الجمهوريـــة الجزائـــرية الديمقراطـــية الشعبيـــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure

Et de La Recherche Scientifique

Université –BATNA 01-

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

تأثير عادات العقل و أساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية

–دراسة ميدانية بدائرة عين التوتة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علوم التربية

تخصص توجيه وإرشاد نفسي وتربوي

إعداد الطالبة:

قوارف رانية

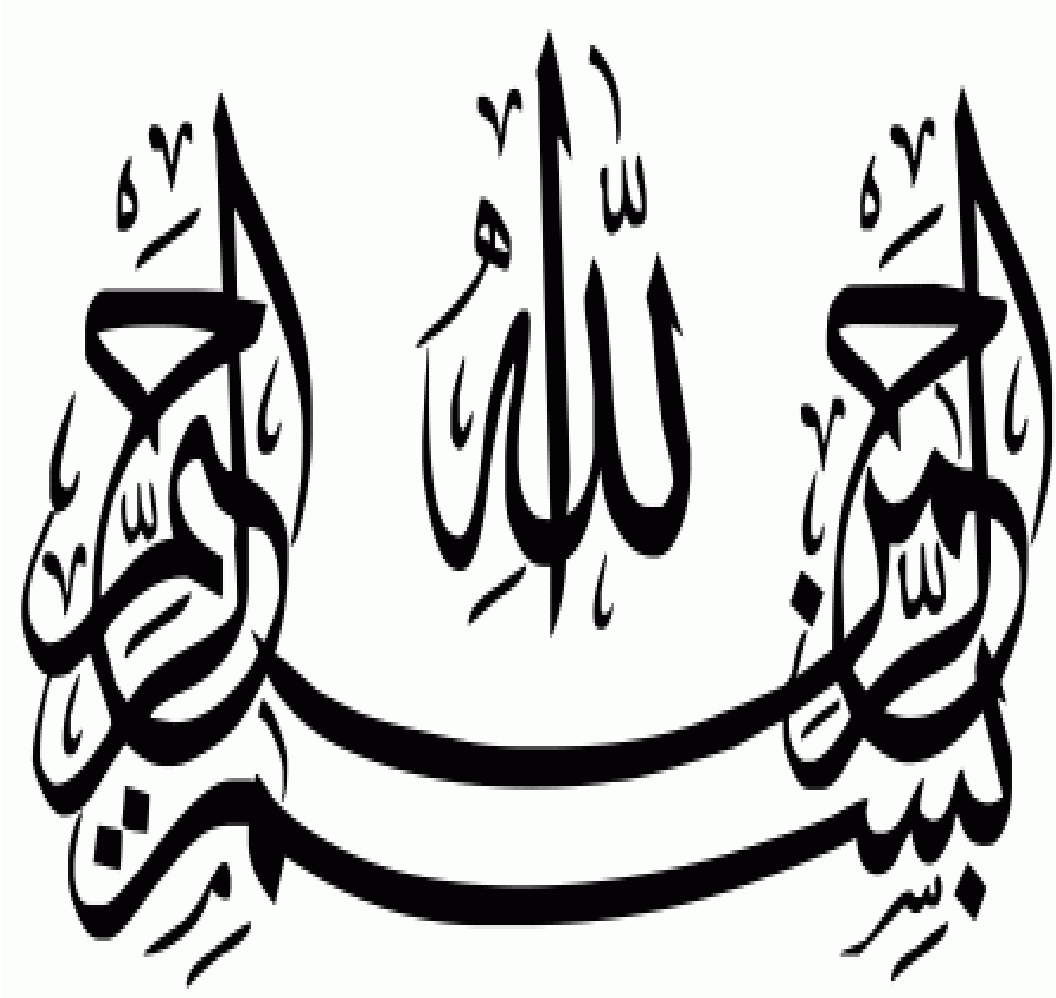
إشراف الأستاذة:

أ.د. حواس خضرة

أمام لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الرتبـــة	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. براجل علي	أستاذ	جامعة باتنة1	رئيسا
أ.د. حواس خضرة	أستاذ	جامعة باتنة1	مشرف ومقررا
أ.د. بشقة عز الدين	أستاذ	جامعة باتنة1	عضوا
د. بروال مختار	أستاذ محاضر"أ"	جامعة باتنة1	عضوا
د. كتفي عزوز	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	عضوا
د. عتوتة صالح	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سطيف 2	عضوا

السنة الجامعية: 2021/ 2022


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وزنة غرشه ومداد كلماته والصلاة والسلام على رسولنا الكريم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد...

بداية أشكر الله العلي القدير حمداً كثيراً وشكرا جزيلا طيباً مباركاً فيه، والذي وفقني إلى إتمام هذا العمل الذي لم يكن له أن يخرج للنور لولا فضل الله تعالى وتوفيقه.

وأخص بجزيل الشكر – بعد الله عز وجل– أستاذتي الفاضلة "**حواس خضر**ة " التي حظيت معها بشرف الإشراف على هذه الدراسة إذ تتسابق عبارات الشكر والامتنان اعترافا لها بفضلها وخلقها وعلمها وعلى ما قدمته لي من رعاية واهتمام وتوجيهات ومعلومات ساهمت في إثراء هذه الدراسة من جميع جوانبها، فلها مني ألف شكرا وتقدير، سائلة المولى عز وجل أن يبارك لها في أهلها وعلمها ووقتها وأن يجزيها عني خير جزاء.

ولا أنسى أن أتقدم أيضا بعبارات الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة التي تكرمت بقراءة هذا العمل ومناقشته وإبداء توجيهاتهم القيمة التي ساهمت في إثراء هذا العمل، وأسجل شكري لأستاذي الفاضل "**ختاش محمد**" والأستاذة "**بعزي سمية**" لمساعدتهما المخلصة وآرائهما المفيدة لي والتي ساهمت في ارتقاء العمل أسأل الله أن يكتب لهما الأجر والثواب. كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الكرام اللذين قاموا بتحكيم مقاييس الدراسة وإبداء توجيهاتهم، كما أتوجه أيضا بالشكر العميق لجميع أساتذتنا الأفاضل بقسم علم النفس وعلوم التربية على ما قدموه لنا من علم جم وجهود مشكورة.

وأخيراً أتقدم بجزيل شكري إلى كل من ساعدني ومد لي يد العون من قريب أو بعيد فجزاهم الله مني جميعا كل خير...

الطالبة: قوارف رانية

فهرس المحتويات

شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة المخططات و الأشكال	
قائمة الملاحق	
ملخص الدراسة	
مقدمة	**أ- ت**
الجـــانـــب النـــــظـــــري	
الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة	
1. مشكلة الدراسة.	05
2. فرضيات الدراسة.	09
3. أهمية الدراسة.	11
4. أهداف الدراسة.	11
5. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.	11
6. الدراسات السابقة.	12
7. التعقيب على الدراسات السابقة.	27
8. مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.	30
الفصل الثاني: عادات العقل	
تمهيد	33
1. تطور التاريخي لمصطلح عادات العقل	33
2. تعريف عادات العقل.	34
3. خصائص عادات العقل.	36
4. تصنيفات عادات العقل.	37
5. وصف عادات العقل.	43

6. النظريات المفسرة لعادات العقل.	53
7. عادات العقل وعلاقته ببعض المتغيرات.	54
8. عادات العقل في المناهج الدراسية.	60
9. دور المعلم في تعليم عادات العقل.	61
خلاصة عامة	63
الفصل الثالث: أساليب التعلم	
تمهيد	65
أولا: التعلم	
1. تعريف التعلم.	65
2. خصائص التعلم.	65
3. مخرجات ونتائج التعلم.	66
4. العوامل المؤثرة في عملية التعلم.	67
ثانيا: أساليب التعلم	
1. نبذة تاريجية حول تطور أساليب التعلم.	69
2. تعريف أساليب التعلم.	71
3. أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المصطلحات المشابهة لها	73
4. أهمية أساليب التعلم.	75
5. خصائص أساليب التعلُّم	76
6. العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم	77
7. أنواع أساليب التعلم.	78
8. نماذج أساليب التعلم.	79
9. وصف أنماط التعلم حسب نموذج لفدر وسلفرمان	87
10. خصائص المتعلمين وفق نموذج لفدر وسلفرمان	88
خلاصة عامة	91
الفصل الرابع: الإنتقاء الدراسي	

تمهيد	93
1. تعريف الانتقاء الدراسي.	93
2. مقاربات الانتقاء الدراسي.	94
3. العوامل المؤثرة في الانتقاء الدراسي	102
4. مراحل عملية انتقاء التخصص الدراسي.	107
5. الوسائل المستخدمة في عملية انتقاء التخصص الدراسي.	109
6. متطلبات التخصصات الدراسية.	111
خلاصة عامة	118
الجـــــانـب المـــيدانـــــي	
الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	121
أولا: الدراسة الإستطلاعية.	
1. أهداف الدراسة الإستطلاعية	121
2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية	121
3. حدود الدراسة الإستطلاعية	122
4. عينة الدراسة الإستطلاعية وخصائصها.	122
5. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.	124
6. نتائج الدراسة الإستطلاعية	133
ثانيا: الدراسة الأساسية.	
1. المنهج المتبع في الدراسة.	133
2. إجراءات الدراسة الأساسية .	133
3. حدود الدراسة الأساسية	134
4. مجتمع الدراسة الأساسية	134
5. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها.	135
6. أدوات الدراسة الأساسية.	139

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة.	140
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	142
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	143
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	145
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	147
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	148
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.	150
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.	151
8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.	153
9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.	154
10. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة.	156
11. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر.	158
12. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر.	159
13. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر.	160
14. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر.	162
15. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر.	163
16. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر.	165
17. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة عشر.	168
18. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة عشر.	170
19. عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة عشر.	173
20. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العشرين.	177
خاتمة	181
التوصيات والمقترحات	182
قائمة المراجع	184
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص جذع مشترك علوم	113
02	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص جذع مشترك آداب	114
03	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص علوم تجريبية	115
04	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص تسيير واقتصاد	115
05	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص تقني رياضي	116
06	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص رياضيات	117
07	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص آداب وفلسفة	117
08	مواقيت ومعاملات المواد لتخصص آداب و لغات الأجنبية	118
09	خصائص العينة الإستطلاعية من حيث الجنس	122
10	خصائص العينة الإستطلاعية من حيث المستوى الدراسي	123
11	خصائص العينة الإستطلاعية من حيث مكان إجراء الدراسة	123
12	وصف لإستبيان عادات العقل في صورته الأولية	124
13	معاملات إرتباط البنود بالدرجة الكلية لبعد الذي ينتمي إليه	126
14	الفرق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لإستبيان عادات العقل	127
15	ثبات ألفا كرونباخ لإستبيان عادات العقل	127
16	مقياس أساليب التعلم	128
17	معامل الثبات لمقياس أساليب التعلم	129
18	قيمة معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم	130
19	معاملات إرتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي التي تنتمي إليه	130
20	معاملات إرتباط البنود بالدرجة الكلية لبعد الذي ينتمي إليه.	131

21	الفرق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس أساليب التعلم	132
22	ثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم	132
23	ثبات المقياس بالتجزئة النصفية لمقياس أساليب التعلم	133
24	حجم عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للمجتمع الكلي	135
25	خصائص العينة الأساسية من حيث الجنس	135
26	خصائص العينة الأساسية من حيث المستوى الدراسي	136
27	خصائص العينة الأساسية من حيث مكان إجراء الدراسة	137
28	خصائص العينة الأساسية من حيث طريقة إنتقاء التخصص الدراسي	138
29	خصائص العينة الأساسية من حيث التخصص الدراسي	139
30	تقديرات الإستجابة على إستبيان عادات العقل	140
31	معايير كوهين للحكم على حجم التأثير	141
32	محكات حجم التأثير في حالة وجود درجات الحرية مختلفة للبعد الأقل في جدول التوافق	141
33	محكات التأثير في حالة معامل التوافق (c)	141
34	نتائج إختبار "ت" للفروق في عادات العقل بين التلاميذ	142
35	نتائج إختبار "ت" للفروق في المثابرة بين التلاميذ	143
36	نتائج إختبار "ت" للفروق في التحكم بالتهور بين التلاميذ.	145
37	نتائج إختبار "ت" للفروق في الإصغاء بتفهم وتعاطف بين التلاميذ	147
38	نتائج إختبار "ت" للفروق في التفكير بمرونة بين التلاميذ	148
39	نتائج إختبار "ت" للفروق في التفكير وما وراء التفكير بين التلاميذ	150
40	نتائج إختبار "ت" للفروق في الكفاح من أجل الدقة بين التلاميذ	152
41	نتائج إختبار "ت" للفروق في التساؤلات وطرح المشكلات بين التلاميذ	153
42	نتائج إختبار "ت" للفروق في تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بين التلاميذ	155
43	نتائج إختبار "ت" للفروق في التصور والإبتكار والتجديد بين التلاميذ	156

44	نتائج إختبار "ت" للفروق في التفكير والتوصيل بوضوح ودقة بين التلاميذ	158
45	نتائج إختبار "ت" للفروق في الإقدام على مخاطر مسؤولة بين التلاميذ	159
46	نتائج إختبار "ت" للفروق في إيجاد الدعابة بين التلاميذ	161
47	نتائج إختبار "ت" للفروق في الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بين التلاميذ	162
48	نتائج إختبار "ت" للفروق في بعد العملي ــ التأملي بين التلاميذ	163
49	نتائج إختبار "كا^2" للفروق في البصري ــ اللفظي بين التلاميذ	166
50	نتائج إختبار "ت" للفروق في الحسي ــ الحدسي بين التلاميذ	168
51	نتائج إختبار "ت" للفروق في التتابعي ــ الكلي بين التلاميذ	170
52	حجم تأثير عادات العقل على إنتقاء التخصص الدراسي	173
53	حجم تأثير أساليب التعلم على إنتقاء التخصص الدراسي	178

قائـمة الـــــمخططـــــات والأشكال

رقم المخطط	عنوان المخطط والشكل	الصفحة
01	تصنيف عادات العقل لكوستا وكاليك (Costa & Kallick)وفقًا لجانبي الدماغ	44
02	يمثل تفاعل أبعاد التعلم حسب مارازونوا	55
03	علاقة بين مهارات التفكير وعادات العقل	57
04	أنواع الذكاءات المتعددة	58
05	أساليب التعلم حسب نموذج فلدر وسلفرمان	80
06	أساليب التعلم عند هوني ومامفورد	82
07	يوضح نموذج كلوب للتعلم الخبروي.	84
08	أساليب التعلم عند كولب	85
09	البيئات الستة للمهن عند هولاند	96
10	النموذج السداسي لأنماط الشخصيات المهنية لهولاند	96
11	مراحل الخيارات المهنية عند جينزبيرغ	99
12	التخصصات في المسار الدراسي الثانوي.	112
13	خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الجنس	122
14	خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي	123
15	خصائص العينة من حيث مكان إجراء الدراسة	124
16	خصائص العينة من حيث الجنس	136
17	خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي	136
18	خصائص العينة من حيث مكان إجراء الدراسة	138
19	خصائص العينة من حيث طريقة انتقاء التخصص الدراسي	138
20	خصائص العينة من حيث التخصص الدراسي	139

21	نسب المئوية لعينة الدراسة على بعد العملي ـــ التأملي	**164**
22	نسب المئوية لعينة الدراسة على بعد البصري ـــــ اللفظي	**166**
23	نسب وتكرارات للتلاميذ الذين إنتقوا التخصص على بعد الحسي ــ الحدسي	**169**
24	نسب المئوية للتلاميذ الذين إنتقوا التخصص على بعد التتابعي ـــ الكلي	**171**

قائمة الملاحــق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	إستبيان عادات العقل في صورته الأولية
02	مقياس أساليب التعلم لفلدر وسلفرمان
03	إستبيان عادات العقل في صورته النهائية
04	قائمة الأساتذة المحكمين لإستبيان عادات العقل

ملخص الدراســـة

عنوان الدراسة: تأثير عادات العقل و أساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية

-دراسة ميدانية بدائرة عين التوتة-

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص بعوامل أخرى في عادات العقل وأساليب التعلم، الكشف عن حجم تأثير عادات العقل وأساليب التعلم على عملية إنتقاء التخصص الدراسي، إستخدمت الطالبة المنهج الوصفي المقارن. وتكونت عينة الدراسة الكلية من (341) تلميذ وتلميذة، (118) منهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و(163) من تلاميذ السنة أولى ثانوي (علميين، أدبيين)، إستخدمت الطالبة مجموعة من الأدوات التي تتفق مع أهداف الدراسة، وتمثلت هذه الأدوات في: إستبيان عادات العقل، مقياس أساليب التعلم لفدر وسلفيرمان، وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية: توجد فروق في عادات العقل بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى لصالح التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، بعد التفكير وما وراء التفكير، بعد الكفاح من أجل الدقة، في بعد التساؤلات وطرح المشكلات، بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، بعد التصور والإبتكار والتجديد، بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة، بعد الإقدام على مخاطر مسؤولة، بعد إيجاد دعابة، بعد الإستعداد الدائم للتعلم المستمر).

_لا توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في أساليب التعلم (العملي التأملي، البصري اللفظي).

_ توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في (بعد الحسي الحدسي، التتابعي الكلي) لصالح الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية.

_ تؤثر عادات العقل على عملية الإنتقاء التخصص الدراسي.

_ تؤثر أساليب التعلم على عملية الإنتقاء التخصص الدراسي (بعد الحدسي، الكلي).

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، أساليب التعلم، إنتقاء التخصص.

Abstract

This study aims to identify the differences between the pupils who chose the specialization with a personal desire and the pupils who chose the specialization with other factors in the mind habits and learning styles, to determine the effect size of mind habits and learning styles on the selection process of the academic specialization.

The student used the descriptive comparative method. The total study sample consisted of (341) male and female students, (118) of whom were pupils of the middle school fourth-year, and (163) were pupils of the secondary school first year (scientific and literary). The study tools were: Mind Habits questionnaire , Feder and Silverman's Learning Styles Scale.
The results are :

_ There are diffrences in the mind habits between students who chose the specialization according to a personal desire and students who chose the specialization according to other factors in favor for the ones who chose it according to their personal desire (perseverance, control on recklessness, listen with understanding and sympathy, flexible thinking, thinking and metathinking, striving for accuracy, the questions and poses Problems dimension, applying past knowledge to new situations, perception, innovation and renewal, thinking and communicating clearly and accurately, taking responsible risks, finding a joke, being prepared for continuous learning).
_There are no diffrences between the students who chose the specialization according to their personal desire and students who chose it according to other factors in learning techniques (contemplative practical, visual and verbal).
_ There are no diffrences between the students who chose the specialization according to their personal desire and students who chose it according to other factors in learning techniques (the sensory intuitive dimension, the total consecutive) in favor of those who chose the specialization.

_ The mind habits affect the selection process of study specialization..

_ The learning styles affect the selection process of the academic specialization (intuitive dimension, the total dimension).

Key words: Mind Habits, learning styles, Specailization selection.

مقـــدمـــــة

مقدمة:

يمر التلميذ خلال سنواته الدراسية بالعديد من المواقف التعليمية التي تحتاج منه إتخاذ القرار المناسب ومن بين هذه المواقف مرحلة إنتقاء التخصص الدراسي والتي تتمثل في المنظومة التربوية الجزائرية في السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي، وهنا نجد التلميذ في حيرة وتردد وتفكير مستمر للتخصص الذي يريد إختياره، وكل هذه المراحل الدراسية التي مر بها عملت على تنمية قدراته وإستعداداته لإنتقاء التخصص الدراسي الملائم.

وتتم عملية إنتقاء التلميذ للتخصصات الدراسية وفق مشروعه الشخصي الدراسي الذي يعتبر من أولى الخطوات التي تحدد مساره الدراسي والمهني، وفي نفس الوقت يعد من أهم الخطوات التي يمر بها التلميذ في مساره الدراسي إذ أن خطوة الإنتقاء تجعله عرضة لكثير من الصراعات مع الآخرين، حيث إنه يجد نفسه أمام قرار ينبغي عليه إتخاذه لإنتقاء الشعبة التي تتناسب مع ميوله وإستعداداته، مع مراعاة متطلبات التخصص المختار وهذا الإنتقاء لايتعلق به مساره الدراسي فقط بل يحدد له معالم المهنة المستقبلية.

إن التلميذ أثناء إنتقائه لتخصص الدراسي يتأثر بالعديد من العوامل سواء الداخلية المتعلقة بالقدرات الميول الاستعدادات، أو عوامل خارجية متعلقة بالبيئة الاجتماعية الذي يعيش فيه كالوالدين والأصدقاء والمدرسة والأساتذة. وبإعتبار عملية الإنتقاء قرار مصيري وليس مرهون بالوقت الآني فقط بل له آثار سواء إيجابية أو سلبية في تحديد مستقبل التلميذ، لذا نجد الكثير من التلاميذ في حيرة وتردد حتى أنهم يغيرون رغبتهم لأكثر من مرة وهذا راجع إلى أن عملية الإنتقاء لم تتم وفق أسس معرفية مما يعني هذه العملية لم تحظى بالإهتمام الكافي من طرف القائمين على العملية التربوية، ومن هذا المنطلق تنبثق الحاجة إلى إيجاد عوامل معرفية تساعد التلميذ في إنتقاء التخصص الدراسي للنهوض بالمجتمع من خلال توجيه كل تلميذ إلى التخصص الذي يناسبه ويحقق له النجاح إعتمادا على الأساليب المعرفية التي إكتسابها في سنواته الدراسية.

إن تقدم المجتمعات مرهون بتنمية الطاقات البشرية والكشف عن طاقات العقلية غير العادية فيها لأنها الأكثر قدرة على مواجهة تحديات مختلفة، وإبتداء مسائل جديدة متنوعة تساعدها في ذلك وإذا كانت المجتمعات المتقدمة قد أولت وما زالت تولي إهتماما في كشف عن ذوي القدرات العقلية العليا، وتوفير الظروف المناسبة لتنمية طاقتهم الإبداعية، بالمجتمعات النامية عن دور هذه المسألة إهتماما خاصا وعلى نحو جاد، إذ يقاس رقي الدول وتقدمها بمقدار نمو عقول الفردي على إستثمار هذه القدرات ومهارات بشكل إيجابي وفعال يتناسب موضوع متغيرات العصر. **(الخفاف، 2016، ص. 303)**

ومن خلال مراحل الدراسية التي مر بها التلميذ بضرورة أنه اكتسب مجموعة من المعارف والخبرات التي التي ساعدته في تكوين أساليب معرفية ومن بين أهم هذه الأساليب التي نادى بها المفكرون وحثوا على الاهتمام بهما عادات العقل و أساليب التعلم، حيث ظهر في نهاية القرن العشرين فكر جديد يدعوا المربين

والقائمين على المجال التربوي إلى الإهتمام بعادات العقل إذ تمثل السلوكات الفكرية الذكية التي تحث على إنتاج فعل ومعرفة، كما أن أساليب التربية الحديثة تدعوا إلى الإهتمام بعادات العقل، في جميع المراحل التعليمية للتلميذ لما لي عادات العقل دور كبير في تحسين مستوى التحصل الدراسي وتحقيق النجاح، من خلال التمييز على الآخرين، وأن الفرد يصبح قادرا على توظيف المعرفة المتحصل عليها والإستفادة منها في المواقف متعددة.

وباعتبار إتخاذ القرار مرحلة مصيرية اصبح التلميذ يملك جملة من المهارات والمعارف التي تساعده على الاختيار المناسب من خلال إنتقاء بديل او مجموعة بدائل ، كما ان بناء أي قرار يبنى على اسس معرفية واضحة وليس على مجموعة من الافتراضات ، وهذا ما يؤكد على ضرورة المام التلميذ بكافة المعلومات اللازمة لإتخاذ القرار المناسب.

تعد عادات العقل من السلوكات الذكية التي تمكن الفرد من النجاح والتعامل مع المشكلات بطريقة ذكية، لذا تدعو أساليب التربية الحديثة أن تكون تنمية عادات العقل، هدفاً رئيساً في جميع مراحل التعليم بداية من التعليم الإبتدائي. حيث تلعب عادات العقل دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها لأن أداءاتهم في المهارات الأكاديمية والتعليمية والإختبارات والمواقف الحياتية هي نتاجات تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم وإخفاقهم، كما تؤدي عادات العقل دورا بارزا ومؤثرا لدى الأفراد في أداء التكيفات والفعاليات التي لا يمكن بدونه أداؤها على نحو الفعال. **(الدوسري، 2020، ص. 47)**

حيث يرى مارزانو **(Marzano,2000)** أن عادات العقل الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أوالقدرة، كما وترجي أهمية عادات العقل إلى كونها تساعد على تنمية المهارة العقلية وتعلم أي خبرة يحتاجها التلاميذ في المستقبل، ومن ثم له تؤدي إلى فهم أفضل للعالم من حولهم، وتساعد على تنظيم عملية التعلم وتوجهها بكفاءة في مواقف الحياة اليومية في ضوء إختيار الإجراء المناسب للموقف التعليمي الذي يمر به المتعلم، وتشجيع المتعلمين على إمتلاك الإرادة تجاه إستخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية حتى يصبح التفكير لدى المتعلم عادة لا يمل من ممارستها، وإكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم الذاتي للوصول إلى أفضل أداء.**(الباز، 2014، ص. 3)**

وهناك العديد من توجهات النظرية التي تناولت عادات العقل من أهمها نموذج **كوستا وكاليك (Cista & Kallick)** وهذا نتيجة العديد من الدراسات والأبحاث، حيث قسما عادات العقل إلى ستة عشرة عادة عقل وهي كالآتي: (المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة،التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس، الخلق–التصور–

الابتكار، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر).

كما برزت إتجاهات متعددة في الأوساط التربوية العالمية، تهتم بأساليب تعلم الأفراد بإعتبارها مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم، والتي يستخدمها في إستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة ومعالجتها. "فأسلوب التعلم كما بين (**Mumford & Honey** 1995) يؤثر في الطريقة التي يتقبل بها الفرد ويتمثل المعلومات. وأسلوب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء التحصيلي، والمتعلم الناجح يميل إلى إستخدام الإستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها. **(جديد ومنصور، 2010، ص. 95)**

إن معرفة أسلوب التعلم الخاص بكل تلميذ يساعد في إختيار إستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة وبمعنى العمل بمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ في التعلم وطريقة إسترجاع و معالجة المعلومات، وهذا ما سوف يوفر فرصة التعلم أمام كل تلميذ بأسلوب الذي يفضله، مما يؤدي إلى الزيادة في دافعيتهم نحو الإنجاز والتعلم وتحقيق النجاح حيث تعد أساليب التعلم من أهم الأمور التي تؤدي لنجاح في المجال الدراسي، كما أن التنوع في البيئة التربوية من خلال طرق التدريس، الأنشطة التربوية، محتوى المنهاج، الأدوات والوسائل، طرق التقويم،... كل هذا التنوع من شأنه أن يشجع التلميذ على إكتشاف نفسه وقدرته وإمكانياته الذاتية وتوظيفها وإستغلالها وإتخاذ القرار المناسب الذي يحقق له النجاح الدراسي.

ولقد وصف فلدر وسيلفرمان أساليب التعلم طريقة المتعلم المفضلة، سواء في أثناء تعلمه أو في أثناء بحثه عن الحلول للمشكلات المعروضة عليه. فهو يشير إلى كيفية الأداء وطريقه إنجاز المهام من حيث أسلوب الفرد في التفكير والفهم، وإصدار الحكم على الأشياء حسب إستمارة التعلم.**(أمزيان، 2015، ص. 21)**. وصنف فلدر وسيلفرمان (Silverman and Felder1988)، الطلاب علي أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي: الأسلوب العملي – التأملي، الأسلوب الحسي – الحدسي، الأسلوب اللفظي – البصري، الأسلوب التتابعي – الكلي.

وبناءا عليه تأتي الدراسة الحالية المعنونة بـ: تأثير عادات العقل و أساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية. تهدف الدراسة إلى البحث عن الفروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص عن طريق تأثير عوامل أخرى في عادات العقل وأساليب التعلم، ومن جهة أخرى الكشف عن تأثير عادات العقل وأساليب التعلم على إنتقاء التخصص الدراسي لدى التلاميذ السنة الرابعة متوسط و أولى ثانوي.

الفصل الأول:

التعـريف بموضوع الدراســة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.
6. الدراسات السابقة.
7. التعقيب على الدراسات السابقة.
8. مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

1.إشكالية الدراسة:

تعد عملية الإنتقاء الدراسي من أهم المواضيع التي تشغل إهتمام القائمين على العملية التعليمية وخاصة عندما يكون التلميذ مقبلا على إجتياز إمتحان شهادة التعليم المتوسط والتحاقه بالسنة الأولى، حيث نجد التلميذ منشغلا في إنتقاء التخصص الدراسي الذي يود الإلتحاق به وهذا من أجل تحقيق طموحاته المستقبلية ومكتسباته وهذا من خلال التخطيط له.

إن عملية الإنتقاء هي اللبنة الأولى التي يؤسس عليها التلميذ مستقبله وذلك من خلال إنتقاء تخصص دراسي يتناسب مع قدراته وميوله، ولذا تعتبر عملية الإنتقاء عملية مصيرية للتلاميذ من خلال إختيارهم لتخصص الذي يودون إكمال الدراسة فيه، وهذا الإنتقاء يحدد لهم مستقبلهم ويرسم لهم معالم النجاح أو الفشل؛ فإذا كان الإختيار صائبا فإنه يؤدي إلى تحقيق النجاح والتوافق النفسي والمنافع الذاتية والإجتماعية والإقتصادية، أما إذا كان قرار الإنتقاء غير مناسب فقد يؤدي إلى سوء التوافق والفشل في إكمال الدراسة ويصبح في وضعية إحباط وحيرة؛ فالإنتقاء الدراسي يعني هو أخذ قرار يحدد فيه تلميذ مستقبله الدراسي والمهني تترجم في النهاية إلى سلوك وأفعال يسعى من خلالها إلى تحقيق مسار الدراسي والتكويني.

(قيسي ، 2005، ص. 43)

فالتلميذ حين يستعد للإلتحاق بتخصص دراسي تراوده الكثير من الأسئلة حول التخصص الذي سوف يلتحق به وكيف سيكون في المستقبل؟ وكيف تكون مكانته كفرد له طموحات وأهداف وحاجات، وهل هذا التخصص يحقق له طموحاته؟ وهل يشبع له حاجاته الإجتماعية والشخصية...؟ وما مكانتها الإجتماعية؟ كل هذه الأسئلة تعتبر من المحددات أو العوامل لإنتقاء التخصصات الدراسية للتلميذ في المراحل التعليمية.

إن هذا الإنتقاء الدراسي المناسب له اثر كبير على تحديد معالم المستقبل الوظيفي للتلاميذ ويعكس توجههم بعد النجاح في البكالوريا، وإن هذه العملية تبنى على عدة معايير نتيجة رغبة دراسة تخصص أو نصائح عابرة من أصدقاء أو أساتذة ...، أو من أجل إرضاء الوالدين أوحب الشهرة وتحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة، إلا أننا نجد الكثير من التلاميذ مترددين في إنتقاء التخصص والتعبير عن رغبتهم في الكثير من الأحيان وهذا ما أكدته الباحثة الطرشاوي؛ فكل اثنين من أصل خمسة طلبة يغيرون تخصصاتهم في السنة الأولى، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم القدرة على إختيار التخصص المناسب. **(بن فليس، 2013، ص. 9)**. وهذا يعني أن المعايير المعتمد عليها في إنتقاء التخصص الدراسي معايير إعتباطية غير معرفية ولا مؤسس لها. أي أن هذه المحددات ليست بمحددات عقلانية مبنية على أسس معرفية دقيقة، بل هي مجرد عوامل دخيلة وإعتباطية يمكن أن تحقق النجاح للفرد في ذلك التخصص ويمكن العكس فتؤدي به إلى الفشل، رغم أن لها أثرا على عملية إنتقاء التخصص للتلميذ، و لقد أكدت الكثير من الدراسات على تأثير هذه العوامل على إنتقاء التخصص الدراسي كدراسة بن فليس خديجة (2000)، دراسة سهام بن أحميدة (2004)، دراسة الشلوي (2007)، دراسة سالم أبو

شوارب2010، دراسة محمد بن ناصر الصفري وحفيظة البراشدية (2013)، دراسة كريمة بن فليس (2014)، دراسة عبد الله بن سعود بن سليمان المطوع (2015)، دراسة موسى بن سليمان جبران الفيفي (2018)، لكن هل توجد عوامل أخرى تساعد في عملية الإنتقاء الأحسن والأفضل للتلاميذ؟ وهل هناك فعلا عوامل معرفية لها أثر على عملية الإنتقاء أم لا؟

ومن بين المراحل التعليمية المعنية بعملية إنتقاء التخصصات الدراسية كنظام تربوي مرحلة السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي، ويعرف النظام التربوي في الجزائر في هذه المرحلة على غرار الكثير من الأنظمة التربوية جذعين مشتركين الأول يرتبط بالتخصصات العلمية والثاني يرتبط بالتخصصات الأدبية، ولكل مواده ومفرداته التي تعمل وتعزز البناء الفكري للتلميذ في تخصصه؛ فالتلميذ في هذه المرحلة يبدأ بتحديد اتجاهاته من خلال بناء مشروعه الشخصي الدراسي والمهني.

إن نجاح التلميذ في مساره الدراسي لا يكون بمحض الصدفة في الكثير من الأحيان، لذا يجب أن تكون عملية إنتقاء التخصص الدراسي مبنية على أسس معرفية لتفادي فشل التلميذ في مساره الدراسي وتحقيق طموحاته وفق قدراته وإمكانياته.

إن التلميذ خلال مساره التعليمي يدرس مجموعة من المواد التي تختلف في بنيتها المعرفية؛ حيث أن المواد العلمية تختلف عن المواد الأدبية؛ فنجد أن المواد العلمية تعتمد على الأرقام والمعادلات والرموز ومجموعة من القوانين التي يطبقها، أما المواد الأدبية فتعتمد على التفكير المجرد فيحتاج إلى رصيد لغوي وطلاقة في تعبير عن المشكلات وتركيب تلك الأفكار.حيث تعمل هذه المواد على تنمية بعض الأساليب المعرفية التي لها أثر على الجانب الأكاديمي للتلميذ.

إن التلميذ في مراحله التعليمية السابقة يكتسب العديد من المهارات و المعارف، من خلال المواد التي يدرسها حيث تعمل على تنمية قدرات التلميذ المعرفية إتساقا مع إمكانياته وميوله، أي أن هذه المواد تسهم في إكسابه وتنمية كل من عادات العقل وأساليب التعلم بإعتبارهما أحد الأساليب المعرفية التي تساعد التلميذ على فهم وإستعاب محتوى كل مادة دراسية؛ فنجد أن هناك فروقا بين التلاميذ فمنهم من يحقق نتائج جيدة في المواد العلمية الآخر في المواد الأدبية وهذا يرجع إلى نوع الأسلوب المعرفي الذي يعتمد عليه التلميذ في معالجة المعلومات وكيفية الوصول إلى الحلول المناسبة.

لكل تلميذ أساليب معرفية خاصة به تمكنه من إدراك المعلومات، وطرق تخزينها وإسترجاعها، وأيضا طريقة معالجة المشكلات الدراسية، وكذا طريقة تكوين أفكاره حول موضوع ما، والإسترتيجات التي يفضلها في تعلم المعارف وفهمها، كما أن لكل تلميذ نظرة لأي موضوع مختلفة عن الآخرين أي أن لديه طريقة مفضلة لرؤية المواضيع من زوايا مختلفة، كل هذه الإختلافات في الميول، التفضيل لإستراتيجة ما، أو طريقة عن الأخرى يمكن أن تنمي لنا عادات عقل وأساليب تعلم مختلفة بين التلاميذ.

كما أن الإختلاف بين التلاميذ في تحصيلهم الدراسي المتمايز بين المواد التربوية، وتفضيل البعض منهم للمواد العلمية على المواد الأدبية، مما يؤدى إلى بروز الفروق الفردية بين التلاميذ في عادات العقل وأساليب التعلم المفضلة لديهم، حيث أن التلاميذ الذين يفضلون المواد العلمية تتشكل لديهم عادات عقلية مختلفة عن الذين يفضلون المواد الأدبية، وهذا ينعكس بدوره على نوع الأسلوب التعليمي المفضل ومن هنا تتبلور فكرة التخصص الذي يود التلميذ الإلتحاق به بناء على البنية المعرفية التي إكتسبها؛ فعادات العقل تساعد التلميذ في النجاح والتعامل مع المشكلات بطريقة ذكية، فالتلميذ الذي يمتلك عادات عقل لديه القدرة على إبداع الحلول لمواقف مختلفة ومتنوعة، يبذل كل جهده لتحقيق الأفضل وله قدرة على التعامل مع المشكلات المعقدة. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات؛ فالطلاب الذين يمتلكون عادات عقل جيدة يميلون إلى التنظيم في حياتهم وتقبل الأمور المختلفة بمرونة مرتفعة. (2012)Burgess, الصباغ ونجاة بنتن ونورة الجعيد (2006)، حسن أحمد عالم (2008)، إمام مصطفى سيد ومنتصر صالح عمر(2010)، فضيلة الفضلى (2013)، رياض فالح السفالطة (2015).

لقد تعددت التوجهات التي تناولت عادات العقل ومن بينها تصنيف كوستا وكاليك عادات العقل بست عشرة عادة عقل وهي كالاتي: (المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس، الخلق–التصور–الإبتكار، الإستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر). حيث أشار كوستا (2001,Costa) إلى أن إهمال إستخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية؛ فالعادات العقلية ليست إمتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية العمل عليها وإستخدامها أيضا فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس إستذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق. **(فتح الله، 2007، ص. 2)**.

إن التلاميذ الذين يمتلكون عادات العقل يحققون النجاح ولديهم القدرة على الإلتزام وإصدار القرار المناسب أثناء مواجهة أي مشكلة، وهذا ما أشارت إليه فاطمة الدوسري دراسة(2020) أن من يمتلك عادات العقل السوية تكون لديه القدرة على إتخاذ القرارات المختلفة لأن عادات العقل السوية.(**الدوسري، 2020**). كما أكد دي بونو أن عادات العقل تحقق التالي: تدريب على التفكير الواعي، تساعد على إتخاذ القرار، تساعد على تطوير ومعالجة السلبيات لتصبح إيجابيات، تحل الأزمات والصراعات في مختلف المواقف. **(الحويطي، 2018، ص. 73)**

كما أن أسلوب التعلم المفضل لديهم يساعدهم في تنمية القدرة على حل المشكلات ومعالجة المعلومات التي تصادفهم في مسارهم الدراسي فنجد من يعتمد على الأسلوب اللفظي، أو الأسلوب البصري، أو الأسلوب الحسي، أو الأسلوب التتابعي، وهذا ما يستدعي العمل بمبدأ الفروق الفردية لإتاحة الفرصة للتلميذ على تحقيق

نتائج جيدة. ومراعاة مستوى التلميذ وخبراته السابقة، بحيث تكون الأساليب التعليمية المستخدمة من قبل المدرس ملائمة لأساليب التعلم المفضلة لديه ولقدراته فتساعده على إستقبال الفعال. بالإضافة إلى الإهتمام بتنوع الوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية، فهناك من يتعلم بكفية أفضل عن طريق الوسيلة السمعية، ومنهم من يفضل الوسيلة المرئية، ومنهم من يتعلم أفضل بالممارسة والعمل. وهذا التنوع مطلوب ومرغوب، لأن من الصعب على الوسيلة الواحدة أن تجمع بين كل المثيرات في التدريس. **(الساعدي والشمري، 2006، ص. 4)**

لقد تعددت تصنيفات أساليب التعلم ومن بينها تصنيف لفلدر وسفرمان Felder and Silverman وتتمثل هذه الأساليب في (العملي التأملي، الحسي الحدسي، البصري اللفظي، التتابعي الكلي) حيث أن الأسلوب الحسي: يتسم بأنه مادي عملي موجه نحو الحقائق والإجراءات في مقابل الأسلوب الحدسي الذي يتسم بأنه مفاهيم إفتراضي موجه نحو النظريات والمعاني، أما الأسلوب البصري: فيتسم بأنه يفضل العروض البصرية والمواد التعليمية المصورة والمخططات وخرائط التتابع مقابل الأسلوب اللفظي تسمى بأنه يفصل عروض الكتابية اللفظية، الأسلوب العملي: يتسم بأنه يتعلم من خلال التعامل مع الأشياء الخارجية والعمل مع الآخرين في مقابل التأملي الأسلوب يتسم بأنه يتعلم من خلال التفكير في الأشياء والعمل مستقبلا، الأسلوب التتابعي: يتسم بأنه خطي منظم ورتب تتابع في مقابل أسلوب الشمولي يتسم بأنه كل ومنظومي التفكير.

(حسين واخرون، ب س، 5- 6)

ونظرا لأهمية أساليب التعلم وتوظيفها في التدريس في تحسين الأداء التحصيلي للتلميذ، وكذا تعد الطريقة الأنجع لإستثمار طاقة التلاميذ بما يعود عليهم بالنجاح وتحقيق مستوى أفضل ومتميز عن الآخرين من خلال إكسابهم الأسلوب المفضل لديهم من طرق التدريس المستخدمة والتنوع فيها، وهذا من أجل تنمية القدرة على حل المشكلات ومعالجة المعلومات التي تصادفهم في مسارهم الدراسي، وبالتالي يعتبر أسلوب التعلم المفضل هو مفتاح النجاح لدى كل تلميذ في مشواره الدراسي، وهذا ما أشار إليه كوهن (2000 **Cohen**) إلى أن الطلاب يميلون إلى التعلم والتذكر والإستمتاع بالتعلم بدرجة أكبر بالإضافة إلى زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة. **(جاري، 2014، ص. 20)**

بما أنه تشكلت لدى التلميذ عادات عقلية وأساليب تعلم معينة وفق المهارات المكتسبة لديه، حيث نجد أن التلميذ الذي يفضل المواد العلمية لديه إستراتيجيات وأساليب التعامل مع المشكلات تختلف عن التلميذ الذي حقق نجاحا في المواد الأدبية، كما أكد العديد من الدراسات أن هناك إختلافا بين التلاميذ في عادات العقل كدراسة وحيد مصطفى كامل مختار، وعبد السلام عيسى مختار(2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين العاديين في التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصصات الأدبية، وكذلك دراسة طارق نور الدين محمد عبد الرحيم(2018) الذي أكد على وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل لصالح التخصصات العلمية في بعض الأبعاد ولصالح الشعب الأدبية في أبعاد أخرى، كما أكدت دراسة شذى سلامة

العواودة (2016) على وجود فروق في عادات العقل بين التخصصات الأدبية والعلمية لصالح التخصصات العلمية، كما أن هناك دراسات أكدت على أن هناك فروقا بين التلاميذ في أساليب التعلم كدراسة الشهري (2009) وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي كلية العلوم والتربية في متوسطات درجة النمط المتكامل لصالح مجموعة كلية العلوم، دراسة محمد أبو هاشم (2012) حيث توصل إلى أنه توجد فروق بين عملي ـــ تأملي لصالح الكليات الإنسانية، كما أكدت دراسة أبو النادي وآخرون (2010) أنه توجد فروق بين طلبة الثانوية العامة حسب التخصص، وهذا من شأنه أن يؤثر على إتخاذ القرار في إختيار التخصص الدراسي نتيجة تبلور فكرة التخصص الذي يمكن أن يحقق له النجاح في المستقبل وفق أساليبه المعرفية وقدراته وإمكانياته التي تساعده في مواصلة الدراسة.

وسوف تناقش هذه الدراسة فكرة إمكانية وجود فروق في عادات العقل وأساليب التعلم بين التلاميذ تبعا لطريقة إنتقاء التخصص الدراسي (عن طريق الرغبة الشخصية، وعن طريق تأثير عوامل أخرى) للوقوف على مدى تأثير عادات العقل وأساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي وتتحدد إشكالية الدراسة في التساؤلات الرئيسية الآتية :

- إلى أي مدى تؤثر عادات العقل على عملية إنتقاء التخصص الدراسي؟
- إلى أي مدى تؤثر أساليب التعلم على عملية إنتقاء التخصص الدراسي؟
- هل توجد فروق في عادات العقل بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى؟
- هل توجد فروق في أساليب التعلم بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى؟

2. فرضيات:

- توجد فروق في عادات العقل بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد المثابرة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد في بعد التحكم بالتهور بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد الإصغاء بتفهم وتعاطف بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد التفكير بمرونة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين

إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

- توجد فروق في بعد التفكير وما وراء التفكير بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد الكفاح من أجل الدقة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد التساؤلات وطرح المشكلات بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد التصور والإبتكار والتجديد بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد الإقدام على مخاطر مسؤولة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد إيجاد دعابة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في بعد الإستعداد الدائم للتعلم المستمر بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في البعد العملي ـ التأملي بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في البعد البصري ـ اللفظي بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في البعد الحسي ـ الحدسي بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- توجد فروق في البعد التتابعي ـ الكلي بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.
- تؤثر عادات العقل على عملية إنتقاء التخصص الدراسي.

- تؤثر أساليب التعلم على عملية إنتقاء التخصص الدراسي.

3. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيمايلي:

- عينة البحث والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي بحيث أنهم مقبلون على إنتقاء التخصص الدراسي في هذه المرحلة.
- تناول متغيرات إيجابية منها (عادات العقل بإعتباره متغير غير مدروس في البيئة الجزائرية حسب علم الطالبة– أساليب التعلم– إنتقاء التخصص)
- تفيد في إعداد برامج تربية الإختيارات ومساعدة مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية إنتقاء التخصص المناسب للتلميذ وفق عادات العقل وأساليب التعلم المعتمدة من طرفه وبتالي قيام عملية التوجيه على أسس علمية.
- تساهم هذه الدراسة في مراجعة اليات مساعدة التلاميذ على الإنتقاء الدراسي توجيه نظر المسؤولين والأولياء إلى أهمية الإنتقاء المناسب والصائب لأبنائنا من أجل تحقيق النجاح في مستقبلهم، وبناء المشروع الشخصي وإعتماد معايير إنتقاء معرفية والمتمثلة في عادات العقل وأساليب التعلم للمتعلم المكتسبة خلال مساره الدراسي.
- تعد إثراء للأطر النظرية المتعلقة بالإنتقاء الدراسي وأساليب التعلم وعادات العقل.
- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد في مساعد التلميذ على الإنتقاء الدراسي الأفضل والأحسن في إختيار التخصص المناسب.

4. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن الفروق إن وجدت بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص بعوامل أخرى في عادات العقل.
- الكشف عن الفروق إن وجدت بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص بعوامل أخرى في أساليب التعلم.
- الكشف عن حجم تأثير عادات العقل وأساليب التعلم إن وجدت على عملية إنتقاء التخصص الدراسي.

5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.5.عادات العقل: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ عند تطبيق إستبيان عادات العقل. وينقسم إلى (13) عادة كالآتي: (المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير فيما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الخلق–التصور–الإبتكار، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر). حيث أن إرتفاع درجة المفحوص تعني إرتفاع وجود الخاصية والعكس، وتمتد درجة المفحوصين في المجال ما بين 73– 219 درجة على إستبيان عادات العقل.

2.5.**أساليب التعلم:** درجة التي يتحصل عليها التلميذ في كل أسلوب على حدى بعد تطبيق مقياس أساليب التعلم لفلدر وسفرمان**Silverman and Felder**، وتتمثل هذه الأساليب في: (العملي التأملي، الحسي الحدسي، البصري اللفظي، التتابعي الكلي)، حيث يتحصل المفحوص على درجة تتراوح بين المجال (11، −11) على مقياس أساليب التعلم. إذا كانت درجة محصورة بين(−3،+3) فهذا يعني موازنة بين النمطين. أما إذا كانت درجة محصورة بين(−5،−7) أو بين (+5،+7) فهذا يعني أنه يفضل أي نمط على البعدين بدرجة متوسطة، أما إذا كانت درجة محصورة بين (−9،−11) أو بين(+9،+11) فهذا يعني أنه يفضل أي نمط على البعدين بدرجة قوية.

3.5.**الإنتقاء الدراسي:** هو إختيار التخصص الذي يعبر عنه التلميذ و يرغب بالإلتحاق به بعد نجاحه في شهادة التعليم المتوسط و السنة أولى ثانوي والمعبر عنه في بطاقة الرغبات التي تسلم من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

6. الدراسات السابقة: تم في هذا الفصل عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية، وقد تم تقسيمها حسب متغييرات الدراسة. وفيما يلي عرض مفصل لهذه الدراسات:

أولا: دراسات متعلقة بمتغير عادات العقل:

✍ **دراسة نوفل (2006) الأردن المعنونة بـ: عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن:** هدفت الدراسة إلى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. فقد تم تطبيق مقياس عادات العقل المكون من (80) فقرة تمثل (16) عادة، تكونت عينة الدراسة من (834) طالبا وطالبة يمثلون مستويات التحصيل الثلاثة (عال، متوسط، متدن) في ثلاثة مستويات دراسية هي: العاشر والتاسع والثامن، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أكثر عادات العقل شيوعا لدى الطلبة هي على الترتيب: التحكم بالتهور، المثابرة، الكفاح من أجل الدقة، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر، التفكير التبادلي، والإصغاء بتفهم وتعاطف. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في إكتساب عادات العقل تعزى للجنس، ومتغير التحصيل ومتغير المستوى الدراسي.

(نوفل، 2010، ص.ص. 104−105)

✍ **دراسة الصباغ وبنتن والجعيد (2006) السعودية − الأردن المعنونة بـ: عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين.** هدفت الدراسة للتعرف على عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين وملاحظة الفروق بإختلافالجنس والجنسية، لدى الطلبة المتفوقين في السعودية ونظرائهم في الأردن، وتمثلت عينة الدراسة في (90) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية من المتفوقين في الأردن والسعودية، وإستخدمت هذه الدراسة استبانه مكونة من (64) فقرة من الأدب التربوي المختص بعادات العقل، ومن نتائج الدراسة شيوع العديد من عادات العقل لدى طلبة الأردن

وطلبة السعودية المتفوقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة المتفوقين في السعودية والأردن لصالح طلبة السعودية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات الطلبة المتفوقين في عادات العقل. (عمران، 2014، ص.ص. 82- 83)

✍ **وحيد مصطفى كامل مختار، وعبد السلام عيسى مختار(2010) الإسكندرية، والمعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي**، تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين عادات العقل والتوافق لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين هذا من ناحية، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات كل من عادات العقل والتوافق تبعا لمتغيري تصنيف الطالب، وتخصصه، وتمثلت عينة الدراسة في طلاب الصف الثالث بالتعليم الثانوي العام، وقد بلغ حجم عينة الدراسة الحالية (212) طالبا وطالبة والتي تم إختيارها بطريقة الطبقية العشوائية، تم إستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معاملات الإرتباط لبيرسون، تحليل التباين الأحادي، إختبار الإنحدار المتعدد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: توجد علاقة موجبة بين كل من عادات العقل والتوافق لدى الطلاب المتفوقين، توجد علاقة موجبة بين كل من عادات العقل والتوافق لدى الطلاب غير المتفوقين أكاديمياً، ذكور وإناث، والعينة الكلية أكاديمياً، ذكور وإناث، والعينة الكلية، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل لصالح الطلاب المتفوقين في التخصص الأدبي على الطلاب العاديين في التخصص العلمي والأدبي. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب العاديين في التخصص العلمي على الطلاب العاديين في التخصص الأدبي.(مختار وسعيد، 2011).

✍ **دراسة امام مصطفى سيد ومنتصر صلاح عمر (2011) مصر المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية(دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض عادات العقل لدى التلاميذ الموهوبين، والعاديين، وذوي صعوبات التعلم، كما هدفت الكشف عن العلاقة بين بعض عادات العقل لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (45) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة حلمي ماضي الابتدائية إدارة منفلوط التعليمية، وذلك في العام الدراسية (2009-2010)بمتوسط عمري (125.6) وإنحراف معياري (1.79)، تم تقسيمهم بناء على مقاييس التشخيص التالي(15 موهوبين، 15 عاديين، 15 ذوي صعوبات التعلم) واستخدم الباحثان عددا من الأدوات البحثية منها مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، إستبيان عادات العقل، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، إختبار الاداء القرائي، مقياس الذكاءات المتعددة، انشطة الذكاءات المتعددة، بطاقة الملاحظة المعلم لأداء التلاميذ، وتم إستخدام الأساليب الإحصائية معاملات الإرتباط، وإختيار(ت)، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين درجات تلاميذ المجموعات الثلاث (الموهوبين، العاديين، ذوي

صعوبات التعلم) على إستبيان عادات العقل المحددة ودرجاتهم على إختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما وجدت فروق دالة احصائيا بين تلاميذ المجموعات الثلاث في كل من عادات العقل المحددة، معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح التلاميذ الموهوبين كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالأداء القرائي للتلاميذ الموهوبين، العاديين، ذوي صعوبات التعلم صعوبات تعلم القراءة من معرفة عادات العقل المحددة، معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.(**سيد وعمر، 2011**).

✍ **دراسة الشمري (2011) المملكة العربية السعودية المعنونة بـ: عادات العقل والذكاء الإنفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية**، تهدف إلى الكشف عن عادات العقل والذكاء الإنفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من(775) طالبا وطلبة موزعين على ثمان كليات، وإختيرت بالطريقة الطبقية، والعنقودية العشوائية، وتم تطبيق مقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الإنفعالي، وتم اعتماد المعدل التراكمي لقياس متغير التحصيل، وأظهرت النتائج: سيادة عادات العقل بدرجة كبيرة، بإستثناء عادة ما وراء المعرفة فقد كانت بدرجة متوسطة، وإختلاف في عادات العقل لدى طلبة جامعة الجوف يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود إختلاف في عادات العقل يعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، والتفاعل بين عادات العقل والتخصص الدراسي، وتفاعل عادات العقل والمستوى الدراسي، وتفاعل عادات العقل بين الجنس والمستوى الدراسي، وتفاعل عادات العقل مع التخصص الدراسي والمستوى الدراسي. وعدم وجود علاقة بين عادات العقل ومجالاتها الدراسي ووجود فرق جوهري بين معاملي الإرتباط الخاصين بالعلاقة بين الإبداع وبين التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث. ووجود فرق جوهري بين معاملي الإرتباط الخاصين بالعلاقة الإرتباطية(طرح أسئلة، إستخدام كافة الحواس، الإعتماد على المعرفة والخبرة). كعادات العقلية من جهة وبين التحصيل الدراسي من جهة أخرى متغير التخصص لصالح طلبة العلمية. ووجود فرق جوهري في معاملات الإرتباط الخاصة بالعلاقة الإرتباطية بين إستخدام الدعابة وبين التحصيل الدراسي يعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة المستوى الدراسي الثالث مقارنة بطلبة المستويين الدراسيين الأول والثاني، وبينت النتائج سيادة الذكاءات الإنفعالية(الكفاءة الإجتماعية، المزاج العام، التكيف، التعبير الإيجابي) ضمن درجة كبيرة وفي المقابل (الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط) ضمن درجة متوسطة. ووجود فرق في الذكاء الإنفعالي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق في مستوى الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغير الدراسة المستقل القياسات المتكررة(مجالات الذكاء الإنفعالي) لصالح الذكاءات الإنفعالية ووجود تفاعل بين ذكاء الإنفعال والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي. وعدم وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي ومجالاته من جهة وبين تحصيل الدراسي من جهة أخرى، وعدم وجود فرق جوهري في معاملي الإرتباط الخاصين بالعلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ومجالاته وبين التحصيل الدراسي يعزى للمتغير الجنس. فرق في معاملي الإرتباط الخاصين بالعلاقة الإرتباطية

بين الكفاءه الشخصية والذكاء الإنفعالي، وبين التحصيل الدراسي يعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات الأدبية، ووجود علاقة إرتباطية طردية متوسطة القوة بين عادات العقل وبين الذكاء الإنفعالي ووجود قدرة تنبؤية طردية لمتغير المستوى الدراسي، وعكسية لمتغير الجنس بالمتغير المتنبئ به التحصيل الدراسي. **(الشمري، 2011)**.

✍ **دراسة ياسر محمد طاهر (2013) المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بالتحصيل في مادة الكيمياء لطلاب السنة الاعدادية،** هدفت الدراسة إلى إيجاد العادات العقلية لطلاب الدراسة الإعدادية من جهة وجود علاقة بينهما وبين التحصيل في مادة الكيمياء لكل مرحلة دراسية من جهة اخرى، حيث تم إستخدام أداة البحث المعدلة من قبل الباحث لأغراض البحث الحالي وهو بصورة إستبانة خاصة بالعادات العقلية وطبقت على عينة البحث وهم(140) طالبا موزعين بصورة متباينة على المراحل الإعدادية الثلاث(الرابع والخامس والسادس العلمي) وبعد معالجة البيانات إحصائيا، أظهرت نتائج البحث شيوع بعض العادات العقلية عند طلاب الدراسة الإعدادية، وجود فروق ذات دلالة معنوية لوجود عادات عقلية جيدة عند طلاب المرحلة الإعدادية عند مقارنتها مع المتوسط الفرضي لمقياس العادات العقلية، وعدم وجود فروق احصائية بين المراحل الدراسية الثلاثة (في متوسط إجابات الطلاب على مقياس العادات العقلية، وكذلك إلى وجود علاقة قوية بين السلوكيات الذكية للطلاب) عادات العقل (في الاجابة على الإختبار التحصيلي في مادة الكيمياء، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون عادات عقلية جيدة وبنسب مختلفة وأن العادات العقلية مختلفة بين مرحلة أخرى في المراحل الثلاثة (الرابع والخامس والسادس الإعدادي)، فضلا عن أن هناك علاقة طردية بين إستخدام سلوكيات العادات العقلية في الإجابة على إختبار التحصيلي في الكيمياء.**(شريف وآخرون، 2016، ص244)**.

✍ **دراسة فضيلة جابر الفضلى (2013) الكويت المعنونة بـ: عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية،** هدفت الدراسة إلى التعرف العلاقة الإرتباطية بين عادات العقل وبين كفاءة الذات الأكاديمة، ولتعرف على العادات العقلية التي تسهم في التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية حسب متغيرات الدراسة. التعرف على الفروق على كل من العادات العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية التي تعود إلى متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى التحصيلى)، وقد تكونت عينة الدراسة من (94) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، وإستخدمت الباحثة مقياس أولا: مقياس عادات العقل من إعدادها المستند إلى نظرية كوستا، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية: من إعداد قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة، وأشارت النتائج إلى الإرتباط الإيجابي بين إدراك الطلبة لكفاءتهم الأكاديمية وبين إستخدامهم لعادات العقل، وأنه كلما إرتفع إستخدام الطلبة لعادات العقل كلما إرتفع تقديرهم لكفاءتهم الأكاديمية. كما تبين أن عادات العقل تسهم بما نسبته 31. 6% من تباين درجات الطلبة على كفاءة الذات الأكاديمية، وقد كانت العادات المنبئة بصورة دالة حسب الترتيب بمعادلة الإنحدار المتدرج هى: التفكير فوق المعرفي تلاها عادة التصور

والإبداع، تلاها عادة المثابرة، وأشارت النتائج إلى عدم إختلاف إدراك كفاءة الذات وإستخدام عادات العقل بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية من عينة الدراسة، عدا عادة التفكير بمرونة الذي يرتفع لدى الذكور مقارنة بالإناث. كما تبين عدم إختلاف إدراك كفاءة الذات وإستخدام عادات العقل بين ذوى التخصص العلمي والأدبي من طلبة كلية التربية من عينة الدراسة، عدا عادة الإستعداد للتعلم المستمر التي ترتفع لدى التخصص العلمي مقارنة بالتخصص الأدبي. وعدم إختلاف إدراك كفاءة الذات وإستخدام عادات العقل بين ذوى المستويات التحصيلية من طلبة كلية التربية من عينة الدراسة. (**الفضلى،2013**).

✍**دراسة النواب وحسين (2013) العراق المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية.** وهدفت إلى معرفة الفروق بين أفراد العينة في مستوى عادات العقل وفقا لمتغير الجنس والتخصص والمرحلة وإلى معرفة العلاقة بين عادات العقل وكل من التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية، أجريت الدراسة على عينة مكونة من(400) طالبا وطالبة من ثلاث كليات للتربية بجامعة ديإلى بالعراق، وإعتمد الباحثان على مقياس لعادة العقل يقيس (16) عادة وفقا لتصنيف كوستا وكاليك ومكون من (90) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن افراد العينة يمتلكون عادات عقل لكن بمستويات ضعيفة وفقا لترتيب معين، وأشارت أيضا إلى أن عادات العقل لا تتأثر بمتغير الجنس ولا تتأثر بمتغير التخصص، وكذلك وجود علاقة طردية دالة احصائيا بين عادات العقل وكل من التفكير عالي الرتبة والفاعلية ذاتية.(**محمد،2016، ص.ص. 459-548**).

✍**دراسة القضاة (2014) السعودية المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود،** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، ومعرفة إذا كانت عادات العقل تختلف تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية، والمستوى التحصيلي، وتم إستخدام أداتين هما: الأداة الأولى تتضمن عادات العقل، وزعت إلى ثمانية أبعاد هي:(المثابرة، السعي نحو الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، الإستجابة بدهشة، الإبداع، القيادة الذاتية، الحيوية)، والأداة الثانية تقيس دافعية الإنجاز موزعة على أربعة أبعاد هي: (المثابرة، الطموح، هدف يسعى إلى تحقيقه، إدراك المتعلم لقدراته وقيمة التعلم)، وتم تطبيق الأداتين على عينة عشوائية تضم(202) من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المتمثلة في: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، ومعامل الإرتباط بيرسون. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل جاء مرتفعا، وجاءت ترتيب أبعاد عادات العقل بالنسبة لعينة الدراسة على النحو الآتي: القيادة، المثابرة، الذاتية، التساؤل وطرح المشكلات، الإبداع، السعي نحو الدقة، الإستجابة بدهشة، الحيوية، وظهرت فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلاب الدراسات العليا على المقياس الكلي ومعظم الأبعاد الفرعية ما عدا بعدي الإبداع والحيوية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق

دالة إحصائيا تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطلاب على مقياس عادات العقل الكلي ومعظم أبعاده الفرعية ما عدا أبعاد(القيادة، والإبداع، والحيوية) لصالح فئات التحصيل(ممتاز)، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية دالة احصائيا بين مقياس عادات العقل ومجالاته من جهة ومقياس دافعية الإنجاز ومجالاته من جهة أخرى. وأيضا فقد أظهرت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد أن كلا من مقياس عادات العقل ومجالاته الآتية: القيادة، الإبداع، الحيوية قد ساهمت بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بدافعية الإنجاز.**(القضاة، 2014)**.

✍**دراسة بريخ (2015) فلسطين المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة،** هدفت الدراسة إلى إستقصاء العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي تعزى لمتغير المستوى الدراسي والتخصص. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (515)طالبا وطالبة جامعة الأزهر – بغزة، وقد إختيرت هذه العينة بطريقة عشوائي، وإستخدمت مقياس عادات العقل لـ(أسماء حسين 2013)، وإستبانة لقياس السلوك الإيجابي من إعداد الباحثة، إستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: معامل الإرتباط بيرسون، المتوسطات الحسابية، إختبار شيفيه، تحليل التباين الأحادي، وإختبار T–test ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى امتلاك طلبة جامعة الأزهر لكل من عادات العقل، ومظاهر السلوك الإيجابي جاء مرتفعاً، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين جميع أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية لمقياس السلوك الايجابي، والسلوك الإيجابي الإجتماعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عادات العقل تبعاً لمستوى تعليم الأب لصالح تعليم الأب دراسات عليا، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً في جميع أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الأم لأفراد العينة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 على بعد السلوك الايجابي الأكاديمي بين مجموعة الكلية علوم، ومجموعة الكلية آداب لصالح الكليات العلمية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسلوك الإيجابي بين مجموعة المعدل % 69التراكمي فأكثر، ومجموعة المعدل التراكمي60% – 69%، لصالح مجموعة المعدل التراكمي 60%–90% من أفراد العين ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك الإيجابي، والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم لأفراد العينة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد السلوك الإيجابي، والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب لأفراد العينة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً في جميع أبعاد السلوك الإيجابي، والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى الدخل لأفراد العينة. **(بريخ، 2015)**

✍**دراسة شذى سلامة العواودة الأردن (2016) الأردن المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بإتخاذ القرار والاتزان الإنفعالي لدى طلبة الجامعة،** تهدف الدراسة التعرف على عادات العقل الأكثر شيوعا لدى طالب

جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار والإتزان الإنفعالي. طبقت الدراسة على عينة من (444) طالب وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن شيوع عادة المثابرة كأكثر عادات العقل إنتشارا يليها التصور والإبتكار. في حين عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف ظهرت كأحد العادات الأقل شيوعاً. كما توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ما بين عادات العقل وبين كل من إتخاذ القرار والإتزان الإنفعالي. في حين ظهر تأثير عامل النوع في عادة التحكم بالتهور لصالح الإناث، والتساؤل وطرح المشكلات لصالح الذكور. كما ظهرت فروق في عادات العقل تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية. **(عبد الرحيم،2018، ص. 488)**

✍ **دراسة طارق نور الدين محمد الرحيم (2018) مصر المعنونة بـ: عادات العقل، الدافعية العقلية التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج،** هدفت الدراسة الحالية إلى تأثير كل من عادات العقل الستة عشر والدافعية العقلية بأبعادها على كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (262) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة الملتحقين بكلية، منهم (132) طالب وطالبة من التخصصات الأدبية،(132) طالب وطالبة من التخصصات العلمية، وتم تطبيق مقياس عادات العقل من إعداد الباحث، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، ومقياس كفاءة التعلم الإيجابية من إعداد الباحث، تم الاعتماد على المنهج الوصفي بشقيه الفارقي والإرتباطي، تم إستخدام أساليب الإحصائية التي تمثلت في معامل إرتباط بيرسون، إختبار" ت"، تحليل التباين الثنائي، تحليل الإنحدار، وتحليل الإرتباط القانوني، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة إرتباطية مختلفة الدلالة ما بين عادات العقل بأبعادها، الدافعية العقلية بأبعادها وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها، لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في كل من عادات العقل بأبعادها المختلفة، الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة، وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل، الدافعية العقلية، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادهم المختلفة لصالح طلاب التخصصات العلمية في بعض الأبعاد وطلاب الشعب الأدبية في أبعاد أخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي عادات العقل في كل من أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية، لا يوجد تأثير لعادات العقل أو التخصص الدراسي والتفاعل بينهما على كفاءة التعلم الإيجابية، وجود تفاعل ما بين عادات العقل والدافعية العقلية على أداء الطلاب على بعد التركيز كأحد أبعاد كفاءة التعلم الإيجابية .حيث أسفرت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي عادات العقل والدافعية العقلية لديهم القدرة أكبر على التركيز في المهام الموكلة إليهم من غيرهم من الطلاب، أن عادات العقل التالية المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير المرن، الابداع، والكفاح من أجل الدقة لعبت دورا هاما في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة كما أسفرت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد، كما أسفرت نتائج تحليل الإرتباط القانوني إلى أن عادات العقل تسهم بنسب متباينة بالإيجاب على كفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها، بمعنى أنه كلما زادت عادات العقل زادت

كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج ما عدا بعد ما وراء المعرفة، الإقدام على مخاطر مسئولة، كما بين تحليل الإرتباط القانوني أن أبعاد الدافعية العقلية التالية التوجه نحو التعلم، التكامل المعرفي والتركيز العقلي تسهم بالإيجاب بنسب إسهام متباينة على كفاءة التعلم الإيجابية ما عدا بعد الحل الإبداعي للمشكلات والذي أسهم بصورة سلبية.**(عبد الرحيم، 2018)**

✍ **دراسة فاطمة بنت علي بن ناصر الدوسري (2020) السعودية المعنونة بـ: عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة،** هدفت الدراسة إلى تناول عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة ببعض المتغيرات، وإستخدمت المنهج الوصفي المسحي، إعتمدت على مقياس عادات العقل و مقياس القدرة على إتخاذ القرار، وتكونت عينتها من (200) طالبة من طالبات جامعة الأميرة نورة، وإعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية الآتية: معامل الإرتباط بيرسون معامل ألفا كرونباخ، إختبار" ت"، تحليل التباين البسيط إلى النتائج الآتية: وجود علاقة إيجابية بين عادات العقل والقدرة على إتخاذ القرار، وتفوق الطالبات في الفرقة الرابعة على الطالبات في الفرقة الأولى في كل من عادات العقل والقدرة على إتخاذ القرار، وكذلك تفوق الطالبات التي ينتمين إلى أسر ذات مستوى التعليم جامعي فما فوق على الطالبات التي تنتمين إلى أسر ذات مستوى تعليمي أقل من جامعي.

(الدوسري، 2020)

ثانيا: بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير أساليب التعلم:

✍**دراسة نوفين وآخرون Novin, et.al(2003)المعنونة بـ: أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء التخصصات الدراسة،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم السائدة لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء التخصصات المحاسبة، كالإدارة والتسويق والأعمال العامة، تكونت عينة الدراسة من (274) طالبا وطالبة، منهم (199) طالبا، (175) طالبة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التعلم من إعداد: "كولب"، وبإستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفضيل أسلوب التعلم التقاربي، والتمثيلي لدى غالبية أفراد العينة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفضيل لأساليب التعلم وفق تخصصات الطلبة الدراسية، إذ حصل فقد كانت أكثر أسلوب التقاربي المرتبة الأولى في التفضيل لدى تخصص المحاسبة، ويليه في التفضيل الأسلوب التمثيلي، بينما كان أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى باقي التخصصات هو الأسلوب التمثيلي، ويليه الأسلوب التقاربي. **(نادر، جميل، 2014، ص. 446)**

✍ **دراسة أرجون وآخرون Arogon et al (2005) المعنونة بـ: أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة،** هدفت الدراسة إلى قياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة المنتظمين والمنتسبين الذين يدرسون بنظام التعليم عن بعد حيث تم مقارنة النوعين من الطلاب من حيث الدافعية، والإلتزام بالمهام التعليمية وممن حيث الضوابط المعرفية، تكونت عينة الدراسة من عدد (19) طالب منتظم و(19) طالب منتسب بنظام

التعليم عن بعد، ولقد إستخدم الباحثون ثلاث أدوات لقياس أساليب التعلم وهي مقياس ريتشمان وجراشا (1974)، مقياس أساليب التعلم لدى الطلاب Student Learning Style Scale وتمثلت الأداة الثانية في مصفوفة إستراتيجيات التعلم والإستذكار لـ وينشتاين وآخرون (1987) Learning & Study Strategies Inventory تمثلت الأداة الثالثة في مقياس كولب (1985) مصفوفة أساليب التعلم، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المنتظمين وطلاب التعلم عن بعد من حيث أساليب التعلم المفضلة لكل من الفريقين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب المنتظمين وطلاب التعلم عن بعد من حيث أساليب التعلم المفضلة لكل من الفريقين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب وتحصيله الدراسي. **(الحازمي واخرون، 2013، ص180).**

✍ **دراسة البوسعيدي (2006)عمان المعنونة بـ: أساليب التعلم السائدة لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي،** أساليب التعلم السائدة لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي بمحافظة مسقط، وعلاقتها بكل من جنس الطالب وتخصصه الدراسي ومستواه التحصيلي. وتكونت عينة الدراسة من(866) طالبا وطالبة من طلبة من طلبة الصف الثالث الثانوي بمحافظة مسقط تم إختيارهم من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط، وقد تم إختيار صف علمي وصف أدبي بطريقة عشوائية من كل مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن الأسلوب المنفضل للتعليم عند الصف الثاني الثانوي هو الأسلوب التنافسي يليه الأسلوب التعاوني، وأخيرا الأسلوب الفردي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تفضيلهم للأساليب الثلاثة (التعاوني، والتنافسي، والفردي) لصالح الإناث.**(الغامدي، 2013، ص. 42)**

✍ **دراسة فؤاد طه طلافحه و عماد عبد الرحيم الزغول (2009) الأردن المعنونة بـ: أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص،** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط بإختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي. إشتملت الدراسة على (490) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي(2005/2004)، من بينهم (305) طالب وطالبة من التخصصات الأدبية و(185) من التخصصات العلمية وبواقع (220) من الذكور و(270) من الإناث، تم إختيار العينة بطريقة العشوائية الطبقية. تمثلت مقياس تورنس وزملائه المعروف بإسم " أسلوب تعلمك وتفكيرك –نموذج أ " بعد التأكد من دلالات صدقة وثباته وملاءمته لأغراض هذه الدراسة، تم بتحليل النتائج إحصائيا بإستخدام النسب المؤية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة يليه النمط الأيمن، ومثل هذه النتائج جاءت متفقة مع نتائج العديد من الدراسات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha = 05.0$) في نسب إنتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية.**(طلاحفة و الزغول، 2009)**

✍ **دراسة لبنى جديد وعلي منصور (2010) سوريا المعنونة بـ: العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الإمتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي –دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية**–.هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية – المعالجة العميقة) وقلق الإمتحان، وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي، وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الامتحان، في درجات أساليب التعلم (المعالجة السطحية – المعالجة العميقة)، ودرجات التحصيل الدراسي. تكونت عينة البحث من (264)طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، من أربع مدارس من مدارس مدينة دمشق الرسمية، وإنقسمت العينة إلى (143)إناث، و(121)ذكور، إستخدمت الباحثة مقياس أساليب المذاكرة، الذي أعده الدكتور محمود عبد الحليم منسي، ومقياس قلق الإختبار، الذي أعده الدكتور محمود شعيب، بعد التحقق من صدقهما و ثباتهما. تم إستخدام أساليب الإحصائية الآتية: معامل الارتبط، إختبار "ت"، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود إرتباط سالب دال إحصائياً، بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وإرتباط موجب دال إحصائياً، بين أساليب تعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي، ولم يظهر هذا الإرتباط بين أسلوب تعلم (المعالجة السطحية) وقلق الإمتحان، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً، بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي قلق الإمتحان، في أسلوب تعلم (المعالجة العميقة)، لصالح الطلاب المنخفضي قلق الإمتحان، وفي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلاب المنخفضي قلق الإمتحان أيضاً، ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب تعلم (المعالجة السطحية). **(جديد ومنصور، 2010)**

✍ **دراسة هيلان واخرون (2010)الأردن المعنونة بـ: أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن**، ولقد هدفت الدراسة للكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الاميرة عالية الجامعية بالأردن، وقد بلغت عينة الدراسة (200) طالبة من طالبات البكالوريوس قسم العلوم التربوية تم إختيارهم بطريقة العشوائية الطبيقية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد إستخدم الباحثون مقياس فارك VARK أنماط التعلم المفضلة ومقياس شيرر لقياس أنماط التعلم المفضلة (السمعي، البصري، قرائي، كتابي، عملي،حركي)، وتم إستخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في تحليل التباين الأحادي والثنائي، تم توصل إلى النتائج الآتية: أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة كان النمط العملي/الحركي، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى عينة الدراسة، في حين أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد جدا فأكثر أفضل في درجة فعالية الذات من الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد وأقل من جيد من جهة أخري، لم كشفت الدراسة عن وجود فروق بين أنماط التعلم المفضلة والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية لدى عينة الدراسة. **(هيلات وآخرون، 2010)**

✍ **دراسة أبو النادي** (2010) **الأردن المعنونة بـ: التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن**، وهل هناك علاقة بين نمط التعلم الأكثر تفضيلا ونوع الثانوية العامة علمي، أدبي والمستوى الدراسي والجنس، والمعدل التراكمي اقتصرت، تمثلت عينة الدراسة في (88) من طلبة الإسراء للعام الدراسي (2009_2008)، وقد اتبع الباحث المهج الوصفي المسحي، حيث إستخدم مؤشر أنماط التعلم لفلدر وسليفرمان الذي تكون من (44) فقرة لقياس الأنماط نمط تأملي، حسي حدسي، بصري لفظي، متسلسل شمولي، وقد قام الباحث بتحليل النتائج إحصائيا بإستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وبتحليل التباين الأحادي، بالإضافة إلى إختبار ت حيث أشار النتائج إلى: كانت أعلى نسبة للنمط الحسي وهي **59%** ومن ثم البصري اللفظي وكانت نسبته **58 %**وهذا يعني تفضيل الطلبة لهذين النمطين، وأكدت الدراسة على وجود إختلاف في أنماط التعلم تعزى للجنس ذكر، أنثى. **(العيلة،2011، ص. 23)**

✍**دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي (2013) السعودية المعنونة بـ: أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.** التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، وإستخدمت الباحثة الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية من مختلف صفوف المرحلة الثانوية، وإستخدم مقياس أساليب التعلم الذي قامت بإعداده إلهام وقاد(2008)، وإستخدم الأساليب الإحصائية التالية المتوسط، الإنحراف المعياري، إختبار"ت"، تحليل التباين الأحادي، إختبار شيفيه، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أبعاد التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي(التجريب التأملية، المفاهيم المجردة، الخبرة، المحسوسة)، أما أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي على التوالي(الأسلوب التقاربي، الأسلوب التمثيلي، والأسلوب التكيفي، الأسلوب التباعدي)، عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي(الطبيعي، الشرعي)، وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للصفوف(الأول، الثاني، الثالث)، وجود فروق في أساليب التعلم تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض). **(الغامدي، 2012)**

✍**دراسة أسامة محمد الحازمي وآخرون (2013) السعودية المعنونة بـ: أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية.** يهدف هذا البحث إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طالب جامعة طيبة. وكذا التعرف على معدلاتهم الأكاديمية، والعلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لديهم معدلاتهم الأكاديمية. وتم إستخدام المنهج الوصفي وذلك بإستخدام الأسلوب العاملي حيث أنه أكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية، فالأسلوب العاملي للتعرف على العلاقات التي تجمع هذه المتغيرات مع بعضها، وكذلك البيئة العاملية لها. وتكونت مجموعة الدراسة الإستطلاعية من (56) طالب بكلية التربية وكلية العلوم التطبيقية بجامعة طيبة، منهم (32) طالبا بكلية التربية، (24) طالب بكلية العلوم التطبيقية، وإستخدمت درجات هذه المجموعة في

التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية. وتكونت المجموعة النهائية من (113) طالب بجامعة طيبة من طلاب كليات التربية، والآداب، والعلوم التطبيقية. وإستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات وهي: "قائمة أساليب التعلم المعدلة " لكولب ومكارثي (Kolb & McCarthy2005)، والسجلات الأكاديمية للطلاب، وتم إستخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، ومعاملات الإرتباط برسون، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تنوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وتم توزيعهم على سبعة أساليب للتعلم وهي: إستيعابي، تقاربي، تباعدي، تكيفي، تباعدي– تكيفي، إستيعابي– تقاربي، و"كل المستويات". كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطالب ومعدلاتهم الأكاديمية. **(الحازمي و آخرون، 2013)**

ثالثا: دراسات متعلقة الإنتقاء الدراسي:

✍**دراسة بن فليس خديجة (2000) الجزائر المعنونة بـ:معايير الإختيار الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي،** الكشف عن أهم المعايير التي يستند إليها تلميذ السنة أولى ثانوي في إختياره للتخصص الدراسي وذلك من خلال التعرف على بعض العوامل التي تتدخل في إختيار التلميذ لشعبة دراسية معينة. أجريت الدراسة على (100) تلميذ في هذا المستوى من ثانويات ولاية باتنة في الجذوع الثلاث من التعليم الثانوي، تم إختيارهم بطريقة العشوائية، كما تم الإعتماد على المنهج الوصفي، تمثلت الأساليب الإحصائية في: حساب كا ^{2}، حساب النسب المئوية، وقد توصلت الدراسة إلى: بالنسبة للجذع مشترك آداب توزعت النسب المئوية الآتي: المعيار الأول: متعلق بخصوص الشعبة26.66، المعيار الثاني متعلق بقدرات التلاميذ اللازمة للتوجه للتخصص 25.45، المعيار الثالث: متعلق بمستقبل المهنة 12.72، المعيار الرابع: متعلق بالأسرة 26.96، المعيار الخامس: متعلق بتأثير أطراف آخر 8.81، للجذع مشترك علوم توزعت النسب المئوية الآتي: المعيار الأول متعلق بخصوص الشعبة27.59، المعيار الثاني متعلق بقدرات التلاميذ اللازمة للتوجه للتخصص 18.27، المعيار الثالث: متعلق بمستقبل المهنة 36.91 ، المعيار الرابع: متعلق بالأسرة11.46، المعيار الخامس: متعلق بتأثير أطراف آخر 5.73، أما للجذع مشترك تكنولوجيا توزعت النسب المئوية الآتي: المعيار الأول: متعلق بخصوص الشعبة21.25،المعيار الثاني متعلق بقدرات التلاميذ اللازمة للتوجه للتخصص 07.50، المعيار الثالث: متعلق بمستقبل المهنة 22.91، المعيار الرابع:متعلق بالأسرة21.66، المعيار الخامس: متعلق بتأثير أطراف أخرى26.66، حيث يتضح جليا من خلال هذه النسب وجود مجموعة من المعايير يسند إليها تلميذ السنة الأولى ثانوي في إختياره للتخصص الدراسي يختلف ترتيبها من جذع مشترك إلى آخر حسب طبيعة الجذع وخصوصياته. **(بن فبيس، 2000)**

دراسة سهام بن أحميدة 2004 الجزائر المعنونة بـ: علاقة الإختبارات المدرسية والمهنية بمشروع الحياة. تهدف إلى التعرف على أبعاد مشروع الحياة لدى طلاب الجامعة من الجنسين، التعرف على أبعاد مشروع الحياة لدى طلاب التكوين المهني لدى الجنسين، والتعرف على الإختلافات بين طلاب الجامعة وطلاب التكوين المهني

في مشروع الحياة، تكونت عينة الدراسة من (220) طالب وطالبة، تم الإعتماد على المنهج الوصفي، الأساليب الإحصائية المستخدمة التكرارات والنسب المئوية كا^2، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أسفرت النتائج المحصل عليها بشأن الفرضية الأولى التي نصها هناك أبعاد مادية، وإجتماعية وشخصية تمثل مشروع الحياة لدى طلاب وطالبات الجامعة على أنها صحيحة حيث أن مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل بعد لدى العينة الكلية لطلاب وطالبات الجامعة تدل على ذلك وقد حظيت مكتسبات الشخصية جعل المرتبة الأولى حيث تحصلت على أكبر تكرار وهو 60 وعلى أكبر نسبة مئوية 27.27 % ثم تليها المرتبة الثانية والثالثة المكتسبات المادية ومكتسبات الغنى والثروة حيث تحصلت على النتائج التالية في التكرارات 33.56 وعلى النسب المئوية 25.45% ،15% ثم تليها مكتسبات العلم والمعرفة التي هي في المرتبة الرابعة وتحصلت على التكرار 32 وعلى النسبة المئوية 14.54 % ثم تليها المكتسبات الإجتماعية المرتبة الخامسة وتكرارها 22 والنسب المئوية 10 %والمرتبة السادسة للمكتسبات أسرية تكرار 14 والنسب المئوية 6.36 %أما المرتبة الأخيرة للمكتسبات القوة والسلطة حيث تحصلت على المرتبة السابعة والتكرار 3 والنسب المئوية1.36، كما توصلت إلى أن أبعاد مادية وإجتماعية وشخصية تمثل مشروع الحياة لدى طلاب وطالبات التكوين المهني على أنها صحيحة حيث أن مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل بعد لدى العينة الكلية لطلاب وطالبات التكوين المهني تدل على ذلك وقد حظيت مكتسبات المادية على المرتبة الأولى حيث تحصلت على أكبر تكررا وهو70 وأكبر نسبة مئوية 38.04%والمرتبة الثانية المكتسبات الغنى والثروة 45 في التكرار والنسبة المئوية 24.45 % والمرتبة الثالثة لمكتسبات العلم والمعرفة وتكرارها 34 ونسبتها المئوية % 47.18 والمرتبة الرابعة لمكتسبات الإجتماعية وتكرارها 17 ونسبتها المئوية 9.27 % والمرتبة الخامسة للمكتسبات الشخصية وتكرارها 10 ونسبتها المئوية 5.43 %والمرتبة السادسة للمكتسبات الأسرية وتكرارها 7 ونسبتها المئوية 3.80 %والمرتبة السابعة والأخيرة لمكتسبات القوة والسلطة وكان تكرارها 1 ونسبة 0.54%المئوية، كما توصلت إلى ان قيم كا^2 للفروق بين تكرارات أبعاد مشروع الحياة لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة (العينة الكلية) وبين طلاب وطالبات التكوين المهني (العينة الكلية) أن هناك فروق دالة في مكتسبات الشخصية لصالح طلاب وطالبات كالجامعة، كما توصل إلى أن قيم كا^2 لدلالة الفروق بين تكرارات أبعاد مشروع الحياة لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة، أن هناك إختلاف في أبعاد مشروع الحياة لدى طلاب وطالبات الجامعة، أي أن هناك تأثيرا للجنس على أبعاد مشروع الحياة. حيث أن طالبات الجامعة تحصلت على أكبر تكرارات في المكتسبات الشخصية والأسرية والإجتماعية ويرجع السبب في ذلك أن المرأة تحتاج إلى إشباع الحاجات السيكولوجية أكثر من الرجل. كما بينت النتائج أن قيم كا^2 للفروق بين تكرارات أبعاد مشروع الحياة لدى كل من طلاب وطالبات التكوين المهني أن هناك فروق دالة في المكتسبات الغنى والثروة لصالح الطلاب، وهناك فروق دالة في المكتسبات الإجتماعية لصالح الطالبات. **(بن أحميدة، 2004)**

✍ **دراسة الشلوي (2007) السعودية المعنونة بـــ: العوامل المرتبطة بإختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض،** هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المرتبطة بإختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض، ومعرفة مدى إختلاف هذه العوامل بإختلاف التخصص الثانوي، والتقدير في الشهادة الثانوي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، و عمل الأب، وعمل الأم، والدخل الشهري للأسرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أكثر العوامل إرتباط من إختيار تخصص لدى طلبة البكالوريا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العوامل المهنية ثم العوامل الأكاديمية ثم جاء فيها الأخير العوامل الإجتماعية الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة احصائية عند مستوى0.05 للعوامل المرتبطة بإختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض والتقدير في الشهاده الثانوية، المستوى التعليمي للأب، ودخل الأسرة الشهري. **(الفيفي،2018، ص.ص. 235- 236)**

✍ **دراسة محمد بن ناصر الصفري وحفيظة البراشدية (2013)عمان المعنونة بـ: العوامل المؤثرة على إتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة،** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على إتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة ومستوى تأثير كل منها، إلى جانب التعرف على تأثير متغيرات (الجنس، ومستوى التحصيل، نوع التخصص الذي يخطط الطالب لدراسته، والمستوى التعليمي لولي الأمر) على تلك العوامل. إستخدمت الدراسة المنهج الكمي لجمع البيانات، وتم تطبيق إستبانة العوامل المؤثرة على إتخاذ القرار المهني على عينة عشوائية عنقودية تألفت من (350) طالبا وطالبة بمحافظة جنوب الباطنة منهم (3.52 %ذكور، و7.47 %إناث). وقد كشف التحليل العاملي عن وجود ثالثة عوامل رئيسية تؤثر على إتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر هي: الكفاية الذاتية للطالب، والعوامل الأسرية والإجتماعية، والعوامل المدرسية. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إرتفاع مستوى تأثير العوامل الثالثة المؤثرة على إتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة، وجاء ترتيب تلك العوامل من حيث مدى تأثريها على إتخاذ القرار المهني كالآتي: العوامل المدرسية أولا، ثم الكفاية الذاتية ثانيا، وأخيرا العوامل الأسرية والاجتماعية. وأظهرت نتائج إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس عن إرتفاع مستوى تأثري العوامل المدرسية والكفاية الذاتية لصالح الطالبات، كما أظهرت النتائج بالنسبة لمتغير نوع التخصص الذي يخطط الطالب لدراسته في المستقبل عن إرتفاع مستوى تأثير الكفاية الذاتية والعوامل المدرسية لصالح طلبة التخصصات العلمية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاية الذاتية لإتخاذ القرار المهني وفقا لمتغير التحصيل ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وإرتفاع مستوى تأثري العوامل المدرسية لصالح الطلبة منخفضي المستوى التحصيلي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاية الذاتية وفق متغير المستوى التعليمي لولي الأمر

ولصالح الطلبة الذين كان المستوى التعليمي الأولياء أمورهم جامعيا فأكثر. **(الصفري و البراشدية، 2013)**

✍ **دراسة كريمة بن فليس (2014) الجزائر المعنونة بـ: محددات الإختيار الدراسي في عملية التوجيه لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين و العاديين،** تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم محددات الاختيار الدراسي التي يستند إليه طلاب المرحلة الثانوية في عملية اختيار تخصصهم الدراسي. وقد قامت الطالبة بدراسة هذه المحددات تبعا لمتغيرات الطالب المتفوق والعادي، الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين والمستوى الإقتصادي للأسرة، وقد طبقت الباحثة مقياس التفضيل الدراسي من إعداد الأستاذ عبد الحميد جابر مع إضافة بعض التعديلات تتكييفه على مجتمع الدراسة الذي يتكون من (407) طالب وطالبة في السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات مدينة باتنة، وهؤلاء الطلبة منهم (207) من المتفوقين، و(200) من العاديين، تم الإعتماد على الأساليب الإحصائية التالية النسبة المئوية، إختبار كا^2، معامل الإرتباط بيرسون، إختبار "ت"، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك محددات يستند إليه الطلبة في إختياراتهم الدراسية أهمها: المحددات الإقتصادية، الإجتماعية، توجد فروق في محددات الإختيار الدراسي بين الطلبة المتفوقين والعاديين، لا توجد فروق بين اختيارات الإناث و الذكور، لا توجد فروق في محددات الإختيار الدراسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين و المستوى الإقتصادي للأسرة. **(بن فليس، 2013)**

✍ **دراسة عبد الله بن سعود بن سليمان المطوع 2015 المعنونة بـ: العوامل المؤثرة في إختيار التخصص لطلبة قسم التربية خاصة في كليتي التربية بالدوادمي وشقراء في ضوء بعض المتغيرات،** هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العوامل المؤثرة في إختيار تخصص التربية الخاصة وإختيار المسار المرتبط بأحد الإعاقات، في ضوء بعض المتغيرات. ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، مسار التخصص في التربية الخاصة، التخصص في الثانوية العامة، والكلية، والمستوى التعليمي لأب، والمستوى التعليمي لأم .واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد أجريت على عينة (227) طالبة وطالبة من طلبة قسم التربية الخاصة بفرعيه البنين والبنات بكميتي التربية بجامعة شقراء في محافظتي شقراء والدوادمي، وإستخدم الأسلوب الاحصائي المتمثل في المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت الفقرة التي نصيا (لوجود أحد أفراد الأسرة من ذوي الإحتياجات الخاصة) في المرتبة الأولى بأعمى متوسط حسابي بلغ (3.58) وإنحراف معياري (1.292) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة التي نصيا (تحقيقا لرغبة أفراد الأسرة) بمتوسط حسابي (2.27) ، وإنحراف معياري (1.498) جاءت الفقرة التي نصها (لأن لدي فرد في الأسرة هو من ذوي الإحتياجات الخاصة لهذا المسار)على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.55) وإنحراف معياري (1.231) أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة التي نصها (تحقيقا لرغبة الأسرة) بمتوسط حسابي (2.24)

وإنحراف معياري (1.447) ولم تثبت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية على المجال الأول "العوامل المؤثرة في إختيار الطلبة لمتخصص "وعمى المجال الثاني "العوامل المؤثرة في إختيار الطلبة للمسار. ولا على الأداة ككل تعزى لمتغير الجنس. أو التخصص بالثانوي، أو التخصص في مسار التربية الخاصة، أو الكمية، أو مؤهل الأب، أو مؤهل الأم. **(المطوع، 2015)**

✍ **دراسة موسى بن سليمان جبران الفيفي(2018)السعودية المعنونة بـ: العوامل المؤثرة في إختيار طلبة السنه التحضيرية لتخصصاتهم الأكاديمية بجامعة الملك خالد،** السعودية هدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في إختيار الطلبة السنة التحضيرية لتخصصاتهم الأكاديمية بجامعة الملك خالد ومعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى0.05 بين أرائهم ومتغيرات الدراسة، إستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق إستبانه خاصة بالعوامل المؤثرة بإختيار التخصص من إعداد الباحث، وطبقت الإستبانة على عينة بلغت (389) من طلبة السنة التحضيرية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، إعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات، النسب المئوية، إختبار "ت"، إختبار One-Way ANOVA وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أهم العوامل تأثيرا في إختيار التخصص الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك خالد هي المعدل التراكمي في المرحلة الثانوية بين القدرات العلمية للطالب والتخصص الأهداف المستقبلية للطالب تتفق مع التخصص السمعية العلمية المرموقة للتخصص ثم التخصص متوافق مع الميول الشخصية للطلاب كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى0.05 بين أراء الطلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك خالد والعوامل مؤثرة في إختيار للتخصص الأكاديمي تعزى لمتغيرات الدراسة الجنس، نوع المدرسة، المستوى للأب، والمستوى التعليمي للأم. **(الفيفي، 2018)**

التعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من خلال مراجعتنا إلى الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الأجنبية لمتغيرات الدراسة التي تسنى للباحثة الاطلاع عليها:

أولا: بالنسبة لدراسات التي تناولت متغير عادات العقل:

من حيث المتغييرات: لقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت متغير عادات العقل سواء كمتغير منفصل، أو كمتغير مرتبط ببعض المتغييرات، بالنسبة له كمتغير منفصل كدراسة نوفل (2006) بعنوان عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن ودراسة الصباغ وزملائه (2006) بعنوان عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين. أما كمتغير مرتبط ببعض المتغييرات كدراسة الشمري(2010) بعنوان عادات العقل والذكاء الإنفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، ودراسة وحيد مصطفى كامل مختار وعبد السلام عيسى مختار(2010) بعنوان عادات العقل وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، دراسة محمد(2013) بعنوان عادات العقل وعلاقتها بالتحصيل في مادة الكيمياء.

من حيث الأهداف: إختلفت الدراسات فيما بينها؛ حيث أن جل الدراسات ركزت على التعرف على عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغييرات بالمرتبة الأولى (إتخاذ القرار، التوافق، الكفاءة الذاتية، التحصيل الدراسي، التفكير العالي والجانبي، الدافعية للانجاز، السلوك إيجابي)، وفي المرتبة الثانية للتعرف على عادات العقل الشائعة بين أفراد العينة، وفي المرتبة الثالثة الفروق في عادات العقل تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، التحصيل الدراسي، السنة الدراسية).

من حيث المنهج: إعتمدت جل الدراسات السابقة على المنهج الوصفي كدراسة شذى سلامة العواودة (2016) بعنوان عادات العقل وعلاقتها بإتخاذ القرار والإتزان الإنفعالي لدى طلبة الجامعة.

من حيث العينات المستهدفة: والتي تم التطرق إليها من قبل الدراسات السابقة فقد جاءت متنوعة تمثلت في تلاميذ المرحلة الابتدائي والثانوية، طلبة الجامعة، الموهوبين منهم والعاديين وذوي صعوبات التعلم ، لكن معظهم تمثلوا في طلبة الجامعة، تم إختيارهم للعينة الدراسية بالإعتماد على الطريقة العنقودية، الطبقية، العشوائية، أما في ما يتعلق بحجم العينة فقد تراوحت بين (45) فردا إلى (834) فرد.

من حيث النتائج: فقد أظهرت الدراسات إختلافا فيما بينهم حيث بينت دراسة نوفل (2006) دراسة الصباغ وبنتن والجعيد (2006)، ودراسة النواب وحسين (2013)، ودراسة طارق نور الدين محمد الرحيم عدم وجود فروق في عادات العقل تعزى الجنس ، بينما إختلفت نتائج هذه الدراسات مع دراسة شمري(2011).

كما أكدت دراسة شذى سلامة العواودة وحيد مصطفى كامل مختار، وعبد السلام عيسى مختار(2010) دراسة رند بشير محمد عريبات (2009) دراسة طارق نور الدين محمد الرحيم وجود فروق في عادات العقل تعزى للتخصص الدراسي، والبعض من دراسات كادت على وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي دراسة القضاة (2014)، ودراسة بريخ (2015).

من حيث الأساليب الإحصائية: تم إستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسبة المئوية، ومعامل إرتباط بيرسون، وإختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

ثانيا: بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير أساليب التعلم:

وجود إختلاف وتباين في تحديد مفهوم أساليب التعلم مما أدى إلى ظهور العديد من النماذج المفسرة لأساليب التعلم، ويرجع هذا التباين إلى الكم الهائل من البحوث والدراسات التي تناولت هذا المتغير من منطلقات نظرية مختلفة، وتمثلت هذه النماذج في ثلاثة إتجاهات: أسلوب المعالجة، الأسلوب الادراكي، الأساليب المعرفية الإراكية، ومنها النماذج الشمولية.

من حيث المتغيرات: لقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت متغير أساليب التعلم سواء كمتغير منفصل أو كمتغير مرتبط ببعض المتغييرات، بالنسبة إليه كمتغير منفصل كدراسة دراسة البوسعيدي(2006)المعنونة بـ: أساليب التعلم السائدة لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي دراسة أبو النادي (2010) الأردن، المعنونة

بـ:التعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن، .أما كمتغير مرتبط ببعض المتغييرات كدراسة علي منصور (2010) المعنونة بـ: العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الإمتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي .

من حيث الأهداف: إختلفت الدراسات فيما بينها حيث أن جل الدراسات ركزت على التعرف على أساليب التعلم الشائعة والمفضلة لدى أفراد العينة في المرتبة الأولى، أما في المرتبة الثانية فالتعرف على أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغييرات(قلق الامتحان، الدافعية للانجاز، فعالية الذات)، وفي المرتبة الثالثة الفروق في أساليب التعلم تبعا لمتغييرات (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التحصيل الدراسي).

من حيث المنهج: إعتمدت جل الدراسات السابقة على المنهج الوصفي.

من حيث العينات المستهدفة: من خلال الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها فقد جاءت متنوعة وقد تمثلت في تلاميذ المرحلة الثانوية، طلبة الجامعة، منهم ذوو صعوبات التعلم ومعلمات المرحلة الابتدائية، لكن معظهم تمثلوا في طلبة الجامعة بمختلف التخصصات، وتم إختيارهم بالإعتماد على طريقة العنقودية، الطبقية، العشوائية، أما في ما يتعلق بحجم العينة فلوحظ تباين بين الدراسات التي تم التطرق اليها حيث تراوحت بين (88) فرد إلى (1025) فرد.

من حيث النتائج: فقد أظهرت الدراسات إختلافا فيما بينهم حيث أكدت البعض منها وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم كدراسة أبو النادي (2010)، أما دراسة فؤاد طه طلافحة وعماد عبد الرحيم الزغول(2009)، ودراسة نوفين واخرين **Novin, et.al** فقد بينت أنه توجد فروق تبعا لمتغير التخصص، بينما إختلفت نتائج هذه الدراسات مع دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي، ودراسة هيلان وآخرين(2010) حيث بينت أنه توجد فروق تبعا لمتغير التخصص، بينما إختلفت نتائج هاتين الدراستين مع دراسة محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي الذي أكد على عدم وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للتخصص الدراسي، كما بينت نتائج دراسة هيلان وآخرين، ودراسة أسامة محمد الحازمي وآخرين، ودراسة أرجون وآخرين **Arogon et al (2005)** وجود فروق في أساليب التعلم تبعا لمتغيير التحصيل الدراسي.

من حيث الأدوات: وقد طبقت أدوات بحث مختلفة منها العربية والأجنبية والأجنبية المعربة وتمثلت في: مقياس كولب (1985) مصفوفة أساليب التعلم، مقياس تورانس، مؤشر أنماط التعلم لفلدر وسليفرمان، فارك **VARK** أنماط التعلم المفضلة، وقائمة أساليب التعلم المعدلة " لكولب ومكارثي (2005)**Kolb& McCarthy**.

من حيث الأساليب الإحصائية: تم إستخدام تحليل التباين إحادي الإتجاه والثنائي وكا^2 وتحليل التباين ومعاملات الإرتباطي.

ثالثا: بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير الإنتقاء الدراسي: وجود إختلاف وتباين في تحديد مفهوم الإنتقاء الدراسي، ويرجع هذا التباين إلى الكم الهائل من البحوث والدراسات التي تناولت المتغير من منطلقات نظرية مختلف.

من حيث المتغيرات: لقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت متغير الإنتقاء الدراسي سواء كمتغير منفصل، أو كمتغير مرتبط ببعض المتغييرات، بالنسبة إليه كمتغير منفصل كدراسة موسى بن سليمان جبران الفيفي(2018)العوامل المؤثرة في إختيار طلبة السنة التحضيرية لتخصصاتهم الأكاديمية بجامعة الملك خالد، دراسة بن سعود بن سليمان المطوع (2015) المعنونة بـ: العوامل المؤثرة في إختيار التخصص لطلبة قسم التربية خاصة في كليتي التربية بالدوادمي وشقراء في ضوء بعض المتغيرات أما كمتغير مرتبط ببعض المتغييرات كدراسة سهام بن أحميدة (2004) المعنونة بـ: علاقة الإختبارات المدرسية والمهنية بمشروع الحياة.

من حيث الأهداف: إختلفت الدراسات فيما بينها حيث أن جل الدراسات ركزت على البحث على العوامل المؤثرة في إنتقاء التخصصات الدراسية لدى أفراد العينة في المرتبة الأولى، أما في المرتبة الثانية للتعرف على الإنتقاء الدراسي وعلاقتها ببعض المتغييرات(المشروع الحياة، إتخاذ القرار المهني).

من حيث المنهج: إعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، التحليلي.

من حيث العينات المستهدفة: من خلال الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها فقد جاءت متنوعة تمثلت في تلاميذ المرحلة الثانوية، طلبة الجامعة، المتفوقين منهم والعاديين، لكن معظم عينة الدراسة تمثلت في طلبة الجامعة بمختلف التخصصات، وتم إختيارهم بالإعتماد على الطريقة العشوائية، الطبقية، العنقودية. أما في ما يتعلق بحجم العينة فلوحظ أن هناك تباينا بين الدراسات التي تم التطرق إليها حيث تراوحت بين (100) فرد إلى(389) فرد.

من حيث النتائج: فقد أظهرت نتائج الدراسات إختلافا فيما بينهم في العوامل المؤثرة في إنتقاء التخصص الدراسي حيث أكدت كل من دراسة خديجة ين فليس(2000) التي أكدت أن للأسرة دور في إختيار التخصصات الدراسية، بينما أكدت دراسة سهام بن أحميدة (2004) أكدت أن المكتسبات الشخصية من أسباب إختيار التخصص الدراسي. أما دراسة الشلوي (2007) أكدت العوامل المهنية أكثر إرتباطا بإختيار التخصص الدراسي. أما دراسة محمد بن ناصر الصفري وحفيظة البراشدية (2013) تأثير العوامل المدرسية بالدرجة الأولى على إختيار التخصص الدراسي، بينما اكدت دراسة كريمة بن فليس أن المحددات الإقتصادية تعد من أهم المحددات التي لها تأثير في إختيار التخصص الدراسي.

7. مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

رغم تناول معظم الدراسات السابقة للمتغيرات الدراسية (عادات العقل، أساليب التعلم، الإنتقاء الدراسي)، وعلى الرغم من التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث بعض طرق المعالجة

الإحصائية، و طبيعة عينة الدراسة الحالية وجل الدراسات السابقة، إلا انه لم تتحصل الطالبة في حدود إطلاعها وإمكانياتها على أي دراسة سابقة تجمع بين المتغيرات الدراسية الثلاثة وهي (عادات العقل أساليب التعلم والإنتقاء الدراسي) إلا دراسة واحدة جمعت بين متغيرين أساليب التعلم وعادات العقل وهي دراسة محمد دخيل صغير الطلحي المعنونة بـ فاعلية إستخدام نموذج (مارزانو) لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية بعض عادات العقل في مادة التربية الإجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في مدينة الطائف، كما لاحظت الطالبة نقصا في الدراسات التي تناولت متغير الإنتقاء الدراسي وتمثل بعضها في العوامل الموضوعية كدراسة بن فليس خديجة (2000)، دراسة سهام بن أحميدة (2004)، دراسة الشلوي (2007)، دراسة سالم أبو شوارب(2010)، دراسة محمد بن ناصر الصفري وحفيظة البراشدية (2013)، دراسة كريمة بن فليس (2014)، دراسة عبد الله بن سعود بن سليمان المطوع (2015)، دراسة موسى بن سليمان جبران الفيفي (2018)، أما الدراسة الحالية فستبحث في تأثير بعض المتغييرات الذاتية المرتبطة بالتلميذ في المتغييرات المعرفية.

مما سبق تأتي الدراسة الحالية من خلال المتغيرات –سابقة الذكر– معا للتعرف على تأثير كل من عادات العقل وأساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية وذلك بإجراء دراسة علمية على عينة من تلاميذ السنه الرابعة متوسط وتلاميذ السنة الأولى ثانوي المقبلين على عملية إنتقاء التخصص الدراسي سواء بـ: رغبتهم الشخصية أو بتأثير بعض العوامل الأخرى المتمثلة في (أولياء/ أساتذة/ مستشار التوجيه المدرسي والمهني/ الزملاء) والكشف عن الفروق في (عادات العقل وأساليب التعلم) بين التلاميذ الذين انتقوا التخصص والذين لم ينتقوا التخصص.

لقد ركزت الدراسة الحالية على معرفة مدى تأثير كل من عادات العقل وأساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي، وهذا ما يميز الدراسة الحالية على الدراسات السابقة ويعطيها مكانة علمية من خلال طريقة جمعها وتناولها لمتغيرات الدراسة وتعاملها مع موضوع جد مهم في الجانب التربوي للتلاميذ المقبلين على إنتقاء التخصص الدراسي وفق أسس علمية مما يساهم في نجاح التلاميذ في الحياة الدراسية والمهنية.

الفصل الثانـــــي:

عـــــــادات العقـــــــل

تمهيد

1. تطور التاريخي لمصطلح عادات العقل
2. تعريف عادات العقل.
3. خصائص عادات العقل.
4. تصنيفات عادات العقل.
5. وصف عادات العقل.
6. النظريات المفسرة لعادات العقل.
7. عادات العقل وعلاقته ببعض المتغيرات.
8. عادات العقل في المناهج الدراسية.
9. دور المعلم في تعليم عادات العقل.

خلاصة عامة.

تمهيد:

تعتبر عادات العقل من أهم المواضيع التي لاقت إهتمام كبير في الأوساط التربوية، حيث أن المدرسة الآن لم تعد تعمل بالأسلوب التقليدي الذي يعتمد على حفظ مجموعة من المعارف، وإسترجاعها وقت الحاجة، بل أصبحت تدعوا إلى إستخدام أساليب التربية الحديثة من خلال الإهتمام بالسلوكيات الذكية "عادات العقل" حيث أن التلميذ يصبح قادرا على إنتاج المعرفة وتوظيفها بطريقة ذكية لإيجاد الحلول المتعددة للمشكلة ما، والإستفادة منها في مواقف متعددة.

ومن هنا فإن الأفراد الذين يمتلكون عادات العقل يتصفون بأن لديهم القدرة على إختيار الأنماط السلوكية المناسبة لمواجهة المشكلات، وإمتلاك القدرة على إيجاد العديد من الحلول لمشكلة واحدة، كما أن أعمالهم تتصف بالدقة والإتقان مهما كان نوع العمل ومكانه، وبالتالي يصبح الفرد يمتلك السلوكيات الصحيحة أو ما يعرف بالسلوكيات الذكية.

وبإعتبار أن متغير عادات العقل متغيرا إيجابيا يتوجب علينا التطرق إليه، إذ تسعى الطالبة من خلال المجال النظري له، التعرف على مختلف وجهات النظر التي تطرقت لها وذلك بعرض التطور التاريخي لعادات العقل، وعرض مجموعة من التعريفات لعادات العقل لبعض الباحثين في هذا المجال، وأهم التصنيفات والخصائص، النظريات المفسرة له.... الخ.

1. **التطور التاريخي لمصطلح عادات العقل:** تزامن ظهور مصطلح عادات العقل في الأوساط التربوية مع مفهوم الذكاءات المتعددة، الذي تبلورت فكرته على يد **جاردنر (Howard Gardner)** في كتابة أطر العقل، والذي قدم فيه نظرية الذكاء تنتقد فكرة ثبات الذكاء، ودعى إلى إمكانية تنمية واستخدام أنشطته وإستراتيجياته في عملية التعلم.

تعد العادات العقلية من النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي، إذ أن البدايات الأولى لها كانت في منتصف عقد السبعينات من القرن العشرين على يد عالم الأمريكي **ستيفن كوفي (Stephen covey)** مفهوم العادات السبع لأكثر الناس فعالية في أطروحته لنيل درجة الدكتوراه في علم الإدارة، هذه تعرف اليوم عادات العقل السبع لستيفن كوفي، بعد أن جاء كل من **آرثر كوستا وبيتا كاليك (Costa & Kallick)** بنهاية العقد الأخير من القرن العشرين وأطلقا نظرية عادات العقل الستة عشرة.

(القانوع، 2017. ص28)

ففي عام (1980)ظهر مفهوم عادات العقل عندما حاول بعض الباحثين بالولايات المتحدة وصف السلوكيات الذكية المتوقعة من خلال الممارسات الصفية والأعمار اليومية حتى إنتهى بهم المطاف إلى تسمية هذه السلوكيات بعادات العقل وكان الهدف من طرح هذا المفهوم هو مساعدة المربين كي يعلموا في إتجاه هذه العادات حتى نراها تعلما واسعا معمرا طوال الحياة وملائما للكبار والصغار.

(الرابغي، 2015. ص. 65)

ويشير **كوستا وكاليك (Costa & Kallick)** إلى أن الأفكار الواردة في عادات العقل بدأت أول الأمر في عام**(1982)**عندها تبادلنا الحديث حول مصطلح السلوكيات الذكية، ثم تطورت عندما

عملنا بعمل التجارب البشرية مع الممارسين الصفيين حتى اكتشفنا من خلال العمل اليومي مع المتعلمين والموظفين إننا نحتاج أسماء لسلوكيات التي يتوقعها أحدنا من الأخر.

وإتفقنا على تسمية لها وهي (عادات العقل) لأن السلوكيات تحتاج إنضباط للعقل تجري ممارسته حتى يتحول إلى طريقة إعتيادية للعمل نحو أفعال أكثر ذكاء وإنتباه.

ولهذا يعد كوستا وكاليك **(Costa & Kallick)** هما المؤسسيين الرسميين لنظرية عادات العقل، إذ إعتمدا في نظريتهما على النتائج والبحوث التي قام بها كثير من العلماء والباحثين والتي عملت على إستقصاء صفات المفكرين البارعين في مختلف نواحي الحياة: علماء، ومدرسين، ورجال أعمال، وفنانون، ورياضيين ،ومهندسين وغيرهم. **(جاسم، 2017، ص. ص. 32- 33)**

ثم زاد الإهتمام بعادات العقل في الأوساط التربوية وضعها **مارزانوا** (Marzano, 1992) ضمن أبعاد التعليم على أنها البعد الخامس، وفي عام **(1993)** ظهرت عدة مشاريع تعتمد على عادات العقل كأساس للتطوير، ومن المشاريع مشروع **(AAAS)** لتعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى عام (2061)، وفي عام (1999) قسم هايلر عادات العقل إلى ثلاثة أقسام رئيسية يتفرع منها عدد من العادات الفرعية، وفي عام (2000) ظهرت كتابات كاليك وكوستا **(Costa & Kallick)**"عادات العقل سلسلة تنموية" من أربعة أجزاء وهي تقدم رؤية أولية لعادات العقل تتكون من 16 عادة عقلية، ثم بدأت تزداد هذه القائمة حتى وصلت إلى 30 عادة عقلية في كتاب يوسف قطامي عام (2005) تحت عنوان 30 عادة عقلية.

(الرابغي، 2015، ص.ص. 65- 66)

2. تعريف عادات العقل: بالإطلاع على التراث النظري نجد أن تعريفات عادات العقل تعددت وهذا راجع إلى تعدد وإختلاف وجهات النظر التي تناولته، وفي مايلي عرض لبعض التعريفات:

1.2. تعرف العادة : كما هو معروف شئ ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد، إذا أن العادات العقلية تستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم.**(نوفل، 2010، ص. 65)**

يعرفها **مجدي عزيز إبراهيم** بأنها: نمط معين من السلوك المكتسب الذي تعلمه الإنسان أثناء حياته وفقا، والعادة بعد إكتسابها تحتل في حياة للظروف المختلفة التي يعيش فيها الفرد منزلة كبيرة.

يعرفها **فاروق عبده و أحمد عبد الفتاح الزكي** بأنها: صيغة مكتسبة من السلوك كمهارات حركية أو لفظية أو طريقة في العمل أو التفكير وتتكرر العادة بحيث يتصرف الفرد بطريقة آلية مع السرعة والدقة والإقتصاد في المجهود. (**إبراهيم، 2018، ص. 11)**

2.2. تعريف عادات العقل:

يعرفها **بيركنز (Perkins):** إن عادات العقل نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، فان العادات العقلية تتكون نتيجة للإستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، شريطة أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل.

(قطامي،2005، ص. 95)

يعرفها **الحبيب:** ميل الفرد إلى التعامل بذكاء عندما تواجهه مشكلة ما أو عندما لا تكون أي إجابة لأي سؤال غير حاضرة في الذهن في التو والحال، أو عندما يكون هناك تناقض في قضية ما، كما يشير إلى أن عادات العقل يمكنها أن تساعد المتعلمين على: تنظيم تعلمهم ذاتيا، وكذلك حل مشكلات حياتهم وتنمية معارفهم.**(عمران، 2014. ص13)**

يعرفها محمد **بكر نوفل** بأنها: لعادات العقل هي مجموعة المهارات والإتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى إنتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما، أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا المنهج.**(نوفل، 2005، ص. 68)**

يعرفها **كوستا و كاليك (Costa & Kallick)** بأنها: عادات العقل بأنها مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول التي يمتلكها الفرد، وتعني تفضي نمط من السلوكات الفكرية عن غيره من الأنماط ولذا فهي تعني ضمنيا صنع إختيارات أو تفضيلات حول أي الأنماط ينبغي إستخدامها في موقف معين ووقت معين دون غيره من الأنماط.**(الباز، 2014، ص. 8)**

يعرفها **عريان** بأنها: إستحسان شكل من التصرف الفكري عن غيره من الأنماط وتفضليه والإلتزام به، ويشمل ذلك إجراء عملية إختيار لشكل التصرف المختار من بين عناصر موقف ما بناء على مبادئ وقيم معينة يرى فيها الإنسان أن تطبيق هذا الشكل في هذا الموقف مفيد أكثر من غيره من الأشكال، ويتطلب ذلك مستوى معينا من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية والإستمرار عليه.

(رياني، 2013، ص.29)

يعرفها **كوستاو كاليك (Costa & Kallick)** بأنها: نمط من السلوكيات الفكرية الذكية التي تقود إلى اتخاذ اختيارات أو تفضيلات حول أي الأنماط ينبغي استخدامها في وقت معين دون غيره من الأنماط.

(الفراص وشمسان، 2018، ص. 43)

تعتبر الإتجاهات والدوافع الموجودة لدى الفرد، والتي تدعمه لإستخدام المهارات العقلية بصورة مستمرة في كل أنشطة الحياة، سواء واجهته مشكلة، أو أراد الحصول على المعرفة. **(العنزي، 2016، ص. 127)**

يعرفها **كوستا وكاليك (Costa & Kallick) بأنها:** أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهة مواقف الحياة المختلفة. **(الكبيسي والعاملي، 2016، ص. 4)**

يعرفها **حجات بأنها:** عادات معرفية توجه سلوك الفرد وتحفزه للتعلم ولتحقيق هدف وتساعده في التركيز على الأولويات الأهم. **(القانوع، 2017، ص. 28)**

يعرفها ماثيو (Matheu) بأنها: محصلة الفهم المرتبطة باستعمال وتقييم المعرفة وإيصالها إلى الآخرين حالما تفهم بأن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء المعلومات عندما تكون قادرا على تحديد شكل المعرفة التي تريد إستعمالها. **(المقيد، 2017، ص. 10)**

يعرفها مازن بأنها: تمثل إتجاها عقليا للطالب، يعطيه خاصية واضحة لنمط سلوكياته، ويتحدد بناءا على إستخدامه لخبراته السابقة والإستفادة منها وصولا للهدف. **(علي، 2019، ص. 213)**

وتعريف أخر يعتبرها بأنها: خصائص السلوك الذكي عند معالجة خبرة ما، لحل مشكلة ما، ترتبط ببناء معرفة علمية جديدة في مستوياتها المختلفة المفاهيمية والإجرائية. **(المطرفي، 2019، ص. 28)**

كما تعرف عادات العقل بأنها: الإتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى الفرد التي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم على إستخدام الفرد للخبرات السابقة والإستفادة منها، لتحقيق الهدف المطلوب.

(المزيني، 2016، ص. 140)

تعريف شامل: عرفت الباحثة عادات العقل بأنها: عبارة عن مجموعة من الأداءات التي تدفع بالتلميذ لإستخدام المهارات والقدرات الذهنية و السلوكيات الذكية في جميع الأعمال الموكلة له، وإيجاد حل للمشكلات التي تواجهه بسرعة ودقة، أو قضية ما أو رغبته في الحصول على معلومات ومعارف جديدة، وهذا ما يحقق لتلميذ النجاح في الحياة الأكاديمية والعملية والإجتماعية.

3. **خصائص عادات العقل:** يشير كل من كوستا وكاليك **(Costa & Kallick)** إلى أن هناك العديد من الخصائص التي تميز عادات العقل وفيما يلي عرض لها:

1.3. القيمة: أي إختيار نمط سلوكي فعال مقارنة مع غيره، والتأكيد على المهارات المعرفية والمواقف والعادات إضافة إلى الصفات الشخصية. **(السويلميين، 2016، ص. 485)**

تشبه هذه الخاصية النزعة غير أنها ترتبط بشكل أكبر بانفعالات المفكر، يؤمن المفكرون الذين يقدرون التفكير بشكل نقدي أن تلك الممارسات كدراسة البدائل المختلفة والتحقق من مصداقية الدليل والإصغاء إلى وجهات النظر المعارضة جديرة بالإهتمام، ويؤمنون بأهمية هذا النوع من التفكير، حتى من الناحية الأخلاقية، كما يستحق مجهودا جديراً بالإعتبار للقيام به.**(عمران، 2014، ص. 39)**

2.3. الميول: وهي الرغبة والميل للمتعلمين للتفكير بعناية بالمشاكل التي تواجههم في الحياة، وقد يقومون في بعض الأوقات بإتخاذ قرارات متسرعة وعادة يقومون إلى استعمال أنماط تفكير جيدة، فوجود توجه لدى المتعلمين يعني إحساس بالميل لإستعمال نمط من أنماط السلوكيات الفكرية.

(جاسم، 2017، ص. 34)

3.3.الحساسية: لا يعد إمتلاك المرء لذخيرة من مهارات وإستراتيجيات التفكير حتى مع التمكن من إستخدامها ببراعة بالأمر إلهام ما لم يلاحظ الفرد متى يكون هناك نوعا معينًا من التفكير يتناسب مع مهمة معينة.**(عمران، 2014، ص. 39)**

4.3.القابلية: بمعنى إمتلاك المهارات الأساسية والقدرات اللازمة لإنجاز السلوكيات الفكرية حيث يحظى المعلومات بالسيطرة شبه الكاملة على قدرة الطلبة على القيام بمهارات التفكير المناسبة.

(الرابغي، 2015، ص.ص. 68- 69)

5.3.الالتزام: يعتبر التفكير عملاً عسيرا وقد يعني أحياناً التضحية بالأفكار والممارسات طويلة العهد. يعني ذلك أحيانًا الاعتراف بالأخطاء والبدء من جديد. يعني الإلتزام بالتفكير العميق والرصين حرص الشخص على تعلم المهارات والمعارف الجديدة بإستمرار. على سبيل المثال، يقوم طلاب المدرسة الإعدادية الأكفاء بتنمية مهاراتهم في الرياضيات ليس من أجل الحصول على الدرجة فحسب، بل بهدف تحسين مستواهم في الرياضيات. لا يعني الإلتزام الرغبة في التعلم فقط، لكن يعني أيضا القيام بالعمل

اللازم لبدء عملية التعلم. يحرص هؤلاء الذين يلتزمون بالتفكير على القيام بكل ما ينبغي القيام به لتحقيق الأهداف الفكرية.(**عمران، 2014، ص. 40**)

يعني الإلتزام بالتفكير العميق حرص الشخص على تعلم المهارات والمعارف بإستمرار، لكن الإلتزام الرغبة في التعلم فقط، لكن أيضاً القيام بالعمل اللازم لبدء عملية التعلم. (**حسين، 2012، ص. 21**)

هي مواصلة الإصرار على التفكير التأملي ولتحسين أداء نموذج السلوك العقلي.

(الخفاف والتميمي، 2015، ص. 41).

6.3.السياسة: وتشير إلى استخدام أنماط السلوكيات الفكرية في كافة الأعمال، والقرارات، والحلول، وجعل ذلك سياسة عامة لا يجب تخطيها.(**الحويطي، 2018، ص. 29**)

وذكر العبادي (2019) انه حتى يصبح الأداء الذهني عادة، لابد من أن يمر بعمليات الأداء الآتية:

- ❖ تحديد الهدف المعرفي والوجداني والأدائي.
- ❖ إيجاد الروابط بين الجوانب الأدائية الثلاث، المعرفية، الوجدانية، الأدائية.
- ❖ تعريف النتاجات الأدائية تعريفاً محدداً بأداء.
- ❖ تحديدها على صورة مهارات معرفة تعريفاً إجرائياً.
- ❖ تحديد هدف المهارة الذهنية.
- ❖ تكرارها بدرجة كبيرة إلى أن تصبح عمليات أدائية آلية.
- ❖ تتم ممارستها بصورة عادة ذهنية آلية راقية يسيطر عليها الفرد مع ممارسته الآلية لها.

(العبادي، 2019، ص. 70)

من خلال ما سبق يتبين أنه لتوظيف عادات العقل يتم ذلك من خلال إختيار السلوك العقلاني المناسب وإستخدام المهارات الذهنية الأساسية لتحقيق نتائج فعالة ضمن ظروف الواقع والتحديات التي تتطلب منا الإلتزام لتعلم مهارات ومعارف جديدة وهذا من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

4.تصنيفات عادات العقل: ظهرت العديد من التوجهات النظرية والتصنيفات لعادات العقل، وهذا نتيجة الإهتمام المتزايد من قبل علماء والتربويين لهذا المتغير، و فيما يلي سيتم عرض مجموعة منها:

1.4.منظور مارزانو (Marzano) للعادات العقل: صنف مارزانو (Marzano,2008)العادات العقلية التي أطلق عليها العادات العقلية المنتجة وفق المكونات الآتية:

أولا :مهارات التنظيم الذاتي(Self – Regulator Skills) :وهي المهارات التي يستخدمها المتعلم عندما يكون على علم بقدرته على التحكم في أعماله، وإتجاهاته، وإهتماماته تجاه مهمة التعلم. ولهذه المهارة المهارات الفرعية التالية: إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، وإدراك المصادر اللازمة، والحساسية تجاه التغذية الراجعة، وتقييم فاعلية العمل.

ثانياً :التفكير الناقد ويتضمن: (Critical Thinking) :

- ❖ الإلتزام بالبحث عن الدقة.
- ❖ البحث عن الوضوح.

- ❖ الإنفتاح العقلي.
- ❖ إتخاذ المواقف والدفاع عنها.
- ❖ الحساسية تجاه الآخرين.

ثالثاً :التفكير الإبداعي ويتفرع منه:

- ❖ الإنخراط بقوة في المهمات.
- ❖ توسيع حدود المعرفة والقدرات.
- ❖ توليد معايير التقييم الخاصة والثقة بها والمحافظة عليها.
- ❖ توليد طرق جديدة للنظر خارج نطاق المعايير السائدة. **(عفانة، 2013، ص.ص. 68 - 69)**

2.4. منظور دانيال (Daniels) لعادات العقل: وفق هذا المنظور قدم داينالز أربعة أقسام لعادات العقل، وهي:

- ❖ الإنفتاح العقلي.
- ❖ العدالة العقلية.
- ❖ الإستقلال العقلي.
- ❖ الميل إلى الإستفسار أو الإتجاه النقدي. **(أبو الجبين، 2018، ص. 34)**

3.4. منظور المنهاج الوطني البريطاني وهو يرى أن عادات العقل يمكن على النحو التالي:

- ❖ حب الإستطلاع.
- ❖ إحترام الأدلة.
- ❖ إرادة التسامح.
- ❖ التفكير الناقد.
- ❖ المثابرة.
- ❖ التفكير الإبداعي.
- ❖ الإنتاج العقلي.
- ❖ الحس البيئي السليم.
- ❖ التعاون مع الآخرين. **(المطرفي، 2019، ص. 44)**

4.4. **منظور مشروع عام 2061 لعادات العقل:** اقترح **(2061)** مشروع في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وهو مشروع إعتمد عادات العقل كأساس التطوير للتطوير التربوي عددا من العادات العقلية التي يركز على تنمية تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ومنها:

- ❖ التكامل.
- ❖ الإجتهاد.
- ❖ العدالة.

- ❖ حب الاستطلاع.
- ❖ الإنفتاح على الأفكار الجديدة.
- ❖ التشكك الواعي.
- ❖ التخيل.
- ❖ المهارات العددية.
- ❖ التقدير.
- ❖ الملاحظة.
- ❖ الإتصال.
- ❖ الإستجابة الناقدة. **(البرصان وعبد، 2013، ص.ص. 164- 165)**

5.4. إقترح أليس وآخرون تقسيم عادت العقل المتمثلة في المجال الإجتماعي إلى:

❖ **معرفة الذات:** وتتضمن القدرة على التعرف على العاطفية الذاتية وسميت بالقدرة على فهم وإستيعاب الأسباب والظروف التي جعلت المرء يشعر بالعاطفة ويترجمها.

❖ **التنظيم الذاتي للعواطف:** وتتضمن وصف حالات القلق والإحباط التي تعتري الشخص، وكبح جناح النفس في حالة النزوات وحالات الإهتياج والثروات العاطفية والتعرف إلى نقاط القوة في النفس والعائلة وتحريك المشاعر الايجابية.

❖ **الأداء والانضباط الذاتي:** ويتضمن تركيز المرء على العمل الذي يقوم به، ووضع أهداف قصيرة الأمد وأخرى طويلة الأمد وتعديل الأداء في ضوء التغذية الراجعة وتحريك الدوافع الإيجابية وتنشيط الأمل والتفاؤل.

❖ **التعاطف واتخاذ المواقف:** وتتضمن تطوير آليات زيادة التعاطف والتعويد على الاستماع المركز وزيادة التعاطف والشعور مع الآخرين.

❖ **المهارات الاجتماعية والتعامل مع العلاقات:** وتتضمن تحكم العواطف في العلاقات الإجتماعية والتعبير الواضح عن العواطف وممارسة القيادة والإقناع والحزم والتأكيد والعمل في مجموعات تعاونية وممارسة مهارات حل المشكلات.**(عمران، 2014، ص. 20)**

6.4. منظور هيرل(Hyerle) وفق هذا المنظور قسم هيرل**(Hyerle)** العادات العقلية إلى ثلاثة أقسام رئيسية يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية على النحو التالي:

1.6.4. خرائط عمليات التفكير (Thinking Processes Maps) ويتفرع منها المهارات التالية:

- ❖ مهارة طرح الأسئلة.
- ❖ مهارة ما وراء الأسئلة.
- ❖ مهارات الحواس المتعددة.
- ❖ مهارات عاطفية.

2.6.4. العصف الذهني(Brain Storming): ويتفرع منها العادات التالية:

- ❖ الإبداع.
- ❖ المرونة.
- ❖ حب الاستطلاع.
- ❖ توسيع الخبرة.

3.6.4.المنظمات الشكلية(Graphic Organizers): ويتفرع منها العادات العقلية التالية:

- ❖ المثابرة.
- ❖ التنظيم.
- ❖ الضبط.
- ❖ الدقة. **(عفانة، 2013، ص. 69)**

7.4.ستيفين (Stephen Covzy) حدد في كتابه(Seven Habit of Highly Effective People) سبع عادات عقلية وهي:

- ❖ كن مبادرا وسباقا.
- ❖ إبدأ وعينك على النهاية.
- ❖ إبدأ بالأهم قبل المهم.
- ❖ التفكير في المصلحة المشتركة للطرفين.
- ❖ تفهم الآخرين أولا ثم أطلب منهم أن يفهموك.
- ❖ أعمل مع الجماعة.
- ❖ أحبذ الشيء الجديد.
- ❖ مراجعة النفس وتقييمها وتكوير نواحي الضعف والقصور. **(سيد، 2018، ص. 52)**

8.4. **ناثان (Nthan) أكد أن العادات العقلية للفرد مرتبة خطيا تبدأ:**

- ❖ الإبداع (ما الذي يغذي الإبداع).
- ❖ التواصل(كيف أحقق التواصل مع الآخرين).
- ❖ التحسين (ما هي نقاط القوة والضعف– ما الذي أحتاجه من مهارات).
- ❖ الملكية (كيف يؤثر هذا العمل على الآخر– ما الذي أحتاجه لا تمكن من النجاح).

(عمران، 2014، ص. 20)

9.4. منظور عادات العقل لكوستا وكاليك(Habits of Mind Perspective (Costa & Kallick) : لقد أستند كوستا وكاليك **(Costa & Kellick)** إلى نتائج أعمال لكل من البحوث التي أجراها فور شتاين، وبارون، وسيتربنزغ، وجولمان، وإنيس، والتي تعمل على إستقصاء خصائص المفكرين البارعين ضمن تخصصاتهم المختلفة، والتي قادت إلى سلوكيات فعالة أمكن تحديدها والتعرف عليها من خلال عملية البحث والاستقصاء العلمي، حيث تم تحديد هذه الخصائص (السلوكيات) لدى أفراد تميزوا

بالنجاح في شتى مناحي الحياة، منهم الأكاديميون، والمعلمون، ورجال الأعمال، ومندوبي المبيعات، والمربون، والعلماء، والفنانون.

وقد إستطاع كوستا وكاليك **(Costa & Kellick)** : أن يستخلصا ستة عشر سلوكياً ذكياً للتفكير الفعال، أو للمفكر الفعال من خلال الدراسات التي قام بها فورشتين وغلاتهورن وبارون وبيركنز وستيرنبرغ، وقد أفادت هذه الدراسات أن هذه السلوكيات الذكية غير مقتصرة على فئة معينة من العلماء أو المهندسين أو الرياضيين، وإنما هي عامة لجميع هؤلاء فهي مفيدة لرجال الأعمال والمعلمين وأولياء الأمور والتجار والطلبة وغيرهم في جميع مناحي الحياة، ويرى كوستا وكاليك أن عادات العقل هي مجاميع سلوكيات يجري إستخدامها في أوضاع متنوعة، فعندما تصغي بإنتباه مثلاً فإنك تستخدم عادات التفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، بل وربما التساؤل وطرح المشكلات. (**عفانة، 2013، ص.ص. 72- 73**)، والعادات الستة عشر قد تم ذكرها بشكل مفصل **(أنظر الصفحة من 78- 90)**.

10.4. مشروع باسم الملكة إليزابيث: أشار إلى أن العادات العقلية هي كالتالي:

- ❖ التفكير المرن.
- ❖ الإستماع إلى لآخرين.
- ❖ السعي إلى الدقة.
- ❖ الإصرار والمثابرة.
- ❖ الفضول والمتعة في حل المشكلات.
- ❖ رؤية الموقف بطريقة تقليدية.

11.4. **جايل** (Gail)**:** توصل إلى قائمة لعادات العقل المنتج بصفة عامة وهي:

- ❖ يكون نشيطا ومتحمسا في المواقف التعليمية، ومستمر في الاطلاع ومحبا للتعلم.
- ❖ يحب الكتابة التأملية حول المواقف المختلفة، ويمارس عمليات حل المشكلة.
- ❖ ذو عقل متفتح الإتجاه للأشياء الجديدة، ولديه فضول ومحبا للإستطلاع.
- ❖ قادرا على التأمل النقدي، ويعمل بنظام وتروي.
- ❖ يفترض ويقدم البدائل.
- ❖ يستقصي، ويبرهن، ويلاحظ.(**عمران، 2014، ص. 21**)

12.4. من منظور سايزر وماير(Size/ Meier) لعادات العقل: وفق نموذج **سايزر وماير** لعادات العقل ثمة ثمانِ عادات للعقل هي على النحو الآتية:

❖ **عادة التعبير عن وجهات النظر(The habit of perspective):** وفق هذه العادة يتم تنظيم المجالات والحوارات وحلقات النقاش حول المواضيع التي قرأها وسمعها أو شاهدها الطلبة، ومن ثم العمل على تنظيمها وتجزئتها إلى أجواء متعددة بغية تصنيفها إلى مواضيع مهمة وأخرى ثانوية.

كما تعبر هذه العادة العقلية عن تميز الآراء (Opinions) من الحقائق (Facts) ، وبهذا فهذه العادة تمكن الطالب من ممارسة أحد مظاهر التفكير الناقد والذي يقود إلى تقدير القيم التي يؤمن بها الأفراد من خلال الإنقسامات بين الطلبة نتيجة تباين في وجهات نظرهم حول قضية ما.

❖ **عادة التحليل (The habit of analysis)**: تتطلب هذه العادة التفكير في المجالات بطرق تأملية مختلفة بإستخدام المنطق والرياضيات وأدوات الفن الجمالية كما تطّلب الأمر ذلك، وذلك للعمل على تقديم الدليل على المجادلات.

❖ **عادة التخيل(The habit of Imagination)**: تعد عملية التخيل إحدى أدوات العقل التي تساهم في تخليق التفكير، وتمكن الفرد من توليد إستجابات متعددة لمثيرات محددة، حيث تعتمد هذه العادات على تحويل المثيرات إلى صور ذهنية في الدماغ وفق مجموعة من العمليات المعرفية.

❖ **عادة التعاطف(The habit of Empathy)**: تشير هذه العادة إستشعار وجهات نظر الآخرين، والعمل على إحترامها وتقديرها، بل وتعظيم أكثرها منطقية وإقناعا للعقل. إن قدرة الفرد على تفهم مشاعر وحاجات الآخرين والعمل على تلبيتها يمكنه من تشكيل قوة رادعة تحول بينه وبين إيذاء الآخرين.

❖ **عادة التواصل (The habit of Communication)**: وتتضمن توضيح الحقائق ووجهات النظر بطريقة تستند إلى المنطق، بحيث تقود المتحدث إلى إحترام الآخرين الذين يشاهدونه، ويستمعون إليه، ويتقبل آرائهم وأفكارهم بطريقة تتم عن تواصل فكري راق، و لربما هذه العادة تفرض على المتحدث أن يكون أيضاً مستمعاً جيداً(A good Listener).

❖ **عادة الالتزام (The habit of Commitment)**: توجب هذه العادة على الفرد أن يوظف عادت العقل جيداً، من خلال ما يقطعه على نفسه من إلتزامات تجاه الآخرين. ومن السلوكيات المنتمية لهذه العادة تقدير الفرد لنفسه متى يمكن أن يبدأ بالحديث ومتى يمكن أن يتوقف بصير، وبالشكل الذي يتطلبه الموقف.

❖ **عادة التواضع (The habit of Humility)**: تشير إلى وعي الفرد لحقوقه وحدوده وقدراته، وفي المقابل وعيه لحقوق وواجبات الآخرين، وتتضمن في الوقت نفسه أن يدرك الفرد ما يعرفه وما لا يعرفه؛ إنها تشير إلى التواضع المعرفي لدى الأفراد والذي يحثهم إلى مزيد من التعلم والإستقصاء.

❖ **عادة البهجة أو الإستمتاع (The habit of Joy)**: تشير هذه العادة إلى قدرة الفرد على إيجاد مناخٍ حاث على الإستمتاع فيما يتعلمه، ومن خلال تخليق معان لما يقرأ أو يسمع أو يشاهد أو يتذوق أو يشم، ومن المؤكد أن تخليق نزعات لدى المتعلمين نحو قضايا معينة أو مباحث دراسية محددة تعمل على إيجاد هذه المتعة. **(عفانة، 2013، ص.ص. 71- 72)**

12.4. منظور تشينخ وهو حدد عادات العقل وهي:

❖ الوعي بالتفكير.

❖ السعي للدقة.

❖ تحديد الأخطاء.

❖ تقبل الأفكار.

❖ الإحساس بالآخرين.

13.4. **منظور جولدنبير** أكد أن العادات العقلية تشمل:

❖ التفكير حول المعاني الكلمة.

❖ تبرير المطالب وإثبات التخمينات.

❖ التمييز بين الإتفاقيات والضرورات المنطقية.

❖ تحليل الإجابات والمشكلات والطرق.

❖ إستخدام الإستدلال في حل المشكلات.

14.4. **منظور بووث** يشير أن عادات العقل تشتمل على:(توليد أفكار وحلول متعددة- تأكيد مناخ داخلي للإستكشاف- إستخدام الواحد لصوته- الثقة في الأحكام الخاصة- صياغة الأسئلة ومشكلات جديدة- الإرتجال- كشف الفكاهة- الصياغة- جعل الخيارات مستندة على مجموعة متنوعة من المعايير- الإستفسار بمهارة- المثابرة- التأمل المعرفي- التفكير المتشابهة- التعليق الجيد- الملاحظة المقصودة- التجول بين الجزء والكل- المحاولة على وجهات نظر متعددة- العمل مع الآخرين- إتباع الدوافع الذاتية). **(عمران، 2014، ص.ص. 21- 22)**

من خلال عرض تصنيفات عادات العقل يتضح أن:

❖ الإهتمام الذي حظي به عادات العقل من قبل العديد من المفكرين والعلماء.

❖ يعتبر نموذج كوستا وكاليك أول التقسيمات ظهورا وأكثرها شمولا وإستعمالا في البحوث والدراسات وهذا راجع إلى الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس.

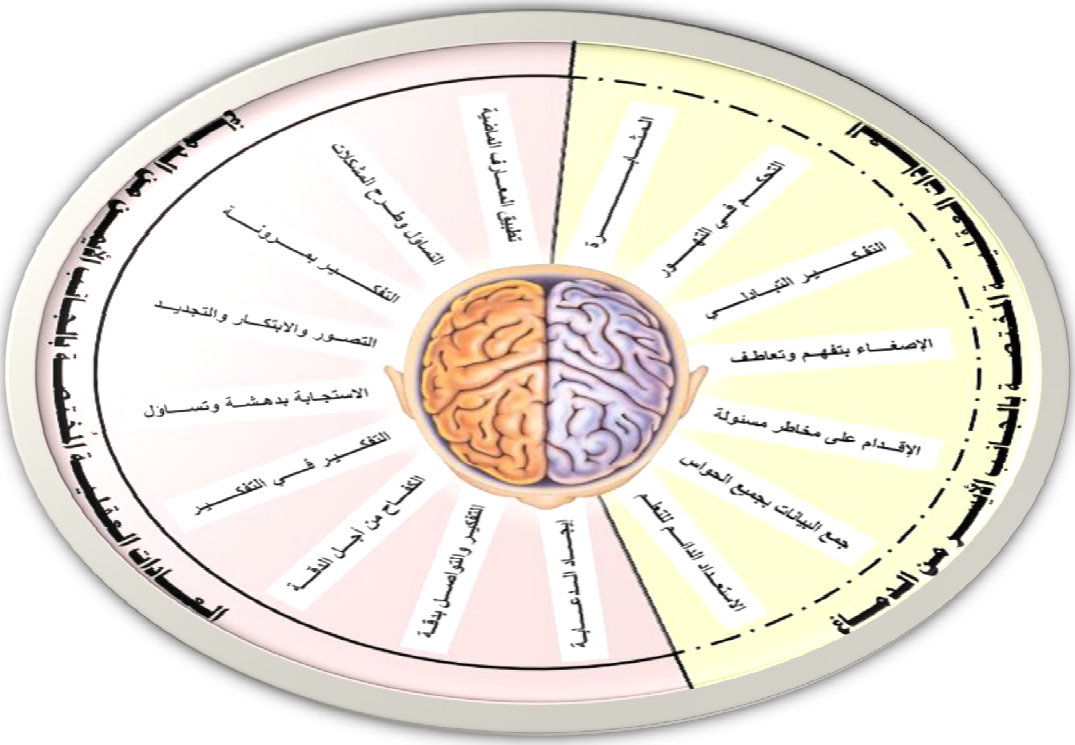
❖ رقم وجود إختلافات في منظور وتوجه في تصنيفات عادات العقل وخاصة في التسميات العامة إلا أن هناك تشابه في مضمونها.

❖ تعتبر هذه التصنيفات نتيجة للبحوث التي أنجزت لمتغير عادات العقل وهي قابلة لي التطوير والتغيير والتجديد في ضوء الأبحاث.

5. **وصف عادات العقل:** ولقد صنف **كوستا وكاليك (Costa & Kallick)**عادات العقل إلى ستة عشرة عادة عقل وهي كالآتي: (المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس، الخلق-التصور-الإبتكار، الإستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر).

على رغم وجود العديد من التصنيفات لعادات العقل إلى أن هدفها واحد ومشترك وهو بناء عقل فاعل، من خلال تطوير العمليات العقلية والمعرفية وإستراتيجيات حل المشكلات التي تواجه الفرد.

ولقد تم الإعتماد على تصنيف كوستا وكاليك في الدراسة الحالية لعادات العقل، ولقد توصل كل من كوستا وكاليك من خلال دراستهما توصلا إلى تصنيف عادات العقل إلى 16 عادة عقلية، موزعة على جانبي الدماغ. وفيما يلي وصف تفصيلي لكل عادة من عادات العقل ستة عشر كما ذكرها كل من كوستا وكاليك الموضحة في الشكل رقم (01) من خلال عرض مجموعة من التعريفات لمجموعة من الباحثين:



الشكل رقم(01): تصنيف عادات العقل لكوستا وكاليك (Costa & Kallick)وفقًا لجانبي الدماغ.

(الجفري، 2012، ص. 49)

1.5.المثابرة: وقد لخص كلا من كوستا وكاليك **(Costa & Kallick)**معناها بقولهما: هي التمسك بالمهمة حتى لو كنت تريد الإستسلام، وحيث أشاروا أن المثابرة هي قدرة الفرد على مواصلة العمل والمهام وإستخدامه تشكيلة من الإستراتيجيات لحل المشكلات بطريقة منظمة ومنهجية والتي تظهر لدى الفرد من خلال الأقوال التي تدل على ذلك.(**الحويطي،2018، ص. 49**).

وتعني القدرة على التحدي والتصدي والمواظبة، وتجربة إستراتيجيات متنوعة وطرائق تحفيز ذاتي عند مواجهة مشروعات مثيرة للتحدي. **(الشبلي، 2017، ص. 106)**

تعرفها **الجفري** بأنها: رغبة أو حافز داخلي، يدفع إلى إتمام حل المشكلة رغم جميع المعوقات التي تواجه المتعلم. إضافة إلى الإصرار على أداء المهام وعدم الإستسلام لتحقيق الهدف المراد تحقيقه.

(الجفري، 2012، ص. 50)

وتتضمن عادة المثابرة العديد من سلوكات عدة منها:

- ❖ لا يستسلمون إلا إذا تمكنوا من إنجاز العمل المناط بهم.
- ❖ لديهم القدرة على تحليل وتطوير وتطبيق البدائل المختلفة لحل المشكلة؛ ولديهم إستراتيجية لمجابهتها.

❖لديهم مخزون كاف من الإستراتيجيات البديلة لحل المشكلة؛ فإذا لم تنجح إحدى الطرق فلديهم إستراتيجيات أخرى يجربونها.

❖يجمعون الدلائل التي تؤكد لهم على أن طريقتهم في حل المشكلة قد نجحت.

❖يعرفون متى يجب أن يقبلوا فرضية ما ومتى يرفضوها.

❖لديهم وسائل منهجية لتحليل المشكلة؛ من ضمنها معرفة طريقة البدء والخطوات اللازم تنفيذها، والبيانات التي يجب أن تجمع والمصادر المتاحة.

❖لديهم القدرة على تحمُّل أعباء عملية حل المشكلات عبر الوقت؛ فالحالات الغامضة لا ترهبهم.**(الموسى، 2018، ص. 69)**

من خلال ماسبق تعرف عادة المثابرة بأنها: إصرار الفرد المستمر على إيجاد حل للذي يواجهه حتى وأن واجهته صعوبات وعدم الإستسلام إلى غاية تحقيق الهدف مهما كانت العقبات والصعوبات، والإلتزام والمواظبة على إنجاز المهمة الموكلة إليه.

2.5.التحكم في التهور: تعرفها **ليلى** بأنها: التفكير قبل الإقدام على الفعل، والقدرة على وضع تصور للمهمة التي سيقوم المتعلم بدراستها، وتكوين رؤية عن(المنتج المطلوب/ أو خطة العمل/ أو الهدف) قبل البدء بها.(**المطرفي، 2019، ص.45)**

تعني التفكير قبل الإقدام على العمل، والتأمل في البدائل قبل التصرف، وبالتالي تأسيس رؤية للهدف وخطة للعمل، أو المشروع، وتأجيل إعطاء حكم فوري على الفكرة إلى أن يتم فهمها تماما، للتقليل من فرص الخطأ.**(الحويطي،2018، ص. 49)**

من صفات حلالي المشكلات أنهم متأنون، ويفكرون قبل أن يقدموا، فهم يؤسسون رؤية لمنتج ما أو خطة عمل أو هدف أو أواتجاه قبل أن يبدأوا، يكافحون لتوضيح وفهم التوجيهات، ويطولون إستراتيجية للتعامل مع مشكله مؤجلين إعطاء حكم فوري حول فكرة معينة إلا أن يفهمها تماما، ويمكن إختصار وصف هذه العادة بـ " تمهل لديك وقت. فكر قبل أن تتصرف. ابق هادئا ومتنبها".

(أبو رياش و الجندي، 2017، ص. 191)

من خلال ما سبق تعرف عادة التحكم في التهور بأنها: قدرة الفرد على التفكير والتمعن في أي تصرف قبل القيام به، وقبل إتخاذ أي القرار وإصدار حكم نهائي، كما أنهم أثناء حل مشكلة ما فيفكرون فيها قبل إعطاء الإجابة.

3.5.الإصغاء بتفهم وتعاطف: وتعني القدرة على رؤية المناظير المتنوعة للآخرين بشفافية، والإهتمام بصورة مهذبة بالشخص الآخر من خلال إظهار الفهم والتعاطف مع الفكرة أو الشعور بإعادة صياغة هذه الفكرة بدقة أو إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها. فالإصغاء بتفهم وتعاطف يجعل الأفراد ذو الفعالية العالية جزء كبيرا من وقتهم وطاقتهم في الإصغاء. **(الرابغي، 2015، ص. 107).**

الأشخاص ذوي الفعالية العالية يبذلون الكثير من الوقت والجهد في الإستماع يعتقد بعض المختصين في علم النفس القدرة على الاستماع لشخص آخر والتعاطف معه وكذلك تفهم وجهة نظره هو

أحد على المستويات من صيغ السلوك ذكائي والقدرة على إعادة صياغة أفكار الآخرين وتلمس أهم ما تتضمنه من أفكار ومشاعر وعواطف سواء تم تعبير عنها بشكل شفهي أو من خلال لغة الجسد بالتعبير عنها بشكل دقيق.(**شواهين، 2014، ص. 20)**

إن الاستماع هو دليل على الفهم والحكمة فلكي يكون شخص عقلك يجب عليه أن يتقنه الإستماع وليس فقد الإستماع بل يجب أن يكون مصحوبا بالتأمل والقيام بعمليه ذهنيا معقدة.**(مذكور، 2018،ص. 80)**

ومن بين الصفات التي تظهر على الفرد عند إمتلاكه **لعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف** ما يلي:

- ❖يظهر عليه علامات الإصغاء اليقظ، مثل :تواصل بالعيون ، يومئ بالرأس، يستخدم تعابير للوجه تتفق مع رسالة المتكلم.
- ❖يعيد صياغة الفكرة التي سمعها بمصطلحاته الخاصة، بهدف التأكد من صحة الفهم.
- ❖يوضح مشاعره كتعبير عن الاهتمام بالآخرين.
- ❖يظهر تقديره للجهد الذي يبذله الآخرون.**(الموسى، 2018، ص. 71)**

من خلال ما سبق تعرف عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف بأنها: قدرة الفرد على الإصغاء الجيد للآخرين تتجسد من خلال فهمهم والتعاطف معهم وإحترام أفكارهم وإبداء لهم الاهتمام والتجاوب معهم، وقدرته على إعادة صياغة أفكار ومشكلات الآخرين.

4.5.التفكير بمرونة: ويقصد بالتفكير بمرونة هو فن معالجة المعلومات وتغير الأفكار والآراء وتعديلها في البيانات أو الأدلة الجديدة. (**الخفاف، 2016، ص. 308)**

وهي القدرة على كسر الأطر الذهنية الجامدة، وقراءة البيانات قراءات متعددة من وجهات مختلفة، والنظر للأشياء من أكثر من زاوية، ودراسة الموضوعات من أبعادها المختلفة. فالمرونة تعني القدرة على استخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات .وتتضمن عادة التفكير بمرونة الأداءات الذهنية الآتية : الإنتباه، الإدراك، التفكير، الاستبصار، الترميز، التنظيم، التصنيف، التعرف.

(عمرو، 2016، ص. 11)

من طبيعة الفرد ذي التفكير المرن أن يولد أفكارا كثيرة، فتجد أن مشاركته في جلسات العمل الجماعي دائما ما يحفز زملاءه على إضافة أفكار جديدة، فعندما تتزايد المرونة في التفكير لدى الأفراد فإنهم يقومون بالتركيز على الأشياء، فيتفحصون الأجزاء الصغيرة التي ينتج عنها الكل من خلال الإهتمام بالتفاصيل والدقة، والتقدم المنظم، فالعقل المرن يعرف كيف ينتقل بين هذه المواقف، لأن الفرد المرن يستخدم طرقا غير تقليدية في حل المشكلات التي تواجهه، وعقله منفتح على التغير القائم على معلومات إضافية وبيانات جديدة لتفكير مغاير لمعتقداته، لذلك فان مرونة العقل أساسية للعمل في إطار التنوع الاجتماعي، مما يمكن الفرد من إدراك وتمايز الطرق التي يتبعها الآخرون في صنع شيء معين.

(الرابغي، 2015، ص.ص. 101- 102)

وتتضمن عادة **التفكير بمرونة** بالعديد من السلوكات منها:

- ❖لديهم القدرة على تطوير الخيارات والبدائل المتاحة.

- ❖لديهم القدرة على فهم القواعد والمعايير والتنبؤ بالعقبات.
- ❖القدرة على التأقلم وقبول جميع النتائج.
- ❖يمكنهم صنع مجموعة من الإستراتيجيات لحل المشكلات التي تواجههم.
- ❖يدركون العلاقة بين الوسيلة والغاية.
- ❖يمكنهم العمل في إطار القوانين والمعايير، ويستطيعون توقع النتائج. **(الموسى، 2018، ص. 70)**

من خلال ماسبق تعرف عادة التفكير بمرونة بأنها: هو قدرة الفرد على إعطاء العديد من الحلول والبدائل من خلال النظر إلى الأمور بصورة مختلفة، كما انه لديه القدرة على إنتاج حلول جديدة وتغيير إستراتيجية حل بإستراتيجيات أخرى، من خلال تنظيم المعارف والأفكار.

5.5.التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير: وتعني القدرة على تخطيط إستراتيجية من أجل إنتاج معلومات اللازمة، مع الوعي للخطوات والإستراتيجيات أثناء عملية حل المشكلات، والتأمل في مدى إنتاجية التفكير المتبع وتقييمه، ومن مكوناته الرئيسية تطوير خطة العمل، والمحافظة عليها في الذهن فترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها.**(الحويطي، 2018، ص. 51)**

هو قدرة الفرد على تطوير خطة عمل والمحافظة عليها في الذهن فترة من الزمن ثم التأمل فيها وتقييمها عند إكتمالها وشرح خطوات تفكيره، وكيف أن التفكير حول التفكير يساعد في أداء مهمته وشرح إستراتيجياته في صنع القرار وتخطيط الإستراتيجيات من أجل إنتاج المعلومات اللازمة وتقييم مدى إنتاجية تفكيره.**(مختار،2010، ص. 4)**

لخص كوستا وكاليك معنى هذه العادة بقولهما: هي أن تفكر في تفكيرك أنت، وبمعنى آخر: التفكير حول التفكير(أو التفكير فوق المعرفي) يعني قدرتنا على معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، فنصبح بذلك أكثر إدراكا لأفعالنا، ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة.(**الجفري، 2012، ص. 56)**

من خلال ما سبق تعرف عادة التفكير ما وراء التفكير بأنها: قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره و مهاراته المعرفية، وقدرته على إنجاز خطة عمل ومعرفته بكل خطوات اللازمة، و تقييمه لها وشرح كل خطوات الخطة وتوضيحها، ويستلزم منه التأمل الجيد في كل أفعاله وخطواته التي يقوم بها.

6.5.الكفاح من أجل الدقة: وتعني أخذ وقت كاف في تفحص الأمور، ومراجعة القواعد التي ينبغي الإلتزام بها، ومراجعة النماذج التي يتعين إتباعها للتأكد من أن المنتجات النهائية توائم تلك المعايير مواءمة تامة، وإيصال العمل إلى درجة الكمال عن طريق العمل المتواصل للحصول على أفضل أداء ممكن، ومتابعة التعلم المستمر للوصول لذلك العمل وإتقانه، والبحث عما به من أخطاء وإصلاحها، والخروج بالعمل بما يتفق مع معايير جودته. **(الرابغي، 2015، ص.ص. 107_108)**

حيث بين **آرثر كوستا و بينا كاليك (kallick Bean & costa Arthur)**أن الوصول إلى الدقة في أعلى مستوياتها أحدى استراتيجيات التفكير الناقد، وهنا يجب على المؤسسة التعليمية أن تمكن الطلبة من إكتسابهم لهذه العادة من أجل الوصول إلى المعرفة المحكمة التي تتصف بالدقة والرصانة بعيداً عن

التهور والتسرع، فالدقة هي شرط أساسي من الشروط الباعثة على بناء الروح النقدية في الفرد، وتمكنه من إنتاج معرفة عالية الجودة وفائقة النوعية.(**الجبوري والكردي، 2016، ص. 4)**

وتعني تركيز والإهتمام في أداء المهام ومراجعتها وتقييمها بشكل متواصل للتحقق من الوصول إلى المقاييس والمعايير الموضوعة مما يسهم في بناء الروح النقدية في الفرد وتمكنه من إنتاج معرفة عالية الجودة فائقة النوعية.(**قاسم، 2017، ص. 443)**

من خلال ماسبق تعرف **عادة الكفاح من أجل الدقة** بأنها:: قدرة الفرد على إنجاز عمل ما بإتقان ودقة و ذو جودة عالية من خلال مراجعة العمل الذي قام به أثناء تقييمه لأدائه لمهمة ما، للتأكد من الوصول إلى المعايير الموضوعة وفقا لمحكات ومعايير.

7.5.التساؤل وطرح المشكلات: ويقصد بالتساؤل وطرح المشكلات هو القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه، من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة.(**الخفاف،2016، ص. 308)**

وتشير إلى فهم أعمق للمواقف من حيث التناقضات القائمة بينها ورصد المعلومات بدقة وتنظيمها، وذلك من خلال التساؤل وطرح المشكلات والقدرة على الإدراك، والتذكر، والإسترجاع. **(القضاة، 2014، ص. 37)**

هي عملية طرح الأسئلة عند مواجهة المواقف والظواهر، بهدف تحديد أبعاد المشكلة وتوضيح طبيعتها، وهي عملية معرفية أساسية للتوصل إلى الحل مرورا بعمليات أخرى كالإستقصاء العلمي، والبحث في مصادر المعرفة. إذا هذه العادة تمثل الخطوة الأولى والرئيسية للتوصل للحل. **(الحويطي، 2018، ص. 56)**

تتضمن هذه عادة **التساؤل وطرح المشكلات** العديد من السلوكات:

- كونهم قادرين على تحديد الكيفية التي يمكن من خلالها طرح الأسئلة؛ من أجل سد الفجوة ما بين ما يعلموه وبين ما لا يعلموه.
- دائمًا ما يطرحون عددًا من الأسئلة ترتكز حول جمع المعلومات والتأكد من مصداقيتها، وسبب حدوث المشكلة.
- تتنوع أسئلتهم حول وجهات نظر الآخرين، أو العلاقات بين الأشياء.
- يضعون فرضيات ونظريات، ويقومون بتجريبها.(**الموسى، 2018، ص. 70)**

ومن خلال ماسبق تعرف عادة **التساؤل وطرح المشكلات** على أنها قدرة الفرد على إنتاج العديد من الحلول وطرح العديد من التساؤلات لمشكلة ما للحصول على المعلومات والمعارف من مصادر متعددة والوصول إلى الحل الأفضل.

8.5.تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة: ويقصد بتطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة بقدرة الفرد على إستخلاص المعنى من تجاربه ومعارفه السابقة والسير قدما، ومن ثم تطبيقه على وضع جديد أو مواقف جديدة والربط بين فكرتين مختلفين.(**قطامي وعمور، 2005 ، ص. 112)**

وهي بذلك تعنى قدرة الفرد على نقل المهارة وتوظيفها في جميع مناحي حياته.

(الطلحي، 2014، ص. 43)

حيث يرى كوستا وكاليك **(Costa & Kallick)** توظيف المعرفة والإستفادة منها شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل الناس الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكله جديدة محيرة تراهم يلجئون إلى ماضيهم يستخلصون منهم تجاربهم وغالبا ما تسمعهم يقولون هذا يذكرني بـ .... أنهم يوظفون ما يفعلون حاليا بمقارنته بتجارب متشابهه مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب. **(حجات، 2009، ص. 27)**

ومن خلال ماسبق تعرف عادة **تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة** أنها: قدرة الفرد على إستخدام وتوظيف المعارف والتجارب الماضية لمواجهة المشكلات في المواقف الجديدة، كما أنهم يدعمون إجاباتهم من المعارف السابقة، كما أنهم يتعلمون من مشكلات السابقة لتجنبها في المستقبل.

9.5.التفكير والتواصل بوضوح ودقة: تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا مهما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لأي عمل ذي فاعلية، ومن شأن إثراء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في آن معا أن ينتج تفكير فاعلا فاللغة والتفكير أمران متلازمان، حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة. **(طراد، 2012، ص. 235)**

هي عادة تجعل الفرد قادر على الربط الجيد بين التفكير واللغة، وذلك بالإستخدام الجيد للغة في توصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة سواء شفاهة أو وتشابهات صحيحة دون إفراط في التعميم والغموض وإعتمادا على أدلة وإيضاحات لغوية دقيقة.**(محمد، 2016، ص. 542)**

الأشخاص الأذكياء يبطلون جهده للتواصل بشكل دقيق سواء بالأسلوب الكتابي أو الشفهي ويبذلون جهدهم لتكون لغتهم دقيقه ومعبره بالضبط عما يريدون ويستخدمون المصطلحات الأقرب لتوصيل المعنى دون عن الكلمات العامة التي تحمل أكثر من معنى وأي كلمات قد تشوه المعنى أو يمكنكم بطريقه خاطئة فإنهم يعززون حديثهم بتوضيحات ومقارنات وأدلة وبراهين وكميات وأرقام.

(شواهين، 2014، ص.ص. 32-33)

ومن خلال ماسبق تعرف **عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة** بأنها: قدرة الفرد على توصيل أفكاره سواء كتابيا أو شفهيا للآخرين بطريقة واضحة ومفهومة ولغة سلسة، وإستخدام الكلمات اللازمة لتجنب التعميم، كما أن لديهم القدرة على أفكارهم بدقة.

10.5.الإبتكار و التجديد والإبداع: قدرة المتعلمين على رؤية الموضوعات والأحداث أو المشكلات وتصور الحل لها من زوايا مختلفة، وقدرتهم على إنتاج الأفكار غير المألوفة، والقابلية على النقد الذاتي، و إستقبال النقد من الآخرين للوصول إلى منتج أفضل، فهي قابلية الفرد على تصور نفسه في مواقف متنوعة وأدوار مختلفة والتفكير من زوايا عدة أثناء التعبير عن أرائه للآخرين في مناقشته وطرحه وتبنيه أفكار غير عادية.**(الرابغي، 2015، ص. 104)**

معظم الأفراد لديهم الطاقة على توليد منتجات وحلول وأساليب جديدة وذكية وبارعة إذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات، ومن طبيعة الأفراد الخلاقين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانات البديلة زوايا عدة. (الشقيفي ، **2015، 41)**

ويرى **كوستا وكاليك (Costa & Kallick)** أن معظم الأفراد لديهم الطاقة على توليد منتجات وحلول وأساليب جديدة وذكية وعادات عقلية بارعة إذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات إن الإنسان الذي تكون لديه عادات عقلية يتأثر بالحوافز الداخلية أكثر مما يتأثر بالحوافز الخارجية، ويقبل على العمل بدافع ذاتي ليشبع ما عنده من تحديات أكثر مما يقبل عليه لأجل نفع مادي، فهو يجد المتعة والجمال في إشباع العقل في الإجابة الذكية عن سؤال محرج ينم عن ذكاء وسرعة الخاطر.

(العبادي، 2019، ص.ص. 218 –219)

تتضمن عادة **الابتكار و التجديد والإبداع** العديد من السلوكيات وهي:

❖دائمًا ما يرحبون بالنقد، ويسعون للحصول على أحكام وتقييمات الآخرين إزاء ما يقومون به من أعمال، ويرغبون في الحصول على التغذية الراجعة بصفة مستمرة؛ من أجل التحسين والتطوير المستمر لمواهبهم وقدراتهم.

❖يتخيلون أنفسهم في أدوار مختلفة.

❖يقتحمون المخاطر، وعادة ما يحاولون دفع حدود حواجزهم، ويكافحون للوصول إلى أقصى قدر من الطلاقة، والحداثة، والبراعة، والكمال، والجمال، والتوازن. **(الموسى، 2018، ص. 71)**

ومن خلال ماسبق تعرف عادة **الابتكار و التجديد والإبداع** على أنها قدرة الفرد على توظيف معارفه وقدراته لي إبداع أساليب جديدة غير مألوفة لدى الآخرين، من أجل تنمية قدراتهم وإمكانياتهم التي تحقق لهم الإبداع.

11.5.الإستجابة بدهشة ورهبة: وتشير إلى سعي الفرد إلى حل المشكلات بنفسه، والإبتهاج عند مواجهة المشكلات وحلها، ويسعى وراء المعضلات بنفسه، التي قد يعاني منها الآخرين، وإيجاد حلول لها، والشعور بالحماس تجاه التعلم، والتقصي، والإتقان.**(الشلوي، 2016، ص. 207)**

قدرة الإنسان ليس فقط من موقف "أنا أستطيع" بل أيضاً الشعور بالإستمتاع عندما يبحث عن الظاهرة المثيرة، والإستمتاع بإصلاح مشاكله بطريقته الخاصة، والإستماع بالتغييرات التي تطرأ فيها، والبحث عن الشيء المربك والألغاز من الآخرين، والإستمتاع بالتحكم بالأشياء بنفسه، والتطوع لمتابعة التعلم مدى الحياة بإستمرار.**(سلوم واخرون، 2016، ص. 146)**

الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يزعمون ويبعثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للآخرين بإستقلالية، ويستخدمون عبارات تدل على إستقلالهم (لا تذكرني بالجواب أستطيع أن أهتدي إليه وحدي) أنهم مفكرون خلقونا يحبون ما يفعلون.**(الشقيفي، 2015، ص. 41)**

ومن خلال ماسبق تعرف **عادة الاستجابة بدهشة ورهبة** أنها: قدرة الفرد على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهه، والإستمتاع بالمشكلات التي تتميز بالإثارة والغموض لدى الآخرين، كما أن لديهم إستقلالية في إصدار قراراتهم.

12.5.الإقدام على مخاطرة مسؤولة: الطلبة يتعلمون التحكم بتهورهم إلا أنهم يبدؤون في الوقت ذاته بإظهار دلائل على المخاطرة في عملهم أكثر من السابق وذلك من أجل تجريب إستراتيجية أو أسلوب تفكير جديد لأول مرة، كما إنهم على إستعداد للقيام بإختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها.

(طراد، 2012، ص. 236)

قدرة الإنسان على مواجهة المخاطر من صعوبات وعوائق، وإكساب الكفاءة بشكل تدريجي فيتعلم مواجهتها، واقحام نفسه في مواقف غامضة لا يعرف نتائجها، ورؤيته العوائق كمثيرات وتحديات، وإستعانته بالمعارف السابقة، وإمتلاكه حواس مدربة بشكل جيد.

(سلوم وآخرون، 2016، ص. 146)

تعني وجود دافع قويا يصعب السيطرة عليه إلى الإنطلاق إلى ما وراء الحدود المستقرة، والإهتمام بالنتائج وإمتلاك التدريب الحسن، ويمتلكون حساسية تجاه ما هو ملائم في الحياة ويعرفون أن ليس كل المخاطر تستحق الإقدام عليها.**(الشخص وآخرون، 2015، ص. 462)**

ومن خلال ماسبق تعرف **عادة الإقدام على مخاطرة مسؤولة:** على أنها إمتلاك الفرد روح المغامرة والمخاطرة بناءا على معارف السابقة والإهتمام بالنتائج للكشف عن الغموض الحاصل، كما أنهم لا يقدمون على أي مخاطرة دون دراسة عواقبها، البحث عن الإستراتيجيات المناسبة لمواجهة المخاطر والصعوبات.

13.5.إيجاد الدعابة: أن الدعابة هي قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور والمتعة والضحك من خلال التعلم من حالات عدم التطبيق والمفارقات والثغرات وإمتلاك القدرة على تفهم البهجة والسرور. **(الطلحي، 2014، ص. 46)**

قدرة الإنسان على تقدير وفيم دعابات الآخرين، والمزح بحرفية عندما يتعامل معهم، وإمتلاك مزاج متقلب أو مرن، والتمييز بين السخافة والسخرية والدعابة، وقدرته على الضحك عند المواقف المناسبة ولوحده. **(سلوم واخرون، 2016، ص. 146)**

وتعني القدرة على الترفيه عن النفس، والميل إلى الهدوء والاستقرار، التلاعب بالألفاظ، والسعادة باكتشاف التناقض.**(المطرفي، 2019، ص. 46)**

ومن خلال ماسبق تعرف **عادة إيجاد الدعابة** أنها: قدرة الفرد على إمتلاك روح الدعابة والفكاهة مع الآخرين وقدرته على الترفيه عن نفسه وعن الآخرين في مواقف المناسبة، كما أنهم يميزون بين الدعابة والسخرية من الآخرين.

14.5.التفكير التبادلي: ويعني العمل لمجموعات تعاونية والتي من شأنها المساهمة لتنمية مهارات الإصغاء والتعاطف والتفكير حول التفكير والمسؤولية الإجتماعية. **(الباز، 2014، ص. 21)**

هو قدرة الفرد على تبرير الأفكار وإختبار مدى صلاحية إستراتيجيات حلول الآخرين، وتقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد والعمل ضمن مجموعات والتواصل مع الآخرين والحساسية تجاه إحتياجاتهم.**(مختار، 2010، ص. 5)**

وتعني القدرة على التفاعل مع الآخرين والعمل معهم، وتقبل التغذية الراجعة من خلال نقد الآخرين، وتدعيم الفرد للجهود الجماعة.**(الشلبي،2017، 106)**

ومن خلال ماسبق تعرف **عادة التفكير التبادلي** أنها: قدرة الفرد على العمل في مجموعات وتبادل الأفكار مع الآخرين والإستفادة من بعضهم البعض، وتقبل النقد من الآخرين، كما أنهم يحبذون التفاعل مع الآخرين لتبادل الأفكار.

15.5.الإستعداد الدائم للتعلم المستمر: تعلم (التعلم المستمر) وتعليمه، هو شعار ترفعه التربية الحديثة اليوم، وتنادي به كافة المؤسسات التربوية العالمية، ويقصد بالإستعداد للتعلم المستمر تحفيز العقل لطلب المعرفة والتعلم من الحياة وإحداثها، وإكتساب الخبرة والتجربة منها. **(الجفري، 2012، ص. 71)**

الأفراد الذين يملكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر، كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة، ويدركون تماما أن الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والأكثر تعقيدا. **(الرابغي، 2015، ص. 108)**

تحفيز العقل لطلب المعرفة والتعلم من الحياة وأحداثها، واكتساب الخبرة والتجربة منها". وحيث أنه من المهم إعداد متعلمين شغوفين للتعليم، فقد أكد كوستا أنه من الممكن تأصيل التعليم المستمر في عقل المتعلمين وذلك من خلال عده طرق واستراتيجيات منها:

❖أن يكون المعلم قدوة لطلابه، إذ تعتبر القدوة من أقوى الإستراتيجيات لتعليم عادة الإستعداد الدائم المستمر.

❖أن يشرك المعلم طلابه في أهداف درسه ونتائجه، وأن يصف له إستراتيجيته التدريسية وأساليبه في التقييم، ويطلب منهم عند نهاية الدرس أو الوحدة، أن يزودوه بتغذية راجعة حول ما نجح فيه وما لم ينجح.

❖أن يظهر المعلم تواضعه من خلال التعديل الذاتي الذي يتلقاه، وأن يوضح لطلبته ما تعلمه من خلال التغذية الراجعة التي تلقاها منهم حول فاعليته التدريسية، وأن يدع طلابه يرونه وهو يعدل سلوكياته بناء على ما تعلمه منهم.**(الطلحي، 2014، ص. 48)**

تعلـم (الـتعلم المسـتمر) وتعليمـه، هـو شـعار ترفعـه التربيـة الحديثـة اليـوم، وتنـادي بـه كافـة المؤسسـات التربويـة العاليـة، ويقصـد بالإسـتعداد للـتعلم المسـتمر تحفيـز العقـل لطلـب المعرفـة والتعلم من الحياة وإحداثها، وإكتساب الخبرة والتجربة منها.**(الجفري، 2012، ص. 71)**

ومن خلال ماسبق تعرف عادة الإستعداد الدائم للتعلم المستمر بأنها: إمتلاك الفرد خاصية حب الستطلاع والبحث المتواصل للحصول على المعرفة والمعلومات، كما أنه يدرك بان التعلم مستمر مدى الحياة من أجل تحسين وتطوير مستواه.

16.5.جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس: تشير إلى قدرة الفرد على إستخدام جميع حواسه السمع والبصر والتذوق واللمس والشم في تجميع المعلومات من المصادر المختلفة للوصول إلى تصورات عقلية سليمة، ويعين القدرة على جمع المعلومات من خلال إستعمال جميع الحواس، ويتضمن إشتقاق معظم التعلم من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء، وإستيعابها عن طريق الحواس.**(الشلوي، 2016، ص. 207)**

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب هذه العادة أنهم: يشتقون معظم التعلم من البيئة، يجمعون المعلومات بالحواس المختلفة، يرددون أقوالا من قبيل " دعني أتذوق/ دعني أرى/ دعني أشعر....."

(محمد، 2016، ص. 542)

يعمل ناس الأذكياء على جمع المعلومات تدخل إلى الدماغ من خلال مسار حسية، معظم التعلم اللغوي والثقافي والبادي من البيئة من خلال ملاحظه الأشياء وإستيعابها عن طريق الحواس.

(رياش و الجندي، 2010، ص. 192)

ومن خلال ماسبق تعرف **عادة جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس** بأنها: قدرة الفرد على إستخدام جميع حواسه (السمع والبصر والتذوق واللمس) للحصول على المعلومات والمعارف، والوصول إلى تعلم جيد وشامل.

6. النظريات المفسرة لعادات العقل:

1.6. **النظرية البنائية:** جاءت العادات العقلية لتكون عملية للتفاعل ما بين الفرد، والمجتمع الذي يعيشه. ويشير **كامبل** (Campbell) أن أسس المذهب البنائي يتوازى مع عادات العقل مثل الميتامعرفية، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، إدارة الاندفاعية، وجمع البيانات عن طريق جميع الحواس) وذلك على النحو التالي: عندما يبني الطلاب معانيهم الخاصة بعالمهم، يستخدمون إستراتيجيات الميتامعرفية مثل التأمل، التخطيط، التقييم، وأيضا عمليات جمع البيانات عن طريق جميع الحواس.

يقدم التفاعل الداخلي الإجتماعي فرص للمتعلمين لكي يوضحوا عمليات فكرهم ويتعلموا من الآخرين في مواقف تبادلية. يخدم اتجاه طرح الأسئلة المتعلم فيما يتعلق بصياغة المعنى، والدلالة، وحل المشاكل. **(بريخ، 2015، ص. 12)**

يرى برونر (Bruner, 1990) أن عادات العقل تنسجم مع الفكرة المعاصرة للتعلم البنائي، حيث تبنى النظرية البنائية على أسس المشاركة النشطة في التعلم، التنظيم الذاتي للتعلم، والتفاعل الداخلي الاجتماعي للتعلم وصياغة الدلالة الشخصية.**(عمران، 2014، ص. 41)**

2.6. **نظرية التعلم الاجتماعي:** يشير باندورا(Bandura, 1977) أن سلوك المتعلم يتأثر بعمليات التفاعل الداخلي التي تحصل بين التأثيرات الشخصية والمعرفية والتأثيرات الخارجية وتأثيرات السلوك نفسه، ويحدد ثلاث جوانب واضحة لعملية التفاعل الداخلي وهي المشاهدة واللغة والتحدث مع الذات، وطبقا لنظرية التعلم الاجتماعي يستخدم المتعلم المشاهدة واللغة وحديث الذات ليستفيد من العالم ويساعده في إختياره للسلوكيات. **(بريخ، 2015، ص.ص. 12 -13)**

يرى كامبل (Campbell, 2006) أن إدارة الاندفاعية والميتامعرفية تشمل مفاهيم حديث الذات وتنظيم الذات للسلوكيات، بينما تشمل جمع البيانات عبر كل الحواس المهارات المشاهدة التعلم من الآخرين، أما التفكير والتواصل بوضوح ودقة يشمل اللغة كأداة تواصلية واضحة ووسائل الإيضاح الخاصة بفكر المتعلم. **(حسين، 2012، ص. 32)**

2.3. **النظرية المعرفية:** يشير **سترنبرج** (Sternberg, 2001) إلى أن الأسلوب المعرفي هو الأفضليات المميزة للمتعلم للتفكير، والإدراك ومعالجة وتذكر المعلومات، حيث يمتلك كل متعلم ميول لأسلوب التعلم، ويصنع اختيارات معرفية تتعلق بكيفية إدراك مهام التعلم.

ويرى كامبل **(Campbell, 2006)** أن: عادات العقل مثل إدارة الاندفاعية، والكفاح من أجل الدقة، والميتامعرفية والإستجابة ورهبة، وطرح الأسئلة والمشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة تظهر بشكل أكثر وضوحا في مجال الأساليب المعرفية.**(بريخ، 2015، ص. 13)**

وقد أجرى **(Kegan, 1966) & (Entwistle 1991)** دراسات على السرعة النسبية لإستجابات المتعلم لوضع مهام التعلم مع بعض الطلاب المندفعين ومع طلاب آخرين متأملين، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب المتأملين إتخذوا وقت أطول لإتمام المهام، ولكنهم أكثر دقة من أقرانهم الأكثر إندفاعية، ويمكن أن تصنع من خلال ذلك علاقات واضحة بين إدارة الإندفاعية، والميتامعرفية، والكفاح من أجل الدقة، حيث تشمل إدارة الإندفاعية التخطيط الفكري والمنضبط مثل تقرير للأفعال، ويشمل الكفاح من أجل الدقة مفاهيم لفحص العمل ووضع معايير عالية لإتمامه، وينظر إلى التفكير التأملي بكونه مترابط مع الإستراتيجيات الميتامعرفية.

كما أجريت دراسة كامبل(Campbell, 2006) على مفاهيم التعلم العميق والسطحي، وأدرك أن بعض الطلاب بكونهم مندفعين طبيعيا، ممتلكين فضول لمهام التعلم وإستخدام طرق عميقة مثل طرح الأسئلة، والتخطيط والتقييم بالقدرة الفائقة للتعلم، كما أن هؤلاء الطلاب يستطيعون أن يربطوا المعرفة السابقة بالمواقف الحديثة على العكس الطلاب ذوو الطريقة السطحية، ويذكر(Campbell) أن عادات العقل مثل الإستجابة بدهشة ورهبة وطرح الأسئلة والمشكلات وتطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة تظهر بشكل واضح بالنسبة للتعلم العميق والسطحي، حيث أن المتعلم عندما يبحث بدقة وبعمق في موضوع ما، فهو يفعل ذلك بصفة عامة بعيدا عن الإهتمام والرغبة في إجابة أسئلته عن المفهوم، ويحاول أيضا أن يصنع روابط مع تعلمه السابق بحيث تكون المعرفة الجديدة مفيدة وذات دلالات شخصية.(**عمران، 2014، ص.ص. 41 – 42)**

7. **عادات العقل وعلاقته ببعض المتغيرات:** حدد الباحثين مجموعة من المصطلحات التي لها تشابه وخلط بينها وبين عادات العقل ومن بينها أبعاد التعلم، ومهارات التفكير والذكاء المتعدد والذكاء وأبحاث الدماغ. وفيما يلي عرض لأهم نقاط الإختلاف والتشابه بينهما.

1.7. عادات العقل وأبعاد التعلم: يذكر مارازنوا أن هناك خمسة أبعاد للتعلم تتمثل في:

- تكوين الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

- إكتساب المعرفة وتكاملها.
- توسيع المعرفة وتنقيتها.
- إستخدام المعرفة بصورة ذات معنى.
- عادات العقل المنتجة.

يحدث تفاعل بين هذه الأبعاد بصورة ما وذلك كما في ذلك التصور الذي يبينه شكل رقم (02) حيث أن جميع أشكال التعلم تحدث في إطار مجموعة من الإتجاهات و الإدراكات التي إما أن تنمي التعلم أو تكفه (البعد1) وأن التعلم يتأثر بمدى استخدام المتعلم لعادات عقلية منتجة (البعد الخامس) وأن البعدين (1 ،5) يشكلان الخلفية الأساسية للتعلم، فإذا توافرت لدى المتعلم الاتجاهات والإدراكات التي تيسر التعلم وبإستخدام عادات عقلية فعالة، فإن عمل المتعلم الأول أن يكتسب معرفة جديدة ويحقق تكاملها (البعد2) أي أن المتعلم ينبغي أن يستوعب معرفة جديدة ومهارات وأن يربطها بما يعرفه من قبل، ثم عبر الزمن ينمي المتعلم معرفة جديدة من خلال أنشطة تساعده على توسيع وتنقية معرفته الحالية (البعد 3) وبالتالي يصل المتعلم إلى الغرض النهائي للتعلم وهو أن يستخدم المعرفة بطرق لها معنى (البعد 4).

عادات العقل المنتجة

شكل رقم (02): يمثل تفاعل أبعاد التعلم حسب مارازونوا.

المصدر:(عمران ، 2014، ص. 43)

2.7. عادات العقل ومهارات التفكير:

في مقالة لها تقول آن كيس – وهي مديرة مدرسة ميدو جلنز الإبتدائية في نابرفيل الأفراد الذين يتصرفون بذكاء قادرون على التفكير بمهارة، فهناك بولاية إلينوي : إن قوة اتصال بين عادات العقل وبين نموذج غرس مهارات التفكير في عملية التدريس في الصف، فالعادات هي التي توفر الوقود للإنشغال في التفكير الإستراتيجي الماهر، ليتمكن المرء من الإنشغال بمهارة حل المشكلات أو صنع القرارات أو تحليل الإفتراضات أو تأكيد مصداقية المصادر، ويجب أن يمتلك المرء القدرة على تقليل التهور وإظهار التعاطف وإبداء حب البحث والمثابرة، فعادات العقل تقدم النزعات الضرورية لممارسة التفكير الماهر الذي يتطلبه نموذج الدرس ضمن جدران الغرفة الصفية وخارجها". **(رياني، 2013، ص.23)**

ويعكس نموذج كوستا(Costa) في التفكير العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير على غرس مهارات التفكير في المنهج وفي شهدت السنوات الأخيرة تركيزاً قويا وإستراتيجياته، إذ التدريس من خلال

تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروفة، كما تساعد عادات العقل على تعلم كيفية تحديد الإفتراضات غير المحددة وبناء أو طرح الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة. **(صباح، 2016، ص. 39)**

والعمليات عبارة عن استراتيجيات كبرى تستخدم مع مرور الزمن وتتطلب مجموعة من المهارات المعرفية، فعلى سبيل المثال قد يقتضي القرار مهارات معرفية عديدة منها: الملاحظة بدقة، تخمين الأسباب، ترتيب الأولويات، المقارنة والمقابلة بين إختبارات بديلة، التنبؤ بالنتائج، الإستنتاج، وحتى لو كان الشخص ممتلكاً لهذه المهارات والطاقات التشغيلية يجب أن يكون يقظاً تجاه الفرص التي قد تستخدم فيها وأن يكون لديه الميل لإستخدامها في الوضع المناسب، لذا فإن تأدية عادة عقلية تقتضي أكثر من مجرد إمتلاك هذه المهارات الأساسية والسير بها مع السلوكيات لإنجاز الغاية المنشودة، ومن المسلّم به أن عادات العقل تضم الميول والنزعات والوصف والتمييز، كذلك فهناك مستوى أكبر وأكثر إطاحة وتعقيداً يكمن وراء عادات العقل، ويتقرر أداء عادات العقل ونموها بمدى توازن قوة دوافع خلفية أو قوى ومشاعر تدعى حالات العقل وهي مصدر الطاقة الداخلية والغير مرئية في الإنسان التي تحفز الإرادة البشرية، وهي التي تنشئ وتوفر الوقود للميول والعمليات والمهارات، ومن الأمثلة على حالات العقل رغبة الإنسان الفطرية في التبادل والتفاعل مع الناس، والدافع إلى الإتقان والفاعلية ورغبته الفطرية في الإستكشاف والمقدرة البديعة على التكيف. **(عفانة، 2013، ص.ص. 77-78)**

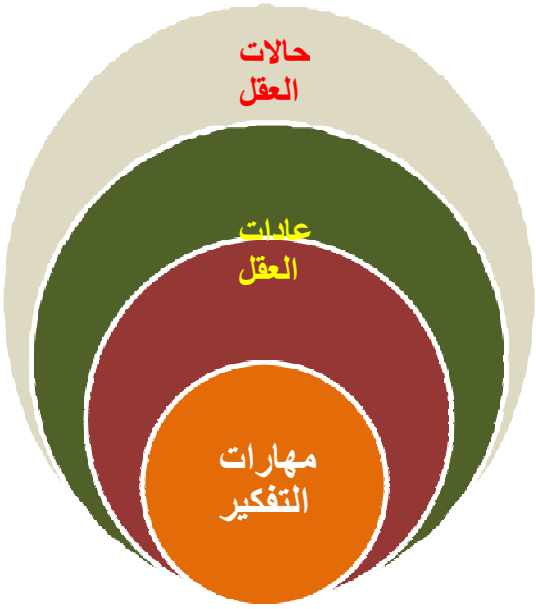
أنه بالرغم من إمتلاك الفرد لمثل هذه المهارات والطاقات التشغيلية لصنع القرار، لابد أن يكون يقظا تجاه الفرص التي قد تستخدم فيها، وأن يكون لديه الميل لإستخدامها في الموضع المناسب، مما يوضح أن تأدية عادة عقلية يقتضي أكثر من مجرد إمتلاك هذه المهارات والطاقات الأساسية والسير بها مع السلوكيات لإنجاز الغاية المنشودة، فعادات العقل تضم كل من الميول والنزاعات والوصف المتميز.
(عمور، 2005، ص. 101)

ويشير(Costa&Garmston) أن أداء عادات العقل ونموها يتحدد بمدى التوازن والقوة خلقية أو مشاعر تدعى حالات العقل، ومن الأمثلة على حالات العقل رغبة الفرد الفطرية في التواصل مع الناس والدافع إلى الإتصال ورغبته الفطرية في الإستكشاف والمقدرة على التكيف. **(حسين، 2012، ص. 41)**

إن مهارات التفكير هي عادات السلوك الذكي والذي يمكن تعلمه أثناء الممارسة فمثلاً الأفراد يمكن تحسين طرائق تفكيرهم بتدريبهم على إعطاء الأسباب وطرح الأسئلة وتعد مهارات التفكير هي عمليات معرفية تمكن الفرد من ابتكار المعلومات وإضفاء المعنى لها وغالباً يتضمن تعريف مهارات التفكير عادات العقل والسلوك التفكيري خلال نشاطاتهم اليومية والذي يترجم الإتجاهات والإفتراضات للمفكرين الجيدين ويعتقد باحثون مثل باير، ومارزانو، وبيركنز، وكوستا، وفيرنشتاين، بإمكانية تعليم الطلبة لإستراتيجيات التفكير فوق المعرفية مما يجعلهم أكثر فاعلية وأكثر تخصصاً في معالجة المعلومات وعرض عادات العقل أو السلوك التفكيري في أنشطة حياتهم اليومية المختلفة.

(العبادي، 2019، ص.ص. 133 – 134)

إن العلاقة بين مهارات التفكير وعادات العقل علاقة هرمية كما هي موضحة في الشكل الآتي:

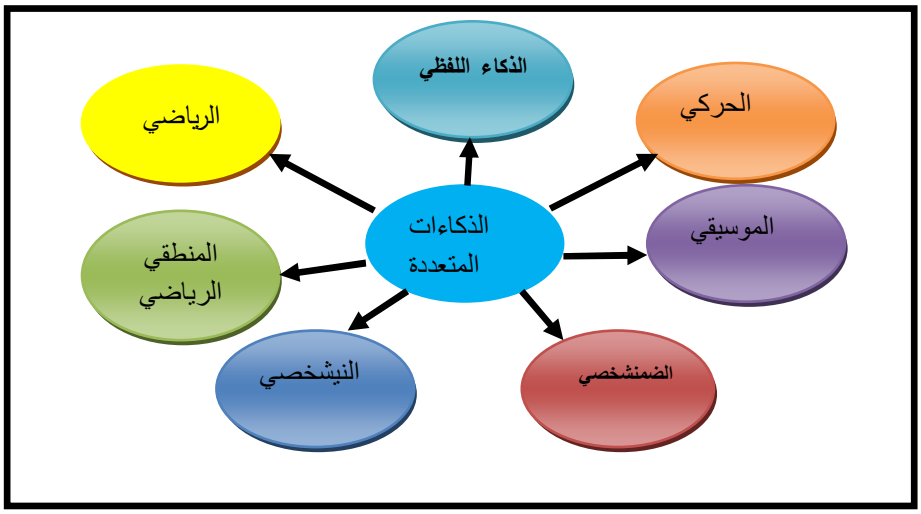


الشكل رقم(03): علاقة بين مهارات التفكير وعادات العقل.

المصدر: (عفانة، 2013، ص. 77)

3.7. عادات العقل والذكاء المتعدد: عمد الكثير من المعلمين والباحثين في عدد من المدارس على دمج نظرية جاردنر (Gardner Howerd)في الذكاء المتعدد مع عادات العقل في العمل، ومع أن عادات العقل ذات صلة وثيقة بالذكاء المتعدد؛ إلا أنه يتبين أن هناك إختلافات دقيقة، لذا فإن مزج النظريتين معاً سينشئ نموذجًا قويًا، كما أنَّ نظرية جاردنر(**Gardner**) تتضمن وصفا لطاقات الفرد في معالجة المعلومات وتمثيل المعرفة، في حين تصف عادات العقل النزوع والميل والرغبة في إستخدام ميول معينة، فالأفراد الذين لديهم تفوق في جانبٍ واحدٍ أو أكثرً من مظاهر الذكاء المتعدد لديهم أيضًا الميل للإعتماد والإستفادة من عادات العقل، كذلك فإن تعريفات الذكاء ونظرياته تقودنا إلى الإستنتاج بأنه يمكن غرس عادات العقل وصياغتها وتشغيلها وتعليمها وتربيتها وتقييمها، وذلك عن طريق مساعدة الأفراد في أن يشعروا بأنهم بحاجة إلى التفكير بمزيد من المرونة والإبداع.(**رياني، 2013، ص. 26**)

يشير كوستا وكاليك(**Costa & Kallick**) إلى أن مدارس كثيرة في الولايات المتحدة الأمريكية عمدت إلى دمج نظرية (جاردنر) في الذكاء المتعدد مع عادات العقل في العمل، مما أدى إلى إبتكار نموذج متميز، فأولئك الذين يتفوقون في جانب أو أكثر من الذكاء لديهم نزوع للإستفادة من عادات العقل، وفيما يلي شرح للذكاءات المتعددة:



شكل رقم (04) أنواع الذكاءات المتعددة.

❖ **الذكاء اللفظي:** من المؤكد أن أناسا مبدعين مثل: **توني موريسون وإيرانست** همنغواي ووليم شكسبير ومايا أنجلو يتصفون بالإصغاء بتفهم وتعاطف، وبالتفكير والتواصل بوضوح ودقة وبالكفاح من أجل الدقة، وبالإستجابة بدهشة ورهبة.

❖ **الذكاء الحركي:** مثل جميع الراقصين الذين يصلون إلى قمة الأداء يتعين على ميخائيل باريشنكوف أن يثابر ويكافح من أجل الدقة وأن يظل منفتحا على التعلم المستمر، كما كان على جريج لوجا نيس الجائز على ميدالية الأولمبياد الذهبية أن يفكر في تفكيره عندما وصف كيف ينظر إلى جسمه وهو يتحرك برشاقة ودقة قبل أن يغوص من أعلى المنصة.

❖ **الذكاء الموسيقي:** يقال إن موتزارت كان قادرا على تأليف قطعة موسيقية كاملة (التفكير فوق المعرفي) والاحتفاظ بها في ذاكرته، أما بيتهوفن فقد اضطر لاستخدام حواس أخرى غير السمع لتأليف موسيقاه.

❖ **الذكاء الضمنشخصي (داخل الشخص):** العادة الرئيسية في هذه النوع من الذكاء تتمثل في التفكير بالإضافة إلى التفكير بمرونة، الإصغاء بتفهم وتعاطف، الاستجابة بدهشة ورهبة وتنطبق هذه العادات على كارل روجرز وأبراهام ماسلو وميلتون إريكسون.

❖ **الـذكاء البينشخصـي:** يتمثـل فـي هـذا النـوع مـن الـذكاء بالعـادات الآتيـة مثـل الإصـغاء بـتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التساؤل وطرح المشكلات

❖ **الذكاء المنطقي الرياضي:** يعتبر أينشتاين المثل الأعلى لهذا النوع من الذكاء، وقد اتصفت بعادات عقلية متعددة مثل الاستجابة بدهشة ورهبة

❖ **الذكاء المكاني:** يتمثل هذا النوع من الذكاء في التفكير بمرونة والخلق والتصور والابتكار وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة وخير مثال على هذا النوع من الذكاء مايكل أنجلو حيث وضع (100)طريقة ليد واحدة قبل أن يرضى عن رسمها في إحدى لوحاته.**(عمران،2014، ص. 46)**

ومن هذا المنطلق يرى كل من **عفانه وحمش** أن هناك ستة عشر يقوم بها العقل المنتج المعتمدة على ذكاءات معينة مسيطرة على دماغ المتعلم، فتتأثر تلك العادات بالسيطرة الدماغية لذكاءات معينة لدى الفرد، ولذا فإن عادات العقل المنتج تختلف من فرد إلى آخر طبقاً لأنواع الذكاءات المسيطرة في الدماغ، بل إن تلك العادات تختلف في إكتسابها وصقلها في ضوء المادة الدراسية المتعلمة، فالعلوم مثلاً تكسب عادات عقل منتج وتختلف عما تكسبه مادة الرياضيات أو الإجتماعية أو اللغة العربية.

(عفانة، 2013، ص. 83).

4.7. عادات العقل والذكاء:

ويرى كل من **كوستا وكاليك (Costa & Kallick)**أن التصور المتغير في الذكاء كان من أقوى العوامل التي أعادت هيكلة التربية والمدارس والمجتمع، كما كان له تأثير قوي في تطوير عادات العقل، فكانت الحاجة إلى تعريف الذكاء يهتم بعادات العقل مثلما يهتم بجزئيات عملية التفكير، كذلك الحاجة إلى تطوير أهداف تعليمية تؤمن بأن المقدرة ذخيرة من المهارات التي يختزنها المرء وتظل قابلة للتوسع بإستمرار، وأن الذكاء ينمو من خلال الجهود التي يبذلها الإنسان، إن الأطفال يصبحون أذكياء إذا عملوا على أنهم أذكياء فعلا، والذكاء ليس ثابتا، بل هو مرن يتعرض لتغييرات كبيرة بناء على أنواع المثيرات التي يحصل عليها الدماغ من البيئة المحيطة.**(عمران، 2014، ص. 48)**

وهناك علاقة واضحة بين عادات العقل والذكاء بإعتبار العادات تفكير منظم ومرتب ويتضمن آليات وإستراتيجيات مرتبطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بوعي، كما أنها مكون أدائي ظاهر أو خفي في وضع مكونات ذكاء الفرد وإمكاناته وتفاعلهما معا للوصول إلى ذلك. **(قطامي وعمور، 2005، ص. 14)**

5.7. عادات العقل وأبحاث الدماغ: قد أدى الإنفجار الحديث في بحوث علوم الأعصاب من تقنية وتطور إلى زيادة في فهم عمل الدماغ، وقد يدعو ذلك إلى إشغال عادات العقل كعادة التفكير التبادلي، وعادة التحكم بالتهور، وعادة جمع البيانات بإستخدام الحواس، وبعض الخصائص لتنمية الأطفال فكريا من حيث أنها :

- ❖ مصدر للدعم العاطفي الإيجابي في تنمية الأطفال فكريًا .
- ❖ إثارة لجميع الحواس لدى الطفل، وليس بالضرورة أن تكون كلها في آن واحد.
- ❖ صدورها من تفاعل إجتماعي للأنشطة التي تنمي التفكير عند الطفل.
- ❖ تنمية للمهارات والإهتمامات العقلية والمادية والجمالية والإجتماعية والعاطفية عند الطفل .
- ❖ المشاركات النشطة بدلاً من الملاحظة السلبية.**(رياني، 2013، ص. 25)**

كما يرى **جولد مان (Goldman)** أن هناك العديد من الأبحاث لعدد كبير من العلماء يرون أن عادة التحكم بالتهور تأتي من خلال بناء معرفة الذات والتعاطف والمهارات الإجتماعية، وهذا يعتبر من أهم شكل من أشكال الذكاء، وعليه يصبح هذا من الأغراض المهمة في العملية التربوية.

(عمران، 2014، ص. 49)

أما **لأوري** فيذكر بأن الدماغ يعتمد على عادة من عادات العقل، وهي تطبيق المعارف السابقة، وأنه يقوم بإستمرار بتعديل العلاقات الجديدة، وذلك عن طريق إستخدام المعرفة الموجودة لديه، ومع إتساع هذه المعرفة بكيفية عمل الدماغ يتم الحصول على المزيد من الدعم بتعليم عادات العقل. **(صباح، 2016، ص. 41)**

ويرى **محمد بكر نوفل(2008)**:أن ثمة توزيع لعادات العقل على جانبي الدماغ، فالدماغ الأيمن يتضمن ثلاثة عمليات أساسية، يتفرع عن كل عملية مجموعة من العادات العقلية، أما الجانب الأيسر فيتضمن ثلاثة عمليات أساسية ويتفرع عن كل مجموعة من العادات العقلية.(**عفانة، 2013، ص. 79)**

8. عادات العقل في المناهج الدراسية:

لقد شهدت سنوات الأخيرة من التحولات بالنظر إلى المناهج، حيث إنتقل الإهتمام من المادة التعليمية إلى دور المتعلم والأنشطة التي يقوم بها، وكذلك تحول مفهوم المنهاج من مجرد معلومات يرجو إكسابها للمتعلم إلى مجموعة من الخبرات التي تهيئها المدرسة سواء داخلها أو خارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وإبتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات. **(القانوع، 2017، ص. 31)**

لقد ذكر **الربعي (Guenther 1997)** ثلاثة أسباب لعدم إتخاذ العادات العقلية موقعها المنشود في المناهج الدراسية وبالتالي القصور في نجاح تعليم العادات العقلية داخل مدارسنا وهي :

❖ عدم تحديد بنية العادات العقلية بدرجة كافية من الوضوح في المنهج والمواد المساعدة، وبالتالي يصبح المعلم غير واعٍ بتلك العادات وكيفية تعليمها وتنميتها لدى المتعلمين .

❖بنية العادات العقلية تفتقد للتحديد بصيغة عامة في الأدب التربوي، إذْ غالبًا لا يتم تحديد مصطلح العادات العقلية بصورة دقيقة، وإن تم ذلك فإن التعريف يكون خاصًا بسياقات معينة ومن وجهة نظر هذا السياق.

❖التحديد غير الوافي لبنية العادات العقلية أثر في المعلومات المشتقة للتطبيقات داخل بيئة الصف فيما يتعلق بتلك العادات، وكذلك أسهم في زيادة هذه المشكلة عدم وجود دراسات توجه وترشد المعلمين لتنمية وتحسين الميول المتعلقة بتلك العادات. وهناك سببان لضرورة تضمين العادات العقلية في مناهجنا التعليمية.

وقد أشار كلا من **كوستا وكاليك (Costa & Kallick)**إلى مجموعة من المسوغات لتعليم العادات العقلية حسب وجهة نظر الفلسفة الإنسانية وهي كالآتي:

❖**مراعاة الفروق الفردية والميول الخاصة:** إن العادات العقلية تركز على سلوك وتصرفات المتعلم وأن معنى السلوك أوسع من معنى الشخصية. فعندما ننمي الذكاء من خلال عادات عقلية معينة ليس معناه أن نعمل بأن تكون لجميع المفكرين شخصية محددة، والعادات العقلية تحترم الفروق الفردية بين المتعلمين بتأكيد الخصائص السلوكية العامة بمفهومها الواسع الذي لا يتقيد بمستوى محدد من الذكاء.

❖ **الترابط عن طريق المعرفة:** تؤكد نظرية عادات العقل على السلوكيات الفكرية العريضة أي العامة التي تربط بين الحياة الواقعية اليومية وبين المعرفة الفكرية، ويشير بعض التربويين إلى أن تعلم العادات العقلية في المادة الدراسية كاف لنقلها إلى السلوكيات الفكرية.

❖ **إفساح المجال للعواطف** :إهتم الباحثين مؤخرا بالذكاء العاطفي كثيرا وذلك لما للعواطف من أثر فعال على الذكاء، لذا لم تهمل نظرية العادات العقلية العواطف وأخذت بنظر الإعتبار تأثيرها على السلوك، فالعواطف ذات تأثير فعال على طريقة التفكير، والعادات العقلية تؤكد على السلوك ومن ثم سيكون تركيزها عالي على العواطف لتأثيرها الفعال والكبير على السلوك.

❖ **مراعاة الحساسية الفكرية:** تركز العادات العقلية على أهمية الحساسية الفكرية وأهميتها في السلوك، والتي تتضمن إدراك الفرص والمناسبات التي يرغب المتعلم فيها بسلوكيات فكرية ملائمة. **(جاسم، 2017، ص. 45)**

9. دور المعلم في تنمية عادات العقل للمتعلمين:

يرى لوري **(Lowery ,1991)** أن أحد الأسباب الرئيسة لفشل التعليم الرسمي هو: أن المعلمين يبدؤون بالأمور التجريدية عبر اللغة بدلا من الفعل المادي الحقيقي، وأن عادات العقل من خلال تقديمها كمراحل تتبعيه تتفق مع مراحل النمو المعرفي لدى الطلاب، وأن المعلمين الذين يستخدمون مع طلابهم عادات العقل يقومون بإستخدام كل الفرص المتاحة أمامهم لتعليم هذه العادات، فنجد أنهم يحاولون أن يدخلوا عادات العقل في كل ما يمر عليهم من مشكلات، أو نزاعات، أو إتخاذ قرارات، أو أعمال محاكاة مع طلابهم تتطلب إستخدامًا متواصلاً لعادات العقل. **(رياني، 2012، ص. 35)**

❖ **مساعدة المتعلمين على فهم ماهية عادات العقل،** وذلك من خلال: إدارة حلقة نقاش حول لعادة من عادات العقل المختلفة، مشاركة المتعلمين ببعض النوادر الشخصية التي لها علاقة بعادات العقل، تكليف المتعلمين بتصميم بعض الصور أو الملصقات التي تعبر عن مدى فهمهم لعادات العقل.

❖ **مساعدة المتعلمين على تحديد الاستراتيجيات المرتبطة بتنمية عادات العقل،** من خلال: إستخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح الإستراتيجيات الفعالة في تنمية عادات العقل.

❖ **خلق بيئة تعلم صفية ومدرسية تشجع على تنمية وإستخدام عادات العقل،** و ذلك من خلال: مزج عادات العقل بأنشطة الحياة اليومية و الأنشطة الدراسية، و عرض الصور والعروض البصرية، التي تعبر عن أهمية عادات العقل، تحديد أي العادات العقلية أكثر فائدة في مساعداتهم في إنهاء المهمة التعليمية.

❖ **توفير الدعم الإيجابي للمتعلمين الذين يظهرون تجاوباً فعالا مع عادات العقل،** و ذلك من خلال: تحديد مهمة تحت إسم (ملاحظي العمليات) وهي عبارة عن قيام المتعلمين بملاحظة المتعلمين الذين يرشحون طريقة إستخدامهم لعادات العقل، وتكليف المتعلمين بعمل تقييم الذاتي لقدراتهم على إستخدام عادات العقل في مواقف معينة.**(الباز، 2014، ص. ص. 23_24)**

لخص **حجات**(2008)أهم السلوكيات التي تأخذ بيدك لتوصلك إلى إستخدام عادات العقل وأبرزها فيما يلي:

- **الصمت :**

❖ أهمية إعطاء الطلبة مهلة تفكيرية كافية بعد كل سؤال.

❖ وأكدت الدراسات التي تناولت زمن الإنتظار أنه ذو فائدة عظيمة للطلبة إذا تراوحت بين 7- 4 ثواني (زمن الإنتظار الأول).

❖ زمن الإنتظار الثاني يعطى الطلبة فرصة للتطوير والتعديل والتوسع.

❖ الصمت يشجع الطلبة على التخمين، وتقديم توضيحات بديلة، وتساعد الطلبة على تفسير البيانات من خلال الحوار والمناقشة .

- **توفير البيانات للطلبة:**

❖ توفير مصادر المعرفة المتنوعة ولتيسير وصول الطلبة إليها دون روتين ممل.

❖ العمل على توفير البيانات الخام التي يستطيع الطلبة إستخدامها في التجريب والملاحظة.

❖ عادات العقل تهتم بكيفية إنتاج المعرفة والحقائق وتوظيفها في تنمية تفكيرهم عن طريق إجراء المقارنات والإستدلال وبناء العلاقات السببية.

- **القبول و إصدار أحكام:** الممارسات الصفية التي يمكن للمعلم أن يسلكها بهدف العمل على تنمية التفكير لدى الطلبة، ومن تلك الممارسات:

❖ **التقبل الحيادي:** يستقبل المعلم إجابات الطلبة مهما كانت دون أن يقيمها أو يصدر حكما عليها.

❖ **التقبل الإيجابي:** يستقبل المعلم إجابات الطالب، وبعد إنتهاء الطالب من إجابته يقوم المعلم بإعادة صياغتها وتوضيحها والإضافة إليها وتوسيعها.

❖ **التقبل والتعاطف:** لا يكتفي المعلم بسماع إجابة الطالب المعرفية إنما ينتقل إلى البعد الوجداني ليشارك الطالب في إجابته.

- **التوضيح:**

❖ هناك علاقة إرتباطية بين مستوى تحصيل الطلبة وإستخدام إستراتيجيات التوضيح والتي تقوم على طلب المزيد من الأفكار والآراء التي تدعم الرأي.

❖ الهدف من إستخدام إستراتيجية التوضيح من قبل المعلم ليس إزالة اللبس والغموض عن فكرة أو رأي ما، وإنما لتشجيع الطلبة على التفكير في التفكير (التفكير فوق المعرفي).

- **التعاطف والمرونة:**

❖ غرفة الصف التي يسودها مناخ آمن، وإحترام آراء وأفكار الطلبة هي البيئة الملائمة للتفكير والإبداع.

❖ أهمية تقبل المعلم إستجابات الطلبة بشيء من التعاطف وبدون تهديد من التقويم وإحترام آرائهم وخيالاتهم وإعطاء قيمة لأفكارهم من دون تقويم وإصدار أحكام. هذا يساعد الطلبة على صنع القرار وممارسة التفكير الناقد ويشعرهم بالثقة بأنفسهم.(**عفانة، 2013، ص.ص. 93- 95**)

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى العديد من العناصر التي تمثلت في عرض التطور التاريخي لمصطلح عادات العقل، وكذا عرض مجموعة من التعاريف لعادات العقل، خصائص عادات العقل، وتصنيفات عادات العقل، كما عرجت الطالبة على وصف عادات العقل وفقا لتقسيم كوستا والمتمثلة في 16 عادة وهي: المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة،التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من اجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات بإستخدام جميع الحواس، الخلق–التصور–الإبتكار، الإستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر)، وكذا النظريات المفسرة لعادات العقل، كما تم تحديد علاقة عادات العقل ببعض المتغيرات، عادات العقل في المناهج الدراسية، ودور المعلم في تعليم عادات العقل.

يتضح من العرض السابق للجانب النظري أن عادات العقل بإعتبارها السلوكات الذكية وهذه العادات ليس مقتصرة على فئة معينة بل هي تشمل جميع الأفراد وفي جميع نواحي الحياة. إن هذه العادات العقلية متداخلة في ما بينها وهذا ما أكده كل من كوستا وكاليك بقولهما أن العديد من العادات تتجمع بصورة طبيعية كالعنقود، كما أنها تساعد المتعلم على التفكير بوعي في التعامل مع المشكلات، والقدرة على إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه التلميذ في مساره الدراسي، بالإضافة إلى أن عادات العقل يمكننا تعلمها وتعديلها وقياسها وهذا يظهر من خلال الأنشطة التي يقوم بها الفرد.

الفصل الثالـــــــث:

أسالـــيب التعلـــــم

تمهيد

أولا: التعلم

1. تعريف التعلم.
2. خصائص التعلم.
3. مخرجات ونتائج التعلم.
4. العوامل المؤثرة في عملية التعلم.

ثانيا: أساليب التعلم

1. نبذة تاريجية حول تطور أساليب التعلم.
2. تعريف أساليب التعلم.
3. أساليب التعلم و علاقتها ببعض المصطلحات المشابهة لها
4. أهمية أساليب التعلم.
5. خصائص أساليب التعلُّم.
6. العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم .
7. أنواع أساليب التعلم.
8. نماذج أساليب التعلم.
9. وصف أنماط التعلم حسب نموذج لفدر وسلفرمان
10. خصائص المتعلمين وفق نموذج لفدر وسلفرمان

خلاصة عامة

تمهيد:

تعتبر أساليب التعلم من أهم المواضيع التي حظيت بإهتمام كبير في الأوساط التربوية، لازالت عملية التعلم تتم بالطرق القديمة رغم التعديلات التي طرأت على المنهاج الدراسي إلا أنه لا يتم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومع وجود عدد كبير من التلاميذ في قسم واحد وجب علينا التعرف على أسلوب التعلم الخاص بكل تلميذ.

إن أهمية التعرف على أساليب التعلم تعني العمل بمبدأ الفروق الفردية، بالتالي مساعدة التلميذ للتعرف على أسلوبه التعليمي المفضل ومن هنا فإننا نساعده في التعرف على طرق معالجة المشكلات، والأدوات والوسائل التي يحتاجها في فهم وإكتساب المعارف وإختيار المجال الدراسي الذي يتوافق مع أسلوبه التعليمي، وبالتالي فنحن نمنحه النجاح في مشواره الدراسي وتحقيق أهدافه المستقبلية.

وبإعتبار متغير أساليب التعلم متغيرا إيجابيا يتوجب علينا التطرق إليه، عملت الطالبة على عرض متغير أساليب التعلم من خلال هذا الفصل للتعرف على مختلف وجهات النظر الذي تطرقت له وذلك بعرض مجموعة من التعريفات لأساليب التعلم، وأهم التصنيفات والخصائص، له.... إلخ.

أولا: التعلم: سيتم التطرق من خلال هذا الجزء إلى بعض التعريفات للتعلم وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه.

1. تعريف التعلم: من الصعب إيجاد تعريف واضح لعملية التعلم وهذا راجع إلى إختلاف وجهات النظر والإفتراضات التي إنطلقت منها النظريات حيث أن هناك ما أكد على دور العوامل البيئية، والبعض الآخر يؤكد على العوامل الفطرية في تكوين هذه العملية، وفيما يلي مجموعة من تعريفات:

هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير الأداء الكائن الحي.(**الشرقاوي، 2012، ص.ص.11- 12)**

عرفه كميل Kimble بأنه: تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة.

(العتوم وآخرون، 2005، ص. 91)

عرفه الزغول عماد أنه: تغيير في عملية إستقبال المعلومات ومعالجتها.

لقد إتفق علماء النفس عامة على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت عنوان تغيرات المتعلمة ومعنى ذلك أن التغيرات المتعلمة ومعنى ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن إعتبارها دليلا على حدوث التعلم وعلى هذا فالتعلم هو تغير في الحصيلة السلوكية أكثر مما هو تغير في السلوك.(**بن منصور، 2017، ص. 43)**

تعريف شامل: أن عملية التعلم عبارة عن عملية مستمرة وثابتة نسبية وهذا من خلال إكساب سلوكات للفرد المتمثلة في مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات التي يتلقاها في البيئة التعليمية.

2. خصائص التعلم: نستخلص بعض الخصائص التي يمكن أن تساعد على ضبط مفهوم وتحديده بشكل أوضح ومنها:

- التعلم عملية تغير في السلوك. (فلا تعلم أن لم يكن هناك تغير أو تعديل في السلوك)
- التعلم تكوين إفتراضي. (إلى أن يثبت ويبرهن المتعلم على ذلك في موقف مقبل)
- التعلم تغير تقدمي. (يتطور مع الزمن ويتفاعل مع تجارب وخبراء جديدة بشكل دائم ومستمر)
- التغير الذي يحدثه التعلم يتصف بالإستمرار النسبي.
- التعلم يحدث في الأداء. (الأداء هو الجانب الذي يمكن قياسه من السلوك).
- التعلم يتم تحت تأثير الممارسة المعززة (المكافأة إيجابا وسلبا)
- التعلم شامل لجوانب الشخصية (تشترك فيه العوامل المشار إليها أدناه). **(بوهادي، 2011، ص. 97)**
- التعلم عملية مستمرة ترتبط بزمان أو مكان محدد فهي تبدأ منذ المراحل العمرية المبكرة، أي منذ الميلاد وتستمر طيلة حياه الإنسان وبالرغم من أن معدل سرعة التعلم ونوعية الخبرات التي يمكن للفرد تعلمها تختلف بإختلاف العمر، إلا أن هذه العملية تستمر خلال المراحل المختلفة. **(بن منصور، 2017، ص. 44)**
- هي عملية تمكن هذه الكائنات من تعديل سلوكاتها بسرعة مناسبة وإستمرار بحيث لا يجب أن يحدث نفس التعديل مرات متتالية في مواقف متشابهة. وقد يستطيع مراقب خارجي ملاحظة حدوث التعلم عندما يلاحظ التغير في السلوك، وإستمرار هذا التغيير لفترة طويلة، والنتيجة هنا هي: أن المتعلم يكتسب ما يسمى بحاله دائمة.**(الخوالدة، 2012، ص. 25)**

أستنتج مما سبق أن خصائص عملية التعلم تتمثل في أنها ديناميكية، مستمرة، ثابتة نسبيا، وشاملة لكل المراحل العمرية، والجوانب الشخصية، كما أنه مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، يعمل على تعديل سلوك الأفراد.

3. مخرجات ونتائج التعلم: تصنيف نتائج ومخرجات التعلم على النحو التالي:

- تكوين العادات يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب وهو أي سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة واليه نتيجة التكرار ويمكننا القول أن العادة هي إستعداد يكتسب بالتعلم ولا يحتاج إلى الجهد والتفكير والتركيز والإنتباه.
- تكوين المهارات تكتسب على المستوى الحركي والتوافقي الحركي العقلي حيث يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها وتؤثر التدريبات المستمرة في التوصيلات العصبية حيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة من غير تركيز للإنتباه ومعظم المهارات تبنى على إستعداد وموهبة وقدرة خاصة بالإضافة إلى الميول التي تلعب دورا في تكوين المهارات العلمية.
- تعلم المعلومات والمعاني تزود الفرد بالمعلومات والمعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الأسري والمدرسي والإجتماعي والثقافي والحضاري.
- تعلم المشكلات يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله إبتداءا من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثم جمع المعلومات عنن موضوع المشكلة ووضع الفروض الملائمة لها من الفروض بالتجربة والممارسة للنشاط وأخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد إعتمادا على التحليل بالمقارنة والتنمية التفكير الإستدلال والإستقرائي.

•تكوين الإتجاهات النفسية إتجاه النفسي هو إستعداد أو تهيئ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته وجعله يأخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أول الإجتماعية، والواقع أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة من الإتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة التنشئة والتربية والتعليم، فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه ويتصف تعلم الإتجاهات بالتخزين طويل المدى بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان. **(لعجال، 2015، ص. 50)**

4. العوامل المؤثرة في عملية التعلم: يعتبر التعلم عملية تفاعلية أي وجود مثير وإستجابة بحيث يتفاعل مع الفرد مع البيئة المحيطة، ولقد حدد الباحثين مجموعة من العوامل التي تؤثر على عملية التعلم وهي كالآتي:

1.4. النضج: يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي. ويعد النضج عنصر هاما في التعلم إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو إكتساب بعض الخبرات ما لم يتم إكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية. فعلى سبيل المثال، ليمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي – الحركي. وعليه فإن التغيرات التي تطرأ على الأجهزة الجسمية والحسية والعصبية المحكومة بالمخطط الجيني لابد من توفرها حتى يحدث التعلم. **(الزغول، 2010، ص.ص. 40- 41)**

يعتبر النضج من عوامل التعلم الهامة، لأنه عامل نفسي فيزيولوجي ضروري في عملية التعليم والتعلم، المتعلم الذي لم تنضج أعضاءه الفيزيولوجية الهامة كالسمع والبصر، وقدراته العقلية كالتفكير والإدراك والتمييز والإنتباه والتركيز، لا تنجح معه العملية التعليمية ... فهذه الأعضاء والقدرات هي التي تسمح لها بمتابعة الدروس الإستفادة من عملية التعليم، وبدونها لا يكون موضوعا للتعليم. ونضج عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية (فهو حدث غير إرادي، يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد) يظهر النضج طبيعيا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز، ويعود إلى عوامل وراثية خاصة.

النضج والتعلم متلازمان فالتعلم يتصل بالنضج لدرجة يعسر الفصل بينهما إذ أنهما متفاعلان في تناسق تام بحيث يصعب الفصل بينهما. فالنضج ضروري في عملية التعلم لأنه من الواضح أن إكتمال الذات والنضج الشخصية له أثر كبير على عملية التعلم الوعي التي تختلف عن مجرد الترويض وإكتساب الفرض عادات لا شعورية. **(بوهادي، 2011، ص. 98)**

2.4. الدافعية: تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد ومثابرته أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة وإستخدام الإجراءات والأساليب الملائمة .وتعرف الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والإهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية :البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد فالدافعية وتوجه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته وإستمراريته

حتى يتم خفض الدافع. (**الزغول والمحاميد، 2007،ص. 42)**

إن أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها إستثارة طبيعية لطلاب وتوجيهها وتوليد إهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتي من مستقبلية هي من الأهداف التربوية العامة التي ينشدها أي نظام تربوي كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل الإنجاز أهداف تعليمية معينة. **(حسانين، 2012، ص. 60)**

إن عملية التعلم تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكيه جديدة تساعده على التكيف مع هذه البيئة. وتستمر عملية التعلم طوال حياة أي إنسان من المهد إلى اللحد ولا يمكن يتحقق التعلم الجيد تبا كان هذا التعلم داخل المدرسة وخارجها إلا إذا توافر بعض الشروط ومن أهمها شرط الدافع وأقصد به رغبة الفرد في التعلم وذلك بأن المدرس في حاجة الدوافع لتلاميذه وميوله ليتسنى له أن يستغلها في تحفيزهم على التعلم لأن التعلم لن يحقق أهدافهم ما لم يشبه دوافع لدى المتعلم كثيرا ما يرجع فشل بعض المتعلمين في التعلم إلى إنعدام دليلهم أو إهتمامهم بما يدرسون وليس إلى نص قصيده كائن أو قدراتهم ولهذا فإن معرفة المعلم للدوافع التلاميذ تحمله على التسامح ورحاب الصدر وإقامة العلاقات الإنسانية عبر بينهم وبينها. (**دخل الله، 2015، ص.ص. 45 -46)**

3.4. الإستعداد: هو عامل نفسي بحث، لا يقل أهمية عن النضج، وهو عامل هام في عملية التعلم، لأن عدم الإستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة بل يفشل عملية التعديل ويصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلم النفسية، مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم.**(بوهادي،** 2011، **ص.ص. 99)**

يمكن النظر إلى مفهوم الإستعداد على أنه حالة من التهيؤ النفسي والجسمي، بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما. ويسهم الإستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل. ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة، بسبب غياب عوامل الإستعداد لديهم، ويرتبط الإستعداد بعوامل النضج والتدريب، فالنضج يوفر الإمكانات والقابليات التي من شأنها أن تثير الإستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الإستعداد وتحفيزه لديهم. **(الزغول و المحاميد، 2007، ص. 41)**

5.4. الممارسة: تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم فالتعلم هو تغير شبه دائم الأداء الكائن الحي تؤدي الممارسة فيه دور الرئيسية ولذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق إكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية وتساعد ممارسة الأداء على إستمرار الإرتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أكبر مما يؤدي إلى تحقق التعلم.

(الشرقاوي، 2012، ص. 259)

تعتبر الممارسة شرطا مهما من شروط التعلم، فما يتعلم يجب أن يمارس ولا يمكن أن تتم هذه العملية دون توفر هذا الشرط، ويمكن أن نلاحظ أهمية توافر هذا الشرط في لكل ما يتعلمه الفرد. والممارسة هي" تكرار ألوان النشاط مع توجيه معزز "والتكرار الآلي أي تكرار الموقف بكل تفاصيله دون

تعزيز أو توجيه لا يؤدي إلى تحسن في الأداء، والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة ويؤدي إلى تحسن الأداء ونعني بالتعزيز الأثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب النشاط أو الحدث السلوكي. **(شينار، 2017، ص. 212)**

ثانيا: أساليب التعلم.

1. نبذة تاريخية حول تطور أساليب التعلم:

ترجع أول إشارة لإستخدام أساليب التعلم بالمعنى الذي هو متعارف عليه للقرن التاسع عشر حين كتب **سورين كيركغارد** حيث قال بأن على المعلم عند تدريسه للتلميذ مساعدته للخروج من خطاه أو من عدم فهمه للأشياء. واضعا نفسه مكانه يدرك بالتالي بنفس الأسلوب الذي يدرك أن يتعلم به التلميذ. وبالرغم من البداية المبكرة لإستخدام مفهوم أساليب المعلم في التربية والتدريس، إلا أن توظيفها التربوي الواضح والدراسات العلمية الجادة بخصوصها لم تظهر للعيان إلا في الخمسينيات من هذا القرن، عندما بادر نفر من المربين مثل **غاردينر هولزمان وكلاين** وغيرهم الصيغ الإدراكية المتنوعة التي يتميز بها أفراد التلاميذ خلال تعلمهم التأمل الذاتي والتعلم الخارجي المباشر أو التعلم الجزئي المتدرج و الكلي للأشياء. وإستمرت محاولات الباحثين في هذا الموضوع خلال الستينيات، حيث كان الأمريكي جوزيف هيل الذي لم يترك هذا المجال للتعرف عليه هو التنظيم فيه فقط، بل ليحوله لأداة علميه فعاله لتوجيه التدريس ورفع إنتاجيه التربية المدرسية. **(بن منصور، 2017، ص. 109)**

بدأت فكره أنماط التعلم على يد **كارل يونج Jung Carl عام (1927)** وهو يعد الأب لنظرية نمط التعلم حيث لاحظ الفروق الرئيسية في الطريقة التي يدرك بها الطلبة يتخذون بها القرارات ثم أدرك التربويين بعد ذلك نتائج أبحاث الأخصائيين المعرفيين والنفسيين مجال الفروق الفردية وأنماط التعلم مما آثار إهتمامهم إلى كيفيه العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية وتوصل الباحثون منهم **هانسون بتلر** إلى أن كافة أنماط التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين هما:

❖ **تركيزها على العملية:** إذ أن جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي كيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج الممخضة عنها.

(شافعة، 2013، ص.ص. 86 -87)

❖ **التأكيد على الشخصية:** إذ يعتقد العلماء الماضي التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد بالأفكار والمشاعر أن ترتبط أنماط التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية إجتماعية والإنفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم. ببحوث الشخصية كأبحاث **(البورت، 1961,Allport)**، وحسب **(بنهام 1937Bonham)** فإن مفهوم أسلوب التعلم إرتبط بأربع مجالات بحثية ساهمت في ظهوره وهي الآتي:

- بحوث الصيغ الحاسية المفضلة والمناسبة للتعليم (أنماط قنوات التعليم، سمعية، بصرية، حركية)
- البحوث المنبثقة من دراسة الأفراد (طرائق مناهج التربية الحديثة، وأبحاث الأساليب المعرفية).

- بحوث الفروق الفردية بين المجموعات، لاسيما المرتبطة بعوامل العمر الزمني، والجنس، وخصائص مرحلة الطفولة.
- بحوث التربية الموجهة لتعليم الكبار والمرتبطة بمفهوم التكوين المستمر.

وقد ساهمت هذه الأبحاث في ظهور أساليب التعلم, وتولد عنها ستة مرجعيات أساسية في دراسة وتناول أساليب التعلم وهي البيئة البيداغوجية للتعلم. صيغ الترميز والتمثل. صيغ معالجة المعلومات. **(experiential learning)**.التعلم بالخبرة نظرية الشخصية (أنماط الشخصية **لكارل يونغ)**. الإتجاه التفاعلي.**(دوادي، 2007، ص.ص. 33 – 34)**

وقد نهج البروفيسور **هيل** في دراسات وإستعمالات لأساليب التعلم في التربية البحث العلمي حيث توصل عام (1994) لصيغه علمية لتخطيطها وتطوير خرائط تجسد أنواعها المختلفة، والتي أمكن بها توجيه تعلم أفراد التلاميذ وتطوير التربية المدرسية في منطقة ديترويت التعليمية بولاية ميتشيغان. ولما إنتقل من عميد كلية تأويل للتربية ليصبح رئيسا لكلية أوكلند المتوسطة في بلوم فيلد عام (1968)، بدأ البروفيسور هيل برنامجا موسعا في تطبيقه أساليب التعلم مع طلبة الكلية، حيث إعتادوا هؤلاء قبل بدإهم لدراستهم أخذهم مجموعة من الإختبارات الإدراكية المتنوعة النظرية والحسية والمرئية والقدرات التنسيقية وبعض الخصائص الشخصية الفردية، يطور المختصون نتيجتها صورة متكاملة لكيفيات التي يستخدمونها فرديا في إدراك بيئتهم وخبرتهم أي تطوير ما يسمى بخرائط أساليب التعلم **(Learining Maps Style)** . **(بن منصور، 2017، ص.ص. 109- 110)**

أما في جوتنبرج بالسويد فظهر **مارتون وزملاؤه (Marton et al)** وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر وزملائه أنتوسيل **(Entwistle et al)** أما في نيوكاستل بأستراليا فظهر بيجز **(biggs et al)**وزملائه واهتم العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة **Study Proceses** أو عمليات التعلم **learning proceses** وأخيرا أساليب التعلم **learning styles** وقد استخدم كل باحث أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم بالإضافة لإختلافهم في الأطر النظرية.(**الدردير، 2004، ص. 159)**

أساليب التعلم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة البحث في علم النفس المعرفي وقد ذكر **حمدان** (1985) أن إستخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات علمية جادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات من هذا القرن وإستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم، بإختلاف الأفراد، وتنوع خصائصهم الشخصية.

أن البحث في كيفية حدوث التعلم بدا على يد **بيري**(1980) عندما قدم نموذجا لتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون إذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمرا بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية وكما ذكر **(رينر** و **رايدنج)**(**Rayner & Reding**1997) فإن الاهتمام بالأساليب المعرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات ثم تراجع الإهتمام بهما، وتم التراجع دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم وبالرغم من رجوع الإهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الإختلاف مازال قائما، حيث إستعمل **انتوستل (Entwistel)** أساليب التعلم

والأساليب المعرفية بالتبادل بينما إعتقد **داس (DASS)** أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية مصطلحين مختلفين ولقد تطورت فكرة الأساليب كما ذكرت **سترن برج وجريجو رينكور (2001)** في إتجاهين:

الإتجاه الأول: إستعمل مفهوم الأساليب المعرفية التقليدي في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الإتجاه الثاني: إستعمل إطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم معتمدين على التجريب وقد نتج عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس وأساليب التعلم التي لها علاقة بإختيار المهنة المناسبة. **(جاري، 2015، ص. 29)**

2. تعريف أساليب التعلم: بالإطلاع على التراث النظري نجد أن تعريفات أساليب التعلم تعددت وهذا راجع إلى تعدد وإختلاف وجهات النظر بين الباحثين الذين تناولوا متغير أساليب التعلم، وعلل غنيم **(1992)** نقلا عن نعيمة جاري أن تعدد أساليب التعلم بإختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكون للفرد إستراتجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد.(**جاري، 2015، ص. 30**). وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

تعريف **جابر وقرعان:** يعرفان أساليب التعلم على أنها تعد سلوكيات معرفية أو إنفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون، وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، ويتعاملون معها ويستجيبون لها.**(الغامدي، 2012، ص. 12)**

عرفها غريغور (Gregore, &Butlen, 1984): حيث عرف نمط التعلم بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه وإستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها.(**جابر وقرعان، 2004، ص. 14)**

عرفها كولب (Kolb): عرف أساليب التعلم على أنها تفضيلات فطرية متأصلة بالشخصية ذات جذور وراثية تتعلق بتفضيل الفرد من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات الإدراكية.**(جاري، 2014، ص. 33)**

عرفها كولب(1984 . Kolb) على أنها: الطريقة التي يستخدمها التلميذ في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. (**فارس و طبلعي، 2017، ص. 76)**

عرفها بطرس: الأسلوب أو المنحى الفردي الذي يفضله الطالب لتأدية المهم التعليمية ومع أن الإنسان يستقبل المعلومات وعبر حواسي المختلفة إلا أنه يفضل حاسة معينة على الحواس الأخرى.

(بطرس، 2010، ص. 251)

عرفها **دن ودن(Dunn, Dunn):** أنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة والقيام بها، إسترجاعها وإعتبر أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر. كما أضاف أن أنماط التعلم مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين. **(جابر والقرعان، 2004، ص. 14)**

عرفها **زياد حمدان** أنها الطرق التي يدرك بها أفراد التلاميذ معاني الأشياء التي يختارونها سواء كانت هذه بشرية أو تربوية أو إجتماعية أو مادية. **(القفاص، 2009، ص. 35)**

عرفها **كنسيلا** بأنه: طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لإمتصاص ومعالجته وإسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طريق التعلم أو المحتوى.

(الزغول والمحاميد، 2007، ص. 266)

عرفها **الإتحاد القومي للمدارس الثانوية:** بأنه مزيج من المميزات العقلية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية القيام المتعلم بالبيئة التعليمية والتفاعل معها والإستجابة إليها وتتمثل في أنماط السلوك والأداء التي يواجهها الطالب الخبرات التربوية. **(شاهين، 2010، ص. 83)**

تعريف **بيجز** على أنّها الطرق المفضلة التي يتعلّم من خلالها الطلبة، وحددها في أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق. **(كروش و العربي، 2017، ص. 244)**

عرفها Schmeck: بأنها نتاج مجموعة من عمليات معالجة المعلومات التي يفضل الأفراد القيام بها عندما يواجهون واجبا تعليمياً وهذه العمليات تمثل العميقة ومفصلة وسطحية ومكرر.

(الكعبي، 2015، ص. 204)

عرفها مرعي والحيلة هو: تطبيق لنظرية تعلم ويختلف عنها من حيث الأهداف والمضمون،حيث يسعى فيما وراء الطابع الوصفي والتفسيري لنظرية التعلم وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف. **(العامري و أحمد، 2015، ص. 569)**

وتُعرف أساليب التعلم بأنها: بالطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك المعلومات المقدمة له في الحصة ومعالجتها أثناء عملية التعلم وهي: الأسلوب البصري، السمعي، والحس – الحركي.

(السعايدة و أماني، 2016، ص. 659)

عرفها **مالكود** أساليب التعلم بأنها: طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والإجتماعية بالإعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم.(**السلماني،2011 ، ص. 18**)

وتعرفها **رواشدة** بأنها: مجموعة المؤشرات والسلوكيات الإدراكية والوجدانية والمهارات الثابتة نسبيا في تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به بهدف إستيعابها والتكيف معها.**(نادر و جميل، 2013، ص. 443)**

ولقد حدد أمثال ثلاث مداخيل لتفسير الأساليب وهي:

❖ **المدخل المتمركز على المعرفة:** ويركز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، مظاهره في هذا الإتجاه الأساليب المعرفية وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس بإستعمال الإختبارات الأداء.

❖ **المدخل المتمركز على الشخصية:** ويركز على الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية. ويتم قياسها في إختبار الأداء المتميز وظهر في هذا الإتجاه نموذج **مايرز وبريجرز** وجمع بين التفكير والشخصية.

❖ **المدخل المتمركز على النشاط** أو (المدخل متمركز على المتعلم) ويركز هذا المدخل على الأساليب كمتغير ويرجع تنوع هذه الأساليب إلى أنه لا يوجد أسلوب تعليمي يحقق أفضل النتائج يجمع الطلاب إذ أن أسلوب تعليمي معين يكون مناسبا لطالب معين في حين لا يناسب طالب آخر بالدرجة نفسها.

(عبد السادة، 2017، ص. 341)

تعريف شامل: تعتبر أساليب التعلم مجموعة من الإستراتيجيات وطرق التي يفضلها التلميذ في إدراك و

معالجة المعلومات في المواقف التعليمية، وكل تلميذ يتميز بأسلوب التعلم الخاص به عن الآخرين وهذه الأساليب تساهم في تكييف التلميذ مع البيئة المحيطة به.

3. أساليب التعلم و علاقتها ببعض المصطلحات المشابهة لها: بما أن هناك تداخل بين أساليب التعلم وغيرها من المصطلحات نظرا لوجود التشابه بينهما، ولقد حدد الباحثين في مجال علم النفس مجموعة من المصطلحات المتمثلة في الأساليب المعرفية وسمات الشخصية وإستراتجيات التعلم وأساليب التدريس، لذا سنحاول تقديم أهم نقاط الإختلاف بينهم فيما يلي:

1.3. أساليب التعلم و الأساليب المعرفية:

تعريف الأساليب المعرفية:

عرفها **كارت نار** بأنها: مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية فهي تفضيلات معرفية مستقرة لطريقة تنظيم الإدراك وعملياته.

تعني الأساليب المعرفية الطريقة التي يتلقى فيها تلميذ مثيرا معنويا في البيئة التعليمية والطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير ويستجيب له.**(جاري، 2015، ص. 35)**

عرفها **جيلفورد** أنها: وظائف موجودة للسلوك الإنساني تتمثل بعدد من القدرات المعرفية والضوابط المعرفي بالإضافة إلى إعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الإنفعالية والإجتماعية والعقلية.**(العتوم،2004 ، ص. 319)**

تشير الدراسات إلى أن الأساليب المعرفية والأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة حيث يساعد كلهما على إختيار أنشطة وإستراتيجية تناسب كل متعلم، ومع ذلك فإنهما مختلفان حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي أو نظري بينما ترتبط أنماط التعلم بالتطبيقات العلمية في مجال التعليم، كذلك فإن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين، بينما الماضي التعلم تضع الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة.**(شافعة، 2013، ص. 90)**

ولقد أشار **مسك** أن الأساليب المعرفية تركز على التنظيم وضبط العمليات المعرفية بينما تركز أساليب التعلم على تنظيم وضبط إستراتيجيات التعلم إكتساب المعرفة.

بينما يرى كل من **رمضان محمد رمضان (1990) ربيع أبو علا (1993)** أن الأساليب المعرفية أهم و أجمل من أساليب التعلم وبرهنوا على ذلك بأن الأساليب المعرفية تشير إلى الإختلافات الفردية في أساليب التذكر والتخيل والتفكير فقط إلى الإختلافات الفردية في الطرق التعامل مع المعلومات أثناء موقف التعلم.(**إبراهيم، 2011، ص. 108)**

أما **زيدان حمدان** فيرى تطابق المصطلحين ويذكر أنه مهما يكون من إختلاف في الإسم فان كل من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران للطريقة التي يتبناها التلميذ في البحث عن معاني الأشياء، ثم معرفته (تعلمه) لهذه المعاني حيث مدركاته الخاصة. **(القفاص، 2009، ص. 40)**

2.3. أساليب تعلم وأساليب التدريس:

عرفها أساليب التدريس محمد السيد علي (1998) إلى أن أسلوب التدريس وتولية من الأنماط

التدريسية التي يتسم بها المعلم خلال تعامله مع الموقف التعليمي وتميزه عن غيره من المعلمين وهذا يعني أن أسلوب التدريس والإدارة العامة مميز للمعلم الذي يشمل أكثر من طريقة لتدريس يفاضل بينهما المعلم ليكون له أسلوبه الخاص. (**السيد علي، 1988، ص. 135)**

ويأتي رأي **يوسف قطامي ونايفة قطامي (1998)** ليشير إلى أن أساليب التدريس تمثل اللبنات الأساسية الأولى التي تقوم عليها طريقة التدريس التي يتبعها المعلم وهذا يعني أن أسلوب التدريس المفضل لدى المعلم ينعكس بشكل أو بآخر على طريقة التدريس التي يختارها وتختلف أساليب التدريس وأساليب التعلم: تعرف بأنها سلوكيات المعرفية أو إنفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون. وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية، يتعاملون مع ويستجيبون لها، وهي أيضا الفنيات والإجراءات التي يتبعها المتعلم ذاتيا، إكتساب خبرات جديدة ويشمل أسلوب التعلم أربع جوانب في المتعلم هي أسلوبه المعرفي، وأنماط إتجاهاته وإهتماماته، وميله إلى البحث عن مواقف التعلم المطابقة لأنماط تعلمه، وميله إلى إستخدام إستراتيجيات تعلم محدده دون غيرها، تعلم متشبعة كثيرة الأبعاد، فهي خليط من عناصر معرفية وإنفعالية وسلوكية. **(قطامي و قطامي، 1998، ص. 16)**

3.3. أساليب التعلم وإستراتجيات التعلم:

عرفها **إينشتاين وماير(1986)**بأنها: السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم في أثناء التعلم والتي تؤطر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم.

عرفها **جابر عبد الحميد جابر** يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية عمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ ويؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، أنها الإستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة المشكلات تعلم معينة. **(شاهين، 2010، ص. 62)**

التراث السيكولوجي يقر بوجود شبه إجماع على أن أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون بيسر وفعالية، من حيث إستقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، وهي بهذا المعنى تقترب من إستراتيجيات التعلم، غير أن الإختلاف الجوهري بين أساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم يتمثل في أن الأخيرة –إستراتيجيات التعلم– متعلمة أو مكتسبة، ويمكن شعوريا أو على مستوى الوعي توظيفها على نحو إرادي مقصود في مختلف المواقف والمشكلات، في حين أن أساليب التعلم هي تفضيلات فطرية، متأصلة في الشخصية، ذات جذور ووراثية، تتعلق بتفضيل الفرد للأسلوب الذي من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات والمثيرات الإدراكية. **(بن منصور، 2017، ص. 114)**

نقطة الإختلاف بين أساليب التعلم وإستراتيجية التعلم كما أوضح **ماكلوجين McLoughlin** أن أسلوب التعلم يشير إلى تبني صيغة أو شكل مألوف ومتميز لإكتساب المعلومات أثناء الدراسة والخبرة والتعلم، بينما تشير إستراتيجية التعلم إلى تبني خطة تستخدم في إكتساب المعلومات والمهارات والإتجاهات.

ولقد أكد كلا من **رادنج ورينر ,Riding & Rayner** على أن إستراتيجية التعلم يمكن تعلمها والتعديل فيها حيث أن الأفراد يطورون إستراتيجية التعلم للتعامل مع مادة التعلم، بينما تعد أساليب التعلم

جوهرية ثابتة نسبيا تميز كل فرد عن غيره من الأفراد.(إبراهيم، 2011، ص. 159)

4.3.أساليب التعلم و سمات الشخصية:

الشخصية تقصد بها : إذا رجعنا لأبحاث(**جيلفورد1967, Guilford**) في سمات الشخصية من حيث أن مسمى السمة يمر بثلاث مراحل أو خطوات متتالية للحكم على إنتساب السمة للشخص فعندما نلاحظ نجد أن الناس يختلفون بصورة ما فيما يقومون به من أشياء وأعمال وفي الأساليب التي يتبعونها في القيام بهده الأشياء والأعمال، ثم نلاحظ أن إحدى الصفات شائعة في صور مختلفة من السلوك، وتظهر بدرجات مختلفة عند بعض الناس (قد– تصرف – بحذر–حال)، وتكون الخطوة الثانية هي إستخدام الصفة لوصف الفرد(شخص – حذر–نعت–) وتكون الخطوة التي تليها هي الإشارة إلى الخاصية أو الصفة المميزة له على أنها شيء ونعطيها صيغة الإسم، فنقول لدى الشخص سمة الحذر، وبالتالي فالسمات السلوكية هي خصائص للشخص تتصف بطابع الإستمرار وتجعلنا نتوقع صدور أشكال معينة من السلوك عنه دون غيرها، وقد خلص **جيلفورد** بفكرة هامة هي أن السمات نفسها لا تلاحظ ولكن الذي يلاحظ هو السلوك، ومن ملاحظته هذه يستدل على السمات.

(دوادي، 2007، ص. 48)

4. أهمية أساليب التعلم: تتمثل أهمية أساليب التعلم النقاط الآتية:

- إن معرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طالبة أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى إختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من إختيار الإستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.
- حيث إن فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءا، ولكن–للأسف– من عملية إختيار إستراتيجيات التعلم إن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما الفروق– الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم. **(جابر والقرعان، 2004، ص. 13)**
- فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة. وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو الحقل من عملية التعلم، وستكون تحول من الحقل أو العمل والبيت، وسيأخذ التعلم الذاتي جزاءا كبيرا من عملية التعلم، وستكون تحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدرسيه متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعليم والتعلم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم.(**عقل، 2005، ص. 82**)

كما تظهر أهمية أساليب التعلم في كونها تعكس الوسط البيئي الإجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه، كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والإنفعالية الأفضل لتعلمهم وبصفة عامة فهي تفيد المعلمين والمختصين في:

- تؤثر معرفة المعلمين للإستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير إيجابا في تحصيل الطلبة

وتطوير قدراتهم.

- تفيد المهتمين بتطوير نماذج أكثر فاعلية لأساليب التعليم والتي تتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.
- التركيز على أهمية الإختلافات في عملية التعلم لإختلاف الطلبة ومرحلة دراستهم.
- تفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلم الطلبة.
- تساعد المدرسين على تقبل الإختلافات بين الطلبة.
- أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على إنتقاء أفضل الإستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.
- يفيد في إرشاد المتعلمين إلى التخصص الأكاديمي أو المهني الملائم لأساليب تعلمهم.

أما بالنسبة **للمتعلمين** فهي تفيد في:

- معرفة أنماط تعلم الطلبة تساعدهم على إستغلال قدراتهم وإستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
- كما يمكّن الطلبة من التغلب على الصعوبات الدراسية بشكل أفضل مما يجعل تعلمهم وأدائهم أكثر كفاءة.
- يضمن إستمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به وذلك بغرض فهمها والتكيف الحسن معها.
- معرفة المتعلم لمخططه التعليمي يجعله أكثر مقدرة على إختيار الأسلوب التعليمي المناسب بما يمكنه من تحقيق تعلم فعال.(**جعفور و ترزوليت، 2013، ص. 202)**

إستنتاج:تم التطرق إليه نستنتج أن لأساليب التعلم أهمية بالغة وتتجلى في:

- إختيار طرق التدريس وأساليب التقويم المناسبة لكل تلميذ.
- العمل بمبدأ الفروق بين التلاميذ ومراعاة الإختلاف بينهم.
- توظيف قدرات وإمكانيات التلميذ فيما يساعده على تحقيق النجاح.
- إن معرفة التلميذ بأسلوبه التعليمي يحقق التوافق الدراسي له وفرصة نجاحه.
- من خلال أساليب التعلم يمكن توجيه التلاميذ إلى التخصص الذي يناسبهم وفق أسلوب المفضل.
- تساعد القائمين على العملية التربوية في بناء منهاج دراسي وفق إختلاف أساليب التعلم المختلفة.

5. خصائص أساليب التعلم: (يورد الشرقاوي1981) نقلا عن **المحمداوي و اللامي** بأن هناك مجموعة من الخصائص الّتي تتميُز بها أنماط التعلم بصورةٍ عامة:

- أنماط التعلُّم تتعلق بشكِل الّنشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، وليس بمحتوى هذا الّنشاط، ومن ثم فإننا نشيُر إلى الفروِ ق الفرديِة في العمليات المعرفية مثل الإدراك، أو التّفكير، أو حل المشكلات.
- أنماط التعلُّم من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة إذ أنها تمكننا من الّنظر إلى الّشخصية نظرة كلية، فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وإنما الشخصية ككل.
- تتصف أنماط التعلم بالثّبات الّنسبي، مع قابليتها للتّغيير أو التّعديل إذ أنها لا تتغيُر بسرعِة أثناء حياة الفرد، وهذا يعني أنه يمكن التّنبؤ بالأنماط الذي يتبعها الفرد في المواقف التّالية بدرجة عالية من الثقة.
- إن الطّلبة في الصف الواحد يتعلمون بأساليب متنوعة، وإن أداء هؤلاء الطّلبة في الموادِ التّعليميِة

المتباينة يرتبط بالأسلوب الذي يتعلمون من خلاله، كما أن تحصليهم يتأثر ايجابياً عند تعلمهم بأساليب تعليمية مطابقة لأساليب تعلمهم. وقد قدم كل من فلمنج وبونويل أنماط التعلم الحسي الإدراكي البسيط والذي إستهدف أربعة أنماط تعليمية أطلق عليها إسم نموذج فارك وهي النمط البصري والنمط السمعي والنمط الحركي والنمط القرائي الكتابي. (**المحمداوي و اللامي، 2019، ص. 1561)**

6. العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم: هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تبني التلميذ لأساليب التعلم وهذا راجع لعوامل منها الفرد نفسه أو البيئة المحيطة به أو.... وفي مايلي عرض لمجموعة من هذه العوامل:

- البيئة الشكلية المباشرة، وما تتصف به من صوت وحرارة وضوء وتهوية وتصميم ومكونات مادية.إن البيئة الأسرية والمدرسية وبيئات النوادي الرياضية والثقافية التي يتواجد فيها التلاميذ عادة هي أمثلة للبيئة المباشرة.
- الإحساس الفردي وما يميزه من حوافز ومسؤوليات شخصية ومثابرة وخصائص نفسية فردية.
- الحاجات الإجتماعية للتفاعل، كالحاجة للتأمل الذاتي (الذات) أو الحاجة للتفاعل مع الأقران أو الكبار أو لمزيج متنوع منها جميعا.
- خصائص وحاجات الجسم مثل: قوى ومواطن ضعفه، والوقت النشط من اليوم، وحاجات الطعام والشراب ثم القدرة على الحركة والإنجاز.
- الحاجة لإظهار القوة(غير الجسمية)، كالقدرة على التعلم وتعليم الآخرين (قوة التعلم بالقدرة الذاتية وعلى تعلم الآخرين) والقدرة على العطاء وإفادة الآخرين. (**بن منصور، 2017، ص. 116 -117)**
- طبيعة التصورات والمتمثلات التي يكونها المتعلم عن وضعية التعلم فكلما إنتبه المتعلم إلى تأثير معارفه السابقة التي قد تكون غير دقيقة أو غير كافية كان ذلك عاملا إيجابيا لحصول تعلم جديد.
- نوعية المعارف والمعلومات المكتسبة والمرتبطة بموضوع التعلم فكلما كان المتعلم قادرا على ربط مكتسباته والتنسيق بينها وبين ما هو مطلوب منه كان ذلك حافزا على تعلمه الصحيح.
- العمليات والإستراتيجيات التي يوظفها في أثناء التعلم العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد سواء تعلق الأمر بالفهم أو التحليل أو التركيب أو التقويم أو غيرها بما تقتضيه الوضعية فالوضعية المعقدة تتطلب عمليات وإجراءات تناسبها.
- طبيعة الأدوات والوسائل موضوعها إشارة المتعلم فكلما أعطيت الفرصة للمتعلم لكي يختار وينسق مجهوداته بأشكال مختلفة كانت الوضعية مفيدة أكثر. **(أمزيان، 2015، ص. 20)**

كما أنه ذكر **عبد الفتاح** العوامل المؤثرة في أساليب التعلم ولعل من أهمها ما يلي:

❖ **الوسط الثقافي:** أوضاعها **عبد الفتاح (1995)** أن: الوسط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد وأساليب التنشئة الإجتماعية التي يتلقاها لها دور كبير في تشكيل أسلوب التعلم الذي يستخدمه الفرد ويتناسب مع تلك الثقافة.

❖ **القدرات الذهنية** ذكر **عبد الفتاح (1995)** أن: من أهم هذه القدرات الذكاء والإبداع حيث قدمت بعض الدراسات في هذا المجال فيما يتعلق بذكاء وتم إستخدام عينات من الطلاب المرحلة الثانوية المتفوقين من هذه الدراسات دراسة **تان وولمان** حيث أظهرت نتائج الدراسة مع فروقا في أساليب التعلم مستخدما لدى أفراد العينة وكذلك دراسة **حنورة وهاشم (1991) ودراسة عبد الحميد (1995)** وكيلا الدراستين أوضحت إختلافا في أنماط وأساليب التعلم. **(السليماني، 2013، ص. 17)**

كما أكدت دراسة **مارتن وساليجو (1976)** أن: أسلوب التعلم يتأثر بالقدرة على التذكر فالطلاب ذو الأسلوب العميق يتميزون بالقدرة على التذكر إلى جانب الفهم بينما يتميز الطلاب ذوو الأسلوب السطحي في التعلم بالتذكر. **(إبراهيم، 2011، ص. 159)**

❖ **المناهج وطرق التدريس** ذكر **مراد (1989)** أن: أساليب التعلم لدى الطلاب ترتكز على المناهج الدراسية التدريس والأنشطة والبرامج التعليمية والتي بدورها تنمي العمليات العقلية المنطقية والتحليلية المنظمة والتي لها تأثيرها على وظائف المخ وتؤدي إلى تفضيل أسلوب تعلم على الآخر.

(السليماني، 2013،ص. 17)

ولقد أكدت دراسة **رمضان محمد رمضان (1990)** أن الموقف التعليمي ذو تأثير كبير على أساليب التعلم التي يتبناها الطالب وهذا الموقف يتكون من خصائص المنهج الدراسي ومحتوى المنهج وأسلوب المعلم في التدريس والإختبارات وقصد الطالب ونيته في التعلم ودوافعه في الطالب لديه القدرة على اختيار أسلوب التعلم الأكثر ملائمة لإحتياجات الموقف التعليمي. **(إبراهيم، 2011، ص. 160)**

7. أنواع أساليب التعلم: لقد تعددت أساليب التعلم وهذا راجع إلى لوجود الفروق بين الأفراد من حيث وتنوع في خصائصهم شخصيتهم، كما أن لاقت أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ إهتمام واسعا بين الباحثين وهذا ما أدى إلى مجموعة من الأساليب لدى المتعلمين تتمثل في الأبعاد الآتية:

1.7.أنماط التعلم الحسية:

أ. **نمط التعلم الحركي:** تعلم من خلال الحركة، والقيام بلمس الأشياء ...أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال إتباع التدريب العملي، والتجريب والقيام بأنشطة لإستكشاف العالم المادي من حولهم و يجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة مما يفقدهم، وأيضا القدرة على الإنصات لديهم رغبة في الإكتشاف من خلال الحركة والأداء.**(العيلة، 2011، ص. 50)**

ب.**نمط التعلم البصري:** هو تعلم من خلال الرؤية، فالمتعلمون البصريون بحاجة إلى أن يشاهدوا لغة جسد المدرس و تعابير وجهه، حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل لمحتوى الدرس، ويميل أصحاب هذا النمط إلى تفضيل الجلوس في الصفوف الأمامية لتجنب العوائق البصرية، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال العروض البصرية بإستخدام المخططات، والكتب التي تحتوي على النصوص والصور والتوضيحية، والمتعلمون البصريون غالبا ما يفضلون القيام بتسجيل الملاحظات التفصيلية والتي تساعدهم على إستيعاب المعلومات. **(جابر وقرعان، 2004، ص. 23)**

ت.**نمط التعلم السمعي:** هو تعلم من خلال الإستماع، ويتعلم أصحاب هذا النمط أفضل من خلال

المحاضرات اللفظية والمناقشات والحديث والاستماع ومن خلال الإصغاء لما يقوله الآخرون، والمتعلمون السمعيون يقومون بتفسير المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الإستماع إلى نغمة الصوت وإيقاعه وسرعته، حيث أن المعلومات المكتوبة لها قيمة أقل لديهم، فهؤلاء المتعلمون غالبا ما يستفيدون أكثر من قراءة النص بصوت عال أو من خلال إستخدام جهاز تسجيل.

2.7. أنماط التعلم الإدراكية: فقد أكد **طليمات وغازي** على أن هذه الأنماط تعبر عن الميل الخاص الذي يوجد لدي كل فرد لإدراك المعلومات ومعالجتها في إطار السياق بطريقة مختلفة، وهي بوجه عام تصنف كالآتي:

أ. من حيث الإدراك:

- تكوين الإدراك من خلال المحسوسات حيث يستوعب الأفراد المعلومات عن طريق الخبرات المباشرة بالأداء والفعل والإحساس والمشاعر.
- تكوين الإدراك من خلال المجردات حيث يستوعب الأفراد المعلومات من خلال التحليل، والملاحظات والتفكير.

ب.من حيث معالجة المعلومات:

- معالجة نشطة: يضفي الأفراد من خلالها المعني على الخبرة بالإستخدام الفوري للمعلومات الجديدة.
- معالجة متأملة: يضفي الأفراد من خلالها المعنى على الخبرة عن طريق تأملها والتفكير فيها.(**العيلة، 2011، ص. 51**)

8. نماذج أساليب التعلم: رغم عدم وجود إختلافات في تعريف أساليب التعلم بين علماء علم النفس التربوي إلا أن تصنفيهم لهذه الأساليب تعددت، مما نتج عنه الكثير من النماذج وفي مايلي عرض لبعض هذه النماذج:

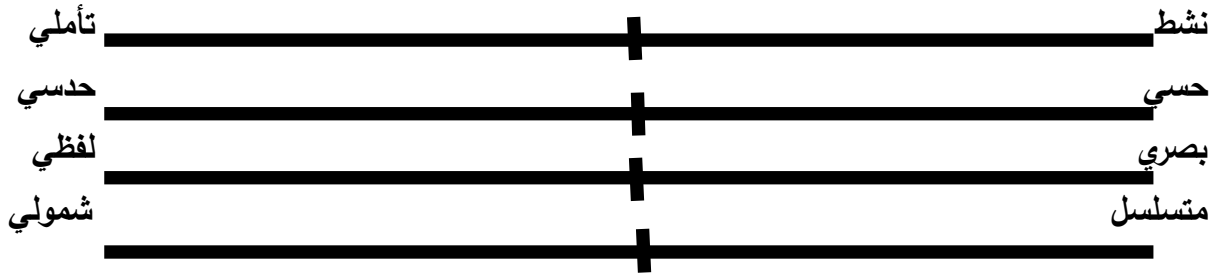
1.8. نموذج فلدر وسلفرمان: ويصنف نموذج **فلدر وسيلفرمان (1988) Silverman and Felder** الطلاب علي أربعة أساليب ثنائية القطب **Bipolar** هي:

أ. **الأسلوب العملي – التأملي(Active- Style Reflective):** وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

ب. **الأسلوب الحسي – الحدسي(Sensing- Style Intuitive)** والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعني.

ج. **الأسلوب اللفظي – البصري(Visual- Style Verbal)** يميلون إلي الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د. **الأسلوب التتابعي – الكلي(Sequential– Global)** والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف. (**أبو هاشم، 2010، ص. 1291**)



شكل رقم (05): أساليب التعلم حسب نموذج فلدر وسلفرمان

المصدر: (أبو النادي وآخرون، 2016، ص. 223)

2.8. نموذج دن ودن(Dunn, Dunn): يعرف بأنه "طريقة تأثير عناصر معينة في المجلات البيئية والإنفعالية والإجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية على تمثل الطلبة وإستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة وإحتفاظهم بها أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئة- العاطفية- الإجتماعية- المادية أو الطبيعية" تؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم.

(الحازمي و اخرون، 2013، ص. 175)

ويعتقد دن ودن **(Dunn, Dunn)** (1979) أن الأفراد والدافعية يتحسنان عندما تتطابق أساليب التدريس مع أنماط التعلم، فالمعلمون يقومون فقط بالتدريس كما تم تدريسهم، ولكن كما تعلموا، وغالبا يشعرون أن هناك فقط طريقا صحيحا واحدا للتعلم وأن هنالك فقط طريقة واحدة صحيحة للتدريس، وتعديل أسلوب التدريس يعد صعبا، ولكن يمكن تحقيقه إذا فهم المعلم لماذا لا يصل النمط بشكل فعال لجميع الطلبة، وتتضمن عناصر أسلوب التدريس التي يمكن تكييفها لتفضيل الطالب على: التخطيط التعليمي، مجموعات الطلبة، وتصميم الغرفة الصفية، وبيئة التدريس، مميزات التدريس، وأساليب التدريس وأساليب التقييم. يعتمد هذا التصنيف على تقدير السلوكيات الإجرائية للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع الموقف التعليمي. **(العيلة، 2011، ص. 55)**

أ. **أهداف نموج دن ودن (Dunn, Dunn):** تم تطوير نموذج دن ودن للإستعمال في مختلف الصفوف من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب وبخاصة ذوي التحصيل المنخفض، والهدف الرئيسي للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملائمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة. **(شاهين، 2010، ص. 84)**

ب. مبادئ نموذج دن ودن(Dunn, Dunn):

- معظم الأفراد يستطيعون أن يتعلموا.
- البيئات التعليمية والمصادر وطرق التعليم يمكن أن تتلاءم مع أنماط تعلم مختلفة.
- لكل فرد نقاط قوة، ولكن الناس المختلفين لديهم نقاط قوة مختلفة.
- أنماط التعلم المختلفة موجودة ويمكن أن تقاس.
- يحقق الطلاب تحصيلا أعلى في الدروس وعلامات أعلى في الإختبارات التي تقيس الإتجاهات إذا كانت هناك ملائمة بين أنماط التعلم عند الطالب والممارسات التعليمية من قبل المعلم، وضمن بيئات

تعليمية ومصادر وأساليب تعليمية مناسبة. بإمكان معظم المعلمين أن يتعلموا كيفية استعمال أنماط التعلم كحجر زاوية في تعليمهم.

- بإمكان العديد من الطلاب أن يعتمدوا على مراكز القوة في أنماط تعلمهم عندما يتعلمون مادة أكاديمية جديدة.(**جابر وقرعان، 2004، ص. 18)**

وقد قسم **دن ودن (Dunn, Dunn)** الأفراد حسب ميولهم في أداء العمليات إلى الأصناف التالية:

- **النمط الشمولي:** وهو الذي يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو كمحتوى مهم.
- **النمط التحليلي:** وهو الذي يعتمد على التحليل لموضوع، ويسعى إلى عمل إستنتاجات وخلاصات حوله.
- **النمط الحركي النشط:** وهو النمط الذي يمتاز بالإندفاع والإعتماد على العمل والتجربة.
- **النمط التأملي:** وهو النمط الذي يعتمد على التأمل الذاتي في معالجته للموضوعات.

(الزغول و المحاميد، 2010، ص. 269)

3.8. **نموذج هاني ممفورد:** حدد **هاني وممنفورد** أربعة أساليب لتعلم هي:

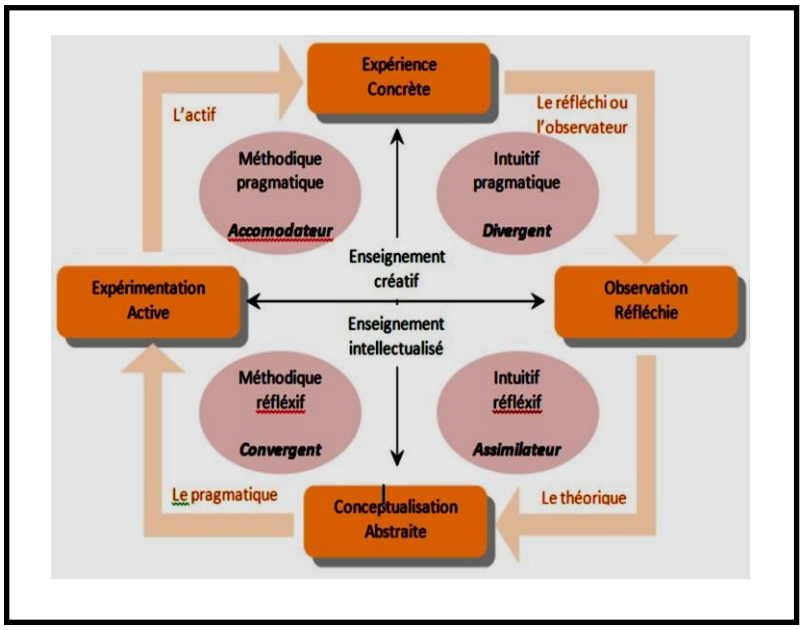
أ. **الأسلوب النشط:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالمرونة، والإنفتاح، وحب التغيير والتجديد، والمجازفة، والإندفاع لأداء مهام بدون تحضير مسبق، وهم منشغلون دائما في البحث عن الجديد.

ب. **الأسلوب التأملي:** وأصحاب هذا الأسلوب يتصفون بالحظر، والإنصات الجيد مع عدم المشاركة في الصف، وبأنهم منهجيون في تفكيرهم، فهم يفكرون بعمق، ولا يقفزون فورا إلى الإستنتاجات، ويتمهلون في إتخاذ القرارات.

ت. **الأسلوب النظري:** وأصحاب هذا الأسلوب منظمون، ومنطقيون، ولا يتحملون الغموض، أو الحقائق الغير الموضوعية، كما أنهم عقلانيون، يسير الإهتمام بالنظريات والحقائق والإفتراضات الأساسية، ويميلون إلى التحليل والتركيب والسير خطوه خطوة في حل المشكلات.

ث. **الأسلوب العملي:** وأصحاب هذا الأسلوب واقعيون، يتوقون إلى تطبيق النظريات على أرض الواقع ليكتشف ما إذا كان لها فائدة عملية، ويرفضون الأفكار الغير قابلة للتطبيق، ويركزون بشكل أكبر على المهمة وفنيات التعلم، وهم يعملون من أجل إتخاذ قرارات، وإيجاد حلول عملية للمشكلات.

(خزام، 2015، ص. 48)



الشكل رقم (06): أساليب التعلم عند هوني ومامفورد

المصدر: (هامل، 2019، ص. 101)

4.8. نموذج ديفيد كولب(KOLB . LEARNINGSTYLE) لأساليب التعلم: ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار(**Jung**) وهي أن السلوك يرجع إلى الصدفة، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية حيث يقسم الطلبة إلى نمط الطلبة: المنبسطين والمتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكميين والقضائيين.(**جاري، 2015، ص. 37**)

ويعتمد النموذج التعليمي **لكولب (KOLB)** على بعدين وصفا لنموذج أو عملية التعلم ذات المراحل الأربعة، وتستقيا أن تلاحظ إذا إستخدمنا بعدا فإننا سنحصل على أسلوب واحد من الأساليب الأربعة التعليمية:

البعد الأول: كيف ندرك؟ نحس ونفكر: الشعور أو الإحساس(التجربة المادية)–إدراك المعلومات، يمثل لذا البعد طريقة تعليمية على أساس التجربة الحسية أي أنها تعتمد على الأحكام الصادرة عن الشعور، فقد وجد المتعلمون عموما أن الطرق النظرية غير مجدية ولذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على إنفراد، ويتعلمون بشكل أفضل من خلال أمثلة معينة يمكنهم أن ينغمسوا بها، وذلك عن طريق الإتصال مع النظائر وليس عن طريق المراجع، فالقراءات النظرية ليست مجدية دائما بينما العمل ما المجموعة والتغذية الإسترجاعية ما النظير تؤدي غالبا إلى النجاح. التفكير(التعميم أو المفاهيم المجردة) يقارن كيف أنها تتناسب ما تجارب الخاصة ويميل هؤلاء الأفراد كثيرا للتكيف ما الأشياء والرموز في حين لديهم ميولات ضعيفة نحو التكيف ما أشخاص آخرين، فهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المراحل والحالات التعليمية غير الشخصية. والتي تؤكد عل النظرية والتحليل التنظيمي، كما أنهم قليلي الاستفادة من "التعلم بالاكتشاف" غير المنظمة كالتمارين، وتساعد كل من دراسات الحالة والقراءات النظرية

وتمارين التفكير والإنعكاس على إذا المتعلم.

البعد الثاني: كيف نعالج؟ نتأمل ونفعل :المراقبة (الملاحظة التأملية)، يعتمد هؤلاء الأفراد كثيرا على الملاحظة أثناء إصدار الأحكام، و يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات والتي تسمح للمراقبين الموضوعيين وغير المتحيزين بأن يأخذوا أدوارهم، ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم انطوائيين، لذا فإن المحاضرات تساعد هؤلاء المتعلمين فهم (بصريون وسمعيون)، حيث ينظر فيها المتعلمون إلى المسهل الذي يعمل كمناظر ومرشد معا ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم أدائهم وفقا لمعايير خارجية.

الإنجاز(التجريب العملي)، يتعلم هؤلاء الأفراد بشكل أفضل تمكنهم من الإنشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية أو المناقشات في مجموعة، فهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات، حيث يميل هؤلاء الأشخاص ليكونوا متشوقين، فهم يرغبون بتجريب كل شيء (سواء الحسي أو أللمسي)، ويساعد كل من حل المشكلة والمناقشات ضمن مجموعة صغيرة، والتغذية الإسترجاعية من النظير والواجبات الشخصية ويرغب إذا المتعلم برؤية كل شيء وتحديد معاييره الخاصة حول العلاقة بالموضوع. وجد **كولب (KOLB)**أن آلية الجمع مابين الطريقة التي يدرك بها الناس والطريقة التي يعالجون بها أي التي تكون الشكل المتوازن لنمط التعلم، وهو أكثر الطرق راحة للتعلم، ورغم أن هناك أشخاصا يفضلون ويعتمدون نمطا واحدا دون البقية. **(جاري، 2015، ص. 38)**

ونموذج التعلم التجريبي **لكولب (1984, Kolb)** أي التعلم من خلال الخبرة الحسية والذي طوره **ديفيد كولب وروجر فراي** يتكون من أربعة عناصر: التجربة العملية، والملاحظة، والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جديدة. **(أبو النادي، 2010، ص. 70)**

لذا يعمل نموذج **كولب (Kolb)** على مستويين– دورة من أربع مراحل:

أ. الخبرة الحسية Concrete Experience.

ب.الخبرة المتأملة Reflective Observation.

ج. التصور المجرد Abstract Conceptualization.

د. التجريب النشط .Active erimentation. (الحازمي و اخرون، 2013، ص. 177)

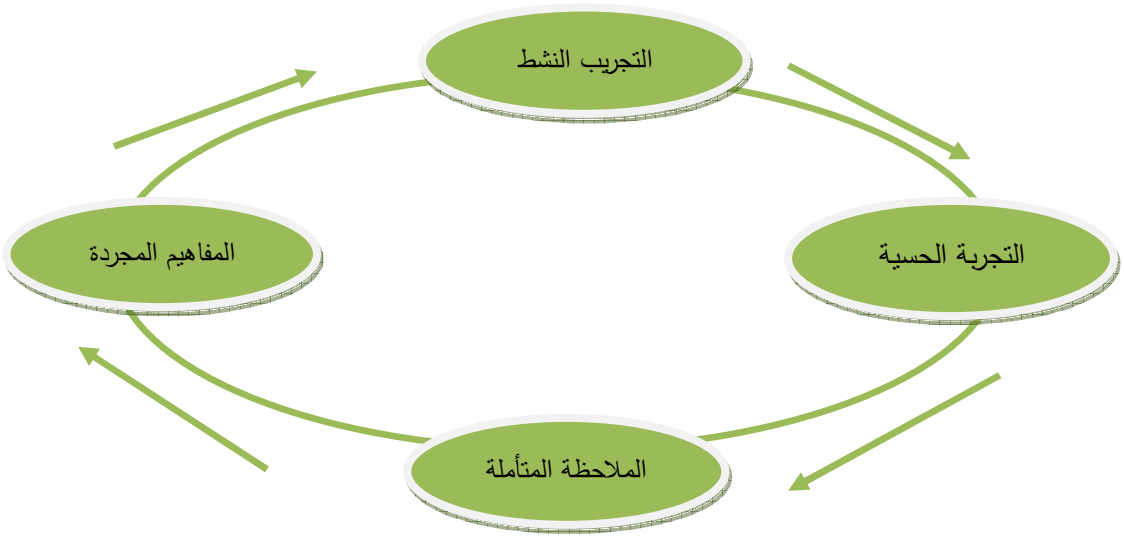
وفيما يلي وصف لي المراحل التي يبنى عليها نموذج كولب:

أ. **الخبرات الحسية:** وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال إندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم، في دون من مناقشاتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذو توجه إجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم هي الفعالة.

ب. **الملاحظة التأملية:** حيث يعتمد الإفراد في إدراك ومعالجه المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالإنطواء.

ت. **المفاهيم المجردة:** ويكون الإعتماد على إدراك معالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفا نحو الأشخاص الآخرين.

التجريب الفعال ويعتمد الأفراد على تجريب الفعال موقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والإشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.(**أحمد والشيخ، 2014، ص.ص. 20- 21)**



الشكل رقم (07): نموذج كلوب للتعلم الخبروي.

المصدر: (شافعة، 2013، ص. 91)

من هذه الأساليب:

أ. **الأسلوب التقاربي (Converger style):** يكون في هذا النمط من التفاعل دمج بين نمطي المفاهيم المجردة والتجريب النشط والمتعلم في هذا النمط استدلالي في تفكيره يعمل على تطبيق الأفكار بصورة عملية ويهتم بالأشياء دون الأشخاص، يضع أهدافا ومخططات ليسير عليها ويميل لحل مشكلاته بنفسه وقادر على إتخاذ القرار وله القدرة على التخطيط المنظم ويختار الوظائف التي تحتاج إلى قدرات تقنية مثل الطب والهندسة والإقتصاد وعلم الحاسوب.

ب. **الأسلوب التباعدي(Diverger style):** قوة هذا النمط تكمن في قدرة المتعلم على الإبداع والملاحظة التأملية والقدرات التخيلية ويتميز المتعلم في هذا الأسلوب بأنه يبدع في القدرة على مواجهة المواقف الجديدة ويملك القدرة على توليد الأفكار (العصف الذهني) في المناقشات العلمية، ويطلق على هذا الأسلوب بالأسلوب التشعبي لأن المتعلم ينجز أفضل انجاز في الأوضاع التي تتطلب الحوار والمناقشة في المؤتمرات والتجمعات والمواقف الإجتماعية لذا نجد له إهتمامات ثقافية واسعة ويميل إلى جمع المعلومات. **(البرماني، 2016، ص.ص. 28- 29)**

ت. **الأسلوب الإستيعابي:** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بإستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية

وكذلك قدرته على وضع نماذج نظرية إلى جانب الإستدلال الإستقرائيون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صوره متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات التي تناسب إستيعاب المحاضرة أو العروض البصرية والسمعية والمطبوعة.

(الخطيب، 2014، ص. 8)

ث. **الأسلوب التكيفي:** يضم كل من بعد التجريب الفعال وبعد الخبرة المحسوسة، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المتعلم في العبارات التي تقيس هذا الأسلوب من المقياس أساليب التعلم عند "كولب".

(العيش وبن سعد، 2018، ص. 221)

الشكل رقم (08): أساليب التعلم عند كولب

المصدر: (أحمد والشيخ، 2014، ص. 22)

5.8. **نموذج أنتوستل (Entwistle ,1981):** ويقوم هذا النموذج علي أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوي نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلي مستويات مختلفة للفهم، و أهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعني الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية وبناء على هذه التوجهات.**(الكعبي، 2015، ص. 205).**

ولقد قسم أنتوستل أساليب للتعلم إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. **الأسلوب العميق (Deep Style)** : وإستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصوره متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة في خبرات سابقة، ويميلون إلى إستخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

ب. **الأسلوب السطحي (Surface Style):** ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، أسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق. **(أبو هاشم و كمال، 2007،ص.ص. 8- 9)**

ت. **الأسلوب الإستراتيجي (Strategic Style):** ويميز الطلاب غير القادرين على تنظيم أوقات إستذكارهم للدروس وإتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، من خارجية لتعلم بغرض النجاح فقط، دائما الحصول على

بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم.(**الحازمي وآخرون، 2013، ص. 175**)

6.8. **نموذج فلمنج وبونويل** (**Fleming & Bonwell**,2002) : واللذان ركزا فيه على وسائط حسية إدراكية مفضلة على نحو أكثر كفاءة لعملية التعلم لدى الطلبة، ويحدد النموذج الطريقة التي يفضل الطلبة أن تقدم إليهم المعلومات من خلالها بناء على إجاباتهم على الأسئلة التي تطرح عليهم، حيث يختار الطالب/ الطالبة الإجابة من ضمن البدائل الأربعة لفقرات المقياس، ويتم تصنيف الطلبة حسب ميولهم وتفضيلاتهم على إستجاباتهم للمقياس وفق أربعة أنماط تعلم هي:

أ. **النمط البصري (Visual)** : وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في إستقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

ب. **النمط السمعي (Auditory)**: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في إستقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

ت. **النمط القرائي/ الكتابي (Read/Write)**: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في إستقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

ث. **النمط العملي (Kinesthetic)**: وهو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي في إستقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات. (**الشهري، 2018، ص. 136**)

7.8. نموذج روميرو وتيبير: إحدى النظريات التربوية و التعليمية و المعرفية المعاصرة التي ظهرت في التسعينات في القرن العشرين وتأثرت بأفكار وأراء **كولب(Kolb)** (في أساليب التعلم و تتضمن أربعة أساليب للتعلم وهي الأسلوب) الحسي والتجريدي و التأملي والتجريبي (وإن هذه النظرية موسومة) بأبعاد أسلوب التعلم**Learning style Dimensions**.

مبادئ التي يقوم عليها هذا النموذج:

- الإهتمام بنوعية عمليات التعلم الإنساني بدلاً من التركيز على كمية نتائج التعلم.
- إن عملية التعلم والتعليم هي عبارة عن عملية بناء المعرفة أو إعادة البناء المعرفي المستمر للمعلومات و الخبرات من خلال الحواس و التجريب.
- إن عملية التعلم تشمل الأداء الشامل للفرد بفكره وإدراكه وسلوكه لتحقيق التوافق و التناغم المعرفيّ إذ إن هذه العملية هي نتائج تبادلات متناغمة ما بين الفرد المتعلم والبيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها.
- إن عملية التعلم يمكن تسهيل وتيسير حدوثها بفعالية ونشاط لدى المتعلمين من خلال إتباعهم لأساليب معالجة المعلومات المختلفة بصورة صحيحة وفعالة.

أبعاد أسلوب التعلم في نموذج روميرو وتيبير: وفيما يلي توضح لهذه الأبعاد:

أ. **الأسلوب الحسي (Concrete style)** إن طريقة إكتساب وإدراك ومعالجة الفرد المتعلم للمعلومات والمفاهيم المراد تعلمها تكون مبينة على الخبرات الحسية الملموسة، المادية، العينية، الواقعية والتجارب الحسية ومن أبراز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ميله الشديد و الكبير للتفاعل و المناقشة مع الزملاء في عملية التعلم وأّنه ذو توجه إجتماعي إيجابي نحو الآخرين وميله لإكتشاف ذاته والعمل على

تحقيقها و إثباتها ويركز في التقييم و التلخيص والتركيب ويميل إلى لعب الأدوار والتنافس الشريف مع أقرانه في العمل المدرسي.

ب. **الأسلوب التجريدي(Conceptualization style):** أن طريقة إكتساب وإدراك ومعالجة المعلومات المراد تعلمها تكون مبنية على عمليات التحليل المنظم لمواقف التعلم و التفكير المجرد- التصوري التخيلي أو الخيالي- المفاهيمي والتقويم الموضوعي- المنطقي و من أبرز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ضعف توجهه نحو الآخرين وميله لإستعمال عمليات التصور والتخيل العقلي المجرد وميله إلى إتباع أساليب التحليل المنظم و التصنيف و المنطق العقلي في عملية التعلم الإنساني.

ت. **الأسلوب التأملي(Reflective style):** إن طريقة إكتساب و إدراك و معالجة المعلومات المراد تعلمها تكون مبنية على عمليات التأمل و الملاحظة الموضوعية الهادفة في تحليل مواقف التعلم ومن أبرز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ميله لإتباع أساليب الملاحظة الموضوعية الدقيقة والمقصودة وغير المتحيزة ويميل إلى العزلة والإنطواء الإجتماعي ويكتسب ويعالج المعلومات بطريقة تجريدية و يتعامل مع الأفكار بطرائق تحليلية و تصنيفية.

ث. **الأسلوب التجريبي(Expermantial style):** إن طريقة اكتساب وإدراك ومعالجة المعلومات المراد تعلمها تكون مبنية على عمليات التجريب النشط والفعال والتطبيق العملي للأفكار والآراء المطروحة في مواقف التعلم الإنساني ومن أبرز مميزات الفرد المتعلم في هذا الأسلوب هو ميله الجاد والكبير نحو العمل التطبيقي و الإنبساط وميله لإتباع الأساليب المختلفة والمتنوعة في حل المشكلات للمواقف الصعبة التي قد يتعرض لها في حياته الأسرية والمدرسية. **(راضي، 2018، ص.ص. 371- 372)**

9. وصف أنماط التعلم حسب نموذج لفدر وسلفرمان:

عرف فلدر وسلفرمان (1988)Silverman and Felder أساليب التعلم على أنها: طريقة المتعلم المفضلة، سواء في أثناء تعلمه أو في أثناء بحثه عن الحلول للمشكلات المعروضة عليه. فهو يشير إلى كيفية الأداء وطريقة إنجاز المهام من حيث أسلوب الفرد في التفكير والفهم، وإصدار الحكم على الأشياء حسب إستمارة التعلم.**(أمزيان، 2015، ص. 21)**

ولقد صنف كل من **سلفرمان وفيلدر Silverman and Felder** أساليب التعلم على النحو التالي:

أ. **الأسلوب الحسي:** يتسم بأنه مادي عملي موجه نحو الحقائق والإجراءات المقابل الأسلوب الحدسي الذي يتسم بأنه مفاهيم إختراعي موجه نحو نظريات والمعاني.

ب. **الأسلوب البصري:** يتسم بأنه يفضل العروض البصرية والمواد التعليمية المصورة والمخططات وخرائط التتابع مقابل الأسلوب اللفظي تسمى بأنه يفصل عروض الكتابية اللفظية.

ت. **الأسلوب الاستدلالي:** يتسم بأنه يفضل العروض التي تتدرج الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام في مقابل الأسلوب الإستنتاجي الذي يبتسم بأنه يفضل العروض التي تتدرج من الكل إلى جزء أو من العام إلى الخاص.

ث. **الأسلوب النشط:** يتسم بأنه يتعلم من خلال التعامل مع الأشياء الخارجية والعمل مع الآخرين في مقابل يتسم بأنه يتعلم من خلال التفكير في الأشياء والعمل مستقبلا .

ج. **الأسلوب التتابعي:** يتسم بأنه خطي منظم ورتب تتابع في مقابل أسلوب الشمول يبتسم بأنه كل ومنظومي التفكير .(**حسين وآخرون، ب س، ص.ص. 5- 6)**

ومن خلال هذا النموذج يتم التعرف على معنى أنماط التعلم من خلال الإجابة على أربعة أسئلة هي:

❖ما نوع المعلومات التي يفضل طلبها أن يستقبلوها؟ المعلومات الحسية (الأصوات، الإحساسات المختلفة) الحدسية (الأفكار، الخيال ،الإبداع،...) حيث يميل المتعلمون الحسيون إلى الإحساسات، والى النواحي العملية، فاهم يركزون على الحقائق والأعمال اليدوية. بينما يفضل المتعلمون الحدثين التجريد (النظريات، النماذج الرياضية)، فهم يفضلون القيام بحل المشكلات وهذا هو المقياس الأول: المقياس الحسي الحدسي.

❖ما نوع المعلومات الحسية الأكثر تأثيرا التي يستقبلها الطلبة المعلومات البصرية (الصور، الرسومات، المخططات، العروض) أما المعلومات اللفظية (التي تعتمد على شروحات اللفظية والمكتوبة) وهذا هو المقياس الثاني لهذا النموذج البصري اللفظي:

❖كيف يفضل الطلبة القيام بعمليه معالجة المعلومات؟ هل بشكل نشط (من خلال الإنغماس في المهمات والأنشطة الجسدية والعملية والمناقشات) أما أنهم تأمليون؟ هذا هو المقياس الثالث في هذا النموذج: نشط التأملي.

❖ كيف يتقدم الطلبة نحو عملية الفهم؟ هل يتم ذلك بشكل متسلسل تتابعي أي خطوة بشكل منطقي أم بشكل شمول كلي؟ حيث يفضل الطلبة الشموليون التفكير بشكل نظامي قد يصعب عليهم مثلا جزئية معينه عند تعلم موضوع جديد، ثم ما إن يتوصلوا لكيفية ارتباط الأجزاء معا، حتى يصلوا إلى الصورة الكلية الشمولية، وبالتالي يصلوا إلى الحلول الإبداعية، والتي قد لا يصل لها المتعلمون المتسلسلون أو أنهم يزنون لها لكن بعد صرف وقت طويل. وهذا هو المقياس الرابع في هذا النموذج: متسلسل شمولي.

10. **خصائص المتعلمين وفق نموذج فلدر وسلفرمانSilverman and Felder** : وفيما يأتي وصف لخصائص المتعلمين وفق نموذج فلدر وسلفرمان:

أ. **المتعلمون النشطون والمتأملون:** يميل المتعلمون النشطون إلى فهم المعلومات عن طريق قيامهم بعمل نشط مثل: المناقشة، التطبيق، القيام بالشرح للآخرين. بينما يفضل المتعلمون المتأملون التفكير بالشيء أولاً وبشكل هادئ.

➢من الأقوال المأثورة لدى المتعلمين النشطين "دعونا نجرب ذلك ونرى كيف يعمل؟"

➢من الأقوال المأثورة لدى المتعلمين المتأملين "دعونا نفكر بهذا الشيء أولاً"

➢يفضل المتعلمون النشطون عمل المجموعات بينما يفضل المتعلمون المتأملون العمل بشكل فردي.

➢كيف يساعد الطلبة النشطون أنفسهم؟

➢يقع الطالب من النوع النشط ببعض الإخفاقات أثناء الدارسة إذاُ وِجد في بيئة أو قاعة درس لا تُستخدم فيها المناقشة الصفية أو أنها قليلة أو إذا لم تكن هناك أنشطة من نوع حل المشكلات. لذلك لا بد أن يدرس هذا النوع من الطلبة ضمن مجموعة يقوم أفرادها بالشرح بطريقة متناوبة للموضوعات المختلفة. كيف يساعد الطلبة المتأملون أنفسهم؟

➢ في حالة وجود متعلماً متأملا وعدم وجود وقت كاف داخل قاعة الدرس للتفكير بالمعلومات الجديدة وبالمعرفة المقدمة من قبل المحاِضر، فلابد أن يتغلب على هذه المشكلة من خلال: التوقف بشكل دوري للمراجعة عند قراءة موضوع معين أو عند محاولته لإستظهار المعلومات.

(أبو النادي و آخرون، 2016، ص. 222)

حيث أن المتعلم النشط تكون إستراتيجية التعلم المفضل لديه هي:

➢ مناقشة أجزاء المقرر والبحث عن الأسئلة وتمارين التي تتطلب حلها لمشكله الدراسة ضمن فريق عضو من الأعضاء يأخذ وقتا كافيا لتفسير أحد المواضيع المخصصة له.

➢ إسترجاع المعلومات بشكل أفضل وذلك عن طريق تفعيلها وإستخدامها في المقابل يتعلم أصحاب النمط التأملي من خلال التفكير المجرد والعمل الفردي ويتعلمون الإستراتيجيات التالية لتحقيق تعلم فعال:

- ➢ إعطاء وقت للتفكير بالمعلومات أثناء الدراسة.
- ➢ مراجعة ما تم قراءته للتفكير بالأسئلة المتوقعة وبالتطبيقات.
- ➢ كتابة ملخصات قصيرة للقراءة أو الملاحظات الصفية. **(شافعة، 2013، ص.ص. 95 – 96)**

ب. المتعلمون الحسيون مقابل المتعلمين الحدسيين.

➢ يميل المتعلمون الحسيون إلى تعلم الحقائق، فيما يفضل المتعلمون الحدسيون إكتشاف العلاقات والإحتمالات.

➢يرغب الحسيون بحل المشكلات بأساليب وإجراءات محددة ولا يحبون التعقيدات والمفاجآت، أما الحدسيون فيميلون إلى التجديد والإبداع ولا يحبون الأعمال الروتينية.

➢يستاء المتعلمون الحسيون إذا تم إختبارهم بمواد لم يتم مناقشتها بوضوح داخل الغرفة الصفية مقارنة بالمتعلمين الحدسيين.

➢يميل الحسيون إلى التفاصيل، وهم بارعون في حفظ الحقائق وتسميعها والعمل اليدوي في المختبر في حين إن الحدسيين يطمعون بإكتشاف مفاهيم جديدة ويرتاحون أكثر للتعامل مع المجردات والمعادلات الرياضية.

➢يكون الحسيون غالباً عمليين وأكثر حرصاً وإهتماماً من الحدسيين الذين يميلون إلى العمل السريع والتجديد المستمر.

➢ لا يميل الحسيون إلى المساقات التي لا تتضمن علاقات وارتباطات واضحة بالحياة العملية، أما الحدسيون فلا يحبون المساقات التي تتطلب حفظاً وحسابات روتينية.

(أبو عواد ونوفل، 2012، ص.ص. 450 – 451)

حيث يتبع المتعلم الحسي بشكل عام الاستراتيجيات التالية:

- سؤال معلم عن أسئلة محدود مرتبطة بمفاهيم وإجراءات ما من أجل معرفة كيفية تطبيقها في الحياة العملية.
- محاولة البحث وتفسير المفاهيم المتعلقة بالمقرر التعليمي والتي لم تشرح من قبل المعلم.

يتعلم أصحاب النمط الحدسي بفعالية عند استخدامهم الاستراتيجيات التالية:

- سؤال المعلم عن التوضيحات أو النظريات المتعلقة بالحقائق.
- محاولة إيجاد روابط ما بين مختلف أجزاء المقرر. **(شافعة، 2013، ص.ص. 96 – 97)**

ت. **المتعلمون البصريون مقابل المتعلمين اللفظيين.**

- يتذكر المتعلمون البصريون ما يرونه بصورة جيدة، سواء كان ذلك صوراً أم مخططات أم رسومات بيانية أم أفلاماً أم عروضاً توضيحية.
- أما المتعلمون اللفظيون فيتعاملون أكثر مع الكلمات والجمل والنصوص المكتوبة والتوجيهات اللفظية. وفي حقيقة الأمر يتعلم الأفراد بصورة أفضل عندما تقدم المعلومات بصورة مرئية ولفظية.
- وعادة ما يفتقر المتعلمون في الغرف الصفية وقاعات المحاضرات إلى العروض البصرية، حيث يكتفون بأخذ الملاحظات، وقراءة المادة المعروضة على السبورة أو في الكتب المقررة، ولسوء الحظ فإن معظم الناس هم متعلمون بصريون أي أنهم يفهمون أكثر بإستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، إلا أن المتعلم الجيد قادر على معالجة المعلومات سواء قدمت بصورة لفظية أم بصرية.

(أبو عواد ونوفل، 2012، ص.ص. 450 – 451)

- حيث يتعلم المتعلم اللفظي بفعالية بإستخدام الإستراتيجيات التالية تلخيص الدرس بإستخدام الكلمات المكتوبة عندما تمثل لهم المعلومات بواسطة مخططات ورسومات يفضلون إستخدام كلمات مكتوبة لشرحها معاني متعلم البصري يتعلم بشكل أفضل عند استخدام الاستراتيجيات التالية:
- البحث عن التمثيل المرئي لمحتوى المقرر التعليمي.
- رسم خريطة للمفاهيم تسرد الكلمات المفتاحية وذلك بإستخدام رسومات هندسية كالدائرة والمربع.
- إستخدام الترميز اللوني للمعلومات وذلك بإستخدام ألوان مختلفة للمعلومات المختلفة أو إستخدام ألوان فسفورية.**(شافعة، 2013، ص.ص. 98 – 99)**

ث. **المتعلمون التسلسليون مقابل المتعلمين الشموليين:**

- يميل المتعلمون التسلسليون إلى الإستيعاب والفهم بإستخدام خطوات متسلسلة ومتدرجة، حيث إن كل خطوة تتبع منطقياً الخطوة السابقة لها، أما المتعلمون الشموليون فيميلون إلى التعلم بقفزات كبيرة وتشد إنتباههم المواد المعروضة بشكل عشوائي دون الحاجة إلى وجود إرتباطات، ويحصلون على الأفكار اللازمة بشكل مفاجئ.
- يميل المتعلمون التسلسليون إلى إتباع الخطوات المنطقية في إيجاد الحلول، بينما يتمكن المتعلمون

الشموليون من حل المشكلات المعقدة بسرعة أو وضع الأشياء معاً بطرق مبتكرة للوصول إلى الصورة الكبيرة، لكنهم قد يجدون صعوبة في توضيح طريقة عمل ذلك.

(أبو عواد ونوفل، 2012، ص.ص. 451 – 452)

بحيث يتعلم المتعلم التسلسلي بطريقة أفضل عند إستخدام الإستراتيجيات التالية:

- تخطيط المقرر التعليمي بطريقة منطقية.
- تقوية مهارات التفكير الكلية بربط أجزاء جديدة من المقارنة بأشياء قد درست من قبل.

أما بالنسبة للمتعلم الكلي فهو يتعلم بإستخدام الإستراتيجيات التالية:

- رؤية الصورة الكلية للمقرر قبل البدء بدراسة التفاصيل.
- ربط الموضوع قيد الدراسة بمواضيع دروس سابق.

تصفح جميع أجزاء المقرر التعليمي من أجل أخذ صورة كاملة عن محتوياته.

(شافعة، 2013، ص.ص. 99 – 100)

خلاصة عامة:

لقد تم تقسيم هذا الفصل إلى جزأين حيث تمثل الجزء الأول في عرض تعريف التعلم لمجموعة من الباحثين وذكر خصائصه، وكذا مخرجات ونتائج التعلم، وعرجنا على العوامل المؤثرة فيه. أما الجزء الثاني تم عرض أساليب التعلم بداية كانت من خلال ذكر نبذة تاريخية حول تطور أساليبه، ثم عرض مجموعة من تعاريف لأساليب التعلم، وكذا علاقتها ببعض المصطلحات المشابهة لها، وعرض أهمية وخصائص أساليب التعلم، كما تم التطرق إلى العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم، أنواع أساليب التعلم، تصنيفات أساليب التعلم، بالإضافة إلى عرض مجموعة من نماذج أساليب التعلم، وفي الأخير تم وصف أساليب التعلم حسب نموذج فلدر سلفرمان **Silverman and Felder**، و خصائص المتعلمين وفق هذا النموذج.

يتضح مما سبق أن أساليب التعلم تعد بمثابة الركيزة الأساسية في المجال التربوي والتعليمي حيث أن معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى التلميذ أمر بالغ الأهمية، من خلالها يتم تحديد طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أساليب التعلم، كما أن دراية التلميذ بأسلوب تعلمه المفضل يمكنه من إختيار الإستراتيجيات الملائمة التي يتعلم من خلالها وتحقق له النجاح في مساره الدراسي، وعليه فيجب مراعاة مبدأ الفروق بين التلميذ في عملية التعلم، بالإضافة إلى بناء المناهج الدراسية ومحتويات المواد الدراسية وفق هذا المبدأ.

الفصل الرابـــــــع:

الإنتقـــاء الدراســـي

تمهيد

1. تعريف الإنتقاء الدراسي.
2. مقاربات الإنتقاء الدراسي.
3. العوامل المؤثرة في الإنتقاء الدراسي
4. مراحل عملية إنتقاء التخصص الدراسي.
5. الوسائل المستخدمة في عملية إنتقاء التخصص الدراسي.
6. متطلبات التخصصات الدراسية.

خلاصة عامة

تمهيد:

تعد عملية إنتقاء التخصص الدراسي من أهم الخطوات التي يمر بها التلميذ سواء في مساره الدراسي من خلال إنتقاء التخصص الذي يرغب الالتحاق به لي إكمال دراسته وهذا مع مراعاة قدراته وميوله وإمكانياته، وهذا الإنتقاء يرسم معالم نجاحه أو فشله في المسار الدراسي أو المهني المستقبلي.

نظرا لأهمية هذا المتغير يتوجب علينا التطرق إليه، تسعى الطالبة من خلال المجال النظري الذي تم تطرق إليه، حيث تم تناول فيه مجموعة من التعاريف للإنتقاء الدراسي المقاربات التي فسرت عملية الإنتقاء الدراسي متطلبات التخصصات الدراسية وأهم الوسائل التي يستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية الإنتقاء الدراسي.

1.تعريف الإنتقاء الدراسي: بالإطلاع على التراث النظري نجد تعددت لتعريفات للإنتقاء الدراسي وهذا راجع إلى تعدد وإختلاف وجهات النظر التي تناولته بين الباحثين، وفيمايلي عرض لمجموعة من التعريفات:

1.1. تعريف الإنتقاء:

1.1.1. لغة: و تجدر الإشارة في البداية، إلى أن كلمة " الإختيار" التي تقابل في اللغة الفرنسية " le choix"، و في اللغة الإنجليزية "**the choice**"، هي من المفاهيم المألوفة في الحياة العادية، إذ كثيرا ما يلجأ إليها للدلالة على " الانتقائية"، و "التفضيل".

و الواقع أن ثمة تماثل قريب في مفهوم الإختيار بين ما هو شائع، و بين ما هو موجود في **التدوين اللغوي** الذي يشير إلى" الاصطفاء " حسب معجم لسان العرب.

2.1.1. اصطلاحا: يعني الإختيار حسب معجم مصطلحات علم النفس، أنه:

- الإنتقاء بين شيئين، أو فعلين متناوبين، أو أكثر عادة.
- "فترة من التفكير، و التدبر"، ما يجعل من الإختيار وفق هذا المعنى سيرورة تمتد على فترة من الزمن تتضمن التخطيط قبل التنفيذ، يتجه في سياقها الفرد إلى تقويم إمكانيات، ومتطلبات مختلف البدائل.
- البديلين أو البدائل المعروضة بكفاية، وأنها تدرك، ويجرى التفكير فيها على أنها ممكنة.

(بوشي، 2015، ص. 172)

عرف السمراني الإنتقاء بأنه: عملية تقييم لقدرة الأفراد وإحتمالات إنتقائهم بإستخدام مجموعة من الوسائل المعتمدة في عملية الإختيار. **(السمراني، 2007، ص. 156)**

عرفه سيلامي بأنه: القرار الذي من خلاله نقبل إمكانية أو نشاط معين مع العلم أنه يتطلب مشاركة جوانب شخصية الفرد.

عرفته هناء السيد، وعواطف محمود من جهتهما، على أنه " إختيار الأفضل من بين الحلول المتاحة، ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ بإعتباره أكثر الحلول إحتمالا للنجاح.

و قد توصل **فرانك لوثر F.Luther** إلى قاعدة تقول أن الإختيار متوقف على العلاقة من الفائدة التي ينتظرها الفرد من جهة، والجهد الذي يبذله من جهة أخرى، و قد عبر عن ذلك على النحو الآتي:

الفائدة المرجوة

الإختيار = ——————————————

الجهد المبذول في الحصول عليها

(بوشي، 2015، ص. 173)

2.1. تعريف الإنتقاء الدراسي:

عرفه السعيد بأنه: هو أخذ قرار يحدد فيه تلميذ مستقبله الدراسي والمهني تترجم في النهاية إلى سلوك وأفعال يسعى من خلالها إلى تحقيق مسار الدراسي والتكويني. **(قيسي ، 2005، ص. 43)**

يعرفه ألبو (Albou) بأنه: كالإنخراط الحر المبني بالرضا على معرفة الأسباب أي الأخذ بعين الإعتبار إمكانيات الفرد، العمل والمضمون الإقتصادي والإجتماعي. **(الأعور، 2005، ص. 80)**

من خلال هذا التعريف نجد أن ألبو **(Albou)** لم يكتفي الإختيار على أنه القرار الذي يتخذ الفرد لقبول فرصة من الفرص كما فعل ذلك سيلامي **(SILLAMY)**عملية الإختيار بشرطين هما:

- ضرورة توفير الحرية للفرد أثناء صياغة إختياره.
- رضا الفرض التام على إختياره نتيجة لمعرفته لأسباب إختياره المتمثلة في:
  - أخذ الفرض بعين الإعتبار إمكانياته أثناء صياغة الإختيار.
  - أخذ بعين الإعتبار معطيات عالم الشغل. **(مشري وآخرون، 2012، ص. 257)**

تعريف بيمارتن و ديغا بأنه: عبارة عن سلوك آني غير مدروس يتأثر كثيرا بالعوامل الإجتماعية الإقتصادية المحيطة بالفرد. **(بن فليس، 2014، ص. 38)**

عرف الأعور ولبوز بأنه: هو ذلك القرار الذي يصرح به التلميذ فيما يتعلق بمستقبله الدراسي على مستوى الرغبات المقدمة له من طرف إدارة المؤسسة، والذي يعبر من خلاله عن رغبته في مزاولة الدراسة في تخصص دراسي معين. **(الأعور و لبوز، 2017، ص. 546)**

يعرف بأنه: المسار الدراسي الذي يختاره التلميذ ويسعى في بناءه وتنميته عبر سيرورة من المراحل نتيجة التخطيط السابق وقدرته على تحمل المسؤولية وإتخاذه القرار لتحقيق مشروعه الدراسي المستقبلي وجميع الخدمات التوجيهية التي يستفيد منها عبر مراحل دراسته. **(منصوري، 2018، ص. 27)**

تعريف شامل: الإنتقاء الدراسي هو إتخاذ القرار المناسب فيما يخص التخصص الدراسي الذي يرغب الإلتحاق به وفق قدراته وإمكانياته من أجل أن يرسم مساره الدراسي والمهني المستقبلي، والذي يحدد له معالم النجاح أو الفشل.

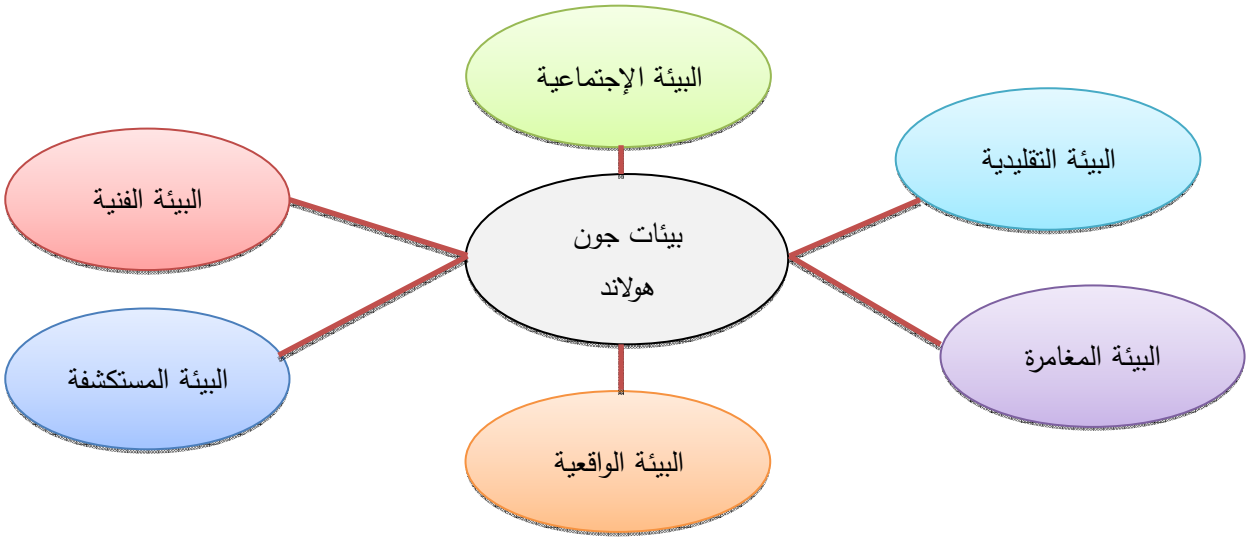
أو هو القرار الذي يتخذه التلميذ للإلتحاق بالتخصص الدراسي الذي إكمال دراسته فيه ويعبر عليه من خلال بطاقة الرغبات، سواء أكان هذا القرار برغبة شخصية أو عن طريق تأثير عوامل خارجية.

2.مقاربات الإنتقاء الدراسي: لقد تعددت مقاربات النظرية التي عملت على تفسير عملية الإنتقاء الدراسي وهذا راجع إلى:

1.2. نظرية هولاند (Holland): توصل هولاند إلى نظريته نتيجة لتجاربه وخبرته الطويلة مع أفراد قاموا بإتخاذ قرارات وإختيارات مهنية متعددة. ركز في تفسيره للإختيار المهني على أساس أنه تعبير الفرد عن شخصيته، مستندا في ذلك على عدة مفاهيم أساسية مثل، على عدة أسس وقواعد أهمه: هناك ستة أنماط للشخصية، تساهم الوراثة وعوامل أخرى مختلفة (شخصية، إجتماعية، ثقافية) في تكوين كل نمط من تلك الأنماط وإن كل فرد ينتمي إلى نمط معين وقد تتصل تصرفاته بنمط أو نمطين في التعامل مع البيئة التي يعيش فيها، حيث لكل نمط خصائص سلوكية تتمثل في أمور يفضلها الفرد وأخرى ينفر منها.
هناك ستة مجالات مهنية أو دراسية التي يطلق عليها إسم البيئات، يتفقوا كل نوع منها مع إستعدادات الأفراد وميولهم وتعبر عن إتجاهاتهم وقيمهم. وفي هذا الإطار يرى **هولاند** أن الفرد يبحث عن بيئات الدراسة والمهنة التي تسمح له بإستعمال قدراته وتعبير عن سلوكاته التي تتوافق مع نمط شخصيته.
(مشري، 2013، ص. 52)

حدد **هولاند** التسميات شخصيات تقابلها ست بيئات مهنية يتكيف فيها الفرد بل ويبدع فيها وهي كالأتي:

- **البيئة الواقعية:** وتقابلها البيئة المهنية والميكانيكية أو الآلية.
- **البيئة المستكشفة (العقلية):** ويقابلها أصحاب التوجه العقلي والتفكير العلمي والمنشغلين في البحث.
- **البيئة الفنية:** ويقابلها أصحاب الميل المهني.
- **البيئة الإجتماعية:** ويقابلها أصحاب التوجه الإجتماعي الذين يفضلون المهن التدريس والخدمات الإجتماعية بحكم لإرتفاع مهاراتهم الإجتماعية حيث قيمهم الأساسي هي قيم إنسانية.
- **البيئة المغامرة:** وتقابلها البيئة الإقتصادية ليتميز أصحاب هذه البيئة بأنهم أفراد يكون قدرة عالية على الإتصال وتوصيل أفكارهم وآرائهم ويملكون كذلك قدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم.
- **البيئة التقليدية:** وتقابلها البيئة المهنية الملتزمة إذ يتميز أصحاب هذه البيئة بأنهم يقضون عند حدود القوانين والقواعد والأنظمة ويفضلون العمل مع أصحاب السلطة.**(قيسي، 2017، ص. 279)**

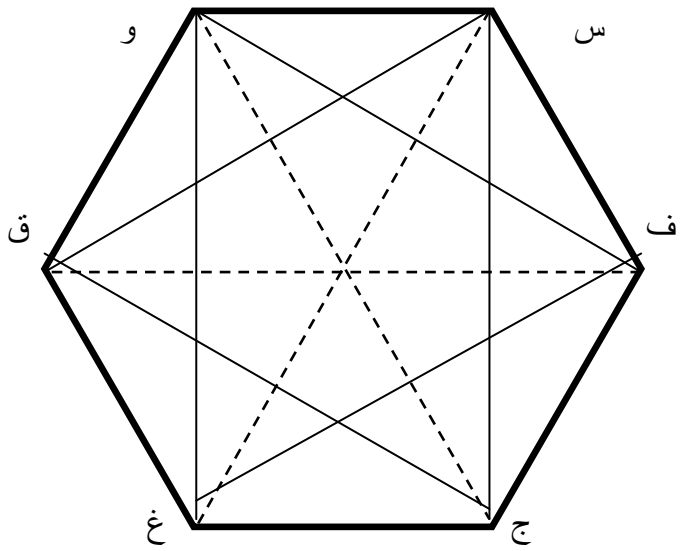


الشكل رقم (09): البيئات الستة للمهن عند هولاند.

المصدر: (قيسي، 2017، ص. 280)

وقد حدد **هولاند** أربعة مفاهيم تساعد على إستيعاب نظريته وهي الإنسجام والتميز ومفهوم الهوية ثم التلاؤم. وهي كمايلي:

❖ **الإنسجام:** حسب **هولاند** فإن كل فرد يمتلك خاصيات الأنماط الستة للشخصية بدرجات متفاوتة لكن لكي تكون شخصية منسجمة يجب أن تكون الأنماط البارزة الواقعة في أعلى الترتيب من حيث الأهمية عند الفرد لها خاصيات متقاربة، أي أنها خاصيات مشتركة، لذا يعني **هولاند** بإنسجام الشخصية مدى تقارب خاصيات الأنماط البارزة عند الفرد أي تلك التي تمثل نموذجه الشخصي (ملمحه)، ولهذا وضع **هولاند** شكلا سداسيا يمثل مدى تقارب وتباعد الأنماط الستة فيما بينها كما يلي:



الشكل رقم (10): النموذج السداسي لأنماط الشخصيات المهنية لهولاند

النموذج السداسي وحسب ما يوضح الشكل(10)، فان إنسجام نمط تفضيل فرض ما يتحدث بمدى إقتراب درجاته من نمط شخصية ما من درجاته في نمط آخر متشابه له، فيعتبر النمط الإستكشافي(س) الشخصية مثلا حسب هذا النموذج أكثر تشابها الفنان (ف) بينما هو ذو تشابه متوسط مع النمط الإجتماعي(ج)، بينما التشابه بينه وبين النمط المغامر يعتبر ضعيفا وهكذا بالنسبة لبقية الأنماط. ووفقا لهذا التشابه يتم تقييم طبيعة إنسجام شخصية الفرد.

❖ **التمايز:** يشير التميز إلى الدقة التي بها الشخصيات والبيئات، حيث يتكون نموذج الشخصية المتميزة من أنماط متباينة، أي يغلب على مواصفاتها خاصياته نمط أو نمطين من الشخصية، في حين يكون من المتعذر تصنيف الشخصية عندما تتقارب عدة مواصفات بشكل كبير جدا وكذلك البيئة غير المتميزة تتواجد فيها كل أنماط الشخصيات بإعداد متقاربة .

❖ **مفهوم الهوية:** إقترح **هولاند Holland** هذا المفهوم لتحديد مدى إمتلاك الشخص صورة واضحة وقارة عن أهدافه وإهتماماته ومؤهلاته، ويجعلها محددة ومندمجة ومتصفة بالدوام والإستقرار وينتج عن ذلك أنه إذا كانت هوية الشخص محددة المعالم، وكانت هوية البيئة واضحة تتحدث بإمكانيات ومتطلبات محددة ومقننة، سيسهل توقع النتائج التي ستحدث بتوجيه الفرد إلى البيئة الملائمة له.

❖ **التلاؤم:** يعني به **Holland** ملائمة أنماط الشخصيات مع البيئات، ويفترض أنه كلما الشخصية منسجمة ومتميزة وذات هوية محددة، كلما أمكن، من خلال نمط شخصيتها التنبؤ بسلوكها ومردودها سواء في الدراسة أو العمل، كما يمكن التعرف على المهام التي والأدوار التي ستفضلها والأدوار التي تتقنها كما، سيساعد ترتيب الأنماط الشخصية، والتي يسميها **هولاند** بالهرمية النمائية، من التعرف على إختياراتها الدراسية والمهنية، حيث أن النمط الأول البارز عند الشخصية يحدد إختيارها المفضل. وكلما كانت الشخصية منسجمة وذات هوية واضحة كلما إستقر قرارها في التوجيه، بل وإرتفعت مقاومتها للصعوبات التي ستحاول إعاقة تحقيق إختياراتها، كما سيزيد إحتمال إنخراطها في حياتها الدراسية والمهنية.

ويفترض **هولاند Holland** أن النمط المفكر وبدرجة أقل النمط المحافظ يجدان في المدرسة وسط ملائما لإشباع تطلعاتهم والتعبير عن شخصيتهم، عكس نمط المغامر الذي يتضايق في المدرسة ولن يوظف مؤهلاته إلا بإنتقاله إلى الحياة المهنية. (**مشري، 2013، ص.ص. 53-54**).

2.2. **نظرية جينزبرغ (Ginzberg):** تتميز نظرية **جينزبرغ** بإعتبارها نظرية تعتبر الإختيار الدراسي أو المهني للفرد عبارة عن عملية النمو وتطور تتم عبر مراحل وفترات يجتازها الفرد للوصول في النهاية إلى الإختيار المرضي والمقنع. (**الأعور، 2005، ص. 85**)

حيث تقوم **مبادئ نظريه جينزبرغ:** تستند نظرية **جينزبرغ (Ginzberg)**على أربع مبادئ هي:

❖ الإختيار المهني سيرورة نمو تمتد على طول فترة المراهقة.

❖ تعتبر هذه السيرورة إلى حد كبير غير إرتدادية، ويتحدد إختيار مهنة ما بالقرارات السابقة.

❖ تهدف هذه السيرورة إلى التوفيق بين حاجات الفرد وإرغامات المحيط الخارجي.

❖ الإختيار المهني ناتج عن ميكانيزمات شعورية. ويخالف **جينزبرغ** في هذا المبدأ الأخير ما توصل إليه **هولاند وأرو** وغيرهم من الباحثين الذين إعتمدوا على نظرية التحليل النفسي في تفسير الإختيار المهني وأرجعوه إلى عوامل لا شعورية.**(مشري، 2002،ص. 408)**

ولقد توصل جينزبرغ **(Ginzberg)** بعد دراسته وملاحظاته إلى تحديد أربعة مراحل وهي:

❖ **مرحلة الإختيارات الخيالية:** تبدأ هذه المرحلة من سن 5-6 سنوات و تمتد حتى سن العاشرة وتتميز بالتقليد واللعب بعض الأدوار من طرف الطفل دون مراعاة واقعية قدراته ولا مفهوم الزمن.

➢ **مرحلة الإختيارات الوقتية:** تمتد هذه المرحلة من سن 11 الى17 سنة، تتميز بنمو سريع لخصائص الفرد وتزايد في إدراكه لذاته وللعالم الخارجي. إختيار مهنة ما هو دلالة بالنسبة للفرد، ويزداد إحساسه بهذه المشكلة نتيجة إكتساب منظور الزمني وبتالي ربط بينها الأفعال الحاضرة والنتائج المستقبلية. لكن رغم هذا تبقى إختيارات الفرد غير مستقرة ومؤقتة وترتبط أكثر من بعض العوامل التي هي:

الميول: ففي سن 11-12 سنة، يختار الفرد حسب ميوله مجال معين.

➢ **للقدرات:** من سن13-14 سنة يكون الفرد أكثر واقعيه في الإهتماماته وأكثر موضوعية في إدراكاته للعوامل الخارجية ولإمكانياته.

➢ **القيم:** في سن15-16 سنة يتعرف الفرد على القيم ويحاول أخذها بعين الإعتبار عند الإختيار، وهي قيم خاصة بالعمل محيط العمل ونتائج العمل.

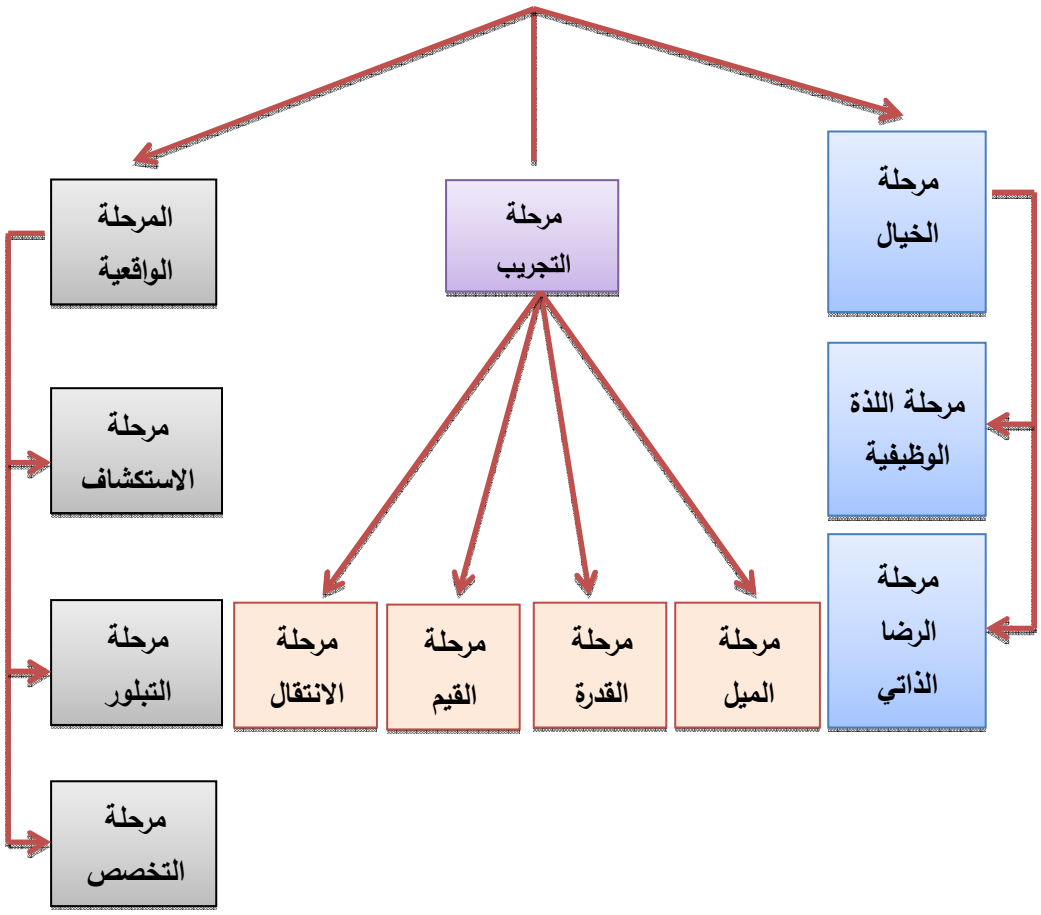
➢ **الانتقالية:** في سن 17 سنة يدمج الفرد الواقعية في الإختيار ويبحث على بعض... لتجريب الميول، والقدرات والقيم من أجل إتخاذ القرارات الملائمة.

❖ **مرحلة الإختيارات الواقعية:** توافق هذه المرحلة سن 18-21 سنة كما فوق وتتميز باستقرار الإختيار وإكتمال النضج كما يستعمل فيها فرز كل ميكانيزمات التي تساعدها على الإختيار الفعلي، ولهذا قسمها الباحثون إلى ثلاثة فترات جزئية وهي:

➢ **مرحلة الإستكشاف** وهي: عملية البحث عن المعلومات الضرورية حول أي مهنة. تظهر في هذه الفكرة بعض السلوكات النفسية كالقلق عدم الأمن وعدم الإرتياح الضغط الممارس من طرف المحيط على الفرد وإرغامه على إختيار مهنة ما مهما كانت الظروف.

➢ **مرحلة التبلور:** ونعني بها السيرورة التي من خلالها يصبح الفرد قادرا على إتخاذ قرار مهني بحيث تنظم الميول والقيم بشكل مستقر ويأخذ الفرد بعين الإعتبار موضوعية كما يحاول التوفيق بين العوامل الذاتية والواقع بحيث يحدد أهدافه النهائية ويتخذ قرارا حماسا حول مجالا ما.

➢ **مرحلة التخصص:** وهي أخر فترة يهدف إليها الإختيار وتعني النهائي نحو مهنة محددة المعالم وظهور سلوك المقاومة نحو أي توجيه مهني أخر. **(ترزوليت، 2007، ص.ص. 29- 30)**



الشكل رقم (11): مراحل الخيارات المهنية عند جينزبيرغ

المصدر: (قيسي، 2017، ص. 283)

3.2. نظرية سوبر: تعتبر نظرية **سوبر** إحدى النظرية التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني جنزبيرغ ورفاقه، ولكنه اعتقد أن فيها نقصا كبيرا، لكونها لم تأخذ بعين الإعتبار تأثير المعلومات وخبره الفرد على النمو الوعي المهني لديه كما تأثر بأفكار **Gorden, Sartre, Rogers** في ما يتعلق بنظرية مفهوم الذات. حيث إعتبر هؤلاء أن سلوك الفرد ليس إلا إنعكاس لمحاولة الفرد تحقيق ما يتصوره عن نفسه، وأفكاره التي يقيم بها ذاته. وعليه يرى **سوبر** أن الأفراد يميلون إلى إختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهومهم عن ذواتهم، والتعبير عن أنفسهم.**(مشري، 2013، ص.ص. 58-59)**

وبدأ سوبر نظريته بمحاولة فهم عملية المرور المهنية وأثرها على السلوك وإختياره لمهنته وقد قسم الميول إلى ميول عملية (يهتم بها طالب والهندسة والكيمياء)، وميول صناعية (يهتم بها صاحب المهارات اليدوية) ويرى **سوبر** أن العلمية هي ميول ذهنية عقلية خالصة، أما الصناعة فهي ميول يدوية حرفية.

(بن فليس، 2013، ص. 47)

وقد حدد **سوبر** خمسة أطوار كبرى في حياه الإنسان وهي:

❖ **الطور الأول:** وهو دوره النمو يدوم من يوم الولادة إلى سن 14 سنة وهنا يتعلم الفرد ما يجب أن يفعل، وما الذي يرغب فيه، وفي هذه المرحلة يبني الفرد سوره الذكريات الخاصة وتقييم الآخرين.

❖ **الطور الثاني:** وهو طور الاكتشاف ويدوم من 15 سنة إلى 24 سنة، وهنا يشخص الإنسان الميادين المستويات الخاصة بالنشاط.

❖ **الطور الثالث:** وهو طور التثبيت، ويدوم من 25 سنة إلى 44 سنة وهنا يلتزم الفرض بإختياره المهني، ويقوم بجهود تسمح له بإكتشاف مكانه دائمة.

❖ **الطور الرابع:** وهو طور الحفاظ ، ويدوم من 45 سنة إلى 64 سنة، حيث يحافظ الفرد على إكتساباته أكثر من أن يحاول إكتساب فوائد جديدة.

❖ **الطور الخامس:** وهو طور التضاؤل ويكون بعد 65 سنة، حيث يبحث الفرد عن مصادر رضا أخرى.**(الأعور، 2005، ص. 88)**

إن نجاح في أداء هذه المهام التطورية هو الذي، مهمات وهي كالآتي: يسمح بإكتساب دليل سلوكي كاف. ويمكن حصر هذه المهام كما لخصها برتيال وآخرون (1974) **Pelletier** فيمايلي:

❖ **مهمة الإستكشاف:** وتعني التعرف على مختلف الإمكانيات المتاحة من طرف المحيط عندما تفرض وضعيه الإختيار، بحيث يقوم الفرد بالبحث والاستقصاء الشامل عن المعلومات الضرورية لتكوين سوره الذكريات وتصور مهني ومحاوله تجريب هذه الادراكات في الواقع.

❖ **مهمة التبلور:** وتعني إزالة الغموض وتوضيح كل الوضعيات وذلك بترتيب كل المعلومات المهنية المكتسبة وتنظيم إدراكات الفرد لمختلف الأدوار المهنية ومعرفة ولو بصفة عامة ميدان التوجيه بحيث يكون تحديد الفرض لمشروعه الدراسي والمهني غير نهائي تترجم هذه الفكرة بميل الفرد لمجال دراسي ومهني معين أي محاولة للترجمة صورة الذات إلى مفهوم مهني.

❖ **مهمة التخصص:** وتعني التحقيق المنطقي للمهام السابقة وتحديد بصفه أدق مجال التوجيه وبداية الإلتزام أمام إختيار ما والذي يعبر عن مشروع دقيق.

❖ **مهمة التحقيق:** تعني الأخذ بعين الإعتبار الواقع والقيم الإستراتيجيات بمعنى إتباع خطوات وبذل مجهودات وتجاوز بعض الصعوبات للتحقيق مشروعه في الواقع. **(ترزوليت، 2007، ص.ص. 31- 32)**

وصاغ **سوبر** نظريته في النقاط العشرة الآتية :

- أن الأفراد يختلفون في القدرات والإستعدادات والميول وسمات الشخصية.
- أن كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من القدرات والميول والسمات.
- أن كل مهنة تتطلب نموذجا محددا من القدرات والإستعداد والميول والسمات الشخصية.
- أن إختيار إحدى المهن والمواءمة أو التكيف فيها عملية مستمرة ومن ثم يتغير التفضيل المهني والكفاية المهنية والمواقف التي يعمل فيها الأفراد ومفهومهم بالذات مع تغيير الزمن والخبرة هذا وإن كان مفهوم الفرد الذي يظل ثابتا إلى حد ما خصوصا في سن المراهقة وحتى مرحلة النضج.
- تمر عملية إختيار المهنة في سلسلة من مراحل الحياة ويمكن أن تقسم العملية نفسها إلى مرحلتين أساسيتين: **الأولى:** طور الخيال والواقع لمرحلة الإستكشاف.

الثانية: طور المحاولة والإستقرار لمرحلة التأسيس.

- تتحدد طبيعة نموذج العمل الذي يلتحق به الفرد عن طريق المستوى الإجتماعي والإقتصادي لوالديه، وكذلك عن طريق قدراته العقلية وسمات شخصيته وبفرص العمل التي يمكن أن تتاح له.
- يمكن توجيه عملية النمو المهني في كمراحل الحياة المختلفة وذلك بالعمل على تحقيق نمو القدرات والإستعدادات والميول هذا بالإضافة إلى مساعدة على إختيار الواقع المهني وعلى تنمية مفهوم الذات.
- إذ عملية النمو المهني في حد ذاته هي عملية نمو تكيف واكتمال مفهوم الذات الإنسانية أنها عملية توفيق بين مفهوم الذات الذي هو نتيجة التفاعل بين القدرات الموروثة والإستعدادات وبين التكوين الفيزيولوجي العصبي والغدد والفرص المتاحة للفرد ليقوم بأدوار إجتماعية متعددة ومدى نجاحه في ذلك على نحو ما يرقى عنه وزملائه والمحيطين به.
- أن عملية التوفيق بين الفرد والعوامل الإجتماعية من ناحية وبين مفهوم الذات والواقع من ناحية أخرى هي عمليه القيام بدوره في حد ذاتها وسواء تم هذا الدور في الخيال أو أثناء عملية التوجيه المهني أو في نواحي النشاط الواقعي في الحياة أو في مجال العمل نفسه.
- يتوقف إرضاء الفرد عن العمل والحياة بوجه عام على مدى إتفاق العمل مع قدراته وإستعداداته ميوله وقيمه وسمات شخصيته بوجه عام وكذلك على توافق العمل مع الدور الإجتماعي الذي يراه مناسبا له نتيجة نموه المهني وزيادة خبراته.**(بن أحميدة، 2004، ص.ص. 71- 72- 73)**

4.2. نظرية الإجتماعية للإختيار (كور ميولتز _ميشيل _جيلات): إشتق لهذه النظرية هذا الإسم كونها ترتكز على العوامل الإجتماعية والثقافية والإقتصادية وتنظر إلى الفرد على أنه نتاج التفاعل بين تلك العوامل وهي خارجة عن قدرة وإرادة الفرد وتلعب دورا هاما وحاسم على مسار حياته وتتجلى أكثر على إختياراته وقراراته سواء الدراسية أو المهنية.

أما عن إفتراضات هذه النظرية فهي كالتالي وتعتبر مبادئ لها:

- إن توقعات الفرد الذاتية ليست بمنعزل عن المحيط الإجتماعي الذي يعيش فيه وبالتالي فإن مساحة إختياره المهني تتقلص بشكل كبير مما يعتقد بأنه حر في إختياره.
- تأثير الأسرة عامل مهم على قدرة الإختيار وعلى التكيف مع المهنة المستقبلية.
- الأحداث الواقعة بالصدفة لها دور مهم في تغيير وتحديد إختيارات الفرد الدراسية والمهنية.
- تؤكد النظرية الإجتماعية وبإلحاح على كون أن العوامل الإجتماعية هي الوحيدة المسؤولة على إختيارات الفرد الدراسية والمهنية ونفت ورفضت كل العوامل الفردية الأخرى كخبرات الطفولة وتحقيق الذات نمط شخصية الفرد.
- دور المدرسة في الكشف وتحديد وتنمية القدرات والميولات والإستعدادات.
- الضغوطات الإجتماعية و السوسيوثقافية التي أحيانا كثيرة تكيف مسار الإختيار الدراسي والمهني.
- فرص العمل المتاحة والموزعة بشكل مشتت في سوق الشغل خاضعة لمبدأ العرض والطلب.

يمكن أن يستنتج من كل ما تقدم مبادئ النظرية الإجتماعية في الإختيار الدراسي والمهني مايأتي:

- إتخاذ القرار مهارة يمكن تعلمها وإكتسابها.

- الأفراد عند قيامهم لعملية الإختيار هم بحاجة إلى خدمات إرشادية بكل أنواعها وأحجامها.
- النجاح في إتخاذ القرار يقاس من خلال القدرة على وضع هذا الإختيار في مشروع مستقبلي شخصي.
- مساندة المسترشد بعدم الشعور بالذنب أو الإستياء حين يسيء الإختيار.
- لا وجود لمفاضلة بين المهن وإنما سوق الشغل هي التي تحكم في عملية الرواج المهني.

(قيسي، 2017، ص. 284)

3. العوامل المؤثرة في الإنتقاء الدراسي: إن الكثير من التلاميذ يختارون تخصصهم دراسي بناءا على تأثر أو ضغط الوالدين أو جماعة الرفاق أو غيرها من العوامل، فإختيار التخصص الدراسي من أصعب الخطوات التي تمر بها التلميذ في مساره الدراسي، وهذا راجع إلى أن هذا الإختيار يرسم له معالم النجاح أو الفشل في مساره الدراسي والمهني ويحدد له مستقبله. وعليه سيتم عرض مجموعة من العوامل الإجتماعية والبيئية والمعرفية المؤثرة في إختيار الفرد لتخصصه وذلك على النحو الآتي:

1.3. العوامل الإجتماعية:

3.1.1. **الأسرة:** تلعب الأسرة الدور الأكبر في بناء شخصية المتعلم وصقلها من خلال أكتافه مختلف القيم المعتقدات والإتجاهات التي تساعده على تحقيق ذاته وإندماجه في المجتمع، ولعل أكثر المجالات حساسية لدى الأسرة هو المجال الدراسي إذ تسعى هذه الأخيرة منذ إلتحاق الطفل بالمدرسة أن تنمي لديه دوافع ايجابية نحو التعلم وتنمية روح المسؤولية والإستقلالية في إتخاذ القرارات بما في ذلك إختيار نوع الدراسة أو المهنة مستقبلا، وفي إطار التأثير غير المقصود في عملية الإختيار الدراسي والمهني قد يختار المتعلم دراسة أو مهنة معينة اقتداء بوالديه أو إخوته.**(بن فليس، 2014، ص. 200)**

يقول **ليبي لوبوير (Lévyleboyer)** لا ريب في وجود علاقة بين نوعية التربية التي يتلقاها الفرد والمهنة التي يتصورها لنفسه، وهذه النوعية تختلف بإختلاف الطبقة الإجتماعية التي تنتمي إليها كل أسرة، فالقيم الثقافية والأخلاقية كالإنضباط والنزاهة وحب التسلط وحب العمل وغيرها، كل هذه السلوكات التي يتلقاها من الأسرة تساعد في تنمية أين أول ميولاته المهنية عند المراهق وتؤثر في تصوراته تجاه المهنة. **(الأعور، 2005، ص. 88)**

ولقد أكد الباحثون في هذا السطر وجود علاقة بين طموحات الأفراد ومهنة الوالدين في الأفراد الذين ينتمون إلى الطبقة الإجتماعية المتوسطة يميلون إلى إختيار الطب والمحاماة والبحث العلمي والهندسة والإدارة بينما الذين ينتمون إلى طبقات إجتماعية دنيا يميلون إلى إختيار المهن مثل البناء، السكرتارية، والتوظيف في خدمة المطاعم، غير أن أفضل مؤشر للترقية أو المكانة المهنية حسب هذه الدراسة وعدد السنوات التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي. **(بولهواش، 2011، ص. 106)**

كما أكدت دراسة **الخطيب** بعنوان حاجات الطلاب إلى التوجيه لإختيار التخصص الدراسي الجامعي المناسب علم النفس بجامعة العين بالإمارات. هذه الدراسة الميدانية مدى حاجة الطلاب في دولة الإمارات إلى التوجيه التربوي لإختيار التخصص الجامعي المناسب، وقد شملت الدراسة 250 طالب وطالبة والتي أشارت إلى 40.7% من الإناث يخضعن لرغبة الوالدين في إختيار

التخصص، مقابل26.5% من الذكور يخضعون لرغبة أولياء أمورهم، فيما يخضع 6.6%من الإناث و8.6%من الذكور نصيحة الغرباء والمدرسي. ويلاحظ من النتائج إن نسبة الذين إلتحقوا بالتخصص الدراسي بناء على ميولهم لا تتجاوز12.5% عند الإناث و11.3% عند الذكور، وما يدل على أن هذا العامل الهام في عملية إختيار التخصص الدراسي المناسب لم يعطي الأهمية التي تتناسب مع مدى أهميته في إختيار التخصص الدراسي، وبدل من ذلك فقد كان لرغبة الوالدين دور هام في إختيار التخصص الدراسي لأبنائهم مما يعني أن نسبة هائلة من الطلاب ينزلون عند رغبة والديهم في إختيار نوع دراستهم40% الطلاب يخضعون لرغبة الآباء. **(مناع وخمقاني، 2016، ص. 85)**

2.1.3. جماعة الرفاق أو الصحبة: ويأتي الرفاق كما يرى ميوسن (**Muissen**) في المرتبة التالية للوالدين من حيث الأهمية، وتلعب هذه الجماعة دور رائدا ومهما في نمو إختيارات التلاميذ بنوعيها الدراسية والمهنية، خاصة في مرحلة المراهقة التي تمنحهم فرصة التعامل مع من يماثلونهم عمريا، حيث تزداد أهمية تأثيرهم في هذه المرحلة العمرية، ومن ثم يوفر هؤلاء الرفاق للتلميذ صورة عن ما يمكن أن يكون عليه سلوكه ويتوقف تأثر الفرد بجماعة الأقران على درجة أولى لهم، ومدعى تقبله لقيمهم وإتجاهاتهم، ونوع التفاعل بينهم. **(بوشي، 2015، ص. 183)**

ويبدو تأثير جماعة الرفاق في الفرد من خلال إكساب الطفل مجموعة من الإتجاهات الإجتماعية الجديدة أو توفر له الجماعة فرصة تطوير وتنمية الإتجاهات التي إكتسبها من الأسرة كمادة خام. وكذلك يكتسب الطفل قيام القيادة وقواعد التعاون الإجتماعي، إذ يجد نفسه يتساوى مع أقرانه في درجة تأدية أدوار معينة، الأمر الذي يؤدي به إلى إسقاط قدراته على هذه الأدوار. **(عبايدية ،2007، ص. 148)**

ولقد أكدت دراسة **سعد جاسم الهاشل (1992)** أن تأثير الأقران والأصدقاء نحو إختيار التخصص بقسم التربية الخاصة يعد أيضا أحد العوامل المؤثرة في إختيار التخصصات الدراسات.

(المطوع، 2015، ص. 4)

2.3. العوامل المدرسية:

1.2.3.المدرسة: للمدرسة أدوارها التي لا تنكر في توجيه الأبناء لإختيار مهن محددة وكذلك إختيار بعض التخصصات وهذا الأمر ليس غريبا، فكثيرا ما يكون للمعلم والهيئة المدرسية أدوار تأثيرية تفوق تأثير الوالدين الأحيان ينظر للمعلم وكأنه الأب البديل. **(الصويط، 2008،ص. 36)**

ولقد أوضحت إحدى الدراسات التي تمت على طلبة إحدى الجامعات أن39% من إختيار الطلبة للفروع المختلفة قد تمت بإرشاد من الهيئة التدريسية وهذه أعلى نسبة قرارات إتخذها الطلاب من إختيارات أخرى أدنى منها من حيث التأثيرات كما أشارت دراسات أخرى إلى دور المدرسين إلى إختيارات تلاميذهم خلال المرحلة المتوسطة. **(بن فليس، 2013، ص. 59)**

حيث تعمل الأنشطة التربوية المتضمنة في برامج الدراسية على إطلاع التلميذ على المواضيع المرتبطة بمحيطه الثقافي والإقتصادي وتوقظ داخله الرغبة في الإكتشاف، مما يغذي خبراته ويعزز نضجه المهني، إلى جانب الأنشطة اللاصفية التي يرغب التلاميذ في العمل المدرسي وتتيح لهم فرصة

ممارسه أدوار ثقافية ومهنية مختلفة بالإضافة إلى أن المنتسبون للمجال المدرسي من المعلمين والأساتذة وأقران .....إلخ من الممكن أن يؤثروا على قرار الطالب الدراسي من خلال التعامل المباشر، فكثيرا ما يحدد مساره الدراسي بناء على نصائح معلميه أو مجاراة لزملائه دون إلى نظر إلى إمكانياته الحقيقية.**(علاق و مشري، 2020، ص. 346)**

تؤثر آراء المعلمين على خيارات المهنية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية والإتجاهات النحو المهن الموجودة في المجتمع في إختيارهم لتحصل معين دون الآخر ولقد أكدت بعض الدراسات التي أجريت على طلبة إحدى الجامعات أن 30% من إختيار الطلبة للفروع المختلفة قد تمت بإرشاد من المعلمين. **(الربيع، 2020، ص. 288)**

2.2.3. مستشار التوجيه المدرسي والمهني: هو شخص متحصل على شهادة ليسانس تخصص توجيه وإرشاد، علم النفس، علم الاجتماع والذي يتولى القيام بعملية التوجيه في المؤسسة التعليمية، وهو حلقة وصل بين هذه الأخيرة والمؤسسة التقنية المسؤولة عن التوجيه في المقابلة الواحدة، حيث تؤهله مهامه على التدخل في أكثر من مهمة ويزاول نشاطه تبعا لذلك تحت إشراف مزدوج إداري (مدير الثانوية أو المقاطعة) وتقني (مدير مركز التوجيه).

3.2.3.الإعلام المدرسي: هو تلك العملية التربوية الهادفة والمتواصلة غرضها تقديم معلومات أساسية للتلميذ في ما يتعلق بحياته الدراسية والمهنية المنبثقة من مبادئ المنظومة التربوية والساعية إلى إدماجها مختلف مستلزمات الواقع الإقتصادي والاجتماعي والسياسي المحيط به، ومساعدته على تزود بيئة المعلومات والمهارات التي تسهم في تنمية ميوله وإهتماماته بما يتمشى مع قدراته الحقيقية لمساعدته على بناء مشروع الدراسي والمهني.

حيث تتم عملية الإعلام المدرسي من خلال تقديم مجموعة من المعلومات والمعارف للتلاميذ حول مختلف التخصصات والتطلعات المستقبلية عن طريق الحصص الإعلامية، ملصقات، المطويات، ويقدم الإعلام المدرسي لمختلف المستويات الدراسية وخاصة التلاميذ السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي.

وهذا ما أكدته دراسة **إسماعيل الأعور وعبد الله لبوز (2017)** أن للإعلام المدرسي دور واضح وبنسبة مقبولة في مساعدة التلاميذ على معرفة وإستكشاف قدراتهم وإمكانياتهم التي ستؤهلهم للالتحاق بمختلف التخصصات الدراسية، وللإعلام المدرسي دور واضح وبنسبة مقبولة في مساعدة التلاميذ على معرفة الآفاق المستقبلية لمختلف التخصصات الدراسية في سوق العمل وكذا المجتمع الواسع.
(الأعور ولبوز، 2017)

3.3. العوامل الثقافية:

1.3.3. وسائل الإعلام: تتحدث وسائل الإعلام المختلف من خلال برامجها المقدمة لبعض من النماذج الناجحة في مجالها سواء الطبي، أوالإعلامي، أوالرياضي، السياسي ... وغيرها، بحيث تؤثر على التلميذ في إنتقاء التخصص الدراسي من خلال ذكر إنجازات الذي يتم تحقيقها عند الإلتحاق إلى تخصص ما

والمآلات المستقبلية. وهذا ما أكدته دراسة **فضة عباسي البصلي (2010)** على أن لوسائل الإعلام تأثير بالدرجة الأولى في الإختيار لدى الطالبات. **(البصلى، 2010)**

2.3.3. القيم: تتأثر عملية الإختيار المهني بالقيم الإجتماعية والنظر الإجتماعية نحو المهن، بل قد تكون عائقا أمام بعض المهن وخاصة المهن اليدوية، وقد تختلف النظرة نحو المهن من مجتمع إلى آخر، فما هو مقبول في مجتمع ما قد لا يكون مرغوب في مجتمع آخر، والمهنة التي ينظر إليها بعين الإحتقار في مجتمع قد ينظر إليها بعين الإجلال والتقدير في مجتمع آخر.

(علاق و مشري، 2020، ص. 347)

تعتبر القيم مشاعر أو إتجاهات أو إستعدادات أو تهيؤ أو نشاط سلوكي أو نهاية سلوك ما، أو تقويم لسلوك معين. والقيم هي علاقات بين الإنسان والموضوعات والأشياء التي يرى أن لها قيمة، فهي جزء من سلوكنا وتعكس حاجتنا وأهدافنا. بل إنها دوافع ثابتة للسلوك، فهي لها تأثير على إختيار نوع الدراسة والعمل بصورة خاصة، وتعتبر بذلك أحد العوامل الأساسية في إعاقة تكيف الفرد إذا كان ثمة إختلاف بين قيم الفرد والقيم التي يتطلبها العمل أو التخصصات، فبعض الأفراد الأفراد عليهم صفة القيم الإجتماعية، وآخرون تغلب عليهم صفة القيم العلمية وهكذا.**(علي، 2016، ص. 23)**

إن القيم التي يتبنها الإنسان عبارة عن عوامل يحددها السلوك فهي تشير إلى فلسفة الفرد في الحياة من حيث الإهتمام والتفضيل والإختيار. والقيم عبارة عن محكات أو مستويات أو معايير يقيس بها الفرد الموضوعات أو الأشياء أو الأفكار كما تعبر عن إستجابة الشخص بامقبول أو الرفض.**(عبد الهادي، 1999، ص. 63)**

3.3.3. المعلومات المتعلقة بالدراسات والمهن: وهي معلومات تساعد الفرد على التعرف على أنواع الفروع والمسارات الدراسية وفرص العمل والمهن والشروط ومستلزمات الخاصة بها وسبل الإلتحاق بها والنجاح فيها، وتتعلق هذه المعلومات خاصة بتحليل أهمية المهنة وضرورتها للمجتمع، طبيعة المهنة ومتطلباتها، الخصائص الفنية اللازمة للمهنة. الإعداد للمهنة والفرص المتاحة للترقية والتقدم في المهنة.

وإنطلاقا من أن القرار الشخصي للفرد يكون في إطار سيرورة معينة، ولهذا يتطلب العمل الإرشادي والتوجيهي حتى يتحدد هذا القرار نهائيا إدخال التعديلات والتحسينات الضرورية من خلال جعل التلميذ:

- ❖ يتبنى تلميذ منطق البناء المتدرج للوسائل التي تساعد على القيام بالإختيارات الصائبة.
- ❖ يتوفر على مصادر المعلومات حول مختلف المسالك الدراسية الممكنة.
- ❖ يعرف كيف يستثمر المعلومات.
- ❖ يعرف كيف يقتنص الفرصة المتاحة وينفتح على الفرص الأخرى.
- ❖ يميز بين واجباته وحقوقه.
- ❖ لا يتخذ القرارات إلا بعد الحصول على المعلومات المناسبة والتأكد منها.
- ❖ ينمي لديه روح المبادرة والتعلم الذاتي. **(بولهواش، 2011، ص. 108)**

4.3.3. المكانة الإجتماعية: كمفهوم عام يتضمن ترتيب جماعات الأفراد على أساس مقياس قابل للمقارنة تشير، وينظر إلى المكان الإجتماعية باعتبارها متغير نفسي يعكس الفروق بين الأفراد في قوة التأثير الهيئة والأهمية المدركة من قبل الآخرين (من الأفراد والجماعات)، وتؤثر المكانة الإجتماعية وتتأثر أيضا بالعديد من العوامل السيكولوجية مثل تقدير الذات والفاعلية الإجتماعية وأساليب تربية الأطفال وأسلوب الحياة. **(عبايدية ،2007، ص. 184)**

تؤثر المكانة الإجتماعية على إختيار الطالب التعليمي والمهني، فلكل طبقة إجتماعية تفكيرها الخاصة ونظرتها الخاصة، ولكل منها سلم من القيم تختلف أولوياتها وتتباين بإختلاف هذا الإنتماء والطبقات، إضافة إلى أنه بقدر ما تكون العائلات متواضعة بقدر ما يتمنون تقصير مدة الدراسة لأولادهم وبقدر ما ترتفع الأسرة في سلم الطبقات الإجتماعية بقدر ما تكون فترة الدراسة المرغوبة أطول.

(علاق و مشري، 2020، ص. 345)

أشارات دراسات أخرى **مثل دراسة حبيب** إلى أن المركز الإجتماعي في المرتبة السادسة من الأهمية من بين 12 عاملا وأحيانا يأتي المركز الإجتماعي للمهنة من راتب المتوقع من هذه المهنة فيصبح إختيار الدراسة التي تؤهل لمهنة المستقبل مرتبطة بمقدار الدخل العائد من هذه المهنة والذي سيعمل على إشباع الحاجات وتحقيق الطموحات المطلوبة ومن هذا المنطلق نجد أن الطلب أي إختيار الطب والهندسة يكون بصورة كبيرة وغير واقعية ويأتي هذا التهافت على هذا على مثل هذه التخصصات لما تحققه هذه التخصصات من مكانة إجتماعية للفرد وتحتل المهن مكانة إجتماعية مقدسة.

(عبد الهادي، 1999، ص. 72)

4.3. العوامل الشخصية: إن خصائص الفرد تعتبر من المحددات الأساسية في إختيار الفرد للتخصص دراسي ما وتتمثل هذه خصائص الفرد (قدراته، ذكائه، إستعداداته، ميوله، سماته، قيمه، وإتجاهاته) فالتلميذ يختار التخصص الذي يناسب مع قدراته وإمكانياته وهذا من أجل أن يحقق لنفسه النجاح.

تعرف **الشخصية** بأنها: التنظيم الفريد لإستعداد الشخص للسلوك في المواقف المختلفة، والشخصية بهذا المعنى ليس شيئا يملكه البعض ولا يملكه البعض الآخر. **(أعمر، 2016 ، ص. 105)**

1.4.3.القدرات والإستعدادات: تعد القدرات والإستعدادات محددا هاما يساعد الفرد في التخطيط وبضع أهداف يطمح لتحقيقها، فهي التي تضع له إطارا خاصا به يكون من خلاله الفرد قادرا على العمل وفقا له وإذا أراد العمل خارج هذا الإطار فمهما يصل من نجاحات ففي النهاية يفشل لأنه قد تجاوز الحد الأقصى لهذه القدرات. **(عبايدية ،2007، ص. 156)**

القدرات: يعرفها علماء النفس ومنهم **دريفر (1960 Drever)** أن القدرة على أداء الفعل البد أو العقلي قبل أو بعد التدريب.

عرفها **وأرن وبينجهام (1975 Bingham & Warren)** أنها القوة على أداء الاستجابة.

الإستعداد: يمكن تعريفه على أنه قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة وأن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين كالرياضيات والموسيقى.

كما يمكن تعريف الإستعداد أيضا بأنه قدرة الفرد الكامنة على تعلم عمل ما إذا ما أعطى التدريب المناسب، وأتيحت له الظروف الملائمة. **(صالح، 2013، ص.ص. 374 -375)**

تعتبر إمكانيات وقدرات التحصيل لدى المتعلم من المحددات الرئيسية في عملية الإختيار الدراسي، فمستوى المتعلم وملمحه الدراسي يساعده في تحديد إختياراته الدراسية وبالتالي المهنية مستقبلا.**(بن فليس، 2014، ص. 202)**. إن نجاح الطالب في إختياره يكمن في قدرته على تحديد استعداداته وقدرته وبالتالي معرفة نوع التخصص الذي سيؤهله لممارسة المهنة التي تناسبه في المستقبل والتكيف معها والنجاح فيها.**(ليلى و الحسين، 2016، ص. 153)**

2.4.3.الميول: يعرفها **سترونج** بأنه إستعداد لدى الفرد يدعو إلى الإنتباه إلى أشياء معينة الميول ضمن الدوافع التي تدفع الفرد نحو أهداف معينة.**(صونية، 2006، ص. 33)**

الميل هو الإهتمام بأمر معين حيث يقبل شخص تحدث فيه مع الإصرار على مزاولته وبذل الكثير من الجهد فيه برغبة وتشوق، وتستعمل كدليل لمساعدة الطالب على التكيف مع إختصاصه وتطوير خططه المهنية. **(بن كعكع و بوثبجة، 2016، ص. 154)**

والميول دوافع تحدد السلوك بشكل إنتقائي وتعكس شحنة موجبة للأشياء وهي تمثل الجانب المنتقى للدافعية و الإنتقائية لا تكون عارضة إنما تعكس إتجاهات شخصية الفرد والميول تختلف في المراحل العمرية المختلفة فنجد ميول المراهق تختلف عن ميول الطفولة وكثيرا من أجل أنشطة الطفولة تستمر في المراهقة ولكنها تصبح أكثر تعقيدا ويعتبر البلوغ ونضج العقل من العوامل المسؤولة عن حدوث التغيرات في الميول، وتلعب البيئة الإجتماعية دورا هاما في تغيير الميول. **(عبد الهادي، 1999، ص. 58)**

4. مراحل عملية انتقاء التخصص الدراسي: تحدد عملية الإنتقاء الدراسي مدى قدرة التلميذ على إتخاذ القرار المناسب مع وجود العديد من البدائل، حيث يجب أن يكون التلميذ واع بأفكاره وقدراته وميوله، وبعدها إتخاذ القرار النهائي والإبقاء على بديل واحد. و تتم هذه العملية من خلال إتباع مجموعة من المراحل والخطوات المنظمة والمتسلسلة والمتمثل فيما يلي:

1.4. مرحلة إكتشاف الذات: التعرف على الإمكانيات المتواجدة في المحيط، حينما تفرض وضعية الإختيار وهذا التعرف يقوم به الفرد عن طريق البحث، الإستصقاء الشامل هدف تكوين صورة الذات، وتصور مهني، ومحاولة تجريب هذه الإدراكات في الواقع. **(قيسي، 2005، ص. 43)**

وتعتبر عملية التقييم والقياس الأسلوب المتبع لتحليل الفرد وتحليل العمل أو (الشعبة) لتحقيق تلك الغاية. بناءا على ذلك تتطلب عملية تحليل الفرد الوصول إلى معلومات حول الفرد تتعلق بشكل عام بالجوانب التالية:

- ❖ الإستعدادات و القدرات العقلية.
- ❖ الميول المهنية.
- ❖ القيم.
- ❖ سمات الشخصية.

❖ الذكاء العام.

❖ الظروف الإجتماعية والإقتصادية و الحالة الصحية والبدنية...إلخ .(**مشري وآخرون، 2012، ص. 258)**

و تشتمل **مرحلة إكتشاف** الفرد لذاته على تحديد سماته الشخصية الممثلة في :

- **الميول:** التي تشير إلى تفضيل الفرد لتخصص أو تخصصات معينة، حيث يجد في ذلك إشباعا لحاجاته. وتعتبر نظرية بارسونز **Parsons** من أقدم نظريات الميول التي إفترض فيها أن التكيف المهني يزداد عندما تنسجم خصائص الفرد و ميوله مع المهنة .
- **الإستعدادات المعرفية:** وتشير هذه الأخيرة إلى متطلبات الفرد للنجاح التي تتضمن مثلا:
- القدرة اللغوية وهي قدرة الفرد على التعبير الشفهي، أو الكتابي عن الأفكار.
- القدرة الحسابية وهي القدرة على إستخدام الأرقام، وحل المسائل الحسابية.
- القدرة الميكانيكية وهي القدرة على الإستقراء، والتذكر، وسرعة الإدراك.
- **السمات الجسمانية والحسية:** و تتضمن صحة الجسد والحواس، وكذا البنية من حيث قوة إحتماله، ونواحي عجزه التي قد تعوقه عن أداء أنواع خاصة من المهن التي تؤدي إليها الخيارات الدراسية.
- **السمات الإجتماعية:** و تشير إلى تفاعلات الفرد مع بيئته الإجتماعية من حيث كيفية تعامله مع غيره، وإختلاطه بهم و تعاونه معهم، وقد أوضحت الدراسات النفسية في هذا الشأن أن الناس يميلون إلى الإنبساط و بعضهم إلى الإنطواء، وقد وضعت كوادر إختبار للشخصية يقدر فيها الشخص بالأنماط الآتية:

- **النمط العملي:** يفضل معالجة المشاكل العملية، وأنواع النشاط.
- **النمط الإجتماعي:** يفضل أن يكون محط الأنظار في نشاط الجماعات.
- **النمط النظري:** يفضل أنواع النشاط التي تحتاج إلى التفكير، والتأمل.
- **النمط المسيطر:** يفضل أنواع العمل التي تظهر الهيمنة، والسلطان.
- **النمط الوداع:** يفضل أنواع العمل الخالية من الصراع. **(بوشي، 2015، ص.177)**

2.4. مرحلة تجميع المعلومات وتنظيمها: في هذه المرحلة يتم جمع كافة المعلومات الخاصة بكل تخصص دراسي سواء الأدبي أو العلمي ومميزات كل منهما الآفاق المستقبلية. بالنسبة لهذه المعلومات يمكن أن يتلقاها التلميذ من مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال الحصص الإعلامية التي يقوم بتقديمها خلال الموسم الدراسي تمثل هذه المعلومات حول التخصص الدراسي في: متطلبات التخصص وتتمثل في العناصر الآتية:

❖ تحديد المواد الأساسية الحجم الساعي المخصص للمواد الأساسية معامل المواد الأساسية.

❖ الآفاق المستقبلية تتمثل في نوع العمل مهارات والقدرات التي يتطلبها العمل، مكان العمل عدد ساعاته الدخل المادي، والمكانة الإجتماعية التي يحققها هذا التخصص.

ومن هنا تبدأ عملية المقارنة بين كل من متطلبات كل تخصص والإمكانيات التي تتوفر لدى كل تلميذ.

ناقش **بروس (Bross)** موضوع لزومية المعلومات لصناع القرار من خلال :

- ❖ وضع نظام تنبؤي لتحديد الإجراءات البديلة الممكنة، و النتائج، و الاحتمالات.
- ❖ وضع نظام لتحديد الرغبة المرتبطة بالنتائج.
- ❖ وضع معيار قرار يؤدي إلى تكامل، وإنتقاء الإجراء المناسب. **(بوشي، 2017، ص. 178)**

كما توفر عملية تحليل العمل (أو التخصص) معلومات دقيقة حول المتطلبات الواجب توفيرها في العامل أو في الطالب لنجاحه في العمل أو الميدان الدراسي الذي يوجه إليه مثل: النواحي الجسمية والصحية، مستواه الدراسي والتدريبات التي تلقاها، درجة الذكاء المطلوبة، إستعداداته الخاصة الواجب توفرها، الخصائص الشخصية المميزة للعمل طبيعة العمل الخاصة وظروفه الفيزيقية والإجتماعية، نوعية المهام والمسؤوليات ...إلخ. **(مشري وآخرون، 2012، ص. 258)**

3.4. مرحلة المواءمة بين الفرد والتخصص الملائم: يقوم المختص في التوجيه بوضع الفرد في نوع الدراسة أو المهنة التي تتناسب أكثر مع خصائصه ولديه حظوظ النجاح فيها دون غيرها، أي يقوم المختص بعملية المطابقة بين ما يتوفر في الفرد من خصائص وبين المتطلبات الخاصة بالفرع الدراسي أو المهني.**(مشري، 2008، ص. 262)**

تتميز هذه المرحلة بالتحديد الدقيق في مجال التوجيه وبداية الإلتزام أمام إختيار ما.

4.4. مرحلة تبلور الإختيار: إزالة الغموض وذلك بترتيب كل المعلومات المهنية المكتسبة وتنظيم مدركات الفرد لمختلف الأدوار المهنية كما تتميز هذه الفترة بميل الفرد لمجال مهني معين أي محاولة لترجمة صورة الذات لمفهوم مهني. **(قيسي، 2005، ص. 43- 44)**، تمر هذه المرحلة بدورها بالخطوات التالية:

1.4.4. تكوين أفكار عن التخصص المناسب: وذلك بناءا على وعيه بقدراته وميوله، وكذا معلوماته السابقة عن التخصصات التعليمية.

2.4.4. وضع البدائل المتوقعة: حيث يفكر التلميذ في بدائل أخرى قابلة للتنفيذ في حالة عدم القدرة على الإلتحاق بالتخصص الأول.

3.4.4. التخطيط لمهنة المستقبل: ويتم ذلك من خلال تحديد الأهداف المهنية للتخصص التي تشير إلى بناء " المشروع المهني" للتلميذ. **(بوشي، 2017، ص.ص. 178- 179)**

5. **الوسائل المستخدمة في عملية انتقاء التخصص الدراسي:** لتعرف عن إنتقاءات التلميذ لتخصصات الدراسية يتم استخدام وسلتين من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني لكل من المستوى السنة الرابعة متوسط و السنة أولى ثانوي وهما:

1.5. بطاقات الرغبات: هي كذلك وثيقة إدارية عبارة عن صياغة يعبر فيها التلميذ وولي عن الإختيارات الدراسية المرغوبة والتي يتعامل من خلالها هذا التلميذ مواصلة مساره الدراسي فيها ويتم هذا الإختيار بعد التشاور مع أوليائه. **(السعيد، 2005، ص. 44)**

يعبر التلميذ عن طريق هذه الأداة عن رغباته المتعلقة بمساره المدرسي أو المهني المستقبلي خلال إختياره للشعبة والفرع الذي يميل إليه، بمساعدة أوليائه بكل ما تقتضيه هذه العملية من جدية ومسؤولية.
(وزارة التربية الوطنية، 2012، ص. 9- 10)

وتوجد نموذجين من بطاقة الرغبات هما:

1.1.5. بطاقة الرغبات الأولية: تستخدم بطاقة الرغبات الأولية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث تم الإعتماد عليها من طرف وزارة التربية الوطنية بموجب المنشور الوزاري رقم 275/ 6. 0.0/ 02 المؤرخ في 07/ 12/ 2002، حيث يتم تطبيقها على تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي فيما يلي وصف لها:

أ. **بطاقة الرغبات الأولية الخاصة بالسنة الرابعة متوسط:** حيث تحتوي على مجموعة من المعلومات الخاصة بالتلميذ(إسم اللقب، تاريخ الميلاد، المؤسسة،...) حيث يتم تطبيقها خلال ثلاث فترات زمنية مختلفة وهي موضحة كالآتي:

بالنسبة للفترة الأولى: تكون خلال الفصل الأول بناء على النتائج المتحصل عليها خلال السنة الثلاثة متوسط وهذا بعد أن يتم تقديم حصة إعلامية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بهدف توضيح لهم كل المعلومات التي تتعلق بالتخصصات الدراسية الخاصة بالسنة أولى الثانوي والمتمثلة في جذع مشترك علوم وتكنولوجيا و جذع مشترك آداب.

أما الفترة الثانية تكون بناءا على نتائج الفصل الأول ونتائج السنة الثلاثة متوسط وهذا من أجل التلاميذ الذين يردون تغيير إختيارهم للجذع المشترك المختار في الإختيار الأول، إما تكون بناءا على نتائج الفصل الأول والفصل الثاني ونتائج السنة الثلاثة متوسط ويتم هذا بعد التشاور مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

ب. بطاقة الرغبات الأولية الخاصة بالسنة أولى ثانوي: حيث تحتوي على مجموعة من المعلومات الخاصة بالتلميذ (إسم اللقب، تاريخ الميلاد، المؤسسة، القسم) حيث يتم تطبيقها خلال فترتين.

بالنسبة للفترة الأولى تكون خلال الفصل الأول بناء على النتائج المتحصل عليها خلال الفصل الأول وهذا بعد أن يتم تقديم حصة إعلامية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني والتي بعنوان"إجراءات القبول و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي بجذعيها المشتركين". إذ تهدف إلى توضيح لهم كل المعلومات التي تتعلق بالتخصصات الدراسية الخاصة بالسنة الثانية الثانوي والخاصة بـ: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب.

أما الفترة الثانية تكون بناءا على نتائج الفصل الثاني وهذا من أجل التلاميذ الذين يردون تغيير إختيارهم للجذع المشترك المختار في الإختيار الأول ويتم هذا بعد التشاور مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

2.1.5. بطاقة الرغبات النهائية: حيث يتم توزيع بطاقة الرغبات النهائية على التلاميذ السنة الرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب خلال الثلاثي الثالث أي

بعد ظهور نتائج الثلاثي الثاني من خلال إعطاء فرصة للتلميذ لتشاور مع أوليائه من أجل إنتقاء التخصص الدراسي التي يرغبون فيها لمواصلة دراستهم فيها.

بالنسبة لبطاقة الرغبات الأولية يستطيع التلميذ تغيير رغبته، أما في بطاقة الرغبات النهائية فلا يستطيع تغيير رغبته لأنها هي بطاقة الرغبات النهائية والتي على أساسها يتم توجيه التلميذ إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا أو جذع مشترك آداب.

2.5. إستبيان الميول الدراسية والمهنية: يعد إستبيان الميول والإهتمامات الموجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي أداة هامة تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على التعرف على قدرات التلميذ وإستعداداته من أجل مرافقته أثناء بنائه لمشروعه المدرسي والمهني، بحيث يتم تنصيبها حسب كل جذع مشترك خلال الفصل الأول من كل سنة دراسية مع وضع رزنامة محددة لإستغلال إجابات التلاميذ وتفعيل الجوانب المستخلصة في عمليتي المرافقة والإرشاد المدرسي والمهني. **(وزارة التربية الوطنية، 2012، ص. 10)**

إستبيان الميول والإهتمامات يتم تنصبه وفق المنشور الوزاري رقم510/ 1241/ 92 المؤرخ في04/ 02/ 1992 من خصوصياته:

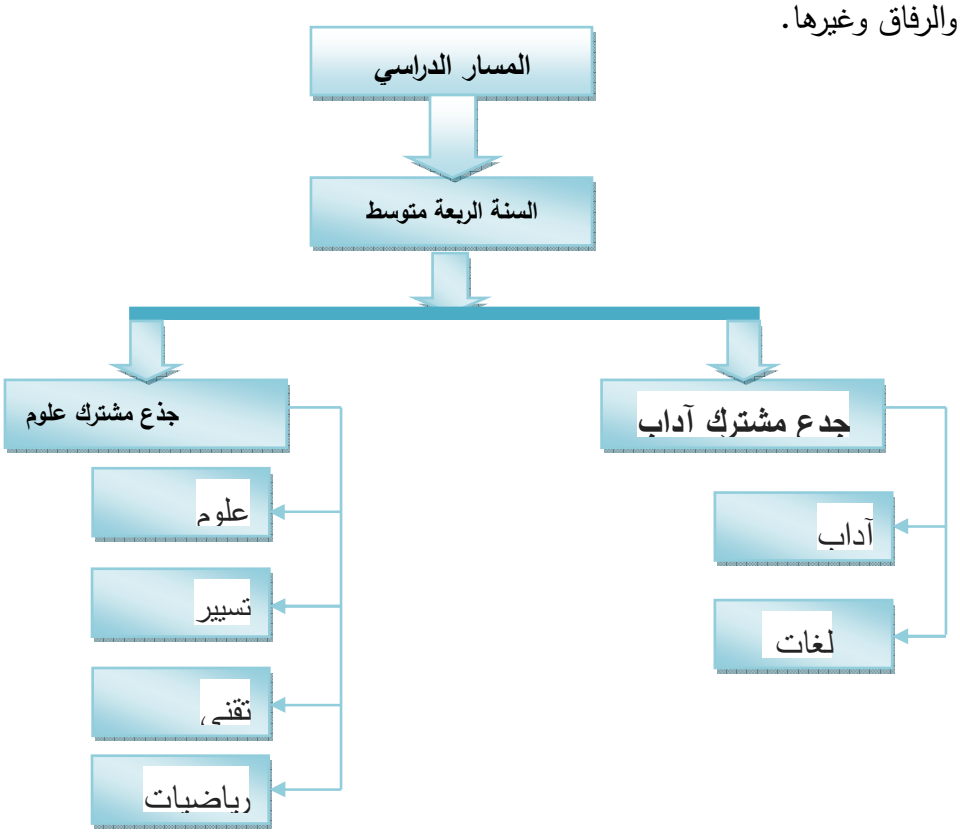
- ❖ يطبق إستبيان ميول الإجتماعي على تلاميذ الجذوع المشتركة.
- ❖ يهدف الإستبيان إلى معرفة إهتمامات ورغبات التلاميذ وحصرها قصد:
  - تهيئتهم إلى توجيه سليم بفضل تصحيح وتكييف مستواهم الإعلامي.
  - توعيتهم بقدراتهم الحقيقية في الجانب المدرسي والنفسي.
  - مساعدتي على تحقيق مشروعهم الدراسي المهني. **(بوعالية، عمر، ب س، ص. 309)**

يتم تطبيق إستبيان الميول والإهتمام من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المهني خلال الفصل الدراسي الأول من كل سنة دراسية مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي ويهدف إلى:

- ❖ إكتشاف التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة.
- ❖ إكتشاف ملمح التلميذ.
- ❖ مدى معرفة التلميذ بمشروعه الشخصي.
- ❖ التعرف على الحالة الإجتماعية للتلميذ.
- ❖ مدى فهم وإستيعاب التلميذ للمادة الإعلامية المقدمة له حول إجراءات القبول والتوجيه.
- ❖ تصحيح المعلومات حول طريقة إختيار التخصص الدراسي المناسب.
- ❖ إستغلاله في مختلف مجالس الأقسام.

6. **متطلبات التخصصات الدراسية:** إن عملية إنتقاء التخصصات الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية تخص مرحلتين مرحلة الأولى تتمثل في مرحلة التعليم المتوسط أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التعليم الثانوي، حيث يقوم التلاميذ بإنتقاء التخصص المناسب لهم وفق مجموعة من العوامل سواء عن طريق

رغبته الشخصية أو بتأثرين بعوامل أخرى متمثلة في مستشارة توجيه مدرسي والمهني، الأستاذ، الوالدين والرفاق وغيرها.



شكل رقم (12): التخصصات في المسار الدراسي الثانوي.

أولا: مرحلة التعليم المتوسط: تخص مرحلة سنة رابعة متوسط في عملية انتقاء التخصص الدراسي بجذعين مشتركين وهما جذع مشترك علوم، أما الثاني فيتمثل في جذع مشترك آداب ولكل منهما المواد الأساسية التي تعزز البناء الفكري للتلميذ في تخصصه. سيتم من خلال هذا العنصر عرض مجموعة من المتطلبات التي يحتاجها تلميذ للإلتحاق بالتخصص الذي يتم انتقائه عن طريق بطاقة الرغبات.

❖ **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:** في هذا الجذع المشترك لابد أن يكون للتلميذ ميل إلى النظريات والتجارب العلمية وأن يكون قادرا على الاستنتاجات والملاحظات بوضوح، وأن يكون منطقياً ودقيقاً في عمله.

❖ **جذع مشترك آداب:** ويقصد به الدراسات الخاصة باللغة العربية والأدب العربي واللغات الأجنبية، مما يسمح للراغب في هذا الجذع المشترك بإكتساب المعارف في مجال الأدب العربي والعلوم الإجتماعية واللغات الأجنبية، وللإلتحاق به يجب أن تبرز مواهب التلاميذ الأدبية وأن يكون ذا مستوى دراسي عال في مادة اللغة العربية والمواد الإجتماعية واللغات الأجنبية. (الأعور، 2005، ص. 76- 77)

ثانيا: المرحلة التعليم الثانوي: في هذه المرحلة التلميذ مقبل أيضا على عملية إنتقاء التخصص أو الشعبة الذي يرغب الإلتحاق به في السنة الثانية ثانوي لكل من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا (تخصص علوم تجريبية، تخصص تسيير وإقتصاد، تخصص رياضيات، تخصص تقني رياضي). وجذع مشترك آداب (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية) وفيما يلي توضيح إلى بعض المتطلبات لكل التخصصات.

1.6. متطلبات الخاصة بالتخصص جذع مشترك علوم وتكنولوجيا تتمثل في:

- ❖ الحصول على شهادة التعليم المتوسط.
- ❖ نتائج جيدة في المواد الأساسية.
- ❖ القدرة على التعامل مع المعادلات الرموز النظريات.
- ❖ الإستعداد والميل والرغبة في دراسة التخصص العلمي.
- ❖ التفكير العلمي وتحليل القوانين والمعلومات.
- ❖ حب الإستطلاع وإستكشاف الحقائق العلمية.
- ❖ تفسير النتائج بطريقة علمية.
- ❖ الميل إلى التعامل مع المشكلات العلمية المعقدة.
- ❖ ميل إلى التجريب.

السنة أولى ثانوي					
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
لغة.عربية	**4**	**3**	ع. طبيعية	**2+2**	**4**
لغة.فرنسية	**3**	**2**	تكنولوجيا	**1+1**	**2+2**
لغة.إنجليزية	**3**	**2**	إعلام آلي	**1+1**	**2**
تربية.إسلامية	**1**	**2**	تربية بدنية	**2**	**1**
تاريخ وجغرافيا	**2**	**2**	ت. فنية	**1**	**1**
رياضيات	**6**	**5**	لغة أمازيغية	**3**	**2**
فيزياء–ك	**2+2**	**4**	مجموع	**3+34**	**2+32**

جدول رقم (01): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص جذع مشترك علوم

2.6. متطلبات الخاصة بالتخصص جذع مشترك آداب:

- ❖ الحصول على شهادة التعليم المتوسط.
- ❖ نتائج جيدة في المواد الأساسية.
- ❖ الإستعداد والميل والرغبة في دراسة التخصص العلمي.
- ❖ القدرة على التعبير عن أفكاره بطريقة جيد سواء كتابيا أو شفاهيا.
- ❖ الفصاحة اللغوية.

السنة أولى ثانوي					
جذع مشترك آداب					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
لغة.عربية	**1+5**	**5**	علوم طبيعية	**1+1**	**2**
لغة فرنسية	**5**	**3**	إعلام آلي	**1+1**	**2**
لغة إنجليزية	**4**	**3**	تربية بدنية	**2**	**1**
علوم.إسلامية	**2**	**2**	تربية. فنية	**2**	**1**
تاريخ وجغرافيا	**4**	**3**	لغة أمازيغية	**3**	**2**
رياضيات	**3**	**2**	مجموع	**3+34**	**2+26**
فيزياء–ك	**1+1**	**2**			

جدول رقم (02): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص جذع مشترك آداب

3.6. متطلبات الخاصة بالتخصص علوم تجريبية:

- ❖ نتائج دراسية جديدة في المواد الأساسية.
- ❖ الميل والرغبة إلى دراسة تخصص علوم تجريبية.
- ❖ روح الملاحظة.
- ❖ حب البحث الإستكشاف في المواضيع العلمية.
- ❖ حب العمل الجماعي وحب التجريب.
- ❖ القدرة على التركيب والتحليل والإستنتاج والتفسير.
- ❖ القدرة على البحث في المواضيع الخاصة بالظواهر العلمية.

السنة الثانية ثانوي					
علوم تجريبية					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
ل.عربية	3	2	فيزياء-ك	2+2	5
ل.فرنسية	3	2	علوم طبيعية	2+3	6
ل.إنجليزية	3	2	ت. بدنية	2	1
ع.إسلامية	2	2	ت. فنية	2	1
تاريخ وجغرافيا	3	2	لغة أمازيغية	3	2
رياضيات	5	5	مجموع	3+32	2+28

جدول رقم (03): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص علوم تجريبية

4.6. متطلبات الخاصة بالتخصص تسير واقتصاد:

- ❖ الحصول على معدل 10 فما فوق.
- ❖ نتائج حسنة في المواد الأساسية.
- ❖ القدرة على التعامل مع المعادلات والإحصائيات التعامل مع الأعداد.
- ❖ الرغبة في دراسة هذا التخصص.
- ❖ القدرة على التحليل والمعالجة الإحصائية.

السنة الثانية ثانوي					
تسيير واقتصاد					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
ل.عربية	3	2	اقتصاد	4	4
ل.فرنسية	3	2	قانون	2	2
ل.إنجليزية	3	2	ت. بدنية	2	1
ع.إسلامية	2	2	ت. فنية	2	1
تاريخ وجغرافيا	4	3	ل. أمازيغية	3	2
رياضيات	3	3	مجموع	3+33	2+27
ت.م ومالي	5	5			

جدول رقم (04): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص تسيير واقتصاد

5.6. متطلبات الخاصة بالتخصص تقني رياضي وهي:

- ❖ نتائج مقبولة في المواد الأساسية.
- ❖ الرغبة والميل لدراسة هذا التخصص.
- ❖ القدرة على المعالجة الإحصائية.
- ❖ القدرة على التعامل مع الأعداد والمعادلات والنظريات.
- ❖ القدرة على التحليل والإستنتاج والتركيب.

السنة الثانية ثانوي					
تقني رياضي					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
ل.عربية	3	2	فيزياء–ك	2+3	5
ل.فرنسية	3	2	ع. طبيعية	1+1	2
ل.إنجليزية	3	2	تكنولوجيا	2+4	6
ع.إسلامية	2	2	ت. بدنية	2	1
تاريخ وجغرافيا	3	2	ل. أمازيغية	3	2
رياضيات	6	6	مجموع	3+33	2+28

جدول رقم (05): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص تقني رياضي

6.6. متطلبات الخاصة بالتخصص رياضيات وهي:

- ❖ نتائج جيدة أو حسنة في المواد.
- ❖ الرغبة والميل إلى دراسة هذا التخصص.
- ❖ وجود الروح العلمية.
- ❖ القدرة على التعامل مع الأعداد والمعادلات.
- ❖ القدرة على الملاحظة والبحث والتركيب.
- ❖ حب التجريب.

السنة الثانية ثانوي					
رياضيات					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
ل.عربية	3	2	فيزياء–ك	2+3	6

ل.فرنسية	3	2	ع. طيعية	1+1	2
ل.إنجليزية	3	2	ت. بدنية	2	1
ع.إسلامية	2	2	ت. فنية	2	1
تاريخ وجغرافيا	3	2	ل. أمازيغية	3	2
رياضيات	7	7	مجموع	3+32	2+27

جدول رقم (06): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص رياضيات

أما بالنسبة للتخصص **جذع مشترك آداب** فيندرج تخصصين وهما:

- آداب وفلسفة.
- آداب ولغات أجنبية.

7.6. متطلبات الخاصة بالتخصص آداب وفلسفة وهي:

- الحصول على معدل 10 فما فوق في السنة أولى ثانوي.
- نتائج جيدة في المواد الأساسية.
- الإستعداد والميل والرغبة في دراسة تخصص آداب وفلسفة.
- إمتلاك تلميذ اللغة الخطابية.
- التعبير عن أفكاره بطريقة شفوية أو كتابية بطريقة جيدة.
- القدرة على الحفظ.

السنة الثانية ثانوي					
آداب وفلسفة					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
ل.عربية	4	5	فيزياء-ك	2+(1+1)	2
ل.فرنسية	4	3	ع. طيعية	2+(1+1)	2
ل.إنجليزية	4	3	ت. بدنية	2	1
فلسفة	4	5	ت. فنية	2	1
ع.إسلامية	2	2	ل. أمازيغية	3	2
تاريخ وجغرافيا	4	4	مجموع	3+32	2+30
رياضيات	2	2			

جدول رقم (07): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص آداب وفلسفة

8.6. متطلبات الخاصة بالتخصص آداب لغات أجنبية:

- ❖ الحصول على نتائج جيد في المواد الأساسية.
- ❖ مستوى جيد في لغات الأجنبية.
- ❖ القدرة على التعبير بسهولة.
- ❖ القدرة على الترجمة.
- ❖ القدرة على إستخدام لغات الأجنبية في العديد من المواقف.
- ❖ رغبة والميل لي دراسة تخصص اللغات الأجنبية.

السنة الثانية ثانوي					
آداب و لغات الأجنبية					
المواد	**التوقيت**	**المعامل**	**المواد**	**التوقيت**	**المعامل**
ل.عربية	**5**	**4**	رياضيات	**2**	**2**
ل.فرنسية	**5**	**4**	ت. بدنية	**2**	**1**
ل.إنجليزية	**5**	**4**	ت. فنية	**2**	**1**
ل.أجنبية 3	**5**	**4**	ل. أمازيغية	**3**	**2**
ع.إسلامية	**2**	**2**	مجموع	**3+32**	**2+26**
تاريخ وجغرافيا	**4**	**4**			

جدول رقم (08): مواقيت ومعاملات المواد لتخصص آداب و لغات الأجنبية

خلاصة:

لقد تناولت في هذا الفصل العديد من العناوين، تمثلت في الحديث عن الإنتقاء الدراسي من حيث عرض مجموعة من التعريفات، وكذا مقاربات وتمثلت في نظرية **هولند**، ونظرية **سوبر** ونظرية جينزبرغ، والعوامل المؤثرة في عملية الإنتقاء الدراسي والتي تمثلت في العوامل الإجتماعية كالأسرة، جماعة الرفاق، المعلمين العوامل الثقافية العوامل الإجتماعية، أهم المراحل عملية الإنتقاء الدراسي، كما تم تحديد الوسائل التي تستخدم في الإنتقاء الدراسي والتي تمثلت في بطاقة الرغبات (أولية– نهائية) وإستبيان الميول والإهتمامات لكل من تلاميذ السنة الرابعة متوسط أولى ثانوي من خلال وصفهما تمثلت، وفي الأخير تم تطرقت إلى الجذوع المشتركة في السنة أول ثانوي، والتخصصات الموجودة في السنة الثانية ثانوي وأهم متطلبات هذه التخصصات.

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل تم إستنتاج أن لعملية الإنتقاء الدراسي أهمية بالغة في مسار الدراسي والمهني لتلميذ لما لها من آثار جانبية سواء إيجابية أو سلبية، من خلال العمل على أن تكون عملية إنتقاء التخصصات الدراسية بطريقة علمية ومؤسس لها وليس عن طريق تأثير عوامل خارجية قد تؤدي بالتلميذ إلى الفشل الدراسي، لذا وجب على كل القائمين على العملية التربوية وبالأخص

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال الحصص الإعلامية والمقابلات الإرشادية التي يقدمها العمل على مساعدة التلميذ على إتخاذ القرار المناسب الذي يحقق له النجاح والتمييز في مشواره الدراسي والمهني.

الفصل الخامـــــس:

إجـراءات الدراســة الميدانيــة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية
2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية
3. حدود الدراسة الإستطلاعية
4. عينة الدراسة الإستطلاعية وخصائصها.
5. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.
6. نتائج الدراسة الإستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1. المنهج المتبع في الدراسة.
2. إجراءات الدراسة الأساسية .
3. حدود الدراسة الأساسية
4. مجتمع الدراسة الأساسية
5. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها.
6. أدوات الدراسة الأساسية.
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري لمتغيرات الدراسة(عادات العقل، أساليب التعلم، الإنتقاء الدراسي) وعرض لمجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ولتحقيق أغراض الدراسة سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب المنهجي للدراسة من خلال تحديد خطوات الدراسة الميدانية، وتحديد عينة الدراسة، حساب الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة (إستبيان عادات العقل، مقياس أساليب التعلم) وهذا من أجل التوصل إلى نتائج الدراسة وفي مايلي كل الخطوات التي تم إتباعها.

أولا: الدراسة الإستطلاعية: تتطلب هذه الدراسة إجراء دراسة إستطلاعية كونها مهمة وأساسية لبناء البحث كله، وذلك من أجل التحقق من مدى صلاحية أدوات جمع البيانات الذي يتمثل الأول في إستبيان عادات العقل، أما الثاني فيتمثل في مقياس أساليب التعلم الموجهان للتلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي.

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- التعرف على ميدان الدراسة وصعوبات التي قد تواجهني في الدراسة الأساسية وكيفية التعامل معها.
- التعرف على عينة الدراسة.
- بناء إستبيان يقيس عادات العقل و تجريبه على عينة أولية و حساب خصائصه السيكومترية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم لـ **لفلدر وسلفرمان**.
- تحضير لدراسة الأساسية.

2. **إجراءات الدراسة الإستطلاعية:** من أجل تحقيق الأهداف الدراسة الإستطلاعية المسطر لها قامت الطالبة بإتباع مجموعة من الخطوات المنهجية والإجراءات لتطبيق أدوات الدراسة، تم الحصول على الرخصة لإجراء الدراسة الإستطلاعية من طرف الجامعة، إختارت الطالبة كل من متوسطة الشهيد علي بوخالفة، وثانوية معاش إبراهيم بدائرة عين التوتة بطريقة قصدية هذا راجع إلى التسهيلات التي تلقتها الطالبة من طرف مسؤولي هذه المؤسسات والطاقم تربوي ومستشارة التوجيه المدرسي والمهني لإجراء الدراسة الإستطلاعية، بعد التواصل معهم وتحديد التوقيت المناسب لهم وتحديد الأقسام التي سوف يتم تطبيق معهما أدوات الدراسة، في البداية كانت الوجهة الأولى إلى ثانوية معاش إبراهيم وبعدها إلى متوسطة علي بوخالفة من أجل تطبيق إستبيان عادات العقل قامت الطالبة بتوفير كل الأجواء الملائمة من أجل الحصول على إستجابات موضوعية من طرف التلاميذ، وبعدها تم توزيع مقياس أساليب التعلم، حيث قامت الطالبة في توزيع الأدوات على التلاميذ وقراءة كل التعليمات، وتقديم التوضيح الكافي حول موضوع الأداتين والغرض منهما وكيفية الإستجابة لكل منهما مع تأكيد الطالبة على ضرورة طلب أي إستفسار أو السؤال في حالة وجود أي غموض لتوضيحه.

3. **حدود الدراسة الإستطلاعية:** تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في الحدود البشرية والزمانية والمكانية التالية:

- **الحدود البشرية:** لغرض حساب الخصائص السيكومترية للإستبيان تم تطبيقه على عينة عشوائية حجمها (76) تلميذ من تلاميذ السنة رابعة متوسط و أولى ثانوي.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الإستطلاعية في فترة الممتدة من 7 جانفي إلى 15جانفي 2020.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الإستطلاعية بدائرة عين التوتة وتحديدا بمتوسطة علي بوخالفة (السنة الرابعة متوسط)، وثانوية معاش إبراهيم سنة أولى ثانوي (علمي ، آداب)

4. عينة الدراسة الإستطلاعية وخصائصها:

1.4. عينة الدراسة الإستطلاعية تكونت عينة الدراسة الكلية من 76 تلميذ وتلميذة، (32) منهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و(44) من تلاميذ السنة أولى ثانوي (علميين، أدبيين) تم إختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية. وبالتالي تم توزيع إستبيان عادات العقل على عدد تلاميذ السنة رابعة متوسط و أولى ثانوي، حيث تم توزيع 80، وتم إسترجاع 78 إستبيان، وتم حذف إستبيانين لعدم إكمال الإجابة على بنود الإستبيان.

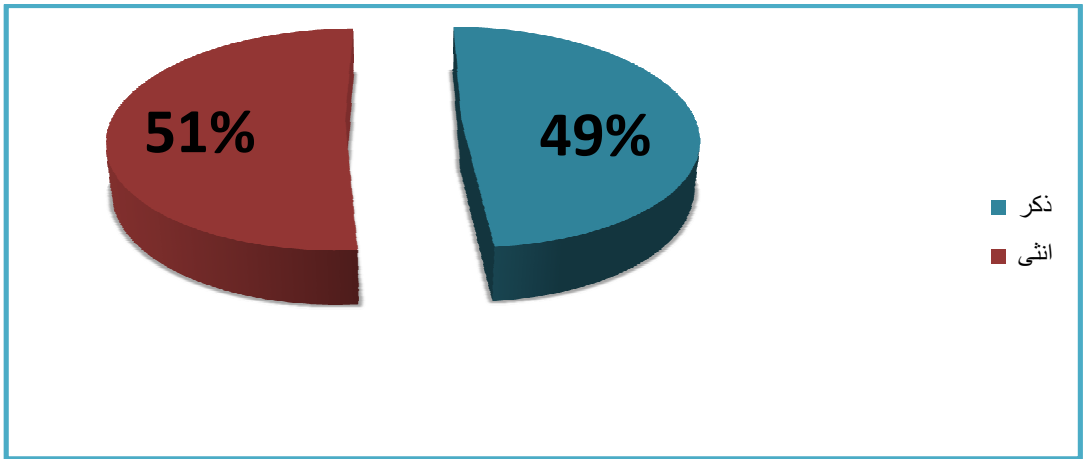
2.4. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

❖ **من حيث الجنس:**

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	37	48.68
	أنثى	39	51.31

جدول رقم (09): خصائص العينة الإستطلاعية من حيث الجنس

يتضح من خلال الجدول (09) أن نسبة العينة من الإناث قد بلغت (48.68 %) أما الذكور فقدرت بـ: (51.31 %). والشكل الآتي يوضح ذلك:



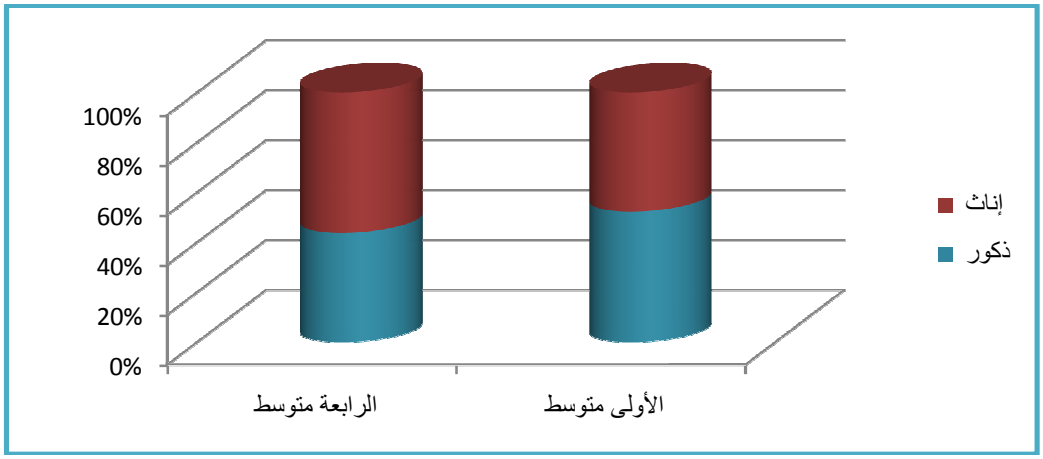
شكل رقم(13): خصائص العينة من حيث الجنس.

❖ **من حيث المستوى الدراسي:**

المتغير	الفئات	التكرار			النسبة المئوية %
		ذكور	إناث	المجموع	
المستوى الدراسي	السنة الرابعة متوسط	14	18	32	42.10
	السنة أولى ثانوي	23	21	44	57.89

جدول رقم (10): يوضح خصائص العينة الإستطلاعية من حيث المستوى الدراسي.

يتضح من خلال الجدول (10) حيث بلغ عدد الذكور (14) أما عدد الإناث تمثل بـ:(18) قدرت نسبة العينة الكلية لسنة الرابعة متوسط (42.10 %)، أما السنة أولى ثانوي قدرت بـ: (57.89 %) حيث بلغ عدد الذكور(23) أما الإناث (21). والشكل الآتي يوضح ذلك:



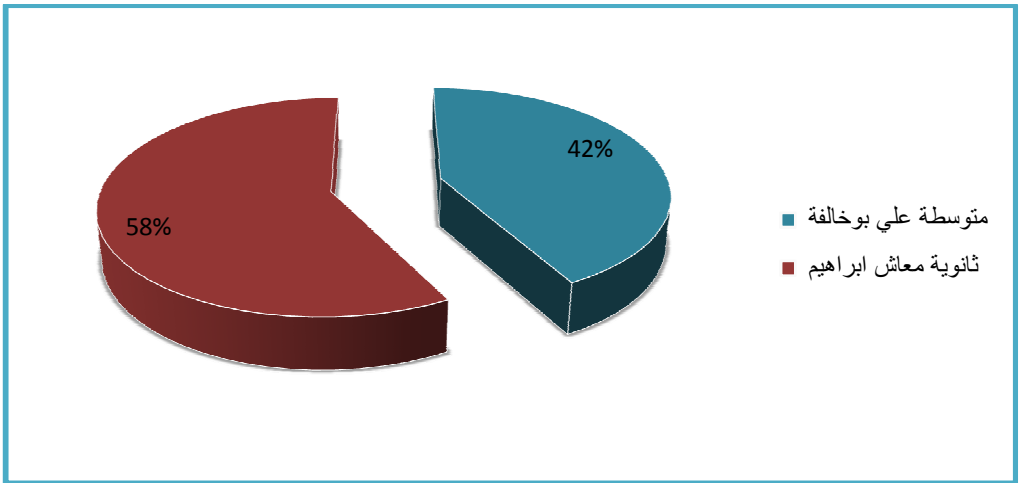
شكل رقم(14): خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي.

❖ **من حيث مكان إجراء الدراسة:**

المتغير	مكان إجراء الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية %
متوسط	**متوسط علي بوخالفة**	32	42.10
ثانوي	**ثانوية معاش إبراهيم**	44	57.89

جدول رقم (11): خصائص العينة الإستطلاعية من حيث مكان إجراء الدراسة.

يتضح من خلال الجدول (11) أن نسبة العينة من السنة الرابعة متوسط قد بلغت (42.10 %) أما السنة أولى ثانوي قدرت بـ: (57.89 %). والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل رقم(15): خصائص العينة من حيث مكان إجراء الدراسة.

5. أدوات الدراسة الإستطلاعية وخصائصها السيكومترية: استخدمت الطالبة مجموعة من الأدوات تمثلت في أداتين خاصة بقياس متغيرات الدراسة و فيمايلي وصف موضح لهما:

1.5.وصف إستبيان عادات العقل في صورته الأولية: انطلاقا من أهداف الدراسة وأسئلتها قامت الطالبة ببناء إستبيان في صورته الأولية، وهذا لتحقيق غرض الدراسة والوصول إلى البيانات اللازمة، وهذا بعد الإطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع عادات العقل لتكوين فكرة أولية حول مفهوم عادات العقل وأهم تصنيفاتها...الخ، كما تم الإطلاع على البعض من المقاييس من بينها: مقياس عادات العقل لحسين أسماء (2013)، مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة لعبد العزيز السيد الشخص وآخرون (2015)، مقياس عادات العقل لإيمان عباس الخفاف ونور فيصل التميمي (2015)، وقد تم بناء إستبيان عادات العقل لعدم تمكن الطالبة من الحصول على إستبيان يتناسب مع عينة الدراسة الحالية، والتي تحتوي على عبارات سهلة وبسيطة وتكون مفهومة لدى التلاميذ.

❖ الاعتماد على تصنيف عادات العقل لكوستا وكاليك، وفي هذا الإستبيان تم اختيار 14عادة عقلية ومن خلالها تم صياغة البنود، حيث تكون الإستبيان في صورته الأولية (**أنظر الملحق رقم 1**) من 79 بند موزعين على 14 بعد المتمثلة في مايلي(المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الخلق-التصور-الابتكار، الإستجابة بالدهشة ورهبة ،الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر)

الأبعاد	البنود
المثابرة	1، 2، 3، 4، 5، 6
التحكم في التهور	8، 9، 10، 11، 12
الإصغاء بتفهم وتعاطف	13، 14، 15، 16، 17، 18

التفكير بمرونة	19، 20، 21، 22، 23، 24
التفكير ما وراء التفكير	25، 26، 27، 28، 29، 30
الكفاح من أجل الدقة	31، 32، 33، 34
التساؤل وطرح المشكلات	35، 36، 37، 38، 39، 40
تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة	41، 42، 43، 44، 45
الخلق-التصور-الإبتكار	46، 47، 48، 49، 50
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	51، 52، 53، 54، 55، 56، 57
الاستجابة بالدهشة	58، 59، 60، 61، 62، 63
الإقدام على مخاطرة مسؤولة	64، 65، 66، 67، 68
إيجاد الدعابة	69، 70، 71، 72، 73
الإستعداد الدائم للتعلم المستمر	74، 75، 76، 77، 78، 79

جدول رقم (12): وصف لإستبيان عادات العقل في صورته الأولية.

✓ **الغرض من الإستبيان:** هو التعرف على عادات العقل لدى تلاميذ السنة الرابعة وأولى ثانوي من خلال إجاباتهم على الإستبيان.

✓ **طريقة التصحيح:** إجابة المفحوص على كل بند من بنود الإستبيان، وذلك تبعا لبدائل: دائما/ أحيان/ أبدا. لها أوزان متدرجة: 3، 2، 1. بالنسبة للعبارات الإيجابية والعكس بالنسبة للعبارات السلبية.

1.1.5. حساب الخصائص السيكومترية للأداة:

1.1.1.5. الصدق:

▪ **صدق المحكمين:** وبغرض التحقق من الصدق الظاهري للإستبيان تم عرض الإستبيان في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة من أجل تحكمها وتقديم ملاحظاتهم حول العبارات من الناحية اللغوية ومدى قياسها للموضوع في كل أبعاده، وبعد القيام بكل التعديلات من ناحية صياغة لبعض البنود، كما تم حذف بعد (الإستجابة بالدهشة ورهبة) حيث تم الإتفاق بين المحكمين على حذفه، وبعد ذلك تم حساب الصدق من خلال تطبيق معادلة **لوشي لصدق المحكمين** :

$$\text{ص.م} = \frac{\frac{\text{ن}}{2} - \text{و ن}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$ **(الزقاي، 2017، ص. 182)**

وبعد تطبيق المعادلة على كل عبارة من عبارات الإستبيان، بحيث تم حذف بعد الإستجابة بدهشة وهذا راجع إلى ملاحظات المحكمين، وتم إعادة صياغة بعض العبارات وفق إقتراحاتهم.

- **الصدق الإرتباطي بين البنود و الدرجة الكلية للبعد:**

البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط
1	,838**	26	,781**	51	,661**
2	,705**	27	0,199	52	,369**
3	,658**	28	,564**	53	,531**
4	,706**	29	,503**	54	,343**
5	,839**	30	,390**	55	,478**
6	,660**	31	,804**	56	,607**
7	,586**	32	,825**	57	,568**
8	,629**	33	,575**	58	,618**
9	,607**	34	,559**	59	,608**
10	,670**	35	,658**	60	,559**
11	,611**	36	,604**	61	,229*
12	,409**	37	,560**	62	,517**
13	,603**	38	,596**	63	,566**
14	,691**	39	,627**	64	,513**
15	,714**	40	,650**	65	,623**
16	,776**	41	,720**	66	,743**
17	,565**	42	,573**	67	631**
18	,392**	43	,824**	68	,526**
19	,436**	44	,709**	69	,697**
20	,768**	45	,755**	70	,602**
21	,705**	46	,594**	71	,571**
22	,571**	47	,571**	72	,586**
23	,523**	48	,773**	73	,422**
24	,611**	49	,791**		
25	,530**	50	,483**		

جدول رقم (13) يوضح معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

من خلال نتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الإرتباط بيرسون بين البنود بالدرجة الكلية حسب كل بعد من أبعاد الإستبيان دالة إحصائيا عند 0,05 حيث كان الحد الأعلى ,839** لمعاملات الإرتباط فيما كان الحد الأدنى ,343** ، مما يدل على الإستبيان يتمتع بالصدق الداخلي .

- **الصدق التمييزي:** والذي يقوم على المقارنة الطرفية بين فئتين دنيا وعليا بعد ترتيب درجات، حيث نقارن 27% الذين تحصلوا على أعلى درجات و **27%** الذين تحصلوا على أدنى درجات وبإستخدام "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين لعينتين متساويتين.

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الفئة العليا	21	199,28	3,57	21,12	0,000
الفئة الدنيا	21	150,66	9,92		

جدول رقم (14): الفرق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لإستبيان عادات العقل

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة "ت = 21,12" عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدل أن هناك فروق بين الفئتين العليا والدنيا مما يعني أن الإستبيان يتميز بالصدق.

2.1.1.5. الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بالإعتماد على البرنامج الإحصائي (spss) لحساب معامل ثبات الإستبيان.

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
المثابرة	0,82	تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة	0,76
التحكم في التهور	0,61	الخلق–التصور–الإبتكار	0,64
الإصغاء بتفهم وتعاطف	0,69	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	0,65
التفكير بمرونة	0,65	الإقدام على مخاطرة مسؤولة	0,72
التفكير ما وراء التفكير	0,64	إيجاد الدعابة	0,65
الكفاح من أجل الدقة	0,63	الإستعداد الدائم للتعلم المستمر	0,62
التساؤل وطرح المشكلات	0,66	الدرجة الكلية	0,93

جدول رقم: (15) يوضح ثبات ألفا كرونباخ لإستبيان عادات العقل

من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن ألفا كرونباخ مرتفعة في كل أبعاد الإستبيان والدرجة الكلية مما يدل أن الإستبيان يتميز بالثبات وهو صالح لإجراء الدراسة.

- **الثبات بالتجزئة النصفية (فردي زوجي):** من خلال حساب التجزئة النصفية يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون ر= 0,86 وبعد التصحيح نجد أن معامل سبيرمان الذي يساوي 0,92 إرتفع مما يعني أن الإستبيان ثابت.

2.5. مقياس أساليب التعلم لفلدر وسلفرمان: بعد إطلاع الطالبة على العديد من المقاييس لأساليب التعلم إرتأت إلى إستخدام مقياس أساليب التعلم **لفلدر وسلفرمان 1998** وهو المقياس الملائم للدراسة الحالية، الذي أعده فلدر وسلفرمان وقام بترجمته أبو هاشم، ويتكون من 44 بندا، بواقع 11 لكل بعد.

ويصنف الطلاب عبر أربعة أبعاد ثنائية القطب عملي تأملي، حسي حدسي بصري لفظي، تتابعي كلي. يوجد أمام كل بند إختياران (أ & ب) يمثل الإختيار الأول القطب الأول، ويمثل الإختيار الثاني القطب الثاني للبعد، وتعطى الدرجة (1) عند الإختيار (أ)، والدرجة -1 عند الإختيار (ب)، ويقاس كل بعد لإحدى عشر بندا وضعت في الإستبيان بصورة دورية، ويوضح الجدول رقم(16) توزيع البنود على إستبيان أساليب التعلم، ويعطى الإستبيان أربع درجات(ليست له درجة كلية) يمكن من خلالها توزيع الطلاب وفقا لأسلوب التعلم المستخدم كما يوضحها الشكل التالي:

الأساليب	البنود
عملي تأملي	1، 2، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41
حسي حدسي	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42
بصري لفظي	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43
تتابعي كلي	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44

جدول رقم(16): مقياس أساليب التعلم

ويصنف الطلاب وفقا لهذا النموذج على النحو التالي:

- إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين(-3،+3) فهذا يعني موازنة بين النمطين.
- إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين(-5،-7) أو بين(+5،+7) فهذا يعني أنه يفضل أي نمط على البعدين بدرجة متوسطة.
- إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (-9،-11) أو بين(+9،+11) فهذا يعني انه يفضل أي نمط على البعدين بدرجة قوية.

1.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم في البيئة العربية:

- **تقييم صلاحية البنود:** بهدف معرفة مدى تأثير كل بند من بنود الإستبيان على قيمة معامل الثبات سواء إرتفاع أو إنخفاض فقد تم إستخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة

ثبات الإستبيان بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود الإستبيان.

البنود	سط المتو	التباين	معامل الإرتباط	معامل ألفا	البنود	سط المتو	التباين	معامل الإرتباط	معامل ألفا
1	0,260	0,935	0,938	0,976	**23**	0,392	0,849	0,847	0,985
2	0,430	0,817	0,880	0,948	**24**	0,132	0,967	0,901	0,976
3	0,255	0,938	0,890	0,987	**25**	0,153	0,991	0,733	0,955
4	0,194	0,965	0,884	0,876	**26**	0,163	0,999	0,684	0,987
5	0,178	0,971	0,862	0,978	**27**	0,435	0,812	0,885	0,987
6	0,457	0,793	0,872	0,949	**28**	0,189	0,980	0,889	0,976
7	0,397	0,844	0,939	0,986	**29**	0,271	0,929	0,949	0,976
8	0,83	0,969	0,896	0,976	**30**	0,139	0,983	0,687	0,955
9	0,156	0,978	0,843	0,978	**31**	0,254	0,938	0,848	0,987
10	0,463	0,788	0,894	0,948	**32**	0,193	0,969	0,887	0,975
11	0,380	0,857	0,959	0,985	**33**	0,287	0,920	0,962	0,975
12	0,127	0,950	0,894	0,976	**34**	0,326	0,896	0,785	0,952
13	0,189	0,967	0,871	0,978	**35**	0,386	0,835	0,945	0,985
14	0,490	0,762	0,887	0,949	**36**	0,183	0,960	0,913	0,976
15	0,441	0,808	0,889	0,987	**37**	0,337	0,889	0,960	0,976
16	0, 135	0,970	0,867	0,977	**38**	0,458	0,893	0,871	0,948
17	0, 211	0,958	0,894	0,977	**39**	0,326	0,896	0,969	0,984
18	0, 167	0,975	0,810	0,954	**40**	0,205	0,960	0,894	0,976
19	0, 391	0,849	0,946	0,985	**41**	0,342	0,885	0,954	0,976
20	0, 238	0,959	0,835	0,978	**42**	0,364	0,870	0,811	0,951
21	0, 178	0,971	0,854	0,978	**43**	0,396	0,866	0,965	0,986
22	0, 216	0,956	0,701	0,955	**44**	0,219	0,990	0,898	0,976

جدول رقم(17): معامل الثبات لمقياس أساليب التعلم

يتضح من الجدول رقم(17): ما يلي تذبذب في قيمة المتوسطات الحسابية والتباين للبنود صغير جدا وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله جميع قيم معاملات

الإرتباط المصححة بين البند والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة البند دالة إحصائية ويؤكد هذا التمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصدق بإعتبار بقية البنود محكم لقياس صدق البند.

إن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب على حدى لم تتأثر بعد حذف أي بند من بنود الأسلوب مدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغير مما يشير أن كل بند من بنود يسهم بشكل مناسب في معامل الثبات الدرجة الكلية لأسلوب الذي ينتمي إليه وأن إستبعاد أي بند من هذه البنود لا يؤثر سلبا على قيمة الثبات.

- **ثبات كل أسلوب على حدى إستخدام الطريقة التجزئة النصفية:** من خلال معادلتي **سوبر مان براون جيت مان.**

الأساليب	ألفا	سبيرمان	جيتمان
العملي- التأملي	0,979	0,972	0,974
الحسي – الحدسي	0,956	0,989	0,979
البصري- اللفظي	0,988	0,986	0,979
التتابعي – الكلي	0,979	0,964	0,957

جدول رقم (18): قيمة معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم

يتضح من الجدول رقم (18) أن: قيمة معاملات الثبات لجميع أساليب التعلم مرتفعة حيث إنحصرت قيمة الثبات بإستخدام معامل ألفا بين (**0,956 & 0,988**). قيمة معامل الثبات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بين (**0,964 & 0,989**) وبمعادلة جيتمان بين(**0,979 & 0,957**)

- **إتساق الداخلي للبنود** وتم ذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين البنود والدرجة الكلية لأسلوب التي تنتمي إليه.

العملي التأملي	معامل الإرتباط	الحسي الحدسي	معامل الإرتباط	البصري اللفظي	معامل الإرتباط	التتابعي الكلي	معامل الإرتباط
1	0,949**	**2**	0,903**	**3**	0,915**	**4**	0,906**
5	0,877**	**6**	0,896**	**7**	0,950**	**8**	0,915**
9	0,871**	**10**	0,913**	**11**	0,967**	**12**	0,913**
13	0,894**	**14**	0,908**	**15**	0,901**	**16**	0,892**
17	0,913**	**18**	0,865**	**19**	0,955**	**20**	0,864**
21	0,880**	**22**	0,757**	**23**	0,957**	**24**	0,919**
25	0,779**	**26**	0,744**	**27**	0,908**	**28**	0,909**

29	0,954**	30	0,745**	31	0,915**	32	0,908**
33	0,969**	34	0,826**	35	0,955**	36	0,929**
37	0,967**	38	0,896**	39	0,975**	40	0,913**
41	0,962**	42	0,847**	43	0,975**	44	0,917**

جدول رقم (19): معاملات إرتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي التي تنتمي إليه

يتضح من الجدول رقم (19) أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائية. ويحقق هذا درجة المرتفعة من الإتساق الداخلي للبنود وبذلك إطمئنان الباحث إلى صدق وثبات الإستبيان وصلاحيته لإستخدام مع العينة النهائية للإجابة على تساؤلات البحث.

2.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم في البيئة المحلية:

1.2.2.5 :الصدق

- **الصدق الإرتباطي بين البنود و الدرجة الكلية للبعد.**

العملي التأملي	معامل الإرتباط	الحسي الحدسي	معامل الإرتباط	البصري اللفظي	معامل الإرتباط	التتابعي الكلي	معامل الإرتباط
1	,359**	2	,569**	3	,550**	4	,379**
5	,395**	6	,592**	7	,500**	8	,376**
9	,239*	10	,280*	11	,636**	12	,562**
13	,447**	14	,365**	15	,519**	16	,578**
17	,615**	18	,704**	19	,267*	20	,501**
21	,681**	22	,613**	23	,626**	24	,486**
25	,506**	26	,534**	27	,489**	28	,588**
29	,493**	30	,501**	31	,548**	32	,483**
33	,575**	34	,530**	35	,386**	36	,438**
37	,595**	38	,500**	39	,402**	40	,390**
41	,422**	42	,390**	43	,290*	44	,386**

جدول رقم (20): معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لبعد الذي ينتمي إليه.

من خلال نتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن جميع معاملات الإرتباط بيرسون بين البنود بالدرجة الكلية حسب كل بعد من أبعاد المقياس دالة إحصائيا عند 0,05 حيث كان الحد الأعلى ,839** لمعاملات الإرتباط فيما كان الحد الأدنى ,343** ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق الداخلي .

▪ **الصدق التمييزي:** والذي يقوم على المقارنة الطرفية بين فئتين دنيا وعليا بعد ترتيب درجات، حيث نقارن 27% الذين تحصلوا على أعلى درجات و **27%** الذين تحصلوا على أدنى درجات وباستخدام "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين لعينتين متساويتين.

الأبعاد	الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
العملي- التأملي	الفئة العليا	21	11,00	0,000	11,13	0,00
	الفئة الدنيا	21	3,80	2,96		
الحسي-الحدسي	الفئة العليا	21	9,80	1,19	22,32	0,00
	الفئة الدنيا	21	2,71	2,21		
البصري-اللفظي	الفئة العليا	21	10,23	0,99	13,55	0,00
	الفئة الدنيا	21	0, 14	3,36		
التتابعي-الكلي	الفئة العليا	21	11,00	0,000	12,87	0,00
	الفئة الدنيا	21	4,23	2,40		

جدول رقم (21): الفرق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس أساليب التعلم

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن قيمة "ت للبعد الأول تساوي 11,13، البعد الثاني تساوي 22,32، البعد الثالث تساوي 13,55، البعد الرابع تساوي 12,87 " عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدل أن هناك فروق بين الفئتين العليا والدنيا في كل الأبعاد المقياس مما يعني أن المقياس يتميز بالصدق.

2.2.2.5. الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

▪ **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم** الإعتماد على البرنامج الإحصائي (spss) لحساب معامل ثبات الإستبيان

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
العملي- التأملي	0,632
الحسي – الحدسي	0,708
البصري- اللفظي	0,660
التتابعي – الكلي	0,640

جدول (22) يوضح ثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم.

من خلال الجدول يتضح أن ألفا كرونباخ مرتفعة في كل أبعاد مقياس حيث تراوحت بين 0,708 & 0,632 مما يدل أن المقياس يتميز بالثبات وهو صالح لإجراء الدراسة.

▪ **الثبات بالتجزئة النصفية (فردي زوجي):** من خلال حساب التجزئة النصفية يتضح أن معامل الإرتباط بيرسون " ر" تراوح ما بين0,23 & 0,47 وبعد التصحيح نجد أن معامل سبيرمان يتراوح بين 0,37 & 0,64 إرتفع مما يعني أن المقياس ثابت.

الأبعاد	معامل الإرتباط بيرسون ر	معامل سبيرمان
العملي- التأملي	0,47	0,64
الحسي – الحدسي	0,35	0,52
البصري- اللفظي	0,45	0,62
التتابعي – الكلي	0,23	0,37

الجدول رقم(23) يوضح: ثبات المقياس بالتجزئة النصفية لمقياس أساليب التعلم.

6. **نتائج الدراسة الإستطلاعية:** تمكنت الطالبة من تحقيق أهداف الدراسة الإستطلاعية المسطرة لها وتمثلت في النتائج الآتية:

- التعرف على ميدان إجراء الدراسة عن قرب لتجنب العراقيل في الدراسة الأساسية.
- بناء إستبيان يقيس عادات العقل و حساب الخصائص السيكومترية له.
- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التعلم لـ **لفلدر وسلفرمان.**
- تم تحديد الأساليب الإحصائية اللازمة لإختبار فرضيات الدراسة والتأكد من صحتها.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. **المنهج المتبع في الدراسة:** سعيا إلى تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في الجانب الميداني على المنهج الوصفي المقارن بغية جمع المعلومات والبيانات (عادات العقل، وأساليب التعلم) من عينة الدراسة المتمثلة في (السنة الرابعة متوسط و أولى ثانوي) للتلاميذ المقبلين على مرحلة انتقاء التخصص الدراسي (إنتقوا التخصص برغبة شخصية، إنتقوا بتأثير عوامل أخرى) وهذا بغية المقارنة بينهما من خلال حساب الفروق "ت" ومعرفة تأثير كل من عادات العقل وأساليب التعلم على إنتقاء التخصصات الدراسية.

2. **إجراءات الدراسة الأساسية:** بعد حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتأكد من إستبيان عادات العقل وأساليب التعلم يتمتعان بالصدق والثبات، تم التوجه إلى مكتب نائب الدراسات العليا من أجل الحصول على الترخيص لإجراء الدراسة الأساسية، ثم تم التوجه إلى مديرية التربية للحصول على رخصة لتطبيق الدراسة الميدانية، وبعدها تم التوجه إلى مديرية التربية للحصول على رخصة لإنجاز الدراسة الميدانية بمتوسطات وثانويات دائرة عين التوتة ، بعدها تم الحصول على تعداد التلاميذ من مصلحة التنظيم التربوي الخاصة بكل مؤسسة بالنسبة لي مستوى السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي من أجل تحديد العينة التي سيتم تطبيق الأدوات عليها، ومنه تم تحديد العينة من خلال تطبيق معادلة ستيفن

ثامبسون **(Stephen Thompson)** .كانت البداية بذهاب الطالبة إلى كل مؤسسة وتحديد التوقيت المناسب من طرف مدراء المؤسسات، من خلال الحضور مع أستاذ أو مساعد تربوي أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني من أجل تطبيق أدوات الدراسة، حيث كانت أول مؤسسة متوسطة بن كرامة وأخر مؤسسة ثانوية يحياوي موسى، في كل مرة تقوم الطالبة بتوزيع إستبيان عادات العقل على التلاميذ والقيام بتوضيح الوافي لتعليمات والغرض من الإستبيان وطريقة الإستجابة وتطلب منهم في حالة وجود أي غموض أو سؤال يجب طرحه من أجل توضحيه. وبعد أخذ الوقت الكافي للإستجابة عليه يتم جمع الإستبيانات، وبعدها يتم توزيع مقياس أساليب التعلم وتوضيح التعليمات والهدف من المقياس وطريقة الإستجابة وتقديم أي توضيح في حالة وجود تساءل من طرف التلاميذ.

3.حدود الدراسة الأساسية: بعد الحصول على ترخيص من قبل مديرية التربية لولاية باتنة وتعداد التلاميذ لسنة الرابعة متوسط و أولى ثانوي لدائرة عين التوتة، حيث تمثلت حدود الدراسة فيمايلي:

- **الحدود البشرية:** تمثلت العينة الأساسية في تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي بدائرة عين التوتة الذين يزاولون الدراسة في العام الدراسي 2019/ 2020.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في فترة الممتدة من 27 جانفي 2020 إلى غاية 5 مارس 2020.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الأساسية بمتوسطات وثانويات دائرة عين التوتة.

4.**مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة الأساسية على جميع تلاميذ متوسطات وثانويات دائرة عين التوتة حيث بلغ حجمها 2665 تلميذ وتلميذة، ممن يزاولون دراستهم في مستوى السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي للموسم الدراسي 2019/ 2020.

5.**عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:**

1.5. عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الكلية من 341 تلميذ وتلميذة، (118) منهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و(163) من تلاميذ السنة أولى ثانوي (علميين، أدبيين)، تم إختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية، ولتحديد حجم العينة إعتمدت الطالبة على تطبيق معادلة للحصول على العدد المناسب بالنسبة للمجتمع الكلي.

ولتحديد حجم العينة من المجتمع إستخدمت الطالبة معادلة ستيفن ثامبسون(Stephen Thompson)

حيث أن: N : حجم العينة.

Z: الدرجة المعيارية المقابلة الدلالة 0,95 ويساوي 1,96.

D: نسبة الخطأ وتساوي 0,05.

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0,50.(**عبد الرحمن، 2018، ص. 448)**

عند تطبيق هذه المعادلة على عدد المجتمع، فإن حجم العينة يساوي 341 تلميذا وتلميذة.

الرقم	اسم المؤسسة	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة
1	ثانوية محمد الطاهر قدوري – عين التوتة	323	41
2	ثانوية السعيد عبيد – عين التوتة	237	30
3	ثانوية معاش إبراهيم – عين التوتة	223	29
4	ثانوية يحياوي موسى – عين التوتة	262	34
5	ثانوية بوشمال عبد الرحمان – عين التوتة	229	29
6	بلفرحي أمحمد عين التوتة	100	13
7	الشهيد علي بوخالفة عين التوتة	149	19
8	سيود علي عين التوتة	134	17
9	بن كرامة أحمد – عين التوتة–	150	19
10	زيداني عبد الرحمان عين التوتة	197	25
11	متوسطة قايم عبد القادر عين التوتة	202	26
12	متوسطة مشتي صالح بن محمد	171	22
13	زيغود يوسف عين التوتة	225	29
14	دحماني السعيد /معافة	63	8
المجموع		2665	341

جدول رقم (24): يوضح حجم عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للمجتمع الكلي

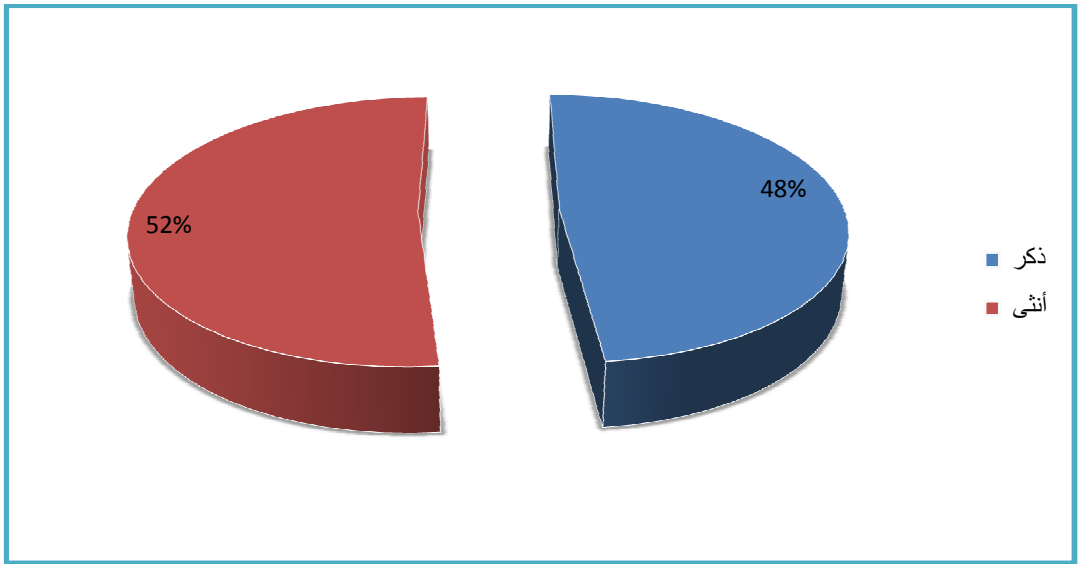
2.5. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

- **من حيث الجنس:**

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	**ذكر**	165	48.4
	أنثى	176	51.6

جدول رقم (25): يوضح خصائص العينة الأساسية من حيث الجنس

يتضح من خلال الجدول (25) أن نسبة العينة من الإناث قد بلغت (48.4%) أما الذكور قدرت بـ: (51.6 %). والشكل الآتي يوضح ذلك



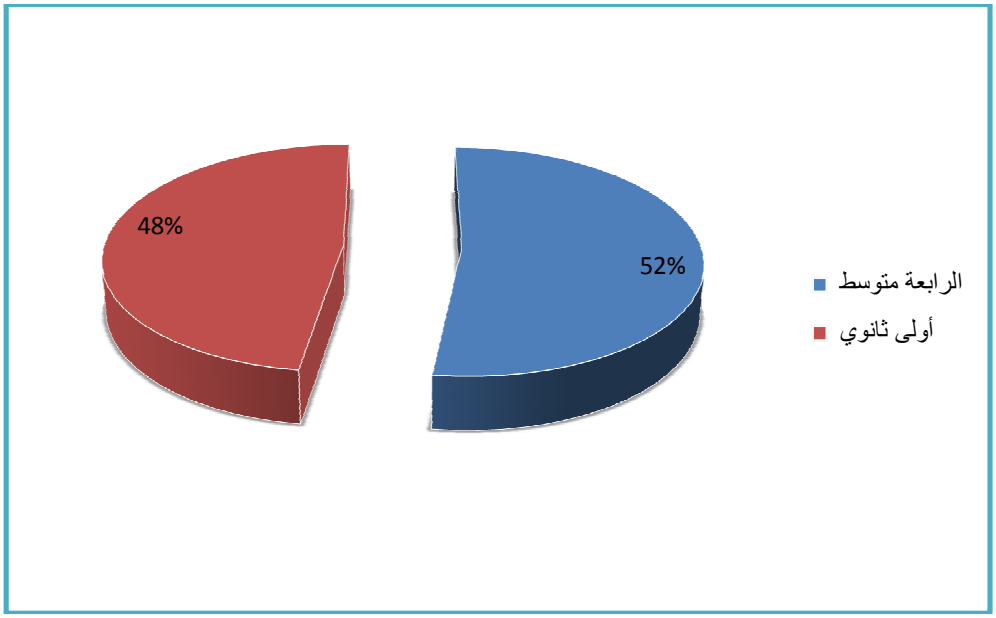
شكل رقم(16): خصائص العينة من حيث الجنس.

- **من حيث المستوى الدراسي:**

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
المستوى الدراسي	**الرابعة متوسط**	178	52.20
	أولى ثانوي	163	47.80

جدول رقم (26): خصائص العينة الأساسية من حيث المستوى الدراسي.

يتضح من خلال الجدول (26) أن نسبة العينة بالنسبة لسنة الرابعة متوسط قد بلغت (52.20) أما أولى ثانوي قدرت بـ: (47.80%). والشكل الآتي يوضح ذلك:



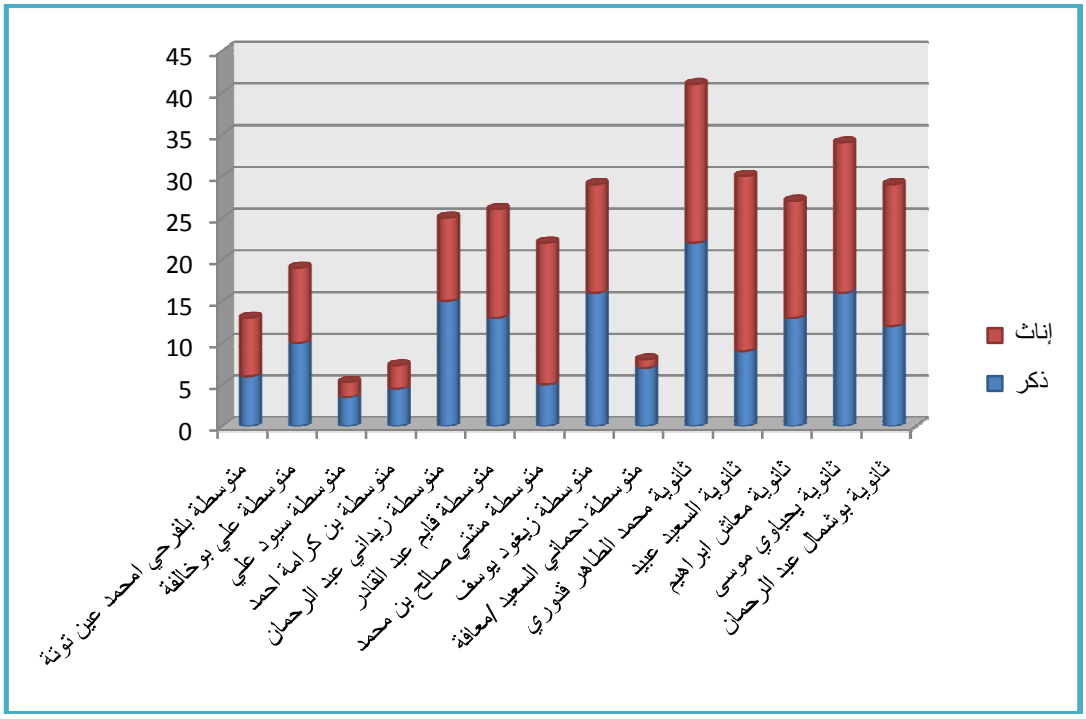
شكل رقم(17): يوضح خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي

- **من حيث مكان إجراء الدراسة:**

المستوى	مكان إجراء الدراسة	التكرار			النسبة المئوية %
		ذكور	إناث	المجموع	
السنة الرابعة متوسط	بلفرحي أمحمد عين التوتة	6	7	13	3.8
	الشهيد علي بوخالفة	10	9	19	5,6
	سيود علي	11	6	17	5
	بن كرامة أحمد	8	11	19	5.6
	زيداني عبد الرحمان	15	10	25	7.3
	متوسطة قايم عبد القادر	13	13	26	7.6
	متوسطة مشتي صالح بن محمد	5	17	22	6.5
	زيغود يوسف	16	13	29	8.5
	دحماني السعيد /معافة	7	1	8	2.3
السنة أولى ثانوي	ثانوية محمد الطاهر قدوري	22	19	41	12
	ثانوية السعيد عبيد	9	21	30	8.8
	ثانوية معاش إبراهيم	13	14	29	8.5
	ثانوية يحياوي موسى	16	18	34	10
	ثانوية بوشمال عبد الرحمان	12	17	29	8.5

جدول رقم (27): يوضح خصائص العينة الأساسية من حيث مكان إجراء الدراسة.

يتضح من خلال الجدول (27) نسبة العينة تراوحت بين أعلى نسبة(12 %) خصت ثانوية محمد الطاهر قدوري، أما بالنسبة لأقل نسبة هي (2.3 %) لمتوسطة دحماني السعيد /معافة، والشكل الآتي يوضح ذلك:



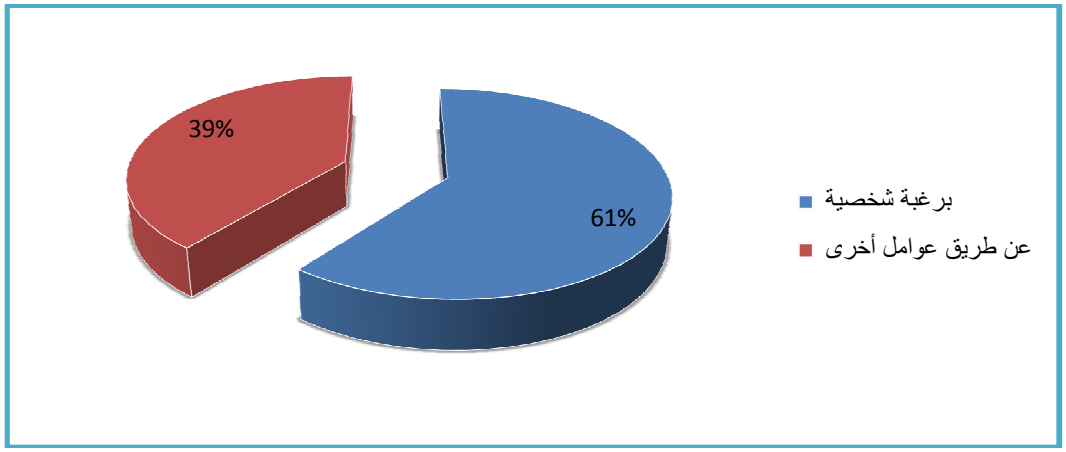
شكل رقم(18): يوضح خصائص العينة من حيث مكان إجراء الدراسة.

- **من حيث طريقة انتقاء التخصص الدراسي:**

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
طريقة اختيار التخصص الدراسي	**برغبة الشخصية**	207	60.70
	عن طريق عوامل أخرى	134	39.30

جدول رقم (28): يوضح خصائص العينة الأساسية من حيث طريقة انتقاء التخصص الدراسي

يتضح من خلال الجدول (28) أن نسبة العينة بالنسبة برغبة الشخصية قد بلغت (60.70%) أما عن طريق عوامل أخرى قدرت بـ: (39.30%). والشكل الآتي يوضح ذلك:



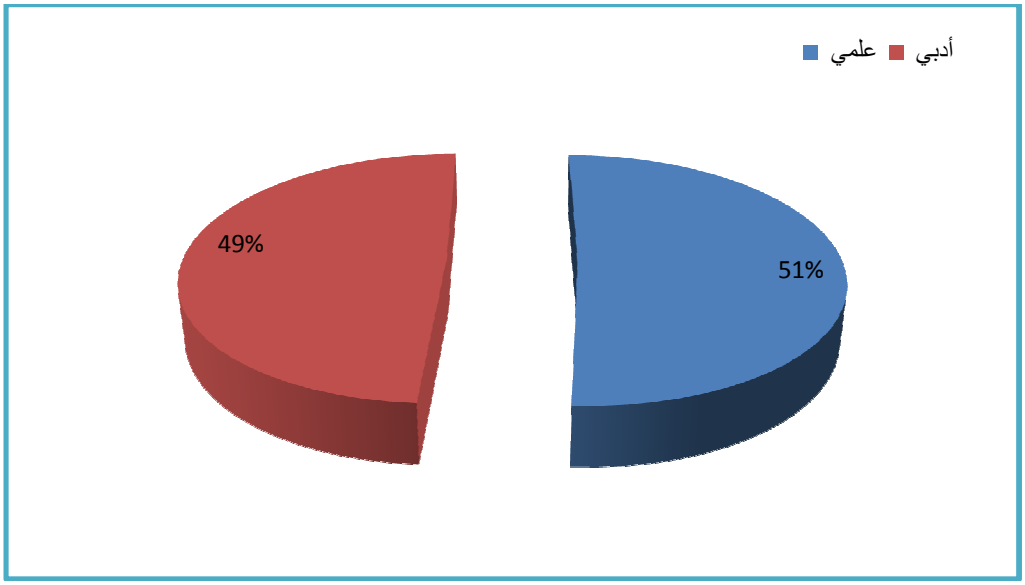
شكل رقم(19): خصائص العينة من حيث طريقة انتقاء التخصص الدراسي.

- **من حيث التخصص الدراسي لسنة أولى ثانوي:**

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
التخصص	**علمي**	83	49.07
	أدبي	80	50.72

جدول رقم (29): خصائص العينة الأساسية من حيث التخصص الدراسي.

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن نسبة العينة بالنسبة لسنة الرابعة متوسط قد بلغت (49.07%) أما أولى ثانوي قدرت بـ: (50.72%). والشكل الأتي يوضح ذلك:



شكل رقم(20): خصائص العينة من حيث التخصص الدراسي.

6. أدوات الدراسة الأساسية: إستخدمت الطالبة مجموعة من الأدوات التي تتفق مع أهداف الدراسة وفرضيتها وطبيعة العينة، وتمثلت هذه الأدوات في:

- **إستبيان عادات العقل**
- **مقياس أساليب التعلم لفدر وسلفيرمان**

1.7. إستبيان عادات العقل: وصف الإستبيان في صورته النهائية: تم تقسيم الإستبيان الى 13 بعد ومن خلالها تم صياغة البنود، حيث تكون الإستبيان في صورته الأولية (**أنظر الملحق رقم 2**) من 73 بند موزعين على 13 بعد المتمثلة في مايلي(المثابرة، التحكم في التهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء التفكير أو التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق معارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الخلق-التصور-الإبتكار، الإقدام على مخاطرة مسؤولة، إيجاد الدعابة، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر)

✓ **طريقة التصحيح:** إجابة المفحوص على كل بند من بنود الإستبيان، حيث أن درجة الإستجابة على الإستبيان تقدر الدرجة العليا بـ: أما الدرجة الدنيا تقدر بـ: 73 وهي موضحة في الجدول الآتي:

بنود الإستبيان	بدائل الإجابة وتقدير الأوزان		
	دائما	أحيانا	أبدا
بنود موجبة	3	2	1
بنود السلبية	1	2	3

جدول رقم: (30) تقديرات الاستجابة على إستبيان عادات العقل.

2.7. مقياس أساليب التعلم لفدر وسلفيرمان: قام بترجمته أبو هاشم، ويتكون من 44بندا، بواقع 11 لكل بعد. ويصنف الطلاب عبر أربعة أبعاد ثنائية القطب عملي تأملي، حسي حدسي بصري لفظي،تتابعي كلي. يوجد أمام كل بند اختياران (أ & ب) يمثل الإختيار الأول القطب الأول، ويمثل الإختيار الثاني القطب الثاني للبعد، وتعطى الدرجة (1) عند الإختيار (أ)، والدرجة −1 عند الإختيار (ب)، ويقاس كل بعد لأحد عشر بندا وضعت في الإستبيان بصورة دورية، ويعطى الإستبيان أربع درجات(ليست له درجة كلية) يمكن من خلالها توزيع الطلاب وفقا لأسلوب التعلم المستخدم.

7.**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:** إستخدمت الطالبة لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة وحساب الخصائص السيكومترية لأدواتها من الجانب الإحصائي بنظام الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية الإصدار20، من خلال إختيار الأساليب الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل الإرتباط بيرسون.
- معامل تصحيح الطول سبيرمان براون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار T-Test للعينات المستقلة.
- إختبار كا^2.
- حجم التأثير كوهين بتطبيق المعادلة الآتية: $ح = ت\sqrt{\frac{1}{1^{ن}} + \frac{1}{2^{ن}}}$

حيث t قيمة "ت" بينما ن هي عينة دراسة. **(دردير، 2006، ص. 78)**

للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

مجالات التأثير	مستوى التأثير
0.2	ضعيف
0.5	متوسط
0.8	كبير
1.10	كبير جدا
1.5	ضخم

جدول رقم (31): معايير كوهين للحكم على حجم التأثير

(حسن، 2011، ص. 283)

- حجم التأثير بإستخدام اختبار كا^2

✓ معامل فاي لـ كرامر: ويحسب من المعادلة التالية:

عدد مجموعات (درجات حرية) للبعد الأقل في جدول التوافق	حجم التأثير		
	صغير أو ضعيف	متوسط	كبير
بدرجة الحرية df =2	0.07	0.21	0.35

جدول رقم (32): محكات حجم التأثير في حالة وجود درجات الحرية مختلفة للبعد الأقل في جدول التوافق.

معامل التوافق: يتم حسابه من خلال المعادلة الآتية:

حيث n = حجم العينة الكلية، x^2 = قيمة مربع كاي.

وبعد ذلك يتم حساب حجم التأثير بدلالة معامل التوافق من المعادلة التالية:

C^2 = مربع معامل التوافق، ويتم تفسير قيم معامل التوافق(c) ويتم حجم الأثر الناتج من المعادلة السابقة في ضوء محكات مستويات حجم التأثير التي يوضحها الجدول التالي:

المعامل	حجم التأثير		
	صغير أو ضعيف	متوسط	كبير
قيمة معامل التوافق(c)	0.10	0.287	0.447
قيمة حجم التأثير (ES)	0.10	0.30	0.50

جدول رقم (33): محكات التأثير في حالة معامل التوافق (c).

(حسن، 2011، ص ص. 277- 278)

الفصل الســـــــادس:

عرض ومناقشــة نتائج الدراسة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.
8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.
9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.
10. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة.
11. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر.
12. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر.
13. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر.
14. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر.
15. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر.
16. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر.
17. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة عشر.
18. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة عشر.
19. عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة عشر.
20. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العشرين.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى: توجد فروق في عادات العقل بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. وللتحقق من هذه الفرضية تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في عادات العقل.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	178.52	20.35	2.09	0.03 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	174.21	15.58		

جدول رقم (34): نتائج إختبار "ت" للفروق في عادات العقل بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (34) بأن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ **2.09** وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على وجود فروق بين التلاميذ في عادات العقل لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. ومنه تم قبول الفرضية: توجد فروق في عادات العقل بين التلاميذ لصالح الذين إنتقوا التخصص وفقا لرغبتهم الشخصية.

2.1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (34) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في عادات العقل لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادات العقل من الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى الدراسي، مما يشير إلى أن إكتساب عادات العقل خلال المسار الدراسي للتلميذ يمكنه من إتخاذ قرار التوجيه النابع من فهم إمكانياته الذاتية والموضوعية.

وقد يرجع وجود فروق بين التلاميذ في عادات العقل إلى طبيعة العينة الدراسية والمتمثلة في السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي حيث قد يستخدم التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي عادات العقل من أجل تحقيق مبتغاهم وهو النجاح من خلال إنتقاء التخصص المناسب وفق قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية، كما قد يرجع إلى أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي يتمتعون بقدرات عقلية معرفية خاصة تميزهم عن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى، كما أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية يتميزون ببعض الخصائص المعرفية التي تمكنهم من الإنتقاء الذاتي مما قد يساهم في تحقيق رغباتهم وإتخاذ القرار الذي يناسبهم ويحقق لهم مكانة مميزة، وبالتالي فهم لا يتأثرون

بآراء الآخرين في إتخاذ قراراتهم لأنهم ينزعون إلى القراءة الموضوعية للبدائل التي تمكنهم من الوصول إلى مرحلة التوجيه الذاتي.

كما أنه قد يرجع وجود الفروق بين التلاميذ إلى طريقة تعاملهم مع المهمات الموكلة إليهم، حيث أنها تحتاج إلى التفكير بدقة في المعلومات والمطلوب منهم في حل المشكلات وأساليب التعامل معها، كما أن طبيعة المرحلة التعليمية باعتبارها مرحلة إنتقاء وإختيار التخصص الدراسي تفرض عليهم حسن الإصغاء على الأخص للمعلومات التي تقدم لهم حول التخصصات الدراسية والأفاق المستقبلية وأهم المستجدات لإجراء مقارنة بين قدراتهم وإمكانياتهم ومتطلبات كل تخصص ومن ثم إتخاذ القرار بإرادتهم الشخصية دون تدخل الآخرين.

وقد ترجع هذه الفروق كذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ الذين تمكنوا من إتخاذ قرار التوجيه لديهم إستراتيجية لحل المشكلات التي تواجههم في مسارهم الدراسي وهذا من أجل تحقيق النجاح، حيث أنهم إكتسبوا عادات العقل عن طريق المسار الدراسي الذي مروا به وهذا من خلال المواد الدراسية ومحتواها المعرفي خلال المراحل التعليمية السابقة، حيث أنهم إكتسبوا الأسلوب المعرفي الذي يساعدهم في إنتقاء التخصص المناسب، وقد أشار كوستا وكاليك إلى: أن هذه العادات العقلية ليست نتاجا عرضيا، بل تتطلب توجها نحو فهم المراحل المبكرة في العمل وكذلك تغدو هذه السلوكيات تمارس في داخلهم وشيئا عاما يحيط بهم ويجعلهم يتمسكون بها، أو تعزز وتصبح أكثر وضوحا بمرور الزمن، ومع تكرار التجارب والفرص للممارسة والتأمل في أدائهم. **(الخفاف والتميمي، 2015، ص.148)**

2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية: توجد فروق في بعد المثابرة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. وللتحقق من هذه الفرضية تم إستخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد المثابرة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	16.41	1.93	7.67	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	14.78	1.91		

جدول رقم (35): نتائج إختبار "ت" للفروق في بعد المثابرة بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (35) بأن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ **7.67** وهي دالة إحصائياً وهذا يدل توجد فروق بين التلاميذ فيما بعد المثابرة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. ومنه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد المثابرة بين التلاميذ لصالح الذين إنتقوا التخصص.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (35) أنه: توجد فروق بين الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد المثابرة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة المثابرة من الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى الدراسي برغبتهم بل بتأثير مجموعة من العوامل.

إن التلاميذ الذين يمتلكون عادة المثابرة لديهم قدرة كبيرة على الإجتهاد والعمل المتواصل والإهتمام بالجانب التعليمي بشكل مستمر ومتابعة كل جديد حول الكثير من المعلومات المتعلقة بالتخصصات الدراسية والتخطيط للتخصص الذي يريدون الإلتحاق به بشكل واع ودقيق مما يحقق لهم النجاح والتميز في التحصيل والإنجاز الأكاديمي نظرا لما يتمتعون به من مستوى في المثابرة وتحمل الظروف والضغوط الصعبة التي قد يتعرضون لها، وهذه القدرة التي يتمتع بها، كما قد ترجع هذه الفروق إلى الخصائص النفسية والعقلية المتميزة التي يتمتع بها هؤلاء التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي مما يجعلهم يتميزون على التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بتأثير الآخرين في العديد من الأمور التعليمية والأكاديمية.

كما قد ترجع وجود الفروق بين التلاميذ إلى البيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي كونها بيئة مشجعة على العمل والمثابرة وعلى إتخاذ القرار دون تدخل الآخرين، كما تعمل على تنمية روح المسؤولية لديهم، و قد يعود ذلك إلى أن التلاميذ المثابرين أكثر وعيا بإمكانياتهم وقدراتهم التي تؤهلهم إلى إنتقاء التخصص الدراسي المناسب لضمان تحقيق النجاح، وأنهم يتميزون بالمسؤولية أكثر من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي وفق عوامل أخرى، أي بتأثير عوامل أخرى.

إن التلاميذ الذين يملكون عادة المثابرة تكونت لديهم مجموعة من المهارات والسلوكيات في مسارهم الدراسي وهذا نتيجة المعارف التي تلقوها، حيث أنهم يتميزون بمجموعة من السلوكيات، فهم يلتزمون بالمهمات الموكلة لهم حتى يكملوها دون الإستسلام أمام أي عقبات أو صعوبات، وعدم الإعتماد على الآخرين في إنجازها، ولديهم القدرة على التنظيم والتخطيط لأي مهمة من أجل الوصول إلى الحل المناسب، حيث نجد معظم التلاميذ المثابرين يجتهدون من أجل تحقيق طموحاتهم المستقبلية، من خلال مواظبتهم على الدراسة بحرص وإهتمام، والبحث عن كافة المعلومات التي تخص التخصص الدراسي الذي يرغبون الإلتحاق به من حيث متطلبات التخصص والمواد الأساسية، والإمكانيات التي يتطلبها

التخصص وتتلاءم مع قدراتهم وإمكانياتهم وهذا من أجل تحقيق النجاح، فعادة المثابرة تمكن التلاميذ من مجموعة من الخصائص السلوكية والمهارية المتمثلة في:

- لا يستسلمون ولا يهدأون إلا إذا تمكنوا من إنجاز العمل المنوط بهم.
- لديهم القدرة على تحليل وتطوير وتطبيق البدائل المختلفة لحل المشكلة، ولديهم إستراتيجية لمجابهتها.
- لديهم مخزون كاف من الإستراتيجيات البديلة لحل المشكلة فإذا لم تنجح إحدى الطرق فلديهم إستراتيجيات أخرى يجربونها.
- يجمعون الدلائل التي تؤكد لهم أن طريقتهم في حل المشكلة قد نجحت.
- يعرفون متى يجب أن يقبلوا فرضية ما ومتى يرفضونها.
- لديهم وسائل منهجية لتحليل المشكلة؛ من ضمنها معرفة طريقة البدء والخطوات اللازم تنفيذها، والبيانات التي يجب أن تجمع والمصادر المتاحة.
- لديهم القدرة على تحمُّل أعباء عملية حل المشكلات عبر الوقت؛ فالحالات الغامضة لا ترهبهم.**(الموسى، 2018، ص. 69)**

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

1.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة: توجد فروق في بعد التحكم بالتهور بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد التحكم بالتهور.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	14.59	2.63	3.01	0.03 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	13.63	3.18		

جدول رقم (36): يوضح نتائج إختبار "ت" للفروق في التحكم بالتهور بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (36) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ **3.01** وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى فيما بعد التحكم بالتهور لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد التحكم بالتهور بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (36) وهي أنه توجد فروق بين الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التحكم بالتهور لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثرا إستخداما لعادة التحكم بالتهور.

قد يرجع وجود الفروق بين التلاميذ حسب طريقة إنتقاء التخصص في بعد التحكم بالتهور إلى أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص هم أكثر إستخداما لعادة التحكم بالتهور إلى البيئة الأسرية أو المدرسية أو الإجتماعية التي نشأ فيها هؤلاء التلاميذ كما تمكنوا من الإستفادة من البيئة المدرسية عكس زملائهم الذين لم يتمكنوا من الإنتقاء الذاتي، حيث تعلموا كيف يتحكمون في سلوكاتهم وردود أفعالهم قبل الإستجابة للمثيرات، كما أنه قد يرجع وجود الفروق إلى أن عينة الدراسة (التلاميذ الذين إنتقوا التخصص) عند مواجهتهم لأي مشكلة أو ظاهرة ما فإنهم يتأملون تلك الظاهرة قبل البدء في إنجازها أو البحث عن الحل المناسب لها، كموقف الإنتقاء الدراسي فقد توصلوا بفضل هذه العادة إلى قرار ذاتي يخص توجيههم الدراسي.

قد ترجع نتائج الدراسة إلى طبيعة العينة المتمثلة في التلاميذ المقبلين على مرحلة إنتقاء التخصص الدراسي والذي يعتبر أمرا هاما ومصيريا في مسارهم الدراسي، إذ من خلاله يرسم ملامح نجاحهم المستقبلي، لذا فإن أفراد العينة رغم إختلاف التخصص الدراسي الذي يودون الإلتحاق به إلا أنهم يمتلكون هذه العادة، كما أنه قد يرجع إلى وعيهم بأهمية هذه الخطوة ولما لها من آثار سواء كانت إيجابية أو سلبية على مستقبليهم الدراسي، لذا فهم متأنون في إتخاذ قرارهم قبل جمع كل المعلومات الخاصة بالتخصصات الدراسية مع التأمل في مختلف هذه البدائل المتاحة لهم، وهذا ما يمكنهم من تأسيس رؤية واضحة قبل إتخاذ القرار الأمر الذي يمكنهم من تحقيق طموحاتهم المستقبلية وتجنبهم أي مخلفات سلبية في المستقبل.

إن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي تكونت لديهم عادة التحكم بالتهور من خلال المعارف التي تلقوها في مسارهم الدراسي مما أدى إلى إكتساب التلاميذ القدرة على التحكم في إنفعالاتهم النفسية تجاه المواقف الصعبة التي يمكن أن يتعرضوا لها بالخصوص في مرحلة إتخاذ القرار الذي يتعلق بمستقبلهم الدراسي والمهني مما يعني أنهم يمتلكون قدرات عقلية تساعدهم على التحكم في ردود أفعالهم بهذه المواقف وهذا يدل على مدى تمكن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص من إدارة المواقف بطرق واعية وإيجابية مما يساعدهم على إتخاذ قرار ذاتي وواع بما يتوافق مع قدراته وإمكانياته التي تحقق له النجاح والإنجاز الأكاديمي المميز.

أنهم إكتسبوا مجموعة من السلوكيات التي تميزهم عن الآخرين نتيجة للمواد الدراسية التي درسوها في مسارهم التعليمي حيث أنهم: يفكرون بدقة وتأن في المشكلة وأخذ الوقت الكافي من خلال أنه لابد

لبناء خطة لحل أي مشكلة لاسيما المشكلات الدراسية وفهمها قبل إعطاء الحل وإعادة النظر فيه، ثم أنهم يقرأون المطلوب منهم بتأن ويحاولون فهمه أولا، وهذا من أجل التميز والحصول على الإجابة الصحيحة دون إندفاعية وتسرع.

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

1.4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة: توجد في بعد الإصغاء بتفهم وتعاطف بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة فيما بعد الإصغاء بتفهم وتعاطف.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	16.15	2.65	3.77	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	14.94	3.23		

جدول رقم (37): نتائج إختبار "ت" للفروق في الإصغاء بتفهم وتعاطف بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (37) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ **3.77** وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ في بعد الإصغاء بتفهم وتعاطف لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية. توجد فيما بعد الإصغاء بتفهم وتعاطف بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (37) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد الإصغاء بتفهم وتعاطف لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف من الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي من خلال تأثير بعض العوامل.

تعتبر هذه العادة العقلية ميزة لا يمتلكها الكثير من التلاميذ نتيجة الفروق الفردية في الخصائص الشخصية والمعرفية والسلوكية ولذلك فإن إمتلاك هذه العادة، كما بينت النتائج الدراسية لصالح الذين إنتقوا التخصص الدراسي برغبة شخصية قد يرجع إلى أنهم يمتلكون مهارات إجتماعية وعلاقات إيجابية مع الآخرين تساعد في تبادل المعارف، كما أنه قد يرجع إلى أنهم مقبلون على إنتقاء التخصص الدراسي

فنجدهم أكثر إصغاء لكل كبيرة وصغيرة تخص التخصص ويستمعون بإهتمام من خلال التعبيرات والإيماءات إلى كل ما يقدم لهم من خلال الحصص الإعلامية من طرف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني، التي تهدف إلى تزويدهم بمختلف المعارف والمعلومات حول التخصصات الدراسية التي يمكن دراستها في التعليم الثانوي والآفاق المستقبلية لهذه التخصصات، وإجراءات القبول والتوجيه للسنة الأولى ثانوي والثانية ثانوي وهذا من أجل جمع كل المعلومات المهمة حول كل تخصص والتي تساعدهم في إنتقاء التخصص المناسب.

إن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي يمتلكون عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف لتمكنهم من مهارة الوعي بالإختلاف والتمايز بينهم وبين الآخرين الأمر الذي يجعلهم منصتين متفهمين لهذا التمايز في الإمكانيات والقدرات والمهارات، وهذا ما يجعلهم في إتخاذهم قرار التوجيه مختلفين عن الآخرين غير متأثرين بآرائهم وإختياراتهم مما يعني أنهم إكتسبوا مجموعة من السلوكيات المعرفية خلال مسارهم الدراسي والمتمثلة في:

- ظهور علامات الإصغاء اليقظ، مثل: تواصل بالعيون ، إيماء بالرأس، إستخدام تعابير للوجه.
- الإتفاق مع رسالة المتكلم.
- إعادة صياغة الفكرة التي سمعها بمصطلحاته الخاصة، بهدف التأكد من صحة الفهم.
- إيضاح المشاعر كتعبير عن الإهتمام بالآخرين.
- إظهار تقديره للجهد الذي يبذله الآخرون.(**الموسى، 2018، ص. 71**)

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

1.5.عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة: توجد فروق في بعد التفكير بمرونة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة فيما بعد التفكير بمرونة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	15.68	2.58	7.88	0 .00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	13.61	2.03		

جدول رقم (38): نتائج إختبار "ت" للفروق في التفكير بمرونة بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (38) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 7.88 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ في بعد التفكير بمرونة. ومنه تم قبول الفرضية:

توجد فروق فيما بعد التفكير بمرونة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى لصالح التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية.

2.5.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (38) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التفكير بمرونة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة ما بعد التفكير بمرونة من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي من خلال تأثير بعض العوامل.

إن الفروق بين التلاميذ في عملية إنتقاء التخصص الدراسي في بعد التفكير بمرونة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية يعني أنهم إكتسبوا من خلال المواد الدراسية التي تلقوها في مسارهم الدراسي مجموعة من السلوكيات من بينها طرق معالجة المعلومات من خلال تغيير الإجابات وتعديلها وفق المعطيات الجديدة، كما أنهم ينجزون العديد من الأعمال في وقت واحد ويحبذون المناقشات الجماعية التي تزيد من معارفهم ومكتسباتهم وتساعدهم على إتخاذ أي قرار مصيري مع تحمل المسؤولية، وهذا ما أدى إلى تكوين عادة التفكير بمرونة لديهم.

إن ذوي التفكير المرن يقومون بالتركيز على التفاصيل الدقيقة، وهم يمتلكون إستراتيجية لتنقل بين المواقف العديدة، حيث أن لديهم القدرة على التعامل مع البيانات المتجددة بطريقة علمية وإستغلالها إستغلالا مناسبا، كما أنهم يحاولون إيجاد الحل الصحيح وفق معارفهم وإحتياجاتهم المعرفية، ولديهم قدرة على التفكير الإيجابي والتخطيط للعديد من المواضيع. كما أن لديهم القدرة على حل المشكلات بطرق واعية إيجابية تنعكس على ذاتهم، أما من الناحية النفسية يكونون أكثر وعيا وتفهما لذواتهم وهذا ما يظهر القدرة على التفكير بوضوح ومرونة والذي يمكنهم من أن يكونوا أكثر وعيا بذواتهم وأكثر تواصلا مع أنفسهم ومع الآخرين، ولهذا فإن هذه العادة تميز التلاميذ الذين إنتقوا تخصص بقرار ذاتي عن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى الدراسي من خلال قدرتهم على التفكير بمرونة تجاه المواقف والتخطيط الجيد لإتخاذ القرار المناسب، والقدرة على حل المشكلات التي تتم مواجهتها بطرق واعية وأكثر إتزانا، مما يبين ويوضح أن تفكيرهم قبل إتخاذ قرار التوجيه ذاتي ومرتب وواعي مكنتهم من إتخاذ هذا القرار الذاتي في التوجيه.

قد يرجع وجود تلك الفروق بين التلاميذ إلى البيئة التي نشأ فيها التلميذ، إذ أن البيئة الأسرية التي ينتمي إليها التلميذ التي تمكنه من إنتقاء التخصص بقرار ذاتي نجد الآباء يحثون أبناءهم على المناقشات لإثراء معارفهم وزيادة في وعيهم حول أفكارهم وإمكانياتهم التي تساعدهم في الإنتقاء وإتخاذ القرار حول التخصص الدراسي بإرادتهم الشخصية، عكس الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى الدراسي برغبتهم الشخصية بل عن طريق التأثر بعوامل أخرى مما قد يعني البيئة التي نشأ فيها هذا التلميذ لا تعمل على

تعليمه طرق التعامل مع المشكلات من خلال البحث عن الحلول جديدة وفق المعطيات المتجددة كما أنهم غير متمسكين بأفكارهم وقراراتهم الشخصية بل يعتمدون على الآخرين في تقرير مصيرهم مما ينتج عنه تكوين شخصية إعتمادية وإتكالية .

وبما أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثرا إستخداما لعادة التفكير بمرونة مما يعني أنهم يتميزون بمجموعة من السلوكيات عن غيرهم والمتمثلة في:

- لديهم القدرة على تطوير الخيارات والبدائل المتاحة.
- لديهم القدرة على فهم القواعد والمعايير والتنبئ بالعقبات.
- القدرة على التأقلم وقبول جميع النتائج.
- يمكنهم صنع مجموعة من الإستراتيجيات لحل المشكلات التي تواجههم.
- إدراك العلاقة بين الوسيلة والغاية.
- يمكنهم العمل في إطار القوانين والمعايير، ويستطيعون توقع النتائج.**(الموسى، 2018، ص. 70)**

6. عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

1.6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة: توجد فروق في بعد التفكير وما وراء التفكير بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد التفكير وما وراء التفكير.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	15.44	2.67	7.81	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	13.36	1.93		

جدول رقم (39): نتائج إختبار "ت" للفروق في بعد التفكير وما وراء التفكير بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (39) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 7.81وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التفكير وما وراء التفكير. ومنه تم قبول الفرضية: توجد فروق فيما بعد التفكير وما وراء التفكير بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى لصالح التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية.

2.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (39) أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التفكير وما وراء

التفكير، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة بعد التفكير وما وراء التفكير من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي من خلال تأثير بعض العوامل.

عادة التفكير و ماوراء التفكير تعتبر مهمة في تقييم الفرد لقدراته وإمكانياته مما تساعده على تقييمها ومعرفتها بشكل واع ما يمثل قدرة التلميذ على فهم ذاته وقدراته وإمكانياته، والتي تجعله أكثر قدرة على فهم الكثير من المواقف، والقدرة على الإجابة بوضوح وتحديد ما يناسبه ويحقق له التوافق والتأمل بكثير من المواضيع في إتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وهذه العادة تميز بها التلاميذ الذين تمكنوا من إنتقاء التخصص بقرار ذاتي لكثير من الأسباب التي تعود للفروق الفردية التي يتمتع بها هؤلاء التلاميذ والتي ترجع إلى الخصائص الشخصية الذي يتميز بها التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي من خلال تمكنهم من تقييم قدراتهم و التأمل في الآفاق المستقبلية والمسار الدراسي والتي تمكنهم من القدرة على التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين.

قد يرجع وجود الفروق بين التلاميذ في عادة التفكير وما وراء التفكير لصالح الذين إنتقوا التخصص عن قرار ذاتي يعني البنية المعرفية للمواد التي درسوها كونت لديهم مجموعة من الأساليب المعرفية حيث أنهم واعون بكل أفكارهم وما يدور من حولهم من المعلومات والمعارف التي يتلقونها من طرف الأساتذة أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولديهم القدرة على تقييم قدراتهم وميولهم وإمكانياتهم وهل تتوافق مع متطلبات التخصص الدراسي المختار، بالإضافة إلى أن لديهم القدرة على بناء إستراتيجيات لإستحضار المعلومات التي سوف يحتاجونها في إنتقاء التخصص لكي يميزوا بين ما هو أنسب لهم وفق رغبتهم الشخصية مع تحديد الإمكانيات التي تؤهلهم لدراسة هذا التخصص، فالتلميذ الذي يمتلك هذه العادة فهو أكثر وعيا بذاته وإتخاذ القرار يتسم بالمسؤولية عنده دون الحاجة إلى الآخرين أو تأثر برأيهم حول إختياراته، أنهم يمتلكون القدرة على التخطيط وتوليد إستراتيجية واضحة وبالتالي قرار الإنتقاء نابع من التخطيط له وقرار التوجيه بالنسبة لهؤلاء التلاميذ قرار مخطط له وليس قرارا إعتباطيا.

7.عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها:

1.7.عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة: توجد فروق في بعد الكفاح من أجل الدقة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد الكفاح من أجل الدقة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	10.85	1.50	5.91	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	9.81	1.70		

جدول رقم (40): نتائج إختبار "ت" للفروق في الكفاح من أجل الدقة بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (40) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 5.91 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد الكفاح من أجل الدقة. ومنه تم قبول الفرضية. توجد فروق فيما بعد الكفاح من أجل الدقة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى لصالح التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية .

2.7.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (40) أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في الكفاح من أجل الدقة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة الكفاح من أجل الدقة من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي من خلال تأثير بعض العوامل.

قد يرجع وجود الفروق بين التلاميذ في عادة الكفاح من أجل الدقة لصالح الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي إلى السنوات الدراسية السابقة وأن محتوى المواد التعليمية كان لها أثر في تكوين هذه العادة حيث أنهم أكثر دقة في إنجاز أعمالهم وإتخاذ قرارهم، ويتميزون بأنهم يتفحصون جميع الأمور والمواضيع التي تمس حياتهم الدراسية والمهنية وبالأخص موضوع إنتقاء التخصص الدراسي حيث يعملون من أجل التعرف على الأفاق المستقبلية والمكانة الإجتماعية والإقتصادية التي سوف يحققها من خلال إلتحاقه بالتخصص الذي إختاره من أجل تحقيق الأفضل وهذا من خلال قراءة أو البحث عن كل المعلومات الخاصة بالتخصصات الدراسية التي تمكنه من التعرف على خصائص ومميزات كل تخصص عن الآخر والعمل بدقة لمقارنتها مع إمكانياته وقدراته التي تجعله مؤهلا لإختيار دقيق مبني على أسس علمية وبقرار ذاتي.

بما أن الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة الكفاح من أجل الدقة فإن إكتساب هذا الأسلوب المعرفي راجع إلى خصائص المواد الدراسية ومحتواها المعرفي أدى إلى تكوين مجموعة من الصفات التي تميزهم عن الآخرين وتتمثل في الدقة في أداء أعمالهم، فهم يلتزمون بالقواعد

للوصول إلى نتيجة مميزة وذوو جودة يعملون من أجل الوصول إلى المعرفة العلمية المحكمة، وفحص البيانات للتأكد من صحتها، كما أنهم أشخاص لا يحبذون إنجاز العمل فقط بل إنجازه بكل مسؤولية ودقة وتفاني دون الإعتماد على الآخرين، ويتميزون بالشخصية القوية المكافحة التي تعزز نفسها بإستمرار وتعمل على بذل مزيد من الجهد في إنجاز أعمالها من أجل تحقيق النجاح والتميز عن الآخرين من خلال الأعمال التي يقومون بها.

8. عرض نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها:

1.8.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة: توجد فروق في بعد التساؤلات وطرح المشكلات بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد التساؤلات وطرح المشكلات.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	15.91	2.53	6.93	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	14.02	2.36		

جدول رقم (41): نتائج إختبار "ت" للفروق في التساؤلات وطرح المشكلات بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (41) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 6.93 هي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التساؤلات وطرح المشكلات لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد التساؤلات وطرح المشكلات بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.8.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (41) وهي: أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التساؤلات وطرح المشكلات، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة التساؤلات وطرح المشكلات من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي من خلال تأثير بعض العوامل.

قد يرجع وجود فروق بين التلاميذ في بعد التساؤلات وطرح المشكلات لصالح الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي حيث أن هؤلاء التلاميذ يحبذون المناقشات حول المواضيع، وطبيعة المرحلة الذي يمر بها التلميذ من أجل إنتقاء التخصص الدراسي مما يحث التلاميذ على طرح العديد من الأسئلة

للتعرف على مسار التعليم الثانوي والآفاق المستقبلية بدقة وهذا من أجل الحصول على المعلومات من مصادر عديدة؛ سواء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أو الأساتذة، أو الأولياء... إلخ والتي تساعدهم على إتخاذ القرار السليم حول التخصص الدراسي الذي يرغبون في الإلتحاق به، وهذا كله من أجل تحقيق النجاح والحصول على إجابات مقننة يستفيدون منها لاحقا. كما أنهم يسعون إلى الفهم الأعمق للتناقضات المتواجدة بين المواقف المتعددة ورصد المعارف حول التخصصات الدراسية لتوضيح طبيعتها ومآلاتها التكوينية والمهنية الأمر الذي أسهم في تمكنهم من إتخاذ قرار التوجيه.

من خلال النتيجة المتوصل إليها والتي أكدت أن هؤلاء التلاميذ لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات ودراستها وتحديدها وإتخاذ القرار المناسب، لأن هناك الكثير من المشكلات والضغوطات التي يتعرض لها التلميذ نتيجة إنتقاء التخصص من طرف الأولياء بالدرجة الأولى، ولكن رغم كل هذه العقبات والمشاكل إلا أن قدراتهم وسماتهم الشخصية تساعدهم على التعامل مع المشكلات بطرق إيجابية إتخاذ القرارات المناسبة التي تحقق لهم النجاح ومواصلة الدراسة لتحقيق أهدافهم المستقبلية.

إن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثرا إستخداما لعادة التساؤلات وطرح المشكلات وهذا راجع إلى الأساليب المعرفية والمهارات التي إكتسبها التلميذ خلال مساره الدراسي مما ساعده على إكتساب هذه العادة التي تظهر في شكل السلوكيات وهي:

- القدرة على تحديد الكيفية التي يمكن من خلالها طرح الأسئلة من أجل سد الفجوة بين ما يعلموه وبين ما لا يعلموه.
- طرح عدد من الأسئلة ترتكز حول جمع المعلومات والتأكد من مصداقيتها، وسبب حدوث المشكلة.
- تنوع أسئلتهم حول وجهات نظر الآخرين، أو العلاقات بين الأشياء. ووضع فرضيات ونظريات، ويقومون بتجريبها. **(الموسى، 2018، ص. 70)**

9. عرض نتائج الفرضية التاسعة وتفسيرها:

1.9. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة: توجد فروق في بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	13.71	1.79	3.91	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	12.82	2.41		

جدول رقم (42): نتائج إختبار "ت" للفروق في تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (42) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 3.91 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة لصالح التلاميذ الذين تمكنوا من إتخاذ قرار الإنتقاء. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.9.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (42) وهي: أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي بل من خلال تأثير بعض العوامل.

قد يرجع وجود الفروق بين التلاميذ في طريقة إختيارهم إلى التخصص الدراسي للذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي في بعد تطبيق المعارف على الأوضاع الماضية إلى خصائص المواد التي درسوها في السنوات السابقة حيث كان لها تأثير في تكوين الأسلوب المعرفي لدى التلاميذ بناء على محتوى المنهاج الدراسي والمواد الدراسية مما أدى إلى تكوين هذه العادة وبروزها لدى التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بأنفسهم، حيث أنهم يتميزون بإستخدامهم للخبرات السابقة أكثر من التلاميذ الآخرين، وكذا حفظ المعلومات وإسترجاعها من أجل توظيفها في حل المشكلات، كما أن لديهم قدرة على توظيف المعارف والخبرات السابقة. إن هذه المعرفة والخبرات السابقة التي يمر بها التلاميذ تمثل قوة معرفية تساعدهم على إكتساب الخبرات والمهارات في مواجهة بعض المشكلات لإيجاد حلول لها مما يحقق لهم غاياتهم في المجال الدراسي، كما أنهم بحاجة إلى الإستفادة مما تعلموه في السابق في التعامل مع المواقف الحالية، وهذا من أجل دعم مواقفهم بالحجج والبراهين.

لقد أكد كوستا أن توظيف المعرفة والإستفادة منها شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل؛ فالناس الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم وغالبا ما تسمعهم يقولون هذا يذكرني بـ: أنهم ينجزون ما يفعلون حاليا بمقارنته بتجارب متشابهة مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب.(**حجات، 2009، ص. 27)**

قد يرجع وجود الفروق إلى أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص يعتمدون على المعلومات السابقة التي تلقوها من خلال الحصص الإعلامية المقدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول المسارات الدراسية في التعليم الثانوي والآفاق المستقبلية التي يوظفها أثناء ملء بطاقة الرغبات وإنتقاء التخصص الدراسي بقرار ذاتي دون التأثر برأي الآخرين أي أن إنتقائهم مبني على قرار شخصي من خلال إستغلال المعارف الماضية في مواقف جديدة، بينما التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى لم يعتمدوا على المكتسبات الماضية ومعارفهم لتوظيفها في إنتقاء التخصص بل إعتمدوا على آراء الآخرين التي أثرت في قرارهم الشخصي، مما يعني أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي يمتلكون دافعا قويا لتحقيق أهدافهم التعليمية بطرق معرفية واعية تجنبهم الرسوب الذي يكون نتيجة إنتقائهم للتخصص الدراسي الذي قد يتسبب في فشلهم التعليمي والأكاديمي.

10. عرض نتائج الفرضية العاشرة وتفسيرها:

1.10. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية العاشرة: توجد فروق في بعد التصور والإبتكار والتجديد بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد التصور والإبتكار والتجديد.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	13.27	2.14	4.96	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	12.02	2.48		

جدول رقم (43): نتائج إختبار "ت" للفروق في التصور والإبتكار والتجديد بين التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول رقم (43) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 4.96 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التصور والإبتكار والتجديد لصالح الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد التصور والابتكار والتجديد بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.10.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (43) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التصور والإبتكار والتجديد لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة التصور والإبتكار والتجديد من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

قد يرجع وجود فروق بين التلاميذ في بعد التصور والإبتكار والتجديد إلى أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص يريدون التميز عن الآخرين بإيجاد طرق عديدة لحل أي مشكلة ما، و قد يعود ذلك إلى البيئة التعليمية التي عملت على إكساب التلميذ الأسلوب المعرفي من خلال محتوى المواد الدراسية (الأدبية – العلمية) التي تلقاها مما ساعده على تكوين هذه العادة، وقد يرجع إلى أن الأساتذة والآباء يعملون على تشجيع أبنائهم على البحث في إيجاد أكثر من طريقة لحل التمرين وهذا يعني أن التعليم لا يحثهم على الحفظ والتلقين فقط بل يعمل على الرقي بهم إلى أعلى مراتب الإبداع والابتكار وتجديد المعلومات، وهذا يعني أن لديهم حب التجريب والبحث عن كل ما هو جديد وغير مألوف لدى الجميع.

كما تساعدهم على التركيز على المعلومات الهامة والأساسية، بحيث تكسبهم صفات مهمة وتجعلهم أكثر إهتماما وفعالية في أداء الأعمال، وأكثر إدراكا لقدراتهم وإمكانياتهم، ولذلك فإن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص لديهم تصور وخيال خاص يمنحهم القدرات في الإبداع والتجديد والقدرة على إظهار أفعال وأنشطة جديدة تجعلهم أكثر تميزا، وعليه فإن إمتلاكهم هذه العادة يؤدي بهم إلى الوعي بأفكارهم وبالتالي إنتقائهم للتخصص يكون بطريقة واعية مما يحقق لهم نتائج أكاديمية تحصيلية تجعلهم متميزين عن الآخرين. كما أنهم يبحثون عن الفرص التي تساعدهم على تطوير قدراتهم كالإلتحاق بالتخصص الذي يمنح لهم هذه الفرصة من أجل الإبتكار والإبداع لكي يلبي رغباتهم وميولهم.

إن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي أكثر إستخداما لعادة التصور والإبتكار والتجديد؛ فهم يتميزون بمجموعة من السلوكيات وهي:

- يرحبون دوما بالنقد، ويسعون للحصول على أحكام وتقييمات الآخرين إزاء ما يقومون به من أعمال، ويرغبون في الحصول على التغذية الراجعة بصفة مستمرة؛ من أجل التحسين والتطوير المستمر لمواهبهم وقدراتهم.
- يتخيلون أنفسهم في أدوار مختلفة.
- يقتحمون المخاطر، وعادة ما يحاولون دفع حدود حواجزهم، ويكافحون للوصول إلى أقصى قدر من الطلاقة، والحداثة، والبراعة، والكمال، والجمال، والتوازن. **(الموسى، 2018، ص. 71)**

11.عرض نتائج الفرضية الحادية عشر وتفسيرها:

1.11.عرض وتحليل نتائج الفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الحادية عشر: توجد فروق في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	17.96	3.22	6.91	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	15.73	2.34		

جدول رقم (44): نتائج إختبار "ت" للفروق في التفكير والتواصل بوضوح ودقة بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (44) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 6.91 وهي دالة إحصائيا، وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.11.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشر:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (44) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين انتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي بسبب تأثير بعض العوامل.

قد يعود وجود الفروق إلى أن المواد التعليمية عملت على تنمية هذه العادة وتتجلى في مجموعة السلوكيات كالقدرة على التعبير عن أفكارهم بكل طلاقة وتمكنهم من مهارات التفكير الناقد، كما أن لديهم رصيداً لغوياً متنوعاً وثرياً، وقد يعود هذا إلى البيئة الثقافية الغنية بالرصيد اللغوي، بل وإنهم يتمتعون بالقدرة على التعبير عن أفكارهم بطريقة دقيقة وإن هذه الأفكار سليمة، ويمتلكون أسلوب إقناع الآخرين بأفكارهم حول مشكلة ما وحتى طريقة وصولهم إلى نتائج ما وهذا يؤدي إلى تفاعلهم مع الآخرين بطريقة مميزة.

ويمكن أن نرجع كل هذا إلى أنهم مقبلون على إنتقاء التخصص الدراسي الذي تم إنتقاءه يعتقدون أنه سوف يحقق لهم النجاح، فنجدهم يعملون على إستخدام المصطلحات إستخداماً جيداً لإقناع الآخرين

وخاصة الأولياء بالتخصص الذي يرغبون الإلتحاق به لإكمال مسارهم الدراسي من خلال التوضيح لهم أن إمكانياتهم وقدراتهم التي تتناسب مع متطلبات التخصص المرغوب. كما يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن هؤلاء التلاميذ لديهم القدرة على توصيل المعلومات بسهولة وتمييز ما يسمح للآخرين بفهم حاجاتهم ورغباتهم والإستفادة من معلوماتهم التي تم طرحها بأساليب متنوعة، وكذا نوعية التواصل للمعلومة سواء شفهيا أو كتابيا مما يؤدي إلى فهم الآخرين هذه المعلومات بطريقة مميزة.

12.عرض نتائج الفرضية الثانية عشر وتفسيرها:

1.12.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية عشر:

تنص الفرضية الثانية عشر: توجد فروق في بعد الإقدام على المخاطر المسؤولة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد الإقدام على المخاطر المسؤولة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	13.23	2.47	6.11	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	11.77	1.56		

جدول رقم (45): نتائج إختبار "ت" للفروق في الإقدام على المخاطر المسؤولة بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (45) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 6.11 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد الإقدام على المخاطر المسؤولة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد الإقدام على المخاطر المسؤولة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.12.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية عشر:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (45) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد الإقدام على المخاطر المسؤولة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي أكثر إستخداما لعادة الإقدام على المخاطر المسؤولة من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى بقرار ذاتي بسبب تأثير بعض العوامل.

قد يرجع وجود الفروق بين التلاميذ في الإقدام على المخاطر المسؤولة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا بقرار ذاتي وهذا ما يعني تفضيلهم المشكلات الصعبة لكن بعد الدراسة المتخصصة الناتجة عن تحليل الوقائع والأحداث مما يعني أنهم مقبلون على المجازفة المحسوبة والمسؤولة التي ترتبط بخاصية الإقبال

على حل المشكلات الصعبة والمركبة والمختلفة وهو الأمر الذي يرتبط بالكثير من الخصائص النفسية والإنفعالية المرتبطة بالمخاطرة المحسوبة (كالثقة بالنفس، الدافعية للإنجاز،...) ما أكدته دراسة إمام ومنتصر(2010)، دراسة الفضلى(2013) التي أكدت على وجود علاقة بين عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية، دراسة النواب وحسين(2013) وجود علاقة بين علاقة إرتباطية عادات العقل والفاعلية الذاتية، دراسة القضاة (2014) أنه بين عادات العقل ودافعية الانجاز، ودراسة بريخ (2015) وجود علاقة بين عادات العقل السلوك الإيجابي، دراسة شذى (2016) وجود علاقة بين عادات العقل والإتزان الإنفعالي.

كما قد ترجع هذه الفروق إلى البيئة التعليمية حيث أن المواد الدراسية التي تلقوها خلال السنوات السابقة أثرت بفاعلية على إكتساب وتنمية عادة الإقدام على المخاطرة المسؤولة، من خلال مختلف المعارف والمهارات التي تعلموها حيث أنهم يعتمدون على أنفسهم في حل المشكلات مهما كانت صعوبتها وإتخاذ قراراتهم وتحملهم المسؤولية الكاملة، ونجد أن لديهم القدرة على المواجهة وتحدي الظروف مما يعني أن لديهم أساليب إيجابية نفسية ومعرفية لمواجهة المشكلات أعلى بكثير من التلاميذ الآخرين، وعليه فإن الذين يمتلكون هذه العادة لديهم القدرة على التمييز بين الإقدام وعدم الإقدام على المخاطرة بعد دراسة إمكانية تجاوزها وتحديد إمكانيات النجاح و الفشل لإتخاذ قرار المجابهة أو عدم المجابهة.

وقد يرجع سبب إمتلاك التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي برغبة شخصية لعادة الإقدام على المخاطرة المسؤولة إلى البيئة الأسرية والتربوية التي يعيش فيها التلميذ حيث أنها بيئة تفسح المجال له لتعبير عن رأيه الخاص وإختياراته وقراراته رغم وجود الإختلاف في وجهات النظر بين التلميذ وأوليائه أو أساتذته إلا أنهم يتقبلونها. وهذا ما أشار إليه كوستا وكاليك إذا أوجدنا لهم بيئة آمنة متحررة من إصدار الأحكام، ومتقبلة لجميع الأفكار والإختلافات الإنسانية ووجهات النظر. (**الجفري، 2012، ص. 67**).

13. عرض نتائج الفرضية الثالثة عشر وتفسيرها:

1.13. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة عشر:

تنص الفرضية الثالثة عشر: توجد فروق في بعد إيجاد دعابة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد إيجاد دعابة.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	13.65	1.84	3.46	0.00 دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	12.82	2.37		

جدول رقم (46): يوضح نتائج إختبار "ت" للفروق في إيجاد الدعابة بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (46) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 3.46 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد إيجاد الدعابة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. وعليه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد إيجاد دعابة بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.13.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة عشر:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (46) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد إيجاد الدعابة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة إيجاد الدعابة من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

قد يرجع وجود فروق بين التلاميذ في طريقة إنتقاء التخصص الدراسي لصالح الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي في عادة إيجاد الدعابة نتيجة الضغوط التي يتعرضون لها من قبل الآخرين (كالأولياء، الأساتذة، الزملاء) جراء إصرارهم على إكمال دراستهم في التخصص الذي تم إنتقاؤه بقرار ذاتي، فنجدهم يبحثون عن مجال لتفريغ الإنفعال والترويح عن أنفسهم من خلال النكت وإشاعة جو من المرح والسعادة. فهم يتميزون بحبهم لقراءة القصص المضحكة. لإضفاء الجو التفاعلي على الفصل الدراسي الذي عادة ما يتميز بالجدية.

ثم أننا نجد التلاميذ الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي رغم أنهم في موقف رسمي يحتاج إلى الجدية في تصرفاتهم إلا أن لديهم جانبا مع ذاتهم، من خلال إمتلاك روح الدعابة والمرح والإنسجام ومشاركة الآخرين، و قد يرجع وجود الفروق لصالح التلاميذ الذين إنتقوا عن طريق قرار ذاتي أنهم قد حققوا رغبتهم مما يؤدي إلى شعور بالإرتياح والسرور والفرح والتمتع بروح الدعابة مما يعني أن لديهم رضا عن التخصص المختار.

وبما أن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي أكثر إستخداما لعادة إيجاد الدعابة فهم يتميزون بـ: القدرة على إدراك المواقف من وجهة نظر أفضل. ومع تقلب مزاجهم العقلي السريع، تراهم ينتعشون عند

عثورهم على حالات من عدم التطابق، وعثورهم على ثغرات، وقدرتهم على الضحك من المواقف، ومن أنفسهم.(**الخفاف و التميمي، 2015، ص. 62)**

14.عرض نتائج الفرضية الرابعة عشر وتفسيرها:

1.14.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة عشر:

تنص الفرضية الرابعة عشر: توجد فروق في بعد الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى. تم إستخدام إختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة في بعد الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة
إنتقوا التخصص برغبة شخصية	205	14.59	2.63	**3.01**	**0.00** دالة
إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى	136	13.63	3.18		

جدول رقم (47): يوضح نتائج إختبار "ت" للفروق في الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بين التلاميذ.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (47) بأن قيمة ت المحسوبة والمقدرة بـ 3.01 وهي دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد الإستعداد الدائم للتعلم المستمر لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية. ومنه تم قبول الفرضية: توجد فروق في بعد الإستعداد الدائم للتعلم المستمر بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق رغبة شخصية والتلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

2.14.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة عشر:

توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (47) وهي أنه توجد فروق بين التلاميذ الذين إنتقوا التخصص برغبة شخصية والذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى في بعد التفكير والتواصل بوضوح ودقة لصالح التلاميذ الذين إنتقوا برغبة شخصية، وتفسر الطالبة ذلك بأن التلاميذ الذين إنتقوا التخصص الدراسي بقرار ذاتي هم أكثر إستخداما لعادة الإستعداد الدائم للتعلم المستمر من التلاميذ الذين إنتقوا التخصص وفق عوامل أخرى.

قد يرجع وجود فروق بين التلاميذ في طريقة إنتقاء التخصص الدراسي لصالح الذين إنتقوا التخصص بقرار ذاتي في عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وهذا يعني إدراك أهمية العلم في حياة الفرد، كما أننا نجد هؤلاء التلاميذ يبحثون دوما وبمواظبة عن مصادر التعلم لزيادة معارفهم وزيادة مدركاتهم وتجدهم في كثير من المواقف يقولون أنهم لا يعرفون وهذا من أجل الحصول على معارف أكثر كما أن لديهم الإستعداد المستمر للتعلم، أي أنهم من الذين يحبون المطالعة والمشاركة في المجالس الثقافية والمسابقات و لديهم طموح في تحقيق نتائج دراسية جيدة، وكذا في الإلتحاق بالتخصص المناسب

خاتـمـــــــة

خاتمـــة:

إن عملية إنتقاء التخصص الدراسي مازالت في الجزائر مجرد عملية إدارية تهدف إلى إختيار بديل واحد من بدلين أو أكثر، كما أنها تعد من أهم المحطات التربوية التي يمر بها التلميذ وليست بالمرحلة السهلة وإنما من أصعب المحطات التي يمر بها التلميذ، وما يزيد صعوبة في هذه العملية تأثير الكثير من العوامل على نوع التخصص المختار، مما يجعل التلميذ في وضعية حيرة، لذا وجب عزل كل العوامل الغير مؤسس لها التي تتدخل في تحديد التخصص لكي يصبح التلميذ قادر على الإلتحاق بالتخصص المناسب له وهذا من أجل الإرتقاء بعملية الإنتقاء وتحقيق أهدافه المستقبلية.

إهتمت هذه الدراسة من خلال متغيراتها وعينيتها. حيث تمثلت متغيرات الدراسة في: عادات العقل، أساليب التعلم، إنتقاء التخصص الدراسي، كما أن الدراسة إهتمت بأهم مرحلة في المسار الدراسي للتلميذ إلا وهي الإنتقاء التخصص الدراسي، انطلقت الدراسة الحالية من مجموعة من الأهداف تمثلت في محاولة الكشف عن اثر عادات العقل وأساليب التعلم عل إنتقاء التخصصات الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الرابعة متوسط و أولى ثانوي، إلى جانب البحث عن وجود الفروق في عادات العقل بين التلاميذ الذين انتقوا التخصص والتلاميذ الذين لم ينتقوا التخصص، وجود الفروق في أساليب التعلم بين التلاميذ الذين انتقوا التخصص والتلاميذ الذين لم ينتقوا التخصص.

ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج نجد أنه من الضروري إعطاء أولوية كبيرة لعملية إنتقاء التخصص الدراسي، وإعطاء قيمة لإنتقاءات التلاميذ وفق رغبتهم الشخصية مع مراعاة قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية، وميولهم الدراسية والمهنية المستقبلية.

وحتى تكون عملية إنتقاء التخصصات الدراسية ناجحة، يجب عدم إعتبارها عملية إدارية فقط يتم من خلالها توجيه التلاميذ إلى التخصصات حسب المعدل التحصيلي، وعدد الأماكن البيداغوجية الموجودة في كل تخصص دراسي، أو توجيههم وفق عوامل أخرى كآراء الأساتذة، والأولياء، الإخوة، مستشار التوجيه والإرشاد...، دون مراعاة قدراتهم المعرفية الذاتية ورغبتهم الشخصية، لذا وجب إعادة النظر في المعايير المستخدمة في عملية إنتقاء التخصصات الدراسية من قبل مستشاري التوجيه والإرشاد، وإعطائها أهمية لما لي هذه المرحلة من أثر على مستقبل التلميذ سواء الدراسية أو المهنية.

إن انتقاء التخصص المناسب للتلميذ يجب إن يكون وفق قدراته المعرفية وإمكانياته الذاتية، لأنه عامل مهم يحثه على الإجتهاد في دراسته لتحقيق طموحاته الدراسية والمهنية المستقبلية دون وجود أي عوائق، وبالتالي تحقيق التوافق بين قدراته ومتطلبات التخصص الدراسي.

الـــــتوصيـــــات والمقترحات: بناءا إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بمايلي:

- استثمار نتائج الدراسة في مجال التوجيه المدرسي، وذلك بالاعتماد على عادات العقل وأساليب التعلم في عميلة إنتقاء التخصصات الدراسية كمعايير تساعد التلميذ على الالتحاق بالتخصص المناسب.
- تؤكد هذه الدراسة على أن عملية إنتقاء التخصص الدراسي للتلميذ عملية معقدة وتتداخل الكثير من العوامل غير مؤسس لها، لذلك تقترح الباحثة الاعتماد على أسس معرفية تساعد التلاميذ على إنتقاء التخصص المناسب لهم.
- التأكيد على أهمية عادات العقل لدى التلاميذ لما لها من دور فعال وكبير في التغلب على المشكلات لديهم من خلال إعداد برامج إرشادية لتنمية هذه العادات لدى التلاميذ.
- ضرورة دمج كل من عادات العقل و أساليب التعلم ضمن المقررات الدراسية.
- تدريب المعلمين على أساليب تنمية عادات العقل لدى التلاميذ.
- إعداد دورات تدريبية لفائدة الأساتذة لتدريبهم على استخدام العديد من أساليب التعلم أثناء تقديم الدرس وهذا من أجل توفير فرصة لكل التلاميذ من فهم واستيعاب الدرس بأسلوب المفضل له.
- إجراء الدراسات ميدانية لعادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات الكفاءة الذاتية، الدافعية للانجاز، التحصيل الدراسي.
- إعداد ندوات، وبرامج تتناول موضوعات لها علاقة بعادات العقل وأساليب التعلم من خلال إبراز أهمية كل منهما.
- إجراء دراسات تستقصي عادات عقل لدى التلاميذ في جميع الأطوار التعليمية.
- إجراء برامج إرشادية لتنمية عادات العقل في كل الأطوار التعليمية وذلك لأنها تمثل معززا ايجابيا لتحقيق الجودة في التعليم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. إبراهيم، أسماء عبد الخالق كامل. 2011. **أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية.** مجلة كلية التربية بالسويس. المجلد 1. العدد 4. 151- 188.

2. إبراهيم، هند ماهر عبد الفتاح. 2018. **فعالية برنامج قائم على عادات العقل لتحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير. جامعة الدول العربية. مصر.

3. أبو الجبين، أيمن نعيم. 2018. **فاعلية الفصول المنعكسة القائمة على المشاريع الإلكترونية في تنمية بعض عادات العقل المنتج في مادة التكونولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير. الجامعية الإسلامية بغزة. فلسطين.

4. أبو النادي، هالة جمال جاد الله وآخرون. 2016. **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات السعودية ما بين الواقع والطموح.** *المجلة الدولية التربوية المتخصصة.* المجلد5. العدد5. 217- 239.

5. أبو رياش، حسن محمد و الجندي، خالد محمد. 2018. **مستوى عادات العقل السائدة لدى المعلم المصدري في ضوء بعض المتغييرات.** المجلد 26. العدد 4. 185- 204.

6. أبو شوارب، سالم. 2010. **عناصر البيئة المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص المحاسبة في الجامعة الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية).** المجلد 18. العدد 1. 689- 716.

7. أبو عواد، فريال محمد ونوفل، محمد بكر. 2012. **دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر سلفرمان Felder- Soloman لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية.** مجلة جامعة دمشق. المجلد28. العدد 1. 445- 483.

8. أبو هاشم، السيد محمد. 2010. **الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة.** *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية.* المجلد 24. 1289- 1316.

9. أبوهاشم، السيد محمد و كمال، صافيناز أحمد. 2007. **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.**

10. أحمد، هالة إبراهيم حسن. الشيخ، فضل المولى عبد الرضي. 2014. **أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب بكلاريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقًا لنموذج كولب.** مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية جامعة الوادي. العدد 6. 13- 38.

11. أعمر، فضيلة. 2016. **الإختيار المهني.** مجلة المداد. المجلد1. العدد 8. 100- 127.

12. الأعور، إسماعيل ولبوز، عبد الله. 2017. **دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الإختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 31. 543- 553.

13. الأعور، إسماعيل. 2005. **واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور**

قائمة المراجع

مستشاري التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ- دراسة ميدانية بولاية ورقلة-. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. **الجزائر**.

14. أمزيان، محمد. 2015. **علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب**. مجلة الطفولة العربية. العدد 65. 9- 34.

15. الباز، مروة محمد محمد. 2014. **أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباييني التحصيل في مادة العلوم**. جامعة بور سعيد. مصر.

16. البرصان، إسماعيل سلامة وعبد، إيمان رسمي. 2013. **عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي على حل المشكلة الرياضية**. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 127. 161- 195.

17. البرماني، آمنة سلمان محمد علي. 2016. **إعداد دليل المدرس وفقا لأنماط التعلم لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير. جامعة بغداد. العراق.

18. بريخ، إلهام فايق سليمان. 2015. **عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الايجابي لدى طلبة جامعة الأزهر-غزة**. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

19. بصلى، فضة عباسي. 2010. **تأثير وسائل الإعلام في توجيه الإختيار المهني لطالبات الجامعة**، مجلة جامعة دمشق. المجلد 26. العدد 3-4.

20. بن أحميدة، سهام. 2004. **علاقة الاختبارات الدراسية والمهنية بمشروع الحياة**. رسالة ماجستير. الجزائر.

21. بن فليس، خديجة. 2007. **معايير الإختيار الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي في عملية التوجيه المدرسي**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 16. 111- 124.

22. بن فليس، خديجة. 2014. **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

23. بن فليس، كريمة. 2013. **محددات الإختيار الدراسي في عملية التوجيه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والعاديين**-، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

24. بن كعكع، ليلى و بوثلجة، الحسين. 2016. **أثر محددات إختيار التخصص الجامعي على تخطيط المسار المهني للطالب الجزائري: الواقع والتطلعات**. بحث مقدم في: فعاليات الملتقى الوطني. بعنوان " تشخيص واقع الطالب الجامعي". مخبر الوقاية والأرغنوميا. جامعة الجزائر 2، العدد 6. 151- 169.

25. بن منصور، حدة. 2017. **عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة**. جامعة محمد يوضياف المسيلة. الجزائر.

26. بوشـي، فوزية 2015. **المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و توجهات الإختيار لدى**

قائمة المراجع

التلميذ دراسة ميدانية بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بدائرة سيدي علي. بمستغانم. أطروحة دكتوراه. جامعة وهران 2. الجزائر.

27. بوعالية، شهرة زاد و بولهواش، عمر. 2015. **تحديات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في إطار إصلاحات المنظومة التربوية.** مجلة دراسات وأبحاث. المجلد 7. العدد18. 304- 318.

28. بولهواش، عمر. 2011. **دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في اطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية –دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة.** رسالة دكتوراه. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

29. بوهادي، عابد. 2011. **دافعية التعلم.** مجلة الباحث. المجلد1. العدد2. 93- 143.

30. ترزوليت، حورية. 2007. **أثر برنامج تربية الإختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية- دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعلم الأساسي بمدينة ورقلة-.** رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر2. الجزائر.

31. جابر، ليانا و قرعان، مها. 2004. **أنماط التعلم النظرية والتطبيق.** فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان.

32. جاري، نعيمة. 2014. **علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** الجزائر. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

33. جاسم، هاشم حمزة. 2017. **فاعلية التدريس بأنموذج التعلم الإنتقائي في التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء.** رسالة ماجستير. جامعة القاديسية. العراق.

34. جانييه،روبرت. 2012. **أساسيات التعلم من أجل التعلم الصفي.** ط1. ترجمة: الخوالدة محمد محمود. الأردن: دار الميسرة.

35. الجبوري، عباس رمضان والكردي، منى علي عواد. 2016.الكفاح من أجل الدقة لدى طلبة الجامعة. مجلة القاديسية في الآداب والعلوم التربوية. العدد 168. العراق.

36. جديد، لبنى و منصور، علي. 2010. **العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الإمتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي.** مجلة جامعة دمشق. المجلد 26. 93- 123.

37. جعفور، ربيعة و ترزوليت، عمروني حورية. 2013.**أساليب التعّلم :مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. 197 العدد. 11- 214.

38. الجفري، سماح بنت حسين صالح. 2012. **أثر إستخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.** رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

39. الحازمي، أسامة محمد واخرون. 2013. **أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية.** *مجلة دراسات عربية وعلم النفس. العدد* 28. 169- 192.

40. حجات، عبد الله إبراهيم. 2010. **عادات العقل والفاعلية الذاتية.** ط1. دار جليس الزمان: الأردن.

41. حسانين، عواطف محمد محمد. 2012. **سيكولوجية التعلم.** مصر: المكتبة الأكاديمية.

42. حسن، عزت عبد الحميد. 2011. **الإحصاء النفسي والتربوي باستخدام برنامج SPSS18.** القاهرة: دار الفكر العربي.

43. حسين، أسماء عطا الله محمود إبراهيم. 2012. **فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا.** رسالة ماجستير. طلية التربية بقنا. مصر.

44. حسين، علي عبد الحسن و آخرون. ب س. **تأثير منهج تعليمي بالأسلوب (التتابعي – الكلي) في تعلم بعض المهارات الأساسية بالجمناستك الفني للطلاب.** 1-18.

45. حميدة، إبراهيم عبد الرحمن ابراهيم. 2015. **درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف.** *مجلة العلوم التربوية والنفسية.* المجلد 16. العدد 1.

46. الحويطي، غادة حمود. 2018. **عادات العقل وكيفية تنميتها.** ط1. القاهرة: عالم الكتب.

47. الخطيب، أحمد محمد. 2014. **أساليب التعلم والتفكير السائدة والتفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والنوع والإتجاه نحو المادة في المملكة العربية السعودية.** المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 5. العدد 8. 3- 32.

48. الخفاف، إيمان عباس علي والتميمي نور فيصل. 2015. **عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال.** ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

49. الخفاف، إيمان عباس علي. 2016. **عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية.** العراق. ص ص 301 – 328.

50. دخل الله، أيوب. 2015. **التعلم ونظرياته.** دار الكتاب العلمية.

51. الدردير، عبد المنعم أحمد. 2006. **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في إختيار فروض البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية.** ط 1. القاهرة: عالم الكتب.

52. الدردير، عبد المنعم. 2004. **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.** ط1. القاهرة: عالم الكتب.

53. دوادي، محمد. 2007. أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

54. الدوسري ، فاطمة بنت علي بن ناصر. 2020. **عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة،** مجله العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، مجلد4، العدد9، 45- 71.

قائمة المراجع

55. الرابغي، خالد بن محمد بن محمود. 2015. **عادات العقل ودافعية الإنجاز**. ط1.الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

56. راضي، عبود جواد. 2018. **أساليب التعلم في ضوء نظرية روميرو وتيبير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات الدراسة الإعدادية**. مجلة كلية التربية. المجلد 1. العدد 24. 363- 396.

57. الربيع، كوثر إسماعيل. 2020. **العوامل المؤثرة على الخيارات المهنية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 28. العدد 1. 282 -301.

58. رياني، علي بن حمد ناصر علامي. 2013. **أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة**. رسالة الدكتوراه. جامعة أم القرى. السعودية.

59. الزغول، عماد عبد الرحيم و المحاميد، شاكر عقلة. 2007. **سيكولوجية التدريس الصفي**. ط1. عمان: دار الميسرة.

60. الزغول، عماد عبد الرحيم. 2010. **نظريات التعلم**. ط1. الأردن: دار الشروق.

61. الزقاوي، نادية يوب مصطفى. 2017. **صدق التحكيم: مقاربة تقويمية**. مجلة التنمية البشرية. العدد 8. 167- 187.

62. الساعدي، فاضل شاكر و الشمري، كريم عبد ساجر. 2006. **أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية – بغداد** -. *مجلة كلية الاداب. العدد* 78. 1- 14.

63. السعايدة، ناجي منور و صبيح، أماني. 2016. **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الأردن**. مجلة كلية التربية، المجلد 35. العدد 17. 653- 680.

64. السعدى الغول السعدي يوسف، **فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.

65. السلماني، ميرفت بنت محمد حمزة. 2011. **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

66. سلوم، طاهر وآخرون. 2016. **مستوى عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الإجتماعية وعلاقته ببعض المتغيرات**. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية المجلد 38. العدد 2. 137- 154.

67. السمراني، نبيهة صالح. 2007. **علم النفس الإعلامي مفاهيم ونظريات و تطبيقات**. دار المناهج الطبعة

قائمة المراجع

الأولى، الأردن.

68. السويلميين، منذر بشارة. 2016. **أثر إستراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية مهارات العلم الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية**، مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. المجلد 43. الملحق 1. 483- 496.

69. سيد امام مصطفى ، عمر و منتصر صلاح. 2011. **عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية(دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.** *مجلة كلية التربية.* العدد11. الصفحات 395- 472.

70. السيد علي، محمد. 1988. **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس.** المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

71. سيد، ضاري خميس كعيد. 2018. **ماوراء الذاكرة وعلاقته بعادات العقل المنتجة لدى طلبة المدارس الثانوية.** رسالة ماجستير. جامعة بغداد. العراق.

72. شافعة، آمنة. 2013. **الذكاءات المتعددة السائدة وأنماط التعلم المفضلة طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.** رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر .

73. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. 2010. **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم.**

74. الشخص، عبد العزيز السيد وآخرون. 2015. **مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة.** مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس. المجلد 4. العدد 39.

75. الشرقاوي، أنور محمد. 2012. **التعلم نظريات وتطبيقات.** مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

76. شريف، نادية محمود و اخرون. 2016. **العادات العقلية وعلاقتها بتحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.** مجلة العلوم التربوية ، العدد 3. 230- 252

77. الشقيفي، موسى بن أحمد. 2015. **عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية في القنفدة –المملكة العربية السعودية.** المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 6. العدد11. 33- 59.

78. الشلبي، إلهام. 2017. **فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 13. العدد 1. 99- 118.

79. الشلبي، علي محمد. 2017. **فاعلية برنامج دبلوم الإرشاد النفسي في تنمية عادات العقل وفاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي تعليم بمحافظة الدوامي.** مجلة علوم الإنسان والمجتمع. العدد 21. 99- 118.

قائمة المراجع

80. الشلوي، علي محمد. 2016. **فاعلية برنامج دبلوم الإرشاد النفسي في تنميه عادات العقل وفاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي تعليم بمحافظة الدوامي.** *مجله علوم الإنسان والمجتمع* . العدد 21. 201- 246.

81. الشمري، نداء بن هزاع. 2011. **عادات العقل والذكاء الإنفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك. المملكة العربية السعودية.

82. الشهري، ظافر ين عبد الله بن محمد. 2018. **أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج (Vark) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص، وعلاقتها ببعض المتغيرات.** المجلة الدولية المتخصصة. المجلد 7. العدد8. 133- 143.

83. شواهين، خير سليمان. 2014. **عادات العقل النظرية والتطبيق وتصميم المناهج المدرسية.** ط1. الأردن: عالم الكتب.

84. شينار، سامية. 2017. **النسق القيمي وعلاقته بالعمليات المعرفية –دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين.** رسالة دكتوراه. جامعة باتنة1. الجزائر.

85. صالح، نوال جبار. 2013. **الإستعدادات الفارقية في القياس النفسي و التربوي.** مجلة العلوم التربوية والنفسية العراق. العدد 101. 356- 393.

86. صباح، ياسمين محمود محمد. 2016. **أثر توظيف نموذج (تنبأ- لاحظ- فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي.** رسالة ماجيستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

87. الصفري، محمد بن ناصر و البراشدية، حفيظة بنت سليمان. 2013. **العوامل المؤثرة على إتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف االعاشر بمحافظة جنوب الباطنة.** مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية. 15- 31.

88. صونية، براهمية. 2006. **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني حالة ولايتي: قالمة- سوق أهراس.** رسالة ماجستير. جامعة الإخوة منتوري قسنطينة. الجزائر.

89. الصويط، فواز بن محمد. 2008. **الإختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية.** رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.

90. طراد، حيدر عبد الرضا. 2012. **أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية،** مجلة علوم التربية الرياضية. جامعة بابل. المجلد 5. العدد 1. ص ص 225 – 263.

91. طلافحة، فؤاد طه والمحاميد، شاكر عقلة. 2009. **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص.** *مجلة جامعة دمشق. المجلد 25.* العدد 1-2. 269- 297.

92. الطلحي، محمد دخيل صغير. 2014. **فاعلية استخدام نموذج (مارزانو) لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل**

قائمة المراجع

الدراسي وتنمية بعض عادات العقل في مادة التربية الإجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في مدينة الطائف. رسالة ماجستير. السعودية.

93. العامري، عامرة خليل إبراهيم و أحمد، رشا رعد. 2015. **أثر أنماط التعلم (أنموذج دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الأدبي**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة باب. العدد 20. 566- 592.

94. العبادي، ضاري خميس. 2019. **سيكولوجية عادات العقل والسلوكات الذكية(التعود العقلي)**. مكتب اليمامة للنشر والتوزيع.

95. عبايدية، أحلام. 2007. **محددات الإختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين**. رسالة ماجستير. جامعة باجي مختار عنابة. الجزائر.

96. عبد الرحمن، عبد الرحمن عبد الله. 2018. **واقع البحوث العلمية الميدانية في مجال المحاسبة- الأخطاء المنهجية- (دراسة تحليل محتوي البحوث المحاسبية في السودان)**. المجلد 5. العدد 6. 435- 459.

97. عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد. 2018. **عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج**. المجلة التربوية مصر. المجلد 52. 447- 559.

98. عبد السادة، عبد السجاد. 2017. **الكشف عن(التعلم المنظم ذاتيا - أسلوب التعلم) لدى طلبة كلية طب الأسنان لمادة التشريح البشري في جامعة البصرة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 26. 331- 350.

99. عبد الهادي محمد علي نبهان 1999، **الأساليب المعرفية كمحدد للإختيار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة**. رسالة ماجستير، جامعة الإسلامية، غزة.

100. العتوم، عدنان يوسف وآخرون. 2005. **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. ط1. الأردن: دار الميسرة.

101. عفانه، نداء عزو إسماعيل. 2013. **أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**. الجامعة الإسلامية – غزة. فلسطين.

102. عقل، فواز. **أنماط تعليم اللغة الانخليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث**. المجلد 19. العدد 3. 819- 854.

103. علاق، مباركة وسلاف، مشري. 2020. **دور برامج تربية الإختيارات في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي. مجلة الدراسات نفسية وتربوية**. المجلد 13. العدد 1. 332- 356.

قائمة المراجع

104. علي، أحلام جميل محمد. 2019. **أثر إستراتيجية واكس في إكتساب المفاهيم النفسية وعادات العقل المنتجة لدى طلبة كلية التربية في مادة علم النفس التربوي.** مجلة البحوث التربوية والنفسية. مجلد 16. العدد 60. 203- 221.

105. علي، محمد علي حامد. 2016. **فاعلية برنامج إرشاد مهني في تحسين عملية الإختيار المهني لدى عينة من طلبة الصف العاشر.** رسالة ماجستير. جامعة القدس. فلسطين.

106. عمران، محمد كامل محمد. 2014. **عادات العقل وعلاقتها بإستراتجية حل المشكلات-دراسة مقارنة- بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر غزة.** رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

107. عمرو، رنا إياد إبراهيم. 2016. **عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين ومدى إمتلاك طلبة الصف العاشر لها.** جامعة القدس. فلسطين.

108. العنزي، مبارك بن غدير سعد. 2016. **فاعلية إستخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.** مجلة رسالة التربية وعلم النفس. العدد53. 119- 139.

109. العيش، سميحة و بن سعد، أحمد. 2018. **درجة إستخدام أساليب التعلم وفق نموذج التعلم الخبراتي لـ "كولب "عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي بمدينة حاسي الرمل.** مجلة العلوم الإجتماعية. المجلد 7. العدد 31. 219- 230.

110. العيلة، هبة عبد الحميد. 2012. **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الربع الأساسي بمحافظة غزة.** رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

111. الغامدي، محمد بن جمعان بن يعن. 2012. **أساليب التعلم السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.** رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.

112. فارس، علي وطبعلي، محمد الطاهر. 2017. **أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحبة التعلم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات.** مجلة أنسنة للبحوث والدراسات. المجلد 8. العدد 1. 74- 90.

113. فتح الله، مندور عبد السلام. 2007. **فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الإستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية.** مجلة التربوية. المجلد 25. العدد 89. 145- 199.

114. الفراص، ذكرى علي محمد وشمسان، أحمد عبد الرحمن. 2018. **أثر برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية عادات العقل والفاعلية الذاتية في الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية،** 7، 34- 58

قائمة المراجع

115. الفضلى، فضيلة جابر. 2013. **عادات العقل المنبئة بكفاءات الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت.** مجلة الطفولة والتربية. العدد 15.

116. الفيفي، موسى بن سليمان جبران. 2018. **العوامل المؤثرة في إختيار طلبة السنة التحضيرية لتخصصاتهم الأكاديمية بجامعة الملك خالد.** مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد 174. 227- 255.

117. قاسم، إيمان محمد عثمان محمد. 2017. **عادات العقل وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى طلبة كلية ببور سعيد،** مجلة كلية التربية. العدد 22. 437- 463.

118. القانوع، بلال حسن. 2017. **أثر إستخدام جيجسو (jigsaw) في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير.** الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

119. القضاة، محمد فرحان. 2014. **عادات العقل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.** مركز بحوث كلية التربية. جامعة الملك سعود.المجلد 5. العدد8.33- 59.

120. قطامي، يوسف و عمور، أميمة محمد. 2005. **عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق.** ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

121. قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. 1998. **نماذج التدريس الصفي.** ط1. عمان: دار الشروق.

122. القفاص، عفيفي وليد كمال. 2009. **تحسين التعلم بين تجويد المعالجات ومراعاة الإستعدادات.** ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر.

123. قيسي، محمد السعيد. 2005. **أثر بطاقة المتابعة و التوجيه للطور الثالث على الإختيارات الدراسية والمهنية لتلميذ السنة التاسعة أساسي.** رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

124. قيسي، محمد السعيد. 2017. **بناء خلفية نظرية لتفعيل المنشور الوزاري رقم /2013/03 315المتعلق بتطوير التصورات و الممارسات للإرشاد المدرسي في بناء المشروع الشخصي للتلميذ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية.** العدد31. 277 – 288.

125. الكبيسي، عبد الواحد حميد والعاملي، نادية صبري. 2016. **فاعلية برنامج GeoGebra في التحصيل وعادات العقل لدى طالبات الصف الثاني متوسط في الرياضيات.** مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد 50. 1- 19.

126. كروش، كريمة والعربي، غريب. 2017. **أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز – دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية بإختلاف الجنس والتخصص.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 30. 241- 256.

127. الكعبي، كاظم محسن كويطع. 2015. **أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** مجلة الأستاذ. المجلد 2. العدد 214. 201- 236.

قائمة المراجع

128.لعجال، سعيدة. 2015. **الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الإتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي- دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة.** رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

129.محمد، عبد رؤوف عبد ربه محمد. 2016. **عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد 77. 521- 574.

130.المحمداوي، بهاء شبرم غضيب واللامي، صلاح خليفة خدادة. 2019. **فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسي الإدراكي في تصحيح الخطأ الإملائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل.** العدد 43. 1516- 1536.

131.مختار، وحيد مصطفى كامل وسعيد، عبد السلام عيسى. 2010. **عادات العقل وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي.** جامعة الجبل المغربي. ص ص 1- 21.

132.مذكور، بشرى حسن.2018. **فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نظرية أوزبل في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الرابع الإبتدائي في مادة الجغرافية تنمية عادات العقل لديهن.** مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد 56. 75- 95.

133.المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي. 2017. **فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا.** *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية ،المجلد 2*. العدد 2. 133- 165.

134.مشري، سلاف. 2008. **التوجيه الجامعي وطبيعة الإختيارات الدراسية للطلبة في بطاقة الرغبات. مجلة البحوث والدراسات.** العدد 6. 257- 274.

135.مشري، سلاف. وآخرون. (2012)، **الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 8. 253- 280.

136.مشري، سلاف. 2002. **علاقة إختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر.** رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

137.مشري، سلاف. 2013. **الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا وإستراتيجيات في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر.** رسالة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

138.المطرفي، غازي صلاح 2019. **أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الإبتكاري. وفهم طبيعة المسعى العلمي والإتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى.**

قائمة المراجع

مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 10. العدد 2. 15- 100.

139. المطوع، عبد الله بن مسعود سليمان. 2015. **العوامل المؤثرة في إختيار التخصص لطلبة التربية الخاصة في كليتي التربية بالودامي وشقراء في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 4. العدد12.

140. المقيد، سامر محمد عبد الله. 2017. **فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير . لجامعة الاسلامية بغزة. فلسطين.

141. مناع، نور الدين وخمقاني، مباركة. 2016. **دور الوالدين في تحديد مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه دراسة ميدانية لتلاميذ جذع مشترك :علوم وتكنولوجيا – آداب**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 24. 81 – 90.

142. منصوري، نفيسة. 2018. **أهمية الشراكة بين الأولياء ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني لتوجيه الإختيار الدراسي للتلاميذ –دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة وهران–**. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد 6. العدد2. الجزائر

143. الموسى، غادة عبد الرحمن محمد. 2018. **أثر برنامج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية مدمجة في تنمية عادات العقل لطفل الروضة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 2. العدد 11. 62- 89.

144. نادر، أديب محمد نادر وجميل، ضياء داود شكر. 2014. **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي**. المجلد 21. العدد 2. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. 432- 484.

145. نوفل، محمد بكر. 2010. **تطبيقات عملية في تنمية التفكير بإستخدام عادات العقل**. ط2. عمان:دار الميسرة للنشر والتوزيع.

146. هامل، وهيبة. 2019. **الكفاءة الذاتية الأكاديمية في حل المشكلات الرياضية وعلاقتها بكل من أسلوب التعلم والقدرات الإبداعية لدى المتفوقين**. رسالة دكتوراه. جامعة باتنة. الجزائر.

خزان، جمانة عادل. 2015. **أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ماوراء المعرفي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث)**. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. سوريا.

147. هيلات، مصطفى قسيم والزغبي، أحمد محمد. 2010. **أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 11. العدد 1. 265- 290.

148. وزارة التربية الوطنية. 2012. **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**. العدد 546. الجزائر.

الملاحق

ملحـــــــق رقـــــم 01

Yستبيان عادات العقل في صورته الأولية

أستاذتي الكريمة أستاذي الكريم:

تحية طيبة وبعد:

يسرني أن أضع بين أيديكم إستبيان يقيس تأثير عادات العقل على انتقاء التخصصات الدراسية في صورته الأولية، وذلك في إطار تحضير أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه تخصص توجيه وإرشاد النفسي والتربوي.

نرجو منكم الاطلاع على بنود الاستبيان وإفادتنا بملاحظاتكم حول التالي:

- ❖ شكل وتنظيم المقياس.
- ❖ تعديل أي عبارة تكون غير مناسبة في المقياس وحذفها.
- ❖ تقديم أي ملاحظات أخرى.

الاسم واللقب: .....

التخصص: .....

الدرجة العلمية: .....

شكرا على تعاونكم

المثابرة				
الرقم	العبارات	يقيس	لا يقيس	الملاحظات
1	التزم بالمهمة الموكلة اليا حتى أكملها			
2	استسلم بسهولة أمام الصعوبات التي تواجهني			
3	امتلك قدرة تحليل المشكلة دراسية			
4	ابني إستراتيجية أو نظام لأداء مهمة			
5	أحب أن أكون أفضل من الآخرين في حل المشكلات			
التحكم بالتهور				
الرقم	العبارات	يقيس	لا يقيس	الملاحظات
1	أفكر بشكل دقيق قبل البدء في أي مهمة			

2	متأني في تحديد أي إجابة هي الأصح			
3	ابني خطة لحل المشكلات الدراسية قبل البدء فيها			
4	افهم المشكلة قبل إعطاء الإجابة			
5	اجمع كل المعلومات حول مشكلة ما لأتجنب الوقوع في الخطأ			
6	أتأمل جيدا في إجابتي قبل أن اسلم الورقة			
الإصغاء بتفهم وتعاطف				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أصغي لزملائي جيدا			
2	أتعاطف مع أفكار زملائي			
3	ابدي للآخرين أني استمع لما يقولنه			
4	أنصت للآخرين لكي افهم أفكارهم			
5	أقيم أفكار زملائي			
6	اعبر بإيماءات الوجه للآخرين لأوصل لهم أنني مهتم			
التفكير بمرونة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	لدي قدرة على تغيير إجابتي في حالة وجود بيانات جديدة			
2	أنجز عدة أعمال في أن واحد			
3	لدي استراتجيات عديدة لحل مشكلة			
4	أفكر بطريقة دقيقة وشمولية			
5	أتمسك في أفكاري ولا أغيرها			
6	لدي القدرة على تغير استراتيجية باستراتيجية أخرى في حالة عدم نجاحها			
التفكير و ما وراء التفكير				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**

1	أنا واعي بكل أفكاري			
2	أصمم خرائط ذهنية لأراجع دروسي			
3	لا اخطط لمراجعة دروسي			
4	لدي إمكانية تقييم الاستراتيجيات التي استخدمها في المراجعة			
5	أطرح العديد من الأسئلة في داخلي أثناء حل أسئلة			
6	أتكلم بصوت مرتفع عما أفكر فيه			
الكفاح من أجل الدقة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أحبذ الأعمال التي تتطلب الدقة			
2	اقرأ التعليمات جيدا قبل البدء في العمل			
3	افحص معلومات لأتأكد من صحتها			
4	التزم بالقواعد لأصل إلى حل مميز عن الآخرين			
التساؤل وطرح المشكلات				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أحبذ المناقشات الثرية مع زملائي			
2	اطرح العديد من الأسئلة لإيجاد إجابة دقيقة			
3	الأسئلة العديد من طرف الآخرين تزيد من استعاب للدرس			
4	اطرح سؤال واحد بعدة صيغ مختلفة			
5	المناقشة أثناء الدرس تحفزني على طرح أسئلة دقيقة			
6	أفضل المشكلات التي تحث على التفكير			
تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أدعم إجاباتي بأدلة من المعلومات السابقة			
2	استفيد من تجارب الآخرين			

3	اربط بين الخبرات السابقة والجديدة			
4	أوظف معلوماتي في حل تمرين وفقا للمعطيات			
5	استرجع خبراتي سابقة لأدعم أفكاري			
التصور الابتكار التجديد				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	لدي قدرة على إيجاد حلول جديدة			
2	أحب إبداع أساليب جديدة والارتقاء بها			
3	كلما تعلمت أكثرا كلما اخترعت أسلوب لحل مشكلة ما			
4	أحب الفرص التي تطور من طاقتي			
5	أشارك في مسابقات الابتكار والإبداع			
التفكير والتواصل بوضوح ودقة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أعبر عن أفكاري بلغة اللفظية بطلاقة			
2	أفهم واستخدم المصطلحات الغامضة			
3	لدي القدرة على إيصال ما أفكر به للآخرين بدقة			
4	أتجنب الإفراط في التعميم			
5	أفكر بطريقة سليمة ودقيقة			
6	أستطيع إقناع زملائي بأفكاري			
7	أتفاعل مع الآخرين بطريقة جيدة			
الاستجابة بالدهشة ورهبة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	استمتع بخلق مشكلة			
2	استمتع عندما أقدم لزملائي لغزا اعرف حله			
3	استمتع عندما أقيع زملائي في مواقف مستفزة			
4	أحبذ الموضوعات الغامضة لتي تثير في الحماس			
5	اشعر بالدهشة عندما أكون اعلم أسباب المشكلة			

6	اندهش عن وقوعي في مشكلة تتضمن مواقف مضحكة			
الإقدام على مخاطر مسؤولة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أحب خوض في مغامرات دون أي خوف			
2	أفضل انجازات المهمات الصعبة بعد دراستها			
3	أنجز العمل دون أن أفكر في النتيجة جيدة أم لا			
4	لا أجيب على كل الأسئلة في الامتحان			
5	اعتمد على نفسي في حل المشكلات			
إيجاد الدعابة				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	أحبذ قراءة القصص المضحكة مع زملائي			
2	اصنع لنفسي جوا من السعادة في حالة التي أكون فيها حزينا			
3	أحب أن أكون مرحا			
4	أشاهد الأشياء التي تتدخل إلى قلبي السرور والمرح			
5	اشعر بالسعادة عندما أحس بالآخرين سعداء			
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر				
الرقم	**العبارات**	**يقيس**	**لا يقيس**	**الملاحظات**
1	اعلم أن التعلم مستمر مدى الحياة			
2	ابحث دائما على المعلومات الجديدة(حب الاستطلاع)			
3	اقرأ دائما الكتب التي تدعم مكتسباتي الدراسية			
4	أحب قراءة ومطالعة الكتب الجديدة			
5	أشاهد الأفلام الوثائقية والعلمية لا تعرف على العالم			
6	أفضل المجالس العلمية لتزيد من معارفي			

ملحـــــــق رقـــــم02

مقياس أساليب التعلم لفلدر وسلفرمان

عزيزي، عزيزتي التلميذ(ة)

البيانات الأولية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الدراسي: ☐ رابعة متوسط ☐ أولى ثانوي

التخصص الدراسي: ☐ علمي ☐ أدبي

طريقة اختيار التخصص: ☐ رغبة شخصية ☐ عن طريق تأثير الآخرين (☐ أولياء/ ☐ أساتذة/ ☐ مستشار التوجيه المدرسي والمهني ☐ الزملاء)

بين يديك بعض الأساليب التي تستخدمها في تعلمك ومذاكرتك للمواد الدراسية.

يرجى قراءة فقرات المقياس بدقة وموضوعية والإجابة عنها باختيار ما ينطبق عليك من إحدى العبارتين (أ) أو (ب) وذلك بوضع علامة (**x**) أمام الاختيار الذي يناسبك.

شكرا على تعاونك

العبارات:

1/ أفهم الأشياء أفضل بعد أن: **أ/** أقوم بتنفيذها ☐ **ب/** أفكر فيها ☐

2/ عندما أتعلم شيئا جديدا يساعدني ذلك في: **أ/** التحدث عنه ☐ **ب/** التفكير فيه ☐

3/ في مجموعات العمل الدراسية لمادة صعبة اهتم أكثر **بـ: أ/** الأمثلة المساعدة ☐ **ب/**الجلوس والإصغاء ☐

4/ في الفصول التي أدرس بها: **أ/** عادة ما أتعرف على الكثير من الطلاب ☐

ب/ نادرا ما أتعرف على الكثير من الطلاب ☐

5/ عندما ابدأ في حل الوجبات المنزلية فإن أكثر ما يناسبني:

أ/ بدء العمل في الحل المباشر ☐ **ب/** محاولة فهم المشكلة أولا ☐

6/ أفضل أن ادرس من خلال: **أ/** مجموعة ☐ **ب/** منفردا ☐

7/ أفضل أولا: أ/ المحاولة في الأشياء ☐ **ب/** التفكير في كيفية عملها ☐

8/ أتذكر بسهولة: أ/ الأشياء في عملتها ☐ **ب/** الأشياء التي فكرت فيها كثيرا ☐

9/ عندما أعمل في مشروع جماعي فإنني أريد أن ابدأ: أ/ بالعصف الذهني الجماعي، حيث يسهم كل فرد بأفكاره ☐ **ب/** بالعصف الذهني الفردي، ثم طرح الأفكار مع الجماعة للمقارنة بينهم ☐

10/أنا على الأرجح اعتبر: أ/ متفتحا ☐ **ب/** محافظا ☐

11/ فكرة القيام بالوجبات المنزلية في مجموعات مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة الواحدة: أ/ تناسبني ☐ **ب/**لا تناسبني ☐

12/ أفضل أن أكون: أ/ واقعيا ☐ **ب/** إبداعيا ☐

13/ إذا كنت معلما، أفضل تدريس المقرر من خلال:

أ/ التعامل مع الحقائق والمواقف الحياتية الواقعية ☐ **ب/** التعامل مع الأفكار والنظريات ☐

14/ أجد من السهل: أ/ تعلم الحقائق ☐ **ب/** تعلم المفاهيم ☐

15/ عند قراءة القصص أفضل:

أ/الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة أو الذي يخبرني كيف أعمل شيء ما ☐

ب/ الشيء الذي يعطيني أفكار جديدة للتفكير ☐

16/ أفضل الأفكار: أ/ الواقعية ☐ **ب/** النظرية ☐

17/ من الأكثر أهمية لي أن: أ/ احرص على تفاصيل أعمالي ☐ **ب/** أكون مبدعا في تنفيذ أعمالي ☐

18/ عندما اقرأ للاستمتاع أميل إلى الكتاب: أ/ الذين يقولون بوضوح ما يعنون ☐ **ب/** رؤية الأشياء بطرق إبداعية ومثيرة ☐

19/ عندما أنفذ مهمة أفضل: أ/ إتقان طريقة واحدة للعمل ☐ **ب/** محاولة معرفة طرق جديدة للقيام بالعمل ☐

20/ اعتبر أن الثناء وصف الشخص: أ/ بالعاقل ☐ **ب/** بالتخيلي ☐

21/ أفضل المقررات التي تركز على: أ/ مواد واقعية (حقائق، وبيانات) ☐

ب/ مواد مجردة (مفاهيم، ونظريات) ☐

22/ عندما أنجز حسابات طويلة: أ/ أميل إلى تكرار كل خطواتي وأراجع عملي بعناية ☐

ب/ أجد التدقيق في العمل متعب وأجد نفسي مجبرا على ذلك ☐

23/ عندما أفكر فيما فعلت بالأمس، يكون ذلك من خلال: أ/ الصورة ☐ **ب/**الكلمات ☐

24/ أفضل الحصول على المعلومات الجديدة من خلال:

أ/ صور أو مخططات أو رسوم بيانية أو خرائط ☐ **ب/** إشارات مكتوبة أو معلومات لفظية ☐

25/ في كتاب يحتوي الكثير من الصور والمخططات أميل إلى:

أ/استعراض الصور والمخططات بعناية ☐ **ب/**التركيز على النص المكتوب ☐

26/أحب المعلمين: أ/ الذين يضعون العديد من المخططات على الصبورة ☐ **ب/** الذين يقضون وقتا كبيرا في الشرح ☐

27/ أتذكر أفضل: أ/ ما أرى ☐ **ب/** ما أسمع ☐

28/ أفضل أن احصل على وصف مكان ما من خلال: أ/ خريطة ☐ **ب/** تعليمات مكتوبة ☐

29/ عندما أرى مخطط أو رسم بياني في المحاضرة أتذكر: أ/ الصور ☐

ب / ما قاله المحاضر حوله ☐

30/ عندما يقوم شخص ما بعرض بيانات علي فإنني أفضل: أ/ مخططات أو رسوم بيانية ☐

ب/ نص يلخص النتائج ☐

31/ عندما أقابل أشخاص في حفلة أتذكرهم: أ/ بما يناسبهم ☐ **ب/** بما قالوا عن أنفسهم ☐

32/ للتسلية أو الترفيه أفضل: أ/ مشاهدة التلفزيون ☐ **ب/** قراءة كتاب ☐

33/ أميل إلى تصوير الأماكن: أ/ إلى حد ما بسهولة ☐ **ب/** بصعوبة وبدون تفاصيل كثيرة ☐

34/أميل إلى: أ/ فهم تفاصيل الموضوع لأن البناء العام ربما يكون غامضا ☐ **ب/** فهم البناء العام لأن التفاصيل ربما تكون غامضة ☐

35/ ابدأ بفهم: أ/ جميع الأجزاء حتى أفهم الشيء بالكامل ☐

ب/ الشيء بالكامل حتى أفهم الأجزاء ☐

36/ عندما أحل المشكلات الرياضية: أ/عادة ما أعمل على الوصول إلى الحل خطوة في الوقت المحدد ☐

ب/غالبا ما أتوصل إلى الحلول لكن بعد الصراع مع الخطوات المؤدية للحل ☐

37/ عندما أقوم بتحليل قصة أو زاوية: أ/ أفكر في الأحداث وأحاول تجميعها لاكتشاف الموضوع ☐

ب/ أعرف فقط الموضوعات وبعد أن انهي قراءتها أعود لأحداث التي تفسرها ☐

38/ الأكثر أهمية عندي بالنسبة للمحاضر أن: أ/ يعرض المادة في خطوات متسلسلة واضحة ☐
ب/ يعطيني صورة عامة، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى ☐

39/ أتعلم: أ/ بسرعة مناسبة، إذا كانت الدراسة صعبة ☐ **ب**/ بداية بسرعة، ثم أرتبك فجأة ثم أفهم ☐

40/ لفهم كمية من المعلومات أميل إلى: أ/ التركيز على التفاصيل وأهمية الصور العامة ☐
ب/ فهم الصورة العامة قبل الدخول في التفاصيل ☐

41/ عند كتابة ورقة أميل إلى: أ/ العمل على التفكير أو الكتابة في بداية الورقة ثم التقدم إلى الأمام ☐

ب/ العمل على التفكير أو الكتابة في أجزاء مختلفة من الورقة ثم أرتبها ☐

42/عندما أتعلم موضوعا جديدا أفضل: أ/ التركيز على الموضوع، والتعلم أكثر حوله قدر الإمكان ☐

ب/ محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة ☐

43/ بعض الأساتذة يقدمون محاضراتهم بملخص لما سيعطيه وهذه الملخصات تكون:

أ/ مفيدة إلى حد ما ☐ **ب**/ مفيدة جدا لي ☐

44/ عندما أحل المشكلات في جماعة أميل إلى:

أ/ التفكير في خطوات عملية الحل ☐

ب/ التفكير في النتائج المحتملة أو تطبيقات الحل في مدة أوسع ☐

ملحـــــــق رقـــــم 03

إستبيان عادات العقل في صورته النهائية.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

هذا إستبيان عادات العقل الذي أعدته الباحثة من أجل التعرف على عادات العقل لدى تلاميذ ومدى تأثيرها على اختيار التخصصات الدراسية وذلك في إطار إعداد دراسة الدكتوراه بعنوان **(تأثير عادات العقل و أساليب التعلم على انتقاء التخصصات الدراسية – دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط و أولى ثانوي بدائرة عين التوتة).**

أرجو منك قراءة كل عبارة جيدا و الإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضح إشارة **(x)** أمام البديل الذي يتناسب معك، أعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما كل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي، وأن نتائج هذا المقياس سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

- البيانات الأولية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: رابعة متوسط ☐ أولى ثانوي ☐

التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐

طريقة اختيار التخصص: رغبة شخصية ☐ عن طريق تأثير الآخرين (☐أولياء/ ☐أساتذة/

☐ مستشار التوجيه المدرسي والمهني/ ☐الزملاء/ ☐ حصص الإعلام التربوي).

البعد	الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
المثابرة	1	التزم بإنهاء المهمة الموكلة لي			
	2	أستسلم بسهولة أمام الصعوبات التي تواجهني			
	3	أمتلك القدرة على تحليل مشكلة مهما كانت صعبة			
	4	أخطط لأدائي مهماتي			
	5	أبذل كل ما استطعت من مجهود لأكون أفضل من الآخرين في الدراسة			
	6				
التحكم بالتهور	7	أفكر بدقة قبل البدء في أي مهمة			
	8	آخذ وقتي لتحديد الإجابات الصحيحة			

	9	ابني خطة لحل المشكلات الدراسية قبل البدء فيها				
	10	أحاول أن أفهم المشكلة جيدا قبل إعطاء الحل				
	11	أجمع كل المعلومات الممكنة حول مشكلة ما لأتجنب الوقوع في الخطأ				
	12	أراجع إجابتي قبل أن أسلم الورقة				
الإصغاء بتفهم وتعاطف	13	أصغي لزملائي جيدا				
	14	أتعاطف مع أفكار زملائي				
	15	اسمع باهتمام ما يقوله الآخرون				
	16	أنصت للآخرين لكي افهم أفكارهم				
	17	أعطي قيمة لأفكار زملائي حين نتناقش حول موضوع معين				
	18	اعبر بإيماءات الوجه للآخرين لأوصل لهم أنني مهتم				
التفكير بمرونة	19	لدي قدرة على تغيير إجابتي في حالة وجود بيانات جديدة				
	20	استطيع ان أنجز عدة أعمال في أن واحد				
	21	لدي استراتيجيات عديدة لحل مشكلة				
	22	أفكر بطريقة دقيقة				
	23	أتمسك بأفكاري				
	24	لدي القدرة على تغير استراتيجية باستراتيجية أخرى في حالة عدم نجاحها				
التفكير و ما وراء التفكير	25	أعي كل أفكاري				
	26	أصمم خرائط ذهنية لأراجع دروسي				
	27	لا اخطط لمراجعة دروسي				
	28	أقوم الاستراتيجيات التي استخدمها في المراجعة				
	29	أطرح العديد من التساؤلات في داخلي أثناء حل مشكلة				
	30	أعبر عن افكاري بصوت مرتفع				
الكفاح من أجل الدقة	31	أحبذ الأعمال التي تتطلب الدقة				
	32	أقرأ التعليمات جيدا قبل البدء في أي العمل				
	33	أفحص المعلومات لأتأكد من صحتها				
	34	التزم بالقواعد لأصل إلى حل مميز عن الآخرين				
التساؤل وطرح المشكلات	35	أحبذ المناقشات الثرية مع زملائي				
	36	أطرح العديد من الأسئلة لإيجاد إجابة دقيقة				
	37	الأسئلة العديدة من طرف زملائي في القسم تزيد من استيعاب للدرس				

	38	لدي القدرة على طرح سؤال واحد بعدة صيغ مختلفة				
	39	أحبذ المناقشة أثناء الدرس لأنها تحفزني على طرح أسئلة دقيقة				
	40	أفضل القضايا التي تحث على التفكير				
تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	41	أدعم إجاباتي بأدلة من معلوماتي السابقة				
	42	أستفيد من تجارب الآخرين				
	43	أربط بين الخبرات السابقة التي تعلمتها والجديدة				
	44	أوظف معلوماتي السابقة في حل التمارين وفقا لمعطياتها				
	45	أسترجع خبراتي السابقة لأدعم أفكاري				
التصور الابتكار التجديد	46	لدي قدرة على إيجاد حلول جديدة				
	47	أحب خلق أساليب جديدة				
	48	كلما تعلمت أكثرا كلما زادت قدرتي على اختراع وابتكار أسلوب لحل مشكلة ما				
	49	أحب الفرص التي تطور من طاقتي				
	50	أشارك في مسابقات الابتكار والإبداع				
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	51	أعبر عن أفكاري بطلاقة				
	52	أفهم المصطلحات الغامضة بسهولة				
	53	لدي القدرة على إيصال ما أفكر به للآخرين بدقة بوضوح				
	54	أتجنب الإفراط في التعميم				
	55	أرى بان طريقة تفكيري سليمة ودقيقة				
	56	أستطيع إقناع زملائي بأفكاري				
	57	أتفاعل مع الآخرين بطريقة جيدة				
الإقدام على مخاطر مسؤولة	58	أحب خوض مغامرات دون أي خوف				
	59	أفضل انجاز المهام الصعبة بعد دراستها				
	60	أنجز العمل دون التفكير في العواقب				
	61	لا أجيب على كل الأسئلة في الامتحان				
	62	أعتمد على نفسي في حل المشكلات التي تواجهني مهما كانت صعبة				
إيجاد الدعابة	63	أحبذ قراءة القصص المضحكة مع زملائي				
	64	أستطيع أن أصنع لنفسي جوا من السعادة في حالة ما اذا كنت حزينا				
	65	أحب أن أكون مرحا				

	66	أحب مشاهدة الأشياء التي تدخل إلى قلبي السرور والمرح			
	67	اشعر بالسعادة عندما أحس بالآخرين أنهم سعداء			
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	68	أعلم أن التعلم لا يقتصر على المدرسة وانه مستمر مدى الحياة			
	69	أبحث دائما على المعلومات الجديدة(حب الاستطلاع)			
	70	اقرأ دائما الكتب التي تدعم مكتسباتي الدراسية			
	71	أحب مطالع الكتب الجديدة			
	72	أشاهد الأفلام الوثائقية العلمية لأتعرف على أسرار العالم			
	73	أفضل الحضور إلى النوادي العلمية بمدرستي لأستزيد من معارفي			

ملحـــــــــق رقـــــــم 04

قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان عادات العقل

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل الحالي
بعزي سمية	علوم التربية	جامعة باتنة1
راجية بن علي	علوم التربية	جامعة باتنة1
ايمان عباس علي الخفاف	علم النفس التربوي	جامعة المستنصرية بغداد
عمار شوشان	علوم التربية	جامعة باتنة1
شنة زكية	علوم التربية	جامعة باتنة1
عزالدين بشقه	علم النفس	جامعة باتنة1
هلايلي ياسمينة	علم النفس الاجتماعي	جامعة باتنة1
رابح شليحي	التربية الخاصة	يحي فارس – المدية–
بلاح ياسين	علم النفس المعرفي	جامعة باتنة1