الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كليّة التّربيـة
قسم علم نفس

توجُّهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

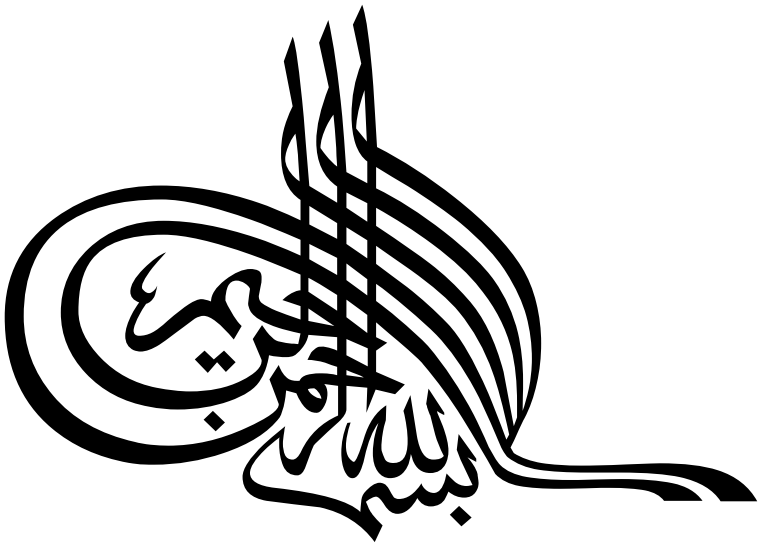
رولا يحيى وحود

إشراف

الدكتور غسان الزحيلي

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

2013 م
1434 هـ



إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ
بِاللهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ

صدق الله العظيم (هود، 88)

كلمة شكر

" رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ" (النمل، آية 19).

الحمد والشكر لله عز وجلَّ في علاه، على ما وفقني إليه في إتمام هذه الرسالة، وانطلاقاً من مبدأ التقدير والاعتراف بالفضل لأهله...فإني في هذا المقام أتقدم بالشكر والامتنان إلى كلية التربية بجامعة دمشق ممثلة بعميدها وإدارتها وهيئات التدريس فيها.

وأتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذي ومشرفي الفاضل **الدكتور غسان الزحيلي** على ما أبداه لي من سعة صدر وصبر وعَمل، ومن نصح وإرشاد وأسأل الله العلي العظيم أن يجعل ذلك في ميزان حسناته. كما لا يسعني إلاَّ أن أعبر عن تقديري واحترامي لأستاذتي الفاضلة **الدكتورة أمل الأحمد والدكتور وائل حذيفة** أعضاء لجنة المناقشة والحكم الذين شرفوني بقبول مناقشة هذه الرسالة والحكم عليها، وعلى مابذلوه من جهد كبير ووقت ثمين. كما وأتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة، والشكر موصول إلى طلبة الدراسات العليا لاتساع صدورهم لهذه الدراسة ومساعدتهم لي على تطبيق أداته.

كما أتقدم بالشكر الممزوج بالحب إلى أمي وأبي الحبيبين لأنهما كانا العون والسند لي في دعمي لإكمال دراستي أطال الله في أعمارهم.

ووفائي إلى كل الأحبة والأصدقاء الذين قدموا يد العون والمساعدة في إبراز هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

وأخيراً أتقدم بأسمى كلمات العرفان لكل من ساهم حتى ولو بكلمة لإنجاز هذه الدراسة وبارك الله بكم جميعاً في دينكم ودنياكم.

وختأمًا فإن أصبت فَمِنَةٌ من الله وفضل، وإن كانت الأخرى فأسأل الله العافية ولا حول ولا قوة إلاَّ بالله.

الباحثة

خلاصة البحث باللغة العربية

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق، ولتحقيق أهداف البحث تَمَّ استخدام مقياس توجّهات الهدف من إعداد الدكتور ربيع عبده، ومقياس مهارات التفكير من إعداد الدكتورة أمل عبد العزيز، وتكونت عينة البحث من (267) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا منهم (155) يمثلون الكليات العلمية، و (112) يمثلون الكليات الإنسانية، وكان من أبرز نتائج البحث:

1- وجود ارتباط بين توجّهات الهدف ومهارة التركيز والتذكر لدى الإناث والذكور والكليات التطبيقية والكليات الإنسانية.
2- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في توجّهات الهدف، ووجود فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام لصالح الكليات النظرية.
3- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير، وتوجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارات (التركيز، التذكر) لصالح الكليات النظرية، وتوجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في المهارات (التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) لصالح الكليات التطبيقية.
4- لا توجد فروق تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي في مهارات التفكير.
5- كانت نسبة مهارات التفكير لدى طلاب الكليات النظرية (71.09%) وطلاب الكليات التطبيقية(73.38%).
6- احتلت مهارة التذكر المرتبة الأولى في مهارات التفكير لدى الكليات النظرية والتطبيقية وتلتها مهارات جمع وتنظيم المعلومات والتركيز بينما كانت مهارة التقويم والتكامل والدمج والتوليد أقل المهارات لدى الطلاب.

وقد انتهى البحث بعدد من المقترحات أبرزها:

1- توعية الطلبة بأهمية توجّهات الهدف المتعلقة بالتعلّم والفهم، بدلاً من الاهتمام بالأداء.
2- معرفة التأثيرات المختلفة للمستويات النسبية في كل الأهداف في آن واحد.
3- الاهتمام بالتعرف على مستويات مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية.
4- وضع برامج لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الكليات قبل وبعد التخرج.

Abstract

The present research has been conducted to examine the relationship existed between goal orientations and thinking skills attached with the students of higher studies, at Damascus University. In order to achieve the main goals of the research, the scale of goal orientations had been used, which is designed by Dr. Rabee' Abdouh, in addition to the scale of Thinking Skills, designed by Dr. Amal Abdulaziz.

The research sample has contained (267) male and female students of higher studies, which (155) students of them represent Applied Faculties, and (112) students represent Theoretical Faculties. The research came up with the following results:

1. There was a connection between the goal orientations and the skill of concentration and recalling among males and females students and the Theoretical and Applied Faculties.
2. There were no differences between the male and female students regarding the idea of goal orientations, and there were differences between the Applied Faculties and the Theoretical Faculties regarding the goals of Performance/Approach Goals and the goals of Performance/Avoidance Goals in favor of the Theoretical Faculties.
3. There were differences between the male and female students regarding the thinking skills, there is differences between the Theoretical Faculties and the Applies Faculties regarding the skills of (concentration & recalling) in favor of the Theoretical Faculties, and there were differences between the Theoretical Faculties and the Applied Faculties regarding the skills of (organization, analysis, generating, integration and consolidation, evaluation) in favor of the Applied Faculties.
4. There were no differences due to the variable of academic achievement regarding Thinking Skills.
5. The presented proportion of the Thinking Skills of the students of Theoretical Faculties is (71.09&), whereas it is (73.38%) for the students of the Applied Faculties.
6. The skill of recalling was ranked first among the thinking skills of the Theoretical and Applied Faculties, followed by the skills of collecting and organizing information and concentration, whereas the skill of evaluation, integration and merge, and generating were considered of a less value among students.

The present research has come up with the following suggestions:

1. Students should be aware of the importance of goal orientations that are related to learning and comprehending, instead of focusing on performance.
2. Highlighting the different effects of the relative levels regarding all the goals, at the same time.
3. Attention should be paid to identify the thinking skills among undergraduate students.
4. Developing programs designed to enhance the level of thinking skills among college students before and after graduation.

الفهارس

أولاً – فهرس الموضوعات

الفهارس	هـ
أولاً – فهرس الموضوعات	و
ثانياً – فهرس الجداول	ك
ثالثاً – فهرس الأشكال	س
رابعاً – فهرس الأشكال البيانية	ع
خامساً – فهرس الملاحق	ف
الباب الأول الدراسة النظرية	1
الفصل الأول التعريف بموضوع البحث	2
1- مقدمة البحث	3
2 – مشكلة البحث ومسوغاتها	4
3- أهمية البحث	5
4- أهداف البحث	6
5- أسئلة البحث	6
6- فرضيات البحث	6
7- أداوت البحث	7
8 – المجتمع الأصلي للبحث	7
9- عينة البحث	7
10- التعريف بمصطلحات البحث	7
11- حدود البحث	9
الفصل الثاني دراسات سابقة	10
أولاً- التمهيد	11

ثانياً- دراسات عربية	11
ثالثاً- دراسات أجنبية	18
رابعاً- التعقيب على الدراسات	23
الفصل الثالث توجّهات الهدف	25
1- التمهيد	26
2- معنى الهدف	27
3- مفهوم الهدف	27
4- توجّهات الهدف	28
5- نظرية توجّهات الهدف	29
6- الدافعية وتوجه الهدف	30
7- نمط التوجه (الداخلي/الخارجي) للدوافع	33
7-1)- توجه الهدف الداخلي Intrinsic Goal Orientation	33
7-2)- توجه الهدف الخارجي Extrinsic Goal Orientation	34
8- نماذج توجّهات الهدف	35
8-1)-النماذج الثنائية لتوجّهات الهدف	35
8-1-1-أعمال " دويك Dweck"	36
أ)-أهداف التعلّم Learning Goals	36
ب)-أهداف الأداء Performance Goals	37
8-1-2-أعمال " نيكولز Nicholls"	39
أ)- توجه الاندماج في المهمة Task Involvement Orientation	40
ب)- توجه الاندماج في الأنا Ego Involvement Orientation	40
8-1-3-أعمال "إمس Ames	40

أ)-أهداف الإتقان Mastery Goals	41
ب)-أهداف الأداء Performance Goals	42
8-1-4-أعمال "ميدجلي Midgley	43
أ)-أهداف التركيز على المَهَمَة Task-Focused Goals	43
ب)-أهداف التركيز على القُدرةِ Ability-Focused Goals	44
8-2-النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف	46
8-2-1-أهداف الإتقان	46
8-2-2-أهداف الأداء/الإقدام	46
8-2-3-أهداف الأداء/الإحجام	47
8-3-النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف	48
الفصل الرابع مهارات التفكير	52
1- التمهيد	53
2- التفكير	53
3 -هل التفكير مهارة؟	55
4- مهارات التفكير	57
5- تصنيفات مهارات التفكير	59
5-1- تصنيف "كوهن Cohen 1971	60
5-2- تصنيف"ستيرنبيرغ Sternberg 1986	61
5-3- تصنيف "نيومان Newman 1991	63
5-4- تصنيف "فيشر Fisher 1999	64
5-5- تصنيف"سعادة 2002	65
5-6- تصنيف"مارزانو Marzano1988	66

5-6-1- مهارات التركيز Focusing Skills	67
5-6-2- مهارات جمع المعلومات Information Gathering Skills	68
5-6-3- مهارات التذكر Remembering Skills	69
5-6-4- مهارات التنظيم Organizing Skills	70
5-6-5- مهارات التحليل Analyzing Skills	74
5-6-6- مهارة التوليد Generating Skills	76
5-6-7- مهارات التكامل والدمج Integrating Skills	79
5-6-8- مهارات التقويم Evaluation Skills	80
6- العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير	84
الفصل الخامس إجراءات البحث	87
1- منهج البحث Research Procedures	88
2- المجتمع الأصلي لعينة البحث	88
3- عينة البحث	89
4- أدوات البحث Instruments of the study	92
5-إجراءات الدراسة السيكومترية (الصدق والثبات)	94
6- إجراءات التطبيق	102
الفصل السادس تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات	103
تمهيد	104
1- الإجابة عن سؤال البحث	104
2- اختبار الفرضية الرئيسة الأولى وفرضياتها الفرعية	107
3- اختبار الفرضية الرئيسة الثانية وفرضياتها الفرعية	112
4- اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة وفرضياتها الفرعية	123

5- مقترحات البحث	135
6- بحوث ودراسات مقترحة	136
المراجع	137
الملاحق	151
ملخص البحث	189

ثانياً – فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	الفروق بين سلوكيات واتجاهات الطلبة المدفوعين بأهداف التعلّم والمدفوعين بأهداف الأداء	38
2	ملخص الأعمال الأولى في إطار النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف	45
3	الخصائص المميزة لتوجّهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام	51
4	توزع أفراد العينة حسب الكلية	89
5	توزع أفراد العينة حسب الجنس	89
6	توزع أفراد العينة حسب الكليات والجنس	91
7	يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	91
8	معامل الارتباط بين أبعاد توجّهات الهدفوالدرجة الكلية	95
9	معامل الارتباط بين عبارات أهداف الإتقان/الإقدام والدرجة الكلية	95
10	معامل الارتباط بين عبارات أهداف الإتقان/الإحجام والدرجة الكلية	96
11	معامل الارتباط بين عبارات أهداف الأداء/الإقدام والدرجة الكلية	96
12	معامل الارتباط بين عبارات أهداف الأداء/الإحجام والدرجة الكلية	96
13	الصدق الذاتي لمقياس توجّهات الهدف	97
14	قيم معاملات الثبات لمقياس توجّهات الهدف	98
15	معامل الارتباط بين مهارات التفكير والدرجة الكلية	99
16	الصدق الذاتي لمقياس مهارات التفكير	100
17	قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات التفكير	100
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء لمقياس توجّهات الهدف لدى عينة البحث الكلية	101
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء لمقياس مهارات التفكير لدى عينة البحث الكلية	101
20	المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى العينة الكلية	104
21	المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى الكليات التطبيقية	105
22	المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى الكليات النظرية	105

23	نتائج معامل الارتباط بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير، (ن= 267)	107
24	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان/الإقدام–عينة كلية–	112
25	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان/الإحجام–عينة كلية–	112
26	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/الإقدام–عينة كلية–	113
27	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/الإحجام–عينة كلية–	113
28	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية واالتطبيقية في أهداف الإتقان/الإقدام–عينة كلية–	115
29	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الإتقان/الإحجام –عينة كلية–	115
30	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الأداء/الإقدام –عينة كلية–	116
31	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الأداء/الإحجام–عينة كلية–	116
32	الإحصاء الوصفي لدرجات العينة في توجّهات الهدف تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	118
33	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	119
34	تجانس العينات	120
35	نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في التحصيل الدراسي	120
36	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التركيز–عينة كلية–	123
37	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة جمع المعلومات–عينة كلية–	124
38	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التذكر–عينة كلية–	124

39	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التنظيم–عينة كلية–	124
40	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التحليل– عينة كلية–	125
41	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التوليد–عينة كلية–	125
42	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التكامل والدمج–عينة كلية–	126
43	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التقويم – عينة كلية–	126
44	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية–عينة كلية–	126
45	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التركيز –عينة كلية–	128
46	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة جمع المعلومات–عينة كلية–	128
47	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التذكر –عينة كلية–	129
48	قيمة(T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التنظيم–عينة كلية–	129
49	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التحليل–عينة كلية–	130
50	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارة التوليد–عينة كلية–	130
51	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التكامل والدمج–عينة كلية–	130

52	قيمة (T–ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارة التقويم–عينة كلية–	131
53	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	134

ثالثاً – فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	مخطط تنظيمي يبين وظائف الدافعية	35
2	نماذج توجّهات الهدف	35
3	النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "دويك"	36
4	النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "نيكولز"	39
5	النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "إمس"	41
6	النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "ميدجلي"	43
7	مخطط تنظيمي يبين ملخص النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف	48
8	النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف	48
9	تصنيف مهارات التفكير	59
10	تصنيف "كوهن Cohen " لمهارات التفكير	60
11	تصنيف " ستيرنبيرغ Sternberg " لمهارات التفكير	61
12	تصنيف " نيومان Newman" لمهارات التفكير	63
13	تصنيف "فيشر Fisher" لمهارات التفكير	64
14	تصنيف "سعادة " لمهارات التفكير	65
15	تصنيف "مارزانو " لمهارات التفكير	66
16	مخطط تنظيمي يبين تصنيف "مارزانو " لمهارات التفكير	83

رابعاً – فهرس الأشكال البيانية

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية	90
2	النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس	90
3	النسب المئوية لتوزع أفراد عينة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	92
4	الأوزان النسبية لمهارات التفكير تبعاً لمتغير الكليات	106
5	مخطط لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس	114
6	مخطط بياني لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية	117
7	مخطط بياني لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	119
8	مخطط بياني لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس	127
9	مخطط بياني لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية	131
10	مخطط بياني لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	133

خامساً – فهرس الملاحق:

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	تسهيل المهمة	152
2	أسماء السادة المحكمين	153
3	عدد طلاب الدراسات العليا بحسب الجنس والكلية في التعليم النظامي والموازي للعام الدراسي 2012/2011	154
4	العبارات التي تمَّ تعديلها عل مقياس توجّهات الهدف	155
5	مقياس توجّهات الهدف	156
6	العبارات التي تمَّ تعديلها عل مقياس مهارات التفكير	159
7	مقياس مهارات التفكير	160
8	مفتاح تصحيح مقياس مهارات التفكير	183
9	معامل الارتباط بيرسون بين مهارات التفكير والدرجة الكلية	185
10	الإحصاء الوصفي لدرجات العينة في مهارات التفكير	188

الباب الأول
الدراسة النظرية

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

1- مقدمة البحث

2- مشكلة البحث

3- أهمية البحث

4- أهداف البحث

5- أسئلة البحث

6- فرضيات البحث

7- أدوات البحث

8- المجتمع الأصلي للبحث

9- عينة البحث

10- التعريف بمصطلحات البحث

11- حدود البحث

1- مقدمة البحث:

لقد ذكر "ستيرنبرغ وزوهانج Sternberg & Zhang 2005" أن الاستعدادت تؤثر على النجاح في الدراسة، ولكنها تعلل جزء صغير فقط من هذا النجاح، ويمكن تفسير بقية التباين جزئياً بأساليب ومهارات التفكير، فقد يكون الأفراد متماثلين من الناحية العقلية في استعدادهم، ومع ذلك يكون لديهم أساليب ومهارات مختلفة (وقاد، 2008، ص4).

وأوضح "طومسون" أنّ التفكير يُعد من بين أكثر أنواع السلوك فائدة وقوة، فهو يرتبط ارتباطاً تأمَّا وعميقاً بدراسة الدوافع، فإذا رُغِبَ في تفسير جزئية من السلوك، وهي التي نَصِفُها بالتفكير، فاحتمال الرجوع إلى دافعية الفرد وحاجاته قد يدعم التفسير الذي نبحث عنه (وقاد ،2008 ،ص3).

وفي ضوء نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الانجاز تتجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك، ونتج عن ذلك ما يعرف بنظرية توجه الهدف كإطار يحاول إحداث ذلك التكامل. وذكرت "فوقية عبد الفتاح 2005" أن مفهوم الدافعية يساعد على تفسير ما بين الأفراد من فروق فردية والتي لا ترجع إلى الذكاء والقدرات العقلية، فدور الدافعية في التعلّم لا يقل عن دور الذكاء والقدرات العقلية. فالدافع للإنجاز يعتبر من أحد المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء. فهي تفترض أن الفرد عموماً حينما يبدأ بممارسة أي نشاط فإنه يهدف من ذلك الوصول إلى درجة من الإنجاز، وأن غياب الشعور بالإنجاز، وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط وخيبة الأمل والانسحاب (أبو كويك، 2009،ص243).

وتبعاً لهذه النظرية بدأ التركيز على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجاز وكيف يفكر الأفراد وما يعتقدونه عن أنفسهم وعن المهام موضوع التعلّم وعن أدائهم فيها بدلاً من الاهتمام بكم الدافعية، وكيف يؤثر ذلك على تفسيرات الأفراد وردود أفعالهم في مواقف الإنجاز وهو ما يؤدي في النهاية إلى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك (Midgley, et al.,1998,p114). فالهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، أو الغرض المنشود نتيجة القيام بالعمل. فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفاً ما فإنه ينشغل بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق ذلك الهدف (الزغول، 2006، ص115).

2 – مشكلة البحث ومسوغاتها:

الكثير من الدراسات تناولت توجّهات الهدف في إطار النموذج الثنائي أو الثلاثي وعلاقته بإستراتيجيات التعلّم والمعتقدات المعرفية والفاعلية الذاتية وأساليب التعلّم وأساليب التفكير، وجاءت النتائج بأن العلاقة موجبة ودالة بين توجّهات الهدف وتلك المتغيرات.

وهذا ما أكدته دراسة "رشوان 2006" بأن توجّهات الهدف تؤثر على إستراتيجيات التعلّم، وبينت دراسة "وقاد 2008" وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجّهات الهدف وأساليب التفكير وأساليب التعلّم، وبالعودة إلى دراسة "الحسيني2001" تبين أن توجه هدف المَهَمَة تنبأ بالتجهيز العميق وأهداف الأداء/الإقدامي تنبأ أيضاً بالتجهيز العميق، وتمت دراسة توجّهات الهدف وفقاً للنموذج الثلاثي (توجه هدف المَهَمَة، توجه هدف الأداء/الإقدام، توجه هدف الأداء/الإحجام).

وأثبتت دراسة "الزغول 2006" وجود ارتباط بين أهداف التمكن ،أهداف الأداء/الإقدام وإستراتيجية الدراسة العميقة وبين أهداف الأداء/تجنب وإستراتيجية الدراسة السطحية، الأمر الذي يفسر سبب استخدام بعض الطلبة لمهارات تفكير عليا والبعض الآخر لمهارات تفكير سطحية وبسيطة.

حيث تشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين تمَّ تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة العميقة يحاولون التوصل إلى معنى المعلومات، ولا يقبلون الأفكار دون تقويم ناقد، ويربطون الأفكار التي يدرسونها بسياق أوسع، ويحاكمون المعلومات عقلياً ويبحثون عن مبررات وراء الأفكار. أمَّا الطلبة الذين تمَّ تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة السطحية فقد أشارت الدراسات إلى أنهم يعتمدون على التعلّم الصم، وأنهم يتقبلون الأفكار دون أن يفهموها، ويركزون على الحقائق، ويعربون عن قلقهم إزاء حجم المادة وتنظيمها.

فالأهداف بالنسبة للطلبة معالم توضح طريقهم، وموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالفعل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، وتؤثر في اختيارهم لإستراتيجيات العمل وحل المشكلات، فهي توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المثابرة، وبالتالي يمكن القول أن توجه الهدف يشير إلى الأسباب التي تدعو الطلاب إلى الدخول والعمل في المهمة، أي تَمُد الفرد بالأسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الإنجازية. إن إضافة بُنى كالأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم يُسهم في تحقيقِ فهم أكثر دقة وواقعية لعملية التعلّم.

ولأن نظرية توجّهات الهدف تهتم بأهداف الطلبة الموجهة نحو التعلّم أو الأداء بمستوياتها المختلفة، ولأن دراسة " الزغول 2006 " أظهرت أن الطلبة الذين يميلون نحو أهداف التمكن يسعون لتطوير مهارات جديدة وتطوير الفهم وتحقيق التحسن ويحرك سلوكهم القيمة الداخلية للتعلم، كما وأن النموذج الرباعي لم يحظ بالدراسة والبحث وبخاصة في البيئة العربية، فالدراسات السابقة اعتمدت على النموذج الثنائي أو الثلاثي في دراستها، جاءت الدراسة الحالية معتمدة على التوجه الحديث في تصنيف الأهداف أي التصنيف الرباعي، كما واستخدمت مهارات التفكير الأمر الذي كان قليلاً نوعاً ما في الدراسات السابقة.

ونظراً لقلة الدراسات العربية التي تناولت أبعاد توجّهات الهدف في إطار النموذج الرباعي ومهارات التفكير، وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة وسعياً من الباحثة لفهم طبيعة العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير استطاعة الباحثة أن تصيغ مشكلة البحث على النحو التالي :" **ما طبيعة العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق**".

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية :

3-1- جدة البحث النسبية لاسيما على الصعيد المحلي- بحسب حدودعلم الباحثة -.

3-2- تكمن أهمية الدراسة باعبارها تعالج قضيتين في غاية الأهمية بالنسبة للطالب الجامعي، وهما توجّهات الهدف ومهارات التفكير التي يستخدمها الطالب في دراسته، فهي تدرس مدى تأثير توجّهات الهدف في إطار النموذج الرباعي على مهارات التفكير وفق تصنيف مارزانو.

3-3- زيادة فهم طبيعة توجّهات الهدف في إطار النموذج الرباعي وذلك بدراسة الأهداف المتعددة لدى المتعلمين لأن المُتَعَلِّم قدْ يسعى لتحقيق عددٍ من الأهداف من سلوكه وليس هدفاً واحداً، ففي نفس الوقت يسعى لتحقيق الفهم والكفاءة أو الحصول على أعلى درجات مرتفعة وقد يسعى كذلك إلى تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه أو يسعى لتحقيق مكانة اجتماعية متميزة بين الآخرين.

3-4- يمكن أن تلفت نظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه، وتبنيه لنوعية الأهداف التي تُسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي، فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج ارشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تُسهم في زيادة دافعيتهم وتوجههم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها في تطوير خصائصهم الوجدانية والمعرفية والمهارية.

3-5- تنطوي نتائج الدراسة على مضامين عملية تتمثل في توضيح مستوى مهارات التفكير لدى طَلَبةِ الدراسات العليا وفق تصنيف "مارزانو"، مما قد يُسهم في توجيه نظر القائمين على وضع البرامج من رسم الإستراتيجيات المناسبة لعلاجها وإعداد البرامج لتنمية هذه المهارات.

3-6-هذا بالإضافة إلى أهمة النتائج (النظرية والعملية) التي يمكن الوصول إليها من خلال هذا البحث والتي قد يُستفاد منها من قِبل الباحثين.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

4-1- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد توجّهات الهدف ومهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" لدى أفراد العينة.

4-2- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس توجّهات الهدف (في إطار النموذج الرباعي) لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

4-3-الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

5- أسئلة البحث :

5-1- ما مستوى مهارات التفكير لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق ذوي التخصصات التطبيقية والنظرية؟

6- فرضيات البحث :

6-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة على مقياس توجّهات الهدف وأداء الطلبة على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو لدى أفراد عينة البحث.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

7- أداوت البحث:

اعتمدت الباحثة لتنفيذ البحث على المقاييس التالية:

7-1- مقياس توجّهات أهداف الإنجاز: وهو من إعداد الدكتور ربيع عبده أحمد رشوان، مُؤَلف من (31) عبارة، يتم الإجابة عليها بـ (تنطبق عليَّ تمأمًّا، كثيراً، أحياناً، قليلاً، لا تنطبق عليَّ إطلاقاً). كما ورد في الملحق (4).

7-2- مقياس مهارات التفكير وفق تصنيّف"مارزانو": وهو من إعداد الدكتورة أمل أنور عبد العزيز، حيث بلغت المهارات الرئيسية في المقياس ثمان مهارات رئيسية، والفرعية (21) مهارة بواقع أربع عبارات لكل مهارة ، ويتكوّن المقياس من (84) عبارة، ولكل عبارة أربعة بدائل. كما ورد في الملحق (6).

وجرى في الفصل الخامس من هذه الدراسة عرض مفصل لهذه الأدوات ولمعايير صدقها وثباتها.

8 - المجتمع الأصلي للبحث :

يَشْمُل المجتمع الأصلي للبحث طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق في كل الكليات للعام الدراسي 2012/2011، والبالغ عدهم (9346) طالباً وطالبةً. وقَدْ تمَّ الحصول على أعدادِ الطلبة الفعلي من خلالِ الرجوع إلى مركزِ الإحصاء التابع لجامعةِ دمشق.

9- عينة البحث:

بلغ العدد الكلي للعينة (267) طالباً وطالبةً، وبنسبة (2%) من عدد أفراد المجتمع الأصلي.

10- التعريف بمصطلحات البحث :

10-1-توجّهات الهدف: يرى بنترش (Pintrich) أنَّ الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد إنجازه، وكذلك أغراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم. ويضيف أنّ مفهوم توجّهات الهدف لا يقدم نمطاً متكاملاً ومنظّماً من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للإنجاز، بل ويقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضاً، وتقسم توجّهات الهدف إلى :

❶أهداف الإتقان/الإقدام :Mastery-Approach Goals

❷أهداف الإتقان/الإحجام :Mastery-Avoidance Goals

❸أهداف الأداء/الإقدام :Performance-Approach Goals

❹أهداف الأداء/الإحجام: Performance-Avoidance Goals (وقاد،2008،ص14).

و**تُعرّفها الباحثة إجرائياً:** بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجّهات الهدف (في إطار النموذج الرباعي) المعتمد في هذا البحث.

10-2- مهارات التفكير وفق تصنيف "مارزانو": تتوافر تصنيفات عدة لمهارات التفكير تختلف باختلاف المعيار المعتمد في كل تصنيف منها، وفيما يأتي توضيح للتصنيف المعتمد في هذا البحث. وهو تصنيف"مارزانو" وآخرون (Marzano,et,al,1988) حيث قام روبرت مارزانو وزملاؤه بدعم من جمعية المناهج والإشراف التربوي الأمريكية بتحديد مهارات التفكير المحورية بثماني مهارات تفكير رئيسة يندرج عنها إحدى وعشرون مهارة فرعية وهي:

❶مهارة التركيز وتتضمن :مهارة تحديد المشكلة ومهارة وضع الهدف.

❷مهارات جمع المعلومات وتتضمن :مهارة الملاحظة ومهارة التساؤل (صياغة الأسئلة).

❸مهارات التذكر وتتضمن :الترميز والاستدعاء (الاسترجاع).

❹مهارات التنظيم وتتضمن :المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل.

❺مهارات التحليل وتتضمن :مهارة تحديد الخصائص ومهارة تحديد العلاقات والأنماط ومهارة تحديد الأفكار الرئيسة ومهارة تحديد الأخطاء.

❻مهارات التوليد وتتضمن :مهارة الاستدلال ومهارة التنبؤ ومهارة الإسهاب (التَوَسّع).

❼مهارات التكامل والدمج وتتضمن :مهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء.

❽مهارة التقويم وتتضمن :بناء المعايير ومهارة الإثبات (التحقق).

ومن أهم النقاط التي تميّز هذا التصنيف مايلي:

❶**أنه هرمي:** حيث يشتمل على مستويات تتدرج من المستوى البسيط إلى المستوى المعقد.

❷**أنه شامل:** فهو يشتمل على مهارات رئيسة وفرعية عديدة.

❸**أنه وصفي ومحدد:** بحيث يعطي لكل مستوى وصفاً خاصاً يتميز عن باقي المستويات باستخدام مصطلحات خاصة.

❹**أنه منطقي:** من خلال تحديد المصطلحات وكلمات بصورة دقيقة تتناسب مع مدلول كل مستوى.

❺**أنه استمراري تراكمي:** فلكل مستوى عناصر خاصة به، قائم على المستويات التي تسبقه.

❻**أنه نفسي:** لوجود تتطابق ما بين المبادئ والنظريات النفسية المقبولة وذات الصلة بالتربية وبين هذا التصنيف.

❼**أنه تربوي:** بمعنى أنه يعطي أولوية قصوى للاعتبارات التربوية.

وحالياً يستخدم نموذج "مارزانو" في (45) ولاية أمريكية، وفي عدد من الدول الأوربية والآسيوية، كما ترجم إلى اللغة الاسبانية. ولتلك الأسباب جميعها اعتمدت الباحثة على القائمة التي وضعها مارزانو وزملاؤه.

و**تُعرّفها الباحثة إجرائياً:** بأنّها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيّف"مارزانو" المعتمد في هذا البحث.

11- حدود البحث:

وتَشْتَمِل على:

1.11- الحدود البشرية :اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة دمشق المسجلين في الدراسات العليا (سنة أولى ماجستير) من التخصصات الإنسانية والتطبيقية.

2.11- الحدود المكانية: تَمَّ تطبيق أدوات البحث في جامعة دمشق من الكليات التالية: (التربية،الاقتصاد، المعلوماتية، الآداب، العلوم، الشريعة، الهندسة الميكانيكية والكهرباء، الزراعة).

3.11- الحدود الزمانيِّة: تَمَّ تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي (2012/2011م) في الفصل الدراسي الثاني.

4.11- الحدود العلمية: توجّهات الهدف في إطار النموذج الرباعي، ومهارات التفكير الرئيسة والفرعية وفق تصنيف مارزانو.

الفصل الثاني
دراسات سابقة

أولاً–التمهيد

ثانياً– دراسات عربية

ثالثاً– دراسات أجنبية

رابعاً– التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً- التمهيد:

من خلال الاطلاع على العديد من دراسات عربية وأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث من حيث الربط بين المتغيرين: توجّهات ومهارات التفكير، تمت ملاحظة ندرة الدراسات (في حدود علم الباحثة) التي جمعت المتغيرين آنفي الذكر. حيث حاولت أغلب الدراسات التعرف على توجّهات الهدف وعلاقتها بأساليب التفكير أو أساليب التعلّم أو المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث بشكلعام.

وقد تضمن هذا الفصل ثلاثة محاور:

- دراسات عربية.
- دراسات أجنبية.
- التعقيب على الدراسات السابقة.

ثانياً- دراسات عربية:

1- دراسة (يعقوب حسين نشوان) 1997 بعنوان (مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة كلية التربية تخصص علوم بجامعة صنعاء)-اليمن :

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التَعرّف على مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلاب كلية التربية بصنعاء ذوي تخصصات علمية.
- **عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة (328) طالباً وطالبةً من جامعة صنعاء.
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث قائمة مهارات التفكير العلمي.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى للمستوى الدراسي، وعدم وجود فروق بين مستوى الطلبة في مهارات التفكير تُعزى للجنس أو التخصص.

2- دراسة (ناديا السيد الحسيني)2001 بعنوان (علاقة توجّهات الهدف بإستراتيجيات التعلّم المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً)- مصر:

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين توجّهات الهدف (توجه هدف المهمة، هدف الأداء/الإقدامي، هدف الأداء/الإحجامي، توجه هدف تجنب العمل) وإستراتيجيات التعلّم المعرفية (التجهيز السطحي، التجهيز العميق) والإستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومدى تأثير قلق الاختبار على كل من توجّهات الهدف والإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى الطلاب المتفوقين دراسياً.

- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من (261) طالباً من مدرسة المتفوقين بعين شمس القسم الداخلي (94 طالباً بالفرقة الأولى، 83 طالباً بالفرقة الثانية، 84 طالب بالفرقة الثالثة).
- **أداة الدراسة:** مقياس توجّهات الهدف من إعداد ميدجلي وآخرون (1998) (توجه هدف المهمة، توجه هدف الأداء/الإقدامي، وتوجه هدف الأداء/الإحجامي)، كما استخدمت البعد الرابع توجه هدف تجنب العمل من إعداد سكالافيك (1997)، كما استخدمت استبانه إستراتيجيات التعلّم المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة من إعداد سومو نكوجلو وفيلد رميك (1997). وقائمة قلق الاختبار من إعداد سبيلبرجر.
- **نتائج الدراسة:** كان من نتائج الدراسة أنّ توجه هدف المهمة تنبأ إيجابياً بالتجهيز السطحي، أمَّا توجه هدف الأداء/الإحجامي وتوجه هدف تجنب العمل فلم يَظهرا كمنبئات دالة بالتجهيز السطحي، كما وجد أنَ تبني هدف المهمة له وزن أكبر في التنبؤ بالتجهيز العميق مقارنة بإسهام توجه هدف الأداء/الإقدامي، كما أنّ توجه هدف المهمة تنبأ إيجابياً بإستراتيجيات ما وراء المعرفة، يليه توجه هدفالأداء/الإقدامي، أمَّا هدف الأداء/الإحجامي وتوجه هدف تجنب العمل فلم يَظهرا كمنبئات دالة بإستراتيجيات التعلّم وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما تنبأ توجه هدف الأداء/الإحجامي إيجابياً بالانفعال.

3- دراسة (حافظ عبد الستار حافظ) 2003 بعنوان (إستراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي، معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري)-السعودية:

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي، ومعرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري، وهي دراسة مقارنة بين السعوديين والمصريين.
- **عينة الدراسة:** بلغت العينة المصرية (300) طالباً وطالبةً قبل وبعد التخرج من كلية التربية جامعة عين شمس، وبلغت العينة السعودية من (206) طالباً قبل التخرج من تخصصات أدبية وعلمية.
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث استبانه هدف الإنجاز من إعداد إليوت وتشارش، ومقياس إستراتيجيات الدراسة المعرفية وما وراء المعرفية ودافعية الدراسة من إعداد إليوت.

- **نتائج الدراسة:** أوضحت النتائج وجود علاقات دالة إحصائياً لكل من أهداف الإنجاز الثلاثة المتمايزة مع متغيرات إستراتيجيات الدراسة المعرفية، وما وراء المعرفية ودافعية الدراسة، ومتغيرات ناتج الأداء الأكاديمي (درجة الاختبار،المعدل التراكمي) لدى العينة المصرية والسعودية، وكانت مُساهمة إستراتيجيات التجهيز العميق ودافعية الدراسة ومتغير درجة الامتحان بارزة في التنبؤ الموجب لهدف الإقدام وهدف الإتقان، بينما كانت إستراتيجية عدم التنظيم منبأً موجباً عن هدف إحجام أداء العينة المصرية والسعودية. وأيضاً ساهمت استراتيجيه دافعية الدراسة وإستراتيجية عدم التنظيم في التنبؤ بالمعدل التراكمي ودرجة الامتحان لدى العينة المصرية والسعودية. كما وُجِدَت فروق ناشئة عن متغير التمايز العمري نحو إستراتيجيات الدراسة وأهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي.

4- دراسة (ابراهيم ابراهيم أحمد أحمد) 2003 بعنوان (توجّهات الهدف وأساليب التعلّم وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية"دراسة تنبؤية")- مصر

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين توجّهات الهدف (التعلّم والدرجة) بأساليب التعلّم (توجه التعلّم وأسلوب التعلّم النشط وأسلوب التعلّم المجرد) وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية وهي "دراسة تنبؤية".
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث مقياس توجّهات الهدف من إعددر وديل وسكراو (1994)، ومقياس أساليب التعلّم من إعداد روميرو وتيبير (1994).
- **عينة الدراسة:** بلغ حجم العينة (120) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء من الذكور بكلية التربية بالمنصورة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد توجّهات الهدف وبين التحصيل الأكاديمي وأبعاد أساليب التعلّم، كما كانت الفروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي المرتفعين والمنخفضين في كل بعد من أبعاد توجّهات الهدف (التعلّم والدرجة) لصالح المرتفعين في كل بعد من هذه الأبعاد وأيضاً في أبعاد أساليب التعلّموكان من النتائج أيضاً أنَّه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب بِمَعلُومِيةِ درجاتهم في أبعاد توجّهات الهدف (التعلّم والدرجة) وأبعاد أساليب التعلّم، وكانت

المتغيرات (توجه التعلّم وأسلوب التعلّم النشط وأسلوب التعلّم المجرد) هي الأكثر قدرةً على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة.

5- دراسة (عصام علي الطيب) 2004 بعنوان (أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلّم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة)- مصر :

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات التعلّم ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من (350) طالباً وطالبةً (174طالباً، 160 طالبةً) من طلاب الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الثالثة بجامعة جنوب الوادي بقنا وبكليات التربية والعلوم والآداب والطب البيطري، وجميعهم من فئة السن (18-20).
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لـ"ستيرنبرج وواجنر، ومقياس مهارات التعلّم والاستذكار من إعداد الباحث، ومقياس دافعية الإنجاز لـ"نظام النابلسي" ومقياس المستوى الاجتماعي-الاقتصادي-الثقافي لـ"محمد بيومي.
- **نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وبعض مهارات التعلّم والاستذكار ودافعية الإنجاز، وعدم وجود تأثير للنوع (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) على أساليب التفكير.

6- دراسة (فوقية عبد الفتاح) 2005 بعنوان (أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم)- مصر

- **أهداف الدراسة:** دراسة تأثير التوجه الدافعي الداخلي على الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم والتمييز بين التوجه نحو المهمة/الدرجة، والتمييز بين التوجه نحو التعلّم/الدرجة.
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من كلية التربية تخصص معلم صف.
- **أداة الدراسة:** تمَّ تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة من تقنين أبو حطب (1997) ومقياس التوجه الدافعي الداخلي والتوجه الدافعي الخارجي من إعداد الباحثة، وبطاقة تقويم الكفاءة العملية من إعداد الباحثة، وبرنامج تنمية التوجه الدافعي الداخلي من إعداد الباحثة، ويَتَكُّون البرنامج من ثلاثة برامج فرعية، وقد كان من أهداف البرنامج الفرعي الثاني:التمييز بين التوجه نحو المهمة/الدرجة، والتمييز بين التوجه نحو التعلّم/الدرجة.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى أن برنامج تنمية التوجه الدافعي الداخلي قد أحدث تغيرات في التوجه الدافعي الداخلي لدى العينة التجريبية.

7- دراسة (رافع الزغول)2006 بعنوان (أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بإستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها)- الأردن:

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى معرفة نوع الأهداف السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة، وإلى الكشف عن إستراتيجيات الدراسة المستخدمة من قبلهم، وتحاول تحديد العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجيات الدراسة.
- **عينة الدراسة:** تَكَونّت العينة من (337) طالباً وطالبةً من كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية.
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث مقياس أنماط الأهداف الذي وضعه اليوت وتشيرش (1997).
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج أن (89.6%) من طلبة جامعة مؤتة لديهم أهداف تَمَكّن، و (42.1%) لديهم أهداف أداء/إقدام، (و72.4%) لديهم أهداف أداء /تجنب، وأن (74.2%) يستخدمون طريقة إستراتيجية الدراسة العميقة، وأن (73.0%) يستخدمون الإستراتيجية السطحية، وأن (52.5%) يستخدمون طريقة الإستراتيجية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكّن وكل من إستراتيجيتي الدراسة العميقة والإستراتيجية. وبين أهداف الأداء/الإقدام وإستراتيجية الدراسة السطحية. وبين أهداف الأداء/تجنب وإستراتيجية الدراسة السطحية.

8- دراسة (ربيع عبده أحمد رشوان) 2006 بعنوان (توجّهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة)- مصر:

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً بالجنس والتخصص الأكاديمي ومقدار حجم التأثير لكل من الجنس والتخصص في إستيراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، وإمكانية التنبؤ بإستيراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً.
- **عينة الدراسة:** تَكَونّت العينة من (300) طالباً وطالبةً (142 طالباً ، 158 طالبةً) من طلاب من الفرقة الثالثةبكلية التربية بجامعة جنوب الوادي بقنا منهم (150 طالباً من التخصصات الأدبية و150 طالباً من التخصصات العلمية).

- **أداة الدراســة:** استخدم الباحث مقياس باستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث، ومقياس توجّهات أهداف الإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلّم المنظم ذاتياً، ومقياس الضبط الأكاديمي من إعداد عبد المنعم أحمد الدردير، ومقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة من إعداد أحمد محمد حسن صالح.
- **نتائج الدراسة:** لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين النوع (ذكور، إناث) وإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، وكان طلاب التخصصات العلمية أكثر استخدامًا لإستراتيجيات التعلّم. وتمَّ التوصل إلى صيغ تنبؤية لإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً من خلال توجّهات الهدف (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقدامية أهداف الأداء الإحجامية) والمعتقدات الذاتية، واختلفت إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف بروفيلات توجّهات الهدف.

9- دراسة (شيرين مسعد حليم) 2007 بعنوان (المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم)- مصر:

- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة بتوجه الهدف (توجه الإتقان، التوجه الاجتماعي، وتوجه المهمة) لديهم.
- **عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة (675) طالباً وطالبةً تم اختيارهم من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية.
- **أداة الدراسة:** استخدمت الباحثة استبيان المعتقدات المعرفية وهو من أعداد شومر ومقياس توجه الهدف من إعداد صلاح شريف.
- **نتائج الدراسة:** أسفرت نتائج الدراسة عن علاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجه الهدف وعن وجود تأثير دال إحصائياً لتوجه الإتقان والتوجه الاجتماعي، وتوجه المهمة على المعتقدات المتعلقة بالمعرفة (البسيطة والتعلّم السريع) في حين لم تُسفر نتائج الدراسة عن وجود تأثيرٍ دالٍ على المعرفة المؤكدة أو اليقينية.

10- دراسة (إلهام بنت محمد ابراهيم وقاد) 2008 بعنوان (أساليب التفكير علاقتها بأساليب التعلّم وتوجّهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة)- السعودية:

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب والتعرف على علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلّم وعلاقة أساليب التفكير بتوجّهات الهدف والتعرف على الفروق في أساليب التفكير تبعاً للتخصص والجنس والمستوى الدراسي والفروق بين الطالبات في أساليب التعلّم تبعاً للتخصص والعمر والمستوى الدراسي والتعرف على الفروق بين الطالبات في التوجّهات تبعاً للتخصص والعمر والمستوى الدراسي.
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من (1760) طالبةً من طالبات جامعة أم القرى من جميع الكليات والتخصصات والمستويات.
- **أداة الدراسة:** استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير من إعداد سترنبرج وواجنر (1992) ومقياس أساليب التعلّم ومقياس توجّهات أهداف الإنجاز من إعداد رشوان (2005).
- **نتائج الدراسة:** بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير وبين أساليب التعلّم وتوجّهات أهداف الإنجاز وتوجد فروق دالة في أساليب التفكير وأساليب التعلّم وتوجّهات الهدف لصالح التخصصات العلمية ولا توجد فروق في أساليب التفكير وأساليب التعلّم تبعاً للمستوى الدراسي، بينما توجد فروق في توجّهات الهدف تبعاً للمستوى الدراسي.

11- دراسة (أمل أنور عبد العزيز) 2009 بعنوان (مهارات التفكير المميزة لطلاب كلية التربية ذوي التخصصات الأكاديمية المختلفة ضوء نموذج "مارزانو")- مصر:

- **أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة التعرّف إلى مستوى مهارات التفكير لدى لطلاب كلية التربية ذوي التخصصات العلمية والأدبية، وتعرّف أثر التخصص والجنس وتفاعلاتهما على مهارات التفكير لدى الطلاب، والكشف عن الفروق في مهارات التفكير لدى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع.
- **عينة الدراسة:** بلغت العينة (135 ذكور، 126 إناث)، (134 علمي، 117 أدبي).
- **أداة الدراسة:** مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف "مارزانو" من إعداد الباحثة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد أثر دال للجنس على مهارات التفكير لدىعينة البحث ولصالح الإناث في مهارات (التركيز، جمع المعلومات، تنظيم المعلومات)، ولصالح الذكور في مهارات التحليل، بينما لم تكن هناك فروقاً بين الجنسين في مهارات التذكر، التكامل والدمج،التقويم. لا يوجد أثر للتخصص على مهارات التفكير لدى عينة

البحث.لا يوجد أثر دال لتفاعل الجنس والتخصص على مهارات التفكير التحصيل المنخفض والمرتفع في أبعاد مهارات التفكير الآتية (التذكر، جمع المعلومات، التوليد، التكامل والدمج) لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

12- دراسة (سليم ابراهيم الحسنيه) 2011 بعنوان (تدريس العلوم الإدارية بمهارات التعلّم العليا: تطوير تسع طرائق حديثة طبقت على طلبة الدراسات العليا في جامعتي حلب ودمشق)- سوريا:

- **أهداف الدراسة:** هدفت إلى التعريف ببعض طرائق التدريس الحديثة واستخدامها لمساعدة طلبة الدراسات العليا على تنمية مهارات التعليم العليا لديهم، وبشكل خاص الطرائق الإبداعية منها.
- **عينة الدراسة:** بلغت العينة (117) طالباً وطالبةً منطلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية بكلية الاقتصاد بجامعة دمشق وحلب.
- **أداة الدراسة:** استبانة من إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا في العلوم الإدارية استخدموا مهارات التعلّم العليا بمعدلات أقل من مهارات التعلّم الأساسية (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وقد قدروا عالياً فائدتهم من استخدام طرائق التدريس الحديثة، ولكنهم نصحوا زملاءهم باستخدامها وقدروا فاعليتها بمعدلات أعلى.

ثالثاً- دراسات أجنبية :

1- دراسة (بنترش وجارسيا Pintrich& Garcia)1991 بعنوان (توجّهات الهدف لدى الطالب والتنظيم الذاتي في الصفوف الجامعية)- لندن.

(Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom).

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير توجّهات الأهداف (في إطار تعددية الأهداف) على المكونات الدافعية (القيمة الجوهرية، الفاعليةالذاتية، قلق الاختبار) وإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً (الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة وإستراتيجيات إدارة المصادر) لدى عينة من طلاب الجامعة.
- **عينة الدراسة:** تكونت العينة من (263) طالباً وطالبةً (108 طالباً، 155 طالبةً) من طلاب الجامعة.

- **أداة الدراسة:** استخدم في الدراسة مقياس الإستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) لقياس المتغيرات موضوع الدراسة.
- **نتائج الدراسة:** بعد تقسيم هدف الإتقان وهدف الأداء إلى ثلاثة مستويات (عالي،متوسط، منخفض) وجد أن مجموعة (عالي الإتقان/منخفض الأداء) أكثر البروفيلات إيجابية في المتغيرات موضوع الدراسة. وأظهر أصحاب بروفيل (منخفض الإتقان/عالي الأداء) بعض النتائج الإيجابية في المتغيرات موضوع الدراسة على الأقل عند مقارنتهم مع أصحاب بروفيل (منخفض الإتقان/عالي الأداء). وأشارت الدراسة بصفة عامة أنه في حالة غياب أهداف الإتقان فإن المستويات المرتفعة من أهداف الأداء لدى طلاب الجامعة تدفعهم للاندماج في العمل بغرض الحصول على تقديرات مرتفعة.

2- دراسة (شوتز ولانهرت Schutz & Lanehart) 1994 بعنوان (العلاقة بين الأهداف بعيدة المدى، توجّهات الهدف واستخدام إستراتيجيات التعلّم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة)- أميركا

(Long-Term Educational Goals, Sub-Goals, Learning Strategies Use and The AcademicPerformance of College Students).

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأهداف بعيدة المدى وتوجّهات الهدف واستخدام إستراتيجيات التعلّم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والفروق بين المتغيرات تبعاً للجنس.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبةً (73 طالباً، 93 طالبةً) بمتوسط عمر قدره (22) سنة.
- **أداة الدراسة:** استخدمت قائمة إستراتيجيات التعلّم والاستذكار (LASSI) والتي تقيس (الدافعية، تجهيز المعلومات، إستراتيجيات الاستعداد للاختبار).
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أي من متغيرات الدراسة. وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين معدل الدرجات وكلاً من (الدافعية، الاستعداد للامتحان، إدارة الوقت، إستراتيجيات تجهيز المعلومات).

3- دراسة (إليوت وآخرون Elliot, et al) 1999 بعنوان (توجّهات أهداف الإنجاز وعلاقته بالإستراتيجيات التعلّم والأداء في الاختبارات والتحصيل لدى طلاب الجامعة)-اميركا

(Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance :A Meditational Analysis).

- **أهداف الدراسة:** وتضمنت دراستين بهدف الكشف عن علاقة توجّهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام)، بالإستراتيجيات المعرفية (التجهيز العميق، التجهيز السطحي، عدم التنظيم) وإستراتيجيات تنظيم الدافعية (المثابرة والجهد) والأداء في الاختبارات والتحصيل لدى طلاب الجامعة.
- **عينة الدراسة:** تكوّنت الدراسة الأولى من (164) طالباً وطالبةً (56 طالباً، 108 طالبةً)، بينما تكوّنت الدراسة الثانية من (179) طالباً وطالبةً (68 طالباً، 11 طالبةً).
- **أداة الدراسة:** استخدم للدراسة مقياس توجّهات أهداف الإنجاز ومقياس توجّهات الدراسة.
- **نتائج الدراسة:** أشارات الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين أهداف الأداء/الإقدام والأداء في الاختبارات، بينما كانت علاقة أهداف الأداء/الإحجام والأداء في الاختبارات سالبة. وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين أهداف الإتقان والتجهيز في المستوى العميق، وعلاقة ارتباطيه سالبة بين أهداف الأداء/الإحجام والتجهيز في المستوى العميق، بينما لم ترتبط أهداف الأداء/الإقدام بالتجهيز في المستوى العميق. ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين أهداف الأداء/الإحجام والتجهيز في المستوى السطحي، ولم ترتبط أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام بالتجهيز في المستوى السطحي. وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام وبين المثابرة والجهد، بينما لم ترتبط أهداف الأداء/الإحجام بالمثابرة أو الجهد.

4- دراسة (ستينبرغ وآخرون Stenberg , et al) 2001 بعنوان (مدى تغير أهداف الإنجاز بتغير العمر)- أميركا

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تغير أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) بتغير العمر.
- **عينة الدراسة:** تكوّنت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، الأولى تتضمن (71 فرداً)، والثانية تتكوّن من (27 فرداً)، والثالثة تتكوّن من (122 فرداً).
- **أداة الدراسة:** استخدم مقياس توجّهات أهداف الإنجاز.
- **نتائج الدراسة:** أشارت الدراسة إلى وجود تفاعلات دالة بين الجنس والعمر في التأثيرات على توجّهات الأهداف حيث وجد أن أهداف الأداء لدى الذكور في المجموعة الثالثة أقل بفروق

دالة بالمقارنة بجميع الفئات العمرية الأخرى، أمَّا هدف الإتقان فلم توجد فيها أي فروق دالة بين المجموعات الثلاثة.

5- دراسة (العمادي Al-Emadi) 2003 بعنوان (إستراتيجيات التعلّم وعلاقتها بأهداف الإنجاز وموضع الضبط في ضوء التخصص الأكاديمي والنوع (ذكور وإناث) لدى طلاب الجامعة الأمَّاراتيين)- الأمَّارات العربية

(Gender, Stream, Achievement Goals, Locus of Control, Study Strategies, and Academic AchievementOf Emirati College Students).

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلّم (العميق، السطحي، عدم التنظيم) وعلاقتها بأهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام) وموضع الضبط في ضوء التخصص الأكاديمي والجنس (ذكور وإناث) لدى طلاب الجامعة الأمَّاراتيين.
- **عينة الدراسة:** تكوّنت عينة الدراسة من (423) طالباً وطالبةً (206 ذكور، 217 إناث) منهم (153) طالباً من التخصصات العلمية و (270) طالباً من التخصصات الأدبية.
- **أداة الدراسة:** استُخدم مقياس توجّهات أهداف الإنجاز من إعداد (Elliot & Chruch, 1997) ومقياس إستراتيجيات التعلّم من إعداد Elliot في 1999.
- **نتائج الدراسة:** بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان لصالح الإناث، وفي أهداف الأداء/الإحجام لصالح الذكور، ولم توجد فروق بينهما في أهداف الأداء/الإقدام. وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اعتبار الجهد من مسببات النجاح أو الفشل لصالح الإناث، وفي اعتبار الحظ من مسببات النجاح والفشل لصالح الذكور. وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في أهداف الإحجام لصالح التخصصات الأدبية وكذلك وجود فروق بينهما في التجهيز السطحي لصالح التخصصات الأدبية. وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أهداف الإتقانوالإنجاز الأكاديمي واعتبار الجهد من مسببات النجاح أو الفشل، بينما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أهداف الأداء/الإحجام وبين الإنجاز الأكاديمي.

6- دراسة (زوهار ودوري Zohar & Dori) 2003 بعنوان (أثر برنامج تطوير مهارات التفكير العليا على ذوي التحصيل المنخفض)-إسرائيل

(Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students).

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تطور مهارات التفكير العليا في ضوء أربع دراسات مختلفة.
- **عينة الدراسة:** (59) طالباً وطالبةً من ذوي التحصيل المرتفع و (39) طالباً وطالبةً من ذوي التحصيل منخفض من المدرسة الأولى، و (56) طالباً وطالبةً من ذوي التحصيل المرتفع و (29) طالباً وطالبةً من ذوي التحصيل منخفض من المدرسة الأولى بالإضافة إلى تدريب (40) مدرس ومدرسة لتنفيذ البرنامج.
- **أداة الدراسة:** مقياس مهارات التفكير العليا من إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أنّ ذوي درجات التحصيل العالية حصلوا على درجات عالية في مهارات التفكير عن ذوي التحصيل المنخفض، ويؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلاب في جميع المراحل.

7- دراسة (بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman) 2005 بعنوان (تأثير المعتقدات المعرفية على مكونات الإستراتيجيات الدافعة للتعلم الممثلة في (توجه الهدف الخارجي، توجه الهدف الداخلي، قيمة المهمة، فاعلية الذات، القدرة على ضبط التعلّم، قلق الاختبار)-نيورك

(The condition and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated Learning of college students).

- **أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير المعتقدات المعرفية على مكونات الإستراتيجيات الدافعة للتعلم الممثلة في (توجه الهدف الخارجي، توجه الهدف الداخلي، قيمة المهمة، فاعلية الذات، القدرة على ضبط التعلّم، قلق الاختبار).
- **عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة (502) من طلاب الجامعة من أقسام البيولوجي، الفلسفة، اللغة الإنجليزية، التاريخ، علم النفس.
- **أداة الدراسة:** استخدمت الدراسة استبيان المعتقدات المعرفية المكوّن من (63) مفردة من إعداد مارلن، واستبيان الإستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) من إعداد بنترش.
- **نتائج الدراسة:** أسفرت النتائج على أن الطلاب الذين يمتلكون معتقدات متطورة حول طبيعة المعرفة كانوا أكثر قدرة من غيرهم في استخدام الدافعية. كذلك وجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول طبيعة المعرفة و ثبات المعرفة على استخدام الفرد للإستراتيجيات الدافعة للتعلم والمنظمة ذاتياً.

رابعاً- التعقيب على الدراسات:

في ضوء ما أتيح للباحثة الاطّلاع عليه من دراسات سابقة عن توجّهات الهدف ومهارات التفكير والمتغيرات التي دُرست، وكانت ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية فإنَّ الباحثة لاحظت أن هناك نقاط تشابه ونقاط اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، لذلك يمكن ذكر جميع هذه النقاط كما يلي:

1- ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة:

- بحوث هذا المحور عديدة ومتنوعة وحديثة في البيئة الأجنبية.
- ندرة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وعلى هذا المستوى الجامعي في البيئة العربية.
- الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم الدراسات بتوجّهات الهدف (أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام، أهداف الإتقان، توجه هدف المهمة) وأثرها على التحصيل واستخدام الإستراتيجيات التعليمية.
- هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير، سواء أكانت عربية أو أجنبية، حيث لم يتوفر- بحدود قراءات الباحثة- دراسات تناولت المتغيرين بل تناولت توجّهات الهدف وأساليب التعلّم وأساليب التفكير أمثال (الحسيني،2001)، (أحمد، 2003)، (الزغول، 2006)، (رشوان، 2006)، (وقاد، 2008)، (Schutz & Lanehart ,1994)، (Elliot,1999)، (AL-Emadi,2003).

2- نقاط التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها الذي يتمحور حول توجّهات الهدف أمثال (الحسيني،2001)، (أحمد،2003)، (الزغول،2006)، (رشوان،2006)، (حليم،2007)، (وقاد،2008)، (Pintric & Garcia,1991)، (Schutz & Lanehart ,1994).
- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها الذي يتمحور حول مهارات التفكير أمثال (نشوان،1997)، (عبد العزيز،2009)، (Zohar & Dori, 2003).
- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

3- نقاط الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- شملت عينات الدراسات السابقة المرحلة الجامعية، فاختلفت هذه الدراسة في اختيارها لعينة الدراسة حيث شملت طلبة الدراسات العليا.

– هدفت معظم الدراسات لبحث العلاقة بين توجّهات الهدف وعلاقتها (بأساليب التفكير، إستراتيجيات التعلّم، التنظيم الذاتي، المعتقدات الذاتية، المعتقدات المعرفية).

3– تمثّلت أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يلي:

– أشارت مجموعة من الدراسات السابقة إلى أهمية توجّهات الهدف، وضرورة توجيه نظر الطلبة إلى أهداف الأداء/الإقدام، وأشارت مجموعة من الدراسات السابقة إلى أهمية مهارات التفكير وضرورة وضع برامج لتنمية مهارات التفكير العليا والتأكيد على استخدام الطالب لهذه المهارات.

– الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في كل دراسة.

– صياغة أهداف البحث وفرضياته.

– بناء الاطار النظري.

–تفسير النتائج.

4– ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

– نظراً لندرة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتوجّهات الهدف وعلاقتها بمهارات التفكير، فقد انفردت الدراسة الحالية بالكشف عن هذه العلاقة ومعرفة مدى مساهمة توجّهات الهدف في استخدام مهارات التفكير.

الفصل الثالث
توجّهات الهدف

1- التمهيد

2- معنى الهدف

3- مفهوم الهدف

4- توجّهات الهدف

5- نظرية توجّهات الهدف

6- الدافعية وتوجه الهدف

7- نمط التوجه (الداخلي/الخارجي) للدوافع :

7-1)-التوجه الداخلي للهدف

7-2)-التوجه الخارجي للهدف

8- نماذج توجّهات الهدف :

8-1)-النماذج الثنائية لتوجّهات الهدف

8-2)-النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف

8-3)-النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف

1- التمهيد:

تعتبر نظرية توجه الهدف من إحدى النظريات الدافعية "Goal Orientation Theory" التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي- المعرفي لتفسير الدافعية. وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال الإنجاز خلال الخمسة عشر عامًا السابقة، وأصبح لها دوراً كبيراً في مجال التعليم والتحصيل.

وركزت الدراسات والبحوث في مجال توجّهات الهدف في بدايتها على نمطين من هذه التوجّهات، فقد افترض "دويك" نمطين من توجّهات الهدف وهماأهداف التعلّم وأهداف الأداء وركز على معتقدات الفرد عن الجُهد والقدرة، أمَّا "نيكولز" افترض نمطين هما توجه الاندماج في المهمة وتوجه الاندماج في الأنا، وركز على نمو معتقدات الفرد عن الجُهد والقدرة، وتركزت أعمال "إمس" على أهداف الإتقان والأداء، وأكد على تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي في بيئة الفصل، وتوصلت "ميدجلي" إلى افتراض نمطين وهما التركيز على المهمة والتركيز على القدرة، وأولت أهمية كبرى للمقارنة المعيارية للأداء مع أداء الآخرين في بيئة التعلّم.

وأدى التركيز على نمطين فقط لتوجّهات الهدف إلى نتائج متداخلة مما دفع المهتمين بهذا المجال إلى محاولة مراجعة النماذج الثنائية وهو ما قاد إلى ظهور نماذج توجّهات الهدف الثلاثية وهي أهداف الإتقان التي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية، أهداف الأداء/الإقدام ويركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، أهداف الأداء/الإحجام ويركز فيها الفرد على المعايير الخارجية لعدم الكفاءة. وطورت هذه النماذج حديثاً واتسعت لتشتق منها النماذج الرباعية لتوجّهات الهدف، فأضاف أهداف الإتقان/الإحجام والمعايير المستخدمة فيه تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم مقارنة بالآخرين إنما في ضوء المعايير الذاتية.

2- معنى الهدف:

المعنى اللغوي للهدف: جاء في لسان العرب أنَّ الهدف يعني الَمْرمَى، أمَّا في المنجد في اللغة والآداب والعلوم فقد جاء أنَّ الَهَدف هو كل مرتفع من بناء أو كثيب رملٍ أو جبلٍ، وفيه سُمي الغَرْض الذي يُرمى إليه هدفاً، ج أهداف (البستاني، 1986، ص863). والغَرْض هو البُغية والحاجة والقصد والهدف الذي يُرمى إليه ج أغراض (البستاني، 1986، ص517).

وبذلك يتضح أنَّ الهدف في مجمله يعني هو الغاية، أو الَمَرْمَى، أو الغَرَض، أو البُغية، أو القصد الذي يسعى للوصول إليه (غباري& أبو شعيرة، 2008، ص35).

3- مفهوم الهدف:

ظهر مفهوم الهدف في كثير من الأدب النفسي وبأشكال متعددة وبمفاهيمَ مختلفةٍ ولكن الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجّهات الهدف يشير إليه "آردن وموهر Urdan&Maeher" بأنه الاعتقادات المتعلقة بالغَرضِ، أو المعنى من العمل الأكاديمي، والإنجاز، والنجاح فيه. وتَرى "أمس Ames" أنَّ الهدف يشير إلى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز، والاندماج فيها، والاستجابة لها (رشوان، 2006، ص121). فالهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، أو الغرض المنشود نتيجة القيام بالعمل. فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفاً ما، فإنه ينشغل بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق ذلك الهدف (الزغول، 2009، ص115)

ولقد صنَّفَ "بنترش Pintrich" الأبحاث في مجال الأهداف إلى ثلاثة اتجاهات عامة حيث تعكس كلٌّ منها مستوياتٍ مختلفةً من التحليلات الخاصة ببنية الهدف (مكونات الهدف) كما يلي:

1- أهداف في المستوى النوعي للمَهَمَة:"Task-Specific Level " ويطلق عليها أيضاً الأهداف النوعية للأداء"Target Goals" وتتمثل بالمعايير والمَحَكّات التي يمكن أن يُقَيّم في ضوئها الأداء والنواتج ولكن لا تتضمن الأسباب التي تدفع الفرد لكي يجاهد من أجل تحقيقها.

2- الأهداف الأكثر عمومية:"More General Goals" وتتضمن الأهداف العامة للفرد والتي تتصل بمجالات عديدة في الحياة وتشكل ما يريده الفرد أو يحاول تحقيقه كأسباب كامنة وراء القيام بشيء ما ولا تتضمن المعايير أو المَحَكّات لتقويم الأداء وهناك العديد من الأهداف العامة كالمشاريع الشخصية والمهام الحياتية.

3- أهداف الإنجاز:"Achievement Goals " وتمثل المستوى المتوسط بين الأهداف النوعية والخاصة وهي تعني الأغراض أو الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما والتي تعمل عادةً في مجال التعليم الأكاديمي (Pintrich,2000,p 93-94).

فالأهداف: هي التركيز بشكل مباشر وروية على المقصود من وراء كل الأعمال التي نرغب القيام بها، وهي بالتالي عبارة عن شكل النتيجة التي نسعى إليها (حسين & فخرو، 2002، ص378). بذلك يكون الهدف هو أفضل محرك للنفس الإنسانية، وهو مصدر الإبداع والعمل والفعَّالية (جمال الدين، 2004، ص259)

4- توجّهات الهدف:

توجه الهدف هو مفهوم يُوَضح كيفية تفسير الأفراد واستجابتهم لموقف الإنجاز (وقاد، 2008، ص76). فتوجّهات الهدف كما ذكرها "ناصف" تشير إلى الأسباب التي تدعو الطلاب إلى الدخول والعمل في المهمة (ناصف، 2009، ص117).

وأشار "سيجرزSeegers" إلى أنَّ توجّهات الهدف تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية حيث تخلق للفرد إطار عمل يُمكّنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة (Seegers, et al.,2002,p367).

وذكر "إليوت Elliot" بأنه يمكن اعتبار كل توجه من توجّهات الهدف بمثابة مُولِّد لمجموعة من الاهتمامَّات الخاصة به حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة (Elliot & Dweck, 1988, p11). فكلُّ توجه من توجّهات الهدف يُعدْ بمثابة المحرك لإطار عملٍ معرفيٍ إدراكيٍ مختلفٍ أثناء التجهيز والمعالجة وبذلك يقود إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج (Deci & Rayn, 2000, p243). إنَّ وجود الأهداف يحدد مسار السلوك، ويكون دافعاً للفرد لتحقيقها، فهي بذلك تُنشِّط وتوجه السلوك (السامرائي، 2006، ص81).

ومن خلال استقراء الباحثة لبعض مفاهيم وتعريفات توجّهات الهدف، تجد أن لهذا المفهوم عدداً من الجوانب الأساسية:

1- تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز.

2- استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والمثابرة.

3- العمل والأداء في ضوء الرغبة والنجاح.

4- الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها.

5- السرعة في أداء الأعمال والاستقلالية.

6- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.

5- نظرية توجّهات الهدف:

ظهرت نظريات الحاجة "لموراي Murray" و"ماسلو Maslow" وكانت نظريات عامة وشاملة للدافعية الإنسانية، وقد صُمِّمَت هذه النظريات لتفسير السلوك الإنساني بمظاهرهكافةً. ثم ظهرت نظريات دافعية الإنجاز والتي ترجع إلى جهود "ماكيلاند McLelland 1961" و"أتكنسون Atkinson 1966" (وقاد، 2008،ص79)

وقد أشار "ماكيلاند McLelland" إلى اتجاهين متمايزين عند وصفه لدافعية الإنجاز، وذلك بتفرقته بين محاولة الفرد للإنجاز من خلال مفهوم التدعيم الاجتماعي أو الإثابة الفورية، وبين أولئك الأفراد الذين ينجزون لَتَبَنِهم الإنجاز على أنه قيمة، فلا يحرصون على التدعيم الخارجي أو شهادة الناس لهم بالتفوق، ولكنهم فقط يكونون أكثر حساسية للإشباع الذاتي، والإحساس بالتفرد (حسن، 1998، ص21)

وينظر "أتكنسون" للدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، وهي العلاقة التي توجه السلوك تجاه تحقيق الهدف، أو تجاه بعض موضوعات هذا الهدف. وبالإضافة إلى ذلك فإن تلك العلاقة تحدد-أيضاً- قوة وحجم السلوك المراد منه تحقيق الهدف (حسن، 1998، ص13).

وفي عام (1974) حددت "موهر Maehr" بعض المشكلات التي واجهت "ماكيلاند McLelland وأتكنسون Atkinson " عند تحديد المفاهيم الخاصة بدافعية الإنجاز وبصفة خاصة وصف الإنجاز كسمة ثابتة لدى الفرد والذي ربما يقلل أو يضعف من دور العوامل السياقية كالقيم والثقافة في تشكيل السلوك الدافعي وكرد فعل لذلك افترضت "موهر Maehr" بعض المفاهيم عن الأهداف والتي تتضمن أن الأهداف لها طبيعة معرفية أكثر من الحوافز الداخلية والحاجات، وأنها تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية والموقفية والمعلوماتية ودلالات الأداء السابق. وبالرغم من جهود "موهر" في التوصل إلى نظرية مستقرة للدافعية وخالية من المشكلات المنهجية، إلاَّ أنَّ مفهومها عن الأهداف ارتبط كثيراً بمفهوم الحاجة للإنجاز المفترض من قبل "ماكيلاند McLelland وأتكنسون Atkinson"، ثم بعد ذلك حاول "ديشارمس1976 De Charms" تطوير مفهوم "موهر" عن الأهداف وأكد على دور السياقات كمؤثر حرج في الدافعية، ثم توالت بعد ذلك أعمال "دويك

Dweck، نيكولز Nicholls، إمسAmes" والتي عمّقت الفهم النظري لتوجّهات الهدف (Urdan,1997,p102).

وفي بداية الثمانينات ظهر المفهوم الحالي حيثُ تُعد أعمال" دويك Dweck، نيكولز Nicholls، إمس Ames " بمثابة البداية الحقيقية في التأكيد على معنى الهدف المقصود في نظرية توجّهات أهداف الإنجاز والتي تنظر لهذه الأهداف "Cognitive Dynamic Focus" على أنها ركائز معرفية ديناميكية لاندماج الفرد في المهام حيث تسهم توجّهات الهدف المختلفة في تباين تفسيرات الأفراد لموقف الإنجاز والاندماج فيها فهي تُعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدد جوهري لمخرجات مواقف التعلّم (Elliot, et al.,1999,p 549).

وركزت الدراسات والبحوث في مجال توجّهات الهدف في بدايتها على نمطين من هذه التوجّهات- بالرغم من توجه الفرد نحو أكثر من هدف في آن واحد- فقد ذكر "بروفي Prophy 2004" أنَّ بداية البحث في مجال نظرية الأهداف ركَّز على ما يسمى بالنماذج الثنائية مثل التوجه نحو التعلّم/الأداء، أو الاندماج في المهمة/الأنا، أو أهداف التمكن/الأداء، أو الأهداف المركزة على المهمة/القدرة (وقاد، 2008، ص79).

6- الدافعية وتوجه الهدف:

تُعد الدوافع من المحددات الرئيسة للسلوك الإنساني. ومعرفة الدوافع لها أهميتها في توجيه السلوك، وهي ركن أساسي في فهم سيكولوجية الفرد وتحديد سلوكه (السامرائي، 2006،ص59). والسلوك الإنساني بطبيعته- والتعلّم كسلوك- يكمن وراءه مجموعة من الدوافع تحركه وتوجهه- ولذلك لا سلوك دون دافع- ولا تعلم دون دافع ينشطه ويدفعه ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن ما يكون (عبد الله، 2006، ص88)، ومن الملاحظ أن السلوك في حركة وتغير مستمرين، والدوافع تشكل القوى التي تُحفز السلوك للحركة وتبعث الطاقة فيه، ويمكن الاستدلال على الدوافع من السلوك الذي يقوم به الفرد (السامرائي، 2006، ص61).

فالنظريات الحديثة في الدافعية تركز على العمليات المعرفية والانفعالية التي تُحَفِّز وتوجه سلوك الفرد، كوضع الأهداف والفاعلية الذاتية والتوقع والقيمة والعزو السببي والانفعالات (Bandura, 1994, p71). فالدافعية تُسهم في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني. ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، كما وأنها تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما

كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند الفرد (القضاه&الترتوري، 2006،ص167).

وترى الباحثة أن الدافعية تحتل المكان الرئيس في كل المجالات التربوية والنفسية، والتي تؤثر في عملية التعلّم والأداء، فالدافعية بهذا المعنى تحقق ست وظائف وهي:

❶- توجه السلوك نحو هدف معين.

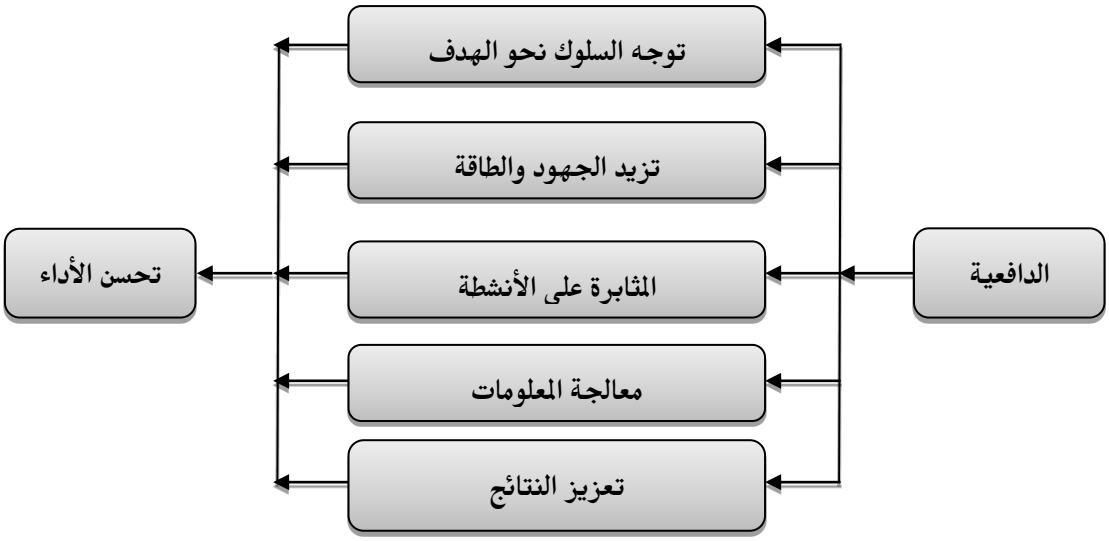
❷- تزيد من جهود وطاقة الأفراد المبذولة نحو هذه الأهداف:

❸- تشجع الطلبة على المثابرة والمبادأة نحو الأنشطة:

❹- تشجيع الطلبة على معالجة المعلومات:

❺- تحدد النتائج التي تُعَزز

❻- تؤدي إلى تَحَسّنٍ في الأداءِ:



الشكل (1)

مخطط تنظيمي يبين وظائف الدافعية (العلوان، 2009، ص288)

إن الدافعية هي ميكانزم لتحقيق الهدف، فالأفراد لديهم أهداف كثيرة في حياتهم وهنا يَظهر الميكانزم الذي يَختار أي من هذه الأهداف لكي يكن له أولوية في التحقيق وهذه هي وظيفة الدافعية (Vollmeyer & Rheinberg, 2000, p294). أمَّا الهدف فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويُشبع الدافع بنفس الوقت (قطامي وآخرون، 2010،ص288).

وأوضحت كلٌّ من "إمس Ames 1992"، ميدجلي& موهر Maehr & Midgley 1991 " أنَّ دافعية الطالب يمكن تفسيرها في ضوء نظرية الهدف ، والتي تشير إلى أن الأغراض والغايات تُحفّز الأداء الأكاديمي، وتفسير الدافعية في ضوء نظرية الهدف يعتمد على نموذج "موهر" الذي يفترض وجود أربعة أنظمة عريضة للهدف، كلٌّ نظامٍ أو هدفٍ عام يعتمد على بُعدين أساسين. والأنظمة هي:

❶-المهمة (الإتقان): وتشمل بُعدين هما المهمة والجَهْد.

❷- الأنا (الأداء): وتشمل بُعدين هما المنافسة والقوة الاجتماعية.

❸- التماسك الاجتماعي: ويشمل بُعدين هما العمل الجماعي والاهتمام بالآخرين.

❹- الدوافع الخارجية: وتشمل بُعدين هما التقدير والمكافآت المادية.

بذلك يُنظر للدافعية كنموذجٍ متعددِ الأبعاد يعكس ثمانية توجّهات للهدف هي (المهمة، الجَهْد، المنافسة، القوة الاجتماعية، العمل الجماعي، الاهتمام بالآخرين، التقدير، المكافآت المادية)، وكل توجه يعكس بُعداً نفسياً Psychological Dimension متضمناً في الدافعية والتحصيل (Mclnerney & Ali ,2006 ,p718-719).

وتلعب الأهداف دوراً مهماً في رفع مستوى الدافعية ووفقاً لـ (Locks & Latham 1990) هناك أربعة أسباب رئيسة تجعل من الأهداف عاملاً مهماً في رفع الدافعية:

❶- يُظهر الطلبة اهتمامًا واضحاً بالمهام إذا كانوا يسعون إلى تحقيق أهداف محددة.

❷- تَعمل الأهداف على تطوير الوعي عند تحديد خطوات تحقيق الهدف.

❸- الأهداف تطور سلوك المثابرة والمواظبة والاستمرارية، وتُوجه الطلبة نحو الاجتهاد والإصرار لإنهاء المهمة.

❹- تُوجِّه الأهداف الطلبةَ إلى تنظيمِ الجهدِ وتقييم خطواتِ العملِ وتَعديلها إذا لم يتمكن الطلبة من تحقيق الهدف (قطامي وآخرون، 2010، ص323-324).

وينظر الباحثون إلى الهدف على أنَّهُ، في المقام الأول، آلية لها انعكاس دافعي. والدافعية هنا تشرح اتجاه العمل وشدته (الجَهد) ومدته (المداومة). فالأهداف هي التي توجه الانتباه والعمل، وعلاوة على ذلك يؤثر الهدف على مظهر أخر غير مباشر، على تطوير الاستراتيجيات التي سَتُمَكّن بدورها من تحقيق الهدف المحدد (فينوليت & ليوري، 2000، ص90).

إنَّ نموذج الدافعية المعتمد على الهدف كمتغيِّر وسيط يكون مفيداً في تفسير التباين في مستويات الطلاب في المشاركة المعرفية في أنشطة الفصل الدراسي. إنَّ اتجاهات الطلاب الجامعين

نحو الدرجة واتجاهاتهم نحو التعلّم تُعدّ أحد القضايا الحاسمة في فهم دافعيتهم للتعلم الجامعي (وقاد، 2008، ص82).

فأحياناً يكون الطلبة مدفوعين بشكل داخلي (Intrinsically) أي بعوامل داخل أنفسهم أو تتعلق بالمهمة التي يقومون بأدائها، فعلى سبيل المثال، قد ينشغل الطلبة بالنشاط لأنه يُشعِرُهم بالسعادة، ويُساعدهم في تطوير المهارات التي يعتقدون أنها مهمة، وأحياناً أخرى يكون الطلبة مدفوعين بشكل خارجي (Extrinsically) أي بعوامل خارج أنفسهم أو لا تتعلق بالمهمة التي يقومون بأدائها، فعلى سبيل المثال، يريدون الحصول على درجات عالية أو مكافآت (العلوان، 2009، ص288-289).

إنَّ مصطلحات نظرية هدف الإنجاز Achievement Goals Theory، الأهداف الدافعية للإنجاز Achievement Motivation Goals، وأهداف الدافعية Motivation Goals، وتوجّهات الهدف Goal Orientations، أو ببساطة الأهداف Goals، تشير كلها إلى التوجّهات الدافعية Motivation Orientations للأفراد نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف والتي يمكن تقسيمها إلى توجّهات أكاديمية Academic (التمكن، الأداء، تجنب العمل)، وتوجّهات اجتماعية Social (القبول الاجتماعي، المسئولية الاجتماعية، القلق الاجتماعي، المركز الاجتماعي، الانتساب الاجتماعي) (Dowson & et al., 2006, p782).

7- نمط التوجه (الداخلي/الخارجي) للدوافع:

فقد اهتمت البحوث الحديثة بتحديد الأنماط المختلفة لدافعية الطلاب داخل حجرات الدراسة، وبينت نتائج تلك الدراسات والبحوث نمط التوجه (الداخلي/الخارجي) للدوافع:

7-1)- توجه الهدف الداخلي Intrinsic Goal Orientation:

عبارة عن معرفة الطلاب للأسباب والمبررات مثل: حب التحدي Challenge، وحب الاستطلاع Curiosity، والإتقان Mastery، والأهداف العامة التي تجعلهم يقومون بالمشاركة في أداء المهمة المعطاة لهم (ناصف، 2009، ص116).

ففيها يتحرك المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل "الثواب الذاتي" المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على بلوغ الغاية أو الهدف. واحترام الذات الناتج عن تأكيدها والإحساس بالثقة بالنفس الناتجة عن السيطرة والتحكم في المهام التعليمية.

والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحو التعلّم لذاته، ولفهم ما هو غامض والتمكن من الموضوعات الجديدة، وتطوير مهارات شخصية، وتحسين مستوى الكفاءة أو إنجاز معنى التفوق على أساس معايير مرجعية الذات، والأكثر من ذلك التركيز على الجانب الكيفي في التعلّم، لأنه يجد فيه المتعة.

فالدافعية ذات الوجهة الداخلية يستشعر فيها المتعلم "القيمة الداخلية Intrinsic Value" للتعلم، ويمكن التعبير عنها بمصطلح الدافعية الأكاديمية الذاتية ليعبر عن الدافعية التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية (ردادى ،2003، ص180-181).

7-2)- توجه الهدف الخارجي Extrinsic Goal Orientation:

عبارة عن معرفة الطلاب للأسباب والمبررات مثل: المكافآت، والأداء، والتقويم من الآخرين، والمنافسة التي تدفع الطلاب للمشاركة في أداء المهمة والوصول إلى نهايتها (ناصف، 2009، ص116).

ففيها يتحرك المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل الحصول على "الثواب الخارجي" المتمثل في الحصول على درجة مرتفعة، أو العمل أفضل من الآخرين، أو عبارات المدح والتقدير، أو الشهادات والجوائز المادية، أو نيل قبول الوالدين، ورضا واحترام الآخرين.

والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحو التعلّم وهو متبنٍ هدف الدرجة أو تجنب الأحكام السالبة للكفاءة الشخصية، ويكون أساس هدف الدرجة التركيز على قدرات الذات وفهم قيمتها، وأن القدرة تظهر عن طريق الأداء أفضل من الآخرين، وعن طريق اجتياز اختبارات ذات أساس معياري مرتفع أو تحقيق النجاح مع أقل الجهود (ردادى، 2009، ص181).

وترى الباحثة أن الفرد يمكن أن تكون لديه أسباب داخلية مثل الرغبة في التعلّم وحب الاستطلاع ومحاولة التعمق في الفهم، ففي هذه الحالة يكون الفرد مدفوعاً للعمل لأسباب ليست ظاهرة كالسعي لتحقيق حاجات داخلية كالفهم أو المتعة، ومن الممكن أن تكون لديه أسباب خارجية مثل الحصول على درجات مرتفعة والبرهنة على تميزه عن الآخرين وطلب الاستحسان من الآخرين كالأسرة أو الأصدقاء، وفي هذه الحالة يكون الفرد مدفوعاً للعمل بأسباب خارجية لا شخصية كالسعي لتحقيق درجات أفضل من الآخرين أو نيل قبول الوالدين ورضا واحترام الآخرين.

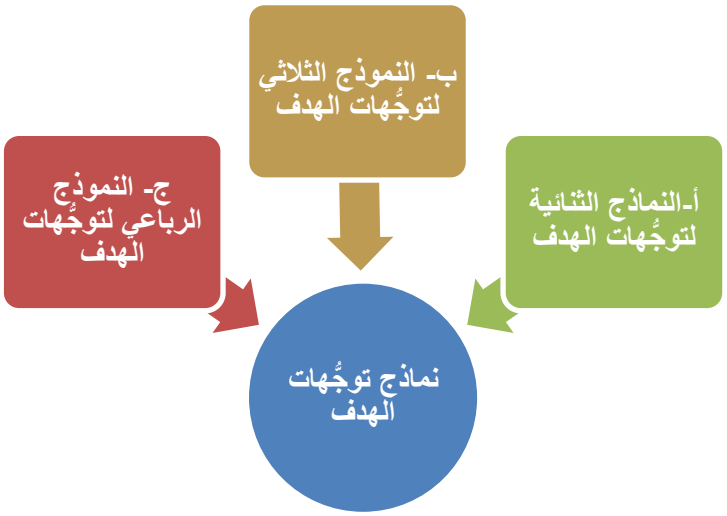
ويذكر "ديسيDeci" أن الاختلافات بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية من جهة وبين توجّهات الهدف من جهة أخرى يمكن تفسيرها في ضوء أن مفاهيم توجّهات الهدف تمثل قضايا خاصة بالأداء في المهام الأكاديمية المختلفة وليست لها تأثيرات مباشرة على محتوى الأهداف

الأخرى كالأهداف الاجتماعية أو أهداف تكوين العلاقات التي تؤثر بدورها على السلوك الإنجازي (Deci & Ryan, 2000, p260).

هذا بالإضافة إلى أن مفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية مبنية أساساً على مفهوم الحاجة ولها تأثيرات في مدىً واسع من النشاط الذي يقوم به الفرد بينما توجّهات الهدف تعتمد أساساً على المعايير التي يقارن الفرد في ضوئها نتائج أدائه – الأداء الذاتي أو متطلبات مهام أو أداء الآخرين– وتعمل بصفة خاصة في مجال الإنجاز الأكاديمي، ويتضح كذلك أن اختلاف توجّهات الهدف يؤدي إلى اختلاف في نوعية الدافعية الأكاديمية أو مصدرها (رشوان، 2006، ص148).

8- نماذج توجّهات الهدف:

تمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



الشكل (2)

نماذج توجّهات الهدف

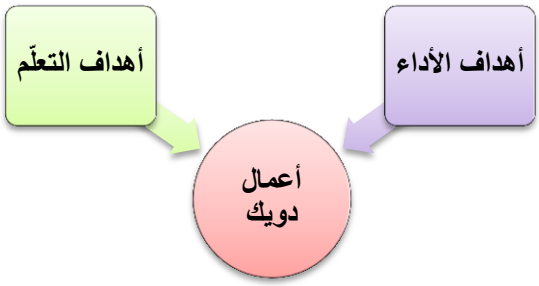
8-1)-النماذج الثنائية لتوجّهات الهدف:

على الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية يمكن أن يمتلكوا عدداً كبيراً من توجّهات الهدف إلاَّ أن البحث في البداية ركَّز على نمطين من هذه الأهداف والتي تحكم كيف يميز الأفراد النجاح والكفاءةفي مواقف التعلّم. وتُعد أعمال "دويك ونيكولزوإمس" بمثابة البداية لهذه النظرية.

8-1-1-أعمال " دويك Dweck"

والتي اعتمدت في البداية على نظرية العزو وأعمال "سيلجمان Seligman" عن العجز المُتَعَلّم "Learning Helplessness" وهدفت إلى تفسير عزو بعض المتعلمين لفشلهم في الإنجاز لنقص القدرة (أنماط العجز)، بينما البعض الآخر يعزو فشله إلى نقص الجهد (أنماط الإتقان).

وافترض "دويك" أن الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت أو أنها غير ثابت وقابل للتحسين وهو ما يقود الأفراد إلى توجّهات إنجازيه مختلفة فالفرد الذي يعتقد في أن الذكاء سمة مستقرة ثابتة يهتم بالبرهنة على قدراته وعلى أنه أذكى من الآخرين"توجه هدف القدرة النسبية" بينما الأفراد الذين يعتقدون في أن الذكاء قابل للتعديل يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة "توجه هدف المَهَمَة" وافترضت "دويك" بناءً على ذلك نمطين من توجّهات الأهداف وتمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



الشكل (3)

النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال"دويك"

أ)-أهداف التعلّمLearning Goals:

وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة والرغبة لاكتساب معرفة إضافية (رشوان، 2006، ص126).

فهو بذلك يتمثل في قدرة المُتَعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يَتَمَّن التعلّم من أجل التعلّم، باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي توجهه في المواقف المختلفة. كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعّال، كما أنه صريح وواضح، ومتشوق للانخراط في عملية التعلّم، ويبدي اهتمامًا للاندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كإستراتيجية شخصية عند حل المشكلات،ويقدم الأسباب

لـــدعم موقفـــه، ومـــن المحتمـــل أن يكـــون منـــدمجاً بشـــكل فعـــال فـــي عمليـــة الـــتعلّم (مرعي& نوفل، 2008، ص263).

والذكاء يدرك على أنه صفة طبيعية قابلة للنمو، ونمط العزو هو البحث عن المهام المثيرة للتحدي، ويُظْهِر الفرد المثابر رغم الفشل، ويرتبط الجهد بالقدرة لأنه وسيلة للإتقان، وتتمثل الجوانب الوجدانية في المشاركة الموجبة مثل السرور والفخر، ويكون هنا التركيز على المهام، كما أنّهم يرون أن الجهد مرتبط بالقدرة بطريقة إيجابية، فالجهد الأكثر يعني القدرة الأكبر. فقد يعتقد الفرد أن قدرته في اللغة الانكليزية قابلة للنمو، وبالتالي فسيكون تركيزه على الإتقان، وسيعمل على وضع مَحَكَّات للنجاح مركزة على تحسين الذات وليس المقارنة مع الآخرين (وقاد، 2008، ص81-82)

ب)-أهداف الأداء Performance Goals:

وتعكس محاولة الفرد لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام إيجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها (رشوان، 2006، ص126)، والرغبة للظهور بمظهر حسن أو تلقي أحكامًا مفضلة من الآخرين (العلوان، 2009، ص295). فالفرد يدرك الذكاء على أنه بنية ثابتة، ونمط العزو هو تجنب التحدي والاستمرار في الأداء لمواجهة الصعوبات (وقاد، 2008، ص82).

ذكر "سلافين Slavin" أنَّ الطلاب ذووا توجه التعلّم وتوجه الأداء لا يختلفون في الذكاء عموماً، ولكن الاختلاف سيظهر بينهم عند الاصطدام بعائق، فطلاب توجه الأداء لن تكون لديهم الشجاعة الكافية، بينما الطلاب ذووا توجه التعلّم فسيحاولون وقد يزيد أداؤهم ودافعيتهم، كما أنهم يستعملون إستراتيجية تنظيم الذات أو استراتيجيات ما وراء معرفية. بينما طلاب توجه الأداء الذين يدركون قدراتهم على أنَّها منخفضة فسيقعون في أنماط من العجز، لأنَّهم يعتقدون أنَّ لديهم فرصة ضئيلة لكسب الدرجات. كما أنَّ طلاب توجه التعلّم الذين يدركون قدراتهم على أنَّها منخفضة لا يشعرون بنفس الطريقة إنما يهتمون بكيف يمكنهم أن يتعلموا بغض النظر عن آراء الآخرين (وقاد،2008، ص83).

لسوء الحظ تُعدّ أهداف الأداء أكثر شيوعاً وتفضيلاً وانتشاراً بين طلبتنا في هذه الأيام من أهداف التعلّم، فمعظم طلبتنا إذا كانوا مدفوعين للنجاح في واجباتهم الدراسية، فإنهم مهتمين بشكل أساسي بالحصول على الدرجات العالية، ويفضلون المهمات القصيرة والسهلة أكثر من المهمات التي فيها نوعٌ من التحدي (العلوان، 2009، ص296).

وترى الباحثة أنَّ توجه الطالب للدرجة قد يؤدي إلى اهتمام الطالب بحفظ الملخصات، وعدم المثابرة، أو اللجوء إلى الغشِ في الامتحاناتِ، وقد يزيد من حدةِ المنافسة، وقد يؤثر على توجه الطالب نحو مهارات التفكير.

وبالمقارنة بين الطلبة الذين يضعون أهدافاً للتعلم والطلبة الذين يضعون أهدافاً للأداء، وجدت الباحثة فروقات في الاتجاهات والسلوك، ويبين الجدول (1) بعضاً من هذه الفروقات (العلوان، 2009، قطامي وآخرون، 2010، غباري & أبو شعيرة، 2008).

الجدول (1)

الفروق بين سلوكيات واتجاهات الطلبة المدفوعين بأهداف التعلّم والمدفوعين بأهداف الأداء

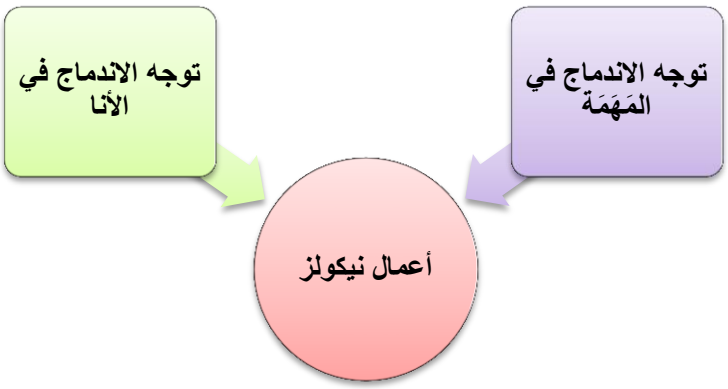
الطلبة ذوي أهداف التعلّم	الطلبة ذوي أهداف الأداء
اختيار المهمات التي فيها فرصٌ عالية للتعلم.	اختيار المهمات التي فيها فرصٌ عالية للتطور.
يُقَيّمون أداءهم بعبارات تعكس تقدمهم، ويُقَيّمون نجاحهم مقارنة بإنجازهم السابق الخاص بهم.	يُقَيّمون أداءهم بعبارات تعكس مقارنتهم بالآخرين.
يكونوا راضين عن أدائهم إذا بذلوا جهداً حتى لو لم يحققوا النجاح.	يكونوا راضين عن أدائهم إذا حققوا النجاح فقط.
يفسرون الفشل كدليل على حاجتهم إلى جهود مضاعفة.	يفسرون الفشل كدليل على القدرة المتدنية، لذلك ينبئوا باستمرار الفشل.
ينظرون للمعلم كموجه مساعد لهم في تعلمهم، ويطلب العون إذا لزم الأمر.	ينظرون للمعلم كحكم ومكافئ ومعاقب، ويرفض المساعدة حتى لو احتاجوا إليها.
عادةً ما يكونوا مدفوعين ذاتياً لتعلم محتوى المساقات ويستمتعون بتعلم شيء جديد.	عادةً ما يكونوا مدفوعين خارجياً أي توقع التعزيز الخارجي أو العقاب، لتعلم ويستمتعون بالإنجاز الأفضل عند مقارنتهم بالآخرين.
استخدام إستراتيجيات التعلّم التي تُشَجع الاستيعاب الحقيقي (التعلّم ذي المعنى، التنظيم، التفضيل،....إلخ).	استخدام استراتيجيات التعلّم التي تُشَجع على التعلّم الآلي (الصُم) (التكرار، التذكر، النسخ،....إلخ).
ينظرون للأخطاء على أنها شيئٌ عاديٌ وجزءٌ مفيدٌ في عملية التعلّم، ويستخدمون الأخطاء لتساعدهم في تحسين أدائهم.	ينظرون للأخطاء كدليل على الفشل أو عدم الكمال، وهي غير مقبولة ومحرجة.
الاعتقاد بأن الكفايات تتطور مع الوقت من خلال الممارسة والجهد، ويُعَرِّفون النجاح في ضوء التقدم والتحدي والتطور.	الاعتقاد بأن الكفايات خاصة ثابتة، فالطالب أمَّا أن يكون موهوب أو لا يكون، ويُعَرِّفون النجاح في ضوء التركيز على العلاَمَّات المرتفعة والدرجات الكاملة.
النظر إلى الجهد بأنه شيئٌ ضروريٌ لتحسين الكفاية ويركزون على الجهد والعمل الجاد والتحديات.	النظر إلى الجهد كإشارة إلى الكفاية المتدنية والنظر إلى الكفاية بأنها لا يجب أن نبذل فيها جهوداً كبيرة، ويركزون على استمرارية الحصول على علاَمَّات مرتفعة وتقييم أداء الآخرين لهم.

وترى الباحثة أن اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الدرجة واتجاهاتهم نحو التعلّم تُعد أحد القضايا الحاسمة في فهم دافعيتهم للتعلم الجامعي.

وترى "ديوكولوجيت" أنَّ توجه الهدف سواء نحو التعلّم أم نحو الدرجة فإنَّهُ نتيجة ثلاثة عوامل وهي: المعرفة، والشعور، والسلوك، وأنَّهُ توجد عدة عوامل تُساعد على تبني هدف التعلّم، أهمها الثقة المستمرة في الكفاءة الذاتية والمجهود، وتناسق الجهود مع متطلبات المَهَمَة وتركيز الانتباه على المَهَمَة من أجل الاحتفاظ بالنجاح والمجهود المرتفع (وقاد، 2008، ص92).

8-1-2-أعمال " نيكولز Nicholls"

يميل إلى الاعتقاد في أنَّ زيادة الجُهد تقود إلى تحسين القدرة ، ويرى أن هذا المفهوم عن القدرة يعتمد على الهدف الذي يُؤكدهُ الفرد لنفسهِ أو على مفهوم النجاح في الموقف التعليمي، ومن هنا افترض وجود نمطين من توجّهات الهدف وتمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



الشكل (4)

النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال"نيكولز"

أ)- توجه الاندماج في المهمة Task Involvement Orientation:

في اندماج المهمة يعتقد الأفراد أنَّ الجهد والقدرة شيئان غير منفصلين، ويحاولون باجتهاد التمكن من العمل وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول (رشوان، 2006، ص127). حيث يتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلّم، وكلما كانت المهمة صعبة دل النجاح فيها على القدرة المرتفعة. والجهد المرتفع يؤدي إلى المزيد من التعلّم ويشير إلى مزيد من القدرة وهدف الفرد هو التحسن، وزيادة الإتقان غاية في حد ذاتها، مع الشعور بدافعية ذاتية

عالية وتكون البنية لا تنافسية (تعاونية)، تتأكد هنا الرابطة بين الاندماج في المهمة والعزو الداخلي المنشأ للفعل (وقاد، 2008، ص80). فإن توجيه العناية إلى المهمة يعني الاهتمام بها والرغبة في التطور مع إسناد داخلي لأصل الدافعية (فينيوليت & ليوري، 2000، ص71).

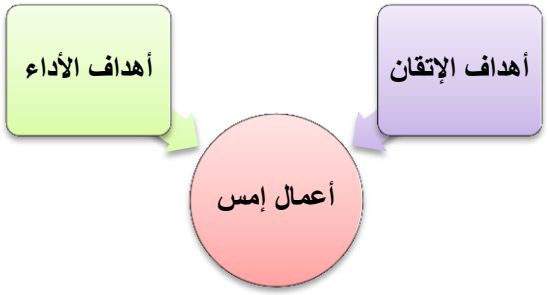
ويرى "واينر" أن الطلبة يحكمون على جهدهم من خلال ما قاموا به من نشاط تجاه مهمة ما، فالطلبة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهداً أكبر من أولئك الطلبة غير الناجحين. وهنا يكمن القول أن النجاح يزيد من الجُهد والجُهد يولّد المزيد من النجاح. وبذلك يكون التأكيد على النجاح كوسيلة لتشجيع المزيد من الجُهد (غباري& أبو شعيرة، 2008، ص312).

ب)- توجه الاندماج في الأنا Ego Involvement Orientation:

إنَّ مفهوم الاندماج في الأنا يعني بأن الجهد والقدرة شيئان منفصلان فَيُقَيّمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية، ويعتقدون في أنَّ القدرة تعني الطاقة أو السعة (Capacity)، ويكون الفرد عالي القدرة إذا أدى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد، وبمعنى أخر يعتقدون في أن النجاح دالة للقدرة (رشوان، 2006، ص127)، وفشل المحاولات دليل على نقص القدرة، والإتقان وسيلة وليس غاية في حد ذاتها، ويقل لدى الفرد الشعور بالدافعية الذاتية، والتعلّم غير كافٍ لإدراك التمكن، وتكون البنية تنافسية، هنا يكون الارتباط موجب بين اندماج الأنا والعزو الخارجي للفعل (وقاد،2008، ص81). هو إذن دافعية خارجية يلعب فيها الضغط الاجتماعي دوراً حاسماً (فينيوليت& ليوري، 2000، ص71).

8-1-3-أعمال "إمس Ames"

والتي ركزت على أثر الجماعة في تشكيل عزو الفرد لأسباب النجاح والفشل، فالأفراد ربما يُدركون غايات مختلفة للإنجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فردياً أو في بنية تنافسية وهذه الغايات أو الأهداف تؤثر في ترجمة الفرد لمشاعره عن النجاح والفشل فالتركيز يكون على العوامل الموقفية، وأشار "إمس" إلى نمطين من توجّهات الأهداف وتمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



الشكل (5)

النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال"إمس"

أ)-أهداف الإتقان Mastery Goals:

وتُشير للأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بجدية لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي، ويميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلّم والاندماج في المهمة التعليمية (lee, 2010, p7). فالطالب ذو التوجه نحو الإتقان يحدد لنفسه أهدافاً تعليمية ويسعى للإتقان وتحسين مهارته ويظهر الطالب المثابرة والجهد في العمل الأكاديمي ويستخدم إستراتيجيات تعلم متنوعة تشجعه على استخدام عمليات التجهيز المتعمقة للمعلومات (DeBacker&Crowson, 2006, p535).

والطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلى الاعتقاد في أنَّ القدرةَ يمكن زيادتها عن طريق بذل الجُهد ولذا من المرجح أن يستجيبوا لموقف الفشل بالاجتهاد في العمل (Wrosch, et al., 2003, p13). والفشل يدعم الفرد بمعلومات تقود إلى تغير الإستراتيجية المستخدمة أو زيادة الجُهد المبذول.ولا ينظرون للأخطاء كدليل على سوء الهدف المراد تحقيقه، و يركزون على التعلّم لذاته ويميلون إلى عزو فشلهم إلى ضعف الجُهد، ويهتمون بالإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن لي أن أتقن اكتساب هذه المهارة؟ فهم يركزون انتباههم على العمليات والإستراتيجيات التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم وتُساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة (Schunk ,1996, p361).

ب)-أهداف الأداء Performance Goals:

وتُشير للأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها (Lee, 2010, p8)، فهم يندمجون في التفكير بالقدرة أكثر من المَهَمَة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز إستراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدونه أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم (رشوان، 2006، ص127).

والطلاب أصحاب أهداف الأداء لا يعتقدون في أن القدرة يمكن تحسينها ببذل مزيداً من الجُهد ولذلك فمن المرجح أن يُدركوا خبرات الفشل كدليل على ضعف القدرة مما يقود إلى مشاعر الإحباط وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب (Wrosch, et al., 2003, p13).

وينشغل الطلاب أصحاب أهداف الأداء بتقييم قُدراتهم أثناء مواقف التعلّم من خلال الإجابة عن السؤال التالي: هل قدرتي متميزة؟، والفشل يدعم الفرد بمعلومات تقوده إلى عزو الفشل إلى نقص القدرة أو صعوبة العمل، وينظرون إلى التعلّم في حد ذاته باعتباره فقط الطريق لتحقيق الأهداف الخارجية المرغوبة ويركزون انتباههم على الأهداف (Ames, 1992, p265-264).

حيث يهتم الفرد بمقارنة نتائجه بنتائج زملائه مما يقلل الاهتمام بالعمل ذاته ويقود بالتالي إلى تفضيل المواقف التي يمكن أن يبرهن فيها الفرد على قدراته بسهولة والانسحاب من المواقف الصعبة التي تتطلب التحدي (Seegers,et al., 2002, p369). وأكثر من ذلك يؤدي التأكيد على أهداف الأداء في بيئة التعلّم إلى نتائج خطرة لا يمكن تجاهلها كالغش مثلاً حتى يتمكن الفرد من الحصول على درجات مرتفعة أو لكي يتجنب الفشل وبالتالي الظهور بمظهر الغباء أو ضعف القدرة (Anderman, et al., 2001, p89).

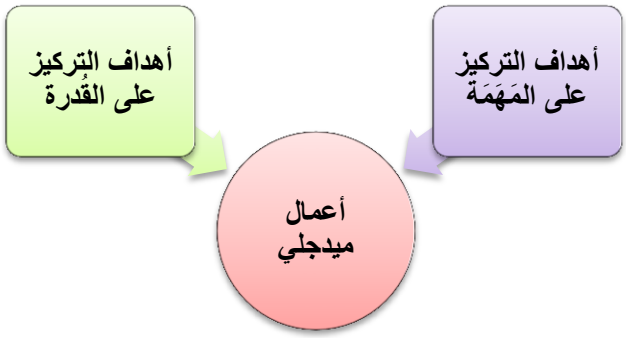
ويُعدُّ "Pintrich & Garcia" أول من أكد على أنَّ أهداف الإتقان وأهداف الأداء يمكن أنْ تعمل في وقتِ واحد وأنَّ امتلاك الفرد لمستويات مرتفعة من الهدفين ربما يؤدي إلى مخرجات أكثر إيجابية من امتلاك أي من الهدفين على حِدة وأنَّ المستويات النسبية في كلٍّ من الهدفين ربما تكون مسئولة عن اختلافات في ردود الفعل الانفعالية ومعتقدات الفاعلية الذاتية ومستوى اندماج الفرد في الأنشطة التعليمية المختلفة (رشوان، 2006، ص144).

ويذكر" بنترش" أنه من الممكن للبحوث المقبلة أن تأخذ في الاعتبار أهمية الأهداف المختلطة في كلٍّ من أهداف الإتقان وأهداف الأداء والتي تميز الأفراد الذين يركزون على التعلّم والفهم وعلى الحصول على الدرجات ومقارنة أدائهم بأداء الآخرين في نفس الوقت (Pintrich, 2000, p95).

فمن الطبيعي أن يهتم الطالب صاحب أهداف الإتقان بالحصول على درجات مرتفعة والتفوق على أقرانه- والعكس غير صحيح في بعض الأحيان- خاصة إذا كانت الدرجات معيار الحكم على النجاح والفشل أو هي المحدد لالتحقاق الطالب بنوع متميز من التعليم وهو ما يعني إمكانية امتلاك الفرد لمستويات نسبية من أهداف الإتقان وأهداف الأداء في نفس الوقت (Pintrich, 2000, p102).

8-1-4-أعمال "ميدجلي Midgley"

والتي توصلت إلى افتراض نمطين من توجّهات الهدف وتمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



الشكل (6)

النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال"ميدجلي"

أ)-أهداف التركيز على المَهَمَة Task-FOCUSED Goals:

ويتمثل هدف المتعلم هنا في تحقيق الفهم والاستبصار والمهارة وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة فبداية العمل وإنهاؤه بنجاح يُعد في حد ذاته له قيمة لدى الفرد ويعتقد الفرد هنا أنَّ تحقيق الإتقان يعتمد على الجُهد أكثر من اعتماده على القدرة (Kaplan, et al., 1997, p415). إنَّ هدف المتعلم تطوير الكفاية وذلك بواسطة اكتساب المعارف والمهارات التي تُساعده على إتمام المَهَمَة، كما أنَّهُ يُقبِل على المهمات التي تتصف بالتحدي على الرغم من أن هذا التحدي قد يوقعه في مخاطر ارتكاب الأخطاء لأن الأخطاء قد توفر المعلومات التي ترشده إلى عملية التعلّم.

وترتبط أهداف المَهَمَة بكوكبة من النواتج المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تُسهل عملية التعلّم بما يحويه ذلك التعلّم من فعَّالية عالية المستوى، وتقدير قيمة المَهَمَة، والاهتمام، والجُهد واستخدام العمليات المعرفية وما وراء المعرفية بكفاءة عالية (غباري& أبو شعيرة،2008،ص331).

وتلعب النتائج المستقبلية دوراً مهماً في النجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما هذا ما أكده "راينو" واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله (حسن، 1998، ص36).

وللتحقق من صحة افتراض العلاقة للتوجه المستقبلي على أداء الفرد الراهن لمَهَمَة ما، أكد "راينو" على دلالة التوجه المستقبلي بالنسبة للأداء الأكاديمي، وذلك من خلال قياس الوسيلة المدركة

لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين، للحصول على تقدير جيد في مقرر يدرسونه كمدخل لعلم النفس وأثر ذلك على النجاح المهني مستقبلاً وفقاً لتخطيطهم أو تصورهم (وذلك بطرح سؤال مؤداه: إلى أي حدٍ تعتقد أنَّهُ من المهم بالنسبة لك أن تحصل على تقدير جيد في مقرر علم النفس لكي تحقق أهدافك في العمل مستقبلاً؟).وأوضحت نتائج الدراسة أنَّهُ حينما تكون الفائدة المدركة من جانب الطالب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة، فإن الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلاب ذووا الحاجة المرتفعة للإنجاز لا تختلف عما هي عليه لدى الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، لكن حينما يدرك الطلاب أن الأداء في هذا المقرر يُعدُّ أمراً هأمًّا بالنسبة لتحقيق أهدافهم المهنية المستقبلية، فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع النجاح أكبر من الدافع للخوف من الفشل، يحصلون على تقديرات أعلى من أقرانهم الذين يتصفون بدافع للخوف من الفشل أكبر من الدافع للنجاح (حسن، 1998، ص37-38).

ب)-أهداف التركيز على القُدرةِ Ability-FOCUSED Goals:

ويهتم الفرد هنا بتقييمه من قبل الآخرين على أنَّهُ قادر، أو بتجنب تقيمه على أنَّهُ غير قادر، والاستدلال على القدرةِ هو ناتج الأداء في ضوء أداء الآخرين أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المَهَمَة سهلة (Kaplan ,et al.,1997, p416). حيث تقود هذه الأهداف الطلبة إلى القلق والخوف على قُدراتهم مقارنة بقدرة الآخرين وأدائهم (غباري & أبو شعيرة، 2008، ص331). وهذه الأهداف أقل تَهيؤاً من حيث الناحية الانفعالية والدافعية واستخدام الإستراتيجيات وكذلك انخفاض في الأداء.

وترى الباحثة أن هناك تشابهاً بين توجه الاندماج في المهمة، وأهداف التعلّم والأهداف داخلية الوجهة، وأهداف الإتقان. كما أنَّ هناك تشابهاً بين توجه الاندماج في الأنا، وأهداف الأداء، والأهداف خارجية الوجهة، وأهداف القدرة.

حيث تتفق معظم نماذج توجّهات الهدف في إطار النموذج الثنائي على الطبيعة الأساسية للهدف ووظيفتهُ، فكل نظريات الأهداف تتفق مثلاً في الاهتمام بكيف الدافعية أكثر من اهتمامها بكم الدافعية (Ames, 1992, p263).

وكذلك تتفق معظم هذه النظريات في أنَّ كل هدف من هذه الأهداف يدعم الفرد بإطار تنظيمي تَنشط من خلالِهِ استجابات معرفية وانفعالية معينة لموقف الإنجاز الحالي (Salili, et al., 2001, p172).

وترى الباحثة بالرغم من ذلك الاتفاق إلاَّ أنَّ هذه النظريات قد تختلف بعض الأحيان في مفهوم الهدف وفي دراسات تمايز الأهداف ويتضح من الجدول (2) أنَّ بعض النظريات تَهتم بتأثيرِ القُدرةَ والبعض الآخر يهتم بتأثيرِ السياق والبعض الآخر يرى أنَّ تلك الأهداف توجّهات ثابتة لدى الفرد. ويمكن تلخيص السمات الأساسية للأعمال الأولى في إطار النموذج الثنائي لنظرية توجّهات الهدف في الجدول (2) التالي:

الجدول (2)

ملخص الأعمال الأولى في إطار النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف

أصحاب النظرية	العمل المميز للنظرية	الأهداف المفترضة
أعمال "دويك"	التركيز على معتقدات الفرد عن الجُهد والقُدرة.	أهداف التعلّم/أهداف الأداء.
أعمال " نيكولز"	التركيز على نمو معتقدات الفرد عن الجُهد والقُدرة.	توجه الاندماج في المَهَمَة/توجه الاندماج في الأنا.
أعمال " إمس"	تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي في بيئة الفصل.	أهداف الإتقان/أهداف الأداء.
أعمال " ميدجلي"	المقارنة المعيارية للأداء مع أداء الآخرين في بيئة التعلّم.	أهداف التركيز على المَهَمَة /أهداف التركيز على القُدرة.

أشارت "دويك" وزملاؤها إلى أنَّ الإطار الثنائي لتوجّهات الهدف يمثل إطاراً مبدئياً عأمَّا، مفاهيمه بسيطة وتحتاج إلى مزيد من الجُهد لتأصيلها حتى يمكن الوصول إلى تفسيرات وفهم أكثر عمقاً لتوجّهات الهدف (Al-Emadi, 2003)، مما دفع المهتمين لمراجعة النماذج الثنائية وهو ما قاد لظهور النماذج الثلاثية.

8-2-النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف :

بمراجعة الأُطر النظرية لتوجّهات الهدف وُجِدَ أنَّ النماذج الثنائية ركزت أكثر على المُكوّن الإقدامي للهدف وهو ما يتعارض بشدةٍ مع النظريات الكلاسيكية لدافعية الإنجاز والتي تؤكد أن الفرد في مواقف الإنجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح أو نحو تجنب الفشل، مما قاد للتأكيد على ضرورة الفصل بين مكوّن الإقدام ومكوّن الإحجام لأهداف الأداء بصفة خاصة.

لذلك حاول المنظِّرون وضع إطار متكامل لنظرية توجّهات الهدف يتضمن التكامل بين النظرية التقليدية لدافعية الإنجاز والتي ترى أنَّ نشاط الفرد في أي مهمة إنجازيه يكون موجهاً للوصول إلى النجاح (مُكوّن إقدامي) أو تجنب الفشل (مُكوّن إحجامي)، والبناء الثنائي للأهداف المُكوَن من بعدي التمكن والأداء، مما نتج عن هذا التكامل إطار ثلاثي الأبعاد يتضمن أهداف التمكن كما في البناء الثنائي، ولكن تمَّ تقسيم أهداف الأداء إلى مكونين هما: أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام (وقاد، 2008، ص87).

ويصنف هذا النموذج توجّهات الهدف في ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية أو الميول النفسية وهي:

8-2-1-أهداف الإتقان:

والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المَهَمَة (تطوير الكفاءة أو إتقان المَهَمَة) وتوصف بأنها توجّهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة) (Eilliot, 1999, p174). فهذه الأهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعتبرون الدراسة فرصة للتنافس أو لتحدي قدراتهم، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة. بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات ما وراء التعلّم واستراتيجيات التنظيم الذاتي، كما لديهم القُدرة والمرونة في استخدام أكثر من إستراتيجية، والانتقال من إستراتيجية إلى أخرى بيسر وسهولة. كما وتزداد دافعيتهم كلما تقدمت العوائق في طريق إحرازهم للأهداف الموضوعة لهم (وقاد، 2008، ص88).

فهي بذلك ترتبط بالمخرجات الأكثر إيجابية مثل المثابرة والتجهيز في المستويات العميقة والدافعية الداخلية، وترتبط إيجابياً بمعتقدات قيمة المَهَمَة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية.

8-2-2-أهداف الأداء/الإقدام:

والتي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وتوصف بأنها توجّهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة) (Eilliot, 1999, p181). وقد توصل

"إليوت وآخرون" في دراستهم التجريبية إلى أنَّ الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على الأداء/الإقدام يحققون مستويات عالية في الميول والمتعة في المَهَمَة تمأمًّا مثل الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على أهداف التمكن (وقاد، 2008، ص88).

فبذلك ترتبط بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة والحصول على درجات مرتفعة وكذلك المخرجات السالبة مثل التجهيز السطحي، وترتبط إيجابياً بمعتقدات المَهَمَة والفاعلية الذاتية والإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية.

8-2-3-أهداف الأداء/الإحجام:

والتي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصةً الظهور بمظهر العجز أمَّام الآخرين وتوصف بأنها توجّهات دافعية إحجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة) (Eilliot, 1999, p181)، فإنَّ المتعلم في هذه الحالة لن يستخدم مهارات التفكير العليا، لأنَّهُ يخشى الانتقادات.

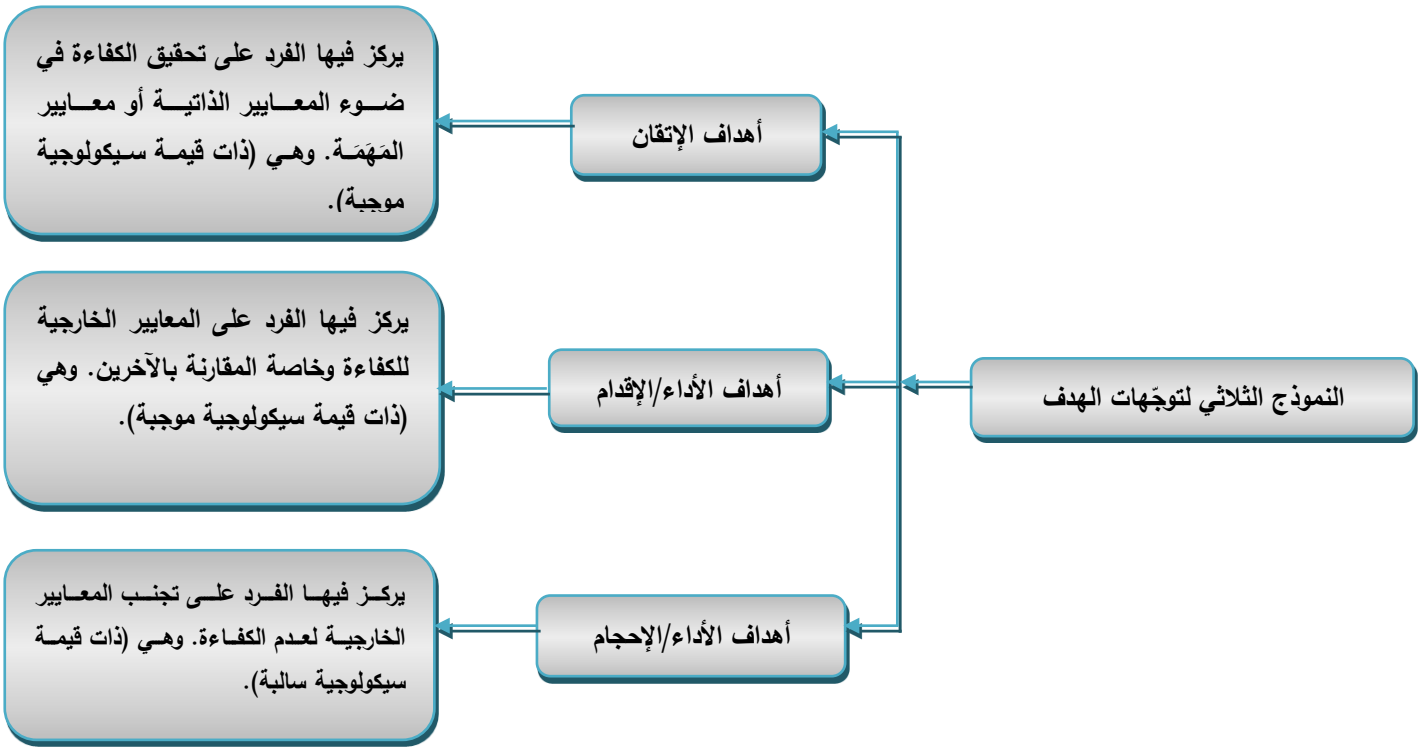
والجديد في هذا النموذج هو أهداف الأداء/الإحجام وتعرف بأنها أهداف تجنب الفشل، يجاهد فيها الفرد ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين وتؤدي إلى الانسحاب في محاولة تجنب هذه المشاعر.فهي تمثل الرغبة في فعل أي شيء لتجنب الظهور بالغباء أو العجز (Pajares & Valiante, 2001, p370).

حيث يميل الأفراد إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تتطلب الأمر وعند الضرورة فقط، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلّم وعملياته، إنما تركيزهم يكون على ألاَّ تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل أو الإحباط، كما يرون أنَّ التعلّم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها (وقاد، 2008، ص89)

فهي ترتبط بالمخرجات السالبة مثل التشتت أثناء الدراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية، وترتبط إيجابياً بقلق الاختبار وسلبياً بقيمة المَهَمَة والفاعلية الذاتية والإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة.

وترى الباحثة في ضوء ما سبق أن التصنيف الثلاثي لتوجّهات الهدف يؤكد على الإيجابية المطلقة لأهداف الإتقان حيث يرتبط بالمخرجات الأكثر إيجابية مثل المثابرة والتجهيز في المستويات العميقة والدافعية الداخلية. والإيجابية النسبية لأهداف الأداء/الإقدام حيث ترتبط بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة والحصول على درجات مرتفعة وكذلك المخرجات السالبة مثل التجهيز السطحي.

والسلبية المطلقة لأهداف الأداء/الإحجام حيث ترتبط بالمخرجات السالبة مثل التشتت أثناء الدراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية. وتمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



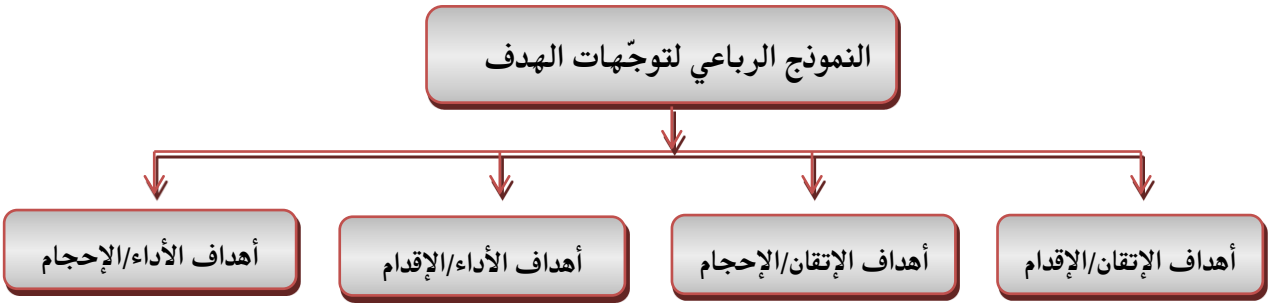
الشكل (7)

مخطط تنظيمي يبين ملخص النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف

وقد تطورت النماذج الثلاثية واتسعت لتشتق منها النماذج الرباعية لتوجّهات الهدف.

8-3-النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف :

تمّت الإشارة لهذا النموذج بالشكل التالي وهو من إعداد الباحثة:



الشكل (8)

النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف

يمثل هذا النموذج امتداداً لأعمال "إليوت وزملاؤه" وتطويراً للنموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف، حيثُ يُفترض من هذا النموذج وجود بنية خاصة لأهداف الإتقان/الإحجام (Elliot & McGregor, 2001, p502)

نشأ التصنيف الرباعي لتوجّهات الهدف من خلال مراجعة البعدين التقليديين لتوجّهات الهدف (الإتقان والأداء) وكذلك التفاعل بين هذين البعدين والميول الإقدامية الإحجامية للفرد (Elliot, 1999, p185).

إنَّ الكفاءة والتي تُمَثل المفهوم المركزي في بنية هذا النموذج، يمكن تصنيفها في بُعدين أساسيين تبعاً لطريقة "تحديد الكفاءة How it is Defined" وتبعاً لمكون "القيمة السيكولوجية How it is Valenced" فالكفاءة يمكن تحديدها في مصطلح المعايير أو المحكات التي تُستخدم في تقيم الأداء، وهنا يمكن تحديد ثلاثة معايير للأداء هي: الطلاقة"Absolute" وإتقان المهام (المحك هو المَهَمَة ذاتها)، معايير داخلية"Intrapersonal" (نتائج الأداء السابق أو أعلى جُهد ممكن)، معيار المقارنة"Normative" (مقارنة الأداء بالنسبة للآخرين).

فالفرد من الممكن أن يهدف إلى الفهم أو إتقان المَهَمَة (معيار الطلاقة)، أو يهدف إلى تحسين الأداء أو تطوير مهارته أو معارفه (معيار داخلي)، أو يهدف إلى أن يظهر أفضل من الآخرين (معيار مقارن) (Elliot & Thrash, 2002, p806).

والبعد الثاني للكفاءة يتمثل في مكون "القيمة السيكولوجية Psychological Value" والتي تعكس الميول الدافعية لدى الفرد ويمكن تفسيرها في مصطلحي الإيجابية أو احتمالية الرغبة (الرغبة في النجاح مثلاً) أو السلبية أو احتمالات عدم الرغبة (تجنب الفشل)، فالسلوك قد يُدفع بواسطة الرغبة أو الأحداث الإيجابية أو احتمالات حدوثه وهو ما يؤدي في غالبية الأحيان إلى الاندماج في العمل أو قد يكون مدفوعاً بواسطة الأحداث السالبة أو احتمالات حدوثها وهو ما ينتج عنه الرغبة في تجنب هذه الأحداث وبالتالي الانسحاب من العمل أو النشاط وهو المفهومنفسه الذي استخدمه "ليفين" في نظرية المجال فقد افترض أن المثيرات التي يواجهها الفرد أمَّا تتسم بالسلبية أو تتسم بالإيجابية أو بالتنفير وهو ما يتسبب بطريقة مباشرة في الميل نحو الإقدام والاندماج أو الميل نحو التجنب والإحجام (Elli& McGregor, 2001, p502). وبهذا يزيد عن النموذج الثلاثي بالمكون الرابع وهو: أهداف الإتقان/الإحجام.

8-3-1-أهداف الإتقان/الإحجام Mastery-Avoidance Goals:

فقد تمَّ تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين مستقلتين هما: أهداف الإتقان/الإقدام والتي يركز فيها الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة، وأهداف الإتقان/الإحجام والتي يركز الفرد فيها على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلّم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو أن يصبح الفرد غير كفء (رشوان، 2006، ص141)

وتوصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المَهَمَة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق مثلاً، وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه، مثل مجاهدة الطالب لتجنب الفهم الخاطئ، أو عدم الفهم، أو الفشل في تعلم محتويات مقرر ما، وتجنب الوقوع في الأخطاء (Elliot & McGregor, 2001, p502).

ويؤكد "إليوت" على أنَّ أهداف الإتقان/الإحجام تختلف عن:

❶أهداف الإتقان/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة.

❷أهداف الأداء/الإحجام في كيفية تحديد أو المعيار الذي ترجع إليه الكفاءة.

❸أهداف الأداء/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة وفي كيفية تحديد الكفاءة (Elliot, 1999, p181).

وتصفها "فيني Finney" بالرغبة في الكمال"Perfectionists" والتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل أي شيء سيء، ويؤكد "بنترش" بأن المعايير المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وإنما في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمَهَمَة (رشوان، 2006، ص142).

ويوضح "بنترش" الخصائص المميزة لتوجّهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام في الجدول (3) كما يلي:

الجدول (3)

الخصائص المميزة لتوجّهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام

توجّهات الهدف	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان، والتعلّم والفهم وتطوير الكفاءة.	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلّم أو عدم الإتقان.
	استخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، مدى التقدم، الفهم العميق.	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المَهَمَة بصورة غير خاطئة.
أهداف الأداء	التركيز للتفوق على الآخرين، إظهار القُدرة، تحسن الأداء مقارنة بالآخرين.	التركيز على تجنب الدونية، أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين.
	استخدام معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين.	استخدام معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين.
القيمة السيكولوجية	إيجابية (إقدام على النجاح)	سلبية (تجنب الفشل)

الفصل الرابع
مهارات التفكير

1- التمهيد

2- التفكير

3- هل التفكير مهارة؟

4- مهارات التفكير

5- تصنيفات مهارات التفكير

5-1-تصنيف "كوهن1971 "

5-2-تصنيف"ستيرنبرغ" 1986

5-3-تصنيف "نيومان" 1991

5-4-تصنيف "فيشر"1999

5-5-تصنيف "سعادة" 2002

5-6-تصنيف "مارزانو" 1988

6- العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير

1- التمهيد:

إن مهارات التفكير مهمة لأن إجادة الأساسيات في التعلّم (معرفة القراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم...الخ) مهما كانت ليست كافية لإنجاز الإمكانية البشرية أو لتلبية متطلبات سوق العمل أو لتهيئة الأطفال لمستقبل متطلب. والطلب على امتلاك الفرد لمهارات التفكير الأساسية ومهارات التفكير العليا مهم لأن تخزين الأفراد لمعارفهم غير كافية للاستعمال المستقبلي، بل تتطلب منهم مهارات تمكنهم من معالجة المشاكل المختلفة في السياقات المختلفة وفي الأوقات المختلفة في أنحاء حياتهم كافة. إن تعقد الوظائف الحديثة تتطلب من الفرد أن يفهم ويحكم ويشارك في توليد المعرفة والعمليات الجديدة، والمجتمعات الديمقراطية الحديثة تطلب من أفرادها استيعاب المعلومات من مصادر متعددة وأن يقرر الحقيقة ويصدر الأحكام.

ويعتبر الكثير من المعلمين والباحثين في مجال التربية والتعليم أن الهدف الأساسي للتعليم في الولايات المتحدة هو إكساب الطلاب مهارات التفكير (Costa, 2004, p65).

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف مهارات التفكير، حيث قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فلكل فرد أسلوبه الخاص الذي يتأثر بدافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها، الأمر الذي أدى إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء والباحثين بخصوص تعريف مهارات التفكير وتصنيفاتها.

إن الاختلافات بين الباحثين في تناولهم لمهارات التفكير يرجع إلى اختلاف الاتجاه الذي يتبناه كل منهم في تصنيف تللك المهارات، فمنهم من صنف مهارات التفكير طبقاً لما يفعله الفرد، ومنهم من صنفها طبقاً لمتطلبات معالجة المعلومات الخاصة بالمهمة، ومنهم من صنفها طبقاً لمستوى تعقدها.

2- التفكير:

التفكير عملية إيجابية مقصودة، ينفرد بها الإنسان عن سائر المخلوقات وتُمثِّل جوهره وأهم خصائص تميزه... والتفكير ليس معرفةً ولا معلومات، ولكنه آلية نعالج بها أموراً في المعرفة والمعلومات... (جمال الدين، 2004، ص101-102).

ويُعدُّ التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يُساعدهُ على توجيهِ الحياةِ وتَقدُمِها، كما يُساعد على حلِ كثيرٍ من المشكلاتِ وتَجنُّبِ كثيرٍ من الأخطار، وبهِ يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم بأمورٍ كثيرةٍ وتسييرها لصالحهِ، إذ استطاع الفرد أن يبدع وينتج ويكتشف أسرار العالم المحيط بهِ (العليمات وآخرون، 2008، ص238).

وفيما يلي عرض لبعض التعريفات الخاصة بالتفكير:

***التفكير بالمعنى الواسع:** يعنى جملة من العمليات النفسية التي نجريها في داخلنا، أو التي تجري من تلقاء نفسها، فحين نتذكر أو نتخيل، وحين نقرر أو نصبو ونتطلع، نجري عمليات تفكيرية.

***أمَّا التفكير بمعناه المختصر:** هو بحث عن المعنى، أو صناعة المعنى، وكما ذكر "جون ديوي" إن التفكير عملية ذهنية يقوم بها الأفراد لإعطاء معنى للتجربة والخبرة في مختلف مجريات الحياة اليومية (سويد، 2007a، ص37). فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة (العتوم وآخرون، 2005، ص206)

***والتفكير اصطلاحاً:** هو عملية تتآزر فيها صور ومعان وخبرات ذهنية مختلفة تتم عبر الإدراك الحسي، أي ندخل المحسوس إلى إدراكنا، ولكي ننتقل إلى التفكير يتطلب الأمر جهداً، وتنظيماً وتركيزاً (سويد،2007a، ص39). وهذا ما ذكره كوستا بأنه: المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها (Costa & Kallick ,2004 ,p11)

***أمَّا بالمعنى الوظيفي للتفكير فهو:** مجموعة من العمليات/المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات/المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة.والمقصود بالمعالجات التعليمية: هي ممارسات يقوم بها المعلم مستعيناً بأساليب أو طرائق أو استراتيجيات تعليمية تستهدف تنمية التفكير لدى الطلاب (زيتون، 2003، ص6).

*وهكذا نجد أنَّ هناك تعاريف عدة قدمها عدد من المفكرين على مدى النصف الثاني من القرن الماضي حول معنى التفكير أو شرح مفهومه، ولعل السبب في اختلافها أحياناً لم يتجاوز الاختلاف في طبيعتها أو في وجهة أهدافها.

***فمنهم من وجد التفكير أنَّهُ:** يعني الوصول إلى المجهول بالاعتماد على المعلوم، وأنَّهُ نشاط يقوم به الفرد حين يشعر أنَّهُ يواجه صعوبة ما فيحاول بالتفكير التغلب على ما يواجهه.

*** بينما ذهب آخرون إلى أنَّهُ:** يمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي وتعتمد إلى حدٍ كبير على قدرةِ الفرد العقلية العامة (الحلاق، 2010، ص10).

***وترى الباحثة في ضوء العرض السابق لتعريفات التفكير** أنه لا يوجد تعريف واحد مُرضٍ للتفكير، لأن معظم التعريفات مُرضية عند أحد مستويات التفكير. إن التفكير يرفع من مستوى طالب المعرفة والباحث العلمي والطلبة جميعهم الذين ينتهون من حلقاتهم الدراسية، ويَخرجون إلى الحياة يواجهونها ويحددوا أهداف مستقبلهم العلمي والعملي، ويدفع بهؤلاء جميعهم إلى التقدم في كل مجال ووفق الأهداف التي يضعونها لحياتهم.

*** وخلاصة القول إنَّ التفكير** عملية عقلية تُساعدنا على فهم المشكلة وحلها أو إيجاد الحلول والبدائل، والحكم عليها وتقويمها، وعقد المقارنات، والوقوف على إيجابيات المسألة وسلبياتها والتمييز بين وجهات النظر والانطباعات والمواقف الشخصية، وبين العلل العلمية والوقائع وبين حكم القيمة وحكم الواقع بين ما هو كائن وما يجب أن يكون... (سويد،2007a، ص41).

3 – هل التفكير مهارة..؟

هل التفكير مهارة ؟ وهل يمكن تعلم هذه المهارة ؟.

جملة من الأسئلة تُطرح في هذا السياق...إلاَّ أنَّهُ وفي نهاية المطاف نصل إلى حقيقتين أساسيتين وهما:

1- **الحقيقة الأولى:** لمَّا كانت المهارة هي قدرة ذاتية مكتسبة على أداء فَعَّال في موضوع معين، وكان التفكير بمجمل آلياته عملية عقلية يُقصد منها حل مشكلة ما، أو تقصٍ مدروس ومنظم تجاه موقف معين، فإننا نستخلص أن التفكير ما هو إلاَّ مهارة فَعَّالة تدفع بالذكاء الإنساني للعمل.

2- **الحقيقة الثانية:** أنَّ الإنسان لم يصنع حضارته التي يتصاعد منحناها الإبداعي في مجال العلم والتقانة يوماً بعد يوم إلاَّ من خلال التفكير، الأمر الذي انقسم فيه العالم إلى مجتمعات سابقة تُفَكّرُ للإبداع، وأخرى لاحقة تُفَكّرُ لمواكبة الآخر المتقدم، وأخرى متخلفة تستهلك نتاج تفكير الآخر المتقدم.

ومنه فإن المجتمعات المتقدمة فكرت وتعلمت كيف تفكر من خلال مسيرتها الحضارية، وأصبح الإنسان المفكر فيها ميزة مهمة للعصرنة (عبد الدايم، 2001، ص29).

*** فعند مناقشة التفكير**، لابد من التطرق إلى المهارات المعرفية الأساسية التي تشتمل على عمليات الإدراك والذاكرة وتشكيل المفهوم، وتكوين اللغة والترميز، فهذه هي المهارات الأساسية التي تُساعد على الفهم وحل المشكلات، وتُمَكّن الفرد من إعطاء معنىً للعالم من حوله (ترفينغر& ناساب، 2006، ص11)

*** فالتفكير الجيد** هو الذي يتصل بأكثر من مهارة، ولذلك يحتوي على عدة مهارات ممثلة بالانفتاح العقلي، كما يُعَدّ التفكير مصدراً لتزويد الأفراد بمجموعة من الاستراتيجيات يستطيعون من خلالها التفاعل والتعامل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل (عبد الهادي وآخرون، 2005، ص51)

*** والتفكير أيضاً** عمل مهاري يتكون من عدة عمليات أو مهارات معرفية منفصلة وغير مترابطة تستعمل بعد تجميع أو ضمّ بعضها إلى بعض لتحقيق النتيجة المطلوبة (بيير، 1995، ص176).

ويذكر الباحثون أن المقدرة على التفكير مستحدثة أكثر من كونها طبيعية، وبالتالي فإذا أردنا أن نعلم التفكير فيجب علينا أن نعلمه كمهارة، فمهارات التفكير أصبحت أمراً جوهرياً في العالم المعاصر، فهي مهارات حياتية يومية، يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع (أحمد، 2003b، ص3)

***وذكر "جون لانجهر" أنَّ التفكير**: يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية التفكير، فمهارات التفكير توسِّع القدرات العقلية وتنميها وتُكْسب الإنسان إمكانية التوصل إلى الحلول المناسبة، فَكُلُّ مجموعة أو منظومة من مهارات التفكير المتناسقة تُؤَلف أسلوباً،وجملة الأساليب هذه هي التي تدير أو تتحكم بالعمليات العقلية المعرفية للفرد (عبد العزيز، 2009، ص311).

***ويقصد بالمهارة عدة معانٍ مترابطة منها**: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يُؤَدَّى بطريقةٍ ملائمةٍ، وعادةً ما يكون هذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء (أبو حطب وآخرون، 1994، ص330)

*** فالمهارة**:شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتدريب، وأنَّ ما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها (الحرفي، 2011، ص35)، ويصاحبه في بعض الأحيان تغيرات سلوكية في مستوى الأداء (عبد الهادي& عياد، 2009، ص76)

***ومن هنا لابد من أن نفرِّق بين العملية والمهارة**:قد يكون من المفيد التمييز بين العمليات والمهارات في ضوء ما إذا كانت أهدافاً، أو مسائل لبلوغ الهدف، فالعمليات المستخدمة في أنشطة غرفة الصف تكون موجهة نحو الأهداف، ويقوم التلميذ بمهارات متعددة من أجل إدراك مفهوم شيء ما، أو لتأليف شيء ما، أو لحل مشكلة...أي أن العمليات تتضمن استخدام سلسلة من المهارات

تهدف إلى بلوغ نتاج محدد (أحمد، 2003b، ص5-6). فالعملية تتضمن مجموعة من المهارات المترابطة التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة وعلى هذا فإن المهارة مكون من مكونات عملية التفكير (عبد العزيز، 2009، ص311).

فعمليات التفكير تشير إلى عمليات معقدة أكثر عمومية وأوسع نطاقاً ويستغرق تنميتها المزيد من الوقت والجهد، مثل تكوين المفهوم، واتخاذ القرار، والبحث، والتركيب، بينما تشير مهارات التفكير إلى العمليات الإدراكية البسيطة مثل الملاحظة، والمقارنة، والاستدلال (الزيات، 2001، ص160)

***فالمهارة:** هي مكون معرفي بسيط مثل الملاحظة والمقارنة والتلخيص...الخ.

***أمَّا العملية:** تتطلب استخدام سلسلة مهارات يراد بها تحقيق نتيجة معينة، فالعملية هي مجموعة من المهارات المتناسقة فيما بينها وهي موجهة نحو تحقيق غاية ما، وبذلك فالعملية أعمق وأشمل (المنصور، 2005، ص25).

* **وبكلمة أخيرة،** إنَّ التفكير كمهارة يساعد الأفراد والمجتمعات على استمرار الحياة الجيدة، ويطبعها بطابع الرقي والتقدم الحضاريين، وهو المدخل الرئيس لوعي عالمنا الذي نعيش فيه والموصوف بسرعة الحركة والتغيير.

وإذا لم يفكر الإنسان لا يمكنه أن يدرك الواقع، وإذا لم يستمر الإنسان الذي أدرك الواقع في التفكير فإن الواقع المدرك سيبقى عميقاً، فالتفكير إذاً حاضر في كل مراحل المسيرة العلمية والحياة (سويد، 2007a، 41-42).

4- مهارات التفكير:

إن المجتمع وبفضل التقنية مجتمع قائم ومعتمد على المعرفة يحتاج إلى مهارات مختلفة للحياة والعمل (الجزائري، 2010، ص6). فلم يَعدْ نجاح الإنسان في مواجهة التحديات وضمان مستقبل مهني زاهر يعتمد على الكَمّ المعرفي الذي يملكهُ، بِقَدر ما يعتمد على قدرته في المشاركة في إنتاج المعرفة واستخدامها وتوظيفها (المحتسب & سويدان، 2010،ص2312).

فتُعدُّ مهارات التفكّير إجراءات ضروريةٌ لمجتمع سمته التغيير السريع، وتعدد الخيارات والبدائل بالأفعال أو القرارات (المنصور، 2005، ص25)، إنَّ مهارات التفكير بذلك تمثل أدوات أساسية للتفكير الفعَّال. فحتى يكون الفرد ناجحاً في دراسته أو في مهنته أو في حياته، فإنَّ ذلك يعتمد على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه مهارات معرفية أساسية ومهمة مثل التذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقييم والتجريب...وغيرها من المهارات (سعادة، 2006، ص87)

إنَّ امتلاك الطلبة مهارات التفكير بأشكالها المختلفة يُكسبهم قدرات تفكيرية عامة تمكنهم من التعامل مع المواد الدراسية واستيعابها بشكل عام، فمهارات التفكير تبقى صالحة في كل زمان ومكان، فهي تمكِّن المتعلّم من التعامل مع القضايا والمشكلات المتجددة لأنها تزوده بطرائق عمل تصلح للاستخدام مهما اختلف نوع موضوع التفكير، وتجعل من الفرد قادراً على فهم مجتمعه والتعامل مع متطلباته بطريقة مقبولة (حسين، 2007، ص12). لذلك علينا أن نطوِّر وسائلنا ومهاراتنا لنتعلم ما يفيدنا، وأن نطوِّر مواقفنا لتطبيق ما تعلمناه، فلا تكون المعرفة غاية بذاتها، بل سبباً في تحسين نوعية الحياة التي نعيشها لنسهم في تطوير مجتمعنا (جمال الدين، 2004، ص108).

***يعرف"مارزانو Marzano1988 "مهارات التفكير**: بأنها عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وإقامة الدليل وحل المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات وتقييمها.

***وعرَّفَ"ويلسون Wilson "مهارات التفكير**: بأنها تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الأفراد من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقويم والوصول إلى الاستنتاجات وصنع القرارات (الحلاق، 2010، ص13).

إنَّ مهارات التفكير في هذا التعريف لا تخرج عن كونها تمثيلاً لتلك الأنشطة العقلية المعرفية التي يستخدمها الإنسان عبر دماغه لمعالجة المعلومات من أجل فهم ما يحيط به، وحل القضايا والمشكلات التي تعترضه (الحلاق، 2010، ص14).

***ويرى"دي بونو De Bono "أنَّ مهارات التفكير**:لا تنمو تلقائياً بل تتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومراناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدىً له، ورفع مستوى الكفاءة التفكيرية من شأنه تحسين تحصيل الطالب دراسياً، فمهارات التفكير تجعل الخلاف بين المسائل ذوقاً ومتعة مقبولة سعياً للوصول للنتائج الجديدة (عبد العزيز، 2009، ص311-312).

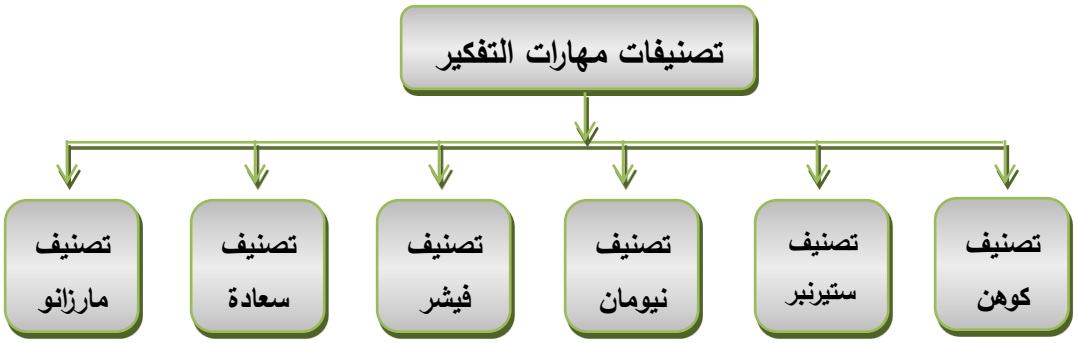
***ويشير"ستينبرغ Stenberg "بقوله**: إلى إنَّ المعارفَ مهمةٌ بالطبع ولكنها غالباً ما تُصبح قديمة، أمَّا مهارات التفكير فتبقى جديدةً أبداً، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو نوع المعرفة التي تستخدمها مهارات التفكير في التعامل معها (جروان، 1999، ص16)

***وللتفريق بين مفهومي التفكير ومهارات التفكيرذَكَرَ فتحي جروان:** أنَّ التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجةٍ عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تمأمًا، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تَكتَسب الخبرة معنى. أمَّا مهارات التفكير فهي عملياتٌ محددة نمارسها ونستخدمها عن قصدٍ في معالجة المعلومات ومرتبطة بطبيعة الموقف حيث نمارسها بطريقة قصديّه في المعالجة مثل: مهارات تحديد المشكلة، أو تقييم قوة الدليل أو الإدعاء (جروان، 1999، ص35)، فهي تعني مجموعة من العمليات العقلية المعرفية التي نمارسها في مجال معين ومحدد (عبد الهادي وآخرون، 2005، ص54).

خلاصة القول ترى الباحثة أنَّ مهارات التفكير مصطلح لمفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكسه العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس وهو يهدف أيضاً إلى اكتساب أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف.

5- تصنيفات مهارات التفكير:

حظيت مهارات التفكير باهتمام الباحثين في مجال التفكير للدرجة التي تزايدت معها تصنيفات تلك المهارات، وقد اختلف العلماء في تصنيّف مهارات التفكير، ومن هذه التصنيفات:



الشكل (9)

تصنيف مهارات التفكير

5-1- تصنيف "كوهن Cohen1971":

ويضم خمس فئات لمهارات التفكير الأساسية وهي:

5-1-1-التسبيب: وتتمثل بالقدرة على الربط بين السبب والنتيجة، إضافة إلى التقويم، والتنبؤ، والاستنتاج، والحكم، والتقدير.

5-1-2-التحويلات: وتتمثل بالقدرة على ربط الخصائص المعروفة بغير المعروفة، وخلق معنى أو اشتقاقه، مثل الاستقراء المنطقي.

5-1-3-العلاقات: تتمثل بالقدرة على الكشف عن عمليات منتظمة، كالكشف عن العلاقات بين الأنماط، وبين الأجزاء والكليات، والتحليل، والتركيب، والتتابع، والتنظيم، والاستدلال المنطقي.

5-1-4-التصنيف: وتتمثل بالقدرة على تحديد الخصائص المشتركة بين الأشياء، من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات، والتجميع، والفرز، والمقارنة بين الأشياء، إضافة إلى التمييز بينها على أساس أو أكثر.

5-1-5-التميزات: وتتمثل بالقدرة على التعرف على الخصائص الفردية المميزة للأشياء والتعرف على المشكلة، والتعريفات، والحقائق (العتوم وآخرون، 2005، ص212).

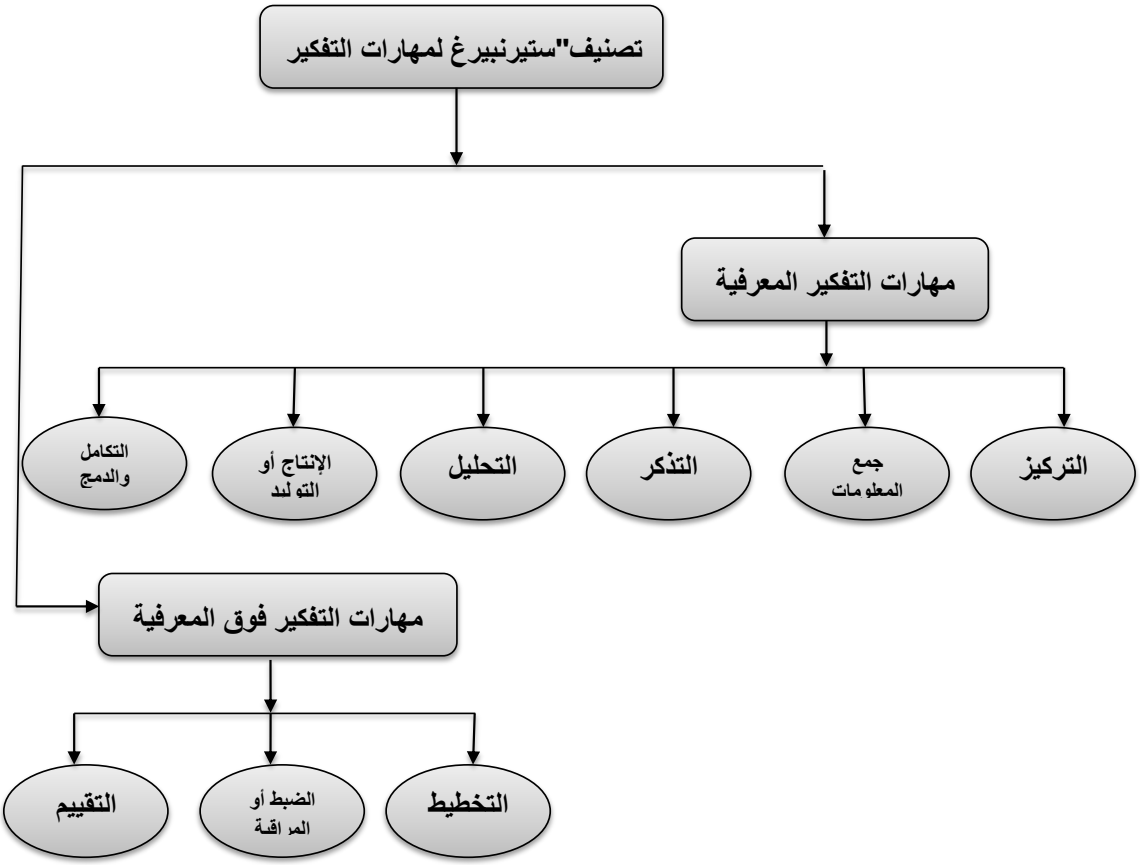
وتلخص الباحثة هذا التصنيف وفق الشكل التالي:

الشكل (10)

تصنيف "كوهن Cohen " لمهارات التفكير

5-2- تصنيف"ستيرنبيرغ Sternberg1986":

اقترح ستيرنبرغ التصنيف الآتي لمهارات التفكير وتلخصه الباحثة بالشكل التالي:



الشكل (11)

تصنيف " ستيرنبيرغSternberg " لمهارات التفكير

5-2-1- مهارات التفكير المعرفية Cognitive Thinking Skills : حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم عشرين مهارة اشتملت على :

5-2-1-1- مهارات التركيز: وتشمل مهارة تعريف المشكلة، ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة.

5-2-1-2- مهارة جمع المعلومات: وتتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من حاسة، ومهارة التساؤل، وطرح الأسئلة.

5-2-1-3- مهارة التذكر: وتتضمن الترميز، أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، والاستدعاء، أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

5-2-1-4- مهارة تنظيم المعلومات: وتتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه الشبه، ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر، ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء، أو المفردات في منظومة، أو سياق وفق معيار معين.

5-2-1-5- مهارة التحليل: وتتناول تحديد الخصائص والعناصر، وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

5-2-1-6- المهارات الإنتاجية أو التوليدية: وتشمل مهارات التوضيح أو إعطاء المزيد من التفصيلات، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ، ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو برسوم بيانية.

5-2-1-7- مهارات التكامل والدمج: وتتناول مهارة وضع المعايير، أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين ومهارة التعرّف إلى الأخطاء أو كشف المغالطات (أبو رياش، 2006، ص322-323).

5-2-2- مهارات التفكير فوق المعرفية Meta Cognitive Thinking Skills: وهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة أخرى، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، وتتضمن مهارة التخطيط ومهارة الضبط أو المراقبةومهارة التقييم.

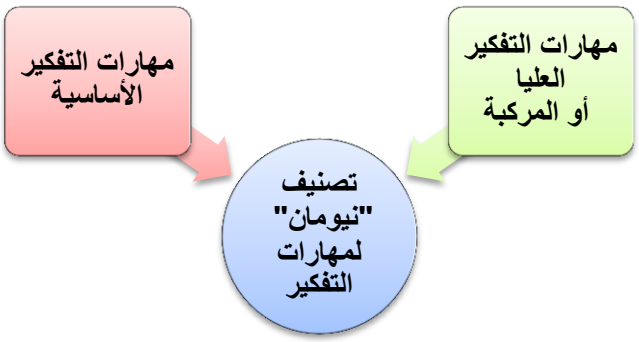
5-2-2-1- التخطيط: وتضم المهارات الفرعية التالية: تحديد الهدف و اختبار إستراتيجية التنفيذ و ترتيب الخطوات و تحديد الأخطاء المحتملة وتحديد أساليب مواجهة الأخطاء و التنبؤ بالنتائج المتوقعة.

5-2-2-2- الضبط أو المراقبة: وتضم المهارات الفرعية التالية: تركيز الاهتمام على الهدف والحفاظ على ترتيب الخطوات ومعرفة توقيت الانتقال بين الخطوات واختيار أسلوب معين لمواجهة العقبات.

5-2-2-3- التقييم: ويضم المهارات الفرعية التالية: تقييم مدى تحقق الهدف والحكم على دقة النتائج وتقييم مدى ملائمة أسلوب مواجهة العقبات وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

5-3- تصنيف "نيومان Newman1991":

ويصنّف مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيستين وتلخصه الباحثة بالشكل التالي:



الشكل (12)

تصنيف " نيومان Newman" لمهارات التفكير

5-3-1- مهارات التفكير الأساسية Lower Thinking Skills: وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، كاكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل: المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق. ويُعَدّ إتقان هذه المهارات أمراً ضرورياً قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

5-3-2-مهارات التفكير العليا أو المركبة Higher Thinking Skills: وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، وتكون عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا. وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى النتيجة. وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعرفي، والاستدلالي، والتأملي، وغيرها (العتوم، 2002، ص199).

5-4- تصنيف "فيشر Fisher 1999":

اقترح "فيشر" التصنيف الآتي لمهارات التفكير الأساسية وتلخصه الباحثة بالشكل التالي:

الشكل (13)

تصنيف "فيشر Fisher" لمهارات التفكير

5-4-1- مهارات تنظيم المعلومات: وتشمل مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وتفسير المعلومات للتأكد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات الصلة، وتحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات بينها، وفهم العلاقات الجزئية والكلية المختلفة.

5-4-2- مهارات الاستقصاء: وتشمل طرح الأسئلة ذات العلاقة، وتحديد المشكلات، والتخطيط، والتنبؤ، واختيار الحلول، وتطوير الأفكار المختلفة.

5-4-3- المهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب: وتشمل إعطاء الأسباب أو المبررات التي تقف وراء الأفكار والآراء المختلفة، والوصول إلى الاستنتاجات، واستخدام اللغة الواضحة لبيان ما نفكر فيه، وإصدار الأحكام والقرارات مشفوعة بالمبررات والأدلة.

5-4-4- مهارات التفكير الإبداعي: وتشمل توليد الأفكار واقتراح فرضيات محتملة، ودعم الخيال بالتفكير، والبحث عن نواتج تعلّم إبداعية جديدة.

5-4-5- مهـارات التقيـيم: وتشـمل تقيـيم المعلومـات المعطـاة أو التـي تـمَّ جمعهـا، والحكـم علـى قيمـة مـا يقـرأ الطالـب أو يسـمع أو يشـاهد، وتطـوير معـايير للحكـم علـى قيمـة مـا يمتلـك الطالـب أو غيـره مـن أعمـال أو أفكـار أو آراء، والثقـة بـالنفس لمـا توصـل إليـه الطالب من أحكام أو تقييمات (أبو رياش، 2006، ص321-322).

5-5- تصنيف"سعادة 2002":

فقد اقترح التصنيف الآتي لمهارات التفكير وتلخصه الباحثة بالشكل التالي:

الشكل (14)

تصنيف "سعادة " لمهارات التفكير

5-5-1- مهارة التفكير الناقد: وتشمل مهارة الاستنتاج، والاستقراء، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، والمقارنة، والتباين أو التناقض، وتحديد الأولويات، والتتابع، ومهارة التعرف إلى وجهات النظر، والتحقق من الحجج والبراهين، ومهارة تحليل المجادلات، ومهارة التمييز (وتتضمن التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الافتراضات والتعميمات، والتمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة، والتمييز بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة).

5-5-2- مهارات التفكير الإبداعي: وتتضمن مهارة الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوضيح.

5-5-3- مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها: وتشمل التذكر، الوصف، الوصول إلى المعلومات، تدوين الملاحظات، الإصغاء، عرض المعلومات بيانياً، طرح الأسئلة أو المساءلة.

5-5-4- مهارات التقييم وحل المشكلات: وتتضمن مهارة تقييم الدليل، وضع المعايير أو المَحَكَّات، إصدار الأحكام أو الوصول إلى حلول، تحمل المسؤولية، مهارة عمل الخيارات الشخصية، طرح الفرضيات واختبارها، حل المشكلات.

5-5-5- مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم: وتشمل تنمية المفاهيم أو تطويرها، التعميم، عمل الأنماط المعرفية واستخدامها، التصنيف، تطبيق الإجراءات، التنبؤ، مهارة التفكير بانتظام، إدارة الوقت، مهارة التنظيم المتقدم (سعادة، 2006، ص83-84).

5-6- تصنيف"مارزانو Marzano1988:

صنف مارزانو المهارات الأساسية للتفكير إلى ثماني مهارات تفكير رئيسة يندرج منها إحدى وعشرون مهارة فرعية. ويتشابه هذا التصنيف مع تصنيف ستيرنبرغ في المهارات الرئيسية ويختلف في المهارات الفرعية التي تندرج تحتها، وهو التصنيف الذي تم الأخذ به في الدراسة الحالية وسنعرض مهارات هذا النموذج بالتفصيل وتلخصه الباحثة بالشكل التالي:

الشكل (15)

تصنيف "مارزانو " لمهارات التفكير

5-6-1- مهارات التركيز Focusing Skills:

وتشير إلى توجيه انتباه المتعلم نحو معلومات منتقاة، أي الانتباه لمثيرات محدده دون مثيرات أخرى (عبد العزيز، 2009، ص319)، وتبدأ مهارات التركيز بالعمل عندما يشعر الفرد بمشكلة ما أو نقص في بعض المعاني، فهي تساعد الفرد على الاهتمام بجمع جزئيات صغيرة من المعلومات وإهمال معلومات أخرى، وهي تتضمن مهارتين أساسيتين غالباً ما تستخدم مبكراً في عملية التفكير، ولكنهما قد يستخدمان أيضاً في أي وقت أثناء توضيح شيء ما أو تأكيده، فمهارتا التركيز يمكن أن تستخدم أيضاً في نهاية حل المشكلة أو الاستيعاب، وفي العمليات التي تتطلب الانتقال إلى الخطوات التالية (مارزانو وآخرون، 2004، ص167). وتشتمل مهارات التركيز على مهارة تحديد المشكلات وصياغة الأهداف:

5-6-1-1- تحديد المشكلات Defining Problems: فهي تشير إلى قدرة المتعلم على التركيز على المعلومات الأساسية للمشكلة (عبد العزيز، 2009، ص319)، وتتمثل بتوضيح الاحتياجات والتناقضات أو المواقف والحالات المحيرة، مع إعادة صياغتها بلغة الفرد الخاصة لضمان فهمه لها (العتوم وآخرون، 2005، ص214).

5-6-1-2- صياغة الأهداف Setting Goals : وتعتمد على تأسيس التوجّهات والأهداف، وتتمثل بتحديد الأغراض المتوخاة من إنجاز عمل ما قبل الشروع فيه، وذلك بهدف ضبط مجريات العمل وفقاً لتلك الأهداف (العتوم وآخرون، 2005، ص214).

وصياغة الأهداف بشكل عام تتضمن إيجاد توجيه وغرض، وبتحديدٍ أكثر فإن صياغة الأهداف هي صياغة النِتَاجَات التي يتوقع من الفرد بلوغها (Marzano, et al.,1988, p83).

ومن الطبيعي أن يقود تحديد المشكلة وتوضيحها إلى صياغة الأهداف، فالذي يحل المشكلة يقول: الآن وقد عرفت ما المشكلة، إذاً ما الذي يجب فعله. ومع ذلك فإن صياغة الأهداف يمكن أن تحدث في أي وقت وبالتالي في أي موقف تعليمي. فهي تحدد كم البدائل التي يجب التعامل معها من أجل القيام بالعمل (مارزانو وآخرون، 2004، ص172).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات التميزات، أمَّا "نيومان" فقد اعتبر تحديد المشكلة من مهارات التفكير العليا، واعتبرها "فيشر" من مهارات الاستقصاء، في حين صنفها "سعادة" من مهارات التقييم وحل المشكلات.

5-6-2- مهارات جمع المعلوماتInformation Gathering Skills:

هي مهارات مستخدمة في استحضار المادة أو المحتوى الواجب استخدامها في التجهيز المعرفي، ويمكن أن تكون البيانات مخزنة من قبل، أو تمَّ جمعها حديثاً (Marzano, et al., 1988, p86).

فهي تتمثل بالوعي للمعلومات والبيانات ذات الصلة بالموضوع، وتشمل القدرة على جمع المعلومات، والحقائق، والأحداث، والتوجّهات المتعلقة بظاهرة أو مشكلة ما، مما يساعد على تحديد حجم العمل ومتطلباته. وتشتمل مهارات جمع المعلومات على مهارة الملاحظة وصياغة الأسئلة:

5-6-2-1- مهارة الملاحظة Observing: هي تلك المهارة الفكرية التي تستخدم من أجل اكتساب المعلومات عن الأشياء أو القضايا أو الأحداث أو أنماط السلوك، وذلك باستخدام الحواس الخمسة المختلفة (سعادة، 2006، ص353). فهي المشاهدة الدقيقة والواعية والمقصودة لظاهرة ما، ومحاولة فهمها، وتحليلها للتعرف على تفاصيلها (العتوم وآخرون، 2005، ص214)، وتتضمن الملاحظة الحصول على المعلومات من خلال حاسة أو أكثر، وتعتبر الملاحظة أساسية بالنسبة لعمليات أكثر تعقيداً مثل التصنيف، أو فرض الفروض، أو الاستدلال، فبعد تحديد اختبار الفروض، أو حل المشكلة يبدأ الفرد في أخذ ملاحظة للعناصر المحددة في البيئة والتي لها علاقة بتلك المشكلة أو الهدف (مارزانو وآخرون، 2004، ص175).

وتتضمن مهارة الملاحظة أيضاً المشاهدة والمراقبة والإدراك، وهي ليست مجرد النظر إلى الأشياء الواقعة في مرمى أبصارنا أو سماع الأصوات الدائرة من حولنا، إن الملاحظة الواعية المبنية على الاستخدام الفعَّال للحواس هي مفتاح المعرفة وحجر الأساس في منهجية البحث العلمي، كما أنها تُعَدُّ من أهم العمليات العلمية التي لا غنى عنها في البحوث التجريبية بوجهٍ خاص (جروان، 1999، ص167-168)

إنَّ الملاحظة وتقريرها وسيلتان أساسيتان للتعلّم، ذلك أن الإدراك مصدر أولي من مصادر المعرفة، فالمفكر الجيد مُلاحظٌ جيد يتميز بإثارة التساؤلات حول خصائص الأشياء التي يلاحظها، ويحاول تفسيرها والبحث عن أسبابها بصورة طبيعية ودون تصنُّع (جروان، 1999، ص171-172).

5-6-2-2- صياغة الأسئلة Question Formulation: وتتمثل بالبحث عن معلومات جديدة من خلال الاستقصاء Inquiry، وطرح أسئلة هدفها فهم أوسع للظاهرة المدروسة للكشف عن سماتها الظاهرة والخفية (العتوم وآخرون، 2005، ص215).

والأسئلة الجيدة توجه الاهتمام نحو المعلومات الهامة، وتصاغ من أجل توليد معلومات جديدة (مارزانو وآخرون، 2004، ص177)، ومعيار نجاح الفرد في عملية صياغة الأسئلة يعتمد على صياغته بلغة مفهومة وألفاظ لا تحمل تأويلات في معانيها وانتقاء الألفاظ المعبرة والمناسبة وذات دلالات حقيقية (زيتون، 2003، ص13).

إن صياغة الأسئلة تلعب دوراً هامًّا في عملية التعلّم والدافعية، ويمكن أن تؤدي وظائف مختلفة بالنسبة للطلاب (الحرفي، 2011، ص20).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات التحويلات، أمَّا "نيومان" فقد اعتبر الملاحظة من مهارات التفكير الدنيا، واعتبرها "فيشر" جمع المعلومات من مهارات تنظيم المعلومات وصياغة الأسئلة صنفها من مهارات الاستقصاء، في حين صنفها "سعادة" من مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها.

5-6-3- مهارات التذكر Remembering Skills:

وهي أبسط أشكال المعرفة وتعني قدرة الفرد على تخزين المعلومات في الذاكرة، ثمَّ استرجاعها وقت الحاجة إليها (الرفاعي، 2003، ص120).

وتعرّف هذه المهارة بأنها مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات التي يقوم بها المتعلّمون بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى والاحتفاظ بها (الحرفي، 2011، ص25).

ومهارات التذكر أنشطة أو إستراتيجيات يقوم بها الفرد من أجل خزن المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى والاحتفاظ بها، وبعض التربويين ممن يرون أنها مثل التكرار وتعويد الذاكرة لا يعتبرون هذه الإستراتيجيات كمهارات تفكير لأنها تُمزج بالذاكرة، ولكن البحوث الحديثة تُعرّف التذكر كنشاط فكري، وكلما كان مدى التفكير في شيء ما أكبر كلما كان تذكره أكبر (Marzano, et al.,1988,p90)

وتُعتبر مهارة التذكر من أكثر مهارات التفكير أهمية أي أنه إذا لم تدخل المعلومات العقل البشري فإنه يصعب الاستفادة منها في مهارات التفكير الأخرى (الحرفي، 2011، ص24)، فالتذكر عملية ترحيل للمعلومات المخزّنة والمحتفظ بها في طبقات الذاكرة (الذاكرة قصيرة المدى، الذكرى بعيدة المدى)لاستخدامها وتوظيفها والتعامل معها (عابد، 2010، ص31). وتشتمل مهارات التذكر على مهارة الترميز ومهارة الاسترجاع :

5-6-3-1- مهارة الترميز Encoding: التحويل أو الترميز عملية ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها البعض للخزن في الذاكرة بعيدة المدى (مارزانو وآخرون، 2004، ص183)،

وتحويل المعلومات إلى صور ذات معنى، حيث يسهل تذكرها أو اختصارها إلى صور أبسط، والترميز قد يكون ترميز صوتي أو ترميز بصري أو ترميز بالمعنى (أبو رياش، 2006، ص185) فهي عملية تشكيل ذهنية للمثيرات بغرضِ تفسيرها اعتماداً على مكوناتها، وصفاتها، ومعانيها وفقاً للمعلومات التي يتم خزنها، وتمثيلها، واسترجاعها (الرفوع، 2008، ص204).

إن عملية الترميز هي أول خطوة من مهارات التذكر حيث يقوم الفرد بربط الأجزاء الصغيرة من المعلومات مع بعضها للاحتفاظ بها في الذاكرة بعيدة المدى، والتخزين شكل من أشكال الإدخال، فإذا تخطى الفرد عملية الإدخال فلن يكون لديه ما يتذكره (الدائم، 2004، ص193).

5-6-3-2- مهارة الاسترجاع Recalling: تُعتبر إحدى مراحل عمل الذاكرة، فهي عملية استرجاع للمعلومات والبيانات والمدخلات وإعادة تذكرها، فطريقة التخزين وأسلوب التنظيم وحجم المعلومات وأهميتها كلها تدخل في عملية الاسترجاع، وهي تتأثر بنوع المشاعر المدفوعة من المزاج"السلبية والإيجابية" (عابد، 2010، ص31)

يعدّ الاسترجاع الوظيفة الثالثة للذاكرة العاملة، وتتأثر بالطريقة التي تمَّ من خلالها عملية التخطيط لاسترجاع المعلومات، كما وتتأثر بطرق تنظيم المعلومات، وهناك كثير من الطرق التي تساعد في عملية الاسترجاع منها: وضع نماذج لكيفية ترابط العناصر والأجزاء، ووضع تسلسلات خَطيّة للمعلومات، وبناء مخططات مفاهيمية للمادة التعليمية، كما أن استخدام الكلمات المفتاحية وتنويعها بحيث لا يتم نسيانها، له دور فاعل في عملية الاسترجاع، إضافةً إلى ربط كثير من المعلومات بكلمة مفتاحيه واحدة بحيث إذا تم ذكر الكلمة المفتاحية يتم استدعاء مجموعة من المعلومات معها (أبو رياش، 2006، ص188).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات التحويلات، أمَّا "نيومان" فقد اعتبر الملاحظة من مهارات التفكير الدنيا، واعتبرها "فيشر" من مهارات تنظيم المعلومات، في حين صنف "سعادة" التذكر من مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها ولم يتحدث عن مهارة الترميز والاسترجاع.

5-6-4- مهارات التنظيم Organizing Skills:

يواجه الإنسان هذه الأيام كماً هائلاً من المعلومات، وإذا تمَّ عرض المعلومات بشكل غير منظم يصعب الاستفادة منها أو أخذ صورة كاملة عنها (شواهين وآخرون، 2009، ص84)، فمهارات التنظيم تستخدم في ترتيب المعلومات بحيث تصبح مفهومة أو تعرض بفعالية أكثر، ومن خلال هذه المهارات نصوغ فروضنا بناءاً على المعلومات والخبرات، وذلك بمقارنة أوجه الشبه

وملاحظة الفروق، فعلى سبيل المثال يبدأ الطالب إعداد ورقة بحث عن طريق جمع معلومات غير منظمة نسبياً من مصادر عديدة، وللوصول إلى هذا الهدف بنجاح عليه أن ينظم معلوماته، فهي ضبط الأشياء وتصنيفها وتحديد ارتباطاتها واتجاهاتها (مارزانو وآخرون، 2004، ص188)

وتعتبر مهارة التنظيم من أهم المهارات والتقنيات الذهنية التي ترتبط بمجموعة الذاكرة، فهي قدرة تسلسلية تقع في وسط سلّم الذاكرة وتشترك مع مهارات أخرى تؤثر عليها مثل التخزين والاستدعاء، وهي كذلك قدرة الذاكرة على ترتيب المعلومات والبيانات والأرقام والصور والمشاهد أثناء استقبالها وإستدخالها، وهذه المهارة بالطبع من أهم الأسباب التي تساعد الدماغ على الأداء الجيد وسرعة وجودة استدعاء المعلومات عند الحاجة إليها (عابد، 2010، ص174). وتشتمل مهارات التنظيم على مهارة المقارنة، ومهارة التصنيف، ومهارة الترتيب، ومهارة التمثيل:

5-6-4-1- مهارة المقارنة Comparing skill: هي إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة ففي كثير من الحالات عندما يواجه الفرد شيئاً جديداً لم يألفه من قبل، يلجأ بصورة تلقائية لعملية بحث في مخزونه المعرفي عن شيء مألوف سبق أن اختبره، حتى يفحص إمكانية نقل المعرفة عما هو مألوف إلى ما هو جديد (جروان، 1999، ص175)، وبالتالي تتطلب التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر من خلال تفحّص العلاقات بينهما. فتكون أمَّابتوضيح أحدهما للآخر أو إزالة اللبس بينهما، أو بتمييزهما جيداً أو لاكتساب معرفة جديدة وفهم أفضل (جروان، 1999، ص191).

إنَّ عملية المقارنة تتضمن تلخيصاً مركزاً لمكونات موقف المقارنة أو موضوعها سواء أكانت تتمّ بالملاحظة المباشرة لأشياء ملموسة أم بصورة تأملية لأشياء مجردة (جروان، 1999، ص177)

وتتعدد المعايير التي تُبنى عليها المقارنة: فقد تُبنى المقارنة على الخصائص الوصفية للأشياء مثل (الحجم واللون والشكل والوزن)، وقد تبنى على أساس السلوك مثل مقارنة سلوك الشخص المريض بالعصاب القهري بالشخص المصاب بالمخاوف المرضية، وقد تبنى على أساس المكونات الرئيسية مثل: مقارنة تركيب الخلية النباتية بتركيب الخلية الحيوانية، وقد تبنى على أساس الصور الجمالية للأشياء مثل: مقارنة فنون كتابة القصص عند مجموعة من الأدباء (زيتون، 2003، ص15).

والمقارنة يمكن أن تكون: مقارنة مفتوحة بحيث نقارن بين ظاهرتين بشكل عام دون التركيز على جانب معين، وقد تكون هادفة أو مركزة بحيث يقارن بين سيارتين مثلاً من حيث الأقل استهلاكاً فالهدف هنا محدد (الحرفي، 2011، ص22)، وقد تكون بسيطة أو معقدة

استناداً إلى المهمة المعينة ومعلومات ومهارات الفرد الذي يقوم بالمقارنة (مارزانو وآخرون، 2004، ص189).

ومن المؤكد أن المقارنة ليست مهارة تفكيرية لتنظيم المعلومات فحسب، ولكنها مهارة تفكيرية تلعب دوراً هامًّا في توليد ومراكمة وتنظيم معارف الإنسان والمجتمع، إذ بغير المقارنة يصعب التثبت من معارف سابقة وبالتالي توليد معارف جديدة، ويتجلى هذا الدور المهم للمقارنة في عمليات البحث العلمي والدراسات التجريبية في مختلف العلوم.

5-6-4-2- **مهارة التصنيف Classifying skill:** حتى يستطيع الإنسان التعامل مع المعلومات والملاحظات بسهولة ويسر لابد له من تصنيفها أي وضعها في مجموعات بناءاً على الخصائص المشتركة التي تمتلكها أو التي لا تمتلكها تلك المعلومات أو الأشياء (اللولو، 1997، ص27).

فهذه العملية تحدث عندما يقوم الفرد بجمع مفردات من معلومات أو أحداث أو ظواهر...الخ، في فئات/ مجموعات معينة اعتماداً على خواص أو صفات محددة تجمع كل فئة منها مع تقديم الأساس الذي استند إليه في القيام بهذا التصنيف (زيتون، 2003، ص15).

فالتصنيف يسهّل بدرجة كبيرة الفهم وتذكر المعلومات، وهو مثل المقارنة من الأنشطة العقلية التي نقوم بها في حياتنا اليومية دون انتباه، ويرى "ميرفز Mervis" أننا نصنف العالم من حولنا بشكل تلقائي وطبيعي حتى لا تبدو الأشياء جديدة بالنسبة لنا، ويرى كل من "بيركنز Perkins, نيكرسون Nikerson, سميث Smith" أن قدرة الإنسان على تكوين فئات وتكوين مفاهيم تصنيفية عملية أساسية للنشاط المعرفي بل هي أساس التفكير (عبد الحميد وآخرون، 1999، ص115).

والتصنيف مهارة أساسية لأن العالم يحتوي على عدد غير نهائي من المثيرات، فالناس يجعلون الأشياء غير المألوفة أشياء مألوفة من خلال التصنيف، لأنه يربط المعلومات الجديدة بمجالات معروفة.

ويعدّ التصنيف مهارة أساسية لبناء الأطر المرجعية المعرفية للفرد، وضرورة التقدم العلمي. بل يمكن اعتباره من أهم مهارات التعلّم والتفكير الأساسية، فإذا لم نتمكن من القيام بعملية التصنيف فلن يكون بمقدورنا التكيّف مع عالمنا المعقد، ذلك أن قدرتنا على إلحاق أو تصنيف الأشياء الجديدة ضمن منظومات أو فئات مألوفة لدينا تحدد طبيعة استجابتنا لها (جروان، 1999، ص179)

وأخيراً لابد من الإشارة إلى أن إيجاد نظام تصنيف لاستيعاب مجموعة من الأشياء أو الأدوات لا يعني بأي حال أن جميع المفردات أو الأشياء التي توضع ضمن فئةٍ معينة تتطابق بالضرورة في

جميع خصائصها، وربما يكفي في بعض الأحيان أن تشترك في صفة واحدة جوهرية تُتخذ أساساً لوضعها معاً (جروان، 1999، ص187).

بقي أن نقول لمن يعتقد بأن مهارة التصنيف ليست سوى عملية ميكانيكية تخلو من الإبداع إنَّ تطوير نظم تصنيفية جيدة كان بمثابة القمة بالنسبة لعدد من الاختراقات الإبداعية التي كشفت عن علاقات سببية وتنظيمية ومفاهيم جديدة في مجالات العلوم المختلفة، ولاشك أن إيجاد نظام للتصنيف في موضوع معقد يمثل نوعاً من التحدي للتفكير الإبداعي.

5-6-4-3- مهارة الترتيب Ordering skill: تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بوضع مفردات معينة (معلومات، أشياء، أحداث، ظواهر...الخ)، في سياق متتابع وفقاً لمعيار معين (التسلسل الزمني، العمر، الطول، المساحة، درجة الحرارة...الخ) (زيتون، 2003، ص18).

فالترتيب مهارة تفكيرية أساسية من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، وإن المعايير التي يستخدمها الإنسان في ترتيب المفاهيم والأشياء كثيرة ولا حصر لها، ولاسيما في المراحل المتقدمة من النمو المعرفي، وهي ليست بالسهولة التي قد تبدو للوهلة الأولى، فهناك الكثير من المفاهيم والأشياء التي تجمعها علاقة أو خاصية ما، ولكن الفروق في درجة الخاصية أو قوتها طفيفة إلى الحد الذي يصعب معه ترتيبها وفق هذه الخاصية (جروان، 1999، ص188-189). والترتيب يتعلق مباشرةً بالتصنيف ويمكن أن يُعتَبر حالة خاصة من مهارة التصنيف، فوضع الأشياء في ترتيب معين يؤدي إلى تنظيم منطقي يسهم في الفهم والتذكر (مارزانو وآخرون، 2004، ص197).

كما أن للمعرفة السابقة أو الخبرة دور فاعل في إنجاز عملية الترتيب، وتتطلب دمجاً وتكاملاً بين المعلومات والمعارف التي قد تكون متناثرةً في ثنايا الذاكرة، وتضفي على هذه المعلومات والمعارف معانيَ جديدة تنتظم في أُطرٍ وأبنيةٍ كلية (جروان، 1999، ص189).

5-6-4-4- مهارة التمثيل Representing skill: تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بإعادة صياغة المعلومات أو التعبير عنها بصورة تُظهر العلاقات المهمة في عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات، جداول، رموز، أشكال بيانية ونحو ذلك من صور إعادة الصياغة (زيتون، 2003، ص28).

فهي بذلك تتمثل بقدرة الفرد على تغيير أو تعديل المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية بناءً على ما توصل إليه من معلومات (العتوم وآخرون، 2005، ص215)، ففي تمثيل المعلومات يقوم المتعلم بتغيير شكلها ليُظهر العلاقات الهامة بين العناصر المحددة.

والتمثيل يأخذ أشكالاً عديدة، والأشكال الرئيسة هي: البصرية، واللفظية، والرمزية. ويمكن أن تكون هذه الأشكال داخلية (مثل الصور الذهنية)، أو خارجية (مثل الرسم). والتمثيل يمكن أن يكون بسيطاً كما في استخدام رمز لفترة معينة، أو تحويل من أجزاء كبيرة إلى أجزاء صغيرة. ومع ذلك فإن التمثيل قد يكون معقداً مثل بناء مصفوفة يستطيع المتعلم من خلالها عرض المعلومات، والسمة الأساسية للتمثيل المعقد هي في سعي المتعلم كي تصير المعلومات ذات معنى أكبر وأكثر التصاقاً وذلك عن طريق الروابط بينها (Marzano, et al.,1988,p98).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات التصنيف، أمَّا "نيومان" فقد اعتبر الملاحظة من مهارات التفكير الدنيا، واعتبرها "فيشر" من مهارات تنظيم المعلومات، في حين صنف "سعادة" التصنيف من مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم والمقارنة والترتيب والتمثيل صنفها من مهارات التفكير الناقد.

5-6-5- مهارات التحليل Analyzing Skills:

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بتجزئة موقف مركب أو نص معقد (مقروء أو مسموع) إلى مكوناته من عناصر أساسية ثم تجاوز ذلك إلى التبصر أو البحث أو الفحص المدقق لذلك الموقف أو النص ولتلك العناصر بغرض التوصل إلى الأفكار الرئيسة لذلك الموقف أو النص وكذلك بغرض اكتشاف العلاقات والفروض المضمرة به أو تحديد ما قد يكون من أخطاء أو تناقضات أو سمات مشتركة تجمع عناصره أو توجّهات خفية تحكم بناءه (زيتون، 2003، ص39)

فالتحليل يقسم الكل إلى أجزاء وتَفَحّص هذه الأجزاء (ترفينغر& ناساب، 2006، ص91)، فهو يمثل القدرة على تحليل الموقف إلى عناصره التي يتكون منها، بهدف الكشف عن العلاقات الموجودة بينها، وإقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء، وتوضيح المعلومات الموجودة من خلال اختيار الأجزاء والعلاقات (العتوم وآخرون، 2005، ص216).

إن وظيفة التحليل هي البحث في الخصائص الداخلية للأفكار، وهي مركز التفكير الناقد كما عرَّفه الفلاسفة (مارزانو وآخرون، 2004، ص204)، فالمفكر الناقد هو الذي ينظر إلى تفاصيل النصوص والتجارب والخبرات بعمق ليتأكد من صحتها ومعناها (ترفينغر& ناساب، 2006، ص91). وتشتمل مهارات التحليل على مهارة تحديد السمات والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، ومهارة تحديد الأفكار الرئيسية، ومهارة تحديد الأخطاء:

5-6-5-1- مهارة تحديد السمات والمكونات Identifying attributes and Components: إن تحديد السمات والمكونات يتطلب المعرفة، ومن ثُمَّ توضيح الأجزاء التي تُكَوّن معاً الكل، فتحليل السمات والمكونات تساعد في التركيز على التفاصيل وبنية الأشياء والأفكار والتصاميم...وهكذا.

فالفلسفة تركز بشكلٍ كبير على تحديد مكونات العبارة كخطوة أساسية من أجل تقويمها، فمكونات العبارة البسيطة يمكن التعبير عنها بالمقدمات والنتائج. ويعتبر تحديد السمات والمكونات مركزي أيضاً في تكوين المفاهيم (مارزانو وآخرون، 2004، ص205-206)، فعلى سبيل المثال عندما يواجه الطلبة محتوى جديد، ينبغي عليهم الاستناد إلى المفاهيم الأساسية قبل أن يتمكنوا من فهم عميق للمعلومات المنظمة، والأمر نفسه ينطبق على تكوين المبادئ والفهم حيث يمكن أن تُكونا أساساً للعمليات الأخرى-كاستشهاد الطالب بالمبادئ التي تعلمها سابقاً من أجل حل مشكلة ما (مارزانو وآخرون، 2004، ص78). فالسمات والمكونات بذلك تشير إلى أنماط المعلومات التي غالباً ما تصاحب مفاهيم معينة (مارزانو وآخرون، 2004، ص205-206).

5-6-5-2- مهارة تحديد الأنماط والعلاقات: Identifying Relationships and Pattern: عندما يقوم الفرد بتحديد الأنماط والعلاقات فهو بذلك يوضح العلاقة الداخلية بين هذه المكونات، فالعلاقات يمكن أن تكون- على سبيل المثال- سببية أو رأسية، أو زمنية، أو جزئية، أو علائقية، أو تحويلية (مارزانو وآخرون، 2004، ص207).

وتعد مهارة تحديد العلاقات من أهم مهارات التفكير الناقد، لأنها قد تساعد على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف قيمة تشكل خطوة أولى باتجاه تطوير مفاهيم ونظريات شاملة.إن إتقان هذه المهارة يسهل عملية معالجة البيانات والمعلومات المتوافرة، ويساعد على اكتشاف القواعد والقوانين، ومن ثُمَّ التوصل إلى تعميماتٍ صائبة لفهم نواميس الطبيعة (جروان، 1999،ص224).

إن التكافؤ والتماثل والتشابه علاقات توجد في كل من الدراسات العلمية والأدبية جنباً إلى جنب مع وجود بعض الاختلافات والتناقضات والاستثناءات، لذلك تُعتبر معرفتها مهارة رئيسة في عملية التحليل. وتعدّ عملية تحليل الأنماط والعلاقات أمراً جوهرياً للنجاح في الدراسة وفي الحياة، فهي عملية جوهرية في عملية التفكير (مارزانو وآخرون، 2004، ص210).

5-6-5-3- مهارة تحديد الأفكار الرئيسة Identifying Main Ideas: تعتبر عملية تحديد الأفكار حالة خاصة من أجل التعرف على الأنماط والعلاقات، ففي الماضي كانت هذه المهارة محددة بإيجاد الفكرة الرئيسة لموضوع ما، إلاَّ أنها تعدّ مهارةً حاسمة في عمليات معينة كالحوار الشفهي، والاستقصاء العلمي. فبواسطتها نحدد هرم من الأفكار المفتاحية في مقالة معينة أو في

عمليات الاستدلال والبرهنة، وبمعنى أخر مجموعة من الأفكار التي تُنَظَّم حولها المقالة إضافة إلى أية تفاصيل مفتاحيه أخرى (مارزانو وآخرون، 2004، ص211). فهي تُعنى بتحديد العنصر الأساسي في موضوع ما، وقد يساعد في ذلك تحديد الكلمات المفتاحية، التي من خلالها يتم التعرف على الموضوع (العتوم وآخرون، 2005، ص216).

5-6-5-4- مهارة تحديد الأخطاء Identifying errors : تعطي هذه المهارة الفرد القدرة على التفريق بين الصواب والخطأ، وتمييز الأخطاء وتصويبها كلما أمكن ذلك، والكشف عن المغالطات ونقاط الضعف المنطقية في الموضوع أو موقف معين، إضافة إلى القدرة على التفريق بين الآراء والحقائق (العتوم وآخرون، 2005، ص216). ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد ورصد الأخطاء الناجمة عن فعل شيء أو تفاعل عدة أشياء مع بعضها البعض أو كانت نتيجة لسلوك معين، ويستطيع الفرد أن يقدّر الأخطاء الناجمة من جهة ما بناءً على معطيات ودلائل وإحداثيات مرتبطة بنفس الحدث السابق، وهي حالة من التوقع المسبق (عابد، 2010، ص150).

وهي أيضاً تتطلب اكتشاف الأخطاء في العرض المنطقي، والحسابات والإجراءات والمعلومات، كما تتضمن تحديد أسباب هذه الأخطاء وتصويبها أو إجراء تغيير في نمط التفكير، فالفرد يتعرض لسيل من المعلومات قد تكون بعض المعلوات مبهمة أو خاطئة، وقد يكون البعض الآخر متعارضاً أو خارجاً عن الموضوع، ولهذا لابد من اكتساب الفرد مهارة اكتشاف هذه الأسباب التي تؤدي إلى الوقوف على الخطأ (مارزانو وآخرون، 2004، ص214).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنف "كوهن" تحديد السمات والمكونات وتحديد الأفكار الرئيسة من مهارات التميزات وتحديد الأنماط والعلاقات من مهارات العلاقات، أمَّا "نيومان" فقد اعتبر الملاحظة من مهارات التفكير العليا، واعتبرها "فيشر" من مهارات تنظيم المعلومات، في حين صنفها "سعادة" من مهارات التفكير الناقد.

5-6-6- مهارة التوليد Generating Skills:

وتعني قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تعطى له بأسلوب فريد ومبتكر، وتكوين بُنى جديدة للمعرفة، أو التأليف والإنتاج والابتكار، فهو يتطلب الإبداع والابتكار من قبل الفرد، وتمثل المستوى الخامس من تصنيف بلوم (الزغول، 2009، ص63).

فتتضمن مهارة التوليد استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة، والتوليد في جوهره بنائي، حيث تقام الصلات بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات الجديدة والقديمة. ويقتضي التنظيم والتحليل عرض كيفية ترابط الأجزاء، أمَّا في

التوليد تبرز المعلومات الجديدة في تراكيب جديدة (Marzano, et al.,1988,p111). وتشتمل مهارات التوليد على مهارة الاستدلال، ومهارة التنبؤ، ومهارة التوسيع:

5-6-6-1- مهارة الاستدلال (الاستنتاج، الاستنباط) Inferring skill: الاستدلال لغةً معناه تقديم دليل أو طلبه لإثبات أمر معين أو قضية معينة، أمَّا اصطلاحاً فهو عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاجٍ أو قرارٍ أو حلٍ لمشكلة ما (اللولو، 1997، ص28).

ويعرفها "**بـاير Beyer**" بأنه مهارة تفكيرية تقوم بدور المُسَهِّل لتنفيذ أو ممارسة عمليات معالجة المعلومات التي تضم التفسير والتحليل والتركيب والتقييم، ويضعه في المستوى الثالث من عمليات التفكير المعرفية بَعد إستراتيجيات التفكير المعقدة (وهي حل المشكلات واتخاذ القرار وتكوين المفهوم) وبَعد مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ويعرفها "**نيكرسون Nickerson**" بأنها مجموع العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقييم المعتقدات، وفي إظهار صحة الادعاءات والمقولات أو زيفها. وتتضمن هذه العمليات العقلية ما يلي:

❶توليد وتقييم الحجج والافتراضات.

❷البحث عن الأدلة.

❸التوصل إلى نتائج.

❹التعرّف على الارتباطات والعلاقات السببية (جروان، 1999،ص337-338).

ويُصَنَّف الاستدلال إلى ثلاث مهارات فرعية هي:

1- **الاستدلال الاستنباطي:** ويشير إلى القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقاً لقواعد وإجراءات منطقية محددة، وهي لا تخرج عن حدود المعلومات المعطاة (جروان، 1999، ص345).

2- **الاستدلال الاستقرائي:** عبارة عن عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضيةٍ أو مقولةٍ أو ملاحظة، وتتضمن أمَّا القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها، وأمَّا التوصل إلى نتيجةٍ أو تعميمٍ بالإستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوافرة، وهي تتجاوز حدود المعلومات أو المعطيات المتوافرة (جروان، 1999، ص362).

3- **الاستدلال التمثيلي:** الذي ينطوي على علاقة بين شيئين ليس من السهل اكتشافها دائماً، وإنَّ ما يميز العَالِم أنَّهُ قد تناول خبرتين أو حقيقتين منفصلتين ومتباعدتين، ويكتشف بينهما شبهاً

لم يلاحظه غيره من قبل، ثمَّ يبدع بالتوصل إلى مفهوم أو حل أصيل لمشكلة قائمة (جروان، 1999، ص371).

فالاستدلال بكل أشكاله هو عبارة عن تجاوز المعلومات المتوافرة لدى الفرد، لتحديد ما يمكن أن يكون صحيحاً منها، مستفيداً من معارفه وخبراته السابقة، وعدم الاكتفاء أو التسليم بصدق أو دقة هذه المعلومات (العتوم وآخرون، 2005، ص216).

5-6-6-2- مهارة التنبؤ Predicting skill: يقصد بالتنبؤ المقدرة على توقع شيء معين بناءً على المعرفة السابقة (ترفينغر&ناساب، 2006، ص11)، فهي قدرة الفرد على بناء توقعات تتعلق بالأحداث المقبلة،استناداً إلى ما يمتلك الفرد من معلومات، وما جمع من أفكار جديدة (العتوم، 2005، ص216).

ويعرّفها"**سعادة**" بأنها تلك المهارة التي تُستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، أو أنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري في المستقبل (سعادة، 2006، ص48).

فهي قدرة الفرد على بناء توقعات تتعلق بالأحداث المقبلة، استناداً إلى ما يمتلك الفرد من معلومات، وما جمع من أفكار جديدة (العتوم وآخرون، 2005، ص216). والتنبؤ عملية عقلية يمكن التدرب عليها وممارستها من خلال تحليل المعلومات والملاحظات الموجودة لدى الطالب، وتدريب الطالب على التنبؤ يزوده بالقدرة على التحكم بالظواهر المحيطة به والتعامل معها بسهولةٍ بناءً على توقعاته التي توصل إليها في ضوء معلوماته السابقة (اللولو، 1997، ص28)

إن مهارة التنبؤ في ضوء المعطيات أو استشراف الاتجاهات المستقبلية لظاهرة ما من واقع المعلومات المتوافرة تُعدّ من أكثر مهارات التفكير التي يحتاجها الطالب والمعلم والباحث ورجل السياسة والطبيب وغيرهم. فهي أكثر أهمية بالنسبة لغيرها من مهارات التفكير، لارتباطها بمتطلبات البقاء والتطور لكل من الفرد والمجتمع. وليس هناك ما هو أهم من مهارة التنبؤ في ضوء المعطيات للوصول إلى الغايات (جروان، 1999، ص308-309).

5-6-6-3- مهارة التوسع (التعمق، الإسهاب، التوضيح) Elaboration skill: هي تلك المهارة التي تُستخدم من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة وجمالاً ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيحها، فهي عبارة عن إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة (سعادة، 2006، ص46)

ويقصد بها المزيد من التفاصيل والشرح والمعلومات الأخرى ذات الصلة بالمعرفة السابقة من أجل تحسين الفهم (مارزانو وآخرون، 2004، ص220).

فعندما يقوم الفرد بالتوسع والتفصيل من أجل الإتقان بمهارة فإنه يولّد أو يشتق عبارات أو صوراً عقلية تربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة.

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات التسبيب، أمَّا "نيومان" فقد اعتبر الملاحظة من مهارات التفكير العليا، واعتبر "فيشر" الاستدلال من المهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب والتوسع صنفها من مهارات التفكير الإبداعي والتنبؤ صنفها من مهارات الاستقصاء، في حين صنف "سعادة" الاستدلال من مهارات التفكير الناقد والتوسع صنفها من مهارات التفكير الإبداعي والتنبؤ صنفها من مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم.

5-6-7- مهارات التكامل والدمج Integrating Skills:

في حين يتطلب التحليل تناول الأشياء منفصلة، فإن مهارة التكامل تقتضي وضع الأجزاء التي توجد بينها علاقات معاً لفهم المبادئ، ويتم ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة في أثناء بحث المتعلم عن المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، ومن ثمَّ دمج هذه المعلومات (الجديدة والسابقة) في بناء جديد (مارزانو وآخرون، 2004، ص222). وتشتمل مهارات التكامل والدمج على مهارة التلخيص، ومهارة إعادة البناء:

5-6-7-1- مهارة التلخيص Summarizing skill: ويشير إلى القدرة على ضم المعلومات بكفاءة في عبارة متماسكة، ويتطلب ذلك القيام بثلاثة أنشطة إدراكية على الأقل: وهي جمع المعلومات، واختيار المهم منها وحذف غير المهم، وتوحيد المعلومات المهمة (عبد الهادي، 2011، ص49). فهي مهارة تيسر فهم النصوص، وتوضح كيفية ارتباط المفاهيم الهامة ببعضها البعض، كما أنها تيسر الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات التي تمَّ تلخيصها، فهي بذلك مهارة إنتاجية (Chapmo, 1993, p79).

إن التلخيص يتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ما هو أساسي عمَّا هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغةِ من يقوم بالتلخيص وانطلاقاً من خبرته بالموضوع وفهمه له، كما يتطلب مهارةً في ترتيب الأولويات (جروان، 1999، ص217).

وتعتبر الملخصات أدوات مهمة للتفكير الناقد، لأنها تُساعد في التركيز على المعلومات الهامة والأساسية وعلى تحديد الأفكار والمفاهيم الرئيسة، وتساعد في عملية الفهم والاستيعاب حيث توفر فرصاً لتنظيم المعلومات حسب أولوية معينة، وتُساعد في إمداد الفرد بسجل من المعلومات المركزة التي سيحتاج لها في المستقبل، وتُساعده في إدارة الوقت بفاعلية فهي تجنب الفرد من إضاعة الوقت والجهد المطلوب (محمد، 2002، ص75).

وهناك فرق بين فعل التلخيص كعملية والملخص كناتج، فالتلخيص يتطلب التحليل بينما الملخص يمكن اعتباره تفسيراً وتركيباً، ولكن عملية التلخيص تتجاوز التفسير من حيث أنها تتطلب قراراً يجب أن يُتخذ حول ما يمكن حذفه أو تضمينه بأي نَسَق، بالإضافة إلى تقييم مدى أهمية هذه المكونات أو عدم أهميتها. ومن الفروق الجوهرية بينهما أن الحذف في عملية التلخيص عمل إبداعي يتطلب تحديد واستخلاص ما هو أساسي في الموضوع، إنها عملية إعادة بناء وفق تسلسل محدد، وتتطلب التأمل وإمعان النظر في الموضوع، أمَّا الحذف في الملخص أو الناتج فهو عيب وقصور. (جروان، 1999، ص218).

5-6-7-2- مهارة إعادة البناء (التركيب) Restructuring skill: هي عملية تغيير البُنَى المعرفية الموجهة من أجل دمج معلومات جديدة، فيقوم الفرد – بحسب ما يستجد– بنشاط يهدف إلى تعديل أو توسيع أو إعادة تنظيم في المادة من أجل التخلي عن مفاهيم سابقة، لإدراكه أن التصورات والحقائق والمعتقدات أو الاتجاهات لم تعد دقيقة أو صحيحة.

وتعد عملية إعادة صياغة الأفكار جزءاً رئيساً في النمو المعرفي والتطور المعرفي. وتتطلب إعادة البناء أنواعاً مختلفة من التغيرات ففي بعض الأحيان تحدث إعادة البناء نتيجة إضافة علاقات مختلفة ضمن مفاهيم محددة، وربما تحدث إعادة البناء في أوقات أخرى بينما يطور الخبير طرقاً لتنظيم الأفكار على نحو أكثر تجريداً، وهناك أيضاً طرق لإعادة البناء مثل تطبيق الأمثلة على مواقف جديدة، والتغيرات النظرية، والمعتقدات في الوقت الذي يواجه فيه الفرد التصورات الخاطئة والأفكار المتضاربة الجديدة (Marzano, et al., 1988, p.228-229).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات العلاقات، أمَّا "نيومان" فقد صنفها من مهارات التفكير العليا، وصنفها "فيشر" من المهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب، في حين صنفها "سعادة" من مهارات التفكير الناقد.

5-6-8- مهارات التقويم Evaluation Skills:

وتتمثل بتقويم نوعية الأفكار، والقدرة على إصدار الأحكام على الأشياء، والمواقف، والأشخاص، والأحداث، وفقاً لمعايير محددة (العتوم وآخرون، 2005، ص217). قد تكون هذه المعايير ذاتية أو خارجية، والاختيار من بين عدة بدائل، وإثبات صحة الأشياء، وتقديم البراهين، وهذه المهارة تمثل المستوى السادس من تصنيف بلوم (الزغول، 2009، ص64).

إن عملية التقويم ليست تَصيّداً للأخطاء أو حَطّاً من قيمة العمل، وإن الحكم على موضوع بأنَّهُ جيد أو رديء لابد أن يقترن بإيضاح السبب الذي يستند إليه الحكم أو المعيار الذي عُدَّ بموجبهِ الموضوع جيداً أو رديئاً، وعليه فإن قيمة الأحكام التي يُصدِرُهَا الفرد تتوقف على توافر أُسسٍ معقولةٍ للحكم (جروان،1999، ص315).

فالتقويم مهارات تتعلق بالقدرة على تقدير الأمور والأشياء وتحديد أوجه القوة والنقص وإثبات ذلك وإعطاء حكم عليه، ولذلك فهي تشمل:

❶إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة.

❷تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.

❸الكشف عن المغالطات وأوجه الضعف والتفريق بين الآراء والحقائق (حمدي، 2004، ص57)

وتشتمل مهارات التقويم على بناء المَحَكَّات والمعايير، ومهارة الإثبات:

5-6-8-1- بناء المَحَكَّات والمعايير Establishing Criteria: يشير بناء المَحَكَّات، من المنظور الفلسفي ، إلى إرساء المقاييس للحكم على قيمة الأفكار ومنطقها، وتُعتَبر هذه المَحَكَّات مبادئ عقلانية من الثقافة، والخبرة. وعملية بناء المَحَكَّات تُشتق من تحديد الأخطاء أو المشكلات، وقد تُستخدم أحياناً مَحَكَّات ملائمة إلاَّ أنها قد تُطبق بطريقةٍ خاطئةٍ.

هذه العملية هي أكثر من مجرد التفكير بالخطأ ومن ثم محاولة عمل شيء لهذا الخطأ، فقد تكون الأخطاء واضحة وسهلة التعديل والتصحيح وفي أحيان أخرى تكون الأخطاء مسألة حذف، وهنا تكون المسألة أكثر صعوبة لتعديل شيء غير موجود إلاَّ إذا كان لدى الشخص شيء في عقله يمكِّنه من إجراء التعديل المطلوب.

فإزالة الأخطاء قد تكون سهلة وقد تكون صعبة، وبشكل عام، فإن إزالة الأخطاء عبارة عن شكل محدود من الإبداع. فنادراً ما يتم الوصول إلى فكرة جديدة من خلال إبعاد الأخطاء من الفكرة الموجودة أمَّام الفرد (الزين، 2012، ص89).

إن المبدأ العام في إزالة الأخطاء هو البحث عن الأخطاء وإبعادها بشكل مقصود. فمن السهل التذمّر حول الأشياء، ومن السهل اختيار الأخطاء، ولكن التركيز في هذه المهارة ينصبُّ حول انتقاء الأخطاء وبعد ذلك محاولة إبعادها (دي بونو، 1998، ص51).

5-6-8-2- مهارة الإثبات (التأكيد، التدقيق) Verifying: وتشير إلى تأكيد دقة الإدعاءات المقدمة حول قضية ما (عبد العزيز، 2009، ص314). فالفرد في عصرنا الذي يشهد ثورة في عالم الاتصالات والمعلومات يتعرض إلى سيل من المواد الإعلامية التي تنقلها وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمطبوعات على اختلاف أنواعها. ومن الطبيعي أن يلتبس الأمر على الكثيرين في التمييز بين الحقيقة والرأي (جروان،321،1999ص).

فالحقائق وقعت أو وُجِدت في الماضي وتحوي معلومات رقمية وأمثلة محددة، وتُبنى على خبرات عدد كبير من الناس. أمَّا الآراء فمن المحتمل أن تحدث مستقبلاً أو قد تكون حدثت في الماضي وهي ليست أكثر من مقولات عامة لم تُثبت بصورة فعلية ومبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح. إن التمييز بينهما لا يعني أن الحقائق براهين جيدة والآراء ليست كذلك، وإنما هناك مواقف تكون فيها الحقائق صحيحة ولكنها غير مناسبة أو غير كاملة لذلك هناك خطأ في استعمالها (الزين، 2012، ص87-88).

وترى الباحثة أن تصنيف هذه المهارة يتفق مع تصنيف"ستيرنبرغ"، في حين صنفها "كوهن" من مهارات التسبيب، أمَّا "نيومان" فقد صنفها من مهارات التفكير العليا، وصنفها "فيشر" من مهارات التقييم، في حين صنفها "سعادة" من مهارات التقييم وحل المشكلات.

وتلخص الباحثة مهارات التفكير وفق تصنيف مارزانو بالمخطط التالي، وهو من إعداد الباحثة:

الشكل (16)

مخطط تنظيمي يبين تصنيف "مارزانو " لمهارات التفكير

لاحظت الباحثة وجود تشابه كبير بين تصنيف "مارزانو" وتصنيف "ستيرنبرغ" في حين كان هناك بعض التشابه بين تصنيف "مارزانو" والتصنيفات الأخرى في بعض المهارات واختلف معهم في تصنيف بعض المهارات الأخرى ولاحظت الباحثة أن الاختلافات بين الباحثين في تناولهم لمهارات التفكير يرجع إلى اختلاف الاتجاه الذي يتبناه كل منهم في تصنيف تلك المهارات، ويمكن

أن توجز الباحثة تلك الاختلافات في ثلاثة اتجاهات لتصنيف مهارات التفكير على النحو التالي:

- **الاتجاه الأول:** مهارات التفكير طبقاً لما يفعله الفرد.
- **الاتجاه الثاني:** مهارات التفكير طبقاً لمتطلبات معالجة المعلومات الخاصة بالمهمة: حيث اتجه بعض الباحثين إلى تصنيف مهارات التفكير بناء على كيفية تنظيم المعلومات ومعالجتها وفهمها وتذكرها.
- **الاتجاه الثالث:** مهارات التفكير طبقاً لمستوى تعقدها: حيث اتجه معظم الباحثين إلى تصنيف مهارات التفكير بناء على مستوى تعقدها.

6- العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير:

فالفرد عند مواجهته لمَهَمَة ما يحدد في البداية خصائص ومطالب إتمام المَهَمَة في ضوء معارفه ومعتقداته ثم يقوم بوضع مجموعة من الأهداف التي يجب عليه تحقيقها ,وبعدها يقوم بتطبيق الإستراتيجيات والتكتيكات المعرفية التي يرى أنها سوف تُساعده في تحقيق الأهداف المرجوة. وربما يُغير تمأمًا الأهداف التي حددها سابقاً أو يجري عليها بعض التغيرات وكذلك قد يعيد تقييم مدى فاعلية الإستراتيجيات المستخدمة وربما يلجأ إلى تغيرها (Winne&Stockley, 1998, p112).

فتحديد الهدف يزيد من دافعية الطلاب للعمل، فعندما يحدد المتعلم لنفسه أهدافاً ليحققها ربما يشعر بالكفاءة والثقة في تحقيقها مما يدفعه لاستخدام إستراتيجيات تنظيمية أكثر فاعلية وهو ما يساعده على تحقيق تلك الأهداف بالفعل ويزيد من مشاعر الكفاءة وهكذا يُلاحظ أن تلك العمليات تربطها فيما بينها علاقة تبادلية (رشوان، 2006، ص40).

ومع ذلك فتحديد المتعلم لأهدافه والتي تدعمه بمسارات توجيهية أثناء معالجة المهام المعروضة لا يعني بالضرورة معرفة المتعلم لكيفية القيام بالأنشطة المتطلبة لتحقيق النجاح أو لا يعني بالضرورة أن المتعلم سوف يحقق النجاح في معالجة المَهَمَة فلابد أن تُدعم هذه الأهداف باستخدام الفرد لبعض الإستراتيجيات الخاصة بالتعلّم والدافعية (Schutz, 1997).

إنَّ امتلاك المتعلم للمعلومات والمعارف اللازمة لعمليات التجهيز والمعالجة، تُساعد المتعلم في تحديد متى وأين وكيف يطبق الإستراتيجية المعرفية. فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الهدف منها وتحديد المعلومات المطلوبة لأدائها مثل القوانين والحقائق وكذلك تساعده في تكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج، وعلى هذا تُسَهِّل المعرفة الأداء الفعلي للمَهَمَة وعمليات المراقبة وتقييم النواتج (AL-Emadi 2003).

وفي الوقت الحالي هناك ضرورة ملحة على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمهارات التي تساعدهم على الحياة الواقعية والنجاح في الأعمال التي سوف يقومون بها بعد التخرج. (رشوان، 2006، ص71). فقد توصلت دراسة (AL-Emadi 2003) إلى أن طلاب الجامعة الذين يعتقدون في أن الجهد المبذول هو المسؤول عن النجاح أو الفشل يتميزون باستخدام إستراتيجيات التجهيز والمعالجة العميقة ويحققون مستويات مرتفعة من الإنجاز (رشوان، 2006، ص216).

إن المتعلم لديه كم كبير من المهارات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفية التي يمكن استخدامها لإنجاز الأهداف الأكاديمية، كما أن المتعلم الناجح يواجه المهام الأكاديمية بطريقة إجرائية، فهو يحلل متطلبات المَهَمَة، ويحدد معايير الأداء الناجح، ويضع أهدافاً واقعية، كما أنه يختار ويكيف ويبتكر اتجاهات إستراتيجية كي يصل لأهدافه ويراقب نجاح جهوده ويعدل ويكيف الأنشطة (المقصود، 2009، ص75). وتعتبر الأهداف في مجال التحصيل بأنها إطار تنظيمي لسلوك الفرد في المواقف التحصيلية يحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وهي تساعد في ترتيب أولويات الطالب. ويمثل التوجه نحو هدف معين برنامج عمل للنشاط المعرفي والوجداني والسلوكي للطالب. ويرى واينر (Weiner) أن أنماط الأهداف تهتم بأغراض السلوك الانجازي وتعّرف على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده. ويشير (هاركي ويكز Harackiewicz ، بارون Barron ، إليوت Elliot، 1998) إلى أنَّ أنماط الأهداف تعرف على أنها تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه. وهي بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما. ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها (الزغول، 2006، ص116)

فالتعلّم هنا يُوجه بهدف معين ولتحقيق هذا الهدف يُمكن للمتعلم استخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تواجهه وتحقيق أفضل استفادة ممكنة من الوقت والجهد (Kivinen, 2003).

وهذا ما نجده في مرحلة التعليم الجامعي بأن المسؤولية ملقاة على عاتق الطالب، ويعتمد تقدم الطالب على مجهوده الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير مهاراته ومعارفه، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت نفسه أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دورٌ كبيرٌ

في تحقيق مستويات أفضل من التعلّم (رشوان، 2006، ص2).

ومع التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي، لم تعدّ النظرة للمتعلمين على أنهم متلقون للمعلومات فحسب بل على أنهم نشيطون في إعادة تنظيم المادة المتعلَّمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً (رزق، 2009، ص5).

إنَّ محاولات المتعلم لضبط وتنظيم وتغيير أنشطته تعتمد على عمليات المراقبة التي تُمد المتعلم بالمعلومات اللازمة حول التناقض النسبي بين الأهداف المراد تحقيقها وعمليات التقدم الحالية نحو تلك الأهداف (رزق، 2009، ص6)، فمثلاً المتعلم الذي يقرأ موضوعاً معيناً في كتاب ما وكان هدفه من ذلك فهم جوانب هذا الموضوع، فمراقبة المتعلم لعملية الفهم تُوفر له المعلومات اللازمة عن مدى مُناسبة الإستراتيجية المستخدمة وهل يحتاج إلى تعديلها أم لا وذلك في ضوء الهدف الذي حدده سابقاً (رشوان، 2006، ص4).

هناك جانباً كبيراً من المهارات محددة بالمحتوى وبالأهداف والمهمات، إن المتعلمين الأكفاء قادرون في الوصول للمهارات والإستراتيجيات بمرونة، فهم يعرفون كيف يختارون مهارة أو إستراتيجية معينة تناسب المهمة، وكذلك كيف يشرفون عليها وعلى سيرها وتعديلها في ضوء العقبات والمشكلات، ويتخلوا عنها لأخذ إستراتيجية أكثر فعَّاليَّة (مارزانو وآخرون، 2004، ص234).

فكثيراً من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يرجونها أو يتوقعونها من استذكارهم للمواد المقررة وذلك ليس بسبب عدم بذلهم للجهد الكافي بل لأنهم لا يُحسنون استخدام مهارات التفكيرفقد يستذكرون بطريقة خاطئة أو لا ينظمون كتاباتهم كما يجب، فالمتعلم لا يؤدي المَهَمَة على النحو المطلوب عندما تكون المعرفة والمهارات المتطلبة للأداء محدودة وغير كافية.

إن طلاب الجامعة الذين يعتقدون في أن الجهد المبذول هو المسؤول عن النجاح أو الفشل يتميزون باستخدام إستراتيجيات التجهيز والمعالجة في المستويات العميقة ويحققون مستويات مرتفعة من الإنجاز، وإذا كانت الأولوية في الاهتمام تتمثل في التعلّم والإتقان وتنمية وتطوير القدرات والمهارات والمعارف فإنه في هذه الحالة يستفيد الفرد من تفكيره في التفوق على الآخرين وفي الدرجات المرتفعة ومقارنة أداءه بأداء الآخرين خاصة إذا كانت الدرجات هي معيار الحكم عليه بالنجاح أو الفشل أو هي المحدد لمستوى نجاحه وتحقيقه لمكانة متميزة في المجتمع، وبالتالي في هذه الحالة يستفيد الفرد من التأثير الإيجابي المشترك لكلٍ من أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام في آن واحد مما يؤدي إلى مخرجات أكثر إيجابية.

الفصل الخامس

إجراءات البحث

1- منهج البحث

2- المجتمع الأصلي لعينة البحث

3- عينة البحث

4- أدوات البحث

5- إجراءات الدراسة السيكومترية (دراسة الصدق والثبات)

6- إجراءات التطبيق

تستعرض الباحثة في هذا الفصل المنهج المتبع في البحث، والمجتمع الأصلي للبحث والعيِّنة، والأدوات المستخدمة فيه، وإجراءات التطبيق، وأخيراً صعوبات البحث.

1- منهج البحث Research Procedures:

ولكي تستطيع الباحثة التحقق من فرضيات البحث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظاهرة (العلاقة بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير) من خلال جمع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات مقبولة (حمصي، 2000، ص105). ويمكن تلخيص الخطوات التي اتُبعت في إعداد هذا البحث بما يلي:

1-الاطلاع على العديد من المراجع المتعلقة بموضوع البحث والدراسات السابقة، عربية كانت أم أجنبية.

2-تحضير الأدوات اللازمة للقيام بالبحث، ثم التأكد من صلاحيتها من خلال عرضها على الأستاذ المشرف وإجراء التعديلات.

3-عرض الأدوات على عدد من السادة المحكمين ومناقشة ملاحظاتهم مع الأستاذ المشرف وإجراء التعديلات اللازمة.

4-الاطلاع على أعداد طلبة الدراسات بجامعة دمشق، ليُصار إلى تحديد المجتمع الأصلي للبحث تمهيداً لسحب العينة.

5-سحب عينة الصدق والثبات للتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

6-تطبيق أدوات البحث على العينة، ورصد النتائج، ومعالجتها، وتحليلها، وتفسيرها.

7-كتابة المقترحات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

2- المجتمع الأصلي لعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق في كل الكليات للعام الدراسي 2012/2011 ، والبالغ عدهم (9346) طالباً وطالبةً، وتمَّ اعتماد طلبة الماجستير سنة أولى فقط لعدم تغيب أغلب الطلبة لأنهم ملزمون بالحضور، وقد بلغ عددهم (1767) طالباً وطالبة، كما ورد في الملحق (3). واستُبعد طلبة الماجستير السنة الثانية وطلبة الدكتوراه لعدم التزامهم بالدوام وبالتالي عدم القدرة على التواصل معهم. وتمَّ الحصول على أعداد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى المركز الإحصاء التابع لجامعة دمشق.

اعتمدت الباحثة على التقسيم الصادر عن وزارة التعليم العالي ورئاسة الجامعة في تقسيم المجتمع الأصلي إلى مجالات حسب الاختصاص كما يلي:

1-كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: وتشمل كليات الطب البشري والصيدلة وطب الأسنان وكليات الهندسة المدنيَّة، والميكانيكية والكهربائية، والمعلوماتية، والزراعة، العلوم...الخ.

2-كليات العلوم الإنسانية: وتشمل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، والتربية، والحقوق، والشريعة، والفنون الجميلة، والاقتصاد...الخ.

3- عينة البحث:

اعتمدت الباحثة على المعاينة الطبقية العشوائية المتساوية، لزيادة احتمال تمثيل خصائص المجتمع في العينة لجأت الباحثة إلى المعاينة الطبقية العشوائية وتعني تصنيف المجتمع في طبقات (أقسام) وفقاً لخصائصه، أمَّا المعاينة الطبقية العشوائية المتساوية تعني الحصول على أعداد متساوية من كل طبقة وبطريقة عشوائية (أبو علام،2004، ص163-164). وقد بلغ العدد الكلي للعينة (267) طالباً وطالبةً، وبنسبة (2%) من عدد أفراد المجتمع الأصلي، وقد تمَّ سحب العينة بالطريقة الطبقية العشوائية المتساوية وفقاً لتوزع الكليات التالية :

1-كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: كانت عينة الصدق والثبات من كلية الهندسة الميكانيكية والكهرباء والزراعة، وكانت عينة البحث من كلية العلوم والمعلوماتية.

2-كليات العلوم الإنسانية: كانت عينة الصدق والثبات من كلية الاقتصاد والشريعة، وكانت عينة البحث من كلية التربية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية.

فقد بلغ عدد الطلاب من كليات العلوم الأساسية والتطبيقية (155) طالباً وطالبةً، وبنسبة (58.1%) من عدد أفراد العينة الكلي ومن كليات العلوم الإنسانية (112) طالباً وطالبةً، وبنسبة (41.9%) من عدد أفراد العينة الكلي. والجدول (4) يوضح توزع أفراد العينة حسب الكلية، والشكل البياني (1) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية.

الجدول (4)

توزع أفراد العينة حسب الكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
التطبيقية	155	%58.1
النظرية	112	%41.9
المجموع	267	%100

الشكل البياني (1)

يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية

وقد بلغ عدد الطلبة الذكور في العينة (110) طالباً، وبنسبة (40.8%) من عدد أفراد العينة الكلي، أمَّا عدد الإناث فقد بلغ (157) طالبةً، وبنسبة (59.2%) من عدد أفراد العينة الكلي. والجدول (5) يبين توزع أفراد العينة حسب الجنس، والشكل البياني (2) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس.

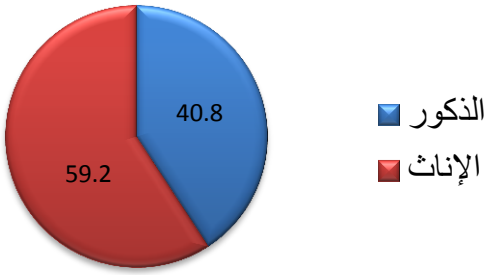
الجدول (5)

توزع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	110	%40.8
الإناث	157	%59.2
المجموع	267	%100

الشكل البياني (2)

يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس



ومن حيث الكليات بلغ عدد طلاب كلية التربية (80) طالباً وطالبةً، منهم (18) ذكور و (62) إناث، وبنسبة (29.96%) من عدد أفراد العينة الكلي، وبلغ عدد طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية (75) طالباً وطالبةً، منهم (31) ذكورو (44) إناث، وبنسبة (28.08%) من عدد أفراد العينة الكلي، وبلغ عدد طلاب كلية العلوم (90) طالباً وطالبةً، منهم (45) ذكور و (45) إناث، وبنسبة (33.70%) من عدد أفراد العينة الكلي، وعدد طلاب كلية المعلوماتية (22) طالباً وطالبةً، منهم (16) ذكور و (6) إناث، وبنسبة (8.23%) من عدد أفراد العينة الكلي. والجدول (6) يبين توزع أفراد العينة حسب الكليات والجنس.

الجدول (6)

توزع أفراد العينة حسب الكليات والجنس

الكليات	ذكور	إناث	العدد الكلي	النسبة المئوية
التربية	18	62	80	%29.96
الآداب والعلوم الإنسانية	31	44	75	%28.08
العلوم	45	45	90	%33.70
المعلوماتية	16	6	22	%8.23
المجموع	110	157	267	%100

ومن حيث التحصيل الدراسي فقد تمَّ توزيعهم كمافي الجدول (7) حيث يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، والشكل البياني (3) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

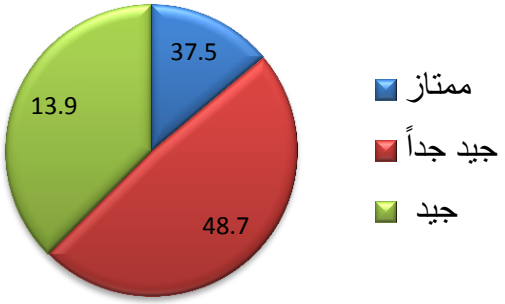
الجدول (7)

يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	التقدير	العدد	النسبة المئوية
جيد	من60 إلى 60.99	100	%37.5
جيد جداً	من70 إلى 70.99	130	%48.7
ممتاز	من80 فما فوق	37	%13.9
المجموع		267	%100

الشكل البياني (3)

يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد عينة تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي



4- أدوات البحث Instruments of the study :

قامت الباحثة بالاستعانة بالمقاييس التالية لتحقيق أهداف هذا البحث:

4-1- مقياس توجّهات أهداف الإنجاز:

هو من إعداد الدكتور ربيع عبده أحمد رشوان، ويهدف إلى قياس توجّهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي (أهداف الإتقان/الإقدام، أهداف الإتقان/الإحجام، أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام)، وقد تمت الاستفادة من مقاييس توجّهات أهداف الإنجاز سواء في إطار التصنيف الثنائي أو التصنيف الثلاثي أو التصنيف الرباعي وبصفة خاصة المقياس الذي أعده "إليوت ومكجريجر Elliot & McGregor" في 2001، بلغ عدد عبارات المقياس (31) عبارة يتم الإجابة عليها ب (تنطبق عليَّ تمأمًا ، كثيراً ، أحياناً ، قليلاً ، لا تنطبق عليَّ إطلاقاً) كما ورد في الملحق (5).وتمَّ تقدير الدرجات على أبعاد المقياس وذلك بإعطاء الاستجابات الممكنة الدرجات (1,2,3,4,5) على الترتيب –العبارات جميعها في الاتجاه الموجب– وتمَّ تحديد العبارات الخاصة بكل توجُّه وهي كالتالي:

- ❶أهداف الإتقان/الإقدام تضم البنود التالية: (1-10-14-17-18- 20- 24- 26- 28) .
- ❷أهداف الإتقان/الإحجام تضم البنود التالية: (2-4-7-9-11-13-15-19-21-23-30).
- ❸أهداف الأداء/الإقدام تضم البنود التالية: (3- 6- 8- 12- 27- 29).
- ❹أهداف الأداء/الإحجام تضم البنود التالية: (5- 16- 2- 25- 31).

4-2- مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو":

وهو من إعداد الدكتورة أمل أنور عبد العزيز، ويهدف إلى قياس مهارات التفكير في ضوء نموذج مارزانو، حيث لم تكن هناك أية مقاييس عربية لقياس مهارات التفكير في ضوء نموذج مارزانو، ولكن بالإطلاع على المراجع والدراسات والبحوث في ذلك المجال ومنها مقياس يعقوب نشوان للتفكير العلمي (1997)، مقياس شعبان عبد العظيم (2005) لمهارات التفكير العلمي، وبعض الأطر النظرية منها (Marzano ,1988)، (Sternberg ,et al. ,1988)، صالح محمد ومحمد بكر (2005)، (De Bono, 2003)، رضا ربيع (2007). وبلغت المهارات الرئيسة في المقياس ثماني مهارات رئيسة، والفرعية (21) مهارة بواقع أربعة عبارات لكل مهارة ، ويتكوّن المقياس من (84) عبارة ، ولكل عبارة أربع بدائل، واحدة صحيحة وثلاث خاطئة. كما ورد في الملحق (7). توجد أسفل كل عبارة أربعة بدائل وعلى الطالب وضع علامة (✓) أسفل البديل المناسب الذي يختاره في ورقة الإجابة المنفصلة، وتم تقدير الدرجات بإعطاء (1) إذا كانت الإجابة صحيحة، و (صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة وفقا لمفتاح التصحيح المرفق بملاحق البحث. كما ورد في الملحق (8).

وتمَّ تحديد العبارات الخاصة بكل مهارة وهي كالتالي:

❶مهارة التركيز وتضم البنود التالية: ((1-2-3-4-5-7-8-36.

❷مهارة جمع المعلومات وتضم البنود التالية: (9-10-11-12-13-15-16-34).

❸مهارة التذكر وتضم البنود التالية: (17-18-19-20-21-24-71-81).

❹مهارة تنظيم المعلومات وتضم البنود التالية:

(6-14-25-26-27-28-29-30-31-32-33-35-37-38-45-57).

❺مهارة التحليل وتضم البنود التالية:

(40-41-42-43-44-49-50-51-52-53-54-55-56-58-59-60).

❻مهارة التوليد وتضم البنود التالية:

(39-46-47-48-61-62-63-64-65-66-67-68).

❼مهارة التكامل والدمج وتضم البنود التالية: (23-69-70-72-73-74-75-76).

❽مهارة التقويم وتضم البنود التالية: (22-77-79-80-82-83).

5-إجراءات الدراسة السيكومترية (الصدق والثبات):

للتحقق من الشروط السيكومترية للمقاييس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

5-1- دراسة الصدق والثبات: هدفت هذه العينة إلى معرفة مدى فهم بنود المقاييس ، ووضوح تعليمات الإجابة عليها، والتحقق من صدق المقاييس وثباتها. وقد تمَّ تطبيق المقاييس على عينة مسحوبة بالطريقة العشوائية من طلبة الدراسات العليا (سنة أولى ماجستير) من كلية الاقتصاد وكلية الشريعة وكلية الهندسة الكهربائية والميكانيكية وكلية الزراعة بجامعة دمشق، بتاريخ 2012/2/12، وقد بلغ عدد أفراد العينة (30) طالباً وطالبةً. وبتاريخ 2012/3/3، أي بعد (21) يوماً تمَّ إعادة تطبيق المقاييس على العينة ذاتها، وذلك لحساب الثبات بالإعادة، وتمَّ استبعاد عينة الصدق والثبات من عينة البحث. وكانت النتائج على الشكل التالي:

5-2- حساب الصدق والثبات لمقياس توجّهات الهدف:

5-2-1- الصدق:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على طرق منها:صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق الذاتي.

5-2-1-1- صدق المحكمين: تمَّ عرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، كما ورد في الملحق (2)أسماء السادة المحكمين، للتحكيم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس حيث وضع تعريف كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم تمَّ تعديل بعض العبارات. كما ورد في الملحق (4) يوضح تعديلات مقياس توجّهات الهدف إلى أن أصبح بصورته النهائية ليصار إلى اعتماده في التطبيق الميداني. والملحق (5) يبين الصورة النهائية.

5-2-1-2- صدق التكوين: تمَّ التأكد من صدق التكوين أو البناء الداخلي للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي وهو وفقاً لكرونباخ وهو أحد أنواع صدق التكوين ويعتمد على حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار أي مدى ملاءمة الاختبار لما يقيسه، ويتم ذلك بحساب الارتباط بين أبعاد المقياس مع بعضها بعضاً من جهة، ومن جهة أخرى حساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (علام، 2006، ص111).

A. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد التي يتألف منها المقياس فيما بينها وبين الدرجة الكلية ، وكانت النتائج كمايلي في الجدول (8):

الجدول (8)

معامل الارتباط بين أبعاد توجّهات الهدفوالدرجة الكلية

أبعاد توجّهات الهدف		أهداف الإتقان/الإقدام	أهداف الإتقان/الإحجام	أهداف الأداء/الإقدام	أهداف الأداء/الإحجام
أهداف الإتقان/الإقدام	معامل الارتباط بيرسون	1	-.025	**.368***	.100
	مستوى الدلالة		.894	.046	.598
أهداف الإتقان/الإحجام	معامل الارتباط بيرسون	-.025	1	**.596****	**.657****
	مستوى الدلالة	.894		.001	.000
أهداف الأداء/الإقدام	معامل الارتباط بيرسون	**.368***	**.596****	1	**.377***
	مستوى الدلالة	.046	.001		.040
أهداف الأداء/الإحجام	معامل الارتباط بيرسون	.100	.657**	.377*	1
	مستوى الدلالة	.598	.000	.040	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نلاحظ من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين أبعاد توجّهات الهدف المختلفة تمتد ما بين (0.025 إلى 0.657) أي من وجود علاقة ضعيفة إلى وجود علاقة متوسطة، وكانت العلاقة بين أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام والعلاقة بين أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء /الإحجام أقوى هذه العلاقات بينما لم ترتبط أهداف الإتقان/الإقدام إلاَّ بأهداف الأداء/الإقدام وهو ما يتفق مع دراسة (رشوان، 2006).

B. حساب معاملات الارتباط بين كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه البند، وكانت النتائج كمايلي:

الجدول (9)

معامل الارتباط بين عبارات أهداف الإتقان/الإقدام والدرجة الكلية

أهداف الإتقان / الإقدام			
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
1	**.464****	.010	دال
10	**.452***	.012	دال
14	**.385***	.035	دال
17	**.665****	.000	دال
18	**.371***	.044	دال
20	**.583****	.001	دال
24	**.363***	.049	دال
26	**.500****	.005	دال
26	**.674****	.000	دال

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجدول (10)

معامل الارتباط بين عبارات أهداف الإتقان/الإحجام والدرجة الكلية

أهداف الإتقان / الإحجام			
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
2	**.580****	.001	دال
4	**.673****	.000	دال
7	**.615****	.000	دال
9	**.481****	.007	دال
11	**.506****	.004	دال
13	**.429***	.018	دال
15	**.464****	.010	دال
19	**.666****	.000	دال
21	**.582****	.001	دال
23	**.566****	.001	دال
30	**.634****	.000	دال

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجدول (11)

معامل الارتباط بين عبارات أهداف الأداء/ الإقدام والدرجة الكلية

أهداف الأداء / الإقدام			
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
3	**.458***	.011	دال
6	**.580****	.001	دال
8	**.370***	.044	دال
12	**.368***	.045	دال
27	**.497****	.005	دال
29	**.575****	.001	دال

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجدول (12)

معامل الارتباط بين عبارات أهداف الأداء/ الإحجام والدرجة الكلية

أهداف الأداء / الإحجام			
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
5	**.497****	.005	دال
16	**.676****	.000	دال
22	**.371***	.044	دال
25	**.503****	.005	دال
31	**.780****	.000	دال

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

وبذلك يتضح من الجداول (9) (10) (11) (12) أن جميع عبارات توجّهات الهدف مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، حيث أن قيم معامل الارتباط قوية بين العبارات والدرجة الكلية وبالتالي فإن جميع العبارات تتمتع بدرجة الاتساق الداخلي.

5-2-1-3- الصدق الذاتي: يعرّف بأنه صدق الدرجات، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (عبد الرحمن، 1998،ص186)، فكانت النتائج كالتالي كما في الجدول (13):

الجدول (13)

الصدق الذاتي لمقياس توجّهات الهدف.

أبعاد توجّهات الهدف	الثبات بالإعادة	الصدق الذاتي
أهداف الإتقان/ الإقدام	.824	0.907
أهداف الإتقان/ الإحجام	.901	0.949
أهداف الأداء/ الإقدام	. 839	0.915
أهداف الأداء/ الإحجام	.822	0.906

5-2-2- الثبات: ويشير معامل الثبات إلى مدى الارتباط بين أداء المفحوصين في الاختبار وأدائهم في الاختبار نفسه في مناسبة أخرى أو في اختبار آخر مكافئ له (ميخائيل، 2001،ص269)، وبهدف التوصل إلى دلالات ثبات المقياس وفاعلية فقراته، فقد تمَّ حساب معامل ثبات المقاييس بإتباع الطرق التالية: الثبات بالإعادة، والثبات بطريقة الاتساق الداخلي، والثبات بطريقة التنصيف (التجزئة النصفية).

5-2-2-1- الثبات بالإعادة: والتي تتلخص في تطبيق المقياس على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد مدة زمنية معينة (عبد الرحمن، 1998، ص166).وتتوقف هذه المدة الزمنية الفاصلة على طبيعة السمة التي يقيسها المقياس. فإذا كانت استجابة الأفراد متسقة في المرتين، يكون الارتباط مرتفعاً، وبالتالي يكون ثبات الدرجات مرتفعاً (علام، 2006، ص93-94). قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق، وقد بلغ حجم العينة (30) طالباً وطالبةً، من كلية الشريعة والاقتصاد والهندسة الكهربائية والميكانيكية والزراعة، وتمت إعادة تطبيق المقياس على العينة المذكورة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول. والجدول (14) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس توجّهات الهدف بطريقة الإعادة.

5-2-2-2- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: باستخدام معاملة (ألفا- كرونباخ)، وتتطلب هذه الطريقة حساب معامل ارتباط البنود مع بعضها البعض (ميخائيل، 2006، ص195). والجدول (14) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس توجّهات الهدف بطريقة الاتساق الداخلي.

5-2-2-3- الثبات بطريقة التنصيف (التجزئة النصفية): الجدول (14) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس توجّهات الهدف بطريقة التنصيف.

الجدول (14)

قيم معاملات الثبات لمقياس توجّهات الهدف.

أبعاد توجّهات الهدف	الثبات بالإعادة	ألفا- كرونباخ	التجزئة النصفية
أهداف الإتقان/ الإقدام	.824	.620	.675
أهداف الإتقان/ الإحجام	.901	.775	.801
أهداف الأداء/ الإقدام	. 839	.689	.712
أهداف الأداء/ الإحجام	.822	.609	.725

5-3- حساب الصدق والثبات لمقياس مهارات التفكير:

5-3-1- الصدق:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على طرق منها:صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق الذاتي.

5-3-1-1- صدق المحكمين: تمَّ عرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، كما ورد في الملحق (2) أسماء السادة المحكمين، للتحكيم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس حيث وضع تعريف كل بُعد والعبارات التي تنتمي إليه، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم تمَّ تعديل بعض العبارات. كما ورد في الملحق (6) يوضح تعديلات مقياس مهارات التفكير إلى أن أصبح بصورته النهائية ليصار إلى اعتماده في التطبيق الميداني. والملحق (7) يبين الصورة النهائية.

5-3-1-2- صدق التكوين: حيث تمَّ حساب معاملات الارتباط بين كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه البند ، وكانت النتائج كما يلي في الجدول (15) وللاطلاع على التفاصيل مراجعة الملحق (9).

الجدول (15)

معامل الارتباط بين مهارات التفكير والدرجة الكلية

مهارة التركيز		مهارة جمع المعلومات		مهارة التذكر	
العبارة	معامل الارتباط بيرسون	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	العبارة	معامل الارتباط بيرسون
1	.612**	9	.441*	17	.597**
2	.380*	10	.382*	18	.365*
3	.519**	11	.567**	19	.497**
4	.586**	12	.545**	20	.470**
5	.497**	13	.450*	21	.586**
6	.512**	15	.519**	24	.447*
8	.570**	16	.490**	71	.359*
36	.379*	34	.313*	81	.482**

مهارة التنظيم				مهارة التحليل			
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
6	.425*	31	.368*	40	.386*	52	.465**
14	.510*	32	452*	41	.373*	53	.592*
25	.477**	33	.668**	42	.362*	54	.428*
26	.405*	35	.329*	43	.465**	55	.677**
27	.373*	37	.374*	44	.308*	56	.388*
28	.310*	38	.418*	49	.403*	58	.385*
29	.657**	45	.670*	50	.410*	59	.361*
30	.506**	57	.309*	51	.489*	60	.409*

مهارة التوليد				مهارة التكامل والدمج		مهارة التقويم	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
39	.381*	63	.432*	23	.347*	22	.536*
46	.391*	64	.346*	69	.364*	77	.382*
47	.478*	65	.502*	70	.380**	78	.581**
48	.633**	66	.461*	72	.447*	79	.382*
61	.439*	67	.459*	73	.416*	80	.416*
62	.559**	68	.414*	74	.526**	82	.307*
				75	.608**	83	.469**
				76	.633**	84	.307*

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

وبذلك يتضح من الجدول (15) أن جميع عبارات مهارات التفكير مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، حيث أن قيم معامل الارتباط قوية بين العبارات والدرجة الكلية وبالتالي فإن جميع العبارات تتمتع بدرجة من الاتساق الداخلي.

5-3-1-3- الصدق الذاتي: تمَّ حساب الصدق الذاتي للمقياس فكانت النتائج كالتالي في الجدول (16):

الجدول (16)

الصدق الذاتي لمقياس مهارات التفكير.

مهارات التفكير	الثبات بالإعادة	الصدق الذاتي
مهارة التركيز	.841	0.917
مهارة جمع المعلومات	.911	0.954
مهارة التذكر	.781	0.883
مهارة التنظيم	.874	0.934
مهارة التحليل	.761	0.872
مهارة التوليد	.854	0.924
مهارة التكامل والدمج	.912	0.954
مهارة التقويم	.801	0.894

5-3-2- الثبات: فقد تمَّ حساب معامل ثبات مقياس مهارات التفكير باتباع الطرق التالية: الثبات بالإعادة، والثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

5-3-2-1- الثبات بالإعادة: الجدول (17) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات التفكير بطريقة الإعادة.

5-3-2-2- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: الجدول (17) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات التفكير بطريقة الاتساق الداخلي.

الجدول (17)

قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات التفكير.

مهارات التفكير	الثبات بالإعادة	ألفا- كرونباخ
مهارة التركيز	.841	.69
مهارة جمع المعلومات	.911	.71
مهارة التذكر	.781	.64
مهارة التنظيم	.874	.73
مهارة التحليل	.761	.65
مهارة التوليد	.854	.67
مهارة التكامل والدمج	.912	.73
مهارة التقويم	.901	.72

أظهرت الخصائص السيكومترية للمقاييس أنها تتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبولها كأدوات صالحة ، وبهذا أصبحت المقاييس جاهزة للتطبيق النهائي.

5-4- التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة الكلية في المقاييس (توجّهات الهدف، مهارات التفكير):

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء في أبعاد مقياس توجّهات الهدف للعينة الكلية والجدول (18) يوضح تلك الإحصاءات لدى عينة البحث الكلية. وتمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء في أبعاد مقياس مهارات التفكير للعينة الكلية والجدول (19) يوضح تلك الإحصاءات لدى عينة البحث الكلية.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء لمقياس توجّهات الهدف لدى عينة البحث الكلية

العينة	توجّهات الهدف	أهداف الإتقان/الإقدام	أهداف الإتقان/الإحجام	أهداف الأداء/الإقدام	أهداف الأداء/الإحجام
العينة الكلية	المتوسط	36.56	31.62	19.11	13.60
	الوسيط	37	31	19	13
	المنوال	37.01	26	18	18
	الانحراف المعياري	4.19	7.75	4.66	5.40
	التفلطح	-.323	.076	-.151	.502
	الالتواء	-.265	-.624	-.739	.28

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء لمقياس مهارات التفكير لدى عينة البحث الكلية

العينة	مهارات التفكير	التركيز	جمع المعلومات	التذكر	التنظيم	التحليل	التوليد	التكامل والدمج	التقويم
العينة الكلية	المتوسط	5.79	6.09	6.42	12.13	10.76	8.36	5.66	5.60
	الوسيط	6	6	7	12.04	11	8.06	6	6
	المنوال	5.60	6	7	13	11	9	6	6
	الانحراف المعياري	1.2	1.32	1.21	1.73	1.64	1.34	1.13	1.17
	التفلطح	.018	-.789	-.718	.743	-.147	.002	-.176	-.245
	الالتواء	-.751	.521	.113	.2483	-.505	-.550	-.002	.210

يتضح من الجدولين (18) و(19) أن جميع قيمالالتواء قريبة من الصفر، حيث تراوحت معاملات الالتواء بين /+1 و -1/ بالإضافة إلى تقارب قيم المتوسطات بالوسيط والمنوال حيث لم تتجاوز الفروق بينهم الوحدة، كما نلاحظتقارب بين المتوسط والوسيط، كما وتراوحت معاملات التفلطح بين /+3 و -3/ وهي تقعضمن الحدود الطبيعية.

6- إجراءات التطبيق:

بعد ترتيب أدوات البحث بشكلها النهائي والمتمثلة بمقياستوجّهات الهدف ومقياس مهارات التفكير، واعتمدت الباحثة على عينة الصدق والثبات فيإجراء التطبيق الأساسي والذي تمَّ كما يلي:

في البداية توجهت الباحثة بطلب من أجل الموافقة على تطبيق أدوات البحث إلى رئاسة الجامعة في جامعة دمشق، وحصلت عليها بتاريخ 2012/2/8، كما ورد في الملحق (1).

بعد الحصول على الموافقة في التطبيق الميداني من رئاسة الجامعة. بدأت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على أفراد العينة، وذلك في الفترة المحصورة بين 2012/4/1 ولغاية 2012/7/5، حيث تمَّ الاجتماع بالطلبة في قاعة المطالعة وقاعة الانترنت بالجامعة. وكانت الباحثة تقوم بشرح الهدف من هذه المقاييس لإثارة اهتمامهم ودفعهم للإجابة بأمَّانة وجدية حرصاً على نتائج البحث العلمي، وكانت الإجابة على المقياسين تتطلب ما يقارب (25-30) دقيقة. وبعدها تمَّ استبعاد الاستمارات التي تحوي إجابات وبيانات ناقصة، ومن ثمَّ تمَّ تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وتمَّت الدراسة الإحصائية لنتائج البحث بالاعتماد على برنامجي (Excel-SPSS) واستخدام عدد من القوانين الإحصائية، وذلك لاختبار فرضيات البحث.

الفصل السادس
تحليل النتائج
ومناقشة الفرضيات

- تمهيد

1- الإجابة عن سؤال البحث.

2- اختبار الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية.

3- اختبار الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية.

4- اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة وفرضياتها الفرعية.

5- مقترحات البث

6- بحوث ودراسات مقترحة

تمهيد:

تَعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث باستخدام الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة كل فرض من فروض البحث، وعرض التفسيرات المناسبة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري.

1- الإجابة عن سؤال البحث:

1-1- سؤال البحث:- ما مستوى مهارات التفكير لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق ذوي التخصصات العلمية والأدبية؟

للإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس مهارات التفكير وأبعاده كلٍّ على حدة، ويتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي لكل بُعدٍ على الدرجة الكلية للبعد ثم ضرب الناتج ×100 والجداول (20) و (21) و (22) يوضح ذلك:

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى العينة الكلية

مهارات التفكير	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
التركيز	8	8	5.79	1.21	72.37%	4
جمع المعلومات	8	8	6.09	1.32	76%	2
التذكر	8	8	6.42	1.21	80.25%	1
التنظيم	16	16	12.13	1.73	75.81%	3
التحليل	16	16	10.76	1.64	67%	7
التوليد	12	12	8.36	1.34	69.66%	8
الدمج والتكامل	8	8	5.66	1.13	71%	5
التقويم	8	8	5.60	1.17	70%	6
المجموع الكلي	84	84	60.81	10.75	72.39%	

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى الكليات التطبيقية

مهارات التفكير	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
التركيز	8	8	5.96	1.16	74.5%	4
جمع المعلومات	8	8	6.18	1.37	77.25%	2
التذكر	8	8	6.69	1.05	83.62%	1
التنظيم	16	16	12.23	1.75	76.43%	3
التحليل	16	16	10.66	1.55	66.62%	8
التوليد	12	12	8.44	1.41	70.33%	7
الدمج والتكامل	8	8	5.77	1.13	72.12%	5
التقويم	8	8	5.68	1.16	71%	6
المجموع الكلي	84	84	62.52	5.44	73.38%	

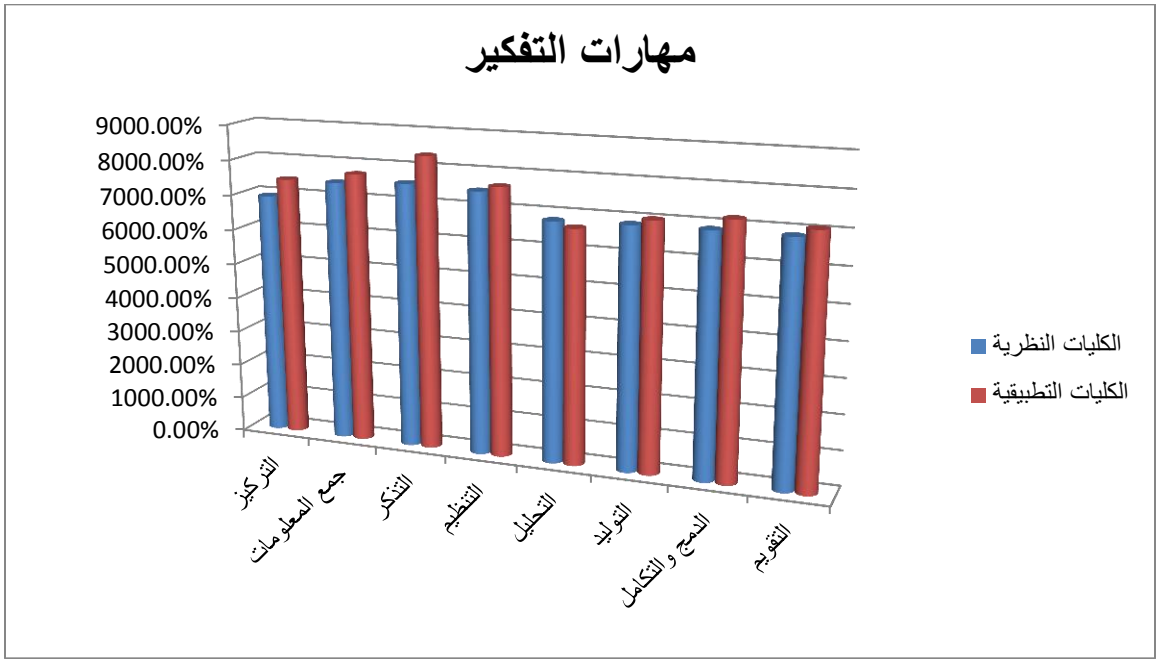
الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى الكليات النظرية

مهارات التفكير	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
التركيز	8	8	5.55	1.25	69.37%	4
جمع المعلومات	8	8	5.96	1.25	74. 5%	3
التذكر	8	8	6.05	1.32	75.62%	1
التنظيم	16	16	11.98	1.71	74.87%	2
التحليل	16	16	10.91	1.75	68.19%	8
التوليد	12	12	8.24	1.23	68.66%	7
الدمج والتكامل	8	8	5.50	1.13	68.85%	5
التقويم	8	8	5.50	1.18	68.75%	6
المجموع الكلي	84	84	59.72	4.41	71.09%	

الشكل البياني (4)

الأوزان النسبية لمهارات التفكير تبعاً لمتغير الكليات



النتيجة:يتضح من جدول (21) و (22) والشكل (4) الذي يوضح الأوزان النسبية لمهارات التفكير لدى طلاب الكليات النظرية والكليات التطبيقية ما يلي:

1- نسبة مهارات التفكير لدى العينة الكلية للبحث (72.41%) ولطلاب الكليات النظرية ((71.09% ولطلاب الكليات التطبيقية(73.38%).

2- احتلت مهارة التذكر المرتبة الأولى في مهارات التفكير لدى الكليات النظرية والتطبيقية وتلتها مهارات جمع وتنظيم المعلومات والتركيز بينما كانت مهارة التقويم والتكامل والدمج والتوليد أقل المهارات لدى الطلاب.

مناقشة نتيجة السؤال :

تؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه البيانات والوقائع التي ذكرها كل من جابر عبد الحميد (1997)، وصفاء الأعسر (1998)، فتحي جروان (1999)، وتفسر الباحثة احتلال مهارة التذكر المرتبة الأولى ومهارات التحليل والتوليد المراتب الأخيرة إلى أنه قد يعود لطبيعة التقويم المتبع في النظام التعليمي والذي يعتمد على الدرجة في المقام الأول، وهذا ما يدفع الطلبة للاعتماد على مهارة التذكر من أجل تحصيل المعلومات لاسترجاعها في الامتحانات التحريرية، بالإضافة إلى اعتماد التدريس على أسلوب المحاضرة والذي يركز على الحفظ والاستظهار والتلقين، ولكن من الوجهة

الإيجابية يمكن النظر لهذه النتيجة من خلال مهارة التذكر حيث تُعتبر من أكثر المهارات أهمية أي أنه إذا لم تدخل المعلومات العقل البشري فإنه يصعب الاستفادة منها في مهارات التفكير الأخرى، فمهارة التذكر تعد قاعدة لمهارات التفكير العليا (التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم).

2- اختبار الفرضية الرئيسة الأولى وفرضياتها الفرعية:

2-1-لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف ومتوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف "مارزانو" لدى أفراد عينة البحث.

ويتفرع عنها الفرضية الفرعية التالية:

2-1-1-لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس توجّهات الهدف ومتوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" لدى أفراد عينة البحث.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تمَّ استخدام معامل بيرسون لحساب الارتباطات بين أبعاد توجّهات الهدف (أهداف الإتقان/الإقدام، أهداف الإتقان/الإقدام، أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام) ومهارات التفكير (التركيز، جمع المعلومات، التذكر، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) فكانت النتائج كما في الجدول (23):

الجدول (23)

نتائج معامل الارتباط بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير، (ن= 267)

البُعد / المهارات		التركيز	جمع المعلومات	التذكر	التنظيم	التحليل	التوليد	التكامل والدمج	التقويم	الدرجة الكلية
أهداف الإتقان/الإقدام	معامل الارتباط	.142*	.054	.120*	-.010	-.027	.021	.063	.06	.068
	مستوى الدلالة	.020	.379	.049	.875	.663	.738	.308	.302	.267
أهداف الإتقان/الإحجام	معامل الارتباط	.195**	-.011	.143*	-.007	.044	-.047	.128*	.108	.134*
	مستوى الدلالة	.001	.855	.019	.908	.473	.449	.037	.079	.028

البُعد	المهارات	التركيز	جمع المعلومات	التذكر	التنظيم	التحليل	التوليد	التكامل والدمج	التقويم	الدرجة الكلية
أهداف الأداء/الإتقان	معامل الارتباط	.173**	.033	.105	.142*	-.012	-.016	.157*	.022	.062
	مستوى الدلالة	.005	.591	.086	.020	.844	.790	.010	.726	.316
أهداف الأداء/الإحجام	معامل الارتباط	.140*	-.026	.193**	-.056	-.001	-.063	.033	.193**	.094
	مستوى الدلالة	.023	.674	.002	.362	.984	.305	.596	.002	.127

النتيجة: نرفض الفرضية لأنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير، حيث يتضح من الجدول (23) النتائج التالية:

1) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإقدام ومهارة التركيز حيث بلغ (0.142)عند مستوى دلالة (0.05).
2) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإقدام ومهارة التذكر حيث بلغ (0.120)عند مستوى دلالة (0.05).
3) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإحجام ومهارة التركيز حيث بلغ (0.195) عند مستوى دلالة (0.01).
4) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإحجام ومهارة التذكر حيث بلغ (0.143)عند مستوى دلالة (0.05).
5) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإحجام ومهارة التكامل والدمج حيث بلغ (0.128) عند مستوى دلالة (0.05).
6) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإحجام ومجموع مهارات التفكير حيث بلغ (0.134) عند مستوى دلالة (0.05).
7) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارة التركيز حيث بلغ (0.173)عند مستوى دلالة (0.01).

8) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارة التنظيم حيث بلغ (0.142)عند مستوى دلالة (0.05).
9) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارة التكامل والدمج حيث بلغ (0.157) عند مستوى دلالة (0.05).
10) ويوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإحجام ومهارة التركيز حيث بلغ (0.140) عند مستوى دلالة (0.05).
11) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإحجام ومهارة التذكر حيث بلغ (0.193)عند مستوى دلالة (0.01).
12) يوجد ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإحجام ومهارة التقويم حيث بلغ (0.193)عند مستوى دلالة (0.01).

تعليق على نتيجة الفرضية الثالثة:

1) تفسر الباحثة وجود ارتباط دال بين أهداف الإتقان/الإقدام ومهارات (التركيز، التذكر) إلى أن توجه الفرد نحو الإتقان والفهم وتطوير المهارات، يزيد لديه القدرة على التركيز في العمل ومحاولة تحقيق أفضل أداء في ضوء المعايير الذاتية مما يجعله أكثر استغلالاً لإمكانياته والتي تتمثل في سلوكه الظاهر لتنظيم وتفصيل المعلومات والتأكد من استقرارها في الذاكرة طويلة الأمد بصورة تساعده على تحقيق أهدافه. وبالتالي تكون مهارة التركيز والتذكر من أولى مهارات التفكير التي يعتمد الفرد عليها لتحقيق هذا الغرض حيث يجعل من المعلومات وتنظيمها في صورة يسهل الاحتفاظ بها غاية في حد ذاتها وليس وسيلة للأداء الجيد، ورغبة في تحقيق أعلى معدلات التعلّم والإتقان، فالتوجّهات الإقدامية نحو الإتقان تجعل للفرد أهداف محددة يحاول تحقيقهامن المهمة وهو ما يجعله يفكر في كيفية استغلال إمكانياته لتحقيق ذلك قبل البدء في المهمة وبالتالي استخدام مهارات التفكير بداية من التركيز والتذكر وصولاً للتقويم.
2) تفسر الباحثة عدم وجود ارتباط دال بين أهداف الإتقان/الإقدام ومهارات (جمع المعلومات، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) قد يعود إلى طبيعة توزيع أسئلة كل مهارة في المقياس حيث تأتي أسئلة مهارة التذكر والتركيز في النصف الأول من المقياس، في حين تتوزع أسئلة مهارات التحليل والتوليد والتكامل والدمج والتقويم في النصف الثاني، وبالتالي قد يكون طول المقياس أثر على النتيجة حيث قل اهتمام المفحوص بالمقياس.

3) وتفسر الباحثة وجود ارتباط دال بين أهداف الإتقان/الإحجام ومهارات (التركيز، التذكر، التكامل والدمج) إلى أن الدافعية تؤثر في نوعية وكيفية معالجة الطلبة للمعلومات حيث تجعل الطلبة يظهرون انتباهاً عالياً، وكما هو معروف فإن الانتباه يلعب دوراً حرجاً في اكتساب المعرفة والمعلومات في كلٍّ من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى (العلوان، 2009، ص287)، فهي بذلك توجه السلوك نحو المعلومات المهمة التي يتوجب الاهتمام بها ومعالجتها، وتدل على الطريقة المناسبة لفعل ذلك (الزغول، 2009، ص163) وللوصول لمهارات التفكير العليا يتطلب في البداية الانتباه للمعلومات المهمة ومن ثم معالجتها مروراً بالتحليل والتكامل والدمج وصولاً إلى التقويم.

4) وتفسر الباحثة عدم وجود ارتباط دال بين أهداف الإتقان/الإحجام ومهارات (جمع المعلومات، التنظيم، التحليل، التوليد، التقويم) على أنه في حالة المكون الإحجامي يجاهد الفرد لتفادي ظهور العجز وعدم القدرة والمرتبط بناتج الأداء أكثر من ارتباطه بكيف الأداء- حيث يفضل هؤلاء الطلبة الانسحاب خوفاً من ظهور العجز أثناء الأداء- ويلجأون إلى طلب المساعدة من الآخرين في التوصل إلى حلول للمشكلات أو تلخيص لمادة معينة أو شرح لموضوع معين ويلجأون لحفظ ذلك أكثر من الاهتمام بفهمه وإتقانه وهو ما قد يفسر استخدام الطلبة (ذوي التوجه الإتقان/الإحجام وذوي التوجه الأداء/الإحجام) لمهارة التركيز والتذكر بصورة أكبر من المهارات العليا..

إن أصحاب هذا الاتجاه يهتمون أكثر بالاحتفاظ بالمعلومات المقدمة في نفس صورتها والذي يعد نتيجة مباشرة لمحاولات تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو عدم الإلمام بالمعلومات المقدمة، فاستخدام مهارة التركيز والتذكر يكون بغرض الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة، حيث تدفع الفرد للاهتمام بكم التعلّم وليس الكيف. فتأثير المكون الإحجامي ينقص من محاولة إظهار القدرات والتفوق على الآخرين.

5) وتفسر الباحثة وجود ارتباط دال بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارات (التركيز، التنظيم، التكامل والدمج)، إلى أنه في حالة المكون الإقدامي يجاهد الفرد لكي يظهر كأفضل من الآخرين، بالإضافة إلى رغبة الفرد في الظهوره بأنه أفضل من الآخرين وأنه يفوقهم في التفكير والكفاءة مما يجعله يعزف عن استخدام هذه المهارات (التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) حتى لا يوحي للغير بأنه أقل منهم وحتى عندما يستخدم هذه المهارات فإنه لا يستخدمها بغرض

المساعدة على الإنجاز الأكاديمي ولكن بهدف الإيحاء بالتميّز والتفوق وبأنه دائم الإطلاع ويتميز بحب العلم (رشوان،2006،ص246).

6) تفسر الباحثة عدم وجود ارتباط بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارات التفكير (جمع المعلومات، التذكر، التحليل، التوليد، التقويم)، لأن الطلبة إذا كانوا مدفوعين للنجاح في واجباتهم الدراسية، فإنهم مهتمون بشكل أساسي بالحصول على الدرجات العالية، ويفضلون المهمات القصيرة والسهلة أكثر من المهمات التي فيها نوعٌ من التحدي (العلوان، 2009، ص296). إن أهداف الأداء/الإقدام وسيلية في طبيعتها أي أن الفرد يتخذ من الأداء وسيلة لتحقيق المكاسب الخارجية والتي يحاول تحقيقها بأقل جهد ممكن، والخوف من الفشل وما يتضمنه من القلق والحساسية للنقد، مما يجعل استخدام الفرد لمهارات التعلّم السطحية أكثر احتمالاً أو على الأقل لا ينبئ باستخدام الفرد لأي من مهارات التفكير (رشوان،2006،ص247).

7) تفسر الباحثة وجود ارتباط بين أهداف الأداء/الإحجام ومهارات التفكير (التركيز، التذكر، التقويم) حيث يميل الأفراد إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة فقط، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلّم وعملياته، إنما تركيزهم يكون على ألاَّ تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل أو الإحباط، كما يرون أنَّ التعلّم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها (وقاد، 2008، ص89). والأفراد ذوي أهداف الأداء/الإحجام يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من المَهَمَة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز إستراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدونه أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم (رشوان،2006،ص127).

8) تفسر الباحثة عدم وجود ارتباط بين أهداف الأداء/الإحجام ومهارات التفكير (جمع المعلومات، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج) إلى أنَّ تركيز المتعلم فيها على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمَّام الآخرين (الدافعية الإحجامية)، فإنَّ المتعلم في هذه الحالة لن يستخدم مهارات التفكير العليا، لأنَّهُ يخشى الانتقادات. كذلك قد ترجع سلبية أهداف الأداء/الإحجام إلى الاعتقاد في أن القدرة شيء ثابت لا يمكن تحسينه وبالتالي لا يعتقد الفرد في جدوى من بذل الجهد. وكذلك تفسر في ضوء أن القلق والخوف من الفشل مع الشعور بالتدني القدرة والتشتت أثناء الدراسة والتجهيز والمعالجة في المستوى السطحي ونقص الدافعية الداخلية، من أهم ما يميز أصحاب أهداف الأداء/الإحجام والذي يسهم في تعويق استخدام مهارات التفكير العليا.

3- اختبار الفرضية الرئيسة الثانية وفرضياتها الفرعية:

3-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغيرات البحث.

ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية :

3-2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار (Tستودنت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد توجّهات الهدف وأتت النتائج كما هو مبين في الجداول التالية (24) و (25) و (26) و (27):

أ)- أهداف الإتقان/الإقدام:

الجدول (24)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان/الإقدام-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	36.26	4.32	265	-.982	.327	غير دال
أنثى	158	36.77	4.09				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (24) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.327) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الإتقان/الإقدام) تبعاً لمتغير الجنس.

ب)-أهداف الإتقان/الإحجام:

الجدول (25)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان/الإحجام-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	31.87	6.89	265	.430	.668	غير دال
أنثى	158	31.45	8.31				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (25) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.668) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الإتقان/الإحجام) تبعاً لمتغير الجنس.

ج)- أهداف الأداء/الإقدام:

الجدول (26)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/الإقدام-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	18.71	4.12	265	-1.16	.245	غير دال
أنثى	158	19.39	4.99				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (26) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.245) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الأداء/الإقدام) تبعاً لمتغير الجنس.

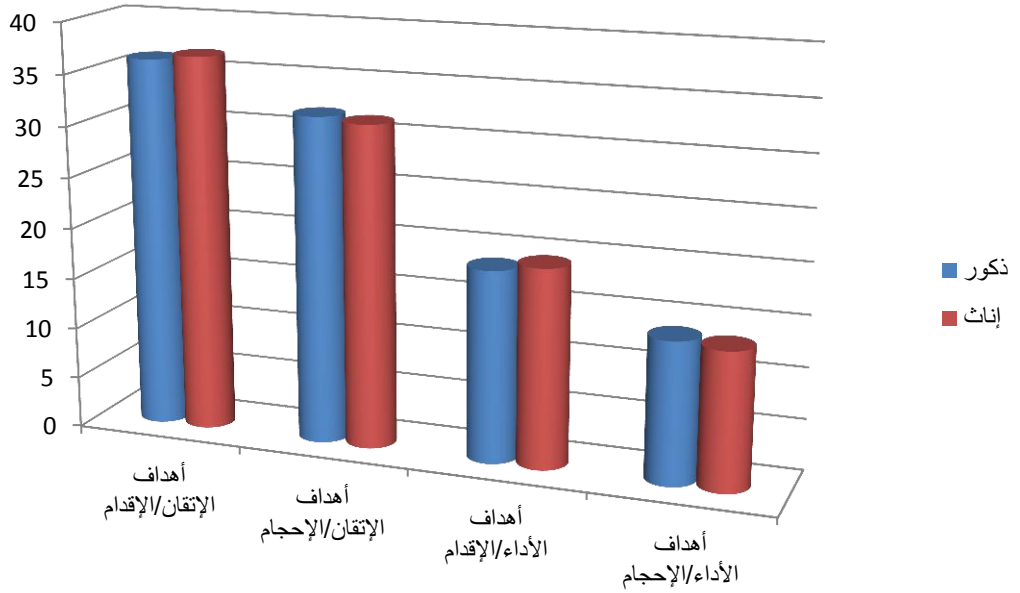
د)- أهداف الأداء/الإحجام:

الجدول (27)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/الإحجام-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	13.83	5.48	265	.581	.562	غير دال
أنثى	158	13.44	5.36				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (27) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.562) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الأداء/الإحجام) تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل البياني (5)

مخطط لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الجنس.

تعليق على نتيجة الفرضية:

1) أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الإتقان/ الإحجام وأهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام، وهذا يتفق جزئياً مع دراسة (AL–Emadi, 2003)، حيث أكدت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/الإقدام، في حين توجد فروق بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام، وتتفق مع دراسة (Schutz & Lanehart, 1994) حيث أكدت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد توجّهات الهدف، وتختلف مع دراسة (Sternberg , et al , 2001) حيث أشارت الدراسة إلى وجود تفاعلات دالة بين الجنس والعمر في التأثيرات على توجّهات الأهداف.

2) وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في توجّهات الهدف إلى تعرض كل من الجنسين لنفس شروط التعلّم، بالإضافة إلى أن السمات التي تميز أصحاب كل توجه هي نفسها عند الذكور والإناث، مثلاً أصحاب أهداف الأداء/الإقدام يركزون على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة مع الآخرين بغض النظر عن كونهم ذكور أو إناث.

3-2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار (Tستودنت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وأتت النتائج كما هو مبين في الجداول التالية (28) و (29) و (30) و (31):

أ)-أهداف الإتقان/الإقدام:

الجدول (28)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الإتقان/الإقدام-عينة كلية-

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات نظرية	155	36.30	4.03	265	.880	.379	غير دال
كليات تطبيقية	112	36. 76	4.30				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (28) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.379) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الإتقان/الإقدام) تبعاً لمتغير الكلية.

ب)-أهداف الإتقان/الإحجام:

الجدول (29)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الإتقان/الإحجام -عينة كلية-

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات نظرية	155	31.98	7.74	265	.896	.371	غير دال
كليات تطبيقية	112	31.12	7.77				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (29) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.371) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الإتقان/الإحجام) تبعاً لمتغير الكلية.

ج)-أهداف الأداء/الإقدام:

الجدول (30)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الأداء/الإقدام -عينة كلية-

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات نظرية	155	19.89	4.64	265	3.24	.001	دال
كليات تطبيقية	112	18.04	4.49				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (30) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.001) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الأداء/الإقدام) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات النظرية).

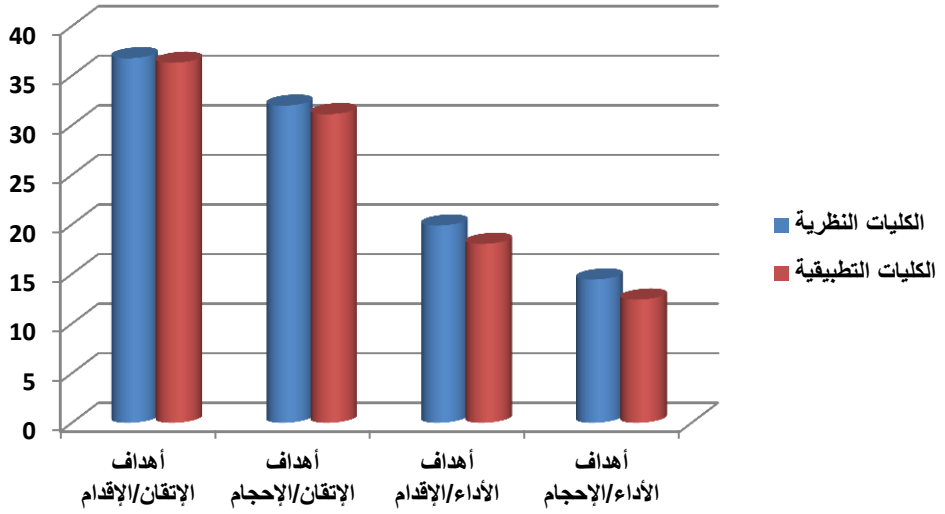
د)-أهداف الأداء/الإحجام:

الجدول (31)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في أهداف الأداء/الإحجام-عينة كلية-

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	تالمحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات نظرية	155	14.45	5.88	265	3.06	.002	دال
كليات تطبيقية	112	12.42	4.43				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (31) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.002) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف (أهداف الأداء/الإحجام) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات النظرية).



الشكل البياني (6)

مخطط بياني لنتائج اختبار (T-ستودنت) للفروق في مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير الكلية.

تعليق على نتيجة الفرضية:

1) أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام، وهذا يختلف مع دراسة (وقاد، 2008) حيث توجد فروق دالة في توجّهات الهدف لصالح التخصصات العلمية.

2) وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام لصالح الكليات النظرية، وهذا يتفق مع دراسة (AL-Emadi, 2003) حيث أكدت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في أهداف الإحجام لصالح التخصصات الأدبية.

3) وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الكليات التطبيقية والكليات النظرية في أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام بأن أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المَهَمَة، ويعتبرون الدراسة فرصة للتنافس أو لتحدي قدراتهم، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة، ويميلون إلى الاستقلالية في التعلّم والاندماج في المهمة التعليمية، ويميلون إلى الاعتقاد في أنَّ القدرةَ يمكن زيادتها عن طريق بذل الجُهد ولذا من المرجح أن يستجيبوا لموقف الفشل بالاجتهاد في العمل، فهذه الأهداف يضعها المتعلمين ذوي أهداف الإتقان بغض النظر عن طبيعة تخصصاتهم.

4) وتفسر الباحثة وجود فروق بين الكليات التطبيقية والكليات النظرية في أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام لصالح الكليات النظرية بأن أصحاب أهداف الأداء يهتمون أكثر بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون في التفكير بالقدرة أكثر من المَهَمَة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز إستراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدونه أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم. بالإضافة إلى طبيعة الدراسة وأسئلة الامتحانات التي يتعرض لها الطلبة في الأقسام النظرية والتطبيقية، فطبيعة الدراسة في الأقسام النظرية تعتمد على المحاضرات في أغلبها، وأسئلة الامتحانات تتطلب الحفظ في معظمها، أمَّا الأقسام التطبيقية فطبيعة الدراسة تعتمد على التطبيق العملي في أغلبها، وأسئلة الامتحانات بعضها يتطلب الفهم واستخدام مهارات التفكير العليا كما ويستدعي استخدام مهارات تنظيم الوقت وتهيئة المكان، فطبيعة الدراسة هذه لا تتوافق وأصحاب أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام من الكليات التطبيقية.

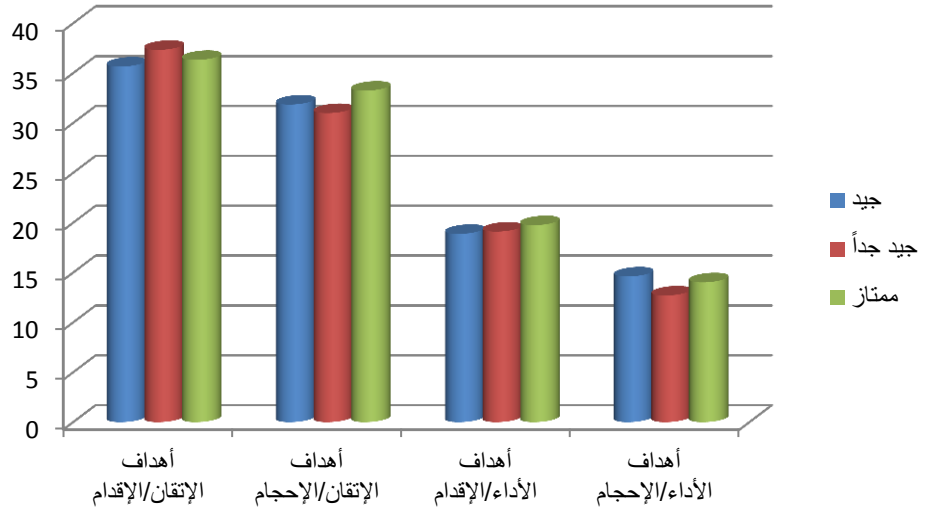
3-2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وأتت النتائج كما هو مبين في الجدول (32):

الجدول (32)

الإحصاء الوصفي لدرجات العينة في توجّهات الهدف تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

أبعاد توجّهات الهدف	التحصيل الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف الإتقان/الإقدام	جيد	100	35.66	4.63
	جيد جداً	130	37.33	4.02
	ممتاز	37	36.32	2.83
أهداف الإتقان/الإحجام	جيد	100	31.85	7.89
	جيد جداً	130	30.99	7.49
	ممتاز	37	33.24	8.20
أهداف الأداء/الإقدام	جيد	100	18.88	4.49
	جيد جداً	130	19.11	4.84
	ممتاز	37	19.75	4.56
أهداف الأداء/الإحجام	جيد	100	14.61	6.33
	جيد جداً	130	12.70	4.46
	ممتاز	37	14.02	5.35



الشكل البياني (7)

مخطط بياني لنتائج اختبار (T–ستودنت) للفروق في مقياس توجّهات الهدف تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

وللحصول على النتائج التفصيلية لكل توجُّه من توجّهات الهدف، تقوم الباحثة بإجراء الخطوة الثانية من خطوات تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي الجدول (33)يبين النتائج:

الجدول (33)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

أبعاد توجّهات الهدف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
أهداف الإتقان/الإقدام	بين المجموعات	161.81	2	80.90	4.73	.010	دال
	داخل المجموعات	4509.65	265	17.08			
	المجموع	4671.46	267				
أهداف الإتقان/الإحجام	بين المجموعات	153.99	2	76.99	1.28	.279	غير دال
	داخل المجموعات	15842.55	265	60.01			
	المجموع	15996.54	267				
أهداف الأداء/الإقدام	بين المجموعات	20.76	2	10.38	.475	.622	غير دال
	داخل المجموعات	5770.64	265	21.85			
	المجموع	5791.40	267				
أهداف الأداء/الإحجام	بين المجموعات	212.26	2	106.13	3.70	.026	دال
	داخل المجموعات	7571.65	265	28.68			
	المجموع	7783.91	267				

نلاحظ من الجدول (33) أن نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد البحث في أهداف الإتقان/ الإقدام، حيث بلغت قيمة ف (4.73) وهي دالة عند مستوى (0.05)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد البحث في أهداف الأداء/الإحجام حيث بلغت قيمة ف (3.70) وهي دالة عند مستوى (0.05).

وللكشف عن اتجاه هذه الفروق، استخدامت الباحثة اختبار ليفين للتجانس للكشف عن تجانس التباين، والجدول (34) يوضح ذلك:

الجدول (34)

تجانس العينات

أبعاد توجّهات الهدف	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
أهداف الإتقان/الإقدام	**1.080**	**2**	**265**	**.341**
أهداف الأداء/الإحجام	**.756**	**2**	**265**	**.470**

نلاحظ من الجدول (34) أن مستوى الدلالة في أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/إحجام أكبر من (0.05) وبالتالي يوجد تجانس في التباين. وبالاعتماد على هذه النتيجة، جرى استخدام اختبار (**شيفيه**) للمقارنات البعدية، لمعرفة الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، والجدول (35) يبين نتائج هذا المقياس:

الجدول (35)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في التحصيل الدراسي.

أبعاد توجّهات الهدف	التحصيل الدراسي	التحصيل الدراسي	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
أهداف الإتقان/الإقدام	جيد	جيد جداً	-1.67*	.010	دال
		ممتاز	-.664	.706	غير دال
	جيد جداً	جيد	1.67*	.010	دال
		ممتاز	1.01	.421	غير دال
	ممتاز	جيد	.664	.706	غير دال
		جيد جداً	-1.01	.421	غير دال

أبعاد توجّهات الهدف	التحصيل الدراسي	التحصيل الدراسي	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
أهداف الأداء/الإحجام	جيد	جيد جداً	1.90*	.030	دال
		ممتاز	.582	.852	غير دال
	جيد جداً	جيد	-1.90*	.030	دال
		ممتاز	-1.31	.418	غير دال
	ممتاز	جيد	-.582	.852	غير دال
		جيد جداً	1.31	.418	غير دال

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (35) أنه:

1) توجد فروق في أهداف الإتقان/الإقدام بين الجيد والجيد جداً لصالح الجيد جداً حيث بلغ المتوسط (37.33) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(Al-Emadi , 2003) حيث توجد علاقة موجبة بين أهداف الإتقان والإنجاز الأكاديمي.
2) توجد فروق في أهداف الأداء/الإحجام بين الجيد والجيد جداً لصالح الجيد حيث بلغ المتوسط (12.70)، هذا يختلف مع دراسة(Al-Emadi , 2003)حيث توجد علاقة سالبة بين أهداف الأداء/الإحجام والإنجاز الأكاديمي
3) عدم وجود فروق في أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإقدام تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة (أحمد، 2003) حيث يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء أبعاد توجّهات الهدف، ومع دراسة (عبد الفتاح، 2005)حيث أكد أن التوجه الدافعي الداخلي له تأثير على الكفاءة الأكاديمية.

تعليق على نتيجة الفرضية:

1) تفسر الباحثة وجود فروق في أهداف الإتقان/الإقدام بين الجيد والجيد جداً لصالح الجيد جداً، بأن أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بجدية لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي، ويميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلّم والاندماج في المهمة التعليمية. فالطالب ذو التوجه نحو الإتقان يحدد لنفسه أهدافاً تعليمية ويسعى للإتقان وتحسين مهارته ويظهر الطالب المثابرة والجهد في العمل الأكاديمي ويستخدم إستراتيجيات تعلم متنوعة تشجعه على استخدام عمليات التجهيز المتعمقة للمعلومات، والطلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلى الاعتقاد في أنَّ القدرةَ يمكن زيادتها عن طريق بذل

الجُهد ولذا من المرجح أن يستجيبوا لموقف الفشل بالاجتهاد في العمل. والفشل يدعم الفرد بمعلومات تقود إلى تغير الإستراتيجية المستخدمة أو زيادة الجُهد المبذول.

2) وتفسر الباحثة وجود فروق في أهداف الأداء/الإحجام بين الجيد والجيد جداً لصالح الجيد، بأنَّ أصحاب أهداف الأداء/الإحجام يركزون فيها على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصةً الظهور بمظهر العجز أمَّام الآخرين وتوصف بأنها توجّهات دافعية إحجامية وتعرّف بأنها أهداف تجنب الفشل، يجاهد فيها الفرد ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين وتؤدي إلى الانسحاب في محاولة تجنب هذه المشاعر. حيث يميل الأفراد إلى إصدار استجابة بسيطة وقليلة إذا ما تتطلب الأمر وعند الضرورة فقط، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلّم وعملياته، إنما تركيزهم يكون على ألاَّ تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل أو الإحباط، ويفضلون الانسحاب خوفاً من ظهور بمظهر العجز أثناء الأداء، لذلك يلجأون إلى طلب المساعدة من الآخرين في التوصل إلى حلول للمشكلات أو تلخيص لمادة معينة أو شرح لموضوع معين ويلجأون لحفظ الموضوع أكثر من الاهتمام بفهمه وإتقانه واستخدام مهارات التفكير السطحية بصورة أكبر، بالإضافةإلى الاعتقاد بأنَّ القدرة شيء ثابت لا يمكن تحسينه وأنَّ لديهم فرصة ضئيلة لكسب الدرجات وبالتالي لا جدوى من بذل الجهد. وهذا يتوافق مع ذوي التحصيل الأقل من بين الأفراد أصحاب أهداف الأداء/الإحجام.

3) تفسر الباحثة عدم وجود فروق في أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإقدام تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي إلى أنَّ أصحاب أهداف الإتقان/الإحجام بغض النظر عن تحصيلهم فهم يجاهدون لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضوع التدريب، فهي تشير إلى تركيز الفرد على تجنب عدم إحراز الكفاءة المرجعية الذات والتي تتمثل في تجنب عدم الفهم أو تجنب فقدان مهارة سبق تعلمها أو تجنب ترك المَهَمَةَ دون إكمال فمعايير التقويم المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وإنما يتم في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمَهَمَةَ، بينما أصحاب أهداف الأداء/الإقدام يركزون على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وتوصف بأنها توجّهات دافعية إقدامية وقد توصل "إليوت وآخرون" في دراستهم التجريبية إلى أنَّ الأفراد في الموقف التجريبي المعتمد على الأداء/الإقدام يحققون مستويات عالية في الميول والمتعة في المَهَمَة، فهي بذلك ترتبط بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة والحصول على درجات مرتفعة. فإذا

كانت الأولوية في الاهتمام تتمثل في التعلّم والإتقان وتنمية وتطوير القدرات والمهارات والمعارف فإنه في هذه الحالة يستفيد الفرد من تفكيره في التفوق على الآخرين وفي الدرجات المرتفعة ومقارنة أدائه بأداء الآخرين خاصة إذا كانت الدرجات هي معيار الحكم عليه بالنجاح أو الفشل أو هي المحدد لمستوى نجاحه وتحقيقه لمكانة متميزة في المجتمع.

4- اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة وفرضياتها الفرعية:

4-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف "مارزانو" تبعاً لمتغيرات البحث.

ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية :

4-1-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو تبعاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار (Tستودنت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مهارة:

أ)- مهارة التركيز:

الجدول (36)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التركيز-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	5.77	1.11	265	1.28	.199	غير دال
أنثى	158	5.58	1.15				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (36) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.199) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التركيز)تبعاً لمتغير الجنس.

ب)- مهارة جمع المعلومات:

الجدول (37)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة جمع المعلومات-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	5.55	1.18	265	-.649	.517	غير دال
أنثى	158	5.64	1.17				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (37) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.517) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة جمع المعلومات) تبعاً لمتغير الجنس.

ج)- مهارة التذكر:

الجدول (38)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التذكر-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	6.11	1.31	265	.262	.793	غير دال
أنثى	158	6.07	1.33				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (38) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.793)أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التذكر) تبعاً لمتغير الجنس.

د)- مهارة التنظيم:

الجدول (39)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التنظيم-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	10.70	1.68	265	-.505	.614	غير دال
أنثى	158	10.81	1.62				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (39) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.614) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التنظيم) تبعاً لمتغير الجنس.

هـ)- مهارة التحليل:

الجدول (40)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التحليل-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	12.04	1.61	265	-.664	.507	غير دال
أنثى	158	12.18	1.82				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (40) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.507) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التحليل) تبعاً لمتغير الجنس.

و)- مهارة التوليد:

الجدول (41)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التوليد-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	8.38	1.41	265	.223	.824	غير دال
أنثى	158	8.34	1.29				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (41) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.824) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التوليد) تبعاً لمتغير الجنس.

ز)- مهارة التكامل والدمج:

الجدول (42)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التكامل والدمج-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	6.39	1.20	265	-.321	.749	غير دال
أنثى	158	6.44	1.22				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (42) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.749) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التكامل والدمج) تبعاً لمتغير الجنس.

ح)- مهارة التقويم:

الجدول (43)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في مهارة التقويم -عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	5.76	1.24	265	-.320	.749	غير دال
أنثى	158	5.81	1.20				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (43) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.749) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التقويم) تبعاً لمتغير الجنس.

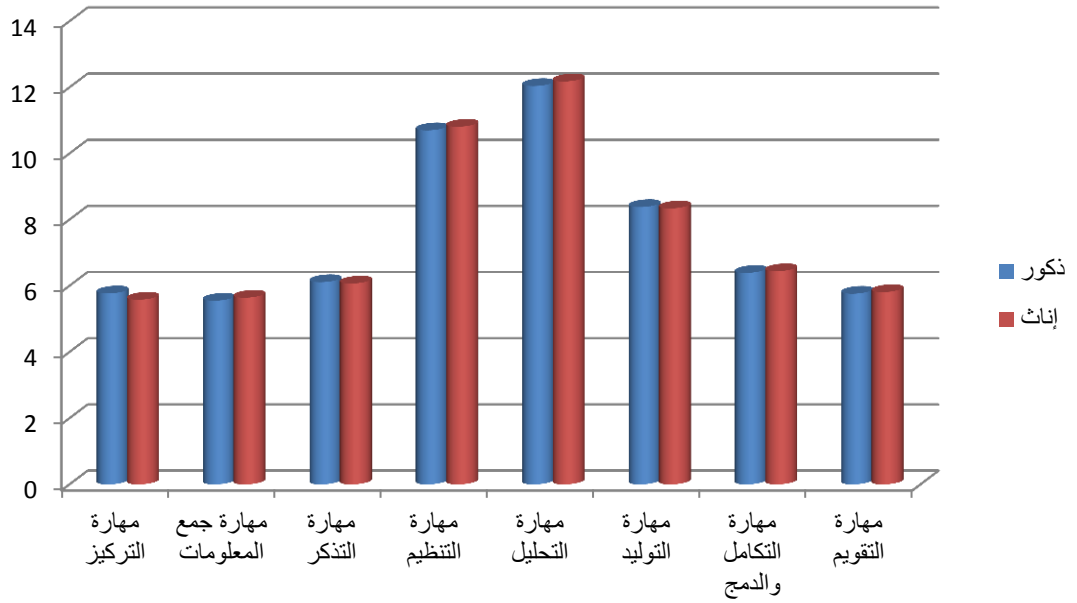
ط)-الدرجة الكلية:

الجدول (44)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	109	60.73	4.42	265	-.278	.781	غير دال
أنثى	158	60.91	5.55				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (44) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.749) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير الجنس.



الشكل البياني (8)

مخطط بياني لنتائج اختبار (T-ستودنت) للفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الجنس.

تعليق على نتيجة الفرضية:

1) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارة (التركيز، جمع المعلومات، التذكر، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم)، وهذا يتفق جزئياً مع دراسة (عبد العزيز، 2009)حيث توجد فروق دالة في مهارات التفكير (التركيز، جمع المعلومات،التنظيم، التحليل) ولصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة بين الجنسين في مهارات (التذكر، التوليد، التكامل والدمج، التقويم)، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (نشوان، 1997) ودراسة (الطيب،2004)، حيث لم توجد فروق في مهارات التفكير تعزى للجنس.

2) وتفسر الباحثة النتيجة بأنَّ الجنسين تعرضا لنفس الخبرات سواء أكان ذلك في المدرسة أم الجامعة، فالمناهج موحدة وطريقة التعامل معهم في الدراسة والأبحاث أيضاً موحدة، وبالتالي لا يوجد مبرر لإيجاد فروق بينهم فيما يتعلق بمهارات التفكير. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في

ضوء طبيعة العملية التعليمية التي يخضع لها طلبة الدراسات العليا التي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف على اختلاف أنواعها، بشكل يكاد أن يكون متساوياً إلى حدٍ ما لدى الطلبة جميعهمعلى اختلاف جنسهم. وبالتالي، لا يحظى الطلبة باهتمأمًّات متفاوتة تبعاً لاختلاف الجنس بينهم، وإنما يخضعون جميعاً لأنظمة تعليمية وتربوية واحدة، كما أن جميع مصادر المعرفة التي عملت الجامعة على توفيرها من إنترنت ومكتبة بما تحتويه من مصادر معرفية مختلفة متوفرة لجميع الطلبة دون استثناء (الحموي & أبو مخ، 2011، ص1486)

4-1-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو تبعاً لمتغير الكلية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار (Tستودنت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وأتت النتائج كما هو مبين في الجداول التالية:

أ)- مهارة التركيز:

الجدول (45)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التركيز-عينة كلية-

الكلية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	5.55	1.16	265	1.89	.040	دال
كليات نظرية	155	5.96	1.25				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (45) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.040) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التركيز) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات النظرية).

ب)- مهارة جمع المعلومات:

الجدول (46)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة جمع المعلومات-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	6.18	1.37	265	1.262	.208	غير دال
كليات نظرية	155	5.96	1.25				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (46) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.208) أكبر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة جمع المعلومات) تبعاً لمتغير الكلية.

ج)- مهارة التذكر:

الجدول (47)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التذكر-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	6.01	1.32	265	1.35	.043	دال
كليات نظرية	155	6.69	1.05				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (47) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.043) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التذكر) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات النظرية).

د)- مهارة التنظيم:

الجدول (48)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التنظيم-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	12.23	1.75	265	-1.20	.041	دال
كليات نظرية	155	11.38	1.71				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (48) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.041) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التنظيم) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات التطبيقية).

هـ)- مهارة التحليل:

الجدول (49)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التحليل-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	11.66	1.55	265	1.19	.035	دال
كليات نظرية	155	10.91	1.75				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (49) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.035) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التحليل) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات التطبيقية).

و)- مهارة التوليد:

الجدول (50)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارة التوليد-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	9.44	1.41	265	1.17	.031	دال
كليات نظرية	155	8.25	1.23				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (50) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.031) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التوليد) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات التطبيقية).

ز)- مهارة التكامل والدمج:

الجدول (51)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارة التكامل والدمج-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	5.77	1.13	265	4.37	.000	دال
كليات نظرية	155	5.50	1.13				

النتيجة: يتبين لنا من خلال الجدول (51) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.000) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التكامل والدمج) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات التطبيقية).

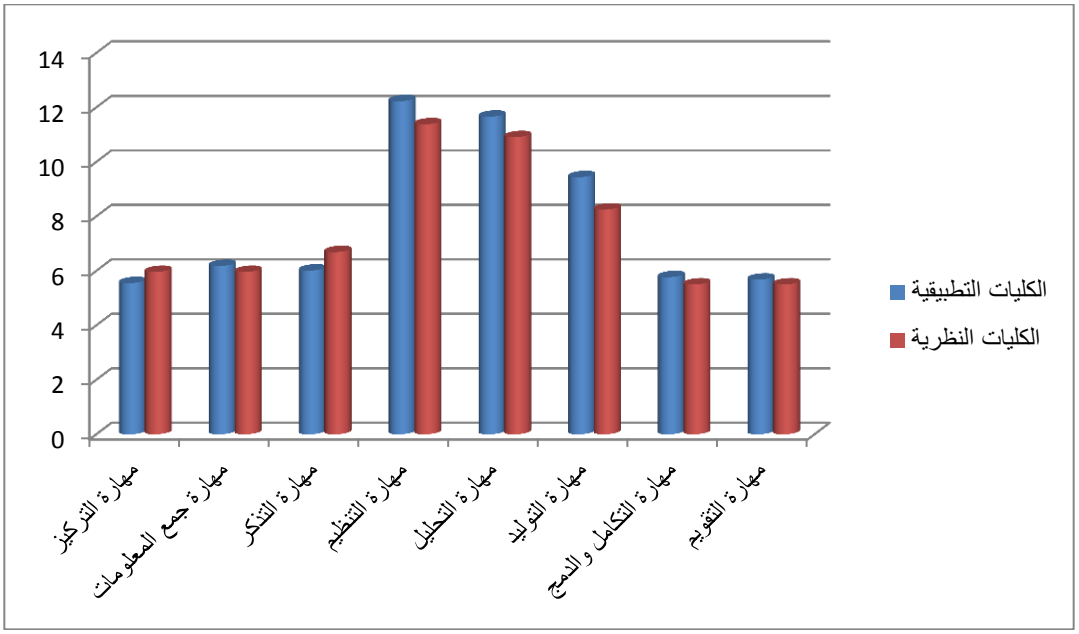
ح)- مهارة التقويم:

الجدول (52)

قيمة (T-ستودنت) والمتوسطات الحسابية للفروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارة التقويم-عينة كلية-

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
كليات تطبيقية	112	5.68	1.16	265	2.73	.007	دال
كليات نظرية	155	5.50	1.18				

النتيجة:يتبين لنا من خلال الجدول (52) أن مستوى الدلالة الاحتمالية (0.007) أصغر من (0.05) بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أدائهم على مقياس مهارات التفكير (مهارة التقويم) تبعاً لمتغير الكلية (لصالح الكليات التطبيقية).



الشكل البياني (9)

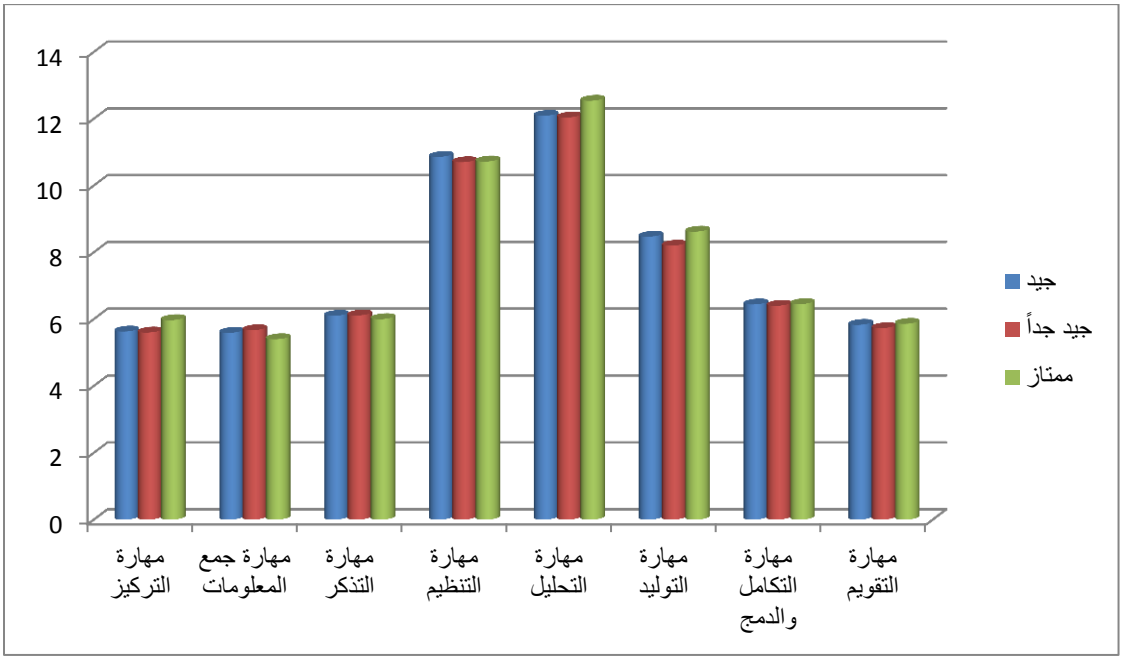
مخطط بياني لنتائج اختبار (T-ستودنت) للفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير الكلية.

تعليق على نتيجة الفرضية:

1) أظهرت النتائج بأنه توجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارات (التركيز، التذكر) لصالح الكليات النظرية.
2) عدم وجود فروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارات جمع المعلومات، وهذا يتفق مع دراسة (عبد العزيز،2006) حيث لا توجد فروق دالة في مهارات التفكير تُعزى لمتغير التخصصات، و تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (نشوان، 1997) ودراسة (الطيب،2004)، حيث لم توجد فروق في مهارات التفكير تعزى للتخصص.
3) توجد فروق دالة بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في المهارات (التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) لصالح الكليات التطبيقية، وهذا لا يتفق مع دراسة (عبد العزيز،2006) حيث لا توجد فروق دالة في مهارات التفكير تُعزى لمتغير التخصصات، ولا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (نشوان، 1997) ودراسة (الطيب،2004)، حيث لم توجد فروق في مهارات التفكير تعزى للتخصص.
4) وتفسر الباحثة وجود فروق في مهارة (التركيز، التذكر) لصالح الكليات النظرية، ووجود فروق في مهارة (التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) لصالح الكليات التطبيقية إلى طبيعة المنهاج المقدم لهم، فالمنهاج في الكليات النظرية أغلبها قائمة على الحفظ والاستظهار بالإضافة إلى الأسلوب المستخدم بالتدريس والقائم على طريقة المحاضرة، كما وأنها تتأثر بشكل أسئلة الامتحان فأغلبها يتطلب الحفظ والتي تستدعي استخدام مهارات تفكير سطحية أو أولية مثل التسميع والتكرار، أمَّا الكليات التطبيقية فالمنهاج في الغالب الأعم رياضي وعلمي بحت وقائم على التطبيق العملي، كما وأنها تتأثر بشكل أسئلة الامتحان فأغلبها تتطلب الفهم وتستدعي استخدام مهارات تفكير عليا كما وتتطلب استخدام للرموز، والقيام بالتجارب، وملاحظة نتائجها مما قد ولَّدَ لديهم القدرة على معالجة المعلومات باستخدام مهارات التفكير العليا.

4-1-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وأتت النتائج كما هو مبين في الجدول (62) الوارد في الملحق (11). والشكل (10) يبين الفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.



الشكل البياني (10)

مخطط بياني لنتائج اختبار (T-ستودنت) للفروق في مقياس مهارات التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

النتيجة: يتبين لنا من الجدول (62) الوارد في الملحق (11) والشكل (10) عدم وجود فروق بين المهارات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

وللحصول على النتائج التفصيلية لكل مهارة من مهارات التفكير، قامت الباحثة بإجراء الخطوة الثانية من خطوات تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (53).

الجدول (53)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

مهارات التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
مهارة التركيز	بين المجموعات	4.18	2	2.09	1.62	.199	غير دال
	داخل المجموعات	339.48	265	1.28			
	المجموع	343.66	267				
مهارة جمع المعلومات	بين المجموعات	2.16	2	1.08	.783	.458	غير دال
	داخل المجموعات	365.54	265	1.38			
	المجموع	367.70	267				
مهارة التذكر	بين المجموعات	.390	2	.195	.110	.896	غير دال
	داخل المجموعات	466.26	265	1.76			
	المجموع	466.65	267				
مهارة التنظيم	بين المجموعات	1.37	2	.687	.252	.778	غير دال
	داخل المجموعات	720.23	265	2.72			
	المجموع	721.60	267				
مهارة التحليل	بين المجموعات	7.31	2	3.65	1.21	.300	غير دال
	داخل المجموعات	797.10	265	3.01			
	المجموع	804.41	267				
مهارة التوليد	بين المجموعات	6.75	2	3.37	1.89	.153	غير دال
	داخل المجموعات	471	265	1.784			
	المجموع	477.76	267				
مهارة التكامل والدمج	بين المجموعات	.147	2	.073	.050	.952	غير دال
	داخل المجموعات	391.02	265	1.48			
	المجموع	391.17	267				
مهارة التقويم	بين المجموعات	.713	2	.356	.239	.788	غير دال
	داخل المجموعات	393.54	265	1.49			
	المجموع	394.25	267				

نلاحظ من مراجعة الجدول (53) أن نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد البحث في مهارات التفكير.

تعليق على نتيجة الفرضية:

1) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي في المهارات، وهذا ما يتفق مع دراسة (عبد العزيز،2006) حيث لا توجد فروق دالة في مهارات التفكير تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (نشوان، 1997)، حيث لم يجد فرقاً في مهارات التفكير تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

2) ويمكن تفسير تلك النتيجة انطلاقاً من نظرة الطلبة إلى عملية التعلّم والتحصيل الدراسي والغاية النهائية التي ينشدها من ذلك، هل هي تحصيل المعرفة وإتقانها؟ أم فقط النجاح والانتقال إلى المرحلة التالية، فالمعرفة لدى الطلبة تُنَل لهم من خلال المُحاضر وهم يعتقدون أن المعرفة ثابتة ويقينية ومن ثم فإنها لم تؤثر على التحصيل الدراسي تأثيراً دالاً إحصائياً وهذه نتيجة منطقية (المقصود، 2009، ص103)، فإذا كان الهدف من التعلّم هو المعرفة وإتقان المهارة للاستفادة منها في الحياة عامة فهي لن تؤثر على التحصيل، أمَّا إذا كان الطالب مدفوع للنجاح في واجباته الدراسية، فإنه مهتم بشكل أساسي للحصول على الدرجات العالية فقط.

5- مقترحات البحث:

توصل البحث الحالي إلى بعض المقترحات يمكن إجمالها بما يلي:

1.5-إجراء دراسات تجريبية يتم من خلالها تعريض المتعلمين لبرامج تشجع تبني أهداف داخلية، وهي أهداف التمكن بدلاً من أهداف الأداء الخارجية القائمة على الدفاع عن الذات والخوف من الفشل.

2.5- معرفة التأثيرات المختلفة للمستويات النسبية في الأهداف كلها بآن واحد (اتجاه، تعدد الأهداف).

3.5- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية والتربوية إلى ضرورة معرفة توجّهات الهدف لدى الطلاب، والعمل على تنمية الإيجابية منها وتعزيزها لما لها دور هام في عملية التعلّم.

4.5- توعية الطلبة بأهمية توجّهات الهدف المتعلقة بالتعلّم والفهم، بدلاً من الاهتمام بالأداء الذي يؤدي بدوره إلى مشكلات عديدة منها:الغش في الامتحانات، وذلك من خلال ندوات حوارية ومحاضرات ثقافية توضح أنماط توجّهات الهدف.

5.5- كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود ضعف في استخدام مهارات التفكير العليا لدى طلبة الدراسات العليا، وكشفت دراسة الحسنيه أنه يمكن تعلم هذه المهارات، ولدى الطلبة رغبة في تعلمها، لذلك لابد من تنفيذ برامج تدريبية لتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

6.5- تنفيذ برامج تنمية مهارات التفكير التي أجريت بحوث عنها من قبل طلبة الماجستير والدكتوراه.

7.5- الاهتمام بالتعرف على مستويات مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية، لأهميتها في الحياة الجامعية بشكل خاص والحياة بشكل عام.

8.5- القيام بالمزيد من البحوث والدراسات على هذا المفهوم وربطه بمتغيرات أخرى وعلى عينات مختلفة عن عينة البحث الحالي.

6- بحوث ودراسات مقترحة:

تقترح الباحثة عدد من البحوث المرتبطة ببحثها، ويمكن أن تحقق المزيد من العمق في التحليل ودراسة هذه المتغيرات، ومن هذه البحوث المقترحة:

1.6- مقارنة تأثير أساليب التنشئة الوالدية على توجّهات الهدف لدى الأبناء.

2.6- العلاقة بين توجّهات الهدف لدى طلاب الجامعة وتأثيرها على إستراتيجيات التعلّم المختلفة.

3.6- توجّهات الهدف وعلاقتها بمهارات التفكير تبعاً لمتغيرات مثل: المعاملة الوالدية والثقافة.

4.6- دراسة توجّهات الهدف وعلاقتها بالتعلّم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية.

وأخيراً ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن البحث الحالي حقق أهدافه والتي تتلخص في النقاط التالية:

- التعرّف على أنماط الأهداف الموجودة لدى طلبة الدراسات العليا.
- التعرّف على مهارات التفكير الأكثر استخدامًا لدى الطلبة من التخصصات العلمية والنظرية.
- التعرّف على مهارات التفكير الأكثر ارتباطاً بكل بعد من أبعاد توجّهات الهدف.

المراجع

أولاً- المراجع باللغة العربية

ثانياً- المراجع باللغة الأجنبية

أولاً- المراجع باللغة العربية:

- أبو حطب، فؤاد ؛ سيد، عثمان ؛ صادق، أمَّال (1994): *التقويم والقياس النفسي*، ط2، الأنجلو المصرية، مصر.
- أبو رياش، حسين محمد (2007): *التعلّم المعرفي*، ط1، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- أبو عواد، فريال (2009): البنية العاملية لمقياس (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأنوروا) في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25)، العدد (3+4)، دمشق.
- أبو كويك، باسم علي (2009): الدافع للإنجاز وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المعلمين بجامعة الأزهر بغزة، مجلة كلية التربية، العدد (70)، جامعة المنصورة، مصر.
- أبو هاشم، السيد محمد (2010): *المعتقدات المعرفية والتوجّهات الدافعية"الداخلية-الخارجية"لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة*، المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموح، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- أحمد، ابراهيم اراهيم أحمد (2003a): توجّهات الهدف وأساليب التعلّم فى علاقتهما بالتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية"،مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد، أسامة جبريل (2003b):*مهارات وعمليات التفكير*، كلية التربية، جامعة عين شمس. http://ar.scribd.com/doc/16491433/
- باهي، مصطفى حسين؛ شلبي، أمينة إبراهيم (1998): *الدافعية (نظريات وتطبيقات)*، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- البستاني، فؤاد إفرام (1986): منجد *الطلاب*، الطبعة التاسعة والعشرون، دار المشرق، بيروت، لبنان.
- ببير، باري (1995): *تدريس التفكير:أسلوب متكامل التركيب*، ترجمة عبد العزيز البابطين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- ترفينغر، دونالد ؛ ناساب، كارول (2006): *أسس التفكير وأدواته*، ترجمة:منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمَّارات العربية المتحدة.

- توفيق، عبد الرحمن (2003): *التفكير الإستراتيجي المهارات والممارسات*، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بيمك)، القاهرة، مصر.
- جابر، جابر عبد الحميد (2008): *أطر التفكير ونظرياته،دليل للتدريس والتعلّم والبحث*، ط1، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمَّارات.
- الجزائري، خلود (2010): *مهارات للقرن الحادي العشرين بناء الحاضر قبل المستقبل*، المؤتمر الدولي الأول للتنمية في سورية دور المجتمع الأهلي في التنمية، 23- 24 كانون الثاني، دمشق، الأمَّانة السورية للتنمية.
- جمال الدين، جمال (2004): *الإنسان الفعَّال:مهارات لتحسين طريقة التفكير وتنظيم السلوك والتعامل مع الآخر*، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- حافظ، حافظ عبد الستار (2003):استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي، معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري دراسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (13)، العدد (40)، ص161-205.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003): *تعليم التفكير في عصر المعلومات*، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الحرفي، لمى (2011): فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير على تحسين العادات الدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- حسن، على حسن (1998): *سيكولوجيا الإنجاز*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الحسنيه، سليم إبراهيم (2011): تدريس العلوم الإدارية بمهارات التعلّم العليا: تطوير تسع طرائق حديثة طبقت على طلبة الدراسات العليا في جامعتي حلب ودمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد(27)، العدد الرابع.
- حسين، ثائر (2007): *الشامل في مهارات التفكير*، ط1، دار ديبونو، عمَّان، الأردن.
- حسين، ثائر ؛ فخرو، عبد الناصر (2002): *دليل مهارات التفكير 100مهارة في التفكير*، دار جهينة، عمَّان، الأردن.

- الحسيني، ناديا السيد (2001): علاقة توجّهات الهدف بإستراتيجيات التعلّم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة و قلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (7)، العدديين (1–2)، كلية التربية، جامعة الحلوان.
- الحلاق، هشام سعيد (2010): *التفكير الإبداعي"مهارات تستحق التعلّم"*، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.
- حليم، شيرين مسعد (2007):المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- حمدي، حسن (2004): *مهارات التفوق والإبداع*، دار الطائف، القاهرة، مصر.
- الحموي، فراس ؛ أبو مخ، أحمد (2011): مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الباكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (25)، العدد (9) ، الأردن.
- الخليلي، أمل (2005): *الطفل ومهارات التفكير*، ط1، دار صفاء، عمَّان، الأردن.
- الدائم، عبد الله (2004): *مهارات التفوق الدراسي*، دار الفكر، عمَّان، الأردن.
- ردادى، زين بن حسن (2002):المعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (41) مايو، جامعة الزقازيق، مصر.
- رزق، محمد عبد السميع (2009):إستراتيجيات العلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد(71)، الجزءالأول سبتمبر، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر.
- رشوان، ربيع عبده أحمد (2006):*التعلّم المنظم ذاتياً وتوجّهات أهداف الإنجاز*، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- الرفوع، محمد أحمد (2008):أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (24)، العدد الثاني، دمشق، سوريا.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2009): *مبادئ علم النفس التربوي*، ط1، دار الكتاب الجامعي، عمَّان، الأردن.

- الزغول، رافع (2006): *أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها*، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (2)، العدد (3)، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001): *علم النفس المعرفي*، الجزءالثاني، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- زيتون، حسن حسين (2003): *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- زين الدين، امتثال (2007): *علم النفس المعرفي وصف ودراسة الهندسة المعرفية والوظائف العقلية*، ط1، دار المنهل اللبناني، بيروت، لبنان.
- الزين، لجين (2012):فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التنظيم المعرفي للتفكير عالي الرتبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- السامرائي، نبيهة صالح (2006): *علم النفس السياحي مفاهيم وتطبيقات*، دار زهران للنشر والتوزيع،
- سعادة، جودت أحمد (2006): *تدريس مهارات التفكير*، ط1، دار شروق، عمان، الأردن.
- سمارة، نواف أحمد ؛ العديلي، عبد السلام موسى (2008): *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*، ط1، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- سويد، عبد المعطي (b2007): *المرشد في تعليم مهارات التفكير والفلسفة للأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية*، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمَّارات العربية المتحدة.
- سويد، عبد المعطي (a2007): *مهارات التفكير ومواجهة الحياة*، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمَّارات العربية المتحدة.
- الشرقاوي، أنور محمد (1998):*التعلّم نظريات وتطبيقات*، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- شعبان، سليم (2012): الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- شواهين، خير ؛ عبيدات، كاملة؛ بدندي، شهرزاد (2009): *المسرح المدرسي في العلوم ومهارات التفكير*، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

- الصافي، عبد الله طه (2001): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بمدينة أبها، رسالة الخليج العربي، العدد (79).
- الطيب، عصام علي (2004):أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلّم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- عابد، فايز عبد الهادي (2010): *الساقي في تعليم مهارات التفكير*، ط1، دار صفاء، عمَّان، الأردن.
- عبد الحميد، جابر؛ الأعسر، صفاء؛ شريف، نادية (1999):*أبعاد التعلّم بناء مختلف للفصل المدرسي*، دار قباء، القاهرة.
- عبد الدايم، عبد الله؛ الحسين، إبراهيم عبد الكريم (2001): *مهارات التفوق الدراسي*، ط1، دار الرضا للنشر، دمشق، سوريا.
- عبد الرحمن، سعد (1998): *القياس النفسي (النظرية والتطبيق)*، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد العزيز، أمل أنور (2009): مهارات التفكير المميزة لطلاب كلية التربية ذوي التخصصات الأكاديمية المختلفة في ضوء نموذج"مارزانو"،مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد(22)، العدد الأول إبريل، جامعة المنيا، مصر.
- عبد الفتاح، فوقية (2001): أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، العدد (101)، جامعة الأزهر.
- عبد الله، مجدي أحمد محمد (2006): *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- عبد المقصود، هانم علي (2009):أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلّم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، العدد ((70 مايو، جامعة المنصورة، مصر.
- عبد الهادي، داليا خيري عبد الوهاب (2011):أثر برنامج تدريبي قرائي في مهارات الاستذكار ودافعية الإنجاز الأكاديمي وما وراء الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(71)، الجزءالثاني أبريل، جامعة الزقازيق، مصر.

- عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد عبد الكريم (2003): *مهارات في اللغة والتفكير*، ط1، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- عبد الهادي، نبيل؛ عياد، وليد (2009): *إستراتيجيات تعلّم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق*، دار وائل للنشر، عمَّان، الأردن.
- عبيدات، ذوقان (2005): *الدماغ والتعليم والتفكير*، ط1، دار ديبونو، عمَّان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف (2002): *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ بشارة، موفق (2006): *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، ط1، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف؛ علاونة، شفيق فلاح؛ جراح، عبد الناصر ذياب؛أبو غزال، معاوية محمود (2005): *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
- عثمان، أحمد عبد الرحمن؛ حسن، عزت عبد الحميد (2003): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، العدد(44) مايو، جامعة الزقازيق، مصر.
- علام، صلاح (2006): *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*، دار الفكر، القاهرة، مصر.
- العلوان، أحمد فلاحة (2009): *علم النفس التربوي تطوير المعلمين*، ط1، دار الحامد، عمَّان، الأردن.
- علوان، مصعب محمد شعبان (2009): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير منشورة منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- علي، حجاج غانم أحمد؛ محمد، علاء الدين عبد الحميد أيوب (2008):نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة والمدرسية والدافعية الدراسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، المجلد (24)، العدد الثاني يوليو، جامعة أسيوط، مصر.
- علي، طلعت أحمد حسن (2008): فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره على الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب، مجلة كلية التربية، المجلد ((24، العدد الثاني يوليو، جامعة أسيوط، مصر.

- العليمات، علي مقبل؛ الخوالده، سالم عبد العزيز؛ القادري، سليمان أحمد (2008): تطوير مقياس لمهارات التفكير لطلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد(24)، العدد الثاني، دمشق، سوريا.
- غباري، ثائر (2008):*الدافعية: بين النظرية والتطبيق*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان.
- غباري، ثائر؛ أبو شعيرة، خالد (2008): *علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية*، ط1، عمَّان، الأردن.
- فينيوليت، فابين؛ ليوري، آلان (2000): *الدافعية والنجاح المدرسي*، ترجمة: محمد الطيب سعداني، المركز العربي للنشر، دمشق، سوريا.
- الفرماوي، حمدي علي؛ حسن، وليد رضوان (2004):*الميتامعرفية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- القضاه، محمد فرحان؛ الترتوري، محمد عوض (2006): *أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، عمَّان، الأردن.
- قطامي، نايفة؛ شريم، رغدة؛ غرايبة، عايش؛ الزعبي، رفعة؛ مطر، جيهان؛ ظاظا، حيدر (2010): *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، ط1، دار وائل للنشر، عمَّان الأردن.
- اللولو ، فتحية صبحي (1997): أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مارزانو، روبرت؛ برانت، روناس؛ سوهيوز، كارولين؛ جونر، بوفلاي؛ برسيسن، برباراز؛ رانكن، سيتيوات (2004): *أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس*، ترجمة د.يعقوب حسين نشوان؛ د.محمد صالح خطاب، ط2، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- المحتسب، سمية؛ سويدان ، رجاء (2010): أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج CORT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد (24)، العدد (8)، عمّان، الأردن.
- محمد، فاطمة (2002): *تفوق بلا حدود:مهارات تعلم وتفكير تفتح آفاق التفوق والتمييز والإبداع*، ط2، أم القرى للنشر والتوزيع، الشارقة، الأمَّارات العربية المتحدة.

- مرعي، توفيق أحمد؛ نوفل، محمد بكر (2008): الصورة الأردنية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن)، مجلة جامعة دمشق، المجلد ((24، العدد الثاني، دمشق، سوريا.
- مصطفى، فهيم (2002): *مهارات التفكير:الدليل المثالي للتفوق في الدراسة والنجاح في العمل*، ط1، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، مصر.
- المنصور، غسان (2005): برنامج تنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، رسالة دكتورا غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- المنصور، غسان (2007):أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد(22)، العدد الأول، سوريا.
- ميخائيل، أمطانيوس (2001):*القياس والتقويم في التربية الحديثة*، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.
- ناصف، محمد يحيى حسين (2009):تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، المجلد(17)، العدد الرابع أكتوبر، القاهرة، مصر.
- نشوان، يعقوب حسين (1997):مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة كلية التربية تخصص علوم بجامعة صنعاء، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد (9) فبراير، جامعة الأزهر بغزة.
- وقاد، إلهام بنت محمد إبراهيم (2008): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلّم وتوجّهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتورا منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية/http://www.alig.net/vb/show-thread.php?1=8696-

ثانياً- المراجع باللغة الأجنبية:

- AL-Emadi ,A. (2003): Gender ,Stream, Achievement Goal, Locus of Control, Study Strategies and Academic Achievement of Emirati College Students. Journal of Humanities and Social, 19 (1), Pp 1-17.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, Journal of Educational Psychology, 84 (3), Pp 261-271.
- Ander man, E. Eccles, J. Yoon, K. Roeser, R. Wig field, A. and Blumenfeld, P. (2001): Mathematics And Reading: Relations to Mastery and Performance-Oriented Instructional Practices. Contemporary Educational Psychology, 26 (1), Pp 76-95.
- Bandura, A. (1994): Self-Efficacy, In V. Ramachaudran (Ed): Encyclopedia of Human Behavior, 4, New York, Academic Press, Pp 71-81.
- Boekaerts, M. (1997): Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. Learning and Instruction, 7 (2), Pp 161-186.
- Buehi, M Alexander , P. (2005*): Motivation and Performance differences in Students Domain-specific Epistemological Belief Profiles*. American Educational Research Journal, 42 (4), Pp 697-726.
- Chapmon, A. (1993*): Making sense: Teaching Critical Reading across The Curriculum*, The college entrance examination board.
- Costa A. Kallick B. (2004): *Habits of Mind*, Retrieved, August 30, 2005, from: http://www.habits-of-mind.net/whatare.html.
- Cottrel. (1999): *The study skills handbook*, London, Macmillan press Ltd.

- Deci, E. Ryan, R. (2000): The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11, Pp 227-268.
- Dowson , M . McInerney , D. and Nelson , G (2006). An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students Motivational Goal Orientations. Educational Psychology , 26 (6) , Pp 781-811.
- Elliot, A. McGregor, H. (2001): A 2×2 Achievement Goals, Framework, Journal of Personality and Social Psychology, 80 (3), Pp 501-519.
- Elliot, A. McGregor, H. and Gable, S. (1999): Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. Journal of Educational Psychology, 91 (3) Pp, 549-563.
- Elliot, A. Covington, M. (2001): Approach and Avoidance Motivation. Educatioal PsychologY Review, 13 (2), Pp 73-92.
- Elliot, A. Thrash ,T. (2002): Approach–Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. Journal of Personality and Social Psychology, 82 (5), Pp 804-818.
- Elliot, A. (1999): Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goal. Educatioal Psychologist, 34 (3), Pp 169-189.
- Elliott, E. Dweck, C. (1988): Goals: An Approach to Motivation and Achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54 (1), Pp 5-12.
- Fisher, R (2003): *Teaching Thinking Philosophical Enquiry in the Classroom, Continum*, 2ed, New York.
- Hofer , B. (1994): *Epistemological Beliefs and First-Year College Students: Motivation and Cognition in Different Instructional Contexts*,

Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (2nd, los Angeles, CA, August 12-16).

- Kaplan, A. Midgley, C. (1997): The Effect of Achievement Goals:Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference. Contemporary Educational Psychology, 22 (4), Pp 415-435.
- Kivinen, K. (2003): *Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Student in Three International School*. Partial fulfillment of the Requirements for the Ph.D.Degree, Department of Education, University of Tampere, Finland.
- Lee, Ji Qi . (2010*): Future Goals and Achievement Goals Orientations the Relationship between Future Goals and Achievement Goals Orientations: An Intrinsic-Extrinsic Motivation Perspective* , the Hong Kong Institute of Education (HKIEd), Hong Kong.
- Marzano, R.J . Brandt, R.S. Hughes, C.S. Jones, B.F.Presseisen, B.Z. Rankin, S.C. and Suhor, C. (1988): *Dimension of Thinking. A framework for curriculum and Instruction*, Development (ASCD).
- McInerney, D. Ali, J. (2006): Multidimensional and Hierarchical Assessment of school Motivation: cross-Cultural Validation, Educational Psychology, 26 (6), Pp 717-734.
- Midgley, C. Kaplan,A. Middleton,M. Maehr,M. Urdan,T. Anderman,L. Anderman,E. Roeser,R. (1998): The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations, Contemporary Educational Psychology, 23 (2), Pp 113-131.
- Pajares, F &Valiante, G (2001*):* Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A function of Gender Orientation, Contemporary Educational Psychology, 26 (3), Pp 366-381.

- Paulsen. B Feldman . A (2005): The Condition and Interaction effects of epistemological beliefs on the Self-Regulated Learning of College Students: Motivational Strategies Research in Higher Education, Research in Higher Education, 46, Pp 731-768.
- Pintrich, P. Garcia, T. (1991): Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom, In M.Maerhr; P.Pintrich (Eds): Adfances in Motivation and Achievement, 7, London, JAI Press. Inc, Pp 371-402.
- Pintrich, P. (2000): An Achievement Goal Theory Perspective On Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research, Contemporary Educational Psychology, 25 (1), Pp 92-104.
- Salili .F, Chiu .C, Hong .Y, (2001): *Student Motivation: The Culture and Context of Learning*, New York, Plenum Press, Pp 171-201.
- Schunk, D. (1996): goal and Self-Evaluative Influences During Children,s Cognitive Skill Learning. American Educational Research Journal, 33 (2), Pp 359-382.
- Schutz, P.&Lanehart, S. (1994): Long-Term Educational Goals, Sub-Goals, Learning Strategies Use and the Academic Performance of College Students. Learning and Individual Differences, 6 (4), Pp 399-412.
- Schutz, P. (1997): Educational Goals, Strategies Use and the Academic Performace of High School Students. The High School Journal, 80, Pp 193-201.
- Seegers, G. Van-Putten, C. DeBrabander, C. (2002): Goal Orientation, Perceived Task Outcome and Task Demands in Mathematics Task: Effects on Students Attitude in Actual Task Settings. British Journal of Educational Psychology, 72, Pp 365-384

- Sternberg, R.J. Forsythe, G.B; Hedlund, J.; Horvath, J. A; Wagner, R. K. W.; Williams w. M.; Snook, S.; Grigoren K. o, El. (2003): *Practical intelligence in everyday life,* Camridge, University Press, NewYork.
- Urdan, T. (1997): *Achievement Goal Theory :Past Results, Future Directions.* In M Maehr; P.Pintrich (Eds): Adfances in Motivation and Achievement, 1 (10), London, JAIPress, Inc, Pp 99-141.
- Veenman, M., Prins, F. &Verheij, J. (2003): Learning Styles:Self Reports Versus Thinking-Aloud Measures. British Journal of Educational Psychology, 73, Pp 357-372.
- Vollmeyer, R. Rheinberg, F. (2000*): Does motivation affect performance*, 10 (1), Pp 293-309.
- Vrugt, A. Oort, F. Zeebeg, C. (2002): Goal Orientations, Perceivesd Self-Efficacy and Study Results amongst Beginners and Advanced Students. British Journal of Educational Psychology, 72, Pp 385-397.
- Winne, P. Stockley, D. (1998): *Computing Technologies as Sites for Developing Self-Regulated Learning.*
- Wrosch, C. Scheier, M. Carver, C. Schulz, R. (2003): *The Importance of Goal Disengagement in Adaptive Self-Regulation: When Giving Up Is Beneficial*. Self and Identity, 2 , Pp 1-20.
- Zimmerman, B. Bandura, A. Martinez-Pons, M. (1992):Self-Motivation Academic Attainment:The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal, 29, 3, Pp 663-676.
- Zohar, A&Dori, Y. (2003): Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students: Are They Mutually Exclusive, the Journal of the Learning Science, 12 (2), Pp 145-181.

الملاحق

الملحق (1) تسهيل المهمة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
مكتب رئيس الجامعة

التصنيف : .....
الموضوع : سري

-*-

٢٠١٢/٨١٥

السيد الأستاذ الدكتور عميد كلية :
(الآداب والعلوم الانسانية- الإعلام – الاقتصاد – التربية)
(الحقوق – الزراعة – السياحة – الشريعة – الصيدلة – الطب)
(طب الأسنان – العلوم – العلوم السياسية – الفنون الجميلة)
(الهندسة المدنية – الهندسة المعلوماتية – الهندسة المعمارية)
(الهندسة الميكانيكية والكهربائية – المعهد العالي للغات)
(المعهد العالي للتنمية الإدارية – المعهد العالي لبحوث الليزر وتطبيقاته)
(المعهد العالي للبحوث والدراسات الزلزالية)
(المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية)

السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (التربية – الآداب الثالثة ــ العلوم الثالثة) درعا
السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (الحقوق – الاقتصاد الثانية) درعا
السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (الآداب والعلوم الإنسانية) السويداء
السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (التربية الثانية) السويداء
السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (الزراعة الثانية ــ العلوم الرابعة) السويداء
-السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (الفنون الجميلة الثانية) السويداء
السيد الأستاذ الدكتورعميد كلية : (التربية الرابعة – الاقتصاد الثالثة ــ الآداب الرابعة ــ العلوم الرابعة) القنيطرة

إشارةً إلى كتاب قيادة فرع جامعة دمشق لحزب البعث العربي الاشتراكي رقم /٩٤/ تاريخ ٢٠١٢/١/٢٦ .

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير **رولا وحود** المسجلة في السنة الثانية في قسم علم نفس تربوي في كلية التربية في تطبيق البحث التي تعده بعنوان " توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق " .

دمشق في ٤ / ٢ / ٢٠١٢
أديبة

أمين جامعة دمشق

الدكتور المهندس عباس صندوق

جامعة دمشق
كلية الهندسة المعلوماتية
الديوان
الرقم/ ٨٠٨
التاريخ ٢٠١٢/٢/٨

صورة الى :
ــ السيد الأستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق
ــ السيد الأستاذ الدكتور نائب رئيس الجامعة للشؤون العلمية
ــ السيد الأستاذ الدكتور نائب رئيس الجامعة لشؤون الطلاب والشؤون الإدارية
ــ السيد الأستاذ الدكتور نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
ــ السيد الأستاذ الدكتور نائب رئيس الجامعة لشؤون التعليم المفتوح
ــ السيد الأستاذ الدكتور مدير فرع السويداء
ــ السيد الأستاذ الدكتور مدير فرع درعا
ــ السيد الدكتور المهندس أمين الجامعة
ــ السادة الأمناء المساعدون .

الملحق (2) أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الجامعة
أد.أمينة رزق	أستاذة في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
أد.علي نحيلي	أستاذ في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
د.محمود ميلاد	أستاذ مساعد في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
د.عزيزة رحمة	أستاذ مساعد في قسم التقويم والقياس كلية التربية – جامعة دمشق
د.محمد عماد سعدا	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
د.هند كابور	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
د.فاديا بلة	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
د.مروان الأحمد	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق
د.فتون خرنوب	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق

الملحق (3)

عدد طلاب الدراسات العليا بحسب الجنس والكلية في التعليم النظامي والموازي للعام الدراسي 2012/2011

الكلية	الجنس		المجموع الكلي	السنة الأولى
	ذكور	إناث		
الآداب	647	767	1414	100
الإعلام	30	64	94	19
التربية	192	444	636	100
الحقوق	392	203	595	240
العلوم السياسية	170	61	231	23
الشريعة	366	125	491	100
الاقتصاد	499	272	771	120
الزراعة	339	309	648	29
الصيدلة	142	234	376	19
الطب البشري	1069	465	1534	400
طب الأسنان	201	115	316	30
العلوم	170	204	374	150
الفنون الجميلة	55	86	141	12
الهندسة المعمارية	125	204	329	16
الهندسة المدنية	232	156	388	230
الهندسة الميكانيكية والكهربائية	633	185	818	150
الهندسة المعلوماتية	141	49	190	29
السياحة	0	0	0	0
المجموع	5403	3943	9346	1767

الملحق (4) العبارات التي تمَّ تعديلها عل مقياس توجّهات الهدف

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
11-عندما يَطلب منّا المحاضر قراءة موضوع ما استعداداً للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه.	– عندما يطلب منّا قراءة موضوع ما استعداداً للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه.
14- أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئاً جديداً حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها .	– أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئاً جديداً حتى لو لم أحصل على تقديرات مرتفعة فيها .
29- إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي بالكلية.	– إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي بالجامعة .
31- أحاول جاهداً أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة .	– أحاول جاهداً أن أتفادى الرسوب حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة.

الملحق (5) مقياس توجّهات الهدف

مقياس توجّهات أهداف الإنجاز

(في إطار النموذج الرباعي)

البيانات الشخصية للطالب:

الكلية :..... السنةالدراسية:.....

الجنس:..... معدل الإجازة :.....

عزيزي الطالب :

تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الميول و الانفعالات المختلفة التي يشعر بها الفرد في مواقف التعلّم المختلفة،ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيداً ثم حدد بدقة درجة انطباق العبارة عليك .

ستُلاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة ، فقط حاول الإجابة بصدق، لا تستغرق وقتاً طويلاً في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبّر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة، لا تضع أكثر من علامة أمَّام العبارة الواحدة، ولا تترك عبارات بدون إجابة .

ملاحظة : لن يسمح لأحد بالاطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي .

	العبـــــارات	تنطبق عليَّ				لا تنطبق عليَّ
		تمامًا	كثيراً	أحياناً	قليلاً	إطلاقاً
1	عندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيداً من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها .					
2	عندما أبدأ في مذاكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي .					
3	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم .					
4	عندما أستعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة .					
5	يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت .					
6	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمَّام الآخرين .					
7	ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان .					
8	أشعر بأنني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزون عن القيام بها .					
9	ينشغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال عدم إلمامي بالمعلومات المتضمنة في المقرر كلها.					
10	أذاكر الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها .					
11	عندما يطلب منّا قراءة موضوع ما استعداداً للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه.					
12	أذاكر جيداً كي أنجح وأحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي.					
13	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام .					
14	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئاً جديداً حتى لو لم أحصل على تقديرات مرتفعة فيها .					
15	عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة .					
16	أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة					

17	أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء المحاضرة في الموضوعات التي لا أفهمها جيداً.					
18	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية .					
19	عندما استعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة .					
20	أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري .					
21	أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دوراً كبيراً في النجاح فيها .					
22	عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي .					
23	عندما تواجهني مشكلة ما في المذاكرة أخشى عدم تمكني من حلها .					
24	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات .					
25	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها المُحَاضِر حتى لا أشعر بالحرج أمَّام زملائي .					
26	أحتفظ بكتب و مذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها .					
27	عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع ما له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأنني أفضل من باقي زملائي .					
28	أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومة جديدة.					
29	إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي بالجامعة .					
30	أثناء المحاضرات أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه .					
31	أحاول جاهداً أن أتفادى الرسوب حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة .					

الملحق (6) العبارات التي تمَّ تعديلها عل مقياس مهارات التفكير

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
8- تحديد المستوى الاقتصادي لطلاب محو الأمية في مصر	- تحديد المستوى الاقتصادي لطلاب محو الأمية في سوريا
8- تحديد المستوى الاجتماعي لطلاب محو الأمية في مصر	- تحديد المستوى الاجتماعي لطلاب محو الأمية في سوريا
8- تحديد نسبة الأميين في مصر	- تحديد نسبة الأميين في سوريا
29- طُلب منك جمع معلومات عن أسرة محمد علي	- طُلب منك جمع معلومات عن الثورات في سوريا
29- تحدد المعلومات الخاصة بكل فرد من أفراد الأسرة على حدة	- تحدد المعلومات الخاصة بكل ثورة على حدة
29- تكتب معلومات عامة عن أسرة محمد علي	- تكتب معلومات عامة عن الثورات العربية
39- إقبال السياح على مصر	- إقبال السياح على سوريا

الملحق (7) مقياس مهارات التفكير

مقياس مهارات التفكير

البيانات الشخصية للطالب :

الكلية :..... السنة الدراسية:.....

الجنس:..... معدل الإجازة :.....

تعليمات:

يتكون هذا المقياس من (84)عبارة تقيس (21)مهارة للتفكير.

***المطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً، والإجابة باختيار أحد البدائل التي تلي كل عبارة ، والتي تعبر عما تفعله . وهي : (أ)، (ب)، (ج)، (د)، وذلك بوضع علامة (✓)أمَّام الاختيار المناسب.**

*** تنبيه هام: اقرأ العبارات التي بها كلمة (ماعدا) قراءة جيدة قبل الإجابة.**

***رجاءً: عدم ترك أي سؤال بدون إجابة واختيار إجابة واحدة لكل سؤال.**

***ملحوظة: لن يسمح لأحد بالاطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.**

1-**إذا واجهتني مشكلة ما، فإنني:**

أ. أحدد طريقة حل هذه المشكلة.

ب. أحدد هذه المشكلة والظروف التي أدت إلى حدوثها.

ج. أشعر بعدم الرغبة في التفكير.

د. أتشاور مع زملائي في هذه المشكلة.

2- **السائح اليوم لم يعد هو الشخص واسع الثراء، وإنما هو شخص عادي ، ولذلك ينبغي أن نطوع المنشآت السياحية لتصلح للسائح العادي. فأي من الأسئلة الآتية يعبر عن المشكلة:**

أ. كيف تشجع السائح الثري على القدوم إلينا ؟

ب. كيف نشجع الشخص العادي على القدوم إلينا ؟

ج. كيف ترفع شعار المنشآت السياحية الموجودة ليقبل عليها السائح الجديد ؟

د. ما التغيرات التي يجب أن تطرأ على منشآتنا السياحية لتناسب السائح العادي ؟

3-**قامت إحدى الأمهات بتدريب طفلها على المشي منذ الشهر السادس، لكنه في كل مرة لا يستجيب ، ولا يستطيع أن يمشي بالرغم من التدريب اليومي الذي يقوم به ،هذه المشكلة تتعلق بـ:**

أ. علاقة القدرة بالتعلّم .

ب. علاقة النضج بالتعلّم.

ج. علاقة التدريب بالتعلّم.

د. علاقة الاستعداد بالتعلّم .

4-**لوحظ أن انتشار المصانع في البيئة أدى إلى زيادة نسبة تلوث الهواء، نتيجة خروج الغازات التي أدت إلى زيادة نسبة ثاني أكسيد الكربون في الجو ،وأخذ المسؤولون يفكرون في طريقة للحد من زيادة التلوث في البيئة.**

المشكلة في الفقرة السابقة هي:

أ. لماذا انتشرت المصانع في البيئة؟

ب. ما الغازات التي تؤدي إلى إحداث التلوث ؟

ج. ما الطريقة المناسبة للعمل علي عدم حدوث التلوث؟

د. هل هناك علاقة بين تلوث الهواء وانتشار الأمراض المزمنة؟

5-**طُلب منك دراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل في المادة المتعلقة بتخصصك لدى طلبة المدارس. فأي مما يلي يمثل هدفاً لا بد من تحقيقه؟**

أ. دراسة الفروق بين الأفراد في الذكاء.

ب. دراسة الفروق بين الأفراد في التحصيل.

ج. تحديد ارتباط الذكاء بالتحصيل.

د. قياس نسبة الذكاء لدى الأفراد.

6- **قُمت بعمل بحث عن نسب الأمية في الدول النامية، فالإجراء المناسب هنا هو:**

أ. ترتيب تلك النسب تنازلياً أو تصاعدياً.

ب. كتابة النسب كما هي.

ج. حذف بعضاً من تلك النسب.

د. جمع النسب مع بعضها البعض واستخلاص المجموع الكلي.

7- **طُلب منك دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي للمادة المتعلقة بتخصصك ونسبة الغياب ، فأي مما يلي يعد هدفاً لا بد منه ؟**

أ. دراسة الأسباب المؤدية للغياب.

ب. دراسة العوامل المؤثرة في التحصيل.

ج. تحديد مدى تأثير الغياب في التحصيل الدراسي لهذه المادة.

د. دراسة طرق علاج ظاهرة الغياب.

8-**إذا طُلب منك جمع معلومات عن طلاب محو الأمية في سوريا، فإن كل مما يأتي يعد ضرورياً ماعدا:**

أ. تحديد المستوى الاقتصادي لطلاب محو الأمية في سوريا.

ب. تحديد المستوى الاجتماعي لطلاب محو الأمية في سوريا.

ج. تحديد نسبة الأميين في سوريا.

د. تحديد السمات الجسمية لطلاب محو الأمية .

9-**عندما أذهب في رحلة ما ، فإنني أقوم بعمل كل ما يلي ماعدا:**

أ. ملاحظة كل جديد ، وتدوين هذه الملاحظات.

ب. التقاط الصور للأشياء غير المألوفة .

ج. الاستغراق في التفكير في الملاحظات التي أحصل عليها.

د. ملاحظة البيئة من حولي.

10-**عندما أقوم مع زملائي بإجراء تجربة في مخبر الجامعة، فإنني :**

أ. أتابع كل ما يجرى في التجربة.

ب. أهتم بالنتائج فقط.

ج. أعتمد على زملائي في وصف ما يجري.

د. أركز على التطبيقات الأساسية دون الالتفات لإجراء التجربة.

11-**إذا ما واجهت مشكلات بين أبناء جيلي، كالتدخين، وانخفاض التحصيل، والبطالة، فإن أول ما أقوم به هو أن:**

أ. أدقق في هذه الظواهر للوقوف علي أسبابها.

ب. أتكلم مع زملائي بشأن هذه المشكلات.

ج. أحاول أن أجد الحلول لهذه المشكلات.

د. أتغاضي عن هذه المشكلات وأتجنبها.

12-**إذا أردت أن تتوصل إلى حقائق بشأن حادث وقع لشخص يهمك ، فإن أفضل طريقة لذلك هي:**

أ. أن تقرأ جميع الصحف والمجلات التي نشرت الخبر.

ب. أن تذهب إلى مكان الحادث للتطلع علي ما حدث بنفسك.

ج. أن تسأل أصدقاءه المقربين عن الحادث.

د. أن تقوم بالاطلاع على محاضر النيابة الخاصة بالحادث.

13-**إذا علمت بأن أحد زملائك حصل على درجة منخفضة في إحدى مواد التخصص، فإن جميع التساؤلات الآتية واردة ماعدا :**

أ. هل لم يقم بمذاكرة المادة.

ب. هل أصيب بمرض في أثناء الامتحان.

ج. هل أجاب على كل الأسئلة بطريقة صحيحة.

د. هل لم يفهم المقصود من أسئلة الامتحان.

14- إذا أردت جمع معلومات عن بحثك ، وحصلت على أرقام عديدة ، فإن أفضل طريقة لترتيبها هي أن:

أ. ترتبها ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً.

ب. تقوم بتجميعها وكتابة المجموع الكلي لها.

ج. تكتبها بحسب الأرقام المتشابهة.

د. تكتبها كما حصلت عليها.

15- **إذا اتُبعت إستراتيجية تدريس جديدة ولوحظ عدم فهم الطلاب لموضوع الدرس على الرغم من ثبوت نجاح هذه الإستراتيجية من قبل ، فإن جميع التساؤلات الآتية واردة ماعدا:**

أ. هل موضوع الدرس صعب.

ب. هل هذه الإستراتيجية فاشلة.

ج. هل الإستراتيجية غير مناسبة لموضوع الدرس.

د. هل هو ضعف مستوى الطلاب.

16-**غالباً ما نجد الخلافات والنزاعات بين التلاميذ في المدارس الابتدائية، فهنا نجد أن كل التساؤلات الآتية واردة ماعدا:**

أ. هل السبب اختلاط الطلاب المتفوقين بالطلاب منخفضي التحصيل بتلك المدارس.

ب. هل السبب اختلاط البنات بالبنين في تلك المدارس.

ج. هل السبب عدم وجود المعلمين الأكفاء بتلك المدارس.

د. هل السبب عدم وجود القدر الكافي من الأخصائيين الاجتماعيين بتلك المدارس.

17-**عندما أدرس موضوعاً علمياً يتضمن معادلات (رياضية أو كيميائية)، فإنني:**

أ. أحفظ الرموز والقوانين المرتبطة بهذا الموضوع كما هي .

ب. أرجع إلى دلالات الرموز لفهم القوانين .

ج. أغُض الطرف عن الرموز حيث أنها غير ضرورية لفهم الموضوع .

د. أترجم الرموز إلى الألفاظ لكي أفهم الموضوع .

18- **عندما أدرس موضوعاً جديداً، فإنني أقوم :**

أ. بحفظ المعلومات كما هي.

ب. بتنظيم المعلومات أولا في سياق معين.

ج. باستبعاد المعلومات القديمة.

د. بحفظ بعض المعلومات.

19- **يستخدم العلماء الرموز في وصف المعلومات الخاصة بالمشكلات العلمية ، وأنا أرى أن:**

أ. الوصف اللفظي أفضل من الرموز.

ب. الرموز تحصر المعلومات وتجعلها غير مفهومة.

ج. الوصف اللفظي يفيد في فهم العلاقة بين المعلومات أكثر من الرموز.

د. المشكلات العلمية يمكن إدراكها على نحو أفضل عن طريق الرموز.

20- **أثناء قراءتك لموضوع معين وجدت أن به بعض المعلومات الجديدة، فإن الإجراء المناسب هنا هو أن تقوم بـ:**

أ. حفظ تلك المعلومات كما هي.

ب. ربطها بمعلومة معينة تمثل شيئاً ما لديك.

ج. حفظ بعض المعلومات.

د. الاكتفاء بما لديك من معلومات قديمة عن الموضوع.

21-**عندما يطلب منى حل مسألة إحصائية، فإنني :**

أ. أحاول حلها بالطريقة نفسها التي سارت عليها الأمثلة.

ب. أحاول تذكر كافة المعلومات التي لها علاقة بالمسألة قبل القيام بحلها.

ج . أفكر في الحل بغض النظر عن المعلومات السابقة.

د. أتبع الطريقة التي يتبعها زملائي في حل تلك المسألة.

22- **إذا أفادك أحد الزملاء بأخبار اليوم السابق التي لم تتمكن من متابعتها تلفزيونياً، فيمكنك التأكد من صحة ذلك عن طريق:**

أ. الوثوق بتلك الأخبار لأنك تثق بأن زميلك متابع جيد للأخبار .

ب. التأكد من هذه الأخبار من زميل أخر.

ج. الحكم على صحة تلك الأخبار من المعلومات الواردة بالصحف.

د. الطلب من أكثر من زميل سرد تلك الأخبار.

23-**إذا قُمت بدراسة موضوع يتعلق بمادة تخصصك ووجدت أن الموضوع يتضمن الكثير من المعلومات ، فإن أفضل طريقة لكي تتمكن من ذلك الموضوع هي أن تقوم بـ:**

أ. تلخيص المعلومات الواردة في الموضوع.

ب. وضع تلك المعلومات في جداول.

ج. المحافظة على المعلومات كما هي.

د. التركيز على بعض المعلومات وترك الباقي.

24-**إذا درست موضوعا ما ، فإنك في أثناء تلك الدراسة ستقوم:**

أ. بمحاولة تذكر ما يتعلق بهذا الموضوع من معلومات سابقة.

ب. بمحاولة الاستغناء عما لديك من معلومات عن هذا الموضوع لأنها أصبحت قديمة.

ج. بالتركيز على رأي الكاتب.

د. بمحاولة الابتعاد عن تذكر أي معلومات مشابهة حتى لا يحدث لك تشتت.

25-**إذا علمت بأن هناك طريقة جديدة للدراسة، فإنني سوف أقوم :**

أ. بتحديد الفروق بينها وبين الطرق الأخرى.

ب. بتسجيل المعلومات الخاصة بهذه الطريقة.

ج. بدراسة المعلومات الخاصة بتلك الطريقة و حفظها من النسيان.

د. باستخدام هذه الطريقة في الدراسة على الفور.

26-**رغب رئيس القسم في تحديد أي من الاختصاصات هي المتفوقة، لذلك فإنه من الضروري أن يقوم:**

أ. بعمل مقارنة بين درجات الطلاب في كل اختصاص.

ب. بتحديد عدد الطلاب في كل اختصاص.

ج. بالتركيز على أعمار الطلاب.

د. بدراسة درجات كل اختصاص على حدة.

27- **إذا طُلب منك القيام ببحث تجريبي ما وحصلت على النتائج من ذلك البحث ، فإنه من الضروري أن تقوم:**

أ. بمقارنتها مع معلومات مشابهة لتحديد مدى فائدتها.

ب. بدراستها وحفظها من النسيان.

ج. بالإعلان عن تلك المعلومات (النتائج)على الفور.

د. بتسجيل هذه المعلومات.

28-**إذا أردت استبدال جهاز الكمبيوتر الخاص بك ، وعلمت بأن هناك حملة إعلانية عن جهاز كمبيوتر معين ، فإنك سوف تقوم :**

أ. بشراء ذلك الجهاز علي الفور.

ب. بمعرفة أوجه الاختلاف بين ذلك الجهاز وجهازك.

ج. بمعرفة مميزات ذلك الجهاز.

د. (أ+ج).

29- **طُلب منك جمع معلومات عن الثورات في سوريا ، فإنك لكي تصنف هذه المعلومات لابد من أن:**

أ. تحدد المعلومات الخاصة بكل ثورة على حدة.

ب. تحفظ المعلومات في سجل حسب الأهمية

ج. تكتب معلومات عامة عن الثورات العربية .

د. تكتب المعلومات وتنظمها حسب التسلسل الزمني.

30- **طُلب منك إعطاء بيانات إحصائية عن بحثك الذي تقوم بالتحضير له، فإن الخطوة الأولى لتصنيف تلك البيانات هي:**

أ. جمعها واستخلاص متوسطها.

ب. وضعها في جداول حسب البيانات الخاصة بكل فصل.

ج. جمعها واستخلاص المجموع الكلي.

د. حساب الفروق بين أعداد التلاميذ في كل فصل.

31-**إذا كان لديك مجموعة من الحروف تنتمي لتنظيم معين، فاستنتج ما هو خارج الفئة فيما يلي :**

أ. | ك ل م ل | ب. | ج ح خ | ج. | د ز ر د | د. | ص ض ط ص |

32-**إذا قُمت بإجراء اختبار على عينة بحثك ، وأردت أن تصنفهم فإنك سوف:**

أ. تقسمهم إلي مستويات (قوي ومتوسط و ضعيف) .

ب. تقوم بتجميع درجاتهم.

ج. تحدد أعلى الدرجات.

د. تحدد أقل الدرجات.

33-**إذا طُلب منك عمل بحث من كتاب معين ،فأي مما يلي يعد خطوة أولي:**

أ. دراسة الكتاب بتعمق.

ب. كتابة مقدمة البحث .

ج. معرفة كيفية عمل البحث.

د. تلخيص كافة المعلومات الواردة في الكتاب.

34-**قام أحد رجال الاقتصاد المشهورين بإلقاء كلمه تحدث فيها عن مزايا الاقتصاد الحر في تحقيق الرخاء للمواطنين في مختلف الجوانب السياسية ، والاجتماعية ، والدينية .**

فإن التساؤل المناسب الذي يعبر عن الفقرة السابقة هو :

أ. هل الدعاية تساعد في تحقيق الأهداف الدينية ؟

ب. هل الدعاية تساعد في تحقيق الأهداف السياسية ؟

ج. هل الدعاية تساعد في تحقيق الأهداف الاجتماعية ؟

د.هل الدعاية تساعد في تحقيق الأهداف الاقتصادية ؟

35-**إذا درست موضوعاً علمياً به الكثير من المعلومات التي تعتمد على الأرقام ، فإنك سوف تقوم:**

أ. بتنظيم تلك المعلومات بحسب الأرقام المتشابهة.

ب. بجمع تلك الأرقام.

ج. بعمل تسلسل لتلك الأرقام.

د. بعدم الاهتمام بتلك الأرقام.

36- **إن تحديد الهدف من أي تجربة قبل البدء فيها ، يمكنك من كل ما يلي ماعدا:**

أ. تصور النتائج التي يمكن الوصول إليها.

ب. تحديد الأدوات اللازمة لإجراء التجربة.

ج. أهمية النتائج التي سيتم الحصول عليها.

د. استخدام الملاحظة الدقيقة في دراسة الذكاء.

37- **إذا طُلب منك دراسة تحصيل بعض الطلاب في مادة تخصصك و مادة أخرى ، فإن أفضل طريقة لفهم درجات الطلاب هي :**

أ. ملاحظة الفروق في النتائج.

ب. وضع قائمة بالأرقام الخاصة بكل مادة.

ج. حساب متوسط كل مادة.

د. تمثيل العلاقة بين الطلاب في المادتين برسم بياني.

38- **يمكن إدراك المعلومات التي أحصل عليها من مشكلة معينة بطريقة أفضل إذا:**

أ. استطعت إعطاء أمثلة لمشكلات متشابهة.

ب. تمكنت من استبعاد المعلومات المشابهة.

ج. قمت بتعديل في المعلومات بحيث تصبح مفهومة.

د. قمت بتعديل طريقة جمع المعلومات و حصلت على المزيد منها.

39- **إذا قرأت في الصحف أن سوريا حصلت على المركز الأول بين الدول السياحية ، فهذا يجعلك تتنبأ بكل مما يلي ماعدا :**

أ. إقبال كافة أفراد المجتمع على دراسة السياحة و الفندقية.

ب. زيادة دخل الفرد في المجتمع.

ج. إقبال السياح على سوريا.

د.المزيد من الفنادق و القرى السياحية.

40- **إذا قرأت تقريراً عن العولمة ، فإنك تجد أنه من المفيد:**

أ. دراسة المعنى العام للمعلومات المتضمنة في التقرير.

ب. الربط بين عناصر التقرير.

ج. حفظ المعلومات الواردة بالتقرير.

د. الالتزام بدقة ومضمون التقرير.

41- **إذا بُلغت بأنك سوف تقوم بتدريس أحد صفوف الفائقين، فإنك تستنتج أنك سوف تتعامل مع مجموعة من الطلاب.**

أ. كلهم متفوقون تحصيلياً.

ب. نصفهم متفوق تحصيلياً.

ج. معظمهم متفوق تحصيلياً.

د. القليل منهم متفوقون تحصيلياً.

42- **ليس كل توأمين متماثلينمتشابهين في الصفات الشخصية ، نستنتج من ذلك:**

أ. أن الوارثة هي العامل الأساسي في تكوين الشخصية.

ب.أن البيئة هي العامل الأساسي في تكوين الشخصية.

ج . أن شخصية الفرد نتاج لتفاعل الخصائص الوراثية مع الظروف البيئية.

د. أن الأم هي العامل الأساسي في تكوين الشخصية.

43- **إذا علمت أن أحد أصدقائك لديه ثلاثةأخوة معاقين ذهنياً ،فإن الاستنتاج المناسب هنا هو أن السبب يرجع إلى:**

أ. العوامل البيئية.

ب. العوامل الو راثية.

ج. تفاعل البيئة والوراثة.

د. تعرض الأم للإشعاع في أثناء فترة الحمل.

44- **الأمم ترقي بعقول أبنائها ، الاستنتاج المناسب هنا هو أن:**

أ. عماد الأمم هو الثروات المادية التي يمتلكها أبناؤها.

ب. عماد الأمم هم أبناؤها المثقفون.

ج. الأمم ترقى بحب أبنائها لها.

د. الأمم ترقى بكافة أبناءها.

45- **درست العلاقة بين العوامل الاقتصادية ونسبة الأمية في الدولالنامية والمتقدمة، فلتوضيح تلك العلاقة لابد من:**

أ . تمثيل العلاقة بين العوامل الاقتصادية ونسبة الأمية برسم بياني.

ب. وضع قائمة بالأرقام الخاصة بالعوامل الاقتصادية وقائمة بالأرقام.

الخاصة بنسبة الأمية.

ج. حساب المتوسط لكل من العوامل الاقتصادية ونسبة الأمية.

د. ملاحظة الفروق في النتائج.

46- **إذا علمت بأنه قد تم تصنيع دواء فعال للإقلاع عن التدخين، فإنك تتنبأ بكل مما يلي ماعدا:**

أ. نقص عدد المدخنين.

ب. نقص مبيعات السجائر.

ج. غلق مصانع السجائر.

د. زيادة مبيعات هذا الدواء.

47- **إذا علمت أن إحدى البلدان بها نسبة كبيرة من عقم النساء، فإن هذه المعلومة تجعلك تتنبأ بـ :**

أ. ارتفاع نسبة العنوسة في ذلك البلد.

ب. ارتفاع نسبة الزواج في ذلك البلد.

ج. قلة معد ل المواليد الذكور.

د. قلة معدل المواليد الإناث في ذلك البلد.

48- **إذا علمت بأنه قد تم افتتاح المزيد من المكتبات وقصور الثقافة في سوريا ، فإن هذا يجعلك تتنبأ بـ:**

أ .الإقبال الشديد علي المكتبات وقصور الثقافة.

ب. قلة مبيعات الكمبيوتر.

ج. زيادة مبيعات الكتب.

د. تحسن المستوى الثقافي لكل أبناء سوريا.

49- **طُلب منك عمل دراسة عن العلاقة بين المستوى الاقتصادي للأسرة وتحصيل الطلاب ، فجاءت النتائج مخالفة لما لديك من معلومات سابقة على الرغم من دقة نتائجك، لذا فإن أفضل إجراء تقوم به هو كل ما يلي ماعدا:**

أ. الأخذ بالنتائج كما هي.

ب. التفكير مرة أخرى في خطوات الدراسة.

ج. الاستعانة بالزملاء لإعادة إجراء الدراسة.

د. المزيد من القراءة عن الموضوع في الكتب والمراجع.

50-**إذا آثار اهتمامك أحد الموضوعات الدراسية المفضلة لديك، فإنك تفضل:**

أ. حفظ المعلومات كما هي.

ب. المزيد من القراءة عن الموضوع في الكتب والمراجع.

ج. محاولة تفسير المعلومات غير الواضحة بمفردي.

د. الاكتفاء بما جاء في الكتب الدراسية عن هذا الموضوع.

51-**لكي تصبح معلماً كفءً ، يمتلك قدراً من الثقافة، فإن السبيل إلى ذلك هو أن:**

أ. تلتزم بالمنهج الدراسي المحدد في كتاب الوزارة.

ب. تلتزم بما يحدده لك موجهك.

ج. تلتزم بآراء المدرس الأول.

د. ترجع إلى العديد من مصادر المعرفة عن مادة تخصصك.

52-**إذا أردت تحصيلاً جيداً، فإن السبيل إلى ذلك هو أن:**

أ. تلتزم بالكتب المقررة عليك في كل مادة.

ب. تلتزم بما يلخصه بعض زملائك.

ج. تلتزم بما يقوله ويشرحه أستاذ المادة.

د. الاستزادة من المراجع الخاصة بتلك المواد.

53-**إذا طُلب منك إعداد بحث حول ظاهرة تدهور القيم وأثارها على المجتمع . فإنك تقوم أولاً بتحديد :**

أ. موقف زملائك وأساتذتك من هذه القضية.

ب. الأسباب التي أدت إلى تدهور القيم.

ج. موقفك الشخصي من هذه القضية قبل الكتابة.

د. العناصر الرئيسة للموضوع قبل كتابة البحث.

54-**قدم إليك أستاذك تقريراً عن العولمة ، و طلب منك شرحه لزملائك ، فإنك ستقوم أولاً بتحديد :**

أ. المفاهيم الأساسية الواردة في التقرير.

ب. المصطلحات الواردة في التقرير.

ج . مكونات التقرير.

د. الأخطاء الواردة في التقرير.

55- **إذا رغبت في الإلمام بالمنهج الذي تقوم بدراسته ، فإن أول خطوة تقوم بها هي :**

أ. تحديد القضايا المعاصرة التي يطرحها المنهج.

ب. معرفة الأجزاء المكونة للمنهج.

ج. تحديد الأخطاء الواردة بذلك المنهج.

د. تحديد موقفك الشخصي من ذلك المنهج.

56- **عند دراستك لمقرر جديد في الجامعة ، فإنه من الضروري أن تقوم أولاً :**

أ. بتحديد آراء زملائك فيما تدرسه.

ب. بتحديد و معرفة الموضوعات التي تدرسها.

ج. بتحديد آراء بعض الأساتذة فيما يدرس لك.

د. بتحديد المصطلحات الواردة بالمقرر.

57- **إذا أردت دراسة العلاقة بين الشخصية والمستوى الاقتصادي لدى مجموعة من التلاميذ، وحصلت على مجموعة من النتائج ، فإنه من الضروري لفهم تلك العلاقة أن:**

أ. تدلل بأمثلة واقعية للشخصية.

ب. تدلل بأمثلة واقعية للمستوى الاقتصادي.

ج. تلاحظ الفروق في النتائج.

د. تمثل تلك النتائج بيانياً.

58-**إذا طلب منك دراسة العوامل المؤثرة في التحصيل وهي :الذكاء ، والعوامل الاقتصادية ، والاجتماعية ، ودافعيه الإنجاز ، فإنك تجد أنه لابد من تحديد العلاقة بين :**

أ. التحصيل والذكاء.

ب. العوامل الاقتصادية والاجتماعية والذكاء ودافعيه الإنجاز والتحصيل.

ج. دافعيه الإنجاز والتحصيل.

د. الذكاء والعوامل الاجتماعية.

59-**إذا أردت معرفة سبب تدني مستوى تحصيل الطلاب في جامعتك، فإنه من الضروري أن تحدد كلاً مما يلي ماعدا:**

أ. علاقة التحصيل بالمستوى الاقتصادي.

ب. علاقة التحصيل بطريقة شرح المعلم.

ج. علاقة التحصيل بالمستوى الثقافي للوالدين.

د. علاقة التحصيل بالمستوى الاجتماعي.

60-**لكي تتقن محتوى منهج معين، فإنك تقوم.**

أ. بعمل ربط بين أجزاء المنهج.

ب. بعمل تصنيف لأجزاء المنهج.

ج. بتحديد رأيك فيما يشتمل عليه المنهج من موضوعات.

د. بمذاكرة أجزاء المنهج كل على حدة.

61-**عندما أقرأ كتاباً خاص بدراستي ، فإنني أهتم أولاً :**

أ. بمعرفة كل المعلومات الواردة .

ب. بتحديد النقاط الرئيسة.

ج. بحفظ المصطلحات الواردة.

د. باستخلاص الأسئلة التي يمكن أن ترد في الامتحان.

62-**عندما استمع إلى برنامج علمي تليفزيوني ، فإنني أهتم بـ :**

أ. تسجيل كل كلمة تقال في البرنامج.

ب. التركيز على الأفكار المهمة.

ج. متابعة المصطلحات.

د.الاهتمام بآراء مقدم البرنامج.

63-**إذا طُلب منك القيام بعرض أحد الموضوعات على زملائك ، و التي قمت بدراستها في أثناء المحاضرات ، فإنك في أثناء عرضك لهذا الموضوع سوف تقوم بـ:**

أ. التركيز على الأسئلة الخاصة بموضوع المحاضرة.

ب. التركيز على المصطلحات في الموضوع.

ج. التركيز على عرض النقاط الرئيسة.

د. التركيز على كل صغيرة وكبيرة في أثناء عرضك للموضوع .

64- **إذا قُمت بشرح موضوع ما لزملائك ، فإن أول ما تقوم به هو :**

أ. صياغة الموضوع كله في شكل أسئلة و أجوبة.

ب. التركيز على حل المشكلة التي يطرحها الموضوع.

ج. التركيز على الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء قراءته لهذا الموضوع.

د.التركيز على الأبعاد الأساسية للموضوع.

65- **إذا طُلب منك حل مسألة إحصائية معينة ، و للتأكد من النتائج قُمت بحلها عدة مرات و حصلت على النتائج التالية :** 3 ، 2.99 ، 4.35 ، 4.60

<u>بعد حصولك على تلك النتائج ، فإنك سوف</u> :

أ. تعد أن كافة القراءات معقولة.

ب. تستبعد القراءة الأولى.

ج. تستبعد النتيجتين الأخيرتين.

د. ترتب النتائج ترتيباً تصاعدياً.

66-**في أثناء قراءتك لموضوع خاص بتخصصك انتابك شك فيصحة إحدى المعلومات، و للتأكد من ذلك، <u>فإنك سوف تتبع كل مما يلي ماعدا:</u>**

أ. الرجوع إلى مرجع تثق فيه لتتأكد من المعلومة.

ب. قبول المعلومة كما هي.

ج. تصحيح المعلومة وذلك بالتأكد منها من مصادر متعددة.

د. إضافة معلومات جديدة لتوضيحها.

67- **عائلة مكونة من خمسة أفراد، عمر الابن الأكبر** 35 **سنة ،وعمر الابن الأصغر يقل عن عمر الابن الأكبر بعشر سنوات، علماً بأن أكبر الأبناء وأصغرهم من الذكور . <u>فإذا طلب منك تحديد عمر الأب، فإنك ترى :</u>**

أ. جمع عمر الابن الأكبر + عمر الابن الأصغر.

ب. طرح عمر الابن الأكبر من عمر الابن الأصغر.

ج. قسمة عمر الابن الأكبر على عمر الابن الأصغر.

د.المعلومات الواردة غير كافية لتحديد عمر الأب.

68-**إذا قمت أنت ومجموعة من زملائك بتقييم التحصيل لدى طلبة الجامعة ، فكانت النتائج كالآتي:**

(65 ، 90 ، 48 ، 28) **فإن الإجراء المناسب الذي تتخذه بعد حصولك على تلك النتائج هو أن:**

أ. تستبعد النتيجتين الأولي والثانية.

ب. تستبعد النتيجتين الثالثة والرابعة.

ج. عدم وثوقك في هذه النتائج.

د. تثق في النتيجتين الأولى و الأخيرة.

69-**كُلفت مع زملائك بدراسة مشكلة علمية ، وحصلتم على الكثير والكثير من المعلومات، ولكي تتمكنوا من الاستفادة من تلك المعلومات ، فإن أفضل طريقة لديك هي :**

أ. تلخيص تلك المعلومات في جملٍ قصيرة.

ب. ترتيب المعلومات بحسب التسلسل الزمني.

ج. المحافظة على المعلومات بنفس الدقة.

د. تفسير المعلومات في ضوء معلوماتك السابقة.

70-**إذا قُمت أنت وأربعة من زملائك كل منكم على حدة بتطبيق اختبار على عينة من الأفراد، فكانت نتيجة الاختبارات الأربعة كالآتي:** 0.75، 0.78 ، 0.80 ، 0.73

فإن أفضل جملة تلخص هذه النتائج هي :

أ. إن نتائج الاختبارات الأربعة ثابتة.

ب. إن نتيجة الاختبارات الأربعة 0.78 (المتوسط).

ج. لا يمكن الوثوق بهذه النتائج.

د. أن نتيجة الاختبار الأول غير صحيحة.

71- **إذا واجهتني مشكلة ما، فإنني :**

أ. أحاول تذكر كافة المعلومات السابقة عن المشكلة.

ب. أحاول حلها مباشرة بدون أن أتعمق في التفكير.

ج. أحاول حلها مستنداً على حلول الآخرين لمشاكلهم.

د. أترك المشكلة لوالديَّ لأنهما أقدر مني علي حلها.

72-**إذا دَرَست مقرراً يتضمن محتواه موضوعات كثيرة وطويلة ، فلكي يمكنك تحصيل ذلك المقرر جيداً، ترى أنه من الضروري أن تقوم بـ:**

أ. التركيز على كل ما ورد في المقرر.

ب. التركيز على عناوين الموضوعات في المقرر.

ج. التركيز على بعض موضوعات المقرر.

د. التركيز على عمل ملخص لما ورد في المقرر.

73- **عندما يتم توفير الظروف المناسبة كالإضاءة والحرارة والتهوية ومن المعروف أن كل ذلك يؤثر في العامل فان ذلك يؤدي إلي تحقيق المستوى المنشود من الكفاية الإنتاجية ، فأي من العبارات الآتية يتفق مع العبارة السابقة:**

أ. كلما توافرت العوامل البيئية تحقق المستوى المنشود من الكفاية الإنتاجية .

ب. كلما توافرت العوامل النفسية تحقق المستوى المنشود من الكفاية الإنتاجية.

ج. كلما توافرت العوامل الداخلية تحقق المستوى المنشود من الكفاية الإنتاجية .

د. كلما توافرت الإضاءة تحقق المستوى المنشودة من الكفاية الإنتاجية.

74- **هناك أبحاث تُجرى في الطب، والهندسة، والتربية، و الاقتصاد، وغيرها ، فإن هذا يعني أن:**

أ. الأبحاث تُجرى لخدمة ونفع المجتمع.

ب. الأبحاث تُجرى في شتى المجالات.

ج. من يقوم بإجراء الأبحاث متخصص فيها.

د. الأبحاث التي تُجرى في الطب والهندسة والاقتصاد مفيدة.

75-**إذا أعطيت الجمل التالية: تدور الأرض حول الشمس . ويدور عطارد حول الشمس . ويدور زحل حول الشمس، والأرض وعطارد وزحل كواكب، فإننا نستخلص مما سبق أن:**

أ. المجموعة الشمسية تتكون من كواكب تدور حول الشمس.

ب.الأرض وعطارد وزحل من المجموعة الشمسية .

ج. تدور حول الشمس الأرض وعطارد وزحل.

د.المجموعة الشمسية جزء من مجرة التبانة .

76-**تنتشر الطاقة الكهرومائية بدرجة ملحوظة في كل من اليابان، وفرنسا ، وبعض دول أمريكا الجنوبية وكلها مناطق تتشابه في ظروفها الطبيعية.**

<u>فإن التعميم المناسب الذي يتناسب مع الفقرة السابقة هو:</u>

أ. تنتشر الطاقة الكهرومائية في الدول التي تهتم بها، ولا يوجد لديها بترول.

ب. لا تنتشر الطاقة الكهرومائية في معظم دول العالم بسبب وفرة مصادر الطاقة الأخرى.

ج. تنتشر الطاقة الكهرومائية في بعض الدول دون غيرها نظراً لاختلاف الظروف الطبيعية.

د. تنتشر الطاقة الكهرومائية في بعض الدول بصرف النظر عن مدى ملائمة ظروفها الطبيعية.

77-**إذا طُلب منك الحكم على جودة جريدة معينة تقرأها ، <u>فإنك لكي تصدر حكماً صحيحاً تحتاج إلى :</u>**

أ. معرفة أراء الآخرين عن هذه الجريدة.

ب. معرفة أراء الجرائد الأخرى في هذه الجريدة.

ج. معرفة الشروط الواجب توافرها في الجريدة الجيدة.

د. معرفة شخصية عن محرري الجريدة.

78-**إذا أردت تصنيف بعض زملائك طبقاً لمستوى تحصيلهم ، <u>فلابد من</u> :**

أ. تحديد المقياس الذي تحكم به.

ب. تحديد متوسط تحصيل الزملاء في الفِرَق الآخرى.

ج. تحديد متوسط درجات الطلاب في الكلية في الأعوام السابقة.

د. تحديد العوامل المؤثرة في التحصيل.

79-**إذا أردت تحديد مستوى تحصيل زملائك مع الأقسام الأخرى في جامعتك، فإنك لكي تقيمهم التقييم الصحيح لا بد من :**

أ. تحديد درجاتهم في الأعوام السابقة.

ب. تحديد ميولهم الشخصية.

ج. تحديد متوسط درجات الطلاب في الأقسام كافة ومقارنتها.

د. تحديد مستوى ذكائهم.

80-**إذا طُلب منك إبداء رأيك في أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون لك، فلكي تصدر حكماً صحيحاً في ذلك الأمر، فإنك تحتاج إلى:**

أ. معرفة شخصية بكل أستاذ من هؤلاء.

ب. معرفة المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في أستاذ الجامعة.

ج. أخذ رأي من لهم خبرة.

د. الأخذ برأي زملائك في تقييمك لهؤلاء الأساتذة.

81-**في أثناء حلي للمسائل الإحصائية ، أحاول أن:**

أ. أحلل المسألة إلى عناصرها ومن ثم تحليل هذه العناصر إلى عناصر أبسط.

ب. أحدد المعطيات في المسألة وأحاول الاستفادة منها.

ج. أحدد العلاقة بين عناصر المسألة.

د. أربط بين عناصر المسألة ومعطياتها بما لدى من معلومات سابقة.

82- **قرأت مقالاً يتناول معلومات جديدة وطُلب منك إبداء رأيك فيها ، فإنك ستقوم بما يلي ماعدا:**

أ. عرضها على من هم أكثر خبرة.

ب. الاعتذار لعدم درايتك بالموضوع.

ج. الإطلاع على تلك المعلومات من أكثر من مرجع.

د. مناقشة أستاذ المادة فيها.

83- **إذا طُلب منك أنت ومجموعة من زملائك اختبار عينة من الأفراد ولكنك تغيبت في أثناء ذلك الاختبار وأفادك أحد الزملاء بنتيجة هذا الاختبار، فإن الإجراء المناسب هنا هو:**

أ. الوثوق بتلك النتائج لأنك تثق بقدرة زميلك.

ب. التأكد من هذه النتائج من زميل آخر.

ج. الحكم على صحة تلك النتائج بالرجوع للتقييم الفعلي لمدرس هذه المادة.

د. الاعتماد على نتائج العام السابق لهذا الاختبار.

84-**إذا قرأت خبراً ما على شبكة الإنترنت، وأردت التأكد من صحة ذلك الخبر ، فإنك ترى أن أفضل ما تقوم به هو:**

أ. الاتصال بصديقك للتأكد من صحة الخبر.

ب. التحقق من صحة الخبر من والدك.

ج. التحقق من أحد أساتذتك.

د. الرجوع لمصدر الخبر بالصحف والمجلات.

الملحق (8)

مفتاح تصحيح مقياس مهارات التفكير

رقم العبارة	الإجابة	رقم العبارة	الإجابة
1	ب	43	ب
2	ب	44	أ
3	ب	45	ج
4	ب	46	ب
5	ج	47	د
6	أ	48	د
7	ج	49	ب
8	د	50	د
9	ج	51	د
10	أ	52	د
11	أ	53	ج
12	ب	54	ب
13	ج	55	ب
14	أ	56	د
15	ب	57	ب
16	ج	58	ج
17	ب	59	أ
18	ب	60	ب
19	د	61	ب
20	ب	62	ج
21	ب	63	د
22	ج	64	ج

23	أ	65	ب
24	أ	66	د
25	أ	67	ج
26	أ	68	ب
27	ب	69	ب
28	ج	70	ب
29	ب	71	أ
30	أ	72	د
31	أ	73	أ
32	ج	74	ب
33	د	75	أ
34	ج	76	ج
35	د	77	ج
36	د	78	أ
37	أ	79	ج
38	أ	80	ب
39	أ	81	د
40	أ	82	ب
41	ج	83	ج
42	ج	84	د

الملحق (9)

معامل الارتباط بيرسون بين مهارات التفكير والدرجة الكلية

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التركيز والدرجة الكلية

مهارة التركيز			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
1	**.612****	.002	دال
2	**.380***	.038	دال
3	**.519****	.003	دال
4	**.586****	.002	دال
5	**.497****	.041	دال
6	**.512****	.004	دال
8	**.570****	.001	دال
36	**.379***	.036	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة جمع المعلومات والدرجة الكلية

مهارة جمع المعلومات			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
9	.441*	.038	دال
10	.382*	.035	دال
11	**.567****	.001	دال
12	**.545****	.002	دال
13	**.450***	.013	دال
15	**.519****	.003	دال
16	.490**	.041	دال
34	.313*	.036	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التذكر والدرجة الكلية

مهارة التذكر			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
17	**.597****	.001	دال
18	.365*	.047	دال
19	**.497****	.005	دال
20	**.470****	.009	دال
21	**.586****	.001	دال
24	**.447***	.013	دال
71	**.359***	.046	دال
81	.482**	.006	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التنظيم والدرجة الكلية

مهارة التنظيم			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
6	**.425***	.040	دال
14	**.510***	.034	دال
25	**.477****	.008	دال
26	**.405***	.026	دال
27	**.373***	.041	دال
28	**.310***	.032	دال
29	**.657****	.009	دال
30	**.506****	.004	دال
31	**.368***	.036	دال
32	**.452***	.044	دال
33	**.668****	.006	دال
35	**.329***	.046	دال
37	**.374***	.042	دال
38	**.418***	.021	دال
45	**.670***	.003	دال
57	**.309***	.037	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التحليل والدرجة الكلية

مهارة التحليل			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
40	**.386***	.043	دال
41	**.373***	.043	دال
42	**.362***	.031	دال
43	**.465****	.010	دال
44	**.308***	.041	دال
49	**.403***	.027	دال
50	**.410***	.039	دال
51	**.489***	.040	دال
52	**.465****	.010	دال
53	**.592***	.008	دال
54	**.428***	.035	دال
55	**.677****	.000	دال
56	**.388***	.022	دال
58	**.385***	.026	دال
59	**.361***	.050	دال
60	**.409***	.037	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التوليد والدرجة الكلية

مهارة التوليد			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
39	**.381***	.037	دال
46	**.391***	.037	دال
47	**.478***	.037	دال
48	**.633****	.006	دال
61	**.439***	.015	دال
62	**.559****	.001	دال
63	**.432***	.038	دال
64	**.346***	.040	دال
65	**.502***	.047	دال
66	**.461***	.010	دال
67	**.459***	.047	دال
68	**.414***	.023	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التكامل والدمج والدرجة الكلية

مهارة التكامل والدمج			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
23	**.347***	.040	دال
69	**.364***	.042	دال
70	**.380****	.035	دال
72	**.447***	.037	دال
73	**.416***	.022	دال
74	**.526****	.003	دال
75	**.608****	.000	دال
76	**.633****	.000	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بيرسون بين مهارة التقويم والدرجة الكلية

مهارة التقويم			
رقم السؤال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
22	**.536***	.030	دال
77	**.382***	.032	دال
78	**.581****	.001	دال
79	**.382***	.032	دال
80	**.416***	.022	دال
82	**.307***	.049	دال
83	**.469****	.009	دال
84	**.307***	.049	دال

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق (10)

الإحصاء الوصفي لدرجات العينة في مهارات التفكير

الإحصاء الوصفي لدرجات العينة في مهارات التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

مهارات التفكير	التحصيل الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارة التركيز	جيد	100	5.63	1.08
	جيد جداً	130	5.60	1.12
	ممتاز	37	5.97	1.27
مهارة جمع المعلومات	جيد	100	5.59	1.14
	جيد جداً	130	5.67	1.12
	ممتاز	37	5.40	1.40
مهارة التذكر	جيد	100	6.10	1.50
	جيد جداً	130	6.11	1.20
	ممتاز	37	6	1.24
مهارة التنظيم	جيد	100	10.86	1.64
	جيد جداً	130	10.70	1.66
	ممتاز	37	10.72	1.60
مهارة التحليل	جيد	100	12.09	1.62
	جيد جداً	130	12.04	1.86
	ممتاز	37	12.54	1.55
مهارة التوليد	جيد	100	8.47	1.43
	جيد جداً	130	8.20	1.22
	ممتاز	37	8.62	1.42
مهارة التكامل والدمج	جيد	100	6.44	1.20
	جيد جداً	130	6.40	1.21
	ممتاز	37	6.45	1.26
مهارة التقويم	جيد	100	5.83	1.27
	جيد جداً	130	5.73	1.17
	ممتاز	37	5.86	1.22

ملخص البحث

ملخص البحث باللغة العربية

تألفت الأطروحة من بابين:

❖ يشمل الأول منهما الدراسة النظرية، ويتضمن الفصول التالية:

✷**الفصل الأول:** ويحوي مقدمة البحث، ومشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، وفرضياته، وأسئلته، ومنهجه، وأدواته، وعينته، وحدوده، وأخيراً مصطلحاته.

1- مقدمة البحث: بَدأَ البَاحِثون في الفترةِ الأخيرةِ الاعتمادَ على نظرياتِ توجّهات الهدف أو توجّهات أهدافِ الإنجازِ كأساسٍ نَظري للبحثِ في الفروقِ الدافعية، أَمثال إمس، موهر، دويك.

2- مشكلة البحث: تحددت مشكلة البحث في ضوء ما اطلعت الباحثة عليه من دراسات وأدبيات البحث لتكون على الشكل التالي: " **ما طبيعة العلاقة بين توجّهات الهدف و مهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق** ".

3- أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

3-1 – جدة البحث النسبية لاسيما على الصعيد المحلي- بحسب حدودعلم الباحثة -.

3-2- زيادة فهم طبيعة توجّهات الهدف في إطار النموذج الرباعي وذلك بدراسة الأهداف المتعددة لدى المتعلمين لأن المُتَعَلِّم قدْ يسعى لتحقيق عددٍ من الأهداف من سلوكه وليس هدفاً واحداً،

3-3- يمكن أن تلفت نظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه، وتبنيه لنوعية الأهداف التي تُسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي، فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج ارشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تُسهم في زيادة دافعيتهم.

3-4- تنطوي نتائج الدراسة على مضامين عملية تتمثل في توضيح مستوى مهارات التفكير لدى طَلَبةِ الدراسات العليا وفق تصنيف "مارزانو"، مما قد يُسهم في توجيه نظر القائمين على وضع البرامج من رسم الإستراتيجيات المناسبة لعلاجها وإعداد البرامج لتنمية هذه المهارات.

4- أهداف البحث: يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

4-1- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجّهات الهدف ومهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" لدى أفراد العينة.

4-2- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس توجّهات الهدف لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

4-3- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الأداء على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

5- أسئلة البحث:

5-1- ما مستوى مهارات التفكير لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق ذوي التخصصات المختلفة التطبيقية والنظرية ؟

6- فرضيات البحث:

6-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة على مقياس توجّهات الهدف وأداء الطلبة على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو لدى أفراد عينة البحث.

6-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس توجّهات الهدف تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير وفق تصنيف"مارزانو" تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الكلية، التحصيل الدراسي).

7- منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

8- أدوات البحث: مقياس توجّهات أهداف الإنجاز، ومقياس مهارات التفكير وفق تصنيّف"مارزانو".

9- عينة البحث: بلغت العينة (276) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق.

10- حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة دمشق المسجلين في الدراسات العليا (سنة أولى ماجستير) من التخصصات النظرية والتطبيقية خلال العام الدراسي (2011/ 2012م) في الفصل الدراسي الثاني.

11- التعريف بمصطلحات البحث:

11-1-توجّهات الهدف : يرى بنترش (Pintrich) أنَّ الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد إنجازه، وكذلك أغراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم. وتقسم توجّهات الهدف إلى: أهداف الإتقان/ الإقدام، أهداف الإتقان/ الإحجام، أهداف الأداء/ الإقدام، أهداف الأداء/ الإحجام.

11-2- مهارات التفكير وفق تصنيف "مارزانو": قام روبرت مارزانو وزملاؤه بتحديد مهارات التفكير المحورية بثماني مهارات تفكير رئيسية يندرج عنها إحدى وعشرون مهارة فرعية وهي :

❶مهارة التركيز وتتضمن :مهارة تحديد المشكلة ومهارة وضع الهدف .

❷مهارات جمع المعلومات وتتضمن :مهارة الملاحظة ومهارة التساؤل (صياغة الأسئلة).

❸مهارات التذكر وتتضمن :الترميز والاستدعاء (الاسترجاع).

❹مهارات التنظيم وتتضمن :المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل .

❺مهارات التحليل وتتضمن :مهارة تحديد الخصائص ومهارة تحديد العلاقات والأنماط ومهارة تحديد الأفكار الرئيسية ومهارة تحديد الأخطاء .

❻مهارات التوليد وتتضمن :مهارة الاستدلال ومهارة التنبؤ ومهارة الإسهاب (التَوَسّع).

❼مهارات التكامل والدمج وتتضمن :مهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء .

❽مهارة التقويم وتتضمن :بناء المعايير ومهارة الإثبات (التحقق).

✷**الفصل الثاني:** تمَّ فيه عرض للدراسات والأبحاث العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، والتعقيب على الدراسات.

✷**الفصل الثالث:** وقد تضمن موضوع توجّهات الهدف من حيث معنى الهدف ومفهومه وتعريفه، ونظرية توجه الهدف، والدافعية وتوجه الهدف، ونمط التوجه الداخلي/الخارجي للدافع، ونماذج توجّهات الهدف (الثنائي والثلاثي والرباعي).

✷**الفصل الرابع:** تناول موضوع مهارات التفكير من حيث تعريفه و مهارته وتصنيفاته (تصنيف كوهن، ستيرنبرغ، نيومان، فيشر، سعادة، مارزانو).

❖ ويشمل الباب الثاني: الدراسة الميدانية، ويتضمن فصلين:

✷**الفصل الخامس:** الذي تناول منهج ومجتمع البحث، وأدواته، ودراسة الصدق والثبات، وإجراءات التطبيق، والصعوبات التي واجهت الباحثة.

✷**الفصل السادس:** تناول عملية تحليل النتائج، وعرضاً للفرضيات الرئيسة والفرعية، والتأكد من صحتها أو عدم صحتها وصولاً إلى عدد من النتائج، وتفسيرها، ووضع بعض المقترحات.

أولاً – نتائج البحث: أظهرت النتائج أن:

1- نسبة مهارات التفكير لدى العينة الكلية للبحث (72.41%) ولطلاب الكليات النظرية ((71.09% ولطلاب الكليات التطبيقية(73.38%).

2- مهارة التذكر احتلت المرتبة الأولى في مهارات التفكير لدى الكليات النظرية والتطبيقية وتلتها مهارات جمع وتنظيم المعلومات والتركيز بينما كانت مهارة التقويم والتكامل والدمج والتوليد أقل المهارات لدى الطلاب.

3- وجود ارتباط موجب دال بين أهداف الإتقان/الإقدام ومهارة (التركيز،التذكر)، وجود ارتباط موجب دال بين بين أهداف الإتقان/الإحجام ومهارة (التركيز، التذكر، التقويم والدرجة الكلية)،

وجود ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإقدام ومهارة (التركيز، التنظيم، التكامل والدمج)، وجود ارتباط موجب دال بين أهداف الأداء/الإحجام ومهارة (التركيز، التذكر، التقويم).

4-لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد توجّهات الهدف.

5- لا توجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام، ووجود فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام لصالح الكليات النظرية.

6- وجود فروق في أهداف الإتقان/الإقدام بين الجيد والجيد جداً لصالح الجيد جداً، وجود فروق في أهداف الأداء/الإحجام بين الجيد والجيد جداً لصالح الجيد، وعدم وجود فروق في أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإقدام تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

7- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير.

8- توجد فروق بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في مهارات (التركيز، التذكر) لصالح الكليات النظرية، عدم وجود فروق بين الكليات النظرية والتطبيقية في مهارات جمع المعلومات، وتوجد فروق دالة بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية في المهارات (التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل والدمج، التقويم) لصالح الكليات التطبيقية.

9- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي في المهارات.

ثانياً- مقترحات البحث:

توصل البحث الحالي إلى بعض المقترحات يمكن إجمالها بما يلي:

1- إجراء دراسات تجريبية يتم من خلالها تعريض المتعلمين لبرامج تشجع تبني أهداف داخلية.

2- معرفة التأثيرات المختلفة للمستويات النسبية في الأهداف كلها بآن واحد (اتجاه، تعدد الأهداف).

3- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية والتربوية إلى ضرورة معرفة توجّهات الهدف لدى الطلاب، والعمل على تنمية الإيجابية منها وتعزيزها لما لها دور هام في عملية التعلّم.

4- توعية الطلبة بأهمية توجّهات الهدف المتعلقة بالتعلّم والفهم، بدلاً من الاهتمام بالأداء.

5- تنفيذ برامج تدريبية لتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

6- الاهتمام بالتعرف على مستويات مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الجامعية.

7- القيام بالمزيد من البحوث والدراسات على هذا المفهوم وربطه بمتغيرات أخرى وعلى عينات مختلفة عن عينة البحث الحالي.

Summary Of Research

This thesis consisted of two parts:

- The first of which includes theoretical study, and includes the following chapters:

✴**Chapter One:** The Introduction contains research, research problem and its importance, objectives, assumptions and questions, methodology, tools and research data, limits, and finally terminology.

***1- Introduction*:** researchers have begun recently to rely on theories of orientations' targets or orientations of the achievement's objectives as a basis for theoretical research conducted on the topic of the different motivational acts, such as Nicholls, Ames, Maehr, Dwek.

***2-Problem*:** The research problem was a directed result of the researcher's investigation through the available previous studies on the same topic. Thus, the problem was stated as, "What is the nature existing between goal orientation and thinking skills among higher studies students at Damascus University?"

3- The importance of research: the importance of research is reflected through the following points:

- The relative novelty of the research, regarding the local context – this is assumed according to the knowledge of the researcher.
- Increasing the state of understanding the nature of goal orientation, in the quaternary model framework. That would be done by studying the multiple goals of the teachers; because the learner might seek a number of goals taken from his behavior, and not only just one goal.
- This research might draw the supervisors of academic teaching attention to the importance of clarifying the goals for individuals, and its adoption of goals which might contribute in increasing his adapting behavior, thus, the research guides the attention to building guiding programs that might help students to adopt certain goals, which contribute in increasing their drive and motivation.
- The research results show certain practical values, manifesting themselves in clarifying the level of thinking skills among the students of higher education, according to Marzano's classification. That would contribute in guiding the supervisors of designing programs attention from designing certain strategies suitable to correct them, and preparing programs to foster such skills.

4 - the objectives of the research: This research seeks to achieve the following objectives:

4.1- Detecting correlation between goal orientations and thinking skills according to "Marzano" classification among members of the sample.

4.2-Detecting significant differences in the level of performance on the scale of goal orientations conducted on the sample's members, and in accordance with the following variables: (sex, college, and academic achievement).

4.3 - Detecting significant differences in the level of performance on the thinking skills' scale, according to "Marzano" classification conducted among the sample membersin accordance with the following variables: (sex, college, and academic achievement).

***5 - research question*:**

5.1 - What is the level of thinking skills among a sample of higher studies students at the University of Damascus with different disciplines?

6 –Research Hypothesis:

6.1–There is no significant statistical correlation between the students' performance on a scale of goal orientations and between students' performance on a scale of thinking skills in accordance with "Marzano" classification, among the research sample's members.

6.2- There are no statistically significant differences between the average scores of the sample's members regarding goal orientations in accordance with the following variables: (sex, college, and academic achievement).

6.3- There are no statistically significant differences between the average scores of the sample's members regarding thinking skills' classification of"Marzano" orientations in accordance with the following variables: (sex, college, and academic achievement).

7- Research Methodology: The research has been conducted via the descriptive analytical method.

8 - Research Tools: Trends Scale of achievement goals, and Thinking Skills' Scale according to"Marzano".

9 - the research sample: the sample contained (276) students of higher studies at Damascus University (at their first year of MA).

10 – limits of the research: the study was conducted only on students enrolled in the higher studies section at Damascus University (first-year MA students)of humanitarian and applied disciplines during the academic year of (2011/2012), in the second semester.

11–Definitions of Research Terms*:*

11.1– Goal'sOrientations:SeeBntrh (Pintrich) who said that goals are considered as cognitive representations of what individuals try to accomplish, as well as their aims and reasons behind their desire to perform the tasks required. The goal's orientations can be divided into:
Mastery / Approach Goals, Mastery / Avoidance Goals, Performance/ Approach Goals, Performance / Avoidance Goals.

11.2 –"Marzano"'s Thinking Skills Scale: It is "Marzano"'s classification; Robert Marzano and his colleagues definedthe nature of the pivotal thinking skills to consist of eight major thinking skills, branching from themtwentyone sub-skills, namely:

❶***Skill of concentration, including***: problem identification skill and goal setting skills.

❷***Information Collecting skills, including***: the skill of observing and questioning skill (formulation of questions).

❸***Recollecting skills, including***: coding and recall abilities (retrieval).

❹***Organizing Skills, including***: comparison, classification, arrangement and representation.

❺***Analysis Skills, including***:skill of determining characteristics,skill identifying relationships and patterns, the skill of identifying main ideas, and the skill of identifying errors.

❻***Generating Skills, including***: skills of inferring,foretellingskill, and Elaboration skill (expansion).

❼***Integration and Integration skills, including***:summarizing skills, and

❽***Evaluation Skill, including***: formulating scales and verification skill.

✷**Chapter Two:** included a literary presentation for all the Arabic and foreign studies related to the research's theme, in addition to adding comments on them.

✷**Chapter Three:** included the topic of goal orientations in relation to the goal's meaning and definition, the theory of goal orientation, motivation and goal orientation, and the internal/external pattern of the orientation's motivation, and the models of goal orientations (dual, triple and quarterly).

✷**Chapter Four**: included the topic of thinking skills in relation to its definition, skills, and classification (Cohn, Sternberg, Newman, Fisher, HE, Marzano classifications).

Part II includes: field study, which includes two chapters:

✷**Chapter Five**:which dealt with the methodology and the research community, its tools, studies ofvalidity and reliability, application procedures, and the difficulties faced by the researcher.

✷**Chapter Six**: dealt with the process of analyzing the results, a presentation of the main and sub-main hypotheses, proving its validity or non-validity,resulting with a number of findings and interpreting those, and proposing some proposals.

First - Research Results: The results showed that:

1-The rate of thinking skills among the total individual of the sample was (72.41%), as for the students of theoretical faculties was (71.09%) and for the students of Applied faculties was (73.38%)).

2- As for the Recalling skill, it earned the firstplaceregarding the thinking skills of theoretical and applied colleges, followed by the skills of collecting and organizing information and concentration, while the following skills ofevaluation skill, integration and generating earned a lower statue among students.

3 - there were no differences between males and females concerning the objectives of Goal orientation.

4 - there were no differences between the theoretical colleges and the applied colleges concerning the objectives of Mastery/Approach Goalsand Mastery/Avoidance Goals, and the existence of differences between theoretical colleges and the applied colleges concerningthePerformance/Approach Goalsand Performance/Avoidance Goals, in the favor of the applied colleges.

5 -There are differences in the objectives of Mastery/Approach Goalsranging between good and very good in the favor of the very good scale, and there are no differences in Performance/Avoidance Goals between good and very good in the favor of the good, in addition to the absence of differences in the Mastery/Avoidance Goals and Performance/Approach Goals according to the variable of educational scale.

6 - there were no differences between males and females regarding the following thinking skills.

7 - there are differences between the theoretical faculties and applied colleges regarding the followingskills of (concentration, recollecting) in favor of the theoretical colleges, no differences between the theoretical colleges and the applied colleges regarding the skills of information collecting, and there are significant differences between theoretical colleges and the applied colleges regarding the skills of (organizing, analysis , generating, integration and consolidation, evaluation) to the favor of the Applied colleges.

8 - there were no differences due to the variable of educational scale regarding the achievement skills.

9 - There is a positive correlation between the Mastery/Approach Goals and skill of (concentration, recollecting),there is a positive correlation between the Mastery/Avoidance Goals and the skills of (concentration, recallecting, evaluation, integration and consolidation), there is a positive correlation between Performance/Approach Goals and the skills of (concentration, organization, integration and consolidation), and there is a positive correlation between Performance/Avoidance Goals and the skills of (concentrating, recallecting, evaluation)

Secondly - research suggestions:

The present research has resulted with a number of suggestions which can be summarized as:

1. Conducting pilot studies, from which learners could be exposed to programs that encourage the adoption of internal goals.
2. Spotting the different effects of the relative levels, concerning all of the goals at the same time, (the direction/ the multiplicity of goals).
3. Drawing the supervisors of the educational process attention to knowing the goal's orientations among students, and working on fostering the positive ones, for the important role it has in the learning process.
4. Helping the students to be aware of the importance of goal orientations, concerning learning and comprehending, instead of stressing the importance of performing.
5. Conducting special training programs to develop the higher thinking skills among students.
6. Stressing the need to identify the levels of thinking skills among the post-graduate students.
7. Conducting more research and studies regarding this concept, and linking it with other dimensions, and with other different samples.

Damascus University

Faculty of Education

Psychology Department

Goal Orientation and its Relation to Thinking skills of post-graduate students at Damascus univresity

Adissertationsubmitted for M.A. in educational pyschology

Prepared By

RoulaYahyaWahoud

Supervised By

Dr.GhassanAL-Zuhaily

Assistant in Psychology Department

Academic year

2012-2013