن تفسير النتائج باعتبار أن الأفراد الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يعني أنهم يحللون كل مشكلة تواجههم بدقة خطوة بخطوة ، فالفرد التحليلي يميل إلى الظهور بعيدا عن العواطف و الجوانب الذاتية و الميل إلى التعبير عن القواعد و القوانين العامة، و هو يشرح الأشياء بنظام و دقة و يتسم بالنظام و الحرص و الجفاء و قد يبدو عنيدا، في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية و يكره الحديث غير العقلاني (الطيب عصام،2006: 51).

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية إلى ما توصل إليه محمد عليان (2009) التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير التركيبي الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة هذه الدراسة.

كما نجد دراسة عبود جواد راضي (2018) توصلت إلى أن الطالبات في الدراسة يختلفن بقوة تفضيلهن لأساليب التفكير إذ جاء أسلوب التفكير التركيبي بالمرتبة الأولى في حين جاء أسلوب التفكير الواقعي بالمرتبة الأخيرة.

ذكر (جمل محمد،34:2005) أن: "العملية العقلية المفضلة للطالب ذو أسلوب التفكير التحليلي هي التوجيه والإرشاد أو نظام يمكنه من الحل ، و يردد مع نفسه " إذا كان بالإمكان أن نحلل بطريقة علمية،فإنه يجب التخطيط الجيد للأشياء ثم التحقق منها" كما يستخدم التعبيرات التالية:"الرجوع إلى السبب.. ،إذا نظرت للموضوع منطقيا...،إذا بدأنا في الموضوع علميا...،أكثر أو أقل دقة،فالتلميذ الذي يتميز بأسلوب التفكير التحليلي مناقض مع أسلوب

التفكير العملي، فهو فخور بفهمه لجميع المتغيرات"و إستراتيجية الفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق وفق الخطوات السابقة الذكر.

يعتبر التفكير التحليلي هو أدق أنواع التفكير،إذ يتطلب تحليل المشاكل والحقائق قبل الحكم عليها وعلى صحتها أو عدمه، وهنا يفترض ديوي أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها حيث يمر التفكير عند ديوي في مراحل مختصرة تبدأ بوجود المشكلة ذاتها، ثم جمع المعلومات حولها، ووضع الفروض و التحقق منها للوصول إلى النتائج (Parrott & Parrot,2004).

هذا ما أكدت عليه نظرية "هاريسون وبرامسون" Harrison & Bramson أن :" الطلبة الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يعني أنهم يحللون كل مشكلة تواجههم بدقة خطوة بخطوة" (Harrisson,A&Bramson,R,198 :14).

يواجه التلميذ ذو التفكير التحليلي المواقف المشكلة بحذر وحرص ومنطقية ، فيقوم ببناء طريقة منهجية مفصلة، مع الاهتمام بالتفاصيل، كما يقبل التوجيه و الإرشاد.

الأشخاص الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يرغبون في البحث عن أفضل الحلول و يحللون البدائل بشكل نموذجي، ويفضلون عزل كل متغير على حدة في كل مرة و ينظرون فيها إلى المشكلة، كما يفضلون رسم مخطط للحل لكي يدرسوا المشكلة و يحسنوا التركيز فهم يفضلون الاستدلال العقلي ويتوصلون إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية .(Harrisson,A&Bramson,R,1984:14)

التحليلي فرد ينظر إلى العالم بمنطق وعقلانية و نظام، وتوقع، الأكثر من ذلك يريد التأكد من كل الأشياء و معرفة ماذا سيحدث فيما بعد ، ويكون التحليلي فخورا بكفاءته ، كما يكون لديه الإحساس وفهم لكل جوانب المشكلة، مهما كان الوضع سيحدث (Rikish,Harypurat & sam lubee ,2005 :66).

يذكر هاريسون و برامسون أن أساليب التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة اليومية ،إلا أن هذا التمييز ليس تمييزا كميا يحدد مقدار ما لدى الفرد

من هذه الأساليب أو تلك بقدر ما هو طريقة تمييز) نوعي (يعتمد على مدى تفضيل الفرد بموقف مشكل يتحدى تفكيره ويتطلب منه القيام بسلسلة من النشاطات أو الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان لاتخاذ قرار فإنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة من أساليب التفكير (طاحون،2003،عمار،1988).

باعتبار أن أسلوبي التفكير التحليلي والمثالي الأكثر تفضيلا عند عينة البحث ، وهذا ما وضحه كل من "هاريسون و برامسون ،1982) من خلال التداخلات الموجودة بين الأساليب تبين لنا تداخل بين أنماط التفكير من بينها التداخل بين نمط التفكير(التحليلي- المثالي)، فالفرد ذو أسلوب التفكير المثالي . التحليلي يتصف بالنظرة المتحررة والإدراك الواسع إذ يرغب في انجاز الهدف المثالي بأفضل طريقة متاحة فهو يميل إلى التخطيط بالمعنى الواسع من دون اللجوء إلى قرارات سريعة ، ومن ثم يتصف بالحرص ومراعاة مشاعر الآخرين وهذا التفكير يتحقق بين مهندسي التصميم ، وكما يتصف الفرد المثالي والتحليلي بالتفتح على العديد من الاحتمالات ،ويضع معايير مرتفعة سواء في المعلومات أم البناء أم القابلية للتنبؤ و يعيب هذا الفرد البطء و التوصل للقرارات أو الأحكام سريعة.

كما يمكن عزو النتيجة المتوصل إليها إلى الانفجار المعرفي التكنولوجي الذي أتاح أمام جميع فئات الطلبة وبمختلف المراحل الدراسية للاستفادة من التقدم العلمي الحاصل، والحصول على المعرفة بالإضافة إلى أن الأفراد الذين يستخدمون أسلوب التفكير التحليلي يعني أنهم يحللون كل مشكلة خطوة بخطوة ، فالفرد التحليلي يميل إلى الظهور بعيدا عن العواطف والجوانب الذاتية و الميل إلى التعبير عن القواعد و القوانين العامة ، وهو يشرح الأشياء بنظام و دقة ويتسم بالنظام والحرص والجفاء و قد يبدو عنيدا ، في حين يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني (الطيب، 2006: 51). كما يؤكد حبيب(2004) إلى أن النظرية التي استندت إليها الدراسة الحالية " نظرية هاريسون و برامسون" أوضحت أن"الأسلوب التركيبي"يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد ، أما الأسلوب الأكثر انتشارية في

أوروبا فهو الأسلوب التحليلي ،في حين أن الأسلوب الأكثر انتشارا في مصر هو"الأسلوب المثالي"و هو ما يتلاءم مع المجتمعات الشرقية و التدين" .

يمكن تفسير النتائج إلى أن التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يبتعدون عن الأساليب التي تتطلب الجهد والتخطيط لمواجهة الامتحان بالحل المناسب ،مما يشير إلى أن بروفيل التفكير السائد لديهم هو التفكير المسطح ،هذا يعني تضعف لديهم القابلية لتمييز ، وهذا ما يتطلب التدخل التدريبي على أساليب التفكير وتفضيلاتها حسب ما تتطلبه طبيعة المشكلات التي تواجههم.

عندما يستخدم التلميذ أسلوب معين في عدد من المواقف فإنه سوف يميل لاستخدامه غالبا في التعامل مع المواقف الأخرى التي يتعرض لها ،إن كل تلميذ أسلوب خاص ولا يمكن التنبؤ تماما ببروفيل أساليب التفكير عنده، فهي تشرح فقط الأساليب الأصلية لديه، فلا يوجد تلميذ ذو أسلوب تفكير تحليلي بصفة كاملة أو نمط تفكير واقعي أيضا بصفة كاملة ، وعليه يتميز التلميذ ذو التفكير التحليلي بقابليته للتجاوب الجيد مع ما يفكر به.

وأما في المرتبة الثانية فقد فضل التلاميذ عينة الدراسة أسلوب التفكير المثالي ، ما تتفق نتائج الدراسة الحالية إلى كل ما توصل إليه دراسة هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson(1982)، ودراسة هونج وشاو(Hung& Chao,1994)، ودراسة حبيب (1995) ، ودراسة غالب (2001) الذين توصلوا في دراساتهم إلى أن نمط التفكير المثالي هو الأسلوب الأكثر تفضيلا لدى عينات البحث.

فيما أكدت دراسة الجميلي (2013) أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هو الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى ثم التركيبي –التحليلي– العملي–الواقعي).

كما تختلف نتائج البحث الحالي إلى ما توصل إليه محمد عليان (2009) التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير التركيبي الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة هذه الدراسة.

إن أصحاب الأسلوب المثالي يتميزون بالاهتمام باحتياجات الفرد والتركيز على ما هو مفيد للناس والمجتمع وبذل أقصى الجهد لمراعاة المشاعر والأفكار والميل للثقة بالآخرين والاستمتاع

بالمناقشات مع الناس ومشكلاتهم ومحور اهتمامهم القيم الاجتماعية ، ويتمتع أصحاب الأسلوب التركيبي بالقدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة و أصيلة والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة ، بينما يتميز أصحاب الأسلوب التحليلي بالاعتماد على الأرقام و الحجج المدعمة بالأرقام ، وعلى الآراء الناتجة عن البحث العلمي (حبيب ، 1995: 238-239).

يتميز التلاميذ بأنماط تفكير مختلفة خاطئة تقودهم في حل مشكلاتهم بشكل خاطئ من دون تفحص دقيق أو فهم إذ أشارت نتائج دراسة محمود (2013) أن معظم طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية يتبعون أساليب التفكير الخاطئة في حل مشكلات (محمود،2013: 43)، و قامت الباحثة من المقابلات التي أجرتها مع التلاميذ و مقابلات فردية و التحاور معهم إلى إتباع طبيعة أنماط التفكير السائدة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا وجود ضعف واضح و كبير في إتباع التلاميذ لأساليب مختلفة.

إن معرفة أنماط التفكير تساعدنا على الاستدلال على نمط الشخصية المراد التعامل معها في داخل الصف أو المدرسة ومن ثم تساعدنا على اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل مع هؤلاء الطلبة (عثمان ،2012 : 77).

كما تختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد عليان (2009) التي توصلت إلى أن أسلوب التفكير التركيبي الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة هذه الدراسة.

تختلف أنماط التفكير من تلميذ لآخر حسب طرائق تعلم التلميذ في المدرسة و أساليب التنشئة الأسرية التي كونت شخصيته مزودة بالقيم والمبادئ الاجتماعية، والتي من خلالها يتمكن التلميذ من استقبال المعلومات والمعارف والخبرات ثم يقوم بترتيبها واستغلالها في مختلف المواقف التربوية والحياتية ،

قد أشارت الدراسات إلى أن أصحاب أسلوب التفكير التركيبي ، و المثالي ذوو توجه قوي نحو الحقائق والتفكير الوظيفي و الشكلي ، أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور جسر الفجوة بين الجانبين و ربما يتجاهل صاحبها أو يرفض الاتجاهين (حبيب،1995) .

إلا أن هذه العمليات العقلية مختلفة من فرد لأخر كما أشار (العتوم 2004 :79)، يعود الاختلاف إلى أساليب وأنماط تفكير كل مجموعة عن الأخرى من الطلبة " إن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين ،كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل و التعامل مع الآخرين " ، ونلاحظ وجود " أهمية الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد" (العتوم،2004:385).

يضيف "ستيرنبرغ" الكثير من الطلبة نعتقد بأنهم أغبياء، فهم يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح و لكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع طرائق التدريس التي يستخدمونها معهم ،الاعتقاد بأن الطلبة غير أكفاء ليس بسبب نقص قدراتهم العقلية ولكن بسبب أساليب تفكيرهم التي لا تتطابق مع أساليب من يقومون بعملية التقويم، وبصورة خاصة في التدريس فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أساليب تفكير الطلبة إذا أردنا أن نصل إليهم ونتواصل معهم (العتوم،و أخرون،2007:38).

أكدت العديد من البحوث أن لكل تلميذ أسلوب خاص في التفكير و التعلم الذي يتغير عن غيره من التلاميذ و المتمثل في كيفية استقبال المعلومات و معالجتها و تخزينها لذا من الأجدر أن تتم مراعاة هذا التنوع في أساليب التفكير في بناء العملية التعليمية التعلمية قصد تحقيق أفضل المخرجات والرفع من المردود التربوي.

كما يشير حبيب(2004) إلى أن نظرية "هاريسون و برامسون" وهي النظرية التي استندت إليها الدراسة الحالية فقد أوضحت أن "الأسلوب التركيبي"يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد ،أما الأسلوب الأكثر انتشارية في أوروبا فهو الأسلوب التحليلي ،في حين أن الأسلوب الأكثر انتشارا في مصر هو "الأسلوب المثالي"و هو ما يتلاءم مع المجتمعات الشرقية و التدين.

يمكن تفسير النتائج إلى أن التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يبتعدون عن الأساليب التي تتطلب الجهد و التخطيط لمواجهة الامتحان بالحل المناسب ،مما يشير إلى أن بروفيل التفكير

السائد لديهم هو التفكير المسطح ،هذا يعني تضعف لديهم القابلية لتمييز ، وهذا ما يتطلب التدخل التدريبي على أساليب التفكير و تفضيلاتها حسب ما تتطلبه طبيعة المشكلات التي تواجههم.

نفس النتائج توصلت إليها دراسة حمودة (2000) أظهرت النتائج أن مستوى أنماط التفكير بشكل عام لدى الطلبة كان منخفضا ، وأن نمط التفكير الأكثر شيوعا لدى الطلبة هو النمط التحليلي، بينما الأقل شيوعا هو النمط الواقعي.

كما توصلت دراسة دالية سويد (2009) إلى نفس النتائج إن أساليب التفكير الأكثر شيوعا لدى أفراد عينة الدراسة كانت الأسلوب التحليلي . المثالي ، الواقعي ، العملي ، التركيبي على التوالي .

ما يدعم نتائج البحث الحالي دراسة بدر(2009 والتي أبرزت نتائجها إلى أن أسلوب التفكير التحليلي جاء بالمرتبة الأولى و يليه أسلوب التفكير المثالي و سيادة التخطيط البياني (بروفيل) التفكير الأحادي وكانت أكثر الطالبات تمتعا بالصحة النفسية من أصحاب التفكير المثالي كما ارتبط التفكير المثالي بالميل للمعايير الاجتماعية يليه التفكير التحليلي و الواقعي كما أن التفكير المثالي منبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية و أن أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية (بدر،11:2009).

يمكن تفسير هذه النتائج إلى ما توصل إليه :" قد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي : التفكير التركيبي ، التفكير المثالي ، التفكير الواقعي ، التفكير العملي ، التفكير التحليلي ، وأكدت هذه النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين و العالم ، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد ، أما الأسلوب الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي ، كما أن أسلوبي التفكير التركيبي و المثالي ذو توجه قوي نحو الحقائق و التفكير الوظيفي ، أما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين و ربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين (Delsie,2002)

والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التحليلي هي التوجيه و الإرشاد فعندما توجد مشكلة فإن التحليلي سيبحث عن طريقة أو صيغة أو شكل أو إجراء أو نظام يمكنه من الحل يميل إلى أفضل طريقة لحل المشكلة المعروضة عليه ،إنه يحب التخطيط الجيد للأشياء.

يمكن ملاحظة اختلاف التحليلي عن أصحاب الأساليب الأخرى في التفكير ، فبينما يهتم التركيبي بالصراعات و التناقضات و ضرورة التغيير و حقق الجدة و الحداثة و التفرد نجد أن التحليلي يفضل الاستقرار القابلية للتنبؤ العقلانية أما المثالي فيركز على القيم و الأهداف و الصورة العليا بينما يفضل التحليلي التركيز على المعطيات الموضوعية و الجانب الإجرائي.

وإذا كان الفرد العملي يعتمد على التدرج و التجريب نجد أن التحليلي هو المناقض له تماما ، بحيث يعتمد على التخطيط و الاعتماد على البحث للتوصل إلى أفضل طريقة ، ويرغب التحليلي أكثر من أي فرد آخر في التأكد من الأشياء ، و التعرف على ما سيحدث فيما بعد (مجدي حبيب، 1995).

في حين نجد دراسة سالم الشهري (2017) تختلف مع النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي بحيث احتل في المرتبة الأولى أسلوب التفكير التركيبي ثم يليه النمط المثالي في المرتبة الثانية ، في نمط التفكير الواقعي في الترتيب الأخيرّ.

في ذات الصدد تتعارض هذه النتيجة مع دراسة هاريسون وبرامسون (Harrison,Bramsson,R,1982) ، ودراسة هونج وشاو ،ودراسة حبيب مجدي عبد الكريم (1995) ، ودراسة ردمان سعيد غالب (2001) الذين توصلوا في دراساتهم هذه إلى أن أسلوب التفكير المثالي هو الأسلوب الأكثر تفضيلا لدى عينات هذه الدراسات المذكورة سابقا بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عليان محمد(2009) التي أسفرت نتائجها إلى أن أسلوب التفكير التركيبي الأكثر تفضيلا لدى أفراد عينة هذه الدراسة (عليان محمد، 2009 :73).

كما نجد دراسة القضاة و الطراونة(2014) تتعارض مع النتائج المتوصل إليها بحيث كشفت أن نمط التفكير السائد هو المثالي كان له أعلى تقدير ، يليه العملي ثم التحليلي،ثم التركيبي،و أقل

تقدير كان للنمط الواقعي. بالإضافة إلى دراسة محمد سليمان ابراهيم السبياتي و صاحب أسعد ويس(2012) بحيث احتل نمط التفكير المثالي الترتيب الأول ، ثم يليه التركيبي،في الترتيب الأخير نمط التفكير الواقعي) (محمد سليمان السبياتي ، و صاحب أسعد ويس،2012: 445. 443-).

كما توصلت دراسة بركات(2016) إلى أن أسلوب التفكير و التعلم الأكثر شيوعا لدى الطلبة كان الأسلوب المثالي، بينما كان الأسلوب الواقعي هو الأقل شيوعا.

كما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع كل من بركات (2016) أساليب التفكير و التعلم الأكثر شيوعا لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة و هو أسلوب التفكير المثالي بينما كان الأسلوب الواقعي هو الأقل شيوعا، في حين نجد دراسة عبد الرحمن قشاشطة (2016) لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي توصل إلى أن يسيطر بروفيل التفكير المثالي ثم التحليلي لدى أساتذة التعليم الثانوي بنسب شبه متساوية.

كما تتعارض نتائج دراسة" خالد حسن نصر الله (2008) ، في ترتيب أنماط التفكير توصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التفكير السائدة التي يستخدمها طلبة مرحلة الثانوية العامة هي نمط التفكير التركيبي ، التفكير المثالي ، و التفكير العملي ، و التفكير التحليلي ، و التفكير الواقعي على التوالي"

بالإضافة إلى دراسة غالب (2004) قد كشفت نتائج الدراسة أن ما نسبته (12.6%) من مجموع الطلبة فضلوا أسلوب التفكير التركيبي ، و ما نسبته (17%) منهم فضلوا أسلوب التفكير العملي ، بينما فضل ما نسبته 13.5 من الطلبة أسلوب التفكير الواقعي ، و فضل ما نسبته 25.7 التفكير التحليلي و 25.7 فضلوا أسلوب التفكير المثالي "

و يرتبط نمط التفكير التحليلي بطرائق حل المشكلات فقد أشارت دراسات تنيت Tent 2001 المعمقة و التي استهدفت تطوير طريقة جديدة في مواجهة المواقف الضاغطة إلى أن طريقة حل المشكلات بوساطة أفكار متضادة كانت ذات تأثير ايجابي وواضح في مواجهة الظروف و المشكلات التي لم تكن معروفة. (Tent,2001 :430)

للتفكير التحليلي مهارات Skills و هي القدرة على تحديد المشكلة وتحليلها إلى مكوناتها وتنظيم المعلومات وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات و استعمال طرائق متنوعة لتجزئة المشكلة إلى أجزاء ومن ثم استخدام الأجزاء لإدراك الموضوع الأصلي أو مواضيع أخرى مترابطة معه والقدرة على تحديد السمات العامة لعدة مشكلات أو استنباط الوصف الجامع (خليل،47:2006).

" يتباين توافر هذه المهارات بين الأفراد فمنهم من يتصف بمستوى متطور من قدرات التفكير التحليلي إذ يستطيع أن يصف المشكلة ويحدد مكوناتها الأساسية وما تتوافر عليه من معلومات ويحدد الأولويات المناسبة للحل و يفرض مجموعة فروض لذلك و يقدم مبررات لهذه الفروض وللحل النهائي الذي يتصوره للمشكلة و منهم من يضع وصفا تصوريا لمكونات المشكلة و يتفحص المعلومات المتوافرة لأجزائها و يتمكن من تنظيمها و لكن يقدم حلا واحدا فقط بعد أن يقوم بتحليل كل المعلومات التي سبق و جمعها ، و أكثر الناس يعرف أن هناك مشكلة تحتاج إلى حل فيقومون بوضع تصور للعناصر التي تسببها و يحاولون أن يجدوا حلا مناسبا لها. (Gregory,1988 :119)

"فعملية التفكير التحليلي تتطلب استخدام الفرد لقدراته المعرفية و لخبراته السابقة للتعامل مع المواقف الجديدة و عليه فربما يكون التدريب على التفكير في حقيقته تعليما و تدريبا لمهارات حل المشكلات حتى إن بعض الباحثين يعرف التفكير بأنه عملية حل للمشكلات التي يواجهها الفرد. و كان للدراسات التي استهدفت ملاحظة سلوك الخبراء في حل المشكلات بطريقة فاعلة ومنظمة(العزاوي،74:2008).

إن معرفة طرائق وأساليب الطلبة في التفكير يعد غاية في الأهمية عند تكوين علاقات اجتماعية جديدة بين هؤلاء الطلبة كمنبئ بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها مثل مواقف و أنماط التفاعل اللفظي الصفي المختلفة و المناقشات العلمية الهادفة (اللهيبي،65:2003).

فمعرفة أساليب التفكير تساعدنا على الاستدلال على نمط الشخصية المراد التعامل معها في داخل الصف أو المدرسة و من ثم تساعدنا على اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل مع هؤلاء الطلبة (عثمان،77:2012).

الأسلوب التحليلي الذي يتضمن مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل ، و التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، والاهتمام بالنظريات والتنظير حسب الحقائق ، وإمكانية القابلية للتنبؤ العقلاني ، وإمكانية التخزين والحكم على الأشياء في إطار عام، والإسهام في توضيح الأشياء حتى يتمكن الوصول إلى استنتاجات . تفضيل التلاميذ لهذا النوع من الأنماط يعطينا مؤشرا ايجابية للنجاح.

تختلف أنماط التفكير من تلميذ لأخر فهي تتكون حسب طرق التعلم التي يخضع لها التلميذ والقيم التي غرست فيه داخل المدرسة والأسرة و يتمكن التلميذ بواسطتها من استقبال المعلومات والمعرفة والخبرة ، و الطريقة التي ينظم بها هذه المعرفة و المعلومات.

إن الطلبة كثيرا ما يتخذون قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية و الاجتماعية و التربوية عندما يواجهون موقف (بكالوريا) أو مشكلات تؤثر على قدراتهم على النجاح اجتماعيا أو عقليا فإنهم يبتكرون طرائق للتعامل مع هذه المشكلات يطلق عليها أساليب التفكير(كامل،11:2011).

وإن مرحلة الدراسة الإعدادية تمثل مرحلة مهمة في حياة الفرد كما أن شباب هذه المرحلة يمثلون طاقة هائلة و مصدرا بشريا لتنمية المجتمع مستقبلا فشباب اليوم هم صناع المستقبل الزاهر مما يحتم علينا ضرورة تنمية قدراتهم و تحسين أساليب تفكيرهم و تعليمهم (سعد،24:2006).

التنوع في استخدام أنماط التفكير بحسب ما يتفق مع طبيعة المشكلات التي تواجه التلميذ. إعادة النظر في البرامج الدراسية التي تقدمها وزارة التربية الوطنية. مثلا دروس الرياضيات يجب أن تكون مناسبة للتخصص ، و الطريقة المستخدمة في تدريس اللغة يجب أن تتلاءم مع

طبيعة التخصص ، و هكذا لضمان أن يصل الطلبة إلى اكتساب الأساليب التي توصلهم إلى النتائج التي تتلاءم مع قدراهم العقلية.

أنماط التفكير لدى الفرد تكون نتاجا للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص (حسني زكريا، 2010: 190-191).

كما يشير "زهانج و ستيرنبرج" إلى أن :" الإلمام بأساليب التفكير تساعد المدرسين على تحسين عمليتي التعليم و التعلم "(الطيب علي عصام،2006: 80-81). عدد من المهمات فإنه سوف يفضل استخدامه غالبا في التعامل مع المهمات الأخرى كاملة، ويمكن اعتبار التفكير التحليلي خاصية إنسانية، تعرفنا عن مدى قابلية الإنسان لتجاوبه الجيد مع ما يفكر فيه.

ولكن الأنماط التفكير المفضلة لدى الذكور أو الإناث ليست حكرا على أحدهما ، فالاختلاف في درجات تفضيل استخدام الأنماط ، وليس في امتلاك هذه الأنماط من عدمها ،حيث أشار ستيرنبرغ في نظريته أن الفرد يفضل أكثر من نمط واحد ، ولكنه يفضل نمطا معينا في موقف ما أو مشكلة ما ، ولكنه يفضل نمطا آخر في موقف آخر ،لاسيما أن البيئة التعليمية متنوعة متعددة ، ومختلفة تبعا لطبيعة المواد الدراسية ، و تجدر الإشارة إلى أن أنماط التفكير تعد أنماطا للتعلم يستخدمها التلميذ في اكتساب المعرفة و الخبرة و في التعامل مع مواقف التعلم.

عليه يمكن القول أن عينة البحث لها تباين في أنماط التفكير مما يساعد على اكتساب المعارف والقدرات التي تساهم في النجاح في البكالوريا ، ومن خلال هذا التباين يسهل و يساعد الأستاذ في تنويع طرائق التدريس لتفعيل الصف الدراسي. إن امتلاك التلاميذ لدرجات مرتفعة من جميع أنماط التفكير يدل على تعدد الأنماط التي يفضلونها ويستخدمونها في حياتهم اليومية بشكل العام ولعل هذا يدل على تنوع و تغير أنماط تفكير التلاميذ تبعا لمواقف التفكير ومهماته. وهو ما أشار إليه ستيرنبرغ (Sternberg,1992) في أن الفرد يفضل أنماط تفكير متعددة يستخدمها في إدارة شؤون حياته اليومية،مع تفضيل نمط معين لكل موقف.

ومنه نستنتج أن البعدين الأكثر تفضيلا لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز البكالوريا في أبعاد مقياس أنماط التفكير هما " نمط التفكير التحليلي" في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية " نمط التفكير المثالي" ، في المرتبة الأخيرة " نمط التفكير التركيبي".

2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي مفادها : " توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التفكير (التركيبي ، المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) و درجات قلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث"

1. عرض وتحليل النتائج:

للتأكد من صحة الفرضية تم اختبارها إحصائيا بحساب المتوسطات الحسابية لكل نمط حسب قوة التفضيل والمعارضة للأبعاد التفكير الخمسة ، كما تم حساب معامل الارتباط الثنائي (بيسريال) ، و تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي.

الجدول رقم (15): يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير و قلق الامتحان لدى عينة البحث.

أنماط التفكير	الميل للنمط	العدد	متوسط قلق الامتحان	قيمة معامل الارتباط الثنائي بيسريال	قيمة اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية
النمط التركيبي	تفضيل	20	45.8	0.19-	4,12-	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	416	49.6			
النمط المثالي	تفضيل	67	51.73	0.14	2.97	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	369	49			
النمط العملي	تفضيل	40	43.73	0.36-	8,61-	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	396	50			
النمط التحليلي	تفضيل	84	48.01	0.094-	1,94	غير دال
	معارضة	352	49.76			
النمط الواقعي	تفضيل	51	49.47	0.001	0.02	غير دال
	معارضة	385	49.42			
نمط التفكير السطحي	تفضيل	111	50.97	0.14	2.97	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	325	48.89			
نمط التفكير الثنائي	تفضيل	63	50.84	0.11	2.34	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	373	49.18			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (15) المبين أعلاه ارتباط أنماط التفكير ببعض مستويات قلق الامتحان سواء ارتباط موجب مثلما هو الشأن مع النمط المثالي ، والسطحي والثنائي ، والتي قدرت قيمة معامل الارتباط بيسيريال على التوالي (0.14، 0.14،0.11) وهي كلها قيم ضعيفة ولكن دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 أي يزيد ارتفاع مستوى القلق بزيادة اعتماد هذه الأنماط من التفكير، في حين يرتبط النمط التركيبي والعملي بالسلب مع مستوى قلق الامتحان حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيسيريال على التوالي (-0.19، -0.35) وهي كلها قيم دالة إحصائيا كذلك عند مستوى 0.05 أي كلما زاد اعتماد الطالب على هذه الأنماط كلما قل أو انخفض مستوى القلق لديه والعكس صحيح ، في حين نلاحظ عدم ارتباط كل من النمط التحليلي والواقعي بمستوى قلق الامتحان لدى الطلبة حيث جاءت القيم (1,94، 0.02) غير دالة إحصائيا . وعليه يمكن القول أن **الفرضية الثانية تحققت جزئيا في الأبعاد الخاصة (بالنمط المثالي، السطحي، الثنائي، التركيبي والعملي) في علاقتهم بقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة امتحان البكالوريا وهي علاقة ارتباطية ضعيفة سواء كانت طردية أو عكسية ، ما عدا في بعدي (النمط التحليلي والواقعي) فلم تتحقق حيث جاءت القيم غير دالة إحصائيا.**

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

إن النتائج المتوصل إليها يمكن عزوها إلى أن التلميذ المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا يتميز بالتوتر وبالتصورات السلبية للامتحان من خلال توقعات الرسوب والأفكار الخاطئة حول عدم إمكانيته أو استعداده لاجتياز الامتحان، و يزيد هذا التوتر و الخوف كلما اقترب الامتحان ، وعليه يتميز التفكير باستخدام طرائق للبحث عن أقرب فرص للنجاح و عليه يكون صاحب أسلوب التفكير العملي يتميز بالمرونة و بدرجة عالية من التخطيط ، ويكون شعاره هو " أيا كان العمل" و يكون العملي دائما يبحث عن طرق جديدة متفوقة لتسيير الأمور في المواد التي تكون في متناول اليد ، كما يميل لفهم صياغة واستراتيجيات و تكتيكات إنجاز الأشياء بطريقة

محبوبة، و مستحسنة أو على الأقل مقبولة ، و العملي يكون مرن و متكيف (S .Lubee et S.Singh ,2009 :478).

يرى كل من "هاريسون وبرامسون" أن:" البراغماتيون يتفوقون في إيجاد طرائق جديدة في عمل الأشياء بمصادر مثيرة ، و أنهم يبحثون المشاكل بشكل تدريجي و في صيغة متزايدة واحدة كل مرة ،وهم أكثر اهتماما في جعل الأشياء تعمل و يميلون إلى التوجه السوقي و التخطيط العملي، و لديهم تحمل عالي للضغوط ولديهم إحساس عالي بالقدرة على التنبؤ بالأحداث (Harrison,A,et Bramson,R ,1984 :13).

إن أنماط التفكير لا ترتبط كلها بقلق الامتحان ماعدا النمط العملي والتركيبي يرتبطان بالقلق في الاتجاه المعاكس ،أي كلما يزيد القلق يقل هذا النوع من التفكير ، و الأكثر قوة في هذه العلاقة هو التفكير العملي. كلما كانت تصورات النجاح في البكالوريا ايجابية كلما قل قلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

يعتقد ستيرنبرغ أن أنماط التفكير المستخدمة عبر الحياة ليست ثابتة، و تختلف تبعا لاختلاف المواقف التي نمر فيها في أوقات مختلفة في حياتنا، و يختلف الأفراد أيضا في درجة المرونة في الانتقال من نمط تفكير لآخر، و بالرغم أن لكل فرد أنماط تفكير يفضلها عن غيرها،إلا أنها متغيرة و ليست ثابتة .(Sternberg and Willams,2002)

نمط التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن نمط التفكير عند حل المسائل العلمية ،مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أنماط في التفكير قد تتغير بمرور الزمن .(Sternberg,1992)

إن الأفراد الذين يمتلكون مشاعر ايجابية عن أنفسهم هم أكثر قدرة على تحديد اتجاهاتهم و التكيف مع النكسات و العقبات التي تواجههم ، كما أنهم يتقبلون عواقب أفعالهم بسهولة أكثر " (سالمة بن راشد،2011: 11).

مما يؤكد نتائج الدراسة ما توصلت إليه دراسة "بولجاح نشيدة " :(تصورات النجاح و الفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية) توصلت إلى أن لتصورات النجاح و الفشل علاقة بقلق الامتحان و خاصة في بعديه الشخصي و العائلي.

وجود علاقة عكسية بين التصورات الشخصية للنجاح و الفشل في امتحان البكالوريا و قلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

أي كلما كانت تصورات النجاح و الفشل في امتحان البكالوريا ايجابية كلما قل قلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية و يمكن تفسير ذلك كون التلاميذ يؤمنون بأن النجاح هو الحصول على شهادة البكالوريا مهما كان المعدل المتحصل عليه.

الرغبة في النجاح والتوكل على الله و الاستعانة به من الأسباب الرئيسة لانخفاض قلق الامتحان ، كما يرجع بعض التلاميذ النجاح إلى الحظ.

كما توصلت نتائج دراسة (Zeidner.M , 2004) أن سلوك التجنب يلعب دورا أساسيا في استمرار القلق التقييمي و تدهور المهارات الملازمة ، و ينتج عن القلق المماطلة أو التسويف المدفوعة بالنفور من مواد الامتحان أو الخوف من الفشل فيه، فالمماطلة مثل الفشل في إتمام الوظائف المنزلية أو المراجعة تحضيرا للامتحان ، تؤدي إلى الفشل في تحصيل المعرفة الضرورية لذلك ، هكذا يؤدي هذا النقص في التحضير إلى ضعف الأداء و القلق في وضعية الامتحان ، يتبعه تزايد في قلق الامتحان و تجنب الدراسة (Zeidner.M , 2004 :549).

مما يؤكد نتائج الدراسة دراسة زهانج (Zhang,2009) هدفت الدراسة إلى فحص القدرة التنبؤية لأساليب التفكير على القلق ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب المولدة للإبداع (التحرري ، العالمي ، الهرمي ، القضائي والتشريعي) والأسلوب الخارجي (الذي يفضل العمل مع الآخرين على العمل بمفرده) ترتبط ارتباطا سالبا بسمة القلق ، وكانت نتيجة الذكور من ذوي الأسلوب الخارجي ترتبط ارتباطا سلبيا مع سمة القلق بينما ارتبط الأسلوب المحافظ بشكل مع سمة القلق ، وقد تميز الذكور عن الإناث في الأسلوب المحافظ ، مما يشير إلى أن الذكور من أصحاب هذا الأسلوب أكثر تعرض من أقرانهم الإناث للإصابة بمشكلة القلق .

كما تؤكد دراسة علاء جاد الشعراوي (1995) التي خلصت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الاختبار، وكل من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضل في التعلم (رزق، 2004 : 104). كما أوضحت دراسة لبنى جديد (2010) العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي على عينة من تلاميذ الصف الثانوي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان عدم وجود ارتباط بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم وقلق الامتحان عدم وجود فروق في متوسط درجات أساليب التعلم بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي درجات قلق الامتحان.وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي وجود فروق في درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان، لصالح منخفضي القلق.

كما توصلت دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة في البحرين (1992) كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباط سالبة دالة بين قلق الاختبار و القدرة التنبؤية ، و التحصيل الدراسي ، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي و منخفضي قلق الاختبار فيما يتعلق بعادات الاستذكار، والرضا عن الدراسة ، لصالح منخفضي قلق الاختبار (العجمي،1999: 29-30).

في حين نجد النمط المثالي ، السطحي والثنائي تربطهم علاقة موجبة بالقلق ، أي يزيد نوع هذا التفكير بارتفاع القلق يمكن تفسير ذلك لما يتسم به الأسلوب المثالي من وجهات نظر مختلفة دائما للأشياء و طرق التعامل معها، والتفكير العميق بتحقيق الأهداف ، والنظرة الايجابية للمستقبل ، والاهتمام بالقيم الاجتماعية و الأخلاقية و الرؤية النافذة لحقائق الأشياء وجوهرها وعدم الاكتفاء بالنظرة السطحية للأمور و الصدق و الجد و المثابرة في التفكير ، والاستغراق في ذلك بعمق حتى يصل الإنسان إلى الصورة المثالية و الاستقلال و الابتعاد عن الآخرين.(Zhang,2002)

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة والتي مفادها: " توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد أنماط التفكير(التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث).

1.عرض و تحليل النتائج:

لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسطات الحسابية لكل نمط حسب قوة التفضيل والمعارضة للأبعاد (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) ، كما تم حساب معامل الارتباط بيسرريال وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (16): يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير والدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.

أنماط التفكير	الميل للنمط	العدد	متوسط الدافعية للإنجاز	قيمة معامل الارتباط الثنائي بيسرريال	قيمة اختبار ت	الدلالة الإحصائية
التفكير التركيبي	تفضيل	20	84.82	0.14	2.97	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	416	82.8			
التفكير المثالي	تفضيل	67	83.73	0.09-	1,89-	غير دال
	معارضة	369	84.91			
التفكير العملي	تفضيل	40	86.05	0.11	2.311	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	396	84.6			
التفكير التحليلي	تفضيل	84	84.23	0,05-	1,052-	غير دال
	معارضة	352	84.85			
التفكير الواقعي	تفضيل	51	85.94	0.11	2.235	دال إحصائيا عند 0,05α
	معارضة	385	84.57			
التفكير السطحي	تفضيل	111	84.66	0.005-	0,105-	غير دال
	معارضة	325	84.75			
التفكير الثنائي	تفضيل	63	85.38	0.06	1.262	غير دال
	معارضة	373	84.62			

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (16) المبين أعلاه ارتباط أنماط التفكير ببعض مستويات الدافعية للانجاز سواء ارتباط موجب مثلما هو الشأن مع النمط التركيبي ،والعملي والواقعي ، والتي قدرت قيمة معامل الارتباط بيسيريال على التوالي (0.14، 0.11، 0.11) وهي كلها قيم ضعيفة ولكن دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 أي يزيد ارتفاع مستوى الدافعية للانجاز بزيادة اعتماد هذه الأنماط من التفكير، وعليه التلاميذ الذين يتميزون بالتفكير التركيبي هم الذين يشعرون بالدافعية للإنجاز أكثر مقارنة ببقية أنماط التفكير، ثم يليه بنفس الترتيب التفكير العملي و التفكير الواقعي.

في حين نلاحظ عدم ارتباط كل من النمط المثالي والتحليلي والسطحي والثنائي بمستوى الدافعية الدافعية للانجاز لدى الطلبة حيث جاءت القيم (- 0.09، -0.05، -0.005، 0.06) غير دالة إحصائيا.

عليه يمكن القول أن **الفرضية الثالثة تحققت جزئيا في الأبعاد الخاصة بأنماط التفكير (النمط التركيبي، العملي، والواقعي) في علاقتهم بدرجات الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على شهادة امتحان البكالوريا وهي علاقة ارتباطية ضعيفة، ماعدا في بعدي (النمط المثالي، والتحليلي والسطحي والثنائي) فلم تتحقق حيث جاءت القيم غير دالة إحصائيا.**

2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

التلاميذ الذين يتميزون بالتفكير التركيبي هم الذين يشعرون بالدافعية أكثر مقارنة ببقية الأنماط، ثم يليه بنفس الترتيب التفكير العملي و التفكير الواقعي.

وفي هذا الصدد دراسة هوانج و تشايو (Huang and Chio,1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير لدى الطلبة اليابانيين في الجامعات الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبا و طالبة ، واستخدم الباحثان مقياس هاريسون و برامسون لأنماط التفكير، وأظهرت النتائج علاقة ايجابية بين التحصيل الأكاديمي و نمط التفكير التحليلي ، وعلاقة سلبية بين التحصيل الأكاديمي و نمط التفكير التركيبي ، كما أظهرت ارتفاع درجات الطلبة في

أساليب التفكير المثالي ، والتحليلي ، والعملي ، و تفوق الطلبة الذكور في نمط التفكير التركيبي على الإناث ، أما بقية أنماط التفكير فليس هناك أثر للجنس ذو دلالة إحصائية.

وفي نفس السياق خلصت دراسة عبد العال حامد عجوة (1998) خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب و القدرات العقلية باستثناء الأسلوب الحكمي و القدرة اللفظية و الاستدلالية عند مستوى (0,05) (علي الطيب،94-95).

دراسة ونج : و لقد كان هدف الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين و الطلاب بالإضافة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين و الطلاب بالإضافة إلى طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير المدرسين و دافعية الانجاز و قد توصل إلى جملة من النتائج منها معتقداتهم و دافعية الإنجاز ، و قد توصل إلى جملة من النتائج منها اختلاف المدرسين عن المدرسات في أساليب تفكير التشريعي و العالمي و المتحرر و المحلي و المحافظ لصالح المدرسين ووجود فروق بين الطلبة و الطالبات في التشريعي والتنفيذي والحكمي والعالمي لصالح الطلبة زيادة إلى وجود بعض العلاقات الدالة بين معتقدات المدرسين و بعض أساليب تفكيرهم و عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين أساليب تفكير الطلاب المدرسين وباستثناء أسلوب التفكير التنفيذي لدى المدرسين فان له ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الإنجاز (علي الطيب، 96 -97).

تعزو الباحثة النتيجة إلى أن أنماط التفكير على اختلاف أأنواعها تتمتع بمميزات تجعل صاحب النمط الذي يمتلكه يتمتع بهذه الخصائص، مثل النمط الواقعي يجعل التلميذ أكثر مرونة في التعامل مع الأمور، مع معطيات الدروس، و يوظف مرونته في دروسه والتحصيل في الاختبارات ، و النمط التحليلي يتمتع صاحبه بتفكير يعطيه القدرة على تحليل و تركيب المواقف حسبما يقتضيه الموقف التعليمي و الاختبار الذي يتعرض له ، أما التركيبي فيتميز صاحب هذا النمط بكفاءة عالية بتركيب الظواهر المتشابهة و إعطائها صفة جديدة تفيده في حل المسائل الرياضية التي يتعرض لها في الاختبارات التحصيلية.

أما النمط المثالي فيتميز صاحبه بأنه يرى المواقف دائما التي يتعرض لها في الحياة الدراسية فيجعل منه شخصا قادرا على التعامل بايجابية في دراسته و اختباراته ، أما صاحب النمط العملي فيتميز بكفائته في تذليل الصعاب التي قد تواجهه فيجعل منها مهمة سهلة و يوظفها لصالح تحصيله .

يشير الكثير من الباحثين إلى أن هناك الكثير من المؤثرات التي تلعب دورا هاما في الفروق الفردية بين الأفراد في عملية تعلمهم مثل الدافعية ، والعوامل الأسرية، والاجتماعية ، والبعض يشير إلى تقدير الذات ، وكثير من الباحثين تناولوا دراسة الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير كعوامل تسهم في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب (Zhang,2002 :331- 332).

وتتفق النتائج مع كل من دراسة بيرناردو و زانج وكولنج Bernardo,Zhang and Calling (2002) ، حيث أظهرت الدراسة بوجود علاقة ايجابية بين أساليب التفكير تحصيل الطلبة .

"ودراسة كل من هاريبيسات و لوب وكلوبر Harypust,Lubee and Klopper(2005) التي أشارت إلى أن أنماط التفكير تثير الدافعية لدى الطلبة "

قد أشار دراسة جريكورينكو وسترنبرغ (1997) إلى حدوث تحسن كبير في كل من الإنجاز الأكاديمي للطلبة و درجة انضباطهم عندما يكون تعلمهم متضمنا ما يفضلونه من أساليب تعلم،إذ أن إتاحة الفرصة للطلبة لكي يتعلمون بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر ايجابي في توليد الحوافز لديهم و زيادة درجة الدافعية لديهم(العلوان،2010: 2).

كما أكدت دراسة نظام النابلسي (1986) على وجود بين علاقة مكونات دافعية الإنجاز بأساليب حل المشكلات، بحيث خلصت الدراسة إلى وجود اختلاف بين مكونات دافعية الإنجاز طبقا لنمط التفكير بالإضافة وجود بروفيل خصائص إنجاز مميز لنمط التفكير بنوعيه ولأسلوب حل المشكلات ، وجود تفاعل دال بين مدخلات حل المشكلات ونمط التفكير في التأثير على بعض اختبارات دافعية الإنجاز" (فراس ، 2007). كما توصلت نتائج دراسة بيرناردو و آخرين(Bernardo,2002) إلى ووجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي ،

والحكمي ، والمحافظ ، والهرمي ، و الفوضوي ، و الداخلي) و التحصيل الدراسي ، و تشبعت قائمة أساليب التفكير بثلاثة عوامل : الأول تشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (المحافظ ، والتنفيذي ، والملكي ، والمحلي ، والأقلي ، و الحكمي ، و الهرمي) ، وتشبع العامل الثالث تشبعا موجبا بأساليب التفكير (الخارجي ، والأقلى) بينما تشبع تشبعا سالبا بأسلوب التفكير الداخلي.

في حين أكدت النتائج دراسة عجوة (1998) التي خلصت إلى العلاقة بين " أساليب التفكير لـ سترنبرغ بكل من الذكاء العام والقدرات العقلية الأولية ، وأنماط معالجة المعلومات ، والتحصيل الدراسي" ومن أهم النتائج التي تحصلت عليها الدراسة هي عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير و التحصيل الدراسي باستثناء الأسلوب الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دال إحصائيا ، و عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير و الذكاء العام و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلي و المحافظ لصالح الإناث (فاطمة رمزي ،2013 : 460).

كما جاءت دراسة شاكر عبد الحميد سليمان (1995) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير والدافعية للإنجاز لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الجامعية توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز لصالح الذكور ، ووجود ارتباط سالب بين الأسلوب الأيسر في التعلم ودافعية للإنجاز ، وارتباط موجب بين الأسلوب التكاملي وكذلك الأسلوب الأيمن في التعلم والتفكير ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة ككل.

كما خلصت دراسة جريجورينكو و سترنبرغ (GrigorenKo et Sternberg,1995) الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، قد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : أساليب التفكير السائدة لدى الموهوبين هي (الأسلوب العالمي ، المحلي ،التقدمي ،المحافظ) في التفكير ، ووجود معاملات ارتباطية دالة إحصائيا " بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز

الأكاديمي وهذه الأساليب هي :(التشريعي ، الحكمي ، التنفيذي)، وبالنسبة لمجموعة المعلمين والمعلمات ذوي أساليب التفكير(العالمي ، المحلي ، التقدمي ، المحافظ) كانت معاملات الارتباط بينهم و بين الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ والتلميذات دالة فقط عندما يكون أسلوب التفكير لدى التلاميذ والتلميذات هو نفس أسلوب التفكير لدى المعلمين و المعلمات.

كما توصلت دراسة "علي الطيب "(2004) والتي قام من خلالها بدراسة أساليب التفكير ومهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز وهذا في المرحلة الجامعية ومنه توصل إلى عدة نتائج منها أنه لا توجد علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير مع وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المحلي لصالح الذكور وفي الهرمي لصالح الإناث وهذا عكس الأساليب الباقية التي لم تكن لها فروق ذات دلالة إحصائية(علي الطيب، 115-116).

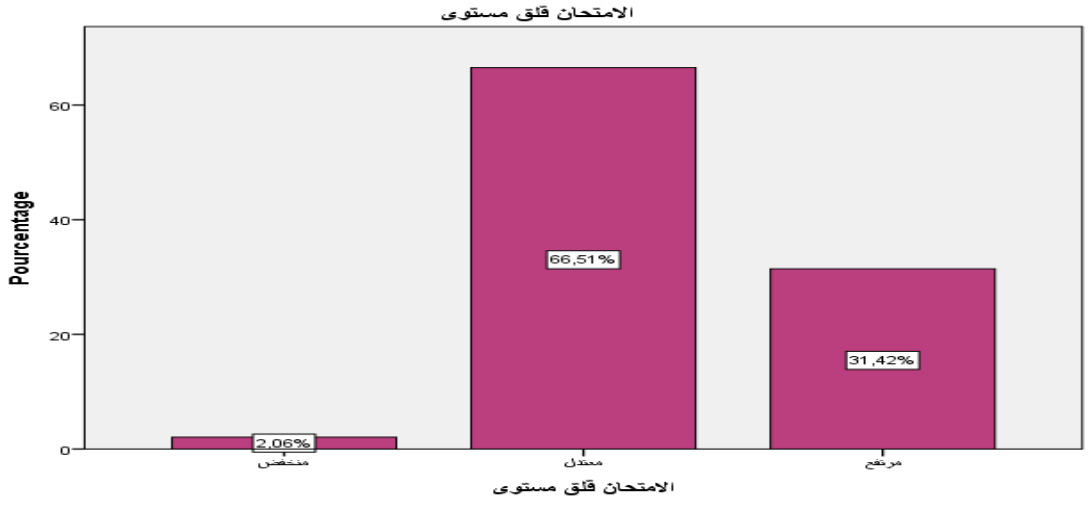
4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة والتي مفادها: "يوجد اختلاف في مستويات قلق (منخفضة – معتدلة – مرتفعة) لدى عينة البحث" .

1.عرض و تحليل النتائج:

للتأكد من صح الفرضية تم اختبارها إحصائيا باختبار كاف تربيع χ^2 ، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

الجدول رقم (17) : كاف تربيع χ^2 لدلالة الفروق في مستويات القلق لدى عينة البحث.

مستوى قلق الامتحان	التكرار	النسبة المئوية	باختبار كاف تربيع χ^2
منخفض	9	%2,10	272,37
معتدل	290	%66,50	
مرتفع	137	31,40%	
المجموع	436	%100	



الشكل رقم (07) يمثل مستويات قلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث.

يتـبين من الــجدول رقم (17) و الشكل رقم (07) أن تلاميذ الســنة الــثالثة ثانوي يتميزون بقلــق يؤول بين الاعـتدال والارتفاع ، بحيث نجد مستوى منخفض بنسبة 2.07 %، في حين نجد مستوى القلق معتدل بنسبة 66.51%، بينما نجد نسبة من التلاميذ يقدر مستوى القلق لديهم بنسبة 31.42%. وعليه يتميز أفراد عينة الدراسة بالمستوى المعتدل في قلق الامتحان يؤول إلى الارتفاع لأن التلاميذ السنة الثالثة أقسام نهائي مقبلين على امتحان مصيري بكالوريا.

عليه نقول أن **الفرضية الرابعة تحققت و التي مفادها أن :" يوجد اختلاف في مستويات قلق (منخفضة . معتدلة . مرتفعة) لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا** ".

2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تعزو الباحثة هذه النتائج لأهمية المرحلة الحاسمة التي يقبل عليها التلميذ ، لذا يكون مستوى قلق الامتحان عند تلاميذ الأقسام النهائية معتدل يؤول في الغالب إلى الارتفاع كلما اقترب موعد الامتحان فيتعرض التلميذ إلى الارتباك و الخوف و يزيد القلق ، ويعيش جل التلاميذ بمختلف مستوياتهم (فئة الممتازين أو المتوسطين أو الضعفاء) حالة من التوتر والترقب الكل يرغب في تحقيق النجاح و الالتحاق بمقاعد الجامعة فالبكالوريا هو مفتاح أو تأشيرة عبور أو نقطة البداية نحو تحقيق النجاح لضمان المستقبل الدراسي والمهني على حد قول التلاميذ ، لذا القلق الذي يعتري غالبية التلاميذ أثناء الامتحانات المصيرية هو أمر طبيعي مادام في درجاته الطبيعية المقبولة و يعد دافعا ايجابيا لتحقيق أداء جيد لكن إذا زادت حدة القلق لديه و تغلبت الأفكار السلبية و التصورات التي تثبط من عزيمته وعليه نقول أن الحد الأدنى من القلق قد يكون كافيا ومهما لنجاح التلميذ ،بينما المستوى المرتفع قد يعرقل أو يكون سببا في رسوبه في الامتحان.

"تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة الطلاب وهي أحد أساليب التقييم الضرورية إلا أنها قد ترتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة و مقلقة ، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة ،نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب و مستقبله الدراسي و العملي ، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا ، بل و بالنسبة للمجتمع ، مما بكثير من الأخصائيين في هذا المجال لاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران،2000 :95).

ومن خلال النتائج المستخلصة نجد أن النتائج الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة شريك (2014) التي خلصت إلى أن مستوى درجات قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ المقبلين على امتحان التعليم المتوسط. وهذا ما جاءت به نتائج دراسة سيثى وسود Sethi & Sud (1980) أن"المستوى المتوسط الأمثل من قلق الاختبار يسهل الإنجاز في شتى مستويات القابلية"(المزوغي، 2011 :96).

فكلما كان قلق الامتحان في المستوى المتوسط والمعقول فإنه يمثل دافعا إيجابيا لدى التلميذ للإنجاز الذي يؤدي في الأخير إلى النجاح و التفوق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه من نتائج مع دراسة شريك (2014) التي خلصت إلى أن مستوى درجات قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ المقبلين على امتحان التعليم المتوسط .

كما خلصت دراسة كل من (قريشي محمد ، قريشي عبد الكريم) إلى أن :" عينة من تلاميذ الأقسام المرحلة النهائية لا يعانون من مشكلة القلق وأن وجوده في الحدود العادية لديهم " (قريشي ، و قريشي ،2013: 57) .في حين توصلت دراسة محمد عبد الفتاح شاهين (2004) توصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى القلق لدى طلبة الثانوية العامة (شاهين،18:2004).

كما كشفت دراسة كل من رضوان و نصير (Rizwan& Nazir2010) التي هدفت دراسة العلاقة بين القلق و التحصيل ،أن العامل المعرفي ساهم في ارتفاع درجات القلق مقارنة بالعوامل الأخرى. و جاءت عكس نتائج بعض الدراسات التي أقرت بوجود مستوى عالي من قلق الامتحان لدى التلاميذ ، ويزداد حدة هذا القلق كلما اقترب موعد الامتحانات كدراسة الصفطي (1995) ودراسة السيد (1995) و دراسة هانسلي Hunsley (1985) ،(الصافي ، 2002:76) ، (الطواب ، 1992: 157) (الطيب ، 1988 : 11) دراسة سعادة (2001) وخصوصاً إذا كان الامتحان امتحان مهم وشامل ، ويتحدد عليه مصير الفرد مثل امتحان

البكالوريا وهذا المستوى من القلق يؤثر على تحصيل التلميذ وهذا ما أكدته دراسة جديد(2007) ودراسة المزوغي (2011) و دراسة ساراسون Sarason (1957).

فمواقف الامتحان مواقف تقيمية يشعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له ، و يدرك فيها تهديدا لتقدير الذات بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان، و هذا ما قد يسبب في سوء أدائه و الحصول على درجات منخفضة (أنور رياض عبد الرحيم ،1992).

وفي نفس السياق يذكر سبيلبرجر (1980) أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين و في نفس الوقت يتطلعون إلى دراسة جامعية معينة ،أو الالتحاق بوظائف معينة، فالأداء في الامتحان يشكل ركيزة هامة لهؤلاء التلاميذ الذين يصبون للوصول إلى هدف معين ،فكلما ارتبط الأداء في الامتحان بتحقيق الهدف المنشود كلما ارتفع مستوى القلق ، وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى القلق (الطيب،1988).

كما أن الكثير من المهتمين بمشاكل التلاميذ في الوسط المدرسي يعتقدون أن الامتحانات تقيس في الأصل مستوى القلق عند التلميذ أكثر من قياسها لكفائته و قدراته ، وهذا ما يؤكده سنكلير Sinclair (1987) في دراسة توصل فيها إلى أن التلاميذ الذين ينجحون في إتمام النشاطات هم الأقل قلقا،كما لاحظ أن التلاميذ الأكثر قلقا يفضلون نشاطات التعليم و التعلم التي تتميز بتعليمات وواجبات واضحة (Viau,R ,2007 :22).

من خلال ما سبق يتبين أن القلق ليس سلبيا كله، كما أنه ليس ايجابيا كله، فالقلق المرتفع جد سلبي والقلق المنخفض جد سلبي لأنه قد يؤدي إلى اللامبالاة إلا أن درجة معينة من القلق محبذة لتأدية الأعمال بشكل جيد و هذا ما توصلت إليه دراسة محمد زكريا(1983) الذي وجد أن الأفراد ذو القلق المتوسط أفضل في الأداء الأكاديمي مقارنة بالأفراد مرتفعين و منخفضين القلق.

بينت دراسة مازن أحمد شمسان (2007) التي تناولت مدى انتشار القلق بين الطلبة و الكشف عن الفروق بينهم ، أن عينة البحث تعاني من انتشار القلق بدرجات عالية بين الذكور والإناث) التعرف على مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة النهائية للثانوية متعددة الاختصاصات بورقلة

أشارت نتائج البحث إلى أن أفراد العينة لا يعانون من مشكلة القلق و أن وجوه في الحدود العادية ليهم.

أثبتت بعض الدراسات أن نسبة انتشار قلق الامتحان تزداد بين التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية ،خاصة المرحلة الثانوية، و آخر سنة بالتحديد ، هذا ما أكدته دراسة سبيلبرجر Speilberger(1980) الذي أشار إلى أن متوسط درجات القلق الامتحاني لطلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا عن مستواه من متوسط الدرجات لطلبة الكليات (الطيب ،1988:11).

نظرا لأن تلاميذ الثانويات وخصوصا المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا تواجههم العديد من الضغوط لما ينتظرهم في نهاية هذه المرحلة الحاسمة التي تحدد مصيرهم الدراسي مما يؤدي بهم إلى حالات القلق و الخوف و الترقب ، نلاحظ تفاوت في الإصابة بالقلق بين التلاميذ بمستويات معتدلة إلى مرتفعة. القلق يمكن أن يكون ايجابيا يدفع التلميذ لإحراز النجاح و التفوق عادي بين التلاميذ بغض النظر عن الشعب المختلفة.

نقول أن تلاميذ الشعب العلمية والأدبية يعيشون في نفس الظروف الاجتماعية ويعيشون ظروفا مدرسية متشابهة فالمعاناة واحدة مما يجعلهم في تقارب في الانفعالات التي تثير القلق فمستوى القلق منتشر بشكل عام الأقسام النهائية بين التلاميذ بغض النظر عن الشعب المختلفة.

وفي نفس السياق يذكر سبيلبرجر أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين يتطلعون إلى دراسة جامعية معينة ،أو الالتحاق بوظائف معينة ،فالأداء في الامتحان يشكل ركيزة هامة لهؤلاء التلاميذ الذين يصبون للوصول إلى هدف معين ،فكلما ارتبط الأداء في الامتحان بتحقيق الهدف المنشود كلما ارتفع مستوى القلق،و كلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى القلق (محمد عبد الظاهر الطيب،1988). كما أن الكثير من المهتمين بمشاكل التلاميذ في الوسط المدرسي يعتقدون أن الامتحانات تقيس في الأصل مستوى القلق عند التلميذ أكثر من قياسها لكفاءته و قدراته.

كما خلصت دراسة عبد ربه (199) إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين القلق والتحصيل الدراسي ، وهذه العلاقة عكسية فكلما ارتفع مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل بين أفراد المجموعتين. كلما يكون القلق متوسطا يكون التحصيل مرتفعا لدى أفراد المجموعتين "(عبد ربه، 2008 : 15).

ما يؤكد نفس النتائج المتوصل إليها ما خلصت إليه **دراسة** محمد عبد الفتاح شاهين (2004) " ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة"(شاهين،2004 :18).

يتضح لنا مما سبق أن القلق ليس سلبيا كله، كما أنه ليس ايجابيا كله،فالقلق المرتفع جدا سلبي والقلق المنخفض جد سلبي لأنه قد يؤدي إلى اللامبالاة ، إلا أن درجة معينة من القلق محبذة لتأدية الأعمال بشكل جيد ، و هذا ما توصلت إليه دراسة يحي زكريا(1983) الذي وجد أن الأفراد ذو القلق المتوسط أفضل في الأداء الأكاديمي مقارنة بالأفراد مرتفعي ومنخفضي القلق.

عليه يمكن القول أن الفترة التي طبقت فيها الدراسة كانت قريبة من تاريخ إجراء امتحان البكالوريا مما لاحظت الباحثة أن في هذه الفترة يرتفع قلق الامتحان و تشتد المنافسة بين التلاميذ في التحضير والمراجعة اليومية ، لذلك المستوى المنتشر لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المعتدل الذي يؤول إلى الارتفاع ومن خلال النتائج المحققة التي بينت أن انتشار مستوى القلق بين التلاميذ في الحدود العادية مما يبين لنا إسهام مستشاري التوجيه و الإرشاد من خلال العمل الإرشادي مع التلاميذ ومرافقتهم طيلة السنة الدراسية للاستعداد الجيد لاجتياز امتحان البكالوريا في ظروف عادية.

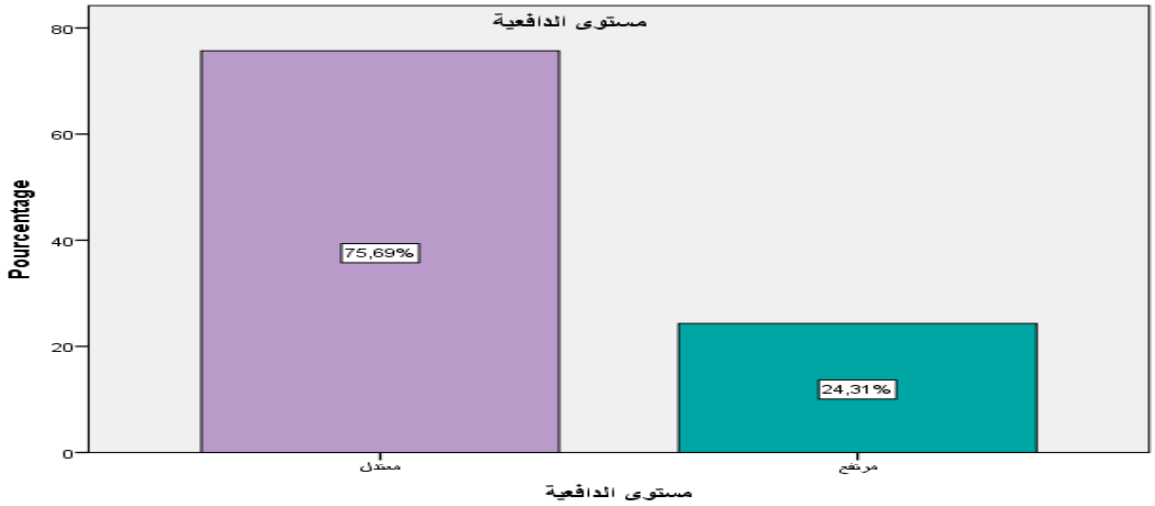
5-عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة والتي مفادها:" يوجد اختلاف في مستويات الدافعية للإنجاز (منخفضة- معتدلة- مرتفعة) لدى عينة البحث".

1- عرض و تحليل النتائج:

للتأكد من صح الفرضية تم اختبارها إحصائيا باختبار كاف تربيع χ^2 ، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

الجدول رقم (18) : كاف تربيع " χ^2 " لدلالة الفروق في مستويات القلق لدى عينة البحث.

مستوى الدافعية للإنجاز	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار كاف تربيع	الدلالة الإحصائية
منخفض	/	/	115,08	دال إحصائيا عند 0,01 α
معتدل	330	%75,7		
مرتفع	106	%24,3		
المجموع	436	%100		



الشكل رقم (08) : يمثل مستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

يتبين لنا من الجدول رقم (18) والشكل رقم (08) أن أفراد عينة الدراسة تؤول مستوى دافعية الإنجاز لديهم إلى المستوى المعتدل أي ما نسبته 75,7% ، في حين نجد نسبة 24,3% تؤول إلى الارتفاع.

إذ قدرت قيمة اختبار كاف تربيع 115.08% و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى α 0,01 ، وعليه يتأكد لنا تحقيق الفرضية. و عليه يمكن القول أن أفراد عينة الدراسة يتميزون بالمستوى المعتدل في الدافعية للإنجاز. وعليه نقول أن **الفرضية الخامسة تحققت والتي مفادها أنه :" يوجد اختلاف في مستويات الدافعية للانجاز(منخفضة . معتدلة . مرتفعة) لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا "**

2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية للانجاز ذلك أنها" تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية مثل الاهتمامات و القيم ، ومنها الخارجية وهي البيئة التي يعيش فيها الرد ، وعليه فإن خبرة الفرد والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته في اتجاه أو آخر" **(حسين ، 1988 : 07)**.

إن معرفة مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا له أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية حتى تتمكن من توجيهه إلى عوامل تسهم في تقوية دافعيته للإنجاز الدراسي.

قد فسر بعض الباحثين ضعف الإنجاز الأكاديمي في بعض البلدان عبر مراحل التعليم المختلفة،حيث يقل الارتباط أو يكاد ينعدم بين التخصص العلمي للطالب و الوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلا،و أضاف راينور أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل،فإن هناك احتمالية باعث النجاح (خليفة،2000: 140).

كما تعتبر الحاجة إلى الإنجاز من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، بحيث ترتبط بالحاجة إلى النجاح، و تعمل هذه الحاجة على تنشيط أداء الطالب، و تحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي(أنور محمد الشرقاوي،1998: 249).

توصل الباحث (Perkal ,1979) من خلال دراسة أنجزها حول "دافعية التحصيل الأكاديمي على النجاح ،إلى أهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل و احتراز النجاح (مدحت ،1990: 116).

أوضح بيرني و زملاؤه أن الافتراضات حول العلاقة بين الباعث للنجاح و احتمالية النجاح، قد لا يمكن تعميمها،ذلك أن الشخص الذي لديه خوف من الفشل لا يؤدي بالضرورة إلى كف أدائه في المواقف الانجازية ، بل على العكس يمكن أن يزيده(خليفة،2000: 135).

تتفق مع نتائج الدراسة الحالية دراسة بوجلال فاطمة الزهراء (2015) أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين يكون مرتفع لأنهم مقبلون على اجتياز مرحلة يقرر فيها مصيرهم الدراسي ، والنجاح في هذه المرحلة يعتبر مصدرا للدافعية ، وهذا ما يرفع من طموحهم ويزيد من دافعيتهم للإنجاز، والمستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز من شأنه أن يحقق أكبر قدر من النجاح و التفوق.

تتعارض نتائج دراسة "**محمد الطاهر طعبلي- عبد العزيز خميس(2013-2014)** " مع النتائج المتوصل إليها، خلصت نتائج الدراسة المستوى منخفض في الدافعية للانجاز لدى عينة الدراسة" .

إن من كان ذو دافع قوي إلى الانجاز، يتعلم الاستجابات بصورة سهلة و سريعة وأفضل من أصحاب الدافع المنخفض إلى الإنجاز، ولكنه مع ذلك" لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز يكون أداؤهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال، فإنهم قد لا يتفقون في الأعمال المملة الروتينية التي لا تنطوي على شيء من التحدي، ولذلك كان من اللازم أن يستثار الدافع إلى الإنجاز عندهم "(**شاكر، 1995 :105**).

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن معرفة مستويات الدافعية لانجاز الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يعود بالأهمية البالغة في تحقيق النجاح باعتبار الدافعية هي القوة الداخلية التي تصنع من التلميذ روح الجد و المثابرة و الرغبة الملحة في النجاح والارتقاء في الحياة بأعلى المراتب و خدمة مجتمعه .

6.عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة والتي مفادها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث"

1. عرض و تحليل النتائج:

وللتأكد من صحتها تم اختبارها إحصائيا باختبار" **كاف تربيع** χ^2 " وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

. الجدول رقم (19) : يمثل كاف تربيع χ^2 لدلالة الفروق في أنماط التفكير(التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) تعزى لمتغير الجنس.

نمط التفكير	الجنس		قيمة اختبار كاف تربيع χ^2
	ذكور	إناث	
التفكير التركيبي	8	12	9.4
التفكير المثالي	12	55	
التفكير العملي	10	30	
التفكير التحليلي	24	60	
التفكير الواقعي	16	35	
التفكير السطحي	41	70	
التفكير ثنائي التفكير	16	47	
المجموع	127	309	

من خلال النتائج الموجودة في الجدول رقم (19) تبين أنه لا توجد فروق في مختلف أنماط التفكير، بحيث قدرت قيمة اختبار تربيع (9,4) وهي قيمة غير دالة إحصائيا و التي تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية أنماط التفكير عند الذكور والإناث و منه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير جنس التلميذ وعليه نقول أن **الفرضية السادسة تحققت والتي مفادها أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط**

التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا".

2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود اختلاف في أنماط التفكير لدى عينة الدراسة إلى الظروف المشابهة التي يعيشها التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا تقريبا نفس الاهتمامات يتقاسمها بعضهم مع البعض و كذلك التحضير و المشاركة في جميع الأعمال المنجزة مما جعلهم يكتسبون طريقة موحدة في التفكير بين الذكور و الإناث ، و كذلك وسائل التكنولوجيا الحديثة التي طغت بشكل كبير و فرضت نفسها كحتمية يشترك فيها جميع التلاميذ من خلال الاستغلال الكبير لمواقع التواصل الاجتماعي ما جعلنا نلاحظ أن أسلوب التفكير لا يختلف بين الجنسين في مواقف متعددة ، نفس الاستجابة هناك تأثير و تأثر فيما بينهم .

تتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بالكس و سيكرت (Balkis and Sikert 2012) بحيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين أساليب التفكير و أنماط الشخصية و أن أساليب التفكير لا تختلف باختلاف متغير الجنس (ذكور . إناث) .

كما نجد دراسة عصام علي الطيب (2004) توصلت إلى نفس النتائج في الدراسة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس (ذكور . إناث) على أساليب التفكير.

في حين خلصت دراسة نصر الله (2008) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس ، دراسة زهانج (Zahang,2002) ، حمودة (2000)، دراسة غالب (2004). نفس النتائج توصلت إليها دراسة عبد الرحمن قشاشطة (2016) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة المرحلة الثانوية العامة في المحافظة تعزى لمتغير الجنس. بالإضافة إلى نتائج دراسة الشمسي (2002) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في كل من أساليب التفكير المشار إليها (الشمسي ،2002: 178).

كما توصلت دراسة عباس بلقوميدي (2012) أهم نتائج دراسته عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و تقدير الذات و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث أساليب التفكير " .إلى جانب دراسة واكلي . آيت مجبر بديعة ، ضيف حليمة(2016) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور النهائي و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى نفس الطلاب.

كما توصلت دراسة سيلرز و ستيرنبرج Cilliers & Sternberg 2001 إلى أن الجنس لا أثر له على أساليب التفكير.

في نفس السياق توصلت نتائج دراسة عباس بلقوميدي (2012) إلى عدم وجود فروق دالة في أساليب التفكير تعود إلى متغير الجنس). وجاءت دراسة حامد عجوة (1998) عكس نتائج فرضيتنا حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلي و المحافظ ، كانت الفروق دالة عند مستوى (0,05) لصالح الإناث ،إضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية و طلاب الأقسام الأقسام الأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي و الكلي ، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى 0,05) على الترتيب لصالح طلاب الأقسام الأدبية. (علي الطيب ،2002: 94-95).

كما اختلفت نتيجة دراستنا مع ما توصل إليه دراسة حبيب مجدي عبد الكريم (1995) لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في التفكير المسطح لصالح الإناث و أن أسلوب التفكير التحليلي هو أسلوب التفكير المسيطر لدى الأساتذة من الذكور ، في حين أن الأسلوب المسيطر لدى الإناث هو التفكير المثالي(الطيب ،2006 : 92 -93)

كما توصلت دراسة آمنة ابراهيم شلبي (2002) إلى وجود فروق و مدى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير الجنس (ذكور-إناث) لدى طلاب الجامعة من تخصصات أكاديمية مختلفة ،

يتميز الطلاب الذكور عن الطالبات بأساليب التفكير : التشريعي – الحكمي– الهرمي، بينما تتميز الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي (الدردير، 2004).

كما لم تتوافق نتائج الدراسة رمضان محمد رمضان (2001) مع نتائج البحث الحالي، بحيث هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس) على أساليب التفكير ، وبينت النتائج الدراسة إلى أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي– الحكمي– الحكمي– الهرمي– المحلي–المتحرر) ، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي– المحلي– المحافظ– الملكي–الداخلي) (علي الطيب :96–97).

كما توصلت دراسة المنصور غسان (2007) ليست هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير التي حددت في نمط التفكير(التركيبي ، النموذجي ،التحليلي) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس . في حين هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (العملي ، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (المنصور ،2007: 417–455).

يمكن تفسير النتائج بعدم وجود فروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس إلى تشابه طرائق التدريس و التقويم في المستويات الدراسية.

كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بركات (2006) فقد توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على اختبار التفكير الايجابي و السلبي تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير و التعلم تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث على الأسلوب التركيبي ، و لصالح الذكور على الأساليب العملي و التحليلي و الواقعي، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا على الأسلوب المثالي و المجموع الكلي.

كما خلصت دراسة كل من زهانج (Zhang,2002) ، دراسة القضاة و الطروانة (2014) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير تعزى إلى متغير الجنس على النمط المثالي وكانت الفروق لصالح الذكور و لصالح الإناث على النمط التحليلي.

كما بينت دراسة دالية سويد (2013) من خلال النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير التركيبي لصالح الذكور و فروق في أسلوب التفكير العملي لصالح الإناث "، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعود لمتغير الاختصاص في الأسلوب التركيبي و المثالي لصالح كلية التربية وفي الأسلوب التحليلي لصالح كلية الهندسة الميكانيكية ، لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية لتصديق الشائعة تعود لمتغير الاختصاص بينما وجدت فروقا تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في أسلوب التفكير التركيبي لصالح الذكور و فروق في أسلوب التفكير العملي لصالح الإناث "، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعود لمتغير الاختصاص في الأسلوب التركيبي و المثالي لصالح كلية التربية و في الأسلوب التحليلي لصالح كلية الهندسة الميكانيكية ، لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية لتصديق الشائعة تعود لمتغير الاختصاص بينما وجدت فروقا تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث .

وفي ذات الصدد خلصت دراسة مظهر عطيات (2013) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل الأنماط لصالح الإناث في كل من (النمط المحلي، و المتحرر، و الفوضوي، و الخارجي ، لصالح الإناث).و فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير (التنفيذي– و القضائي– و المحافظ– و الهرمي لصالح الذكور . كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير التشريعي – المحلي–الداخلي لصالح طلبة الكليات العلمية و فروق دالة إحصائيا في درجات تفضيل أنماط التفكير القضائي– العالمي –و المتحرر و المحافظ و الملكي و الأحادي و الفوضوي لصالح طلبة الكليات الإنسانية .

كما وضحت دراسة رمضان محمد رمضان (2001) و بينت النتائج المتوصل إليها أن أكثر أساليب التفكير سيطرة للطلاب بالمرحلتين الثانوية و الجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي ،

الحكمي ، الهرمي ، المحلي ، المتحرر) ووجود فروق بين الجنسين في أسلوب التفكير (التشريعي ، المحلي ، المحافظ ، الملكي ، الداخلي). دراسة ياس و التميمي(2013) خلصت الدراسة لعدة نتائج وجود فروق في مستوى التفكير تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات.

توصلت دراسة بركات (2016) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا لمتغير الجنس ،حيث كانت الفروق لصالح الإناث على الأسلوب التركيبي،و لصالح الذكور على الأسلوب العملي و التحليلي و الواقعي ، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا على الأسلوب المثالي و المجموع الكلي.

بالإضافة إلى دراسة الجميلي (2013) توصل إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات العراقية هو الأسلوب المثالي في المرتبة الأولى ثم التركيبي –التحليلي– العملي– الواقعي.

–وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس لصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي و لصالح الإناث في أسلوب التفكير الواقعي أما أسلوب التفكير (التركيبي–المثالي–التحليلي) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

فتوصلت دراسة بركات (2016) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير والتعلم تبعا لمتغير الجنس ،حيث كانت الفروق لصالح الإناث على الأسلوب التركيبي،و لصالح الذكور على الأساليب العملي و التحليلي و الواقعي و الواقعي ، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا على الأسلوب المثالي و المجموع الكلي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة الداعية بعدم ظهور فروق بين الجنسين في أساليب التفكير تبعا لأسباب ذات علاقة بتأثير الجنس في أساليب التفكير حيث يتضح في:

1.الافتراض الأساسي هو أن الطلبة جميعهم يتعلمون من المناهج و يتلقون خبرات تعليمية متقاربة في مدارسهم و لكن الواقع هناك احتمال كبير لوجود فروق واضحة بين الجنسين لتلقي التعلم بأساليب مختلفة نتيجة لظروف اجتماعية وفسيولوجية.

2. الافتراض الأساسي الثاني هو أن الفرصة متاحة لكلا الجنسين ومتساوية وخاصة في المرحلة الجامعية ، إلا أنه لا بد من احترام فردية الطلبة و نزعتهم لاستخدام أساليبهم الخاصة و ممارسة وجهة نظرهم في التعلم و التعليم.

إن الاختلاف في درجات تفضيل أنماط التفكير عند كل من الذكور و الإناث يدل على تعدد أنماط كل منهما ، مما يدل على تنوع البيئة التعليمية و التعلمية لدى التلاميذ بشكل عام ، واختلاف طرق و أساليب تعامل الذكور مع المعطيات و المواقف و المهمات التعليمية عند الإناث.

لكن أنماط التفكير المفضلة لدى الذكور أو الإناث ليست حكرا على أحدهما ، فالاختلاف في درجات تفضيل استخدام الأنماط من عدمها، حيث أشار ستيرنبرغ (Sternberg,1997) في نظريته أن الفرد يفضل أكثر من نمط، ولكنه يفضل نمطا معينا في موقف ما أو مشكلة ما ، ولكنه يفضل نمطا آخر في موقف آخر ، لاسيما أن البيئة التعليمية متنوعة متعددة ، ومختلفة تبعا لطبيعة المواد الدراسية، وتجدر الإشارة هما أن أنماط التفكير تعد أنماطا للتعلم يستخدمها الطلبة في اكتساب المعرفة و الخبرة و في التعامل مع مواقف التعلم.

7.عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة والتي مفادها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) تعزى لمتغير التخصص الدراسي (العلمي، الأدبي) "

1.عرض و وتحليل النتائج:

للتأكد من صحتها تم اختبارها إحصائيا باختبار كاف تربيع و تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20) : يمثل اختبار كاف تربيع χ^2 لدلالة الفروق فروق في أنماط التفكير (التركيبي . المثالي . العملي . التحليلي . الواقعي) تعزى لمتغير التخصص الدراسي (العلمي ، الأدبي).

نمط التفكير	التخصص الدراسي		قيمة اختبار كاف تربيع χ^2
	العلمي	الأدبي	
التفكير التركيبي	16	4	12.35
التفكير المثالي	47	20	
التفكير العملي	27	13	
التفكير التحليلي	70	14	
التفكير الواقعي	32	19	
التفكير السطحي	83	28	
التفكير ثنائي التفكير	47	16	
المجموع	322	114	

يتبين لنا من الجدول رقم (20) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير لدى عينة الدراسة إذ قدرت قيمة اختبار كاف تربيع 12.35% و هي قيمة غير دالة إحصائيا وعليه يتأكد لنا تحقيق الفرضية.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أنماط التفكير بين التخصص العلمي والأدبي ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي وعليه نقول **أن الفرضية السابعة تحققت والتي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي (الأدبي – العلمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.**

2. مناقشة نتائج الفرضية السابعة :

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أنماط التفكير بين التخصص العلمي والأدبي ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي وعليه نقول أن الفرضية الثالثة تحققت والتي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي (الأدبي . العلمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طرق التدريس ، البرنامج الدراسي الموحد على المستوى الوطني تحت منظومة تربوية موحدة تلتزم كل المؤسسات التربوية بتنفيذها و توحيدها ،و المناهج الدراسية المعتمدة متشابهة و بالتالي كان لها دور في بناء أنماط تفكير عند الأفراد .

بالإضافة إلى أن أنماط التفكير لا تختلف عند عينة الدراسة نظرا للظروف المشابهة، وبالأخص الظروف الاجتماعية التي تبني خبرات معينة ضمن إطار معين عند الفرد مما يكسبه أسلوبا معينا من التفكير ولأن الفرد يؤثر ويتأثر في المجتمع يصبح انتقال أنماط التفكير وانتشارها سريعا في المجتمع. كما أن المرحلة الحاسمة التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا جعلتهم يفكرون بطريقة مشابهة نحو نتائج واحدة الهدف المشترك بينهم هو الحصول على شهادة البكالوريا لما لها من أهمية علمية و قيمة اجتماعية.

كما وضح عثمان (2009) السبب في عدم الاختلاف إلى :" التقدم العلمي و التكنولوجي الهائل والثورة المعلوماتية و الانفتاح المعرفي و كثرة قنوات الاتصال و التواصل بين الناس في

عصرنا هذا الذي يسمى بعصر السرعة و التغير إذ الطالب يميل إلى معرفة المعلومات بصورة كلية دون الاهتمام بالتفاصيل و لا يميل إلى النمطية و يفضل التغيير (عثمان،2009: 11).
كما أن الفروق في أساليب التفكير بين فرد و آخر قد تعزى إلى المعرفة السابقة و البناء المعرفي لكل منهما (الحربي ، 2010: 175) كما يؤكد (عمار،1999) على أن نوع التعليم قد يلعب دورا أساسيا في توجيه أسلوب الفرد في التفكير خاصة بعد قضائه فترة دراسية يتعامل فيها الفرد مع برامج ذات طبيعة مؤثرة فللتخصص الدراسي أثر في تشكيل تنمية بعض أساليب التفكير (عمار،1998 :77).

كما نجد دراسات أكدت عدم وجود فروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي من بينها دراسة عباس بلقوميدي (2012) هدفت الدراسة للتعرف على علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغير الجنس و التخصص لدى طلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي، ومن أهم نتائج دراسته عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و تقدير الذات وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث أنماط التفكير.

كما اتفقت نتائج البحث إلى ما قد توصلت إليه دراسة (السيماني،1994) إلى عدم وجود فروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير التخصص حيث لم تظهر فروق بين الفرعين الأدبي و العلمي.

كما أكدت نفس النتائج دراسة غالب (2004) التي توصلت إلى عدم وجود أثر لمتغيرات التخصص على أساليب التفكير المختلفة. كما نجد دراسة عصام علي الطيب (2004) توصلت إلى نفس النتائج في الدراسة"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية و طلاب التخصصات العلمية في باقي أساليب التفكير (10أساليب) ، التخصص الدراسي (علمي . أدبي) على أساليب التفكير. كما أكدت نتائج دراسة واكلي . آيت مجبر بديعة ، ضيف حليمة(2016)التي هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور النهائي ،خلصت الدراسة إلى أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي(العلمي ، الأدبي) لدى الطلاب في أساليب التفكير.

كما تتفق دراسة دراسة زهانج (Zhang,2002) مع نتائج البحث ، فقد توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأساليب تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

كما خلصت دراسة (الشريدة و بشارة (2010) ، ياس و التميمي(2013) ، دراسة حمودة (2000) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص.

لا تختلف استجابات الطلبة في أنماط التفكير المعرفي بغض النظر عن تخصصاتهم العلمي ، ولكن مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات ياس والتميمي(2013) بشارة (2010) غالب (2004) حمودة(2000) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير تبعا لمتغير التخصص العلمي بينما تعارضت مع دراسة (Anthony,2002) ، دراسة عجوة (1998) و التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص العلمي.

كما تتعارض نتائج دراسة رمضان محمد رمضان (2001) مع النتائج المتوصل إليها أوضحت نتائج الدراسة إلى أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي- الحكمي- الحكمي- الهرمي- المحلي-المتحرر) ،ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي- المحلي- المحافظ- الملكي-الداخلي) و أن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي) (علي الطيب :96-97).

عكس نتائج البحث نجد دراسة هوانغ وسيسكو(1994) أظهرت نتائجها وجود فروق بين التخصصات المختلفة.

كما نجد دراسة دالية سويد (2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعود لمتغير الاختصاص في الأسلوب التركيبي و المثالي لصالح كلية التربية وفي الأسلوب التحليلي لصالح كلية الهندسة الميكانيكية لدى عينة الدراسة طلبة الجامعة.

كما لا تتفق نتائج دراسة أنتوني (Anthony,2002) مع نتائج البحث المتوصل إليها قد خلصت إلى أن أكثر الطلبة من التخصصات العلمية ميلا نحو التفكير الايجابي بمستوى أكبر مقارنة بالطلبة من التخصصات النظرية.

توصلت دراسة بركات (2016) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب التفكير و التعلم تبعا لمتغير التخصص. دراسة عبود جواد راضي (2018) توصلت نتائج الدراسة إلى أن متغير التخصص الدراسي (العلمي –الأدبي) يؤثر في تشكيل و تهيئة بعض أساليب التفكير.

يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (العلمي ، الأدبي) إلى عدم تكوين التلميذ لملح واضح يميزهم عن غيرهم من حيث طريقة تفكيرهم فالتلاميذ في أقسام علمية مثلا يتميزون بملح علمي أما تلاميذ الأقسام الأدبية يتميزون بملح أدبي ، كما أن التطور العلمي والتكنولوجي و الأجهزة الذكية ساهمت في سرعة الحصول على المعلومات في مجالات متعددة في اقصر مدة ، وبالتالي الحصول على استراتيجيات تفكير تساعد التلميذ في إيجاد الحلول في المواقف الصعبة.

8. الاستنتاج العام :

بعد تحليل وتفسير نتائج البحث والتي حاولنا من خلالها معرفة العلاقة الارتباطية بين " أنماط التفكير وقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ الأقسام النهائية المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا " توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن إيجازها فيما يلي:

بالنسبة للفرضية الأولى توصلنا إلى أن بعد كل من نمط التفكير التحليلي ونمط التفكير المثالي جاؤوا في المرتبة الأولى مقارنة بالأساليب الثلاثة الأخرى (العملي–الواقعي في الترتيب الثالث والرابع) ، أما في الترتيب الأخير نمط التفكير التركيبي وعليه يمكن القول إن البعدين الأكثر تفضيلا لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا هما

البعد التحليلي في المرتبة الأولى ثم يليه في المرتبة الثانية النمط المثالي ، في الترتيب الأّخير النمط التركيبي.

بالنسبة للفرضية الثانية توصلنا إلى أن: أنماط التفكير لا ترتبط كلها بدرجات قلق الامتحان ماعدا النمط التفكير العملي والتركيبي يرتبطان بالقلق في الاتجاه المعاكس(ارتباط سالب)، أي كلما يزيد القلق الامتحان يقل هذا النوع من التفكير، والأكثر قوة في هذه العلاقة الارتباطية هو التفكير العملي. في حين وجدنا أن نمط التفكير المثالي ، نمط التفكير السطحي ونمط التفكير الثنائي تربطهم علاقة موجبة بالقلق ، أي يزيد نوع هذا التفكير بارتفاع القلق الامتحان. وعليه أفراد عينة الدراسة كلما تميزوا بالتفكير الثنائي كلما شعروا بقلق الامتحان.

في حين تبين لنا النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد النمط التحليلي و النمط الواقعي وقلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث وغير دالة إحصائيا.

بالنسبة **للفرضية الثالثة** توصلنا إلى أن التلاميذ الذين يتميزون بالتفكير التركيبي هم الذين يشعرون بالدافعية أكثر مقارنة ببقية الأنماط، بحيث اتضح لنا أنماط التفكير لا ترتبط كلها بالدافعية للإنجاز ماعدا التلاميذ الذين يتميزون بالتفكير التركيبي هم الذين يشعرون بالدافعية أكثر مقارنة ببقية الأنماط.هناك علاقة ارتباطية بين التفكير التركيبي و متوسط الدافعية للإنجاز.

كما نجد ارتباط بين" نمط التفكير العملي – التفكير الواقعي " والدافعية للإنجاز دالة إحصائيا.

في حين لم نجد علاقة ارتباطية بين كل من نمط التفكير التحليلي، والتفكير السطحي، والتفكير الثنائي ليست دالة إحصائيا.

عليه يمكن القول أن التلاميذ الذين يتميزون بالتفكير التركيبي هم الذين يشعرون بالدافعية للإنجاز أكثر مقارنة ببقية أنماط التفكير الأخرى ، ثم يليه بنفس الترتيب التفكير العملي والتفكير الواقعي.

كما تؤكد النتائج المتوصل إليها أن التلاميذ الذين يتميزون بنمط التفكير التركيبي هم الذين يشعرون بالدافعية أكثر مقارنة ببقية الأنماط، و لم نجد علاقة ارتباطية بين الأنماط المتبقية مع درجات الدافعية للإنجاز.

أما **الفرضية الرابعة** فقد خلصت نتائجها أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتميزون بقلق يؤل بين الاعتدال والارتفاع وعليه يتميز أفراد عينة الدراسة بالمستوى المعتدل في قلق الامتحان يؤول إلى الارتفاع لأن التلاميذ السنة الثالثة أقسام نهائي مقبلين على امتحان مصيري بكالوريا.

في حين أن **الفرضية الخامسة** خلصت إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث يؤول إلى المستوى المعتدل. وعليه يتأكد لنا تحقيق الفرضية. وعليه يمكن القول أن أفراد عينة البحث يتميزون بالمستوى المعتدل في الدافعية للإنجاز.

في الأخير توصلنا في **الفرضية السادسة والسابعة** إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) ، نفس النتائج بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي (العلمي – الأدبي) ، توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعليه نقول أن الفرضية السابعة تحققت والتي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي (الأدبي . العلمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الخاتمة

أنماط التفكير عبارة عن تفضيلات وليست قدرة بحد ذاتها، كما أنها تتميز بالمرونة ، وعدم الثبات أي هي موقفية، بحيث نجد أنه تختلف حسب المواقف التي يتعرض لها التلميذ في حياته ، وتعتبر خطوة الكشف عن أنماط التفكير لدى التلميذ محفز أساسي في تعزيز نمط التفكير السائد لديه من خلال تقديم أنشطة تعليمية تراعي التنويع في أساليب التدريس تحاكي جميع أنماط التفكير المختلفة لما لها من دور ايجابي في المجال التربوي والتحصيل الجيد. كما أن أنماط التفكير يمكن تعلمها من خلال المناهج الدراسية التي تلعب دورا هاما في إكساب التلاميذ أساليب تفكير متعددة ومساعدتهم في اختيار النمط الأنسب لهم حسب المواقف التي

يتعرض لها التلميذ في هذه المرحلة التعليمية الحاسمة، وعليه يتبنى التلميذ تصورات إيجابية صحيحة تدفعه للمزيد من الجهد و التحصيل والرغبة في تحقيق النجاح.

" إن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ، و من الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، هذا بجانب أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية و المعرفية و مستويات المرونة لديهم في العمل و التعامل مع الآخرين" (العتوم،2004: 65).

في الأخير نقول أن هذا البحث يولي اهتمام التربويين والمختصين في مجال علم النفس، مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني على مستوى المؤسسات التربوية، الأساتذة بمختلف الأطوار التعليمية ، كما أن معرفة أنماط تفكير التلاميذ تساعد في التعامل الجيد مع مشكلاتهم ، و تساهم في تخفيض من مستويات القلق المرتفعة لديهم من خلال العمل على توجيه التصورات الإيجابية و التخفيف من حدة الاعتقادات السلبية وهذا ما سيؤدي بلا شك إلى رفع نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

. التوصيات و الاقتراحات:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التالية :

– ضرورة الاهتمام بدراسة أنماط التفكير لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية ، ووفق هذه الأنماط يتم بناء مناهج و برامج و أنشطة متنوعة لزيادة تحقيق مستوى التعلم وتحقيق الدافعية للإنجاز لديهم.

– تدريب أساتذة التعليم الثانوي على مهارات تنمية أنماط التفكير من خلال تبني طرائق التدريس التي تناسب التفكير لدى فئات التلاميذ لما لها من أهمية في رفع مستوى التحصيل والإنجاز الدراسي لديهم ، والارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

– تخصيص دورات تدريبية وبرامج إرشادية تساهم في تنمية أنماط التفكير المتعددة (التفكير التخيلي ، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد ، التفكير الإبداعي).

– الاهتمام بقياس أنماط التفكير لدى التلاميذ و استخدام النتائج في التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني.

– تطبيق نظرية هاريسون و برامسون لأنماط التفكير في المجال التربوي لما لها من أهمية في اكتساب التلاميذ الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة (تبني استراتيجيات تعليم التفكير المتنوعة).

–. تعليم التفكير وفق برامج تدريبية (التفكير النقدي و الإبداعي) تؤدي إلى زيادة النمو العقلي والتحصيل الأكاديمي.

– تقديم دورات تدريبية حول أنماط التفكير و التعرف عليها في الوسط التربوي.

– استخدام أنماط التفكير التحليلي و التركيبي في أساليب التدريس.

– إقامة ندوات ومحاضرات من أجل توعية التلاميذ والأولياء لمواجهة قلق الامتحان و التخفيف من حدته في ظروف عادية بعيدا عن الخوف و التوتر الزائد.

– وضع برامج تحفيزية، برمجة دورات تدريبية تساعد على رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بالأخص المقبلين على الامتحانات الرسمية.

مقترحات للدراسة:

– إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين أنماط التفكير ومتغيرات أخرى أنماط الشخصية وأساليب التعلم " أنماط التفكير وأنماط السيطرة الدماغية على مستوى المتوسطات و الثانويات".

– إجراء دراسات ارتباطية بين" أنماط التفكير وأساليب التعلم وحل المشكلات" في مرحلتي التعليم المتوسط و الثانوي و الجامعي .

المـــــــــراجع

المـــــراجع

1-باللغة العربية

- القرآن الكريم

أ-القواميس و المعاجم

1ابن منظور. **لسان العرب**،ج1،دار الجبل،بيروت،1988،ص307

2.المعجم الوسيط،ط4،مكتبة الشروق الدولية،2004،ص307

ب -الكتب:

3.إبراهيم ، عبد الستار. (1994). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث** ، القاهرة : مجموعة النيل المصرية .

4.أبو حطب ، فؤاد .(1980).**القدرات العقلية** ،(ط.3) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

5.أبو شعيرة، خالد محمد وآخرون. (2010). **مناهج البحث التربوي** ، (ط. 1)،عمان: مكتبة المجتمع العربي.

6.أبو عباة ، صالح عبد الله ونيازي، عبد المجيد طاش.(2001).**الإرشاد النفسي والاجتماعي**،(ط.1) ،مكتبة العبيكان.

7.أبو هاشم السيد ،محمد كمال، صفيناز أحمد .(2002).**أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة** ،كلية التربية جامعة الملك سعود (السعودية).

8.أبو هاشم ،السيد.(2007). **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سيرنبرج لدى طلاب الجامعة**،مركز البحوث التربوية ،كلية التربية جامعة الملك سعود.

9.أحمد محمد عبد الخالق.(1993)، **أصول الصحة النفسية**،ط2،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .

10.البحيري ، عبد الرقيب احمد. (1984).**اختبار حالة و سمة القلق للكبار**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

11.بني يونس، محمد محمود .(2009). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات** ،(ط. 2)، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

12.جمل ،محمد. (2005). **العمليات الذهنية و مهارات التفكير**، دار الكتاب الجامعي،ط2،العين (الإمارات العربية المتحدة).

13. جروان ، فتحي عبد الوهاب.(2002). **الإبداع – مفهومه – معاييره – قياسه – مراحل العملية الإبداعية** ،(ط1) ،دار الفكر للطباعة و النشر ،عمان .

14.جروان ، فتحي عبد الوهاب.(2002). **تعليم التفكير ،مفاهيم و تطبيقات** ،(ط1) ،دار الفكر للطباعة و النشر ،عمان ،الأردن .

15.الحافظ ، نوري .(1990). **المراهق**، (ط. 2)، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

16.حبيب (2003). **تعليم التفكير في عصر المعلومات**، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر).

17.حبيب مجدي عبد الكريم. (2004).**اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون (1982).** (ط2)، كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة المصرية.

18.حبيب مجدي عبد الكريم .(1995)، **دراسات في أساليب التفكير**،الطبعة الأولى،مكتبة النهضة العربية،مصر.

19.حبيب ،مجدي عبد الكريم.(1995)،دراسات في أساليب التفكير،الطبعة الأولى،مكتبة النهضة العربية،مصر.

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

21.خضر ،عادل سعد و يوسف، الدسوقي . محمد أحمد.(2004). **أساليب التفكير** .(ط1) ،مصر ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

22.خضر ، عادل سعد و يوسف الدسوقي ، محمد أحمد.(2004). **أساليب التفكير** ،(ط1) ،مصر ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

23.خليفة ، عبد اللطيف محمد .(2000).**الدافعية للإنجاز** .القاهرة ،دار غريب للطباعة و النشر.

24.دافيدوف ، ليندا .(1981).**مدخل علم النفس**،(ط3)،دار ماجروهيل للنشر.

25.الداهري ، صالح حسين. (2005). **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية**، (ط.1)، الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.

26.الداهري، صالح– الكبيسي، حسن– وهيب، مجيد.(1999).**علم النفس العام** ، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

27.الداهري،صالح حسن. (2005). **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة الأولي، دار وائل، عمان،الأردن.

28.ديماس ، محمد راشد.(1999) . **أسرار التفوق الدراسي** ، (ط.1) ، بيروت : دار ابن حزم.

29. راتب،أسامة كامل .(2000). **علم نفس الرياضة** ،(ط.3)، القاهرة: دار الفكر العربي.

30.راجح ، أحمد عزت .(1995). **أصول علم النفس**، (ط.1) ،الاسكندرية :.دار المعارف.

31.راشد، مرزوق راشد .(2005). **علم النفس التربوي ، نظريات و نماذج معاصرة**،(ط.1)، القاهرة : عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة .

32.رجاء محمود، أبو علام (1993).**علم النفس التربوي**، ،الطبعة 6،الكويت ،دار القلم للنشر والتوزيع.

33.رجاء محمود، أبو علام (2001).**التعلم أأسسه، و تطبيقاته،عمان ،دار المسيرة**

34.رجاء محمود، أبو علام (2004).**علم النفس التربوي**، ،الطبعة 6،الكويت ،دار القلم للنشر والتوزيع.

35.رشـاد ،عبد العـزيز موسى. (1994).**علم النفس الدافعي** ، القاهرة : دار النهضة العربـية .

36.رشاد، عبد العزيز موسى و أبو ناهية، صلاح الدين.(د س). **الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز**، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

37.رضوان، سامر جميل.(2002) . **الصحة النفسية**، (ط.1) ، الأردن ، عمان : دار المسيرة.

38.روبرت، سترنبرغ.(2009)، **مفاهيم الذكاء سيكولوجية التفكير و الابتكار**،ترجمة المركز الثقافي للتعريب و الترجمة مراجعة محمد دسوقي،دار الكتاب الحديث،مصر.

39.روبرت ، ستيرنبرج.(2004).**أساليب التفكير**، ترجمة عادل سعد يوسف خضر،القاهرة،دار النهضة المصرية.

40.زايد ، نبيل محمد.(2003) . **الدافعية و التعلم** ،(ط.1) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

41.زهران ، محمد حامد.(2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية**، القاهرة : عالم الكتب.

42.زهران، محمد حامد .(2000). **الإرشاد النفسي المصغر**، الطبعة الأولي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

43.الزيات، فتحي مصطفى .(1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** ،(ط.1)، القاهرة : دار النشر للجامعات

44.الزيات، فتحي مصطفى.(2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**.(ط.2) القاهرة: دار النشر للمجامعات.

45.زيتون، حسن حسين. (2001). **مهارات التدريس** ،**رؤية في تنفيذ التدريس** ،(ط.1)، القاهرة : دار عالم الكتب .

46.سعداني محمد الطيب. (2000).**الدافعية و النجاح المدرسي** ، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

47.سيد، هند محمد أحمد.(2018).**الاضطرابات السلوكية و الانفعالية** ، (ط.1)، لبنان:دار الكتاب الجامعي الشاذلي.

48. عبد الحميد، محمد.(2001) . **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، ، (ط.2) ، مصر ، الاسكندرية :المكتبة الجامعية .

49.شريف، محمد نعيم.(1995). **دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة**. مجلة دراسات نفسية. المجلد5 .العدد1.

50.الضامن، منذر عبد الحميد، (2003). **الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولي، مكتبة الفلاح، الكويت.

51.الطيب، محمد عبد الظاهر.(1996). **مشكلات الأبناء**، الطبعة الثانية، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

52.عبد الحفيظ ،إخلاص محمد.(2004). **علم النفس الرياضي مبادئ وتطبيقات**،الاردن،عمان ،العالمية للنشر والتوزيع .

53.عبد الحميد، عبدوني .(2003).**الذكاء البشري و الاصطناعي**،مطبوعات قسم علم النفس، جامعة باتنة،الجزائر.

54.عبد الخالق، أحمد محمد. (1987). **قلق الموت** ، (ط.1)، الكويت:عالم المعرفة

55.عبد العال حامد ،عجوة ، ورضا عبد الله ،أبو سريع. (1999).**قائمة أساليب التفكير** ، القاهرة،مكتبة الأنجلو مصرية.

56.عبد الله محمد، قاسم. (2012). **مدخل إلى الصحة النفسية** ،(ط .5)،عمان : دار الفكر.

57.عبد المنعم أحمد ،الدردير. (2004). **أساليب التفكير لسترنبرج لدى المعلمين و تلاميذهم و أثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ،** في عبد المنعم أحمد الدردير (محرر)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي،الجزء الثاني ،القاهرة،عالم الكتب.

58.عبد المنعم أحمد، الدردير.(2004).**دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** ،ج1،ط1،هالم الكتب، القاهرة.

59.عبد الوهاب محمد، كامل. (1983), **التعلم و تنظيم السلوك طنطا**،المكتبة القومية الحديثة.

60.عبد الوهاب محمد، كامل.(1993). **بحوث في علم النفس،** دراسة ميدانية. تجريبية،القاهرة،مكتبة النهضة المصرية،ص ص 3. 24)

61.عبوي ،زيد منير.(1999).**الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية**،(ط.1)، الاردن،عمان، الشروق للنشر والتوزيع.

62.العتوم،عدنان(2004). **علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق،** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

63.عثمان،السيد فاروق.(2008). **القلق وإدارة الضغوط النفسية،** الطبعة الأولي، دار الفكر العربي،القاهرة.

64.عدس، عبد الرحمن.(1998) .**علم النفس التربوي** ،عمان: دار الفكر.

65.عدنان يوسف ،العتوم و آخرون.(2007). **تنمية مهارات التفكير**،نماذج نظرية و تطبيقات عملية،ط1 ،دار المسيرة ،عمان،الأردن.

66.العديلي، ناصر محمد.(1995). **السلوك الإنساني والتنظيمي : منظور كلي مقارن** ،(ط.1)، الرياض ،معهد الإدارة العامة،مركز البحوث .

67.عصام علي، الطيب.(2006). **أساليب التفكير نظريات و دراسات و بحوث معاصرة**،(ط1)،عالم الكتب،القاهرة،مصر.

68.عصفور، وصفي عصفور.(1994). **نماذج من الاختبارات والمقاييس،** تعيين دراسي (GC.31) عمان ، الأردن: معهد التربية ، الاونروا / اليونسكو.

69.العناني ،حنان عبد الحميد.(2000).**الصحة النفسية** ، الأردن : دار الفكر للطباعة و النشر

70.العيسوي،عبد الرحمن.(2001) .**الجديد في الصحة النفسية**، الطبعة الأخيرة،منشاة المعارف،الإسكندرية، مصر .

71.العيسوي، عبد الرحمن.(1995) ،**القلق والامتحانات**، مجلة التربية ، العدد (115) ، الإمارات العربية.

72.غباري،احمد ثائر.(2008).**الدافعية النظرية و التطبيق**،(ط.1)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

73.الفحل ، نبيل محمد .(1999). **الدافعية للانجاز عند المراهق المتمدرس** ، مجلة علم النفس، العدد

74.قشقوش، إبراهيم، ومنصور ،طلعت.(1979). **دافعية الإنجاز وقياسها** ،(ط.1)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

75.فيصل، يونس.(1997). **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي**،القاهرة، دار النهضة العربية.

76.قاسم ،محمد مصري.(2003).**تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**،ط3،مطبعة الرورنا .

77.القريطي ، عبد المطلب أمين.(1998).**الصحة النفسية**،(ط.1) ،القاهرة : دار الفكر العربي.

78.قطامي، نايفة.(2001).**تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**،دار الفكر للطباعة والنشر ،ط1،عمان(الأردن.

79. قطامي نايفة.(2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**،دار الفكر ،ط2،عمان(الأردن).

80.قطامي ،يوسف، وأبو جابر ،ماجد و قطامي، نايفة،(2000). **تصميم الدرس**،ط1دار الفكر ،عمان،الاردن.

81.قطامي، يوسف.(1989).**سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، عمان : دار الشرق .

82.كامل، راتب أسامة ، 2001 ، **الإعداد النفسي للناشئين** ، دار الفكر العربي .

83.الكعبي، موزة عبيد.(1997) . **ممارسة برنامج مع حالات القلق النفسي**، (ط.1) ، السعودية، الرياض : مكتبة فهد الوطنية.

84.ماتشادور، لويس ألبرتو.(1989).**الذكاء حق طبيعي لكل فرد**،ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، دار الشباب، قبرص.

85.محمد عبد السلام ،غنيم.(2005).**مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي** ، مركز الإسكندرية للكتاب ،مصر.

86.المطيري، معصومة سهيل.(2005).**الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

87.معمرية ، بشير.(2012-2013). **سيكولوجية الدافع للانجاز** ،الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية ،العدد 30 ،إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية .

88.ملحم ، سامي محمد. (2009). **أساسيات علم النفس** ،(ط.1)،عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

89.ملحم، سامي محمد.(2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**،(ط.1)، عمان ، دار المسيرة .

90.ناديا،هايل السرور.(2000). **مفاهيم و برامج عالمية في تربية المتميزين و الموهوبين**،دار الفكر للطباعة و النشر ،ط1، الأردن.

91.هاريسون ـ أ. و زملاؤه .(1996)،**اختبار أساليب التفكير**، ترجمة و تقنين مجدي حبيب،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة.

92.وجيه،محجوب(2004).**أصول البحث العلمي و مناهجه ،الطبعة الثانية**، دار المناهج ،عمان الأردن.

93.الوقفي راضي.(2003). **مقدمة في علم النفس**، (ط.3) ، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ج- المجلات و الدوريات و الملتقيات:

94.أمينة إبراهيم، شلبي(2002). **بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ،دراسة تحليلية مقارنة**،المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة،العدد(34)،المجلد (12)،ص142.87 .

95.باشا ،صلاح عبد السميع .(2000).**أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة** ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة

المنوفية ، العدد الثالث ، السنة الخامسة عشر 29-59.

96.باشا صلاح عبد السميع.(2005).**الفروق في أساليب التفكير بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**،مجلة بحوث التربية النوعية،المجلد (17)العدد 54

97.بجواد، شوقي ناجي.(2010).**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**،(ط.1)،الأردن، عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

98.بدر. فائقة (2007) . **أساليب التفكير و علاقتها بمتغيرات الشخصية لدى طالبات الجامعة الملك عبد العزيز بجدة** . المجلة المصرية للدراسات النفسية،17(54) ،(229.200)

99.عباس، بلقوميدي(2012). **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس و التخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية**،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد التاسع،2012 ص 211. 231)

100.الحامد، محمد بن معجب.(1996) .**قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية** .*رسالة الخليج العربية مكتب التربية العربي لدول الخليج* .العدد الثامن والخمسون .السنة السادسة عشر.

101.حسين زكريا السيد (2010).**بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين و ذوي صعوبات التعلم و العاديين و علاقتها بالتوافق الدراسي و التحصيل الأكاديمي**. مجلة كلية التربية،جامعة الإسكندرية ، العدد الثالث (284.161).

102. حمادات ، محمد حسن.(2004).**السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسة التربوية** ،(ط.1)، مصر ، الإسكندرية: دار وفاء .

103. الحموري فراس أحمد (2009) .**العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد3، البحرين.

104.داليا سويد(2013). **العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث**، مجلة جامعة البعث المجلد 83 العدد 51 .

105.هادي صالح ،النعيمي.(2012).**أساليب التفكير لسيترنبرج وعلاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين** ،مجلة كركوك للدراسات الإنسانية ،المجلد السابع، العدد الثالث .

106.رزق، محمد عبد السميع. (2004) . **فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية ،** مجلة كلية التربية ، العدد 56 ، جامعة المنصورة،مصر.

107. رمضان ، محمد رمضان .(2001).**دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس و التخصص و المستوى الدراسي،** مجلة كلية التربية ببنها ،مجلد (12)،ع (46) ، 11-40

108.سعادة ، جودت أحمد و آخرون (2004).**أثر بعض المتغيرات النفسية و الديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى** ،مجلة مركز البحوث التربوية،العدد 25،السنة 13،قطر،ص171-201

109.شريف، محمد نعيم.(1995). **دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة.** مجلة دراسات نفسية. المجلد5 .العدد1.

110.شعيب، علي محمود .(1987). **قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة،** مجلة دراسات تربوية – القاهرة – المجلد الخامس – العدد التاسع.

111.شعيب، علي محمود.(1987) . **قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة،** *مجلة دراسات تربوية* – القاهرة – المجلد الخامس – العدد التاسع، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 ، الجزء8 .

112.شعيب،علي محمود.(1988). **قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية** ،رسالة الخليج العربي،العدد 25، السنة 8، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض،95-118.

113.شلبي، أمينة إبراهيم ،(2003). **بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المجلة الجامعية:دراسة تحليلية مقارنة ،مجلة المصرية للدراسات النفسية،** المجلد (12)،العدد 34ص142.

114.صبري ،الطراونة و محمد أمين ،القضاة (2013). **العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعيين** ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 10 ، عدد 1 (2014) 89-100

115.الصفطي، مصطفى محمد. (1995-1996). **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية،** مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ،العدد الأول.

116.صلاح ، مراد - عبد الخالق، أحمد.(2000). **الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات ،الشخصية في دراسة تنبؤية،** مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية،11(4) ، 103- 122.

117.طاحون، حسين ،حسن حسين (2003). **أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة و علاقتها ببعض المتغيرات ، دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين و السعوديين** ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد (43) ، السعودية ،ص36.86.

118.طعبلي ، محمد الطاهر و خميس ،عبد العزيز. (2013-2014).**علاقة مفهوم الذات بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام و التكنولوجي دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة** ، *مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية* ، العدد العاشر ، مارس 2013 ، كلية علم النفس ، جامعة ورقلة . 163-176.

119.الطواب، سيد محمود.(1992).**قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين،** مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت، المجلد 20 ، العدد3 ، ص 149-183.

120.عباس، بلقوميدي(2012). **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس و التخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية**،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد التاسع،2012 ص 211. 231)

121.عبد الرحمن، بن سالم الشهري(2017) . **أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون و برامسون،** دراسات، العلوم التربوية، مجلد 44 ، عدد4 ، ملحق 9.

122.عبد المقصود ، هانم علي. (1991) . **الأسلوب المعرفي (الاعتماد –الاستقلال) عن المجال الإدراكي و علاقته بالدافعية للانجاز** ، رسالة الخليج العربي ، العدد 39، صفحة (87–108).

123.عبود، جواد راضي (2018).**أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون و برامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الاعدادية.** مجلة كلية التربية العدد الثاني والعشرون. جامعة واسط .533–564

124.غسان، منصور (2007).**أساليب التفكير و علاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق**،مجلة جامعة دمشق،المجلد،23، العدد الأول (ص417. 455)

125.القريوتي، إبراهيم مسعود ،وائل.(1999). **القلق والتحصيل الد راسي لدى الطلاب المعاقين بصريا** ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد 62 ، السنة السادسة

126.كامل، مصطفى محمد و الصافي ،عبد الله طه .(1995). **تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم و التفكير و حالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة**،مجلة جامعة الرياض الملك سعود ،7، 275–312.

127.كفافي، علاء الدين، وفاء صلاح الدين و أحمد عمر سليمان روبي. (1990) . **بناء مقياس القلق الرياضي**، مجلة حولية كلية لتربية، جامعة قطر، العدد7 ، ص ص 635– 573 .

128.محمد سلمان البياتي و صاحب أسعد ويس (2012). **دراسة مقارنة في أساليب التفكير طالة المرحلة الثانوية المتفوقين و المتأخرين دراسيا و اتجاهاتهم نحو المستقبل** . مجلة جامعة تكريت للعلوم ، المجلد 11، العدد السادس حزيران ،465.432.

129.مرسي، كمال إبراهيم .(1982). **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية قي الكويت**، دراسات مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد 4 ، ص159–176.

130.المزوغي، ابتسام سالم .(2011 – 2012). **الفروق في الذكاء و قلق الامتحان الطلبة مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية**،*المجلة العربية لتطوير التفوق* ،المجلد الثاني ، العدد (2) ، 83–111، ،جامعة ليبيا.

131.المشعان ، سلطان عويد .(1999). **دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدي الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي** . حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية ، مجلس النشر ، جامعة الكويت ، الرسالة 139 ، الحولية العشرون.

132.مظهر محمد، عطيات(2013).**أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات** ،مجلة دراسات علوم التربية،جامعة البلقاء التطبيقية، المجلد(40)،ملحق(3)(الأردن) ص 1130. 1159.

133.نادية محمد ، العمري.(2017).**التكيف الأكاديمي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض** .مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ، العدد(173) ،211-257

134.نعيمة،غزال – منصور ،بن زاهي (2014). **علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز .دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة** ،مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ،(16)، (399-407).

135.نور أحمد شديقات .(2010).**أثر أنماط التعلم المفضلة على فاعلية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية**،مجاة العلوم التربوية و النفسية، المجلد،1، ص 259

136.الهواري ، ماهر محمود والشناوي محمد محروس.(1987). **مقياس الاتجاه نحو الاختبارات(قلق الاختبارات) معايير ودراسات ارتباطية** ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 22، السنة 7 ، الرياض : مكتبة التربية العربي لدول الخليج .

137.واكلي آيت مجير بديعة ، ضيف حليمة (2016). **أساليب التفكير لدى الطلاب القسم النهائي للطور الثانوي** . مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 27 .

د-رسائل علمية:

138.إسماعيل ، صالح عبد الرحمن.(1994) .**قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

139.بن عائشة ، سمية. (2014-2015).**أساليب التفكير و علاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا و العاديين في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة.

140.الأسدي،عباس حنون مهنا,(2010).**التفكير التحليلي و علاقته بالأفكار المضادة و الأسلوب الفراسي ،الحرفي لدى طالبة الجامعة**،جامعة بغداد،كلية الآداب،أطروحة دكتوراه ،غير منشورة بغداد العراق.

141.بوطمين، سمير.(2010-2011).**دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحكم المدرك و قلق الامتحان و استراتيجيات التعامل و التحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا** ،أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي.قسم علم النفس جامعة الجزائر 2 بوزريعة.

142.الجبوري ، سناء لطيف حسون .(2006). **قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات ما بعد المعرفية لدى طلبة ثانويات المتميزين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

143.الجميلي ، مؤيد جاسم (2013).**أساليب التفكير و أساليب التعليم لدى طلبة الجامعات العرقية** ،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة بغداد.

144.حمري ،صارة. (2011-2012).**علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية .رسالة ماجستير تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي**،جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية .

145.حنان عبد العزيز. (2012). **نمط التفكير و علاقته بتقدير الذات(دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار**، مذكرة ماجستير غير منشورة،قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس،جامعة تلمسان،الجزائر.

146.خطار، زهية .(2001) . **التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا**. مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 2.

147.دوكم ،أنيسة عبده مجاهد. (1996) . **أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

148.رضوان، عبد الكريم سعيد. (2002). **القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

149.سالم، رفقه خليف سليم.(2000 - 2001).**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن**، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية

150.السبيعي علي بن محسن بن علي. (2001) . **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية في محافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة السعودية.

151.سهيل، فريدة. (2009).**أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير في علوم التربية:غير منشورة، جامعة الجزائر2.

152.شريك، ويزة.(2019).**قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، أطروحة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه ،علوم التربية ،جامعة الجزائر 2،الجزائر.

153.الصباغ ، روضة محي الدين مصطفى.(1997). **بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، جامعة الموصل ،كلية التربية رسالة ماجستير غير منشورة.

154.صحراوي، وافية.(2002). **قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية** ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر 2.

155.صرداوي نزيم.(2008-2009).**المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي،دراسة مقارنة بين المتفوقين و المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية علم النفس و علوم التربية،جامعة الجزائر2.

156.عبد ربه،إيمان فضل.(2008).**العلاقة بين قلق الامتحان و التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافضتي درعا و السويداء (دراسة ميدانية)**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية،قسم التربية الخاصة،جامعة دمشق.

157. عامر أيمن محمد.(2002). **أثر الوعي بالعمليات الإبداعية ، و الأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات**،رسالة دكتوراه منشورة،كلية الآداب ،جامعة القاهرة .

158.العرفاوي، ذهبية .(2008-2009).**أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي** ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، جامعة الجزائر 2 .

159.عصام علي الطيب .(2001).**أنماط السلوك الخيالي و علاقتها بالتفكير الابتكاري لدى الطلاب بالتعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة قنا**، رسالة ماجستير،كلية التربية بقنا،جامعة جنوب الوادي.

160.عصام علي الطيب.(2004). **أساليب التفكير و علاقتها بمهارات التعليم و الاستذكار و دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتوراه،كلية التربية بقنا،جامعة الوادي.

161.عمار، أيمن.(1998) .**أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدي طلاب الجامعة "،دراسة مقارنة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس، كلية التربية.

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

163.قدوري، خليفة. (2011–2012).**الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للانجاز**، رسالة ماجستير:غير منشورة، جامعة تيزي وزو.

164.قشاشطة، عبد الرحمن .(2016). **مصدر الضبط الداخلي /الخارجي وعلاقته بأساليب التفكير لدى أساتذة التعليم الثانوي [مصدر نصي غير مخطوط] : دراسة ميدانية بثانويات دائرة حاسي خليفة ولاية الوادي**،جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.

165.لوناس ، حدة.(2012–2013).**علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس– دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط** ، رسالة ماستر غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة البويرة.

166.محمد كادي. (2015–2016).**علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية .مذكرة ماجستير في التربية المدرسية و الادماج للمتعلم** ، جامعة أبي بكر بلقايد ،تلمسان .

167.مقاق، كمال .(2007).**علاقة التحفيز بدافعية الإنجاز عند لاعبي القسم الوطني الأول لكرة القدم الجزائرية**، رسالة ماجستير:غير منشورة. جامعة الجزائر 3.

168.نادر فتحي قاسم. (1998).**العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي و عدد من المتغيرات النفسية و الاجتماعية**، رسالة دكتوراه،كلية التربية جامعة عين الشمس جمهورية مصر العربية.

169.نجمة مسعود (2017).**أساليب التفكير و علاقتها بأنماط السيطرة الدماغية و بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى الطالب الجامعي** ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية جامعة الجزائر .2. قسم علوم التربية .

170.نوال خالد نصر الله .(2008). **أنماط التفكير السائدة و علاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية في محافظة حنين**،مذكرة ماجستير منشورة كلية الدراسات العليا،جامعة نابلس، فلسطين.

171.الوحش،عبد العزيز ميهوب.(1991).**أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**،مذكرة ماجستير غير منشورة ،جامعة الزقازيق،كلية التربية.

172.وقاد إلهام .(2009).**أساليب التفكير و علاقتها بأساليب التعلم و توجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**،أطروحة دكتوراه كلية التربية،قسم علم النفس،جامعة أم القرى (السعودية).

173.وجطو ، فاطمة الزهراء .(2007-2008).**أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للانجاز لدى المراهقين المتمدرسين**، رسالة ماجستير، قسم على النفس ، جامعة البويرة.

2-المراجع باللغة الأجنبية:

174.Alikhaled Bawaneh and al (2011).**jordanien Students thinking styles based on hermman Whole brain model international journal of humanities and social science**,vol,1,n09,july c p ,89-97)

175.Anthony, R. (2002). **The positive and negative thinking**. **Parquets Dismsertation Abstracts**. No . AAC 9732846. 201-219

176.Atkinson, R.C. & Shffrin, R.M. (1968). **Human Memory**. **A proposed system and its control processes**, **in** : **K.W. SPENCE** (Ed). ***The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory***, **Vol. 2,** pp. 89-195 (New York, Academic Press).

177.Balkis .M. and Sikert .L.(2012) .**The Relation ship Between Thinking styles and personality Types**. intonation Journal Vol (33).

178.Bloch . H.et autres .(1993) .**rand dictionnaire de psychologie** .Larousse ,Paris.

179.Costa,A.(1985).**The behaviors of intelligence,In A.L.Costa(Ed). Develo-ping Minds**(pp.66-68). Alexandria:ASCD Publishing company

180. devera, Marc.(1996).**l'anxieté aus examens** ,gordes.sully .vaincer

181. Donohue,T.L,& Wong,E,H(1997).**Achivement Motivation and college Satisfaction in Traditional and nontraditional Students**. College Student Journal,Vol.26,N.4

182 .Delisi,P.(2002)."I **think I am , there fore ... An inquiry into the thinking styles of IT executives and professionals** " , (on- line) : Available : http://www.org-synergies .com /**Thinking Styles** htm.

183.De Bno,E (1985) .De Bono's **Thinking course** .U.S.A.,Facts on File circle graphic.

184. doveron .(1997) . **journal de therapie comportemental cognitive** - paris.

185.Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). **Parent-school involvement during the early adolescent years**. Teachers College Record, 94 (3), pp. 568-588.

186.Fong, T. (1998). **The Relationship Style That They Prefer in a Principal**. Published Master

187. Feertchak ,Hélène .(1995).**Les motivations et les valeurs en psychosociologie** , paris : armond colin.

188. Gogoi ,K.(2014).**Factors Affecting Academic Achivement Motivation, high school students**, International Journal of Education and Management studies,4(2) .126-129.

189. Grigorenko, E . & Sternberg, R. (1995). **Styles of thinking in the school** . Eum ropean Journal for High Ability. 6,

190.Harrison, A. F., & Brsmson, R. M. (1982). **The Art of Thinking, Berkley**: New Jersey Psychological Reports (75). P. P (143-146

191. Harrison ,A .F Bramson,R,M(1982).**styles of thinking : strategies for asking question making desion and soloving problems**. garden city .N.y.Anchor press /Doubleday.

192.Harrison and Bramison (2008).**intellectuall style, Theory and classroom implication**. New York Cambridge university press.

193.Harrison,Allen F,and Robert ,M,Bramson(1984) . **The Art of thinking**. ,Books ,New York.

194.Harypursat, R., Lubbe, S., & Klopper, R. (2005). **The Thinking Styles of A Group of Information Systems and Technology Students**, Alternation, 12(1), 263-280

195.Hewstone,M,(1989).**Causal Altribution From Cognitives Process To Collectives Beliefs** .Oxford :Basil Blackwell Inc

196. Hodges,Finnegan.(1996).**Adolesent anxiety and distress and coping a study of senior school student and higher school ,certficate examination stress**.Dissertation Abstract international,57,(A),114.250 .

197. Huang , J & Sisco , B 1994). **Thinking Styles Of Chinese and American Adult Students in Higher Education** : A Comparative Study, Psychological Reports , Vol.74 , pp.475-480

198.Huang, J., & Chio, L. (1994). **Japanese College students thinking styles**.

199.Janice Langan– Fox and Susanna Roth.(1995).**Achievement motivation and female entrepreneurs** .*Journal of occupational and Organizational Psychology* , The British Psychological Society , Printed in Great Britain ,

N 68, 209 - 218 .

200 . Jones ,M.S(2006).**Thinking styles differences of female college and university presidents doctoral thesis unpublished** ,Marshall university , college of education U.S .A.

201.Joseph,J.(1994).**infulence of motivation and gender on seconaryschool students academic performance in Nigeria**. Journal of social psychology ,134(5),695-711"z

202.Kathryn,D,R et Catherine,L ,S,(1991). **cognitive styles preferences and Financial Management** .

203.Lee,C.& Tasi,F.(2004):" **Interc gffnet Project-based learning environment : The effects of Thinking styles on learning transfert** "Journal of computer Assisted Learning ,20(1) ,31-39

204.Lieury. A& Fenouillet . F (1996). **Motivation et réussite scolaire**. Donod , Paris.

205.Lumb,J.(1996).**Thinking Styles and accessing information on the worldwideweb**,(One-Line):Avaible:http://www.Markie-edifice.usyd.Euu.Au/projects/comped v2N1/lump.Html.

206. Maurizio,F (2003).**Hostility changes following antidepressant treatment** . Journal of psychiatric research.

207.Mc Clelland , D, C , (1961) , **The achieving society** , new jersey , von nortrand .

208.Mitchell, J. V., Jr. (1961) **An analysis of the factorial dimensions of the achievement motivation construct**. Journal of Educational Psychology, 52(4), 179-187.

209. Murphy Aet H ,C.Janke ,(2009) .**The relationship between thinking styles and emotional l,tellegence**. an exploratory study university of south Africa,p,357.

210.Parott,Let Parott,L(2004). **The power of negative thinking** :http://www.cross walk.com/family/1206128

211.Petri, H, and Govern, J. (2004). **Motivation Theory, Research and Applications**. Thmson- Wadworth, Australia.

212. Pieper, S.L. (2003). **Refining and Extending the 2×2 Achievement Goal Framework**: Anther Look at Work – Avoidance.

213.Pintrich, P.R. (2003). **Motivation and Classroom Learning**. In handbook of psychology, vol 7, p 103-122.

214.Rikish Harpursat and Same Lubee(2005) . **Thinking Styles as a Function of leadership for professionals**.(E.C.M.L.G) published by academic conferences limited reading(44),(p65-74)

215.Rioux ,G et E.thill. (1982).**compétition sportif et psychologie**, édition Chiron .

216.Richard ,Daft .(2015). **The leadership experience** , (edition6) .cegage learning ,Canada.

217. S.Lubee and S.singt(2009).**an Investigation of The Thinking Styles of agricultural and their use information technologie**. (E.F.I.T.A) conference ,box 392(p477.485) .

218. Smith,F(1993) .**Styles of thinking and solving –problems .new York : Mcgraw-Hill.Inc Thesis**, Malaysia Sarawak University.

219.Spielberger.C. D.(1980).**Test anxiety inventory, Preliminar Professional manual**, Consulting Psychologist Press. 28.

220. Spielberger, **Academic Press**, USA. pp 545-556.

221.Spielberger, C.D. (1972). **Anxiety as an emotional state. In: - Spielberger, C.D. (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research** , Vol. 1, pp23- 49. Academic Press, New York.

222.Spinath, B., Spinath, Frank. M., **Harlaar, N., and Plomin, R. (2006) Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value.Intelligence**, 34, 363–374.

223.Srivastava & Al .(1980). **Examination anxiety and academic achievement as a function in socio-economy** , Status psychological studies , 25 (2), 108-112.

224. Sternberg, R. & Wagner, R. (1991). **(MSG) Thinking styles inventory Manm ual. Unpublished test University**. New ual. New Havan.CT

225.Sternberg, R. (1997) . **Styles of thinking and learning. Canadian** Journal of school Psychology. canada .

226.Sternberg, R. J. (1997). **Thinking Styles**. New York: Cambridge University Press.

227.Victor.C. and X.Wang (sans anneé) , **encyclopedia of information communication technologies , and adult education integration in formation science reference** , Hershey , new-York America

228.Viau, R (1994) . **La motivation en contexte scolaire**, QUEBEC, Canada, éditions du renouveau pédagogique.

229.Zhang,L,& Sternberg,R.(2002) . **Thinking Styles and teacher's characteristics** ,International Journal of Psychology,37(1),3-12

230.Weiner, B. (1992). **Human motivation: Metaphors, theories, and research**. Newbury Park, CA: Sage.

231.Weiner, B. (2010). **The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation A History of Ideas**. Educational Psychologist, Volume 45, Issue 1, pages 28 – 36.

232.Willing & Al.(1983). **Socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black hispanic and anglo children**, American educational research journal, 20 (3) pp 385-410.

233.Wittmaier, B.C. (1972): **Test anxiety and study habits** , journal of educational research , 65 (8) , pp 352-354 .

234.Zeidner, M. (2004). **Test Anxiety. In: Encyclopedia of applied psychology**. Charles D.

235. Zhang, L. (2001). **Approaches and thinking style in teaching.** Journal of Psychology, 135(5), 547-561.

236.Zhang, L. (2002). **Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance**. Educational Psychology, 22(3), 331-348.

الملاحق

الملحق الأول : مقياس أنماط التفكير "هاريسون و برامسون"(1982) المترجم "حبيب مجدي عبد الكريم(1995) "،

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

. استـمارة المشاركة .

أخي التلميذ ، أختي التلميذة :

تقوم الباحثة " **فاضل سعدية**" بإجراء بحث ميداني حول " **أنماط التفكير و علاقتها بقلق الامتحان و الدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا " تحضيرا أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص الإرشاد و الصحة النفسية**، فنأمل منك (ي) بما اكتسبته من خبرات في حياتك (ي) أن تزودنا بأجوبتكم أمام كل فقرة من فقرات هذه المقاييس الثلاثة والتزموا بقراءة تعليمات كل مقياس قبل الإجابة عليه ، علما أن إجابتكم سوف تستغل لأغراض علمية بحثة .

نشكركم على حسن تعاونكم و تفاعلكم مع تمنياتنا لكم بالتوفيق.

البـاحثة

. بيانات عامة :

. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

. السن :.....

. التخصص الدراسي:.....

. **الإعـادة في السنة الثالثة ثانوي** : معيد (ة) ☐ غير معيد (ة) ☐

– **تعليمة للإجابة على المقياس:** يحتوي على **18 فقرة** كل بند في هذا المقياس مكون من فقرة متبوعة بخمس إجابات محتملة ، عليك أن تشير إلى الترتيب حسب ما ينطبق عليك في المربع الفارغ على اليسار ، بحيث تمنح الدرجة **(5)** للعبارة التي **تنطبق عليك تماما** و الدرجة **(4)** للعبارة التي **تنطبق** و الدرجة **(3)** للعبارة التي **تنطبق نوعا ما** و الدرجة **(2)** للعبارة التي **لا تنطبق** ، الدرجة **(1)** للعبارة التي **لا تنطبق عليك إطلاقا** .

لا تستخدم أي رقم أكثر من مرة واحدة لأي مجموعة من الخمس نهايات حتى لو كان هناك رقمين ترى أنهما اقرب إليك عليك اختيار واحد منهما ، مثال للتوضيح :

1. عندما أقرأ تقريرا " موضوعا" ، من كتاب أن أهتم ب	
أ. نوعية الكتاب	4
بـ . الأفكار الرئيسية في التقرير	2
ج . الفهرس	1
د. مواد الملحقات و الجداول	5
هـ النتائج و التوصيات	3

تأكدوا من أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة و الإجابة على كل بنود المقاييس بكل جدية و موضوعية مع الالتزام السرية التامة .

التسلسل	الفقرات	الدرجة
1	**عندما أسمع الناس يتحدثون عن فكرة . أميل إلى تفضيل الجانب الذي : :**	
	أ . يعرف و يحاول إنهاء النزاع (الاختلاف في الأفكار) .	
	ب . يعبر بشكل أفضل عن الفكرة المطروحة .	
	ج يعكس بشكل أفضل وجهة نظري و خبرتي الشخصية .	
	د يحتوي الموقف بالمنطق و الاتساق و الاستقامة .	
	هـ . يعبر عن الفكرة بشكل فعال و مختصر.	
2	**. عندما أبدأ العمل في مشروع ما مع مجموعة . فأنا أهتم ب :**	
	أ. فهم أهداف و قيم المشروع (فهم موضوع المشروع) .	
	ب .اكتشاف أهداف و قيم أفراد المجموعة.	

	ج .تحديد الخطوات التي يجب أن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية.	
	د . فهم كم سيحقق المشروع أرباح لي و للآخرين .	
	هـ . وقت المشروع لانجازه .	
3	**. في الكلام بشكل عام ، أنا أستوعب الأفكار الجديدة بشكل أفضل عن طريق :**	
	أ .ربطها بالأنشطة الحالية و المستقبلية.	
	ب .تطبيقها في مواقف مجردة .	
	ج . التركيز و التحليل الحذر .	
	د فهم كيف أن هذه الأفكار الجديدة مشابهة للأفكار المعروفة.	
	هـ .مقرناتها بأفكار أخرى .	
4	**. بالنسبة لي المعلومات في أي كتاب أو تقرير هي عادة :**	
	أ . مهمة جدا إذا أظهرت حقيقة النتائج .	
	ب . مهمة فقط لفحص دقة الحقائق .	
	ج . مفيدة إذا دعمت ووضحت من قبل المؤلف .	
	د .مهمة فقط من حيث استخلاص النتائج منها.	
	هـ .ليست مهمة لي أكثر و لا أقل من معرفة المؤلوف.	
5	**. إذا وضعت في موقع مسؤولية عن مشروع ، من المحتمل أن أبدأ ب :**	
	أ . محاولة معرفة مدى ملائمة المشروع من وجهة نظر خارجية .	
	ب .اتخاذ قرار كيف يتم المشروع بالوقت و المبلغ المتوفر .	
	ج . توقع النتائج المحتملة .	
	د . تحديد ما إذا كان المشروع سينفذ أو لا .	
	هـ . محاولة صياغة المشكلة بشكل كلي ما أمكن .	
6	**. إذا طلب مني جمع معلومات من الناس ، سأفضل :**	
	أ . تشكيل رأي خاص بالحقائق و القضايا ، و من ثم أسأل أسئلة محددة .	
	ب. عقد اجتماع مفتوح و أطلب منهم إعطاء وجهات نظرهم .	
	ج . مقابلتهم بمجموعات صغيرة و توجيه أسئلة عامة لهم .	
	د .اللقاء بشكل غير رسمي مع أناس مهمين ، للحصول على أفكارهم .	
	هـ . أطلب منهم إعطائي معلوماتهم بشكل مكتوب .	
7	**. من المحتمل أن أعتقد بأن نشئ ما حقيقي :**	
	أ إذا كان مخالف للرأي المقابل .	
	ب إذا تلاءم (تطابق) مع أشياء أخرى أعتقد أنها حقيقية.	
	ج . إذا أثبت أنه جيد عن طريق الممارسة .	

	د. إذا كان منطقيا و علميا .	
	هـ إذا أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس .	
8	**. يمكن أن أشارك بشكل أكبر اذا طلب مني :**	
	أ . تعريف أهداف و أغراض المشروع.	
	ب. تحديد الأولويات بين المشاريع المتنافسة.	
	ج . تحديد كيفية توفير الوقت و المال في المشروع .	
	د . تحديد الآثار العملية المترتبة للمشروع .	
	هـ . تحديد و تعيين المصادر اللازمة لتنفيذ المشروع .	
9	**. عندما أقرأ كتاب غير خيالي أعطي انتباه أكبر إلى:**	
	أ . علاقة النتائج بخبراتي الخاصة .	
	ب . ما إذا كانت التوصيات قابلة للتحقيق على أرض الواقع .	
	ج صلاحية النتائج للتخزين مع البيانات .	
	د . فهم الكاتب للأهداف و الأغراض .	
	هـ . العلاقة المستنبطة من البيانات .	
10	**. عندما يكون لدي عمل اقوم به فانه أول شيء أريد معرفته هو :**	
	أ . ما الأسلوب الأفضل للحصول على العمل منجزا .	
	ب . من يريد العمل و متى ؟ .	
	ج . لماذا يستحق العمل القيام به .	
	د . ما الذي يؤثر عليه و يمكن أن يؤثر على أعمال آخري محتملة .	
	هـ . ما المصلحة الفورية من وراء القيام بهذا العمل .	
11	**أنا عادة أتعلو أكثر حول كيفية القيام بشئ جديد عن طريق :**	
	أ . فهم كيف يرتبط بأشياء أخرى أعرفها	
	ب . البدء بممارسته بالسرعة الممكنة .	
	ج. الاستماع إلى وجهات نظر مختلفة حول كيفية القيام به .	
	د . أن يكون هناك من يرشدني على كيفية القيام به .	
	هـ . تحليل كيفية عمله بالطريقة الأفضل .	
12	**. إذا كنت في موضع اختبار ما أفضل أن يكون الاختبار عن طريق :**	
	أ . أسئلة موضوعية (اختيار متعدد) موجهة حول الموضوع .	
	ب . إجراء مناقشة مع آخرين يتم فحصهم أيضا .	
	ج . تقديم أو عرض شفوي يغطي ما أعرفه .	

	د . تقرير غير رسمي حول كيفية قيامي بتطبيق ما تعلمته .	
	هـ . تقرير مكتوب يغطي الخلفية ، السؤال و الأسلوب	
13	**. الناس الذي احترم قدراتهم بشكل أكبر هم أقرب أن يكونوا من :**	
	أ. الفلاسفة و المستشارين .	
	ب . الكتاب و المعلمين .	
	ج . رجال الأعمال و القادة .	
	د . الاقتصاديون و المهندسون .	
	هـ . صحفيين .	
14	**. أجد فكرة ما مفيدة إذا كانت :**	
	أ تتناسب مع الأفكار التي تعلمتها و أطبقها .	
	ب. توضح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة .	
	ج تستطيع أن توضح عددا من المواقف المرتبطة ذات العلاقة بشكل نظامي .	
	د . توضيح خبرتي الخاصة و ملاحظاتي .	
	هـ . تطبيقها على أرض الواقع .	
15	**. عندما يقم أحدهم توصية أفضل أن يكون :**	
	أ قد بين بوضوح الأهداف التي سوف تتحقق .	
	ب. قد بين بوضوح كيف يمكن تطبيق التوصية .	
	ج . قد بين كيف ستقوم التوصية بدعم الهدف الكلي .	
	د. قد خزن التوصية و أرفقها بالبيانات و بخطة .	
	هـ . قد أخذ بعين الاعتبار الايجابيات و السلبيات .	
16	**. من المحتمل جدا أن أقوم بقراءة كتاب حول موضوع غير مألوف بسبب :**	
	أ. اهتمامي بتحسين معرفتي الفنية .	
	ب . أنني أخبرت أنه سيكون مفيدا من قبل شخص أحترمه .	
	ج . رغبة بالمعرفة أكثر حول كيف يفكر الآخرون .	
	د. رغبة بإيجاد أفكار فيها تحد لي .	
	هـ. رغبة بتعلم الموضوع المحدد الذي سيفيدني .	
17	**. عندما أدخل في مشكلة لأول مرة يحتمل أن :**	
	أ. أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية .	
	ب. أنظر في طرق للحصول على حل سريع للمشكل .	
	ج. أفكر في عدد من الطرق المختلفة لحلها .	
	د. أبحث عن طرق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها .	

	هـ. أحاول إيجاد الطرق الأفضل لحلها .	
18	**. أنا أكثر ميلا إلى :**	
	أ إيجاد طرق العمل و استخدامها حيث أمكن .	
	بالتنبؤ حول كيف تعمل الأنماط المختلفة معا .	
	ج. البحث عن الجنسية بغض النظر عن الثمن .	
	د. التفتيش عن طرق جديدة لعمل الأشياء .	
	هـ– أكون غير راضي حتى أجد الطريقة الأفضل .	

الملحق (2): مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر 1980(Speilberger) المعرب "نبيل الزهار" و عبد الحميد عبد الحافظ (1984).

أخي التلميذ ، أختي التلميذة نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة نرجو منك الإجابة عليها بكل صدق و موضوعية، و اعلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، بل اختر الإجابة التي تنطبق عليك أكثر و ضع علامة (×) أمام إجابتك .

الرقم	العبارات	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أشعر بالثقة و الارتياح أثناء الإجابة على الامتحان				
2	أثناء الامتحان أشعر بالارتباك و الإحساس بالاضطراب				
3	تفكيري في العلامة في المادة يتدخل في أدائي في الامتحان				
4	. أشعر ببرودة شديدة أثناء الامتحانات الهامة				
5	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سوف أنتهي من الدراسة				
6	كلما كان أدائي في الامتحان أداء جاد ، كلما ازددت ارتباكا				
7	التفكير في الأداء المنخفض في الاختبار يتدخل في تركيزي أثناءه				
8	أشعر بعصبية شديدة عندما آخذ امتحانا هاما				
9	عندما استعد للامتحان أشعر بعصبية شديدة بسببه				
10	أحس بالارتباك قبل استلام ورقة الامتحان				
11	أثناء الامتحان أشعر أنني متوتر جدا				
12	أتمنى ألا يزعجني موقف الامتحان				
13	أثناء الامتحانات الهامة أشعر بارتباك شديد بالمعدة				
14	أثناء الامتحانات الهامة أشعر و كأنني فاشل(ة)				
15	أشعر بالذعر أثناء الامتحان الهام				
16	أشعر بالقلق أثناء الامتحان الهام				
17	أثناء الامتحانات أجد نفسي أفكر في عواقب الرسوب				
18	أشعر بقلبي يدق بسرعة أثناء الامتحانات الهامة				
19	بعد الانتهاء من الامتحان أحاول إنهاء القلق لكن لا أستطيع ذلك				
20	أثناء الامتحانات أشعر بالعصبية إلى درجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها تماما				

الملحق(3): مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز 1970 " Hermans" المعرب " فاروق عبد الفتاح موسى " (1987).

أخي التلميذ أختي التلميذة ، نضع بين يديك (ي) (**22**) فقرة ناقصة ، نرجو منك (ي) قراءتها بتمعن و اختيار ما تتمها ، من خلال اختيار الاقتراحات التي تأتي كل فقرة ، و ذلك بوضع علامة (×) أمام العبارات (**أ . ب . ج . د . هـ**) و (**أ . ب . ج . د**) ، لا تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة ، مع العلم أنه لا توجد إجالة صحيحة و أخرى خاطئة .

1إن العمل شيء:

أ)أتمنى ألا أفعله(...)

ب)لا أحب أداؤه كثيرا جدا(...)

ج)أتمنى أن أفعله(...)

د) أحب أداءه (...)

هـ) أحب أداءه كثيرا جدا(...)

2. في المدرسة يعتقدون أني:

أ) أعمل بشدة جدا(...)

ب) أعمل بتركيز(...)

ج)أعمل بغير تركيز(...)

د) غير مكترث بعض الشيء(...)

هـ) غير مكترث جدا(...)

3أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

أ) مثالية(...)

ب) سارة جدا(...)

ج) سارة (...)

د) غير سارة(...)

هـ) غير سارة جدا(...)

4. أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

أ) لا قيمة له في الواقع(...)

ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا(...)

ج) غالبا ما يكون مفيدا(...)

د) أنه قدر كبير من الأهمية(...)

هـ) ضروري للنجاح(...)

5ـ عندما أعمل مسؤولية أمام نفسي تكون:

أ) مرتفعة جدا(...)

ب) مرتفعة(...)

ج)ليست مرتفعة و لا منخفضة(...)

د) منخفضة(...)

هـ) منخفضة جدا(...)

6. عندما يؤدي العمل أمامي و من أجلي فإنني :

أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي أن أعطي عن نفسي

ب) انطباعا حسنا(...)

ج)أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال(...)

د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة (...)

7.أعمل عادة:

أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله (...)

ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله (...)

ج)أقل بقليل مما قررت أن أعمله(...)

د) ّ أقل بكثير مما قررت أن أعمله (...)

8. إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤولية تماما عند إذن :

أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي (...)

ب)أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي(...)

ج)أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى(...)

د) أتخلى عن هدفي عادة(...)

9أعتقد أن إنجاز الواجب في المدرسة أو العمل :

أ)غير هام جدا(...)

ب) غير هام(...)

ج)هام (...)

د) هام جدا(...)

10البدء في أداء الواجب في المدرسة أو العمل يكون:

أ) مجهودا كبيرا جدا(...)

ب) مجهود كبيرا(...)

ج)مجهودا متوسطا(...)

د) مجهودا قليلا جدا(...)

11. في المدرسة أو العمل فإن معايير العمل التي أضعها لنفسي تكون:

أ) مرتفعة جدا (...)

ب) مرتفعة (...)

ج)متوسطة (...)

د) منخفضة (...)

هـ)منخفضة جدا (...)

12إذا كنت قبل المذاكرة أو العمل أشاهد التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة (...)

ب) أستريح قليلا ثم أعود للعمل (...)

ج)أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى(...)

د) أجد أن الأمر شاق جدا أي أبدأ مرة أخرى(...)

13. إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

أ) أحب أن أؤديه كثيرا(...)

ب)أحب أن أؤديه أحيانا(...)

ج)أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جدا (...)

د) لا أعتقد أن يكون قادرا على تأديته(...)

هـ) لا يجذبني تماما (...)

14يعتقد الآخرون أني:

أ) أذاكر بشدة جدا (...)

ب) أذاكر بشدة (...)

ج)أذاكر بدرجة متوسطة (...)

د) لا أذاكر بشدة جدا (...)

هـ) لا أذاكر بشدة (...)

15أعتقد أن الوصول إلى مركز رفيع في المجتمع يكون:

أ) غير هام (...)

ب) له أهمية قليلة (...)

ج)ليس هام جدا (...)

د) هاما إلى حد ما (...)

هـ)هاما جدا (...)

16. عند عمل شيء صعب فإنني :

أ) أتخلى عنه بسرعة (...)

ب) أتخلى عنه سريعا(...)

ج)أتخلى عنه بسرعة متوسطة (...)

د)أتخلى عنه سريعا جدا(...)

هـ)أضل أواصل العمل عادة (...)

17. أنا بصفة عامة :

أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان (...)

ب) أخطط للمستقبل كثيرا (...)

ج)لا أخطط للمستقبل كثيرا (...)

د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة (...)

18أرى زملائي الذين يذاكرون بشدة أو يؤدون أعمالهم بإمتياز :

أ) مهذبين جدا (...)

ب) مهذبين (...)

ج)مهذبين كالآخرين الذين يذاكرون بنفس الشدة (...)

د) غير مهذبين (...)

هـ)غير مهذبين على الإطلاق (...)

19بالنسبة للأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :

أ) كثيرا جدا (...)

ب) كثيرا (...)

ج)قليلا (...)

د) بدرجة صفر (...)

20 عندما أرغب في عمل شئ أتسلى به فإنني :

أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك(...)

ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك (...)

ج)أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت (...)

د) دائما يكون لدي وقت (...)

21أكون عادة:

أ) مشغولا جدا (...)

ب) مشغولا (...)

ج)غير مشغول كثيرا (...)

د) غير مشغول (...)

هـ)غير مشغول على الإطلاق (...)

22يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

أ) طويلة جدا (...)

ب)طويلة (...)

ج)متوسطة (...)

د) قصيرة (...)

هـ) قصيرة جدا (...)

23إن علاقاتي الطيبة في المدرسة و بالزملاء في العمل :

أ) ذات قدر كبير جدا (...)

ب) ذات قدر (...)

ج)أعتقد أنها غير ذات قدر (...)

د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها(...)

هـ)أعتقد أنها غير هامة تماما (...)

24يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم :.

أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال (...)

ب) محظوظون لأن أبائهم مديرون (...)

ج) يمكن أن يصنعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختيار (...)

د)يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال (...)

25. أنا في المدرسة أو العمل أكون :

أ) في غاية الحماس (...)

ب) متحمسا جدا (...)

ج)غير متحمس بشدة (...)

د) قليل الحماس (...)

هـ)غير متحمس على الإطلاق (...)

26التنظيم شيء:

أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا (...)

ب)أحب أن أمارسه (...)

ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا (...)

د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق (...)

27. ما يفوتني من عمل فإنني:

أ)لا أنهيه بنجاح على الإطلاق (...)

ب)أنهيه بنجاح نادرا (...)

ج)أنهيه بنجاح أحيانا (...)

د) أنهيه بنجاح عادة (...)

28أنا في المدرسة أو في العمل أكون:

أ) متضايقا كثيرا جدا (...)

ب) متضايقا كثيرا (...)

ج)أتضايق أحيانا (...)

د) أتضايق نادرا (...)

هـ)لا أتضايق مطلقا (...)

الخصائص السيكومترية للمقاييس الدراسة الاستطلاعية

1 ـ ملحق رقم (1) مقياس أنماط التفكير

1 ـ 1 الثبات

Corrélations

		1التحليلي	2التحليلي
1 التحليلي	Corrélation de Pearson	1	,404*
	Sig. (bilatérale)		,027
	N	60	60
2 التحليلي	Corrélation de Pearson	,404*	1
	Sig. (bilatérale)	,027	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

		1تركيبي	2تركيبي
1 تركيبي	Corrélation de Pearson	1	,485**
	Sig. (bilatérale)		,007
	N	60	60
2 تركيبي	Corrélation de Pearson	,485**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		1المثالي	2المثالي
1المثالي	Corrélation de Pearson	1	,566**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
2المثالي	Corrélation de Pearson	,566**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélation

		1العملي	2العملي
1 العملي	Corrélation de Pearson	1	,435*
	Sig. (bilatérale)		,016
	N	60	60
2 العملي	Corrélation de Pearson	,435*	1
	Sig. (bilatérale)	,016	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

1 ـ 2 ملحق رقم (2) يمثل الصدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		1الواقعي	2الواقعي
1 الواقعي	Corrélation de Pearson	1	,463*
	Sig. (bilatérale)		,010
	N	60	60
2الواقعي	Corrélation de Pearson	,463*	1
	Sig. (bilatérale)	,010	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		تركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
تركيبي	Corrélation de Pearson	1	−,176	−,268	−,348	,004
	Sig. (bilatérale)		,352	,152	,060	,984
	N	60	60	60	60	60
المثالي	Corrélation de Pearson	−,176	1	−,205	−,070	−,253
	Sig. (bilatérale)	,352		,277	,713	,178
	N	60	60	60	60	60
العملي	Corrélation de Pearson	−,268	−,205	1	−,211	−,140
	Sig. (bilatérale)	,152	,277		,263	,461
	N	60	60	60	60	60
التحليلي	Corrélation de Pearson	−,348	−,070	−,211	1	−,198
	Sig. (bilatérale)	,060	,713	,263		,293
	N	60	60	60	60	60
الواقعي	Corrélation de Pearson	,004	−,253	−,140	−,198	1
	Sig. (bilatérale)	,984	,178	,461	,293	
	N	60	60	60	60	60

2 ـ ملحق لمقياس القلق

2 ـ 1 ملحق رقم (3) ثبات الاتساق الداخلي بطريقة التباين بتطبيق معادلة الفا لكرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,687	20

2 ـ 2 ملحق رقم (4) صدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe

فئة المجموعات		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	الفئة العليا	16	54,28	3,659	,862
	الفئة الدنيا	16	42,33	1,749	,412

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	1,054	,312	12,495	34	,000	11,944	,956	10,002	13,887
	Hypothèse de variances inégales			12,495	24,382	,000	11,944	,956	9,973	13,916

3 ـ الدافعية للانجاز

3 ـ 1 ملحق (5) يمثل الثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

Corrélations

		الدافعية1	الدافعية2
الدافعية1	Corrélation de Pearson	1	,508**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
الدافعية2	Corrélation de Pearson	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	104

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

2- ملحق رقم (6) يمثل الصدق التمييزي

Statistiques de groupe

الفئات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع الكلي الفئة العليا	16	74,813	3,4102	,8525
الفئة الدنيا	16	69,188	1,1087	,2772

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المجموع الكلي	Hypothèse de variances égales	31,083	,000	6,275	30	,000	5,6250	,8965	3,7942	7,4558
	Hypothèse de variances inégales			6,275	18,136	,000	5,6250	,8965	3,7426	7,5074

– ملحق رقم (7) نتائج متوسط الرتب للأنماط وفق درجة تفضيلها (قيمة اختبار فريدمان).

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
التركيبي	436	50,26	6,465	34	67
المثالي	436	55,52	5,676	36	72
العملي	436	54,31	5,792	34	71
التحليلي	436	56,42	6,412	33	73
الواقعي	436	53,49	6,246	35	69

Rangs

	Rang moyen :
التركيبي	2,31
المثالي	3,32
العملي	3,01
التحليلي	3,43
الواقعي	2,93

Tests statistiques[a]

N	436
Khi-deux	135,881
ddl	4
Sig. asymptotique	,000

a. Test de Friedman

– ملحق رقم (8) يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير و قلق الامتحان لدى عينة ا

Statistiques de groupe

	نمط تفكير سطحي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	تفضيل	111	50,97	8,014	,761
	معارضة	325	48,89	8,855	,491

Statistiques de groupe

	نمط تفكير ثنائي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلقا لامتحان	تفضيل	63	50,84	8,122	1,023
	معارضة	373	49,18	8,767	,454

Statistiques de groupe

	نمط تفكير تركيبي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	تفضيل	20	45,80	8,433	1,886
	معارضة	416	49,60	8,671	,425

Statistiques de groupe

	نمط تفكير مثالي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	تفضيل	67	51,73	7,866	,961
	معارضة	369	49,00	8,773	,457

Statistiques de groupe

	نمط تفكير عملي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	تفضيل	40	43,73	8,351	1,320
	معارضة	396	50,00	8,521	,428

Statistiques de groupe

	نمط تفكير تحليلي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	تفضيل	84	48,01	9,581	1,045
	معارضة	352	49,76	8,440	,450

Statistiques de groupe

	نمط تفكير واقعي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق الامتحان	تفضيل	51	49,47	8,271	1,158
	معارضة	385	49,42	8,751	,446

– ملحق رقم (9) يمثل العلاقة الارتباطية بين أنماط التفكير و الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث .

Statistiques de groupe

	نمط تفكير تركيبي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	20	82,80	3,833	,857
	معارضة	416	84,82	6,705	,329

Statistiques de groupe

	نمط تفكير مثالي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	67	83,73	5,539	,677
	معارضة	369	84,91	6,778	,353

Statistiques de groupe

	نمط تفكير عملي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	40	86,05	5,629	,890
	معارضة	396	84,60	6,694	,336

Statistiques de groupe

	نمط تفكير تحليلي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	84	84,23	6,694	,730
	معارضة	352	84,85	6,595	,352

Statistiques de groupe

	نمط تفكير واقعي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	51	85,94	7,223	1,011
	معارضة	385	84,57	6,519	,332

Statistiques de groupe

	نمط تفكير سطحي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	111	84,66	7,641	,725
	معارضة	325	84,75	6,233	,346

Statistiques de groupe

	نمط تفكير ثنائي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعية	تفضيل	63	85,38	6,205	,782
	معارضة	373	84,62	6,679	,346

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
دافعية	436	63	105	84,73	6,611
N valide (liste)	436				

الملحق رقم (10) يبين مستويات قلق الامتحان لدى عينة البحث.

مستوى قلق الامتحان

Résidus	N théorique	Effectif observé	
-136.3	145.3	9	منخفض
144.7	145.3	290	معتدل
-8.3	145.3	137	مرتفع
		436	Total

Tests statistiques

مستوى قلق الامتحان	
272,372[a]	Khi-deux
2	ddl
.000	Sig. asymptotique

a. 0 cellules (.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 145

- ملحق رقم (11) يمثل مستويات الدافعية لدى عينة البحث

	Effectif observé	N théorique	Résidus
معتدل	330	218,0	112,0
مرتفع	106	218,0	-112,0
Total	436		

Tests statistiques

	مستويات لدافعية
Khi-deux	115,083[a]
Ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 218,0.

مستويات لدافعية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معتدل	330	75,7	75,7	75,7
	مرتفع	106	24,3	24,3	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

-ملحق رقم (12) يمثل دلالة فروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

نمط تفكير * الجنس Tableau croisé

نمط تفكير	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
تركيبي	8	12	20
مثالي	12	55	67
عملي	10	30	40
تحليلي	24	60	84
واقعي	16	35	51
سطحي	41	70	111
ثنائي التفكير	16	47	63
المجموع	127	309	436

Tests du khi-deux

Signification asymptotique (bilatérale)	ddl	Valeur	
.152	6	9,400[a]	khi-deux de Pearson
.142	6	9.614	Rapport de vraisemblance
.210	1	1.574	Association linéaire par linéaire
		436	N d'observations valides

a. 0 cellules (.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5.83.

Récapitulatif de traitement des observations

Observations						
Total		Manquant		Valide		
Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	
100.0%	436	0.0%	0	100.0%	436	**نمط تفكير * الشعب**

Tableau croisé

– ملحق رقم(13) يمثل دلالة الفروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص الدراسي

نمط تفكير

Effectif

	الشعب			
نمط تفكير	**شعب رياضيات**	**شعب علمية**	**شعب أدبية**	**المجموع**
تركيبي	7	9	4	20
مثالي	17	30	20	67
عملي	8	19	13	40
تحليلي	26	44	14	84
واقعي	8	24	19	51
سطحي	26	57	28	111
ثنائي التفكير	19	28	16	63
المجموع	111	211	114	436