وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

==========

شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانوية صاهد مبارك و ثانوية 18 فيفري بولاية برج بوعريريج

مذكرة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

– لعيساوي كافية

إشراف:

د. معوش عبد الحميد

السنة الجامعية: 2020/2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

==========

شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانوية صاهد مبارك وثانوية 18 فيفري بولاية برج بوعريريج

مذكرة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

– لعيساوي كافية

إشراف:

د. معوش عبد الحميد

السنة الجامعية: 2020/2019

﴿... يَرْفَعِ اللهُ الذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ

وَالذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ...﴾

[المجادلة: 11]

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالد العزيز رحمه الله

أسكنه فسيح جناته و إلى أمي الغالية حفظها الله

اللذين أحسنوا تربيتنا ولم يدخروا جهدا في تعليمنا وإلى

جميع الأهل والإخوة والأخوات

وإلى الأصدقاء والزملاء

والأساتذة الأفاضل.

وفي الأخير نرجو من الله أن يجعل علمنا هذا علما نافعا

للبلاد والعباد.

الـطـالـبـة : لعيساوي كافية

شكر و عرفان

*الحمد لله و الشكر لله حمدا يليق بجلاله و عظيم سلطانه الذي وفقني في بحثي هذا و لرسوله الكريم الذي غرس في قلبي حب العلم و الإيمان. إنه يقودني شرف الوفاء و جميل النبل بعدما أتممت هذا البحث المتواضع أن أتوجه بعظيمي شكري للأستاذ الدكتور الفاضل "**عبد الحميد معوش** " لتفضله بقبول الإشراف على هذا البحث وعلى ما بذله من جهد جهيد و توجيه رشيد و احتضانه له منذ أن كان مجرد فكرة حتى خرج إلى النور. فمنذ بداية الإشراف و كل مرة نجده أكثر صبرا و تفهما و لا أملك أن أقول له في هذا المقال إلا*

" جزاك الله خيرا و أبقاك منبع نور للعلم و طلابه"

و علينا الاعتراف كذلك بالفضل و شكر جميع من كان خير عون في إنجاز هذا البحث.

الـطـالـبـة : لعيساوي كافية

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى طلبة التعليم الثانوي بكل من ثانوية صاهد مبارك و ثانوية 18 فيفري في ولاية برج بوعريريج للعام الدراسي2020/2019، ولتحقيق ذلك اتبعت الطالبة في درستها المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(60) طالبا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، ولغرض جمع البيانات استعانت الطالبة بمقياس سترنبرج لقياس أساليب التفكير من إعداد سترنبرج وواجنر(1992) وقام أبو هاشم محمد(2007) بتعريب هذه القائمة، حيث تتمتع الأداة بخصائص سيكومترية مقبولة، وتم الاعتماد على تقنيات المعالجة الإحصائية المناسبة والمتمثلة في: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط لبيرسون، اختبار "ت" (T.Test) اختبار تحليل التباين الأحادي "ف"(Anova).

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير – المراهقة– تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

The aim of this study is to identify the role of school in developing thinking styles of high school education in both sahed mbarek end februqry, 18th high school in bordj Bou Arreridj during the school year 2019/2020. For this end, the student has employed in her study, the descriptive analytical method, the sample used is comprised of (60) students both males and females selected in a purpose of data collection the student has relied on the stranburg scale to measure the thinking styles invented by stranburg wanger (1992) , Abou Hashem Muhammed however Arabized this list in (2007), this tool has reasonable psychometric characteristics. Suitable statistical treatment techniques have been counted on which are: SMA (Simple Moving Average), Standard deviation , Pearson correlation Coefficient, T Test, The mono-analysis of variance test (Anova).

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الآية.	
02	إهداء.	أ
03	شكر وتقدير.	ب
04	الملخص باللغة العربية.	ت
05	الملخص باللغة الأجنبية.	ث
06	فهرس المحتويات.	ج-خ
07	قائمة الجداول.	د
08	قائمة الملاحق.	ذ
مقدمة.		3-2
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	8-6
02	فرضيات الدراسة.	9-8
03	أهداف الدراسة.	9
04	أهمية الدراسة.	10-9
05	أسباب ودوافع اختيار الموضوع.	10
06	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.	10
07	الدراسات السابقة والتعليق عليها.	16-11
الفصل الثاني: أساليب التفكير.		
تمهيد.		18

أولا: التفكير.		18
01	مفهوم التفكير.	19-18
02	أنواع التفكير.	20-19
03	أهمية التفكير.	20
04	خصائص التفكير.	21
05	مستويات التفكير.	22
06	مراحل التفكير.	24-23
ثانيا: أساليب التفكير.		24
01	لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير.	25-24
02	مفهوم أساليب التفكير.	25
03	مبادئ وأهمية أساليب التفكير.	27-26
04	خصائص الأفراد حسب أساليب التفكير.	29-27
05	نمو أساليب التفكير لدى سترنبرج والعوامل المؤثرة فيها.	31-30
06	النظريات المفسرة لأساليب التفكير.	35-32
07	قياس أساليب التفكير.	36
خلاصة.		36
الفصل الثالث: المراهقة والتعليم الثانوي.		
تمهيد.		38
أولا: المراهقة.		38
.1.1	تعريف المراهقة.	39-38
.2.1	مراحل المراهقة.	40-39
.3.1	أهداف المراهقة	42-40
.4.1	أهمية المراهقة.	42
.5.1	أشكال المراهقة والعوامل المؤثرة فيها.	45-43
ثانيا: التعليم الثانوي.		45

1.2.	تعريف التعليم الثانوي.	45
2.2.	مراحل التعليم الثانوي.	47-45
3.2.	أهمية وأهداف التعليم الثانوي.	47
4.2.	مميزات التعليم الثانوي.	48
5.2.	وظائف التعليم الثانوي.	49-48
خلاصة.		49
الجانب الميداني		
الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة.		
تمهيد.		52
01	الدراسة الاستطلاعية.	52
02	منهج الدراسة.	52
03	مجتمع الدراسة وعينته.	53
04	مجالات الدراسة.	54
05	أدوات جمع البيانات.	57-54
06	المعالجة الإحصائية.	57
خلاصة.		58
الاستنتاج العام والخلاصة.		59
قائمة المراجع.		66-61
قائمة الملاحق.		75-68

قـائمـــة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص الأفراد حسب أساليب التفكير.	27-29
02	أهداف المراهقة.	41-42
03	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لسترنبرج.	55
04	تحكيم الأساتذة لمقياس أساليب التفكير لسترنبرج.	57

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس أساليب التفكير لسترنبرج.	68-74
02	تحكيم الأساتذة لمقياس أساليب التفكير لسترنبرج.	75

لقد شهد علم النفس اهتماما متزايدا بالأبحاث في مجال أساليب التفكير منذ الثمانينات رغم قلتها، ولكن مع بداية التسعينات ومع ظهور نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج انتعشت الأبحاث إذ أن هذا الأخير أعطى دفعة قوية لهذا الموضوع وأبرز أهميته بالنسبة للعملية التعليمية في المدرسة.

ونذكر بوجه أخص التعليم الثانوي الذي يعمل بشكل مستمر على الاهتمام وتطوير البرامج الدراسية لضمان السير الحسن والرقي بمستوى التلاميذ، للنهوض بمستوى البلاد إلى مصاف الدول المتقدمة، ويعتبر هذا تحديا كبيرا للمختصين التربويين خاصة في ظل تواجدنا داخل إطار الدول النامية من جهة، وتزامن تلاميذ مرحلة التعلم الثانوي مع الفترة الحرجة وهي المراهقة من جهة أخرى.

وترتكز هذه البرامج الدراسية والتربوية الحديثة على عنصر مهم وهو تعليم أساليب التفكير للتلاميذ، والتي تعتبر سر النجاح للمجتمعات، وتقع مسؤولية تطبيق هذه البرامج على الثانويات التي يتوافد عليها التلاميذ يوميا، وهم محملون بالكثير من الأفكار الإبداعية والطموحات، التي تعمل هذه المؤسسات التربوية على تطويرها بواسطة برامجها وخلق جو التنافس والابتكار بين التلاميذ في مختلف الأنشطة العلمية والثقافية، أو إحباطها وقمعها وذلك بعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وعدم إشباع حاجات المراهق المختلفة.

فالطلبة ومن خلال تفاعلاتهم اليومية داخل المؤسسات التعليمية بمختلف تخصصاتهم والطرق التعلمية التي يخضعون لها والقيم التي تبنى فيهم، ينمون استعداداتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية المختلفة، وهذا باختلاف الفروق الفردية بينهم، ويتمكنون من تنمية قدرات وطرق تفكير تساعدهم على مواجهة وحل مشكلاتهم. كما تعتبر أساليب التفكير العملية التي يتكيف بها التلميذ مع الواقع المعيشي حيث يتطلب منه استخدام قاعدة معرفية لاستخدام خبراته في التعامل مع المواقف والأوضاع الجديدة بعيدا عن التوتر والاكتئاب والقلق التي تكون في الغالب ناتجة عن المرحلة الحساسة التي يمر بها التلاميذ.

نحاول في هذه الدراسة معرفة أساليب التفكير لدى التلاميذ المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي بكل من ثانوية صاهد مبارك وثانوية 18 فيفري بالحمادية، وتتضمن هذه الدراسة جانبين هما الجانب النظري ويحتوي على ثلاث فصول، الفصل الأول يتمثل في الإطار العام للدراسة وفيه تم التطرق إلى طرح الإشكالية وتساؤلاتها وصياغة الفرضيات وذكر أهداف وأهمية الدراسة وتحديد مفاهيمها والدراسات السابقة أما الفصل الثاني فكان تحت عنوان أساليب التفكير وانقسم هذا الفصل إلى قسمين، القسم الأول مفهوم التفكير وأنواعه وأهميته وخصائصه ومستوياته ومراحله، والقسم الثاني مفهوم أساليب التفكير

ومبادئه وأهميته والنظريات المفسرة لأساليب التفكير وقياسه. والفصل الثالث تم تجزئته هو الآخر إلى قسمين هما المراهقة والتعليم الثانوي والجانب الميداني الذي يضم الفصل الرابع وتطرقت فيه إلى: الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينته ومجالات الدراسة وأدوات جمع البيانات و أخيرا المعالج الإحصائية ولكن لم يتم الوصول إلى نتائجه وذلك بسبب الظروف الراهنة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

02. فرضيات الدراسة.

03. أهداف الدراسة.

04. أهمية الدراسة.

05. أسباب اختيار الموضوع.

06. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

07. الدراسات السابقة والتعليق عليها.

تمهيد:

يتناول الفصل الأول من هذه الدراسة، مجموعة المعطيات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، والتي تتعلق بإشكالية الدراسة وتساؤلاتها، والفرضيات المنبثقة عنها، وكذلك أهمية وأهداف الدراسة التي ينبغي الوصول إلى تحقيقها والاستفادة منها لاحقا، كما تم من خلال هذا الفصل التعرف على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، مع ذكر أهدافها وأهميتها، بالإضافة إلى مجموعة من التعاريف النظرية والإجرائية للمصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالدراسة، والتي تعتبر بمثابة متغيراتها الأساسية، زيادة على ذلك تثمين الدراسة ببعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

1. إشكالية الدراسة تساؤلاتها:

للتعليم الثانوي دور حيوي وحاسم في حياة الفرد والمجتمع، ففي عصرنا الحاضر هو أحد أولويات واهتمامات المسؤولين ليس فقط عند الأكاديميين والتربويين بل وحتى الاقتصاديين والسياسيين، باعتبار أن خريجي الثانويات هم عماد المستقبل كونهم مقبلين عن حياة مهنية وجامعية، والذي يقع على عاتقهم بناء وتطوير المجتمع ضمن التخصصات المختلفة المهنية والدراسية التي يوجه لها كل تلميذ.

لأن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من الفئات التي يصعب فهمها والتعامل معها، خاصة وأن هذه المرحلة المهمة والمصيرية من التعليم تتزامن وأصعب فترة يمر بها التلاميذ ألا وهي فترة المراهقة.

حيث تعتبر هذه الأخيرة من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة، التي تتسم بالتجدد المستمر، والارتقاء والصعود نحو الكمال الإنساني الرشيد، وتحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والتفكير أحد الأمثلة عن التغيرات العقلية التي تحدث للتلاميذ المراهقين كما أن الأفراد لا يختلفون فيما بينهم في التفكير بل يتعدى ذلك إلى أساليب التفكير أيضا.

حيث تشير أساليب التفكير إلى الطرق وأساليب المفضلة للطلبة في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الطالب، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في جوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن **(كروش؛ وغريب، 2017، ص 243)**.

ومع بروز التيار المعرفي في علم النفس وعلوم التربية ظهر الاهتمام بالعمليات العقلية بشكل عام وأساليب التفكير بوجه خاص وهذا ما يجعل الإنسان قادرا على تجهيز المعلومات وليس مجرد كائن يستقبل المنبهات بشكل سلبي، ويتجلى هذا المعنى في العبارة التالية: "ويبرهن علماء النفس المعرفيون على أننا لسنا مجرد كائنات تقوم بالاستقبال السلبي للمنبهات، فإن العقل يقوم بتجهيز المعلومات التي يتلقاها بطريقة فعالة، ويحولها إلى أشكال جديدة وفئات وصيغ" **(عبد الخالق، 2000، ص79)**.

وهكذا ومع الاهتمام المتزايد بأساليب التفكير تنوعت النظريات المفسرة لأساليب التفكير من بينها نظرية أساليب التفكير لسترنبرج وويجنر (Sternberg) التي حظيت باهتمام كبير نظرا لحداثتها من طرف الباحثين الأجانب في بيئات مختلفة خاصة بعد ظهور كتاب أساليب التفكير لستيرنبرج عام 1998م. فقد فتحت دراسة عبد العال حامد عجوة عام 1998 الباب لكثير من الدراسات العربية بعدها، فقد تناولت هذه الدراسة علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج وبعض القدرات العقلية والجنس والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي، وقد اشتملت الدراسة عينة من طلاب الجامعة من الفرقة الثالثة بكلية التربية وخلص إلى عدة نتائج منها: لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلي والمحافظ، لصالح طلاب الأقسام الأدبية **(عصام، 2006، ص ص 94 – 95)**.

أما على المستوى الجزائري نجد دراسة الأستاذ عباس بلقوميدي من جامعة وهران تناول فيها أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بتقدير الذات حيث توصل فيها إلى تباين قوة تفضيلات أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وكذا عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وتقدير الذات عند عينة الدراسة ماعدا الأسلوب المحافظ، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة في أساليب التفكير تعود إلى التخصص علمي وأدبي وكذلك بالنسبة إلى الجنس وكذلك إلى تقدير الذات لم تكن دالة في ضوء التخصص **(بلقوميدي، 2012)**.

وهناك دراسات أجنبية كذلك مثل دراسة شين (chen, 2001) التي هدفت إلى معرفة أساليب التفكير وأساليب التعلم سائدة لدى طلبة بالنايوفيز، يدرسون علم المحاسبة في معاهد التعليم العالي بالصين وتم استخدام قائمة أساليب التفكير لسترنبرج و واجنر (wagner & Sternberg, 1991)، وقائمة بارزخ (berzekh) لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصرية، السمعية، اللمسية، الحركية) وبعض أدوات جمع المعلومات الديموغرافية عن طلاب عينة الدراسة ولم يذكر حجم العينة المستخدمة، وقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وتوصلت إلى: تفضيل الطلاب عينة الدراسة أسلوب التعلم

البصري وأساليب التفكير (الداخلي، التشريعي). طلاب الذكور لديهم تفضيل قوي لأسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (التنفيذي والتشريعي) أكثر من الإناث.

كما قام ونج (weng, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين والطلاب، بالإضافة إلى طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المدرسين ومعتقداتهم ودافعية للإنجاز، بلغت عينة الدراسة (404) مدرسا بالمدارس الثانوية بتايوان و(1217) طالبا بالمدارس الثانوية بمنطقة كوشنج بالصين. وقد توصل إلى جملة من النتائج هي: اختلاف المدرسين عن المدرسات في أساليب تفكير التشريعي والعالمي والمتحرر والمحافظ لصالح المدرسين. ووجود فروق بين الطلبة والطالبات في التشريعي والتنفيذي والحكمي والعالمي لصالح الطلبة. زيادة عن وجود بعض العلاقة الدالة بين معتقدات المدرسين وبعض أساليب تفكيرهم وعدم وجود ارتباط ذو دلالة بين أساليب تفكير الطلاب والمدرسين **(عصام، 2006، ص ص 96 – 97)**.

حيث يؤكد أن أهمية أساليب التفكير لا ترجع لتأثيرها في العملية التعلمية وفقط بل لدورها في مجال الحياة العامة، حيث أن معرفة الطلاب لأسلوب التفكير لديهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المناسبة لهذه الأساليب.

وبناءً على ما تقدم تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

– ما دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في كل من ثانوية صاهد مبارك وثانوية 18 فيفري ببلدية الحمادية ولاية برج بوعريريج؟

وتندرج تحت هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

التساؤلات الفرعية:

- ما هي أساليب التفكير السائدة لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أساليب التفكير بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تغزى لمتغير المستوي الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أساليب التفكير بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تغزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أساليب التفكير بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تغزى لمتغير الشعبة؟

02. فرضيات الدراسة: وللإجابة على أسئلة الإشكالية نتبنى الفرضيات التالية:

– للمدرسة دور متوسط في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في كل من ثانوية صاهد مبارك وثانوية 18 فيفري ببلدية الحمادية ولاية برج بوعريريج.

وتتفرع من هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

– الأسلوب الملكي هو الأسلوب السائد لدى عينة الدراسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات أساليب التفكير بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تغزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات أساليب التفكير بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تغزى لمتغير المستوي الدراسي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات أساليب التفكير بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تغزى لمتغير الشعبة.

03. أهداف الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة في التعرف على ما يلي:

– التعرف على دور المدرسة في تنمية أساليب تفكير التلاميذ.

– التعرف على أسلوب التفكير السائد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في كل من ثانوية صاهد مبارك وثاوية 18 فيفري. في فترة المراهقة وطريقة تفكيرهم.

– الكشف عن الفروق بين المتوسطات في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تغزى لمتغير الجنس، المستوى الدراسي والشعبة.

04. أهمية الدراسة: ترجع أهمية الموضوع إلى ما يلي:

– يتجلى الاهتمام بدراسة أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة باعتباره مؤشرا للقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

– تسعى الدراسة لمعرفة وكشف أساليب التفكير السائدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فترة المراهقة والعمل على تقويتها.

– تفيد نتائج البحث في وضوح الرؤية بشكل عام معرفة طريقة التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

– يفيد البحث في تفسير أساليب التفكير.

– فتح مجال أوسع للباحثين و المفكرين و مستشاري التوجيه المدرسي و المربين في إعداد برامج توجيهية للشباب وغيرهم من المراحل العمرية لتصحيح بعض الأفكار و المفاهيم الخاطئة التي اكتسبوها في مرحلة المراهقة.

– مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة للطلاب والطالبات في التخصصات المختلفة.

– الاستفادة من هذه الدراسة والمقياس المستخدم فيها في بحوث أخرى.

– كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تهتم بشريحة مهمة في المجتمع الجزائري وهم التلاميذ المراهقين وهذا يساعد على اكتشاف سماتهم وطريقة تفكيرهم ومن ثم تقديم المساعدة لهم.

05. دواعي اختيار الموضوع:

– وجود الرغبة الشديدة في الموضوع و الاهتمام به، واستكشافه عن قرب.

– كما وقع اختياري على هذا الموضوع نظرا لأهميته بالنسبة للعملية التعلمية وارتباطه بتخصصي الجامعي.وكذلك من أجل تأكيد أهميته عند علماء التربية والنفس والباحثين في مجال التربية والتعليم.

– الوقوف على واقع التفكير وأساليبه لدى طلاب المرحلة الثانوية في فترة المراهقة.

– سعيت في هذه الدراسة من أجل نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي.

06. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

1.6 الدور: هو السلوك المتوقع من الفرد الذي يشغل وضعا اجتماعيا معينا.

2.6 المدرسة: هي البيئة الثانية للطفل، وفيها يقضي جزءا كبيرا من حياته، وهي المؤسسة الرسمية التي تقوم بعملية التربية نقل الثقافة، وعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا بأس به من التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم.

وبما أن المدرسة تعد المكان الذي سيتعلم فيه الطفل أو المراهق المقرر الدراسي، حيث هنا سيحاسب التلميذ على المجهود المبذول من طرفه خلال الفصول الدراسية.

3.6 تنمية: وهي عملية هادفة إلى تحقيق زيادة سريعة وتراكمية في زمن محدد وقصير نسبيا لموضوع ما.

4.6 أساليب التفكير:أسلوب التفكير هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة، وينظمها، ويسجلها، ويخزنها، وبالتالي يدمجها في محزنه المعرفي **(قطامي،1990، ص 107).**

ويذكر قاسم (1989) عدة تعارف لأساليب التفكير لعدة علماء منها:

تعريف فروم الذي عرفها بأنها "طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب، إستراتجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ".

تعريف المليجي الذي عرفها بأنها "طريقة تناول المرء وتفسيره لما يبصره وما يسمعه وما يعيشه من مختلف المثيرات" **(قاسم، 1990، ص ص 40 – 41).**

يعرف إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب التفكير لستزنبرج ووانجر (Sternberg & Wagner) الذي تم ترجمته من قبل السيد أبو هشام وتم تطبيقه في أغلب الدراسات السابقة التي تناولناها، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

5.6 تلاميذ التعليم الثانوي: جمع كلمة تلميذ هو من لزم شخصا ليتعلم منه علما أو حرفة. والتلميذ هو فرد طالب للمعرفة أو دارس في المؤسسات التعليمية بأطوارها الثلاث التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط، التعليم الثانوي. هو آخر مرحلة من التعليم الإلزامي الذي يتلقاه جميع الطلبة، وذلك بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساسي والمتمثلة في التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، وهي المرحلة التي تقرر طبيعة التخصص الجامعي الذي سيلحق به الطالب بعد تخرجه من الثانوية، أو طبيعة المهنة التي سيعملها لاحقا، وغالبا ما يبدأ التعليم الثانوي خلال سنوات المراهقة حيث تعد هذه الأخيرة الميزة الأساسية التي تميز تلاميذ هذه المرحلة عن غيرهم من التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

07. الدراسات السابقة:

قام كل من كروش كريمة؛ وغريب العربي (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستزنبرج (Sternberg) بأنماط التعلم وفق نظرية بنجر لدى تلاميذ مرحلة الثانوية وفق متغير والجنس والتخصص الدراسي، وقد اعتمد على المنهج الوصفي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ ثانوية لياجوري عبد القادر بوهران حيث بلغت (400) تلميذ وتلميذة، وبين كل التخصصين العلمي وأدبي. ووظف مقياس ستزنبرج لأساليب التفكير ومقياس بنجر لأساليب التعلم، وخلصت النتائج إلى: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير وفق نظرية ستزنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بنجر، وعدم وجودها عند الجنسين حتى لدى التخصصين.

كما قام ابن عبادة (2014): بدراسة هدفت إلى معرفة أساليب التفكير لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة التعلم العالي بجامعة هران الجزائر، واعتمدت على عينة قدرها (220) طالب طالبة وتم اختيار

العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. حيث بلغت نسبة الذكور (25,90 %) الإناث (74,10 %) واستخدمت في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر الذي عربه وكيفه محمود أبو هاشم (2004) وهذا بعد التأكد من صدقه و ثباته على البيئة العربية من خلال دراسة استطلاعية على عينة قوامها (75) فردا، وخلصت النتائج إلى أن أسلوب التفكير الشائع عند أفراد عينة الدراسة هو الأسلوب التشريعي، ثم يليه مباشرة الهرمي، فالمتحرر.أما أسلوب التفكير الشائع عند الذكور هو الأسلوب التشريعي ثم يليه مباشرة المتحرر، فالملكي، وعند الإناث فيفضلن الأسلوب الهرمي، التشريعي، فالمتحرر.

أشارت إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد (2008) في دراستها التي هدفت من خلالها إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة وعلاقتها بكل من أساليب التعلم وتوجهات الهدف وكذا التعرف على الفروق بين الطالبات في (أساليب التفكير، أساليب التعلم، توجهات الهدف)تبعا للتخصص،العمر والمستوى.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، اعتمدت على عينة قوامها (1760) طالبة من طالبات أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات، اعتمدت الباحثة على كل من قائمة أساليب التفكير لسترنبرج و واجنر(1991 wagner; Sternberg) مقياس أساليب التعلم أعدته الباحثة ومقياس توجهات الهدف. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف.توجد فروق ذات دلالة في أساليب التفكير(الحكمي، الأقلي، الهرمي، المحلي) وفي أساليب التعلم (التمثيلي، التقاربي والتكيفي) وتوجهات الهدف (الإتقان، الإقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير(الملكي والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبي.

كما أشارت دراسة رقاقة مسعودة (2007) والتي كان هدفها معرفة فروق بين الطلاب في أساليب التفكير وأقيمت الدراسة بجامعة ورقلة على عينة حجمها (180) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة مقياسان ثم تقنينهما من طرف الباحثة الأول لقياس أساليب التفكير و الثاني لقياس التعلم ثم تحليل المعطيات بواسطة برنامج (SPSS 13/0) وقد كشفت النتائج عن:

- تباين عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (wagner & Sternberg).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة .
- وجود فروق دالة بين الجنسين في كل أسلوب (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ الهرمي، الأقلي) لصالح الإناث والأسلوب الحكمي لصالح الذكور.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص الأدبي (أدب عربي، لغة انجليزية) وطلاب تخصص العلمي (بيولوجي، إلكترونيك) في أساليب التفكير (**إسلام، حطابي، 2017 ص 10**).

أجرى محمد أبو هاشم؛ صافيناز احمد كمال (2007) الدراسة هدفت هذه إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت العينة من (318) طالب وطالبة منهم (146) طالب (172) طالبة طبق عليهم قائمة أساليب التعلم لكولب ومكارثي (kolb & mccarthy, 2005) وقائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (wagner & Sternberg, 1991) والحصول على معدلات التحصيل الدراسي. وباستخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والرسوم البيانية، ومعاملات الارتباط، وتحليل ألعاملي وتحليل الانحدار المتعدد. أظهرت النتائج ما يلي: وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التعلم (ألتكيفي، التباعدي، التقاربي، الاستيعابي) وبعض أساليب التفكير (تشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) لدى طلبة الجامعة، تمايز أساليب التعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم، يمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي، الملكي، الهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة.

كما أجرى دراسة البيلي (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين منخفضي و متوسطي ومرتفعي التحصيل، على عينة مكونة من (228) طالبا في المرحلة الجامعية من جامعة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، وخلص إلى أن أساليب التفكير ممكن أن تكون متنبئات عن الأداء و الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وقد حصل الطلاب ذو الانجاز المنخفض على معدلات منخفضة في أساليب التفكير (التنفيذي، الهرمي، الملكي، المحلي، المحافظ، الداخلي) بينما كانت نتائجهم مرتفعة في أساليب التفكير(التشريعي، الأقلي، المتحرر) وليس هناك فروق بين المجموعة المتوسطة والمنخفضة في أساليب التفكير.

هدفت دراسة بارك سوكوينغ (park sykoung, 2005) إلى كشفت عن العلاقة بين أساليب التفكير، والتفوق العلمي في كوريا على عينة قوامها (355) تلميذا وتلميذة من المتفوقون منهم (179) من ثانوية بوسان العلمية والثانوية الخاصة بالتلاميذ المتفوقين في علوم الرياضيات و (176) تلميذ من الثانويات العامة من كريا الجنوبية، واستخدم مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر في طبيعته الكورية ومقياس التفوق العلمي، وخلص إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، والمتحرر) لصالح المتفوقين علميا، وتوجد فروق دالة إحصائيا في

أساليب التفكير(التنفيذي، المحافظ) لصالح العاديين. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين علميا في كوريا الجنوبية.

كما هدفت دراسة الرفوع (2004) إلى تعرف على مستوى أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (الأدبي العلمي) وكان التعرف على فروق بين المتوسطات الدرجات الطلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي على مقياس أساليب معالجة المعلومات بحسب الجنس، التخصص الدراسي والتفاعل بينها. تكونت عينة البحث من (242) طالب وطالبة والتي تم اختيارها بشكل عشوائي طبقي استخدم الباحث مقياس شميك لمعالجة المعلومات الذي تم ترجمته إلى العربية واستخدمه على طلبة المستنصرية في العراق، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ذكور ومتوسطات درجات إناث، وأن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي بأساليب معالجة المعلومات.

تناولت دراسة الشميسي (2002) الفروق بين الطلبة الجامعة في أساليب التفكير تبعا لمتغيري الجنس، والمرحلة الدراسية، وبلغت عينة الدراسة (195) طالب وطالبة، من طلبة الجامعة بغداد وفق نظرية ستيرنبرج، وتوصلت الدراسة النتائج الآتية: لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل أساليب التفكير المشار إليها في الدراسة باستثناء الأسلوب التشريعي، حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

قام شين (chen, 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أساليب التفكير وأساليب التعلم سائدة لدى طلبة بالنايوفيز، يدرسون علم المحاسبة في معاهد التعليم العالي بالصين وتم استخدام قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (1991)، وقائمة بارزخ (berzekh) لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصرية، السمعية، اللمسية، الحركية) وبعض أدوات جمع المعلومات الديموغرافية عن طلاب عينة الدراسة ولم يذكر حجم العينة المستخدمة، وقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وتوصلت إلى: تفضيل الطلاب عينة الدراسة أسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (الداخلي، التشريعي). طلاب الذكور لديهم تفضيل قوي لأسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (التنفيذي والتشريعي) أكثر من الإناث.

كما قام ونج (weng, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين والطلاب، بالإضافة إلى طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المدرسين ومعتقداتهم ودافعية للإنجاز، بلغت عينة الدراسة (404) مدرسا بالمدارس الثانوية بتايوان و (1217) طالبا بالمدارس الثانوية بمنطقة كوشنج بالصين. وقد تصل إلى جملة من النتائج هي: اختلاف المدرسين عن المدرسات في

أساليب تفكير التشريعي والعالمي والمتحرر والمحافظ لصالح المدرسين. ووجود فروق بين الطلبة والطالبات في التشريعي والتنفيذي والحكمي والعالمي لصالح الطلبة. زيادة عن وجود بعض العلاقة الدالة بين معتقدات المدرسين وبعض أساليب تفكيرهم وعدم وجود ارتباط ذو دلالة بين أساليب تفكير الطلاب والمدرسين **(عصام، 2006، ص ص 96 – 97)**.

أجرى جيريجورينك ستيرنبرج (Grigorrenko & Sternberg, 1995) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي استهدفت الموهوبين أي الكشف عن أثر أساليب التفكير على الموهبة، توصل الباحثان في النهاية إلى أنه يجب على المعلمين الذين يدرسون الموهوبين ألا يقتصروا في التدريس على قدرات الموهوبين والبرامج المقررة فقط بل حتى أساليب التفكير، إضافة إلى أن أساليب التفكير السائدة عند الموهوبين هي التشريعي والحكمي والمتحرر، وأقل الأساليب لديهم هو أسلوب التفكير التنفيذي. وكانت هذه الدراسة على عينة حجمها (80) معلما ومعلمة من مرحلة التعلم الثانوي وتم استخدام استبانه أساليب التفكير للمعلمين (TQST) **(الدردير، 2004، ص ص 183 – 184)**.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير يتبين للباحثة أن الدراسات تباينت فيما بينها من حيث الهدف، حيث تعددت أهدافه التي تناولت أساليب التفكير باختلاف المتغيرات والمواضيع التي تناولتها هذه الدراسات، حيث هدفت إلى معرفة علاقة أساليب التفكير مع بعض المتغيرات الأخرى، كمعرفة العلاقة بأساليب معالجة المعلومات في دراسة الرفوع (2007) وعلاقته بالتحصيل والتفوق العلمي في كل من دراسة البيلي(2006) ودراسة بارك سوكوينغ (2005)، بينما هدفت دراسة كروش كريمة وغريب العربي(2017) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج (Sternberg) بأنماط التعلم وفق نظرية بنجر لدى تلاميذ مرحلة الثانوية وفق متغير والجنس والتخصص الدراسي، وهدفت دراسة ونج (1999) كذلك إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير عند المدرسين والطلاب، وهذين الدراستين تشبهان دراستي إلى حد ما في الهدف.

اختلفت هذه الدراسات السابقة فيما بينها من حيث حجم العينة المستخدمة في الدراسة فقد استخدمت بعض الدراسات عينات كبير مثل دراسة إلهام وقاد (2008) التي بلغت 1760 طالب وطالبة، ودراسة ونج (1999)1217 طالب وطالبة، ومنها من استخدم عينات متوسطة مثل دراسة ابن عبادة (2014) 220 طالب وطالبة، ومنها من استخدم عينات صغيرة مثل جيريجورينكو ستيرنبرج (1995) 80 طالب وطالبة.

أما من حيث اختيار العينة فكانت كل الدراسات السابقة المأخوذة في هذه الدراسة اختارت الطلبة (إناث وذكور) لأن هذا أقرب اختيار لعينتي وهي تلاميذ الثانوي، ولكن هذا لا يلغي أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير اختارت عينات مختلفة منهم معلمين وممرضين وعمال ... إلخ.

تناولت معظم الدراسات المتعلقة بأساليب التفكير قائمة أساليب التفكير لسترنبرج و واجنر مثل دراسة محمد أبو هاشم، صافيناز أحمد كمال (2007) ودراسة البيلي (2006) ودراسة بارك سوكوينغ (2005) ودراسة شين(2001) وكذلك الدراسة الحالية.

أما بالنسبة للمنهج فمعظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي وهو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

واستفدت من الدراسات السابقة في صياغة فرضياتي، والتأكد من المنهج المستخدم في الدراسة وذلك بمقارنة دراستي مع معظم الدراسات السابقة حيث أنها اتفقت على المنهج الوصفي، وساعدتني هذه الدراسات في التأكد من الأساليب الإحصائية للفرضيات وهذا من حيث اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لكل فرضية.

الفصل الثاني: أساليب التفكير

تمهيد.

أولا: التفكير.

1. مفهوم التفكير.
2. أنواع التفكير.
3. أهمية التفكير.
4. خصائص التفكير.
5. مستويات التفكير.
6. مراحل التفكير.

ثانيا: أساليب التفكير.

1. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير.
2. مفهوم أساليب التفكير.
3. مبادئ وأهمية أساليب التفكير.
4. خصائص الأفراد حسب أساليب التفكير.
5. نمو أساليب التفكير لدى ستيرنبرج والعوامل المؤثرة فيها.
6. نظريات المفسرة لأساليب التفكير.
7. قياس أساليب التفكير .

خلاصة.

تمهيد:

يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات علم النفس وخاصة في علم النفس المعرفي والمدرسي، وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه، وفي جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم سياسية، حيث لم يعد ينظر إليه كقدرة معزولة يمكن قياسها وتنميتها ولكن أصبح الاهتمام بطريقة أسلوب استثمار هذه القدرات.

أولا: التفكير

1. **مفهوم التفكير** : لعل الحركة التي يقوم بها الإنسان ما هي إلا ترجمة لما يفكر فيه، لذا فتوافقه وعدم توافقه يعبر عن قلقه الداخلي إزاء مدركاته سواء كان عميقا أو سطحيا اتجاه مشاكله، إذن التفكير من خلاله يستطيع الفرد أن يعالج جميع الأحداث الماضية والحاضرة وربما التنبؤ بالأحداث المستقبلية فيشير "شاكر قديل "إلى أن التفكير هو نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية إما بالتعبير المباشر عنها بالرمز أو أشكالا أخرى تظهر في السلوك العام للفرد. نجد أنه قد تباينت وجهات النظر بين العلماء والتربويين حيث قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى الاتجاهات نظرية متعددة، مما يجعلنا الآن نطرح مجمل التعريفات حسب كل عالم(**العتوم، 2014، ص18**).

– **لغة:** الخاطر جاء في لسان العرب الفكر والفكر: أعمال في الشيء، وجاء في المعجم الوسيط فكر في الأمر فكرا: اعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول، و(أفكر) في الأمر: فكر فيه. فهو مفكر و(فكر).

في الأمر: مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فكر، وفكر في المشكلة: اعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر(**المعجم الوسيط، 2003**).

– **اصطلاحا:** يعرف ديبونو 1989 التفكير بأنه: "استكشاف قدر من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم، أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما " **(السيد، 2015، ص18).**

– ويرى أحمد عزة راجع 1979 التفكير بأنه ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة مهما كانت طبيعة النشاط سواء تطلب تفكيرا أكثر أو أقل حسب ما يكون الموقف أكثر أو أقل أشكالا**(منسى، 2006،ص376)**

– كما يعرف التفكير: هو جانب من العقل يقوم بتقرير الأشياء وهو الذي يعطي معنى لأحداث الحياة ويقوم بخلق الأفكار التي من خلالها نحدد المواقف والعلاقات و المشكلات، وهو الذي يخبرنا باستمرار أن هذا هو ما يحدث وهذا ما يحصل وينبغي علينا أن نلاحظ هذا وذاك**(ايلدر و بول، 2013، ص24)** .

– كما يمكن تعريف التفكير بأنه مجال من النشاط الإنساني وقدرة الفرد الواحد التي تسمح له بالحصول على المعارف عن الواقع على أساس الاستدلال والأفعال التفكيرية بالتصورات والمعارف أو المفاهيم **(فاديم، 2011، ص18).**

– ويعرفه عبد الوهاب بأن التفكير هو معرفة الخصائص العامة والنوعية للأشياء والظواهر أي هو معرفة العلاقات والمتعلقات بين الخصائص الجوهرية لها، والتفكير هو الذي مكن الإنسان من معرفة العالم الخارجي**(حبيب، 2004، ص6).**

– ينظر إلى التفكير بأنه: عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات ويقوم على استعمال الرموز والتطورات والمفاهيم (المادية المجردة) بهدف الوصول إلى نواتج معينة**(زغلول، 2011، ص267).**

– التفكير: مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي موجه نحو صياغة حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رتبة في الفهم**(الكبسي،2007، ص17).**

2. أنواع التفكير:

1.2 **التفكير الإبداعي:** هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة **(جروان،2007، ص77).**

2.2 التفكير العلمي: ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية، أو في النشاط الذي يبذله أو في علاقته مع العالم المحيط به**(النوايسة، 2013، ص11)**

3.2 التفكير الاستدلالي: هو عملية عقلية يتم بموجبها التوصل إلى إقرار أو استنتاج، وتوليد معرفة جديدة من المعلومات متوفرة باستخدام قواعد واستراتيجيات معينة بالتنظيم المنطقي **(أبو الحسن، 2013، ص94)**.

4.2 التفكير الفني التأملي: ويعتمد على الوجدان الشخصي والشعور الذاتي**(الطيب، 2009.ص241)**.

5.2 التفكير الاستقرائي: هو عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تصميمات، مستفيدة من الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.

6.2 التفكير الاستنباطي :هو عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة جديدة، معتمدا على الفروض أو المقدمات المتوافرة للفرد**(العتوم، 2014، ص237)**.

7.2 التفكير المنظومي: هو منظومة من العمليات العقلية التي تكامل بين عمليات التفكير من تحليل الموقف، ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة بطرق متعددة التنظيم في ضوء الهدف المنشود**(أبوعوده، 2006، ص51)**.

8.2 التفكير ألابتكاري: هو القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تتصف بالتفرد والجدة باستخدام محك واضح**(حبيب، 2001، ص04)**.

9.2 التفكير الناقد:عملية عقلية تأملية موضوعية، قائمة على القرارات واستنتاجات وأحكام يتم مناقشتها بطريقة علمية مبنية على الدقة والثبات والعمق والاتساع بعيدا عن التحيز أو أي مؤثرات خارجية، حول مسألة رياضيةّ إن كانت جبرية أو هندسة **(حبيب، 2001، ص 06)**.

10.2 التفكير المجرد: وهو التفكير في الأشياء غير المحسوسة التي لا نستطيع رؤيتها أو نسمعها أو نزنها، أي يدور حول مفاهيم مجردة، ويتميز بهذا النوع من التفكير الأفكار الأسوياء البالغون **(دياب، 2000، ص31)**.

3. أهمية التفكير:

للتفكير أهمية كبيرة في حياة الفرد العامة، والحياة الدراسية خاصة، حيث نجد أن المدرسة العصرية اليوم تحتاج إلى كثير من التفكير وذلك لحل المشكلات التي تعترضهم، وتتضح أهمية التفكير في النقاط التالية:

- توفير بيئة تعليمية جاذبة للمعلمين وتأهيلهم لممارسة أساليب التدريب على مهارات التفكير.
- توفير مناخ ومواد دراسية تعتمد على الأنشطة الحافزة للتفكير وملائمة لتدريس مهاراته، ولتحسين

ميول و توجهات المتعلمين نحو القيم المتمثلة في الإخلاص للعقيدة والولاء للوطن، وسائر الخصال التربوية كالصدق والصبر والتسامح والتعاون والاحترام المتبادل وتوجيههم نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع.

- تنفيذ الأنشطة المصاحبة لتعليم التفكير.

- التفكير يساعد الإنسان على استعراض الماضي والانتفاع من خبراته السابقة كما يساعد على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له والتبصر بعواقب أعماله ويوفر على الإنسان الكثير من الوقت والجهد(**قارور، 2013، ص31**).

4. خصائص التفكير:

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلا أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي:

التفكير واللغة يؤلفان وحدة معقدة لا تنقسم، فاللغة واسطة التعبير عن التفكير بالإشكالية أي أن التفكير يتخذ من المشكلات موضوعا له ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة أو في أية ظاهرة(**معمار، 2010، ص30**).

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر: فلكي يتوصل الإنسان إلى إقرار علاقات بين الأشياء فانه يعتمد ليس فحسب على إحساساته وإدراكاته المباشرة ولكن أيضا بالضرورة على معلومات خبرته السابقة المجتمعة في الذاكرة.

- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي والاجتماعي للإنسان.

- يعد التفكير من أهم محددات بناء شخصية الإنسان.

- عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها والتعرف على مدى نموها(**سليمان، 2011، ص ص51-53**).

- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة، لفظية، رمزية،كمية وغيرها.

- يمكن تطويره بالتدريب والتمرن(**سليمان، 2010، ص312**).

- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر: ففي عملية التفكير يستخدم الإنسان ما توفر له على أساس من الخبرة العملية السابقة، من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا.

- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها: إذا كانت عملية

التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر. فإننا ننزع دائما إلى التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي المعمم(**منصور، 2003، ص191**).

- التفكير عملية موجهة هدفيا، إذن أن السلوك الذي ينتج عنها يستخدم لحل مشكلة ما، أو ابتكار شيء جديد أو تقييم موقف أو وصف شيء ما(**الزغلول،2013، ص258**).

- التفكير الفعال هو الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.

- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير(**العتوم، 2014، ص215**).

يمكن القول أن التفكير نشاط عقلي، يعين الإنسان في حل مشاكله كما أنه يميزه على الحيوان لكونه سلوك هادف وفعال ويدفع الفرد للبحث عن حلول المناسبة.

5. **مستويات التفكير**:

يمكن تقسيم التفكير من حيث البساطة والتعقيد والصعوبة والتجريد إلى مستويين:

1.5 تفكير من مستوى أدنى: ويسمى بالتفكير الأساسي وهو الذي يمتلكه معظم الناس ويحتاج إلى مهارات بسيطة تتمثل في الملاحظة والمقارنة والتصنيف.

2.5 تفكير من مستوى عالي: ويسمى بالتفكير المركب، ويحتاج إلى مهارات وقدرات عالية، وتوجد خمسة أنواع له هي:

- التفكير الإبداعي.
- التفكير الناقد.
- التفكير بحل المشكلات.
- التفكير باتخاذ القرار.
- التفكير فوق المعرفي(**سليمان، 2010، ص 312**).

في حين يرى أحمد عزت راجع أن للتفكير ثلاثة مستويات هي:

- **المستوى الحسي:** يتعذر التفكير أو يستحيل أحيانا إن لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد ومؤثرة فيها، كما هي الحال لدى الطفل الصغير والحيوان، فقدرة كل منهما على التفكير في الأشياء في غيبتها محدودة جدا فالطفل الذي اعترضته مشكلة يلجأ في حلها إلى طريقة المحاولة والخطأ الحسية الحركية، لأن هذه الطريقة تقوم على المعالجة الفعلية الذهنية للموقف.

– **المستوى التصوري:** يستعين التفكير في هذا المستوى بالصور الحسية المختلفة والتفكير بالصور أكثر شيوعا لدى الأطفال منه عند الكبار من حيث مقداره ووضوح الصور حتى يمكن القول بأن التفكير الطفل يكاد يقع كله في هذا المستوى بالإضافة للمستوى العياني الحسي.

هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية وهو التفكير الذي يرتفع عن مستوى جزئيات العينة الملموسة والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة.

ويشير الاتجاه أخر إلى ثلاثة مستويات التفكير هي:

التفكير السطحي: يتم بإصدار أحكام متسرعة.

التفكير العميق: يعتمد على التعقل، والتمعن بالأمور.

التفكير المستنير: وهو ما يسمى بالاستنباط**(علوي، دس، ص17).**

6. مراحل التفكير:

لا يضع علماء النفس عادة حدودا فاصلة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته وأن هذا النوع من النشاطات هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك يفضلون استخدام مصطلحي" التفكير" و"حل المشكلة" على النحو الترادفي، لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما وعندما نتحدث عن "حل مشكلة" فإننا نتناول "التفكير" ضمنيا.

على الرغم من الدراسات التجريبية العديدة التي تناولت النشاط التفكيري لحل المشكلة، إلا أنه لا يتوفر وضع تعلمي نموذجي يتضمن مهمة نموذجية لحل المشكلة، ومع ذل تشير الدراسات عموما، إلى نوع من التفكير الهرمي يتضمن مجموعة من المراحل المتعاقبة، يتبعها الفرد المتعلم في مواجهته للمشكلة، وخاصة إذا كانت المشكلة موضوع الاهتمام تقع في مجال العلوم، وبرغم اختلاف العلماء في تحديد عدد المراحل وتسمياتها، إلا أنه كن إرجاعها إلى أربعة مراحل رئيسية هي:

1.6 **مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها:** ويقصد بها الاعتراف بوجود المشكلة ويبدأ هذا الاعتراف من خلال شعور الفرد بنوع من التحدي لمواجهة الوضع المشكل، كما يشعر بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه السابقة، الأمر الذي يولد لديه النزوع إلى البحث عن الحل.

إن الشـعور بالمشـكلة والاعتراف بوجودها ليس كافيا في هذه المرحلة بل لابد من فهمها فهما كاملا ليتسـنى البحث من خلالها، ويتوفر هذا الفهم من خلال التعرف إلى أبعادها المختلفة العلاقية وغير علاقية، وهذا يتطلب جمع المعلومات الضـرورية ذات الصلة بها.

2.6 مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضـيات: يقوم بتوليد الأفكار العلاقية وتثير العلاقية بحثا عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة، وتتطلب هذه المرحلة نوعا من التفكير المنطلق أو ألابتكاري، إذ أن كل من التفكير وأسـلوب حل المشـكلات يتضـمنان جانبا من الإبداع، وأن كل منهما يمكن أن يقود الفرد إلى التفكير المنفتح على العديد من الأفكار غير المتوقعة، والتي تبدو للوهلة الأولى كأنها غير عادية، يكتنفها بعض الغموض، كما تبدو لا علاقة لها بالمشـكلة موضـوع الحل، لكنها في نفس الوقت معقولة ومفيدة في تطوير بعض الأفكار وتخيلها لصياغة عدد من الفرضيات أو البدائل التي تبدو ظاهريا على الأقل حلولا ممكنة للمشكلة موضوع التفكير.

3.6 مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة: يستخدم الفرد في هذه المرحلة عدد من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيـات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة، لاتخـاذ القرار بالفرضـية المناسـبة للـحل، فهو يقوم بعمليات مقارنة بين الفرضـيات، متناولا علاقة كل منها بالحل المنشود، وقد يستخدم بعض المحطات المتنوعة لتسهيل عملية اتخاذ القرار بالبديل المناسب.

4.6 مرحلة اختيار الفرضية وتقويمها: في هذه المرحلة يتم اختيار صحة الفرضية المنتقاة، وذلك بتطبيقها على الوضع المشكل، للوقوف على حد قدرتها على تحقيق أو إنجاز الحل المرغوب فيه، وفي ضـوء ما ينتج عن عملية التطبيق يمارس الفرد عمليات تقويمية مختلفة، تمكنه من تغيير أو تعديل أو تطوير الفرضية موضوع التجريب(**طبي، 2015، ص41**).

تشكل هذه مراحل نوعا من التفكير المنطقي في العمليات التي قد يمارسها الفرد في مواجه مشاكل حياته اليومية.

ثانيا: أساليب التفكير

1. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم أساليب التفكير:

يذكر العتوم أن كلمة أسلوب يستخدم ليصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن، بينما خص(وتكن witkhin) مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه "طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع المواقف الإدراكية

والعقلية" لقد كان ظهور مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور بعد ذلك في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية والمعرفة والإدراك والتعلم والدافعية والسلوك

أما البحث في أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني يرجعه كلا من ستيرنبرج وزهانج ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء اختلفوا حول بدايات استخدام مفهوم الأسلوب، فأرجعه بعضهم وعلى رأسهم"فيروتون" إلى الأدب اليوناني، وبعلاهم إلى العالم اليوناني "وليام جيمس" عام 1890م حين تكلم عن الفروق الفردية، وبعضهم إلى "ألبورت" عام 1938م في معرض كلامه عن فكرة أسلوب الحياة كمفهوم نفسي يعني النمط الذي يميز الشخصية أو نمط السلوك، وبعضهم إلى فكرة "يونج" عن أنماط الشخصية.

كما أننا نجد جذور البحث في الأساليب في عدة مجالات منها علم النفس الفارق وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التجريبي. ونجد العصر الذهبي للبحث في مجال البحث في الأساليب في الفترة مابين نهاية الخمسينيات وبداية السبعينيات من هذا القرن الذي ظهرت فيه مجموعة كبيرة من النظريات والنماذج التي أسهم ظهورها في الثورة الكبيرة للعمل في هذا المجال إلى أن عادة الاهتمام بالأساليب بعد ذلك من خلال تلك المحولات لدمج الأساليب منها نموذج "كوري"، ونموذج "ريدنج وشيما" ليأتي في الأخير أحدث هذه النماذج وهو نموذج "سترنبرج"**(كادي، 2016، ص ص21-22)**.

2. **مفهوم أساليب التفكير:**

تشير أساليب التفكير (styles de pensée) إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعرض الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن**(العتوم، 2012، ص ص221-222)**.

يرى وينسن1988 (wenstein): أن أساليب التفكير هي "طرائق وأساليب تسهل على الطالب اكتساب المعلومة وتحصيلها وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها بكل يسر"**(قادري، دس، ص6)**.

كما تعرف أساليب التفكير بأنها عملية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها **(كروش وغريب، 2017، ص243)**

تعرف كذلك على أنها: مجموعة من الأفكار التي تحدد لنا مجموعة من الأفراد الذين يتبادلون ويتفاعلون فكريا، ثم يأخذ الفرد منها متجها يرجع حسب تطور التاريخي لمجاله الفكري والمعرفي، وثقافته أي أن أساليب التفكير تكون خاصة (**François, 2011, p .53**).

نستطيع أن نستخلص مفهوم أساليب التفكير بأنه الطريقة المفضلة التي يميل إليها الفرد في حل مشاكله اليومية أو في مواقف أخرى.

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

3. مبادئ وأهمية أساليب التفكير

1.3 مبادئ أساليب التفكير: لقد وضع ستيرنبرج مجموعة من المبادئ التي يرى أنها تميز أساليب التفكير عن غيرها ولكنه يرى بأنها قابلة للنقاش وليست نهائية ذكر منها مايلي:

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، فمفهوم أساليب التفكير يكون إضافة لمفهوم القدرات.
- الأساليب هي متغيرات تعبر عن المهمات والمواقف.
- الناس يختلفون في قوة تفضيلهم في الأساليب.
- الاتفاق بين أساليب التفكير والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموعة أجزاء.
- اختبارات الحياة تتطلب ملائمة أساليب التفكير والقدرات.
- الناس يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكر وليس أسلوبا واحدا.
- يختلف الناس في مرونتهم الأسلوبية.
- تختلف أساليب التفكير باختلاف مواقف الحياة.
- أساليب التفكير تكتسب اجتماعيا.
- أساليب التفكير يمكن قياسها وتعليمها(**عصام، 2006، ص ص67-69**).

2.3 أهمية أساليب التفكير: لأساليب التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة والخاصة وتتبع هذه الأهمية من عدة اعتبارات هي:

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

– أساليب التفكير تساعد علماء النفس في بعض التغيير في الأداء المدرسي والعمل الذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات.

– معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير وتشتمل أيضا عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.

– عملية أهمية أساليب 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 أعلا 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 والمجتمع المفكر هو الذي يحقق أفراده مدى الحياة.

– يمكن لأساليب التفكير أن تقدم لنا تفسيرا صحيحا عن البيئات وتفاعلات الأفراد، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة، وتؤدي بيئة أخرى إلى العكس.

– أساليب تفكير الفرد تكون نتاجا للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرج التي تظهر في أسلوب معين الذي يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص(**حسني، 2010، ص ص190–191**).

4. خصائص الأفراد حسب أساليب التفكير.

الجدول رقم (1) يمثل خصائص الأفراد حسب أساليب التفكير

الأساليب	الخصائص
الأسلوب التشريعي	يفضلون الابتكار،التحديد،التصميم والتخطيط لحل مشكلة، عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا، يميلون لبناء النظام المحتوى لكيفية حل المشكلة، يفضلون بعض المهن مثل :كاتب مبتكر،عالم، فنان، أديب، مهندس معماري وغيرها، يفضلون ابتكار قوانينهم

	ونظمهم، يفضلون التعامل مع المشكلات التي تستشير فيهم الابتكارية.
الأسلوب التنفيذي	يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، يفعلون ما يطلب منهم،يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا،يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات يميلون للتفكير في المحسوسات، يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل:محامي، رجل بوليس، رجل دين، مدير ،بناء(في ضوء التصميمات التي وضعها الآخرون).
الأسلوب الحكمي	يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، يميلون لتقييم القواعد والإجراءات، يميلون إلى الحكم على الأنظمة الموجودة، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء، يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات، لديهم القدرة على التخيل والابتكار ،يفضلون بعض المهن مثل :قاضي، ناقد، مقيم، برامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلل نظم، مرشد أو موجه (الناس التشريعين والناس الحكميين يعملون جيدا معا) .
الأسلوب الملكي	يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، لا يدركون عواقب الأمور ،تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه، أو سوء الفهم، غير واعين نسبيا بأنفسهم،متسامحون ومرنون لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، حاسمون، يفضلون الرسم، التاريخ، العلوم، الأعمال التجارية، يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة في معظم الوقت، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.
الأسلوب الهرمي	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة المرة الواحدة، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل ومرنين نسبيا،للأولويات، لديهم إدراك جيد، منظمون جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات،
الأسلوب الأقلي	يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، لكن لديهم قلق تجاه

	الأولويات،يدركون كثيرا من الأهداف المتناقصة على أنها متساوية الأهمية لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة، لا يوصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية يكونون واعين بأنفسهم، متسامحون، ومرنون، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل.
الأسلوب الفوضوي	يأخذون بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات، يصعب تحديد الدافع التي وراء سلوكهم، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، أهدافهم غير واضحة يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، غير منظمين ويكرهون الأنظمة، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطعون تكملتها، متطرفون في الحسم.
الأسلوب العالمي	يدركون الصورة للموقف أو المشكلة، لا يميلون إلى التفاصيل يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة تسبيا يميلون إلى التخيل والتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير،يميلون إلى التعامل مع والعموميات، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغير والتجديد والابتكار
الأسلوب المحلي	يميلون إلى المشكلات العيانية، التي تتطلب بحث التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العلمية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ربما لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها
الأسلوب الداخلي	يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة يتميزون بالتركيز الداخلي، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين إدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوي الأسلوب الخارجي.
الأسلوب الخارجي	يفضلون العمل مع الآخرين، منبسطون ويكون توجيههم نحو الآخرين يتميزون بالتركيز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون الخجل، إدراكهم الاجتماعي أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوي الأسلوب الداخلي

الأسلوب المتحرر	يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة، تغير القوانين والإجراءات الموجودة يفضلون أقصى تغير ممكن، يستمعون بالتعامل مع المواقف الغامضة يفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، أي أنهم ابتكار يون في التعامل مع المواقف
الأسلوب المحافظ	يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في العمل الأشياء، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة، يفضلون المألوف في الحياة والعمل، يتميزون بالحرص والنظام

(الدرير، 2004، ص ص32-34).

5. نمو أساليب التفكير لدى سترنبرج والعوامل المؤثرة فيها:

يرى سترنبرج أن نمو أساليب التفكير تؤثر فيه عوامل تعتبر متغيرات محتملة ومتعددة أورد منها ما يلي:

1.5 الثقافة: بعض الثقافات تميل لتعزيز أساليب معينة عن ثقافات أخرى، فالمجتمع الأمريكي يميل إلى تعزيز الأسلوب التشريعي والمتحرر، بينما يميل المجتمع الياباني على الأساليب التنفيذية والمحافظة، وبعض المجتمعات نجدها تشجع الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه، وهذه الاختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها.

2.5 الجنس: هناك اتساق في نتائج الدراسات عن صفات الذكور والإناث، فالذكور يتصفون بالمغامرة والتفرد والإبداع والتحرر وحب المخاطرة، بينما تتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وأن اكتشافاتهن ناقصة. وهذه الصفات ربما لا تعبر عن صفات مطلقة وإنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى فتنتج هذه الأنماط، وفيها يخص بأسلوب التفكير فإنهم أكثر احتمالا لخلق الأدوار في وسط المجتمع.

3.5 العمر: يشجع الطفل في المرحلة ما قبل الدراسة على الاكتشاف والابتكار في نحو أسلوبه إلى الأسلوب التشريعي، ومع دخوله للمدرسة ووجود الكثير من القواعد التي يجب إتباعها، يتحول إلى الأسلوب التنفيذي فقد نرى أحيانا أن الأطفال يفقدون ابتكاراتهم في المدرسة لكن ما يفقدونه في الواقع هو أسلوب التفكير الذي يولد الأداء الابتكار وفي السنوات الأخيرة الثانوية فيميل أسلوب التنفيذي.

وهكذا فنتيجة لتغير أنظمة التعزيز الاجتماعي مع مرور الزمن يتطور أسلوب التفكير من أسلوب الأخر، فالفرق لا يكون في كفاءة الفرد فيما يتم تعزيزه خلال مراحل معينة من العمر **(تومي، 2010، ص60)**.

4.5 أساليب المعاملة الوالدية: يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه يكون أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب تفكيرا لطفل، فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على أطفالهم، واحتمالية تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي يكون عاليا لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس التفرد العقلي في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول قمع أو منع أسلوب طفله الملكي غير المرغوب.

كما يعتبر أسلوب الإجابة على تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الو الدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدين اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم أمكن للبحث عن الإجابات بأنفسهم، الوالدين اللذان يشجعون أطفالهم على القيام بالمقارنات بأنفسهم والتضاد والحكم على الأشياء يشجعون نمو أسلوب تفكيرهم الحكمي، والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العام سيميل إلى أن يكون تفكيره كليا وهكذا.

5.5 التعليم والعمل: يؤثر نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير فالوظيفة تشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، ومعظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة فالمربون يقيّمون ذكاء الأطفال بوجود أدائهم مما يطلب منهم وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل بنمط الثقافة السائدة ومن النادر تشجيع الاستقلال العقلي. ونتيجة لهذه التفاعلات المركبة بين هذه المتغيرات، بالإضافة إلى نفتعل أساليب التفكير مع القدرات العقلية المختلفة، تنمو الأساليب وتتطور فالأفراد ذوو الذكاء السياقي هم الذين يستفيدون من نقاط قواتهم ويعالجون أوجه ضعفهم، ويتم هذا بإيجاد حلقة الوصل بينهم، من المحتمل أن يصابوا بالإحباط نتيجة عدم التطابق بين أسلوب التفكير أداء المهام وفي هذا العنصر نجد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تعاب من هذا المشكل حيث يحدثنا سترنبرج عن فئة المكفوفون في دراسة أن الكفيف قد لا يوفق في أداء عمل أو مهام معينة بسبب واحد هو عدم وجود حاسة البصر وأسلوب التفكير الذي يعتمد عليها بشكل كبير، مما فسر "سترنبرج" أن بعض الأساليب لا تناسب هؤلاء التلاميذ المكفوفين. ومن جهة

أخرى توجد بعض الأساليب التفكير قد ظهرت بشكل واضح عندهم كالأسلوب الداخلي التنفيذي(**بالمختار والآخرون، 2014، ص ص28-29**).

6. نظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى الذي تتضمنه هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير منها.

1.6 نظرية جوبنس: قدم جوبنس عام 1985مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات على النحو التالي:

- **مستوى حل مشكلات:** ويشتمل على التعرف على المشكلة و تحديدها، وتوضيح المشكلة، وصياغة الفروض وصياغة الحلول المناسبة، وإنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة وصياغة الحلول البديلة، واختيار أفضل الحلول وتطبيق حل لم قبوله. والوصول إلى النتائج النهائية.
- **مستوى اتخاذ القرار:** ويشتمل على صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات التي تعترض تحقيق هذا الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، واختبار ودراسة البدائل، واختيار أفضلها وتقويم المواقف.
- **مستوى الوصول إلى الاستنتاجات:** ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.
- **مستوى التفكير التباعدي:** ويتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، وإنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).
- **مستوى التفكير التقويمي:** ويشتمل على التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على مصداقية المصدر والمرجع، والتعرف على المشكلات و تحليلها، وتقويم الفروض، وتصنيف البيانات والتنبؤ بالنتائج.
- **مستوى الفلسفة والاستدلال:** ويستخدم في هذا المستوى، المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

2.6 نظرية كوستا: حدد كوستا في عام 1985م أربع مراحل هرمية للتفكير (تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسا للمستوى الآتي بعدها) وهذه المراحل هي:

- **المهارات المنفصلة للتفكير**:وتشمل مجموعة جوانب عقلية فردية منفصلة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا، وهي: إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير.

- **استراتيجيات التفكير**: وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة المختلفة والتي تتطلب حلولا وإجابات لم تكن معروفة من قبل، وهذه الاستراتيجيات هي :حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاستدلال والمنطق.

- **التفكير الابتكاري**: وتشتمل هذه المرحلة على مجموعة من السلوكيات التي تتصف بالجدية والاستبصار، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المنفردة والحلول المبتكرة للمشكلات هي: الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتحدي الصعاب والحدس وتصميم النماذج والاستبصار والخيال.

- **الروح المعرفية**: يرى "كوستا" أنه مع توافر المستويات السابقة لابد من وجود عامل أساس وهو وجود قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام، ما أسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.

3.6 نظرية برسيسن: إن هذه النظرية تصنف عمليات التفكير إلى نموذجين هما:

- **نموذج العمليات الأساسية للتفكير هي**: السببية والت ويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة والمميزة.

- **نموذج العمليات المركبة للتفكير هي**: حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد والتفكير ألابتكاري.

4.6 نظرية قيادة المخ لهيرمان: تعرض النظرية لأربعة أساليب في التفكير هي:

- **الأسلوب المنطقي**: يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على بناء قاعدة معرفية والتمكن من فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

- **الأسلوب التنظيمي**: يقوم الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بجدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل وصياغة الأهداف والتحرك لتحقيقها.

- **الأسلوب الاجتماعي**: يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والتعامل معهم.

– **الأسلوب الابتكاري:** يتصف الشخص الذي ينتهج هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على إيجاد البدائل وتخطي الحواجز والعقبات واقتراح أفكار جديدة(**العنزي، 2009، ص ص17،14**).

5.6 نظرية هاريسون وبرامسون1982: قدم هاريسون وبرام سون تفسيرا واضحا وشاملا لأساليب التفكير وأشار إلى أن الأساليب الخمسة للتفكير هي:

– **التفكير التركيبي:** ويتمثل في قدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصلية تلفته عما يمارسه الآخرين، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل إعدادا وتجهيزا، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.

– **التفكير المثالي:** على عكس الأسلوب التركيبي، فإن هذا النوع من الأساليب هو الأكثر شيوعا بين الناس، لأنه مبني على الاهتمام بالحاجيات الفردية والأهداف المستقبلية الذاتية والمجتمعية، فإن أصحاب الأسلوب المثالي من التفكير يلمون إلى البحث عما يجمع بينهم وبين الآخرين في الأفكار التي من شأنها العمل على حل المشاكل العامة، كما أنهم يرحبون بالعمل القائم على الأهداف المشتركة.

– **التفكير العملي:** ويقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية التي مر بها، ومنحه الحرية والتجريب لإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة له، بالإضافة إلى تناوله المشكلات بشكل تدريجي واهتمامه بالعمل والجوانب الإجرائية.

– **التفكير التحليلي:** وهو القدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر، وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.

– **التفكير الواقعي:** يهتم أصحاب التفكير الواقعي بالملاحظة والتجريب، شأنهم في ذلك شأن الأفراد الذين يميلون إلى استخدام الأسلوب العملي، غير أنهم يختلفون عنهم في الشعار الذي يحملونه وهو: "الحقائق هي الحقائق"، فهم لا يسعون إلى تغييرها وينظرون إليها من الخارج في محاولة منهم التكيف معها تكيفا مفروضا عليهم، وليس من باب الانسجام معها في شكل تفاعلي(**شريف، 2016، ص ص17–18**).

6.6 النظرية التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج: قدم سترنبرج عام 1988هذه النظرية وأطلق عليها نظرية التحكم العقلي الذاتي وفي عام 1990أطلق عليها نظرية أساليب التفكير وأصدر في عام 1997 كتابا بعنوان أساليب التفكير. وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية هي أن الحكومات أو السلطات لها خمسة أبعاد هي: الوظائف التشريعية، التنفيذية، الحكمية أو القضائية، الأشكال ملكية، هرمية وأقلية، فوضوية، المستويات المحلية، عالمية، المجالات داخلية، خارجية، النزعات أو الميول متحررة،

المحافظة، فأساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والميول، وبالتالي فإنه يوجد ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير لم التوصل إليها بواسطة التحليل العاملي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل متطابقة مع الأبعاد الخمسة للنظرية وكانت نسبة تباينها 77 بالمائة من التباين الكلي.

قام سيترنبرج بفحص ودراسة الاتساقات البينة لأساليب التفكير على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة المتحدة فلاح أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطا موجبا دالا (التشريعي مع المتحرر، المحافظ مع التنفيذي) وبعضها ترتبط فيما بينها ارتباطا سالبا دالا "الأساليب العقلية المتقابلة" (المتضادة) أو"الأساليب ذات القطبين" وهي: الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي، التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، وهذه الأساليب مستقلة كل منها عن الأخرى. وأكدت الدراسة زهانج وستيرنبرج التي أجريت على الطلاب الجامعة بالصين النتائج السابقة، بينما توصلت دراسة داروفيل هيوزن التي فحصت مدى صدق قائمة الأساليب التفكير على الطلاب الجامعة الموهوبين بالمملكة المتحدة ودراسة ببرناردو وآخرين التي أجريت على الطلاب الفلبين إلى وجود علاقات سالبة غير دالة بين أساليب التفكير (التشريعي مقبل التنفيذي، العالمي مقابل المحلي) وحسب ستيرنبرج صدق الملامون أو الصدق التكويني لقائمة أساليب التفكير (65مفردة) بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على هذه القائمة ودرجاتهم على كل من: دليل (مؤشر) نمط مايرز- بريجز، ومقياس جير جوك فوجد لأساليب العقل، واختبار أداء مقنن واختبار ذكاء، فتوصل إلى 30 من 128ارتباط دال، أما بالنسبة لمقياس جري جوك فوجد 22من 52 ارتباط دال، كانت ارتباطات مع اختبار الذكاء غير دالة، بينما كانت أساليب التفكير(الحكمي، العالمي، المتحرر) مرتبطة ارتباطا موجبا مع اختبار الاستعداد المدرسي الحسا، وكانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسي الحسا، وكانت غير مرتبطة باختبار الاستعداد المدرسي اللفظي وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء والاستعدادات، وخلص ستيرنبرج بنتيجة عامة مؤداها أن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية، وأن قائمته صادقة في قياس ما وضعت من أجله (أساليب التفكير) (**الدردير، 2004، ص ص153-150**).

يرى سترنبرج الذي يرى فيه أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير وتتضمن: الشكل (الملكي، الهرمي، الفوضوى، الأقلي) والوظيفة (التشريعي، التنفيذي، الحكم) المستوى (العالمي، المحلي) النزعة (المتحرر، المحافظ) والمجال (الخارجي، الداخلي).

7. قياس أساليب التفكير

توجد العديد من الوسائل والمقاييس لقياس التفكير عند الأفراد سواء من التلاميذ أو المعلمين ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- مقاييس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون وبارليت وآخرون:

ويهدف هذا المقياس إلى قياس أسلوب التفكير السائد لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضلي الأفراد وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير التي يتم قياسها، ويقيس الاختبار الأساليب التالية: (التركيبي، التحليلي، المثالي، العملي، الواقعي) ويتكون من 90 عبارة موزعة على 18 موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد وذلك بواقع خمس عبارات لكل موقف، تمثل مل عبارة منهم حلا لذلك الموقف حيث يعبر كل حل منها عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار **(طه إسلام؛ مصطفى حطابي، 2017 ص 25)**.

- قائمة أساليب التفكير نسخة طويلة لستيرنبرج وواجنر (1991):

تقيس هذه القائمة 13 أسلوب من أساليب التفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع لذلك تعتبر هذه القائمة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد في كل المراحل العمرية المختلفة وتعتبر الأساليب التي تقيسها هي الأساليب التي كشفت عنها نظرية التحكم الذاتي في نظرية ستانبريدج وهي (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي) وتتكون القائمة من 104 عبارة من نوع ليكرت لسبعة مستويات ويتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير 13 من خلال 8 عبارات موزعة عشوائيا، وهناك أيضا النسخة المصغرة لسنة (1992) والتي تحفظ أيضا بنفس عدد أساليب التفكير 13 وبمعدل 65 عبارة وبنفس نوع ليكرت من 7 مستويات**(طه إسلام؛ مصطفى حطابي، 2017، ص26)**.

خلاصة:

إن أساليب التفكير مصطلح يعبر عن الطرق المعرفية التي يتعامل بها في مواجهة مختلف المشكلات في الحياة اليومية، و هي في النهاية تعبر عن (شخصية، قدرات، طريقة تفكير). وتوجد عدة نماذج نظرية مفسرة لأساليب التفكير منها نظرية التحكم العقلي الذاتي لـ"روبرت ستيرنبرج"، ونظرية "هريسون وبرامسون" ونظرية القيادة المخية " لهيرمان" والتي فسرت أساليب التفكير على أساس سيطرة أحذ أجزاء الدماغ ولأساليب التفكير مجموعة من المبادئ التي تميزها عن غيرها، حيث يرى "ستيرنبرج" بأنها قابلة لنقاش وليست نهائية، كما أن لها أهمية كبيرة تظهر لنا في مختلف مواقف الحياة العملية

والتعليمية والعلمية. ويتأثر نمو أساليب التفكير بعدة عوامل أو متغيرات وهذه المتغيرات من شأنها آن تعزز أساليب التفكير ويكمن قياس هذه الأخيرة بعدة وسائل منها مقياس "هاريسون و برامسون" وأيضا قائمة " روبرت ستيرنبرجر وواجنر" .

الفصل الثالث: المراهقة والتعليم الثانوي

تمهيد.

أولا: المراهقة.

1. تعريف المراهقة.
2. مراحل المراهقة.
3. أهداف مرحلة المراهقة.
4. أهمية المراهقة.
5. أشكال المراهقة والعوامل المؤثرة فيها.

ثانيا: التعليم الثانوي.

1. تعريف التعليم الثانوي.
2. مراحل التعليم الثانوي.
3. أهداف وأهمية التعليم الثانوي.
4. مميزات التعليم الثانوي.
5. وظائف التعليم الثانوي.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي الطور الحاسم خاصة في شخصية المراهق كون هذا الأخير يكون في مرحلة حساسة، تتطلب الاهتمام أكثر نظرا لما يعاني منه من مشكلات وضغوطا نفسية تهدد طموحاته المستقبلية، فالتعليم الثانوي هو الحلقة الأخيرة والتكميلية من المرحلة التعليمية وذلك لما يتضمنه من برامج ومقررات دراسية خاصة وأن هذه المرحلة تفتح المجال أمام فئة المراهقين لاكتشاف مواهبهم واستخدام قدراتهم العقلية.

أولا: المراهقة

المراهقة هي مرحلة عمرية تمر بالإنسان مثلها مثل أي مرحلة عمرية أخرى لكن المختلف فيها هي التغيرات التي تحدث بالمراهق والقرارات الصعبة التي ينبغي على الآباء اتخاذها لتنشئته إما بطريقة صحيحة أو خاطئة، وبالتالي ففترة المراهقة تعتبر من أصعب المراحل التي يمر فيها الفرد لأنه قد يتخبط بين محنة وأخرى أثناء محاولته تحديد هويته و تأكيد ذاته بين المحيطين به والمخالطين له

1. تعريف المراهقة:

لغة: مشتقة من الفعل رهق أي لحق اقترب ودنى والمراهق هو الفتى الذي يدنو من الحلم واكتمال الرشد، ويقابل هذا المصطلح في اللغة الفرنسية مصطلح (adolescence) المشتق من الكلمة اللاتينية (adolescere)التي تعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي.

اصطلاحا: يعتبر ستانلي هول stanley hall من أوائل الباحثين الذين اهتموا بهذا المفهوم، فهو يرى أن المراهقة مرحلة صراع تتماثل مع المراحل البدائية لحياة الإنسان حيث يؤكد انه مهما يكن السياق الثقافي والاجتماعي فالمراهقة مرحلة أزمة وعدم توازن وان الفرق الكائن من مراهق لآخر ومن ثقافة إلى أخرى هو في الحدة أو شدة الأزمة وفي الأشكال التي تتخذه والحلول التي تعطى له **(زيدان، 1980، ص67)**.

وتشير المراهقة إلى اصطلاح وصفي يستخدم للدلالة على المظاهر النمائية الجسمية و الفيزيولوجية والنفسية والعقلية و الانفعالية والجنسية في تحولها من مستوى نضج الطفل إلى مستوى نضج الراشد**(الهنداوي، 2002، ص285)**.

يعرف فؤاد البهي السيد بأنها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد فهي عملية بيولوجية حيوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها.

في حين يرى ميخائيل إبراهيم معوض أن المراهقة هي فترة تحول من النضج غير الكامل أي الفترة التي يعتمد فيها الفرد على الوالدين من الناحية الاقتصادية إلى مرحلة الاستقلال الاقتصادي وتحمل المسؤولية.

كما عرف جيرزلد المراهقة تعريفا وظيفيا بأنها امتداد في السنوات التي يقطعها البنون والبنات متجاوزين مدراج الطفولة إلى مراقي الرشد، حيث يتصفون بالنضج العقلي و الانفعالي والاجتماعي والجسمي **(الجسماني، 1994، ص192)**.

في حين يعرفها قاموس علم النفس: المراهقة هي مجال زمني يؤدي من الكفاءة النفسية إلى النضج الاجتماعي للقدرات.

حيث نستنتج من خلال هذه التعريفات بأنها تختلف في نظرتها للمراهقة حسب عدة وجهات نظر منها ما اهتم بالتغيرات البيولوجية ومنها ما يعتبرها ظاهرة اجتماعية أو مرحلة صراعات نفسية أو مرحلة الاستقلالية الاقتصادية ولهذا فهي المرحلة الحرجة في حياة الفرد نظرا للتغيرات الفيسيولوجية والجسمية التي تترتب عنها توترات انفعالية واجتماعية تنعكس على شخصية المراهق بصفة خاصة وعلى الأسرة و المجتمع بصفة عامة.

2. مراحل المراهقة: يمر المراهق في نموه بثلاثة مراحل، اختلف العلماء في تحديد زمانها، لكن الأغلبية تشير إلى أن المرحلة الأولى هي المراهقة المبكرة تمتد من سن الثانية عشر إلى غاية الخامسة عشر، أما المرحلة المتوسطة فتبدأ من سن الخامسة عشر إلى الثامنة عشر، والمراهقة المتأخرة من الثامنة عشر إلى سن الواحدة والعشرين.

- مرحلة المراهقة المبكرة early adolescence مابين 12-15 سنة: تتزامن مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ وفي هذه المرحلة يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه وليس بمستغرب أن تسمع من المراهق تعليقات تدل على أنه يكره نفسه وفي هذه السن يمثل ضغط الأقران أهم ما يشغل بال المراهق **(محمد رضا بشير، 2008، ص8)**.

لذا يلجأ المراهق إلى التشبه بأقرانه وتقليدهم حتى يكون مقبولا منهم، وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص من أهمها: الحساسية المفرطة للمراهقة، وهذا بسبب التغيرات الفيزيولوجية وهي فترة لا تتعدى العامين، حيث يتجه فيها سلوك المراهقة إلى الإعراض عن التفاعل مع الآخرين، أي الميول نحو الانطواء، ويصعب عليه في هذه الفترة التحكم في سلوكه الانفعالي، وهذا ما يسبب له صعوبة في التكيف

وتقبل القيم والعادات والاتجاهات داخل الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، حيث تبدأ في هذه المرحلة المظاهر الجسمية و العقلية، الفسيولوجية، الانفعالية، والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور وتختفي السلوكات الطفولية وهذا ما يزيد من حساسية المراهقة **(محي الدين مختار، 1982، ص164)**.

- **المراهقة الوسطى من 16-18سنة:** ويلاحظ فيها استمرار في النمو في جميع مظاهره، وتسمى أحيانا هذه المرحلة بمرحلة التأزم لأن المراهق تعاني فيها الصعوبة فهم محيطه وتكييفه مع حاجاته النفسية والبيولوجية، ويجد أن كل ما يرغب في فعله، يمنع باسم العادات و التقاليد، دون أن يجد توضيحا لذلك، وتمتد هذه المرحلة حتى سن الثامنة عشر، وبذلك فهي تقابل الطور الثانوي من التعليم، و تسمي بسن الغرابة والارتباك لأنه في هذا السن يصدر عن المراق أشكالا مختلفة من سلوك تكشف عن مدى ما يعانيه مع ارتباك والحساسية الزائدة**(زهران، 1995، ص297)**.

- **المراهقة المتأخرة من 18-21سنة:** وتعرف هذه المرحلة غالبا بسن اللياقة، لأن المراهق في هذه الفترة يحس أنه محل أنظار الجميع، ويبدأ المراهق في هذه المرحلة بالاتصال بعالم جديد، عالم الكبار وتقليد سلوكهم.

حيث يتجه الفرد محاولا أن يكيف نفسه مع المجتمع الذي يعيش فيه ويوائم بين تلك المشاعر الجديدة وظروف البيئة ليحدد موقفه مع هؤلاء الناضجين محاولا التعود على ضبط النفس والابتعاد عن العزلة والانطواء تحت لواء الجماعة**(معوض، 1994، ص331)**.

3. أهداف مرحلة المراهقة: نلخص أهم أهداف مرحلة المراهقة في جدول كول وهول 1964

الجدول رقم (02): جدول يبين أهداف المراهقة

النمو من	إلى
النضج الجنسي	
- الاهتمام بأعضاء نفس الجنس. - خبرات مع رفاق كثيرين. - الوعي الكامل بالنمو الجنسي.	- الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر. - اختيار رفيق واحد. - قبول النضج الجنسي.
النضج الاجتماعي	
- الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له. - الارتباك اجتماعيا.	- الشعور بالأمن وقبول الآخرين له. - التسامح اجتماعيا.

– التقليد المباشر للأفراد.	– التحرر من التقليد المباشر للأفراد.
التخفف من سلطة الأسرة	
– ضبط الوالدين التام. – الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن. – التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج.	– ضبط الذات. – الاعتماد على الذات من أجل الأمن. – الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء.
النضج العقلي	
– قبول الحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة. – الرغبة في الحقائق. – اهتمامات وميول جديد وكثير.	– طلب الدليل قبل القبول. – الرغبة في تفسير الحقائق. – ميول ثابتة وقليلة.
النضج الانفعالي	
– التعبير الانفعالي غير الناضج. – التفسير الذاتي للمواقف. – المخاوف الطفلية و الدوافع الطفلية. – عادات الهروب من الصراعات.	– التعبير الانفعالي البناء. – التفسير الموضوعي للمواقف. – المثيرات الناضجة للانفعالات. – عادات موجهة وحل الصراعات.
اختيار مهنة	
– الاهتمام بالمهن البراقة. – الاهتمام بمهن كثيرة. – زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد. – عدم مناسبة الميول للقدرات.	– الاهتمام بالمهن العملية. – الاهتمام بمهنة واحدة. – التقدير الدقيق لقدرات الفرد. – مناسبة الميول للقدرات.
استخدام وقت الفراغ	
– الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة. – الاهتمام بالنجاح الفردي. – الاشتراك في الألعاب. – الاهتمام بهوايات كثيرة.	– الاهتمام بالألعاب الجماعية المنظمة. – الاهتمام بنجاح الفريق. – الاهتمام بمشاهدة الألعاب. – الاهتمام بهواية أو اثنين.

– الاشتراك في عدد من الأندية.	– الاشتراك في أندية قليلة.
فلسفة الحياة	
– اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة. – يعتمد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة. – يقوم السلوك على أساس تحقيق السرور وتخفيف الألم.	– الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها. – يقوم السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة. – يقوم السلوك على أساس الضمير و الواجب.
توحد الذات	
– إدراك قليل للذات. – فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات. – توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة.	– إدراك دقيق نسبيا للذات. – فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات. – توحد الذات مع أهداف ممكنة.

(زهران، 1999، ص 245).

من خلال جدول " **كول وهول** " الذي لخص أهم أهداف مرحلة المراهقة يمكن القول بأن هذه المرحلة تسعى إلى تكوين فرد أكثر نضجا، حيث يتم القضاء على التوازن النسبي الذي ميز مرحلة الطفولة كالاستقرار العاطفي و التوافق مع المحيط. حيث يحاول المراهق التأقلم مع التغيرات العديدة التي طرأت عليه ليتم في الأخير الوصول إلى الاستقرار و التوازن الذي يميز مرحلة النضج. إذن فالمراهقة تهدف إلى الوصول بالفرد إلى النضج من عدة أصعدة كالصعيد الجنسي و الاجتماعي و الانفعالي و ألعلائقي و المهني و حتى استغلال وقت الفراغ وتوحد الذات و اتخاذ فلسفة خاصة في الحياة.

4. أهمية المراهقة: بالرغم من أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة مليئة بالمشكلات و الاضطرابات المختلفة التي يتعرض لها المراهق إلا أنها مرحلة هامة في حياة الفرد حيث تظهر أهميتها من خلال:

– أن المراهق في هذه الفترة يحاول التخلص من اعتماده على والديه، ويحمل مسؤولية نفسه.

– يسعى إلى الاستقلالية بالرغم من حاجته الملحة للمساعدة.

– يسعى إلى تحقيق ميولاته، وإشباع حاجاته المختلفة وفق معايير اجتماعية معينه.

– الوصول إلى التفكير في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهات حياته المهنية الشخصية.

– يحاول تحقيق الحرية على الرغم من وقوفه أمام صراعات انفعالية تعرقل تفكيره.

– كما تظهر أهميتها من حيث النمو الجسمي والعقلي، المعرفي والاجتماعي، والجنسي الذي يطرأ على حياة المراهق والتي تساعده على أن يكون راشدا مهنيا للخروج إلى مجتمعه يفيد و يستفيد(**مجدي، 2003، ص ص347،346**).

5. أشكال المراهقة و العوامل المؤثرة فيها:

أثبتت البحوث العلمية أن للمراهقة أشكالا متعددة، وصورا تتباين بتباين الثقافات، وتختلف باختلاف الظروف و العادات الاجتماعية والأدوار التي يقوم بها المراهقون في مجتمعهم، وتتخذ مرحلة المراهقة عدة أشكال هي كالتالي:

1.5 المراهقة المتوافقة: ومن سماتها الهدوء والاعتدال و الابتعاد عن صفات العنف، والتوترات والانفعالات الحادة، بالإضافة إلى التوافق مع الوالدين وكذا الأسرة والمجتمع الخارجي ومن سماتها أيضا الاستقرار والإشباع المتزن للرغبات و الابتعاد نهائيا عن الخيال وأحلام اليقظة، إضافة إلى عدم المعانات من الشكوك حول أمور الدين

العوامل المؤثرة فيها:

– المعاملة الأسرية السمحة التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق.

– حرية التصرف في الأمور الخاصة، وتوفير الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشاكله.

– شغل أوقات الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي والتفوق الدراسي والشعور بالأمن والاستقرار والراحة النفسية.

– الانصراف بالطاقة إلى الرياضة والثقافة

2.5 المراهقة الإنسحابية المنطوية: من سمات هذا الشكل من أشكال المراهقة سيطرة الطابع الانطوائي والمتمركز حول الذات، التردد، الخجل، الشعور بالنقص، إضافة إلى الإسراف في الجنسية الذاتية والاتجاه نحو التطرف الديني بحثا عن الراحة النفسية والتخلص من مشاعر الذنب، كما يميزها محاولة النجاح في الدراسة، وبما أنها يغلب عليها طابع الانطواء والعزلة فإن العلاقات الاجتماعية في هذا الشكل محدودة جدا سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الدراسي مما ينجم عنه تأخر ملحوظ في المستوى الدراسي رغم المحاولة.

العوامل المؤثرة فيها:

- اضطراب الجو داخل الأسرة كاستخدامها أسلوب التسلط، وسيطرة الوالدين وحمايتهم مع إنكار الأسرة لشخصية المراهق.

- تركيز قيم الأسرة حول النجاح الدراسي وقلة الاهتمام بممارسة النشاط الرياضي.

- الفشل الدراسي وسوء الحالة الصحية.

- نقص إشباع الحاجة إلى التقدير والحرمان العاطفي، وكذا ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

3.5 المراهقة العدوانية المتمردة: سماتها العامة هي:

- التمرد والثورة ضد المحيط الأسري والمدرسي وضد كل ما يمثل سلطة على المراهق.

- الانحرافات الجنسية، حيث يقوم المراهق العدواني المتمرد بعلاقات جنسية غير شرعية.

- إعلان الإلحاد الديني والابتعاد عن جميع الطوائف و الاتجاهات والمذاهب الدينية.

- الشعور بالظلم وقلة التقدير من الجميع مما يجعل المراهق ينحو نحو أحلام اليقظة ليرسم فيها عالما آخر كما يريده هو.

- سلوكات عدوانية على الإخوة والزملاء وكذا الأساتذة.

العوامل المؤثرة فيها:

- التربية الضاغطة و الصارمة و المتسلطة.

- تأثير الصحبة السيئة و تركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط إهمالها للنشاط الترفيهي و الرياضي.

- قلة الأصدقاء، ونقص إشباع الحاجات و الميول**(زهران، 1999، ص438)**.

4.5 المراهقة المنحرفة: يتسم فيها سلوك المراهق بالانحلال الخلقي التام والانهيار النفسي بالإضافة إلى السلوك المضاد للمجتمع، وبلوغ الذروة في سوء التوافق والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك، وهذا ليس معناه أن المراهق يظهر بشكل معين من الأشكال وذلك لإمكانية جمع بعض الحالات بين ملامح شكلين أو أكثر نظرا لكون شكل المراهقة تتغير حسب الظروف.

العوامل المؤثرة فيها:

- المرور بتجارب حياتية تتخللها مشاكل عويصة.
- المرور بخبرات وتجارب وصدمات عاطفية عنيفة.
- قصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها أو ضعفها.
- القسوة الشديدة في المعاملة أو العكس التدليل المفرط.
- تجاهل الأسرة لرغبات المراهق وميولاته وحاجاته.
- الصحبة المنحرفة.
- الشعور بالنقص و الفشل الدراسي.
- الحالة الاقتصادية للأسرة **(زهران، 1999، ص439)**.

ثانيا: التعليم الثانوي

1. تعريف التعليم الثانوي:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة متميزة من مراحل النمو المتعلمين إذ تقع تابعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور اجتماعي متوازن، إذ تقودوا طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، كما تهيؤهم للانخراط في الحياة العملية من خلال كشف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والعمل على تنمية تلك القدرات مما يساعدهم في اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب مع خصائصهم**(فوزي، 2008، ص46)**.

- هو العمود الفقري للعملية التعليمية يمثل المكانة الوسطى التي تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى.

التعليم الثانوي يأتي لاستكمال التكوين الممنوح في المدارس الأساسية ويمنح التلاميذ باختلاف سعيهم تكوينا عاما يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم واكتساب منهجية علمية تخدمهم باختلاف المجالات التي تلي التعليم الثانوي**(عاقل،1980، ص15)**.

نستنتج مما سبق أن مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التي تلي التعليم الإلزامي وهي المرحلة التي تتوافق عمريا مع مرحلة المراهقة، وهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم دخولا إلى الجامعة ويمكن تمييز المفهوم بأنه المرحلة التي تبدأ من المرحلة الأولى ثانوي إلى الثالثة ثانوي.

2. مراحل التعليم الثانوي:

مرّ التعليم الثانوي في الجزائر على عدة مراحل تميزت بالتباين الاختلاف فيها وهي كالآتي:

- **المرحلة الأولى (1962-1970):** تعتبر هذه الفترة البداية الأولى بعد الاستقلال فرغم الاهتمام الشديد بالتعليم إلا أن الإصلاح لم يكن شاملا فاكتفوا بإدخال اللغة العربية وتعريب المواد خاصة ذات الطابع الثقافي (التاريخ، الجغرافيا، تربية المدنية، والأخلاقية والدينية والفلسفية) واعتمدت ثلاثة أنماط للتعليم آنا ذاك وهي: التعليم الثانوي العام، التعليم الصناعي والتجاري والتعليم التقني.

- **المرحلة الثانية (1970-1980):** شهد التعليم التقني تغيرات هامة في هذه الفترة حيث أبقى على تحضير بكالوريا تقني رياضي وتقني اقتصادي، وكذلك بكالوريا تقني تابع للشعب الصناعية(**غياث، 1992، ص57**).

كما شهدت هذه المرحلة ضغوط أمرية 76 المؤرخة في 16 أفريل 1976 تحت أمر الرقمية رقم 35-75 التي جاءت فيها قرارات تقسيم التعليم الثانوي كالآتي:

- حسب المادة 34 يشمل التعليم الثانوي على ما يلي:

1- التعليم الثانوي العام

2- التعليم الثانوي المتخصص

3- التعليم الثانوي التقني المهني

- حسب المادة 35 هدف التعليم الثانوي العام هو إعداد التلاميذ للالتحاق بالمؤسسات التعليم العالي.

- حسب المادة 36 إن أهداف التعليم الثانوي للمتخصصين هو علاوة عن الأهداف المتبقية في التعليم العالي، تدريب التلاميذ في المادة أو المواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.

- حسب المادة 37 إن هدف التعليم الثانوي التقني والمهني هو إعداد الشاب للعمل في قطاعات الإنتاج ويقوم بتكوين تقنيين وعمال مؤهلين ويهيأ أيضا للطلبة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وينظم التعليم الثانوي التقني والمهني بالاتصال الوثيق بالمؤسسات العمومية ومنظمات العمال(**النشرة الرسمية للتربية الوطنية1976، ص ص21-25**).

- **المرحلة الثالثة (1980-1989):** اقتصرت الإصلاحات في هذه المرحلة على التحولات التالية في التعليم الثانوي العام وهي:

- إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984-1985 وتم التخلي عنها في 1989-1990

- فتح شعبة العلوم الإسلامية وكذلك شعب أخرى

- تعليم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب

أما فيما يخص التعليم التقني فقد تم تطبيقه في المتاقن مع التكوين في الثانويات التقنية

- **المرحلة الرابعة (1990 إلى يومنا هذا):** إعادة صياغة برامج السنة الأولى الثانوي خلال السنة الدراسية 1990-1991 ثم تلتها تعديلات للسنوات الثانية والثالثة، وفي سنة 1991-1992 ثم 1992-1993 تم تنصيب الجذع المشترك للسنة الأولى ثانوي (آداب، علوم، تكنولوجيا) لتتفرع إلى شعب مختلفة إبتداءا من السنة الثانية ثانوي**(غياث،1992، ص58)**.

3. أهداف وأهمية التعليم الثانوي:

1.3 أهداف التعليم الثانوي:

للتعليم الثانوي في الجزائر عدة أهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد الدراسية

- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤولية.

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

- توفير المسارات الدراسية المتنوعة تسمح بالتخصص التدريجي لمتلف الشعب تماشيا مع اختبارات التلاميذ واستعداداتهم**(عياد، 2009، ص57)**.

من خلال ما تم ذكره نقول أن للتعليم الثانوي أهداف بالغة الأهمية في حياة المتعلم لأنها تسعى بدورها إلى تكوين إطارات ذو كفاءات علمية ومهنية قادرين على تحمل المسؤولية وممارسة الأنشطة العلمية في كل الأوقات متجاوزين ومتحدين الظروف والصعوبات التي تواجههم.

2.3 أهمية التعليم الثانوي:

إن التعليم الثانوي يعد أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد أي أنه يغطي مرحلة المراهقة ألا وهي بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة ومن هنا يمكننا تحديد أهمية التعليم الثانوي فيما يلي:

بما أن سنوات التعليم الثانوي تغطي فترة حرجة من حياة الشباب وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من متغيرات أساسية وما يتبع تلك المتغيرات من متطلبات أساسية لكل ناحية من النواحي التي تكون شخصية الفرد وتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

كثيرا ما تتبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع وبهذا تكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي مما يجري في المجتمع من أحداث ومما يحيط به من أزمات وما يطرأ عليه من تغيرات.

4. مميزات التعليم الثانوي:

يختلف التعليم الثانوي عن التعليم الأساسي بكونه بحاجة أكبر إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب مع متطلبات العمل وذلك عند وضع مناهج والاهتمام بالحياة العلمية للمراهقين من خلال:

- أصغر عدد من المدارس.
- حاجة أكبر لإدارة قطاع أكبر من الوظائف.
- يتصف بنسبة مردود أعلى على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي.
- تكلفة أعلى لتعليم الطالب(**النجار، 2009، ص ص23-24**).

من خلال هذا يمكن القول أن مرحلة التعليم الثانوي تتميز عن غيرها من المراحل التعليمية الأخرى، كون أن طلبة التعليم الثانوي مقبلين على شهادة البكالوريا وبالتالي الالتحاق بالجامعة مما يجعل الثانويات تكون متميزة من خلال الهياكل والوسائل التعليمية.

5. وظائف التعليم الثانوي:

لقد شهد التعليم الثانوي تطورا هائلا منذ القرن العشرين وأجمع معظم المربين آنذاك على أن التعليم الثانوي بصفة عامة يعتبر استكمالا للتعليم الابتدائي ومعنى ذلك انه لا يختلف عن التعليم الابتدائي في جوهره وإنما يتمم وظائفه مكسبا إياه عمقا واتساعا، فاللغة التي تعلم مبادئها في المرحلة تنتظر منه أن يتقنها فهما وتعبيرا في المرحلة الثانوية ويضيف إليها الرموز والأشكال.

إضافة إلى ذلك فان وظيفة التعليم الثانوي تظهر فيما يلي:

– **معرفة البيئة الطبيعية:** التلميذ في المرحلة الثانوية يزداد إدراكه وخبرته ببيئته الطبيعية فيعمق في دراسة عواملها كي يصير قادرا إخضاعها لمشيئته وتذليلها لحاجته، وعليه التدرب على التفكير العلمي لاستقصاء الحقائق والقيام بالتجارب العلمية في المخابر المدرسية.

– **معرفة البيئة الاجتماعية:** يتعلم من إدراك بيئته الاجتماعية طبيعة كل فرد في المجتمع وعلاقة كل منها بالآخر وواجب كل منها نحو الآخر.

– **الاطلاع على التراث الآباء والأجداد:** الاطلاع على الثورة العلمية والدينية والفنية للآباء الأجداد فان تلميذ المدرسة الثانوية يعتبر أقدر عليه من طفل المدرسة الابتدائية وذلك من خلال الاتصال بمصادر المعرفة في الكتب والمجلات والدوريات والجرائد و المكتبات وغيرها**(تركي، 1982، ص65)**.

– دعم المعارف المكتسبة.

– تخصيص تدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلميذ وحاجيات المجتمع.

– يساعد التلميذ على لانخراط في الحياة العلمية.

– مواصلة الدراسة من أجل التكوين العالي بمعنى آخر إعداد التلميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي**(ألقذافي، 1988، ص12)**.

خلاصة:

بناءا على ما تم تقديمه يتزايد الاهتمام يوما بعد يوم بالتعليم الثانوي، وذلك من خلال إصلاح هياكله وتجديد برامجه وأساليبه سواء كان ذلك في الدول الصناعية المتقدمة أو الدول النامية، ولعل هذا الاهتمام المتزايد يأتي من موقع التعليم الثانوي في مراحل التعليم ككل، فهو الحلقة الوسطى التي تمثل مخرجاتها ومدخلات التعليم العالي بشقيه الأكاديمي والتقني.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية

تمهيد.

01. الدراسة الاستطلاعية.

02. منهج الدراسة.

03. مجتمع الدراسة وعينته.

04. مجالات الدراسة.

05. أدوات جمع البيانات.

06. المعالجة الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

إن طبيعة البحوث الاجتماعية تتطلب إلى جانب الدراسة النظرية، دراسة ميدانية تعزز المعلومات النظرية وتضفي عليها صبغة علمية، لأن الدراسة الميدانية تتم وفق قواعد منهجية علمية، وتبعا لذلك ولطبيعة الظاهرة المدروسة في بحثنا قمنا بإتباع منهج، وأدوات جمع البيانات وتحديد مجالات الدراسة، كما اعتمدنا على بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات المتحصل عليها بغية الوصول إلى نتائج علمية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

فهي من الناحية المنهجية هي مرحلة أولية وتمهيدية قبل التطرق للدراسة الميدانية الأساسية لي بحث علمي، فهي إجراء هام وأساسي لتحديد الموضوع والإحاطة به عن طريق التقرب لميدان البحث مما يوفر إمكانية اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع الإشكال المطروح، والهدف من هذه المرحلة هو اختيار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في الدراسة ومدى صلاحيتها، كما تساعد على جمع المعطيات الضرورية للدراسة، بحيث كانت الدراسة الاستطلاعية منذ بداية أفريل 2020 وكان ذلك بتوزيع 12مقياس للتلاميذ وتم جمع 7 منها بحكم الظروف الراهنة وذلك كان لتحديد المجتمع الأصلي للدراسة وكذا تحديد العينة ومعرفة إمكانية تطبيق الدراسة الميدانية في ثانويتين.ثم تليها المرحلة التطبيقية التي فيها يوزع الاختبار على تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي.

2. المنهج المعتمد في الدراسة:

باعتبار المنهج هو الطريق العلمي أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث في تقصيه للحقائق العلمية، ليصل إلى النتائج العلمية الصحيحة لذا فان أي بحث علمي يتطلب تبني منهج علمي معين يتوافق مع طبيعة الموضوع من خلال مجموعة من الخطوات ومراحل بحثية تتعلق بالبحث العلمي والمنهج المتتبع لذا فان كلمة method تعود إلى أصل يوناني تحت مصطلح"« odos" وتعني الطريقة التي تحتوي عل مجموعة القواعد العلمية الموصلة إلى هدف البحث.

– كما انه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث، الذي هو ينير الطريق ويساعد الباحث للإجابة على سؤال خاص بظاهرة معينة، إذ يتطلب أي موضوع واية ظاهرة قيد الدراسة منهجيا**(زرواتي، 2008، ص176).**

حيث اتبعنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي يعرف على انه: أحد أساليب البحث العلمي الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا، ما يعني تحديد الظروف والعلاقات والمقارنات التي توجد بين ظاهرة الدراسة والظواهر الأخرى، كما أن المنهج يعتمد بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، حيث يقوم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها، وكذلك التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا ويوضح مقدار وحجم الظاهرة(**الغامدي،2009 ص152**).

وهو أيضا طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من اجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة معينة.

إذ فان هذا النوع من الظواهر المدرسية و الاجتماعية يتطلب مسايرة واقعها والتقرب إليها لاكتشاف وجمع معلومات أكثر عن حقيقتها فللمدار دور في تنمية أساليب التفكير لدى التلاميذ وذلك حسب الشعب العلمية و الأدبية وعلى هذا فضلنا المنهج الوصفي ويعتمد هذا المنهج على تحديد أبعاد المشكلة والعوامل المؤثرة فيها والظروف المتعلقة بها مع دراسة مدى علاقتها بالمشكلة من خلال التفسير والمقارنة والقياس والتحليل المتعمق.

1.2 خطوات المنهج المتتبع:

- **مرحلة الاستكشاف:**وتتم فيه جمع البيانات والمعلومات النظرية وهي مرحلة هامة جدا حيث من خلالها اتضحت ملامح الموضوع قيد الدراسة.

- **مرحلة الوصف:**وفيها بعد الاطلاع والتقصي خلصت إلى صياغة تساؤلات تمهد للإشكالية والفرضيات المقترحة للدراسة مع تحديد المؤشرات.

3. مجتمع الدراسة وعينته:

تعد العينة من الدعائم الرئيسية التي تتفق مع الدراسة، فهي جزء لا يتجزأ من المجتمع الدراسة، والعينة في تعريفها "تعتبر مجموعة جزئية يقوم بها الباحث بدراسته عليها ويجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي".

فالعينة إذن جزء من المجتمع الأصلي، ثم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع ككل.

قد كانت العينة في هذه الدراسة هي عينة مقصودة مكونة من مجموعة من السنة الثانية والثالثة ثانوي وذلك لمعرفة مستوى التفكير السائد لدى كل منهم.

شملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ لكلا الجنسين ذكور/إناث، موزعين على ثانويتين.

عينة الدراسة:

حجم العينة لهذه الدراسة هو مجموعة من التلاميذ الموزعين على ثانويتين ببلدية الحمادية بولاية برج بوعريريج ليصبح حجم العينة مكون من 60 تلميذ محصورة بأعمار من 16إلى 18 سنة.

4. مجالات الدراسة:

- **المجال المكاني:** تمثل المجال المكاني لهذه الدراسة في ثانويتين ببلدية الحمادية في ولاية برج بوعريريج، ولقد تم اختيارها هي بالتحديد على أساس قربها من مكان الإقامة.

- ثانوية 18 فيفري.

- ثانوية صاهد مبارك.

- **المجال الزمني:** يبدأ المجال الزمني من يوم الشروع في هذه الدراسة إلى غاية انتهائها من الجانب الميداني، من اجل جمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة ثم النزول إلى الميدان.ولقد كانت الانطلاقة الفعلية لموضوع البحث في أواخر شهر أفريل 2020.حيث واصلت جمع المعلومة الخاصة بالجانب النظري من البحث.

- **المجال البشري:** يعد مجتمع البحث الحقل الثري الذي تختار منه عناصر العينة لذا "فمجتمع البحث هو مجموعة من العناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجرى عليها البحث أو التقصي، وتماشيا مع هذا المنحنى فإن المجال البشري لموضوع دراستنا هم التلاميذ المتمدرسين في كل من السنة الثانية والثالثة ثانوي والذين هم في سن المراهقة.

5. أدوات جمع البيانات:

بعد تحديد المنهج المعتمد والتعرض لأهم خطواته لابد التعرض إلى الأداة التي استخدمناها لتجسيد هذا المنهج وهي متمثلة في اختبار الذي بدوره يقيس مستوى أساليب التفكير لستانبرج.

1.5 وصف شامل للاختبار: تم الإعتماد على مقياس أساليب التفكير لسترنبرج واجنر تم إعداد هذه القائمة عام 1992 من طرف سترنبرج وواجنر، لتقيس ثلاثة عشر أسلوبا في ضوء نظرية سترنبرج، كما

أن القائمة تتكون من (65) بندا أو فقرة موزعة على ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير وبطريقة عشوائية بنسبة خمسة بنود لكل أسلوب.بالإضافة إلى أن كل فقرة تقابلها خمس استجابات يختار الفرد في العينة استجاب واحدة، والاستجابات هي:لا(أبدا)، نادر،أحيانا، كثيرا، نعم(دائما)، يقابلها مفتاح التصحيح التالي:1،2،3،4،5. حيث يشير هذا المقياس إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل مشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات واستخدم هذا المقياس لقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ويوضح الجدول أدناه توزيع البنود على أساليب التفكير لسترنبرج.

جدول رقم (03) يمثل توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لسترنبرج

المحاور	الأساليب	البنود
المستوي	**العالمي**	4،17،30،43،56
	المحلي	5،18،31،44،57
الوظيفة	**التشريعي**	1،14،27،40،53
	التنفيذي	2،15،28،41،54
	الحكم	3،16،29،42،55
الشكل	**الملكي**	9،22،35،48،61
	الهرمي	8،21،34،47،60
	الفوضوي	11،24،37،50،63
	الأقلي	10،23،26،49،62
النزعة	**المتحرر**	،6،19،32،45،58
	المحافظ	7،20،33،46،59
المجال	**الداخلي**	12،25،38،51،64
	الخارجي	13،26،39،52،65

قام أبو هاشم محمد(2007) بتعريب هذه القائمة والتحقق من خصائصها السيكومترية على عينة مكونة (537)طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة 29-31اكتوبر،2007.

أظهرت النتائج تمتع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج درجة مرتفعة من الصدق والثبات في البيئة السعودية.

يتكون المقياس من (65) بند وتتراوح العلامة الكلية بين (65 و325). ويعود مقياس أساليب التفكير لستانبرج إلى:

- مناسبة للبيئة العربية.
- صلاحيته للعينة البحث الحالي.
- استعماله من غالبية الباحثين في قياس قدرات أساليب التفكير.
- موافقة الأستاذ المشرف على إمكانية استعماله لأغراض البحث الحالي .

2.5 الخصائص السيكومترية للمقياس: نقلا عن دراسة فرحات نبيلة وغول رانيا بعنوان أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر وعلاقتها بأساليب التعلم لشميك، مذكرة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس المدرسي بجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج سنة 2018 اتضح صدق وثبات المقياس على البيئة الجزائرية.

1.2.5 صدق مقياس: يعرف الصدق على أنه: "درجة دقة المقياس في تحديد ما وضع لقياسه، وهو أهم خاصية من خواص القياس" **(أبو هاشم، 2007، ص17).**

ويعرف كذلك على أنه: يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه.

- صدق المحكمين

قمنا بتقديم المقاييس إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس عددهم 6 أساتذة من قسم علم النفس بجامعة برج بوعريريج –العناصر– وذلك بهدف:

- مدى ملائمة المقاييس مع البيئة.
- تحديد مدى وضوح العبارات.
- تحديد العبارات المتكررة والتي تعطي نفس المعنى.
- حذف أو تعديل بند من البنود.

لقد أسفرت النتائج على الملاحظات التي أخذناها بعين الاعتبار وتم إجراء بعض التعديلات المناسبة والمتمثلة في:

- إعادة صياغة بعض البنود
- حذف بعض البنود.

وبقيت المقاييس في شكلها النهائي 60 بند بعد ما كانت 65 بند بالنسبة لمقياس التفكير لسترنبرج.

الجدول رقم (4): تحكيم الأساتذة

الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	المؤسسة
بوبعاية أمينة	ماجستير علوم التربية ارشاد وصحة نفسية.	جامعة برج بوعريريج
بلمرابطة أحمد	مسجل سنة4 دكتوراه علوم التربية.	جامعة برج بوعريريج
بن خروف أمينة	ماجيستر في علم النفس العيادي.	جامعة برج بوعريريج
معوش عبد الحميد	ماجستير علم النفس المدرسي، القياس النفسي التربوي.	جامعة برج بوعريريج
أبركان العمري	دكتوراه علم النفس وعلوم التربية.	جامعة برج بوعريريج
جوهاري سمير	دكتوراه علوم التربية.	جامعة برج بوعريريج
بلقاسمي محمد الأزهر	أستاذ محاضر.أ. علم النفس التربوي.	جامعة برج بوعريريج

2.2.5 ثبات المقياس

تعريف الثبات: هو قدرة الأداة على قياس الدرجة الحقيقية وبأقل قدر ممكن من الأخطاء العشوائية. **(أبو علام، 2006، ص 413).**

أو هو ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد نفس مجموعة الأفراد. ولقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس أساليب التفكير.(0.613) وقد تم توصل إلى حذف 5 بنود وهي: (64.33.22.12.05) وبقيت في شكلها النهائي 60 بند بعد ما كانت 65 بند.

الصدق الذاتي: هو جذر التربيعي لمعامل الثبات

الصدق الذاتي= جذر الثبات = (0.78)، ومنه الأداة على درجة عالية من الصدق.

6. المعاجلة الإحصائية:الأساليب التي كان يجب إتباعها في هذا البحث هي:

- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- (ت، T- test) لدلالة الفروق بين متوسطات.
- النسب المئوية.
- معامل الارتباط برسون.
- اختبار آلفا كرونباخ.

خلاصة:

ومن خلال هذا الفصل تم التطرق إلى التعريف بمجتمع الدراسة والمنهج المعتمد فيها وكذلك الأدوات التي قمنا باستخدامها والتي تسمح بمعالجة هذا الموضوع معالجة سوسيولوجية تربط بين الجوانب النظرية وما يقابلها ميدانيا.

الاستنتاج العام والخلاصة:

بعد طول هذه الجولة بين فصول الدراسة التي بين أيدينا، سواء من جانبها النظري أو الميداني والتي كانت تحت عنوان: دور المدرسة في تنمية أساليب التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بثانوية صاهد مبارك وثانوية 18 فيفري بالحمادية ولاية برج بوعريريج. نستخلص أن البحث في موضوع أساليب التفكير لا يزال خصب ومازال في مستهل الطريق بوطننا إلا أن الدراسات فيه لا تزال تعد بالعشرات، أو أدنى من ذلك بقليل أو أكثر من ذلك بقليل، زيادة أن مدارسنا لا يزال اهتمامها بعيدا عن هذا المجال كما أنه لا يبرح أن ينصب حول قدرات التلميذ مبتعدة عن ما تنبه إليه الدراسات التي تقول أن انخفاض أداء تحصيل التلميذ لا يعود دائما إلى ضعف قدراته بل أمور أخرى كعدم تحكمه من أساليب التفكير لديه.

يبقى موضوع أساليب التفكير والمراهقة من المواضيع التي تحظى باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين في علم النفس خاصة على التلاميذ المتمدرسين نظرا لأهميته. وربط هذا المتغير مع متغيرات أخرى كل حسب تخصصه، ومجال اهتمامه وهذا من أجل التعمق أكثر واكتشاف المزيد حول أساليب التفكير.ومن خلال التراث النظري تم الاشارة إلى أن هناك دور هام وايجابي للمدرسة في تنمية أساليب التفكير التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

ابن عبادة.(2014). **التدريس و التفكير**.ط1. المملكة العربية السعودية: مركز الكتب.

أبو الحسن، حسن حسام الدين.(2013). **علم النفس المعرفي**. ط1. الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

أبو عودة، سليم محمد.(2006). **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي و الاحتفاظ بها لدى طلاب السابعة أساسي استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير**. الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو علام، رجاء محمود.(2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط5. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هاشم محمد. صافيناز أحمد كمال.(2007). **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة ندوة التحصيل العلمي لطالب الجامعي. الواقع والأطروحة**. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

أبو هاشم، السيد محمد.(2007). **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة بحث**، مركز البحوث التربوية. جامعة الملك سعود. السعودية.

ايلدر، ليندا؛ وبول، ريتشاد. (2013). **التفكير ألانتقادي**. دط. إصدار مؤسسة بيرسون إديكيشن. توزيع مؤسسة فاينانشي التايم زبيرس. السعودية.

بلمختار، رياض؛ لبصير، سميرة؛ بن ناصر، كلثوم؛ خلوفي، الضاوية.(2014). **العلاقة بين أساليب التفكير و التوافق الدراسي لدى ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط**. مذكرة نهاية التكوين للترقية لرتبة أستاذ التعليم المتوسط في إطار التكوين المفتوح عن بعد.المسيلة. الجزائر.

بلقوميدي، عباس.(1012). **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (9)، 231-211.

بوفلجة، غياث.(1992). **التربية والتكوين في الجزائر**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

البيلي.(2006).**أساليب التفكير وعلاقتها بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين.** مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية. المجلد السابع. العدد 03.

تركي، رابح.(1991).**أصول التربية والتعليم.** ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

تومي، طيب.(2010). **علاقة بعض أساليب التفكير "لسترنبرج " بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين – سنة رابعة متوسط – دراسة ميدانية في مراكز المكفوفين.** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر في التربية الخاصة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

جروان، فتحي عبد الرحمان.(2007).**تعليم التفكير**.ط3. المملكة الأردنية الهاشمية. عمان الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجسيماني، عبد العالي.(1994). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية.** لبنان: دار البيضاء للعلوم.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(2001). **اختبار التفكير الابتكاري.** القاهرة: دار النهضة المصرية.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(2004). **اختبار أساليب التفكير**.ط2. القاهرة: دار النهضة المصرية.

حسني، زكريا السيد.(2010).**بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالتوافق النفسي و التحصيل الآكاديمي**.مجلة كلية التربية. جامعة الاسكندرية.

خليل، ميخائيل معوض.(1994).**سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة**.مصر: دار الفكر العربي.

الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004).**دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** .ط1. ج2 .القاهرة: عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة.

دياب، سهيل رزق.(2000). **تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا.**

رمضان، سالم النجار.(2009). **التعليم الثانوي المعاصر**.ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رمضان، محمد القذافي.(1988).**التعليم الثانوي في البلاد العربية**.تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

زرواتي، رشيد.(2008).**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**.ط3. قسنطينة الجزائر.

الزغلول، عماد عبد الرحيم.(2011). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط1. دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الزغلول، عماد عبد الرحيم؛ الهنداوي، علي فاتح.(2013).**مدخل لعلم النفس**.ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام.(1995).**علم النفس النمو**.ط5.القاهرة: عالم الكتب للنشر.

زيدان، مصطفى.(1990).**النمو النفسي للطفل والمراهق**، ط 3، جدة: دار الشروق.

سليمان، سناء.(2011).**التفكير أساسياته وأنواعه التعليمية وتنمية مهاراته**.ط1.القاهرة:دار العالم للكتب.

سليمان، عبد الواحد؛ وإبراهيم، يوسف.(2010).**علم النفس العصبي المعرفي**.ط1. القاهرة: دار الهندسة.

السيد، رمضان بريك.(2015). **التفكير ما وراء المعرفي**. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

شريف، غنية.(2016). **مقال العلاقة بين أساليب التفكير لسترنبرج وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**. بليدة. الجزائر.

طبي، سهام.(2015). **أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة دراسة ميدانية من المصابين بالحروق بالمستشفى الجامعي باتنة**. مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجيستر. تخصص علم النفس المعرفي جامعة العقيد الحاج لخضر. باتنة.

الطيب، عبد الرحمن.(2009). **القوى العقلية والحواس الخمس**. ط1. عمان . الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد محمد.(2000). **أسس علم النفس**. ط3: دار المعرفة الجامعية.

العتوم، عدنان يوسف.(2014).**علم النفس المعرفي**. ط4. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، يوسف عدنان.(2012).**علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق**.ط3.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

عصام، علي الطيب.(2006).**أساليب التفكير نظريات و دراسات و البحوث معاصرة**. ط1 القاهرة: عالم الكتاب.

علوي، أحمد صالح ناصر فاطمة محمد. **التفكير والتعليم وتعليم مهارات التفكير**. نموذج مصفوفة لدى مجتمع تعليم وتعلم مهارات التفكير الأساسية من خلال تدريس مادة العلوم للصفوف(9.7) المرحلة الأساسية.

العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع.(2009). **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق ألزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي**. رسالة دكتوراه متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس "إرشاد نفسي" كلية التربية قسم علم النفس. جامعة أم القرى.

عياد، أبو المعاطي الدسوقي؛ ناصر، السيد عبد الحميد.(2009).**عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية وفي القرن 21**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الغامدي، صالح بن يحي.(2009). **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة،** جامعة أم القرى. رسالة دكتوراه. كلية التربية، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية.

فاخر، عاقل. (1993). **التعلم ونظرياته**. ط7. بيروت. لبنان: دار العلم للملايين

فاديم، روزين.(2011).**التفكير والإبداع**.ترجمة عيون سود نزار. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

قادري، إبراهيم. **أساليب التفكير عند سترنبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي** . دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم المتوسط "السنة الرابعة نموذجا". جامعة الجزائر.

قارور نورة؛ عموش، ليندة.(2013). **دور الحاسوب في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالب الجامعي**. دراسة ميدانية في جامعة العقيد. مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي. البويرة.

قاسم، نادر فتحي محمود.(1990). **العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين الشمس.

قطامي، يوسف.(1990). **تفكير الأطفال تطويره وطرق تعليمه**. عمان: الأهلية للنشر و التوزيع.

كادي، محمد.(2016). **علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية المدرسية والإدماج للمتعلم. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.

الكبيسي، عبد الواحد.(2007).**تنمية التفكير بأساليب المشوقة**.ط1.الأردن: دار ديبدو للطباعة والنشر والتوزيع.

كروش، كريمة؛ غريب، العربي.(2017). **مقال حول أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بنجر**. دراية ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية مجلة العلوم الإنسانية. جامعة وهران.

محمد، رضا بشير.(2008). **تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والأميال**، ط1. القاهرة.

محي، الدين مختار.(1982).**محاضرات في علم النفس الاجتماعي**.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

معجم الوسيط،(2003). موقع العجيم. المعاجم العربية.

معمار، صلاح الدين.(2010). **علم النفس التربوي**. ط1. الأردن: دار دينو للنشر والتوزيع.

منسي، محمود عبد الحليم، عبد المنعم عفاف محمد.(2006). **علم النفس والقدرات العقلية**. مصر. جامعة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منصور، طلعت؛ والشرقاوي، أنور؛ وأبو عوف، فاروق.(2003).**أسس علم النفس العام**.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النشرة الرسمية للتربية الوطنية.(1976). **تنظيم التربية والتكوين في الجزائر**.الأمرية رقم 76/35 المؤرخ في 16 أفريل1976.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم.(2013).**أساسيات علم النفس**.ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهنداوي، علي فاتح.(2002). **المراهقة خصائصها ومشكلاتها**. ط1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

وقاد، إلهام بين إبراهيم محمد.(2008). **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعة. بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

مراجع باللغة الأجنبية:

Froincoi,grison.(2011). **Les science autrement élement de philosophiea l usage des chercheurs curieux que**, France.

Park, sykoung.(2005). **International hadouk of parsenality and intilligence** (serie 3) 53.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): أداة الدراسة.

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج

عزيزي/ عزيزتي:

أمامك مجموعة من العبارات التي تدور حول طريقة تفكيرك حيث أن كل شخص يختلف عن غيره، فانه لا يوجد إجابة صحيحة ولا خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تتفق ورأيك والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا، ثم تقرر درجة انطباقها عليك، فعليك وضع علامة(X) أمام الإجابة التي تتوافق ورأيك حسب التدرج المناسب، لا تنسى أن تجيب على كل الأسئلة بكل صراحة وتأكد أن إجابتك ستوظف لأغراض علمية وتبقى موضوع سرية وشكرا لك مسبقا على تعاونك.

- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) السن:( ) - الزمرة الدموية:

- التخصص: - السنة:

- الحالة العائلية: غير متزوج ( ) متزوج ( ) - المنطقة:

الرقم	العبارات	لا(أبدا)	نادر	أحيانا	كثيرا	نعم(دائما)
01	أفضل التعامل مع المشكلات محددة من أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.					
02	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسة واحدة.					
03	عند البدء بأداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال أصدقاء ورفقاء.					
04	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها.					
05	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أستخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها.					
06	عند الكتابة أو النقاش حول موضع ما، فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.					

07	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل بالموضوعات التي تواجهني.					
08	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.					
09	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.					
10	أحب أن أجرب أفكاري وأرقب مدى نجاحها.					
11	أهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني.					
12	أستمتع بأداء الأشياء التي تتم في ضوء التعليمات المحددة.					
13	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.					
14	أفضل المشكلات التي تتح لي استخدام طرقي الخاصة لحلها.					
15	عند محاولاتي لاتخاذ قرار، أعتمد على تقدر الخاص للموقف.					
16	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.					
17	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.					
18	عند أدائي لعمل ما، فإني أهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.					
19	عند البدء في مهمة ما، فإني أحاول الربط بين					

	الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.					
20	أفضل المواقف التي أستطيع فيها أن أقارن وأوازن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.					
21	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء، فإني أحاول أن أؤدي أكبر كم منهم بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها.					
22	عندما أكون مسؤول عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقا					
23	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر المتعارضة وآراء المتصارعة.					
24	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.					

25	عند مواجهة لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.					
26	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.					
27	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي.					
28	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لا إنجازها.					

29	أفضل أداء المهام والمشروعات التي تلقى القبول واستحسان لدى زملائي.					
30	عندما يكون لزاما عليا أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.					
31	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.					
32	عند أداء مهمة ما، فإني أميل لأن أبدء بآرائي الخاصة.					
33	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدي إحساس واضح في ترتيب وحل للمشكلات طبقا لأهميتها.					

34	أفضل اشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.					
35	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات حتى ما يبدو منها قليل الأهمية.					
36	عندما تواجهنني مشكلة ما فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية (مألوفة).					
37	أفضل العمل بمفردي عند أدائي بمهمة او مشكلة ما.					
38	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة بالقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.					
39	أفضل أن اتبع القواعد أو التعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.					

40	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.					
41	عند البدء بمشروع أو عمل ما فإني أفضل تبادل ومشاركة آراء مع الآخرين.					
42	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أدرس وأقارن بين مختلف وجهات النظر.					
43	عندما محاولاتي لاتخاذ قرار، فإنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.					
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.					
45	أفضل أن اتحدي الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طريق جديدة أفضل لحلها.					
46	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.					
47	أ جد أن حل مشكلة واحدة يؤدي إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.					
48	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.					
49	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في استخدامها.					
50	لو أن هناك أشياء كثيرة عليا أن أؤديها فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.					
51	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين.					

52	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليا أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها بالنسبة لزملائي ولرفقائي.					
53	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة لحلها.					
54	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.					

55	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملا معتمدا على نفسي.					
56	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها.					
57	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو التركيب أو المقارنة بين الأشياء.					
58	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.					
59	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفقائي بالجماعة.					
60	لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ غيره.					
61	عند الحديث عن أفكاري أو كتاباتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور أو السياق الخاص لأفكاري أي الصورة الكلية لها.					
62	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.					

63	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.					
64	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.					
65	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لها.					

الملحق رقم (02): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

تحكيم الأساتذة

الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	المؤسسة
بوبعاية أمينة	ماجستير علوم التربية ارشاد وصحة نفسية.	جامعة برج بوعريريج
بلمرابطة أحمد	مسجل سنة4 دكتوراه علوم التربية.	جامعة برج بوعريريج
بن خروف أمينة	ماجيستر في علم النفس العيادي.	جامعة برج بوعريريج
معوش عبد الحميد	ماجستير علم النفس المدرسي، القياس النفسي التربوي.	جامعة برج بوعريريج
أبركان العمري	دكتوراه علم النفس وعلوم التربية.	جامعة برج بوعريريج
جوهاري سمير	دكتوراه علوم التربية.	جامعة برج بوعريريج
بلقاسمي محمد الأزهر	أستاذ محاضر.أ. علم النفس التربوي.	جامعة برج بوعريريج